



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais
ISSN: 1984-2406
Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação em Letras

ANO 3

NÚMERO 2

Novembro 2010

ARTIGOS

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM E O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO
COMUNICADO DE EMPRESA 3

Luzia BUENO

Maria Helena Peçanha MENDES

UMA NOVA IDENTIDADE FEMININA EM (RE)VISTA – EFEITOS DE VERDADE E
CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A MULHER PELA MÍDIA. 22

Paula CHIARETTI

Leda Verdiani TFOUNI

INTERAÇÃO E ORGANIZAÇÃO TÓPICA: UM ESTUDO DO DISCURSO PROFESSOR/ALUNO EM
SALA DE AULA DE GRADUAÇÃO 39

Marise Adriana Mamede GALVÃO

A ORALIDADE NO TEXTO ESCRITO: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE O DISCURSO ORAL
EM POEMAS DE MANUEL BANDEIRA..... 60

Gil NEGREIROS

ISSO É COISA DE MENINO(A): IDENTIDADES DE GÊNERO EM FORMAÇÃO NOS DISCURSOS
DA ADOLESCÊNCIA 71

Angela Maria ROSSI

Valeria Iensen BORTOLUZZI

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: IMPACTOS DA ESCRITA NA VIDA DE ADULTOS NÃO
ALFABETIZADOS..... 93

Gilton Sampaio de SOUZA

Adriana Moraes JALES

Francisco Edson Gonçalves LEITE

A MULTIMODALIDADE DO DISCURSO CHÁRGICO NUMA PERSPECTIVA
MULTIDISCIPLINAR..... 107

Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM E O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO COMUNICADO DE EMPRESA

Luzia BUENO¹
Maria Helena Peçanha MENDES²

Resumo: este artigo tem como objetivo central apresentar a construção de um modelo didático para o ensino do gênero comunicado de empresa e explorar as possibilidades de trabalho que o conhecimento das características deste gênero traz. Para isso, usaremos como base teórica os trabalhos desenvolvidos por Bronckart (1999, 2008), Dolz e Schneuwly (2004) e Machado (2001) e centraremos a nossa análise em comunicados retirados de um jornal da cidade de Atibaia, interior de São Paulo.

Palavras-chave: Capacidades de Linguagem. Gêneros Textuais. Modelo Didático. Comunicado de Empresa. Interacionismo Sociodiscursivo.

Résumé: *cet article a pour objectif de présenter la construction d'un modèle didactique du type communiqué d'entreprise dans une perspective d'enseignement et d'explorer les possibilités de travail que la connaissance des caractéristiques de ce genre de communiqué apporte. Pour ce faire, nous nous baserons sur les travaux de Bronckart (1999, 2008), Dolz et Schneuwly (2004) et Machado (2001) et nous nous focaliserons sur l'étude de communiqués extraits d'un journal de la ville d'Atibaia, dans l'intérieur de l'État de São Paulo.*

Mots clés: *Capacités de Langage. Genres Textuels. Modèle Didactique. Communiqué d'entreprise. Interacionisme Sociodiscursive.*

¹ Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, USF (Universidade São Francisco), Itatiba, SP, Brasil, luzia_bueno@uol.com.br

² Mestranda do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, USF (Universidade São Francisco), Itatiba, SP, Brasil, helenapmendes@hotmail.com

Introdução

O ensino de língua portuguesa tem como objetivo levar o aluno a dominar capacidades de linguagem que lhe permitam agir, por meio da linguagem, nas diversas situações de interação verbal de que participa em seu dia a dia, tanto na escola quanto fora dela. Para atingir esse objetivo, temos visto diferentes unidades linguísticas (a palavra e seus aspectos morfológicos, a frase e sua sintaxe, a coesão e a coerência, a tipologia textual, o texto) serem colocadas como centro do trabalho do professor, seja por pesquisadores, seja pelos documentos oficiais.

Desde meados da década de 90, com a publicação dos PCNs, iniciou-se no Brasil uma discussão sobre o trabalho com gêneros textuais nas aulas de ensino de língua materna ou estrangeira visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. Para fazer um bom trabalho com gêneros em sala de aula, pressupõe-se que anteriormente também tenha sido feito um bom trabalho de análise de textos do gênero em questão, uma vez que, ao adotar o conceito de gêneros, assume-se também uma outra postura frente aos textos.

Todavia, embora muita pesquisa acadêmica sobre esse tema já tenha sido feita e até materiais didáticos propondo um trabalho com gêneros já estejam no mercado, ainda não encontramos muitos textos mostrando ao professor como ele mesmo pode analisar textos de um dado gênero para organizar o seu trabalho a fim de adotar essa nova perspectiva de ensino de língua.

Pensando na necessidade de mostrar ao professor como organizar o seu trabalho com gêneros textuais, temos nos últimos anos apresentado uma proposta de análise de textos baseada na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 2001) e, conjuntamente, uma proposta de trabalho didático (Schneuwly e Dolz, 2004). Nessa perspectiva, assumimos a necessidade de construção de um modelo didático de um gênero antes de levá-lo para a sala de aula, para que assim possamos planejar melhor as ações que poderemos seguir a fim de que nossos alunos dominem o gênero em questão e, conseqüentemente, capacidades de linguagem que lhes permitam agir em diferentes situações discursivas.

Neste artigo, nosso objetivo central é apresentar a construção de um modelo didático para o ensino do gênero comunicado de empresa e explorar as possibilidades de trabalho que o conhecimento das características deste gênero traz. Para isso, usaremos como base teórica os trabalhos desenvolvidos no interacionismo sociodiscursivo e centraremos a nossa análise em comunicados retirados de um jornal da cidade de Atibaia, interior de São Paulo.

Para apresentar a nossa discussão sobre o modelo didático, dividimos o nosso artigo em quatro partes. Na primeira, apresentaremos o que é o modelo didático e como construí-lo no interacionismo sociodiscursivo (ISD, doravante). Na segunda, exporemos a metodologia e o modelo didático do gênero comunicado de empresa. Na terceira, exemplificaremos algumas possibilidades de trabalho com esse gênero e, na quarta seção, finalizaremos com nossas considerações finais.

O modelo didático de um gênero na perspectiva do ISD

Nesta seção apresentaremos o conceito de modelo didático de gênero e o que estamos chamando de capacidades de linguagem.

O modelo didático de um gênero é o levantamento de suas características em seus diferentes níveis de análise. Para construí-lo, é importante considerar os seguintes procedimentos: consulta às ciências do discurso, às teorias de desenvolvimento/didática de línguas, à(s) teoria(s) sobre o gênero em questão; a observação e a análise das práticas sociais com o gênero, além da análise de exemplares do gênero, e também consulta a depoimentos de especialistas no gênero. Ao se fazer isso, poderemos então chegar às características ensináveis de um gênero: a) situação de produção; b) aspectos discursivos e c) aspectos linguístico-discursivos.

Para realizar a análise que nos permite chegar a esses níveis, é preciso adotar um aporte teórico que dê base para olhar o texto nesses diferentes níveis. O modelo de análise de texto proposto por Bronckart (1999) tem uma abordagem transdisciplinar formada por teorias de vários campos diferentes de ciências humanas (interacionismo social, materialismo dialético, monismo, evolucionismo, agir comunicativo, teoria da enunciação etc). Apesar de não ser feito inicialmente para a aplicação em sala de aula,

mas para a compreensão da relação linguagem e desenvolvimento humano, consideramos que há vários aspectos bastante utilizáveis para a didática; por isso, iremos descrevê-lo e na sequência faremos propostas para o ensino.

A concepção de gênero adotada pelo ISD é a de Bakhtin/ Voloshinov (2000, p.279) que define como gêneros do discurso “os tipos de enunciados relativamente estáveis” que ocorrem dentro de determinada esfera de utilização da língua, por exemplo, os diálogos familiares, os textos jurídicos etc. Diferentes esferas sociais produzem uma infinita variedade de gêneros, que se diferenciam por três aspectos: em relação ao conteúdo que se diz por meio dele, em relação à sua estrutura como função comunicativa e em relação ao estilo próprio.

Partindo dessa noção de gênero textual, o modelo de análise proposto por Bronckart (1999) supõe três níveis de análise. O primeiro nível diz respeito à situação de produção de um texto que envolve as representações que o produtor tem de si mesmo e dos outros, pois, enquanto enunciatador de um texto, o produtor assume um papel social, com um determinado objetivo, frente a um destinatário, que também assume um papel social e em um dado lugar social. Também é preciso considerar o lugar e o momento da produção.

O segundo nível trata dos aspectos discursivos, que estão ligados ao conteúdo temático e sua forma. O conteúdo temático diz respeito ao conjunto de assuntos de que um gênero irá tratar. Notamos que cada gênero, de certa forma, prediz um conjunto de temas que são dizíveis por meio dele. Além do tema, neste nível, podemos verificar questões como a implicação do autor, se o texto está em primeira pessoa e se tem marcas que remetem à situação de produção, se se mantém no tempo presente ou se não há essas marcas, havendo um texto em terceira e com marcas de um tempo passado. A combinação dessas características (implicação ou não da situação de produção; marcas do tempo presente ou passado) caracterizaria para Bronckart a presença de diferentes segmentos linguísticos, classificados por ele como tipos de discursos (Bronckart, 1999, 2006, 2008). Também podemos analisar neste nível quais as sequências textuais que compõem o texto: narrativa, descritiva, argumentativa, descritiva de ações, injuntiva, instrucional, dialogal, script, relato, esquematização. Um texto pode apresentar mais de uma sequência ou até não apresentar nenhuma delas.

No terceiro nível, centra-se nos aspectos linguístico-discursivos, que são relativos à sua linguagem. Sobre a língua neste caso, analisaremos as questões relativas aos mecanismos de textualização (coesão verbal, nominal e conexão) e aos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações). A coesão é responsável no texto pela unidade de sentido. Há duas formas diferentes de estabelecê-la: a coesão nominal e a coesão verbal, responsáveis pela relação entre os nomes, verbos e os outros termos presentes no enunciado. A conexão diz respeito à ligação entre as partes do texto. As vozes presentes em um texto revelam informações sobre o autor, os personagens, pessoas citadas etc., e as modalizações são avaliações que podem ser notadas no interior do texto.

Apesar de ter elaborado um modelo de análise que muito pode contribuir para o ensino de diferentes gêneros textuais, Bronckart (1999, 2006, 2008) não trata em suas obras de como aplicá-lo em sala de aula. Tal aplicação, no entanto, pode ser vista nos trabalhos de outros de outros pesquisadores que seguem o modelo de análise do ISD tal como Dolz e Schneuwly (2004) e Machado (2001), como veremos a seguir.

Ao trabalharmos com essas diferentes dimensões ensináveis, poderemos levar os nossos alunos a desenvolver diferentes capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 1998). As capacidades de linguagem dizem respeito àquilo que é necessário para que haja a produção ou a compreensão de um gênero em dada situação de comunicação. Assim, elas se referem: a) à necessidade de se adaptar ao contexto de produção e a um conteúdo; b) à mobilização de uma organização discursiva; e c) ao domínio das unidades linguísticas. Dessa forma, temos três tipos diferentes, mas que estão sempre articulados e em dependência um dos outros na produção de um texto exemplar de um dado gênero: capacidade de ação, que nos permite identificar a situação de produção e o gênero do texto em questão, capacidades discursivas, que dizem respeito à organização / estrutura textual, e capacidades linguístico-discursivas, que tratam especificamente da linguagem, abordando aspectos como a escolha de vocabulário, as modalizações, as vozes adequadas para o gênero em questão.

Para Dolz e Schneuwly (1998), é preciso pensar o trabalho com gêneros textuais articulado com o desenvolvimento das capacidades de linguagem para que o ensino realmente atinja o seu objetivo maior de formar alunos que saibam agir em diferentes

situações de uso do discurso. A elaboração do modelo didático contribui para que vejamos o que poderemos trabalhar para desenvolver cada um das três capacidades.

Após a produção do modelo didático, o professor pode elaborar uma sequência didática, isto é, um conjunto de atividades para levar o aluno a dominar um gênero, selecionando dentre as características levantadas aquelas que seriam relevantes para serem trabalhadas em uma série. Afinal, um mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes anos, mas o nível de complexidade da abordagem deverá ser alterado, conforme o nível de desenvolvimento dos alunos. Assim, enquanto no primeiro ano uma fábula pode servir de referência para se introduziemr textos narrativos, em séries mais avançadas é possível relacionar e discutir a temática do texto com o contexto social em que ela foi produzida, visando a depreender a função social que tal texto pode ter tido em certa época. Afinal, Esopo, La Fontaine e Millor Fernandes, por exemplo, ao produzirem suas fábulas, ainda que sobre um mesmo tema, têm sociedades diferentes como público, o que pode fazer com que seus objetivos também sejam diferentes.

Portanto, o modelo didático é uma peça muito importante para o ensino de um gênero, já que permitirá ao professor conhecer melhor um gênero e, a seguir, fazer escolhas sobre o que precisará trabalhar com seus alunos, de acordo com as capacidades de linguagem e o que realmente espera que eles venham a desenvolver.

A análise do gênero comunicado de empresa

Esta seção tratará da Metodologia empregada para a realização da pesquisa sobre o comunicado de empresa e apresentará os resultados de nossa análise.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de três comunicados de empresas publicados em um jornal. Os textos selecionados foram publicados no Jornal 'Atibaia Hoje' no ano de 2008 na cidade de Atibaia, interior do estado de São Paulo. Durante a coleta de dados, este foi o único período, no caso um ano, que pudemos encontrar o material completo para a análise. Além disso, foram encontrados mais exemplos de

comunicados, especificamente de mais dois tipos diferentes: quatro comunicados de candidatos a cargos públicos, ou seja, políticos, e dois comunicados de órgãos públicos e sindicatos. Escolhemos os textos empresariais por percebermos neles uma maior complexidade quanto ao discurso e a organização textual.

Ressaltamos a necessidade de se estabelecer o recorte de um período específico para podermos perceber questões como a intertextualidade com outros gêneros textuais presentes no mesmo jornal, ou mesmo de outros veículos de comunicação, durante o mesmo período.

De modo geral, a análise foi feita levando em consideração os procedimentos estabelecidos pelo quadro teórico metodológico do ISD. Desse modo, consideramos importante analisar: a situação de produção; os aspectos discursivos relativos à organização / estrutura textual (plano global do conteúdo temático, implicações do autor e tipos de sequência — narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, dialogal etc.) e os aspectos linguístico-discursivos relativos à linguagem (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

O modelo didático do comunicado de empresa

Dentro do universo empresarial, há uma grande diversidade de textos. Alguns estão mais ligados à comunicação interna da empresa, entre eles podemos citar a ata, a procuração, o recibo, o requerimento, a circular. Outros se referem à comunicação externa, como é o caso do anúncio publicitário e do comunicado.

Na atualidade, a correspondência e os textos publicitários de uma empresa não servem apenas como meio de comunicação, já que podemos afirmar que se tratam de instrumentos de marketing, pois estão ligados à imagem da organização perante seu público. O comunicado de empresa é um gênero textual que, além de divulgar uma informação, tem o papel de preservar a imagem que a organização deseja manter frente ao público.

Segundo Travaglia (2010), o comunicado é:

é uma cientificação, ou informação transmitida oficialmente. Com frequência é publicado com forma de artigo em jornal ou veiculado em rádio e jornal e contém matéria de interesse de uma instituição ou

de particulares, mas que precisa ser informada oficialmente, formalmente. (p.137)

Podemos também afirmar que este seria um gênero de texto que é definido por um ato de fala e este é instaurador de uma função social. A função seria estabelecida de acordo com quadros sociais institucionais ou não, que são previamente delimitados e que têm ocorrências já autorizadas pela sociedade.

Mesmo assim, com muitos aspectos em comum, não existe uma fórmula única para a produção de comunicados. De acordo com Gold (2005), em algumas situações os comunicados se assemelham bastante com o gênero aviso, pois ambos apresentam características e finalidades semelhantes. No aspecto verbal e visual é comum encontrarmos estruturas semelhantes:

- o título: grande e destacado, que chama a atenção do leitor;
- o texto: é breve e formal, transmite, convida ou científica a informação que a empresa pretende veicular;
- o slogan: composto por frases curtas que resumem a imagem da empresa, do produto ou do serviço;
- logotipo: uma espécie de símbolo, que é a representação gráfica da marca.

Salientamos que estes são apenas alguns aspectos geralmente comuns a textos do gênero, mas que não formam uma estrutura estável e imutável, visto que, o próprio momento histórico e social influencia na redação e nas escolhas feitas no momento da produção. Para ter uma visão melhor, é preciso observar as características presentes nos exemplares desse gênero.

Para a análise dos dados do gênero comunicado de empresa, vamos primeiramente estabelecer todas as características em comum presentes nos textos pesquisados e apontar algumas diferenças que consideramos importantes. Em seguida, faremos sugestões de atividades que podem ser trabalhadas dentro do nível de cada análise. As propostas são baseadas nas capacidades de linguagem propostas por Dolz e Schneuwly (2004) e na compreensão textual de Marcuschi (2002).

De acordo com o levantamento dos dados realizado sobre os comunicados pesquisados, pudemos perceber muitas características em comum aos textos. Vamos iniciar a análise conforme o modelo desenvolvido por Bronckart (1999) e suas três

dimensões ensináveis: a situação de produção, os aspectos discursivos e os aspectos linguístico-discursivos.

A situação de produção

O contexto social dos textos analisados é bastante semelhante:

- destinatário: nos três casos são os consumidores e usuários dos produtos e serviços oferecidos pela empresa e os leitores do jornal que divulgou o comunicado. Em um dos casos, podemos afirmar que se esperava atingir também os eleitores da cidade, visto que o proprietário da empresa era um dos candidatos a prefeito no município na época e se dirigia ao público para esclarecer acusações de favorecimento político relacionadas à instituição.

- o enunciador: o papel social que o emissor desempenhou nos três textos foi de empresário ou de uma entidade personalizada como sendo a direção da empresa.

- o lugar social: não é possível delimitar com certeza o espaço, mas podemos afirmar que a interação social que produziu o texto é própria do universo empresarial.

- o objetivo: em geral, podemos resumir como semelhantes os objetivos dos textos analisados, que pretendem defender o ponto de vista da empresa sobre um determinado assunto, como, por exemplo, convencer o leitor sobre o caráter idôneo da empresa e sobre a qualidade dos produtos oferecidos pela mesma, ou até explicar, de acordo com o ponto de vista do enunciador, o motivo de atrasos no serviço de transporte público em dado trecho causado por obras públicas.

Os aspectos discursivos

A organização textual dos textos analisados, embora variável, apresenta muitos pontos em comum:

- a forma: presença de logotipo da marca, slogan do produto ou serviço, layouts semelhantes (paginação no mesmo estilo, de forma a chamar a atenção do leitor), títulos grandes, letra grande em referência às próprias notícias do jornal, assinatura pela empresa (a direção, a diretoria ou o nome da empresa), destaque para o nome da instituição no corpo do texto. Em dois casos, encontramos também o telefone para

contato da empresa, sugerindo que o leitor pudesse contatá-la em caso de dúvida. No terceiro caso, o único que não apresentou o número, entendemos que isso não ocorreu em vista do conteúdo que está sendo veiculado pelo texto, pois se trata de uma retratação frente a uma crítica mais pessoal e política ao proprietário, não cabendo ao destinatário se posicionar a respeito, sendo apenas uma comunicação ao público. Percebemos que a forma dos comunicados tende a chamar a atenção do leitor, o que provavelmente é a principal intenção do destinatário. Sobre este aspecto, o gênero comunicado se assemelha bastante ao anúncio publicitário.

- plano global: constituído por quatro ou cinco pontos principais, o texto é sempre iniciado pela caracterização da empresa, seguida pela argumentação e explicação de determinados conteúdos intencionados pelo enunciador e, no final, a aproximação ao consumidor. Esta última foi realizada de diferentes formas: em um exemplo o enunciador se coloca como vítima de uma situação política, tentando, desta forma, sensibilizar o leitor; em outro caso, o enunciador pede a compreensão do leitor sobre o problema enfrentado, isentando-se de responsabilidade sobre o fato; e no terceiro a empresa pede desculpas à população pelo que denomina um transtorno causado pelo descredenciamento de uma loja franqueada.

- aspectos discursivos (implicação do autor e situação de produção): foram encontrados três exemplos de trechos do texto com predomínio de ausência de implicação, em primeira pessoa do autor e com verbos no tempo presente. Outro caso encontrado foi o oposto, com exemplos de implicação do autor em primeira pessoa e verbos no passado. Percebemos, de forma geral, o apagamento de marcas dos participantes da interação verbal, pois não há uma pessoa específica que se comunica diretamente e um leitor específico.

- aspectos discursivos (sequência textual): as observações nos apontaram apenas duas formas de sequência encontradas nos três textos: a descritiva e a argumentativa. A escolha demonstra que os comunicados têm em comum a intenção de, como já foi dito anteriormente, defender o ponto de vista da empresa; para isso há uma autocaracterização e a seleção de argumentos.

Os aspectos linguístico-discursivos

No nível dos aspectos linguístico-discursivos, encontramos as seguintes características:

- coesão nominal: a retomada de elementos do texto se dá por meio de sintagmas nominais, do uso do pronome possessivo e de anáforas pronominais.

- conexão: a ligação entre os termos das frases é feita geralmente por conjunções. O exemplo mais recorrente foi a integrante.

- modalizadores: a modalização mais comum encontrada foi a do tipo lógica. Observamos uma grande presença de adjetivos, advérbios, verbos e alguns casos de locuções denotativas. Também encontramos exemplos de modalizações apreciativas.

- voz: a voz percebida em todos os comunicados foi a do próprio autor. Podemos afirmar que este estaria representando a voz da instituição.

- intertextualidade: em apenas um dos casos encontramos exemplos de ligação do comunicado com outras notícias publicadas em outro jornal. O texto em questão, intitulado apenas como ‘Comunicado’, datava de 20/09/2008 e estabelecia relações com as seguintes notícias: “Sérgio Mantovaninni é um dos candidatos a prefeito mais ricos do Estado” (Atibaia News, 31/08/2008), “Usuários de ônibus fretados se reuniram com o candidato da coligação ‘Atibaia Levada a Sério’” (Atibaia News, 13/09/2008) e “Prefeitura esclarece informações sobre contrato com a Viação Atibaia São Paulo” (26/09/2008).

Na próxima seção, procuraremos mostrar como esse conjunto de características pode ser explorado em um trabalho que vise a levar o aluno a ler e a escrever melhor.

Algumas possibilidades de uso do gênero comunicado em sala de aula

As atividades aqui sugeridas são baseadas nos elementos descritos na seção anterior sobre o modelo didático e em nossa experiência como educadoras. Além disso, procuramos pensá-las a partir da necessidade de levar os nossos alunos a desenvolver as capacidades de linguagem propostas por Dolz e Schneuwly (2004). Apoiamos-nos

também em atividades de compreensão textual conforme proposto por Marcuschi (2002 b).

Inicialmente, trazemos um exemplo do gênero o qual foi escolhido por apresentar uma grande riqueza de informações que podem ser utilizadas em sala de aula. O comunicado é de uma empresa de transporte público publicado em 20/09/2008, no jornal *Atibaia Hoje*, na página 5, na seção 'Pontos de Vista'. A instituição é sediada no município de Atibaia, interior de São Paulo, e é responsável por todos os ônibus que fazem o transporte urbano e rural e a maioria dos ônibus intermunicipais da cidade. Já se trata, então, de uma marca conhecida por grande parte da população e participante do dia a dia de muitos dos alunos ou familiares.

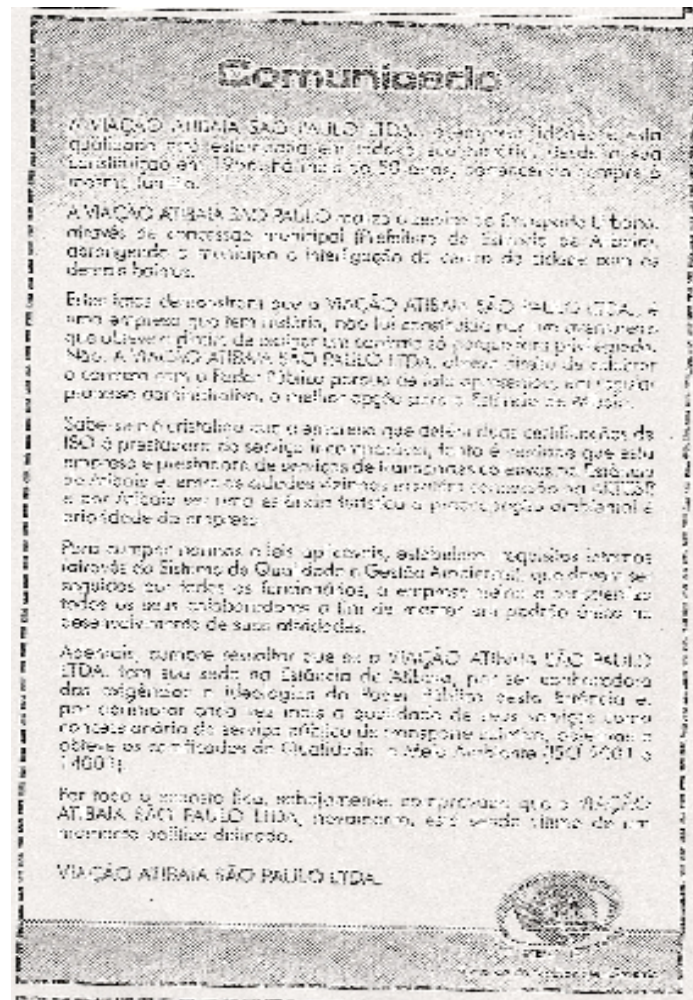


FIGURA 1 Comunicado publicado em 20/09/2008

Poderíamos propor uma sequência didática com um enfoque maior nas questões relativas à leitura que poderia ser organizada em três módulos, cada um deles direcionado a uma das três capacidades de linguagem.

No módulo 1, as atividades propostas estão ligadas à capacidade de ação. Pretendemos que os alunos desenvolvam a percepção a respeito das construções sócio-históricas do contexto físico e social do texto. Sugerimos algumas questões para serem abordadas:

- Quem é produz o texto? Explique sua resposta
- Onde provavelmente o texto foi produzido?
- Qual era o objetivo do enunciador do texto no momento da produção?
- Podemos perceber o posicionamento do enunciador do texto? Qual é?

A primeira questão envolve o emissor do texto, que não está explícito no texto. A assinatura ao final se refere apenas à própria empresa 'Viação Atibaia São Paulo', como se o produtor representasse toda a empresa e toda a empresa precisasse justificar o 'ataque' que vem sofrendo. Provavelmente o emissor é uma pessoa ligada à direção da empresa, uma secretária ou alguém responsável pelo marketing e pela imagem pública da empresa.

A segunda pergunta se refere ao local social de onde o texto foi produzido. Não há como defini-lo com exatidão, pois o texto não o informa. Espera-se que o aluno perceba que o universo que envolve o texto é empresarial. A identificação do objetivo do enunciador solicitada na terceira questão pede uma interpretação do aluno sobre todo o contexto que envolve a produção e perceba que, além de defender a idoneidade e a qualidade da empresa, o enunciador pretende convencer o leitor desse ponto de vista. Na última questão, há o posicionamento como vítima por parte do produtor. O enunciado '*Por todo o exposto fica, sobejamente, comprovado que a VIAÇÃO ATIBAIA SÃO PAULO LTDA, novamente, está sendo vítima de um momento político delicado*' confirma esta hipótese.

No módulo 2, sugerimos que se trabalhe com a capacidade discursiva. Pretendemos tratar da estrutura que é própria do gênero comunicado de empresa. Listamos abaixo algumas perguntas a serem colocadas aos alunos:

- Quais as sequências discursivas que compõem o texto? Destaque trechos do texto que comprovem sua resposta.

- Qual é o slogan da empresa?

- É possível fazer alguma inferência sobre a empresa a partir do slogan? Qual?

- Como é o logotipo da marca?

- Por que o nome da empresa está destacado do corpo do texto?

A questão sobre as sequências discursivas utilizadas no comunicado são a descritiva e a argumentativa. O início do texto marca a descrição da empresa ‘*A VIAÇÃO ATIBAIA SÃO PAULO LTDA. é empresa idônea e esta qualidade está estampada em toda a sua história, desde a sua constituição em 1956, há mais de 50 anos, pertencendo sempre à mesma família.*’ Citamos apenas um trecho, mas podemos encontrar mais exemplos no texto. A argumentação se encontra em sentenças como ‘*A VIAÇÃO ATIBAIA SÃO PAULO LTDA. obteve o direito de celebrar o contrato com o Poder Público porque de fato apresentou, em regular processo administrativo, a melhor opção para a Estância de Atibaia.*’ O conteúdo desta mostra um argumento a favor da empresa para defendê-la das acusações feitas, pois supostamente questionou-se a validade e legalidade da licitação da empresa. No ponto de vista da empresa a afirmação feita esclarece todas as possíveis dúvidas a respeito, porém não dá nenhum detalhe de como foi feito o contrato e como foi feita a seleção.

O slogan ‘*A marca do melhor atendimento*’ se refere ao ponto de vista que a empresa tem do serviço que oferece. Esta seria uma forma de confirmar sua permanência no município, já que o adjetivo *melhor* não supõe comparações. A repetição do slogan em todos os produtos, serviços e conteúdos divulgados sobre a empresa pretende imprimir esta ideia na concepção que o consumidor e usuário têm da organização. O logotipo da marca tem a forma circular e apresenta duas imagens: o globo terrestre e uma forma semelhante a uma asa de avião. Acima do desenho há o nome da empresa e abaixo a indicação de duas certificações obtidas pela instituição. O que mais nos chamou a atenção foi a semelhança da imagem com uma asa de avião que nos remete a ideia de rapidez, entretanto, trata-se da prestação de serviços rodoviários e neste caso rapidez não está associada a outro fator, que é a segurança, uma preocupação

de quem usa este tipo de meio de transporte no nosso país. Preocupação validada pelos altos índices de acidentes em nossas estradas.

Quanto ao destaque para o nome da empresa no corpo do texto, contamos seis repetições além da assinatura, o que totaliza sete ocorrências. A provável intenção do enunciador do texto é realmente fazer ecoar a expressão ‘Viação Atibaia São Paulo’ para que o leitor grave a marca. Este é um recurso bastante utilizado pela publicidade.

No módulo 3, o trabalho será com as capacidades linguístico-discursivas, o qual pode ser feito a partir de algumas perguntas, tais como:

- Como o nome da empresa é retomado no texto?

- O enunciador do texto utiliza dois tempos verbais: o passado e o presente.

Relacione as situações em que ocorrem cada um deles e a intenção do produtor do texto.

- Indique exemplos de voz passiva presentes no texto. Aponte qual é a relação da ação verbal descrita pelo autor do texto nestas passagens e a intenção ao enunciador.

- Aponte dois exemplos de adjetivos que indiquem avaliação presentes no texto.

A primeira questão trata da retomada do nome da empresa. Já observamos a repetição neste caso, mas há também o uso de sintagmas nominais: *a empresa, uma empresa, a melhor opção*. É interessante notar como a empresa se descreve e que não há a presença de anáforas pronominais comuns em muitos outros gêneros de texto.

Os tempos verbais, abordados na segunda pergunta, denotam as diferentes implicações do autor presentes nos textos. O comunicado apresenta trechos em que o autor se implica, mas a maioria das ocorrências aponta para o apagamento desta marca. O uso do presente é colocado com valor genérico, como por exemplo: ‘*A VIAÇÃO ATIBAIA SÃO PAULO LTDA., é empresa idônea e esta qualidade **está** estampada em toda a sua história*’. O tempo passado está relacionado à narração, pois há marcas da origem espaço-temporal do momento da produção, embora o emissor não esteja delimitado explicitamente, como nos trechos: ‘em 1956, **há** mais de 50 anos, pertencendo sempre à mesma família’ e ‘*A VIAÇÃO ATIBAIA SÃO PAULO LTDA. **obteve** direito de celebrar o contrato com o Poder Público por que de fato **apresentou** (...)*’. Em ambos os casos não há marcas do emissor, o que demonstra seu afastamento em relação ao texto e pressuposição de que a informação que está sendo transmitida é tida como verdade, não uma posição do produtor do texto.

Ainda em relação aos verbos, a terceira questão se refere à voz passiva. Destacamos o enunciado ‘(...) a VIAÇÃO ATIBAIA SÃO PAULO LTDA., novamente, está sendo vítima de um momento político delicado’. O sujeito da oração, neste caso, é a empresa, porém a mesma não é o agente da ação verbal, o que a coloca como sofrendo a ação. A escolha da voz passiva é feita em momentos no texto que o enunciador coloca a Viação na posição de quem recebe a ação, não de quem pratica; afirmamos, portanto, que a intenção do emissor do texto é estabelecer esta relação com a ação verbal e se colocar nessa posição de quem sofre a ação, no caso, sofre as críticas, assumindo a posição de vítima. Nesta posição, o produtor não assume participação na ação do outro.

Por fim, desejamos que o aluno perceba a argumentação defendida pelo comunicado que também é estabelecida por meio dos modalizadores. Destacamos os adjetivos, mas também podemos encontrar ocorrências de advérbios, verbos e locuções denotativas no mesmo texto. O ponto de vista do produtor do texto fica claro quando analisamos adjetivos presentes em trechos como: ‘*é empresa idônea*’ e ‘*prestadora de serviço incomparável*’. Este último reforça a ideia presente no slogan (A marca do melhor atendimento). No primeiro caso, observamos que a qualidade que a empresa atribui a si não é reforçada por argumentos que o comprovem, o texto apenas afirma que o contrato foi feito de forma regular e cita duas certificações que a empresa possui, não as justificando por meio dos parâmetros que foram utilizados para que a empresa os obtivesse.

Após o trabalho inicial com as capacidades de linguagem, sugerimos atividades que aprofundem ainda mais a compreensão do aluno quanto ao texto trabalhado e proporcionem ao aluno oportunidade de reflexão quanto às características do gênero escolhido e desenvolvimento da linguagem. As questões iniciais permitem fazer um levantamento das ideias centrais do texto e as possíveis intenções do enunciador. A primeira atividade na sequência que sugerimos é a solicitação para que os alunos criem novos títulos para o texto, de acordo com o que seria possível e aceitável para o gênero. Alguns exemplos que podemos citar: Carta aberta, Declaração pública, Informe à população. O que se deseja é que o estudante perceba que se trata de um gênero público, não pessoal e, embora tenha aspectos semelhantes, não se trata de um exemplar do

gênero notícia, nem do gênero anúncio, levantando desta forma semelhanças e diferenças entre outros gêneros e estimulando a criatividade individual.

Do mesmo modo, nossa proposta seguinte pretende estimular a produção de resumos a partir das proposições centrais do texto. Entende-se que esta seria uma forma muito interessante para desenvolver a habilidade de sintetizar os pontos principais do texto e ser capaz de redigir isso de forma sucinta. Espera-se desta forma aprimorar a habilidade de produção de texto. A partir dessa atividade, sugerimos dar continuidade ao desenvolvimento e aperfeiçoar a habilidade de se expressar oralmente. O aluno daria sequência ao resumo, reproduzindo-o aos colegas por meio de apresentação oral. Nesta atividade, provavelmente, serão mais perceptíveis os diferentes enfoques dados ao texto por cada aluno, o que gera um espaço propício para debater pontos de vista divergentes e desenvolver a expressão verbal, muitas vezes deixada de lado na escola.

Por fim, propomos a reprodução do comunicado analisado por meio da produção escrita do mesmo texto, porém em outro gênero textual. Neste caso específico, sugerimos três gêneros: a notícia, a carta aberta e a crônica. Pretendemos, dessa forma, que o aluno perceba quais são as principais características de cada gênero, percebendo que o mesmo tema pode ser tratado de diferentes formas, sendo adaptado conforme a intenção do produtor do texto.

Considerações finais

A produção do modelo didático permite ao professor uma compreensão maior do gênero a ser ensinado aos alunos, o que certamente poderá fazer com que ele organize as suas atividades de modo a levar os alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem necessárias ao sucesso nas diferentes situações de interação verbal. Adotando esta postura, o professor poderá fazer um trabalho diferenciado que realmente leve os alunos ao domínio efetivo do uso da linguagem.

No caso do comunicado de empresa, gênero pouquíssimo levado para a sala de aula, a elaboração do modelo didático nos faz perceber que se trata de um texto bastante rico que, assim como os editoriais e artigos de opinião, recorre a diferentes expedientes para atingir o seu objetivo. Logo, estudar tais expedientes poderá levar o aluno também tanto a compreendê-los como a usá-los em suas produções textuais. E assim, por meio

do trabalho com a sequência didática, chegaremos ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e, logo, ao uso efetivo e eficaz da linguagem, objetivo maior do ensino de línguas, que esperamos que o trabalho com gêneros possibilite aos alunos.

Referências

- BAKHTIN, M. M. “Os gêneros do discurso”. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. [Trad. de A. R. Machado; M. L. M. Matêncio et alii]. Campinas: Mercado de Letras: 2006.
- _____. **Agir e discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- COMUNICADO – Espetinhos Mimi. **Atibaia Hoje**, Atibaia, 20 nov. 2008. Policial, p. 8
- COMUNICADO – Viação Atibaia São Paulo Ltda. **Atibaia Hoje**, Atibaia, 14 jun. 2008. 1º Caderno, p. 3
- COMUNICADO – Viação Atibaia São Paulo Ltda. **Atibaia Hoje**, Atibaia, 20 set. 2008. Pontos de Vista, p. 5
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l’oral: initiation aux genres formels à l’école**. Paris: USF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle, e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- GOLD, Miriam. **Redação empresarial: escrevendo com sucesso na era da globalização**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- MACHADO, Anna Rachel. **A necessária construção do modelo didático de gênero a ser trabalhado: considerações teóricas exemplo**. Texto produzido para o PREPES VIRTUAL da PUC/Minas, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 (a).

_____. **Compreensão de texto:** algumas reflexões. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs). O livro didático de Português: múltiplos olhares. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 (b).

TRAVAGLIA, L.
http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_generos_de_texto_definidos_por_atos_de_fala.pdf. Acesso: 10 julho de 2010

**UMA NOVA IDENTIDADE FEMININA EM (RE)VISTA – EFEITOS DE
VERDADE E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A MULHER PELA
MÍDIA.**

Paula CHIARETTI³
Leda Verdiani TFOUNI⁴

Resumo: As revistas femininas, como um saber oficial e objetivo, produzem *verdades* sobre “a mulher”. Segundo a Análise do Discurso Pêcheutiana, é o apagamento do processo de constituição do sentido que possibilita o efeito de verdade. Este artigo tem como objetivo analisar recortes de revistas femininas a fim de propor como estas revistas constroem sentidos sobre o que é e o que quer a mulher. Concluímos que as revistas femininas propõem uma positividade de um sujeito universal mulher por meio do efeito de transparência de sentido que dá origem a um efeito de verdade (CAPES, CNPq, FAPESP).

Palavras-chave: Análise do Discurso Pêcheutiana. Mulher. Revista Feminina.

Abstract: *Female magazines, as an official and objective knowledge, produce truth about “the woman”. According to the Discourse Analysis proposed by Pêcheux, it is the erasing of the constitution process of the meaning that makes this effect of truth possible. This paper aims to analyze female magazines extracts to propose how these magazines construct meanings about what a woman is like and what a woman wants. We have concluded that the female magazines propose some positivity to the universal subject woman, through the effect of a sense transparency that leads to an effect of truth (CAPES, CNPq, FAPESP).*

Keywords: *Discourse Analysis. Woman. Feminine Magazine.*

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo –, São Paulo, Brasil; bolsista CAPES-PDEE – Université Paris 3 (Sorbonne Nouvelle), Paris, França – e FAPESP; membro do grupo AD-Interfaces inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e coordenado pela Profa. Dra. Leda Tfouni; e, membro-fundador de Lalingua – Espaço de Interlocação em Psicanálise de Ribeirão Preto, endereço eletrônico chiaretti.paula@gmail.com.

⁴ Professora titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – e coordenadora do grupo AD-Interfaces (diretório de grupo de pesquisas do CNPq), endereço eletrônico lvtfouni@usp.br.

Se “o trabalho próprio da psicanálise deve consistir, não em descrever o que é a mulher – tarefa insolúvel – mas sim em pesquisar como a menina se *torna* uma mulher” (ANDRÉ, 1998, p. 190-191, grifo do autor), a tarefa à qual se propõe a revista feminina é distinta: trata-se de descrever o que é uma mulher apoiados naquilo que ela consome (compra) ou na sua conduta (comportamentos).

Primeiramente, é preciso esclarecer que as seguintes análises não têm como objetivo verificar a “veracidade” dos conteúdos dos recortes, mas sim, analisar as formas como eles são produzidos e funcionam em seu contexto de produção.

Sabemos, segundo Althusser (1980), que os Aparelhos Ideológicos do Estado⁵ não são homogêneos, mas sim abrigam contradições. Nas revistas femininas nos deparamos com a mesma questão: não há um consenso que localiza as revistas femininas em uma determinada formação discursiva⁶. Especialmente após a segunda onda feminista na metade do século XX, as revistas se tornaram palcos de continuidade e descontinuidade devido à transformação das relações de produção.

É interessante notar que a denominação de uma revista como feminina já parte de uma interpelação da sua leitora, “você, mulher”. O vocativo provoca um reconhecimento imediato e a ocupação de um lugar por parte do sujeito. A ideologia e a interpelação do indivíduo em sujeito são a mesma coisa. Há aí uma evidência, a da existência de mulheres.

Atualmente, as revistas femininas, na grande maioria de seu conteúdo editorial, trazem assuntos que se relacionam a beleza, saúde e relacionamentos, sendo que de várias maneiras tentam imbricar os três temas. Como ser saudável e conseqüentemente bonita. Como ser bonita e conseguir um parceiro. Como ter uma vida sexual saudável com seu parceiro. E assim por diante. Swain (2001, p. 69) propõe que

O feminino aparece reduzido a sua expressão mais simples e simplória: consumidoras, fazendo funcionar poderosos setores

⁵ O Estado seria mantido aqui pelos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs), por exemplo, religioso, escolar, familiar etc. O que não significa que dentro destes aparelhos não haja contradição e luta de classes.

⁶ Entende-se por formação discursiva, aquilo que pode e deve ser dito em um determinado momento sobre algum tema.

industriais ligados às suas características “naturais”: domesticidade (eletrodomésticos, produtos de limpeza, móveis), sedução (moda, cosméticos, o mercado do sexo, do romance, do amor) e reprodução (produtos para maternidade/ crianças em todos os registros, da vestimenta/ alimentação aos brinquedos).

Os eletrodomésticos, antes abundantemente presentes nas revistas femininas, especialmente na parte publicitária, atualmente têm perdido o lugar para carros, bancos, produtos eletrônicos (como celular) com a saída definitiva da mulher de casa para o mundo do trabalho. Se antes as mulheres eram vistas pelos anunciantes como passíveis de comprarem produtos eletrodomésticos para suas casas, hoje são vistas como possíveis consumidoras de outros serviços.

De acordo com Haroche (1992), tratar uma classe como objeto possibilita em primeiro lugar que se dê visibilidade a esta classe. A maior visibilidade, por sua vez, torna possível o controle da classe, exercido por meio da prescrição de comportamentos desejáveis.

Esta prescrição muitas vezes segue os modelos de discursos persuasivos (amplamente utilizados na política e publicidade). De acordo com Sercovich (1977), os teóricos da escola de Chicago que se debruçaram sobre o estudo do que chamaram de linguagem persuasiva afirmam que “o fator predominante era a intenção do emissor influenciar o receptor”⁷ (SERCOVICH, 1977, p. 61). Acrescenta ainda que são considerados persuasivos aqueles discursos que “se supõem vinculados à modificações da representação e da conduta de seus destinatários, que ‘influenciam’ sua ação social”⁸ (SERCOVICH, 1977, p. 62).

Nas revistas femininas estes discursos persuasivos chegam a aparecer como uma ordem, como, por exemplo, o enunciado “Prepare-se para o Carnaval!: 34 truques das celebridades para ficar com o corpo nota 10”. Aqui encontramos um imperativo usualmente usado em palavras de ordem, que de acordo com Reboul (1975, p. 34) são precisas e pouco passionais, “puro imperativo ou puro optativo, não pretende convencer,

⁷ “el factor predominante era la intención del emisor de influir sobre el receptor”.

⁸ “se suponen vinculados com la modificación de las representaciones y las conductas de sus destinatarios, que ‘influyen’ sobre su acción social”.

mas dirigir pessoas já convencidas para um certo objetivo”. Sendo assim, não irão se preparar para o Carnaval aqueles que não já têm este objetivo.

Entretanto o enunciado “Prepare-se para o Carnaval!” retoma efeitos de sentidos de discursos anteriores que relacionam o Carnaval ao corpo belo e moldado. Para que se alcance este fim, é preciso preparar-se, malhar, usar produtos de beleza, enfim, consumir produtos anunciados pela revista.

Sercovich (1977) ainda discute como qualidade do “carisma” possibilita estes discursos persuasivos, sendo um complemento da persuasão cujo funcionamento se aproxima ao do sintoma, pois ambos (sintoma e discurso persuasivo) camuflam suas condições de produção se apresentando como a realidade. Podemos relacionar as revistas femininas, que muitas vezes se intitulam “amigas” das leitoras, a este caráter carismático que o discurso persuasivo pode adquirir.

Este tipo de discurso persuasivo, ainda de acordo com Sercovich (1977), não se refere à relação entre o falante e o receptor, mas sim a “relações entre certos campos semânticos e certas representações subjetivas”⁹ (SERCOVICH, 1977, p. 63). Sendo que estas representações são efeitos de discursos anteriores.

Recortamos o seguinte *slogan* para análise:

“NOVA: a revista da mulher que quer mais”.

Este recorte foi retirado do site da Editora Abril, editora responsável pela publicação da revista NOVA, especificamente da sessão de assinaturas. Trata-se, portanto, de um *slogan* que tem a finalidade de recrutar assinantes (leitoras) por meio de um apelo especificamente direcionado às potenciais assinantes que circulam pelo site. Desta forma, seria uma espécie de interpelação, no sentido de intimar qualquer um que identifique ao que é oferecido.

Partindo da análise sintática do recorte, podemos observar que o *que* pode retomar tanto *mulher* quanto *revista*. Nessa ambiguidade não fica claro quem quer mais (a mulher ou a revista?). Além disso, o verbo *quer*, usualmente usado como verbo transitivo e seguido de objeto direto, aqui é utilizado como um verbo intransitivo sendo que o *mais* aí seria um modulador (de intensidade) do verbo. Se, por outro lado,

consideramos o *mais* como um substantivo (portanto como um objeto direto que segue o verbo transitivo direto querer), modificamos a análise morfológica. A despeito de todo o trabalho da gramática, que pleiteia a desambiguação e a determinação, algo escapa.

Reboul (1975, p. 13) qualifica como *slogan* o enunciado que “comporta não apenas uma indicação, um conselho ou uma norma, mas uma pressão”. Assim, o impacto causado e os efeitos de sentido que se seguem fazem de um enunciado um *slogan*.

Este *slogan* só poderia funcionar no caso de atender às necessidades das possíveis leitoras, mas para funcionarem devem também *se servir* destes destinatários. Estas necessidades visadas pelo *slogan* não são singulares de um sujeito, mas sim de massa. “O indivíduo é interpelado não como Pedro ou Paulo, mas como automobilista, eleitor, dona de casa, adolescente, etc.” (REBOUL, 1975, p. 56). No caso, a revista interpela os sujeitos como “mulheres que querem mais”, criando desta forma uma classe específica à qual o sujeito se filia ou não quando assina ou compra a revista.

O poder do *slogan* é dado pela sua capacidade de satisfazer as necessidades. De acordo com Reboul (1975, p. 60):

[...] o *slogan formula* uma necessidade coletiva; proporcionando uma resposta simples à expectativa das massas, à sua fome, à sua cólera, à sua ansiedade ele causa-lhes a impressão de saber enfim o que elas querem permitindo canalizar suas energias. [...] Ele *concilia* necessidades opostas entre si ou hábitos opostos a uma situação nova. O *slogan promete*. Satisfaz em esperança necessidades que atija pela própria promessa.

A necessidade “querer mais” é satisfeita pela própria revista, que seria o próprio “mais”. Se você quer mais (e deve querer) basta comprar a revista. Assim, deixa-se uma anterioridade e se adentra em algo novo, sendo o novo já invocado pelo nome da revista (NOVA). A passagem de estado anterior de *menos* para um posterior de *mais*.

Quando tratamos um enunciado, não podemos deixar de pensar o discurso tanto como estrutura quanto como acontecimento. E isso se relaciona com a tensão constante

⁹ “relaciones entre ciertos campos semánticos y ciertas representaciones subjetivas”.

entre descrição e interpretação que encontramos no trabalho de análise (cf. PÊCHEUX, 2002).

Ao tratar o enunciado como um acontecimento, podemos contextualizá-lo a partir do feminismo e do *boom* da imprensa feminina. Uma nova onda de lutas femininas começa a irromper na metade do século XX. Esta segunda onda feminista se diferencia da primeira por diversos motivos: desde as novas tecnologias reprodutivas que libertavam a mulher e seu corpo (logo da maternidade, e da identificação da mulher à figura da mãe) até os novos postos de trabalho que eram oferecidos às mulheres após a segunda guerra mundial, com o avanço da tecnologia industrial (que libertavam a mulher da identificação ao papel exclusivo de dona-de-casa).

O acontecimento liga, portanto, a mulher a uma nova relação que ela possui com seu corpo. Novas e mais sensuais formas são dadas às vestimentas, dando origem a toda a indústria da moda. Além disso, o trabalho fora de casa exige preparação profissional, e por isso se relaciona à educação. A mulher deve estudar para conseguir um emprego melhor, melhorando a qualidade de vida de toda a família.

Ainda no início da segunda metade da década de 1950, a família é tida como uma célula básica a todo o arranjo social. Com o passar dos anos isto vem se modificando de forma que atualmente as revistas femininas cada vez mais trazem conteúdos que tratam da mulher solteira que busca um parceiro sexual com o qual pode ou não ter filhos. Na discussão sobre a parceria (pouco se fala de casamento) o que realmente interessa não são os filhos, mas a liberdade que a mulher deve preservar e a contenção do ciúme, além da vida sexualmente ativa e saudável.

A busca por “mais” é refletida em conteúdos opacos de lutas verdadeiras de mulheres nesta época. Existem cifras verídicas a respeito do crescimento do número de mulheres no mercado de trabalho, estudos científicos respeitados sobre os graus de prazer sexual da mulher e sua relação com seu bem-estar e sucesso, enfim, verdades cientificamente estudadas e contabilizadas sobre a mulher. Toda esta transparência tende a colocar a mulher como alguém que cresceu e que ainda pode crescer “mais”, com a ajuda desta “amiga”, a revista NOVA.

Retomando o interdiscurso que dá origem a discursos sobre a mulher num universo onde o que importa é a mulher e sua feminilidade, o “mais” é deslocado,

portanto, do campo do feminismo onde “mais” poderia ser desdobrado em “mais direitos” para o “mais” que poderia equivaler a “mais um produto de consumo”, desde produtos de beleza, dietas, dicas de saúde, sexo etc.

Todo enunciado pode vir a ser outro. Tomando este enunciado como um acontecimento, não podemos simplesmente importar os sentidos que ele teria num contexto de revolução sexual da década de 60. Devemos levar em conta quais são os pontos de deriva, quais e como os sentidos são deslocados e quais novos efeitos de sentido surgem nesta repetição.

Nas revistas femininas corpo editorial e publicidade se confundem e muitas vezes se contradizem. Os paradoxos não podem ser escancarados, uma vez que, negando a publicidade com promessas de uma vida melhor por meio da aquisição dos produtos, as revistas perderiam quase todo seu capital e iriam à falência.

O “querer” nestas revistas se relaciona de maneira estreita ao consumo. Na edição especial da VEJA MULHER, um suplemento que acompanha a revista VEJA (que por consequência e oposição – aqui novamente recorrendo ao conceito de valor do signo – deveríamos considerar como do VEJA HOMEM?), encontramos uma “reportagem” intitulada “O que as mulheres querem” que traz x produtos que seriam objetos cobiçados pelas mulheres. Os preços dos objetos mostrados evidenciam uma classe de mulheres de poder aquisitivo muito superior à média da população. Este tipo de “reportagem” nos leva a perguntar *o que são as mulheres* para esta revista, por exemplo, já que não é qualquer ser humano com órgãos genitais femininos que tem acesso a este tipo de produto.

Voltando ao *slogan* da revista NOVA, o enunciado pela sua elipse (falta um predicado: quem quer, quer alguma coisa, sendo que o verbo querer usualmente é seguido de um substantivo) tem sua materialidade discursiva bastante particular. Elipses, ambiguidades e outros recursos discursivos são bastante utilizados pela publicidade pelo caráter de heterogeneidade de um enunciado desta natureza. Qualquer que seja a qualidade ou o objeto ou qualquer outra coisa que alguma mulher queira mais podem ser acrescentados ao final do enunciado:

NOVA: a revista da mulher que quer mais... (beleza, saúde, direito, sexo, respeito, enfim, qualquer coisa).

Segundo Reboul (1975, p. 22), “o *slogan* incompleto não é menos ‘*slogan*’ do que o outro. Num sentido é mais interessante, porque é mais livre, revela melhor a variedade e os recursos linguísticos, a criatividade do *slogan*.”. O que importa é que ele conserve seu impacto. A publicidade deveria criar necessidades para depois propor-lhes uma satisfação.

Entretanto, no *slogan* a necessidade não está bem circunscrita. “Mais” pode ser tomado nos mais diversos sentidos por ser um modulador do quanto se quer. Segundo Reboul (1975, p. 57), esta seria uma das funções do *slogan*: “formular brevemente uma necessidade que as massas percebem de modo confuso a fim de orientá-la para uma ação precisa”.

Os *slogans* tendem a jogar com os vários sentidos das palavras. O emprego do significante “mais”, desta forma, é bastante vantajoso pelo caráter polissêmico que assume no enunciado. Possibilita que o sujeito a faça deslizar da maneira que achar mais conveniente.

Se mais o quê não é dito, segundo Reboul (1975, p. 88) “é o próprio destinatário que se encarrega do não-dito; é ele que diz para si mesmo o que o *slogan* se limita a sugerir”. E dada a amplitude infinita de projeções possíveis não podemos supor de quais formas seria preenchida esta lacuna.

Sendo assim, podemos supor que a publicidade não cria as necessidades, apenas transfere necessidades que já existem para aquelas de seu interesse. A necessidade por “mais” não aparece ineditamente neste *slogan*, ela está inscrita em discursos anteriores e podemos até afirmar que é parte constitutiva do sujeito.

O sujeito da psicanálise é marcado pela falta. É a falta que instaura o desejo, que por sua vez mantém o sujeito na busca constante da satisfação (que nunca será totalmente alcançada). De acordo com Reboul (1975), haveria a transferência da necessidade real, usualmente relacionada a pulsões como agressividade, erotismo, fome, etc. para necessidades específicas, no caso, produtos de consumo. Assim, abre-se um campo imenso de possibilidades que mexem com o desejo da mulher-leitora que se sente impelida a comprar a revista.

Será que todas as mulheres querem mais? Partindo da Psicanálise, a questão da feminilidade se justapõe à histeria. Há algo na histeria que a caracteriza de maneira

particular, a insatisfação. Quem quer mais só poderia ser um sujeito que não está completamente satisfeito. Podemos deslizar este “quer mais” para a pulsão ligada à fome: quer mais que ainda não a satisfaz.

Por meio dos genéricos discursivos, instrumentos exteriores à subjetividade, é possível que se torne visível uma classe, a das mulheres que querem mais. Mesmo o feminismo, por meio de práticas discursivas afirmativas, quer tornar visível uma classe que segundo as feministas havia sido subjugada ao homem (que por oposição seria uma outra classe).

Encontramos aqui também uma importante contribuição de Saussure, no que diz respeito ao valor do signo. “Uma mulher não é um homem”. Este enunciado poderia ser tomado como evidente e transparente, mas funcionam aí mecanismos ideológicos. A aparente evidência esconde uma história de determinação de sentidos sobre a sexualidade e as relações de poder embutidas e demarcadas pela divisão sexual entre homens e mulheres.

Um dos motivos apontados por Haroche (1992) para esta tentativa de tornar visível uma classe é o controle e manipulação desta classe por uma outra. Por meio da gramática, com sua exigência de clareza e transparência, se torna visível alguma coisa interior, uma qualidade que não pode ser vista simplesmente, mas deve ser elucidada pelo discurso. Não há motivos que podem levar uma pessoa qualquer a supor que alguma mulher queira mais. Esta atribuição é clareada pela gramática. Sobre esta determinação Haroche (1992, p. 22) diz:

Funcionamentos intrínsecos da língua e exigências manifestadas pelo poder se articulam de forma complexa no projeto de determinação. O próprio conceito de determinação, que recobre a questão do sujeito e do sentido, se remete a uma ideologia da transparência, responde igualmente à exigência específica do discernível, própria a qualquer língua. Os mecanismos de individualização se inscrevem assim no postulado geral que subentende toda a gramática: a exigência de clareza, de desambiguação, de determinação, de perfeita legibilidade.

Assim, uma mulher que venha a comprar uma revista nova, não está somente levando para casa uma revista e sim uma qualidade de si mesma.

De acordo com Pêcheux (1995), não se pode falar de classe dominante anterior à luta de classes, como um essencialismo. Somente por meio da instalação dos aparelhos ideológicos do Estado é que a ideologia é realizada e se torna dominante. É inegável que exista uma classe específica que chamamos de “mulheres”, mas achar que esta classe sempre existiu de maneira óbvia demonstra o bem sucedido trabalho de naturalização de sentidos.

Freud dirá que ao encontrarmos outra pessoa, a primeira coisa que constatamos é que se trata de um homem ou uma mulher. A evidência passa, portanto, pelos traços visíveis. Entretanto, é o próprio estereótipo que “produz os efeitos flagrantes de seleção seletiva”¹⁰ (AMOSSY; HERSCHEBRG PIERROT, 2005, p. 38).

Ainda, de acordo com Amossy e Herschberg Pierrot (2005, p. 38), “estereotipando os membros de um grupo, refere-se a uma essência imutável de traços que derivam de fato de seus status social ou de papéis sociais que lhes são conferidos”¹¹. Assim, a “inferioridade” da mulher pode ser interpretada como uma característica que vem dar coesão a um grupo, o das mulheres. A feminilidade assim é definida a partir das divisões dos papéis sociais entre os sexos, determinando, assim, a forma de dizer e fazer de cada sujeito que se filia ao grupo maior. Esta feminilidade não possuiria nada natural ou inerente.

Assim, naturaliza-se uma dicotomia homem-mulher da qual não se escapa. Trata-se de um esquema redutor que torna positivos os atributos para um grupo.

Sabemos que para a Análise do Discurso (AD), o sujeito não é a origem do sentido a despeito do esquecimento número 1¹² ao qual ele está submetido. Sendo assim, o sujeito pode ser compreendido em conjunto com o conceito de pré-construído proposto por Pêcheux (1995). Não se trata de um sujeito idealista intencional como o da pragmática, mas de um sujeito que irá retomar o que já foi dito em sua enunciação.

¹⁰ “produit des effets flagrants de perception sélective”.

¹¹ “(...) en stéréotypant les membres d’un groupe, on rapporte à une essence immuable des traits qui dérivent en fait de leur status social ou des rôles sociaux qui leur sont conférés”.

¹² O esquecimento número 1 se relaciona à ilusão do sujeito de que ele é a origem do dizer, ou seja, que aquilo que diz tem a origem no sujeito que enuncia.

Apagando-se a história do dito, o resultado é que o genérico discursivo aparece como uma verdade imediata, uma evidência que nos salta aos olhos. Este sentido está intimamente relacionado ao contexto no qual foi produzido e ao interdiscurso. Assim, podemos supor que dificilmente uma mulher iria querer “mais” no século XVII. É por isso que para a AD em sua análise é importante que se recorra ao arquivo.

Este tipo de discurso cristalizado também é relacionado em vários estudos ao que foi denominado de língua de madeira, ou seja, uma língua estereotipada e repetitiva, “uma língua técnica, normalizada, fria, sem arrebatamento do auditório”¹³ (AMOSSY; HERSCHBERG PIERROT, 2005, p. 115).

Segundo Pereira (1980), para quem os meios de comunicação de massa possibilitam uma identificação do indivíduo com a cultura, as revistas femininas trazem temas que identificam a mulher aos seguintes tópicos: amor, lar, conforto, beleza e sedução, temas estes que “se ligam estreitamente à vida prática, através de conselhos, receitas, modelos, endereços para compras etc.” (PEREIRA, 1980, p. 4), sendo que estes conteúdos possibilitam a formação da mulher brasileira. Para tanto, a autora propõe que estes meios de comunicação têm como função moldar padrões de personalidade e comportamentos, por meio da interiorização de valores.

Esta interiorização, segundo a AD, tem como função proporcionar uma unidade imaginária ao sujeito por meio de sua identificação a uma determinada formação ideológica dominante. É nesta interpelação pela ideologia que os sentidos são naturalizados. A ideologia aí se compõe como uma prática significativa, na relação do sujeito com a língua e a história, sendo que sem esta o sujeito não seria possível. Só existe sujeito com ideologia (cf. PÊCHEUX, 1995).

Desta forma, o discurso remete sempre a outros discursos anteriores – o interdiscurso, o já lá – sem que o sujeito tenha total controle e conhecimento disso. Com esses postulados teóricos da AD, podemos entender melhor o comentário de Swain (2001), que preconiza que as revistas femininas acabam veiculando imagens de uma mulher construídas em uma positividade. Desta forma:

¹³ “un langage technique, normalisé, froid, sans prise sur l’auditoire”.

As composições de gênero determinam os valores e modelos desse corpo sexuado, suas aptidões e possibilidades, e criam paradigmas físicos, morais, mentais, cujas associações tendem a homogeneizar o ‘ser mulher’, desenhando em múltiplos registros o perfil da ‘verdadeira mulher’. [...] A análise dos mecanismos de condensação discursiva e representacional da carne em corpos sexuados permite detectar agentes estratégicos na reprodução, reatualização, ressemantização de formas, valores e normas definidoras de um certo feminino naturalizado, travestido em *slogans* modernos, em imagens de ‘libertação’, cujos sentidos, constituídos em redes significativas, são expressões de em assujeitamento à norma instituída. (SWAIN, 2001, p. 67-68).

Swain (2001) aponta para as disparidades entre o feminismo, que tenta trabalhar a pluralidade e multiplicidade de condições da mulher, e a mídia que visa a uma homogeneização da imagem da mulher. Neste trabalho da mídia, atuam ainda mecanismos de antecipação, ou seja, supõe-se (antecipa-se) que a mulher-leitora estará em determinado lugar com relação à ideologia, e a partir desse lugar suposto são trabalhados os temas e os informes publicitários. No caso das revistas femininas nacionais *Marie Claire* e *Nova*, os temas indicam as “matrizes de sentidos sob as quais se apoiam o corpo e seus contornos, a sexualidade heterossexual, a sedução, o casamento e a maternidade” (SWAIN, 2001, p. 71). Desta forma, a mídia partilha matrizes de inteligibilidade, que são veiculadas e atualizadas a partir de uma certa memória discursiva e de imagens estereotipadas.

Essas revistas femininas podem, por exemplo, se destinar à mulher com alguma instrução e de classe média, sendo então realizadas antecipações dos interesses destas mulheres, tanto para a composição das reportagens quanto para a escolha dos apelos publicitários – um dos mais importantes elementos das revistas femininas. Em geral, estas revistas trazem seus conteúdos de forma alegre e confiante, dando suporte à mulher que assume atualmente espaços recentemente abertos sem perder sua “feminilidade”.

Swain (2001, p. 80) conclui dizendo que

no discurso da mídia vimos em funcionamento uma das tecnologias de produção do corpo sexuado, o aparato da produção do corpo feminino útil e dócil dentro das normas heterossexuais, que instituem o binário inquestionável do sexo biológico no social, fazendo funcionar, no

jogo da linguagem e da imagem, os mecanismos de assujeitamento à norma.

A este respeito, entretanto, Pêcheux (2002, p. 56) nos adverte: “não há identificação plenamente bem sucedida[...]”

A mudança editorial que podemos observar na revista feminina do começo do século XIX para os dias de hoje se relaciona a mudanças nas condições materiais de produção. As revistas passam a trazer conteúdos que se relacionam à liberdade sexual, considerada pelo movimento feminista como uma das mais recentes conquistas femininas, acompanhada do desenvolvimento de métodos contraceptivos, e o trabalho fora de casa, já que a mulher deixa o lar e passa a concorrer com homens no mercado de trabalho em muitos campos. A incorporação disso na revista feminina mostra como os AIEs podem se modificar de acordo com as modificações nos modos de produção.

A luta feminista veiculada em algumas revistas é caracterizada por ser uma luta em “prol da mulher e contra a dominação masculina” não por acaso. Esta luta era baseada na dominação masculina. Outras revistas poderiam propor uma manutenção do modelo vigente, reproduzindo as relações de produção, inculcando o que Althusser (1980) chama de saberes práticos (*savoir faire*). Trata-se de instruções explícitas de como se portar, se vestir, falar etc.: “Uma senhora, quando tenha de ir a um jantar ou *soirée* decotada, não levará o decote ao exagero; apresentar-se-á dentro do limite do honesto, simples, ainda que elegante, sem grande profusão de joias” (REVISTA FEMININA, n. 34, abril de 1917, p. 17).

De acordo com Foucault (1995), a dominação não seria o único catalisador das lutas contra o poder. Haveria uma luta também contra a sujeição, ou seja, contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo, contra as sua forma de subjetivação. Conclui-se disso que

o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos libertarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Assim, a luta feminista não estaria somente relacionada à dominação masculina, mas também às formas de subjetivação imposta pelo poder. Foucault (1995) nos adverte

ainda das inúmeras formas (muitas vezes dissimuladas) de exercício do poder. Dentre elas, encontramos a comunicação: “[...] comunicar é sempre uma certa forma de agir sobre o outro ou os outros. Porém, a produção e a circulação de elementos significantes podem perfeitamente ter por objetivo ou por consequência efeitos de poder, que não são simplesmente um aspecto destas” (FOUCAULT, 1995, p. 240).

Por fim, o trabalho de naturalização por parte da ideologia é bastante encontrado nos meios de comunicação. De acordo com Amossy e Herschberg Pierrot (2005, p. 37)

Estudos foram dedicados às imagens tradicionais da mulher como mãe, dona-de-casa ou objeto estético que divulgam os anúncios publicitários televisionados, ou ainda à relação que se estabelece entre o tempo que crianças passam vendo TV e a interiorização de estereótipos sexuais dominantes. Os papéis tradicionalmente atribuídos aos dois sexos são igualmente examinados pela imprensa feminina, as HQs, os manuais escolares. Fica claro que a visão que se tem de um grupo é resultado com contato repetido com o discurso da mídia.¹⁴

A questão seria então não tomar a mídia como voluntária e senhora do seu dizer, completamente consciente do que diz, mas sim como um discurso resultante de condições de produção específicas, afetado pela ideologia.

Diante da impossibilidade apontada por Freud e Lacan de dizer o que quer uma mulher e a fim de evitar qualquer equívoco ou má conduta, as revistas descreviam passo a passo quais deveriam ser os comportamentos e condutas das mulheres em praticamente qualquer situação cotidiana – desde uma saída ao mercado até a recepção de visita inesperada, passando pelo quê vestir, como falar, como dispor a baixela numa mesa de jantar etc.

Já que não se sabe o que é, nem o que quer, é melhor explicar.

¹⁴ “Des études ont été consacrées aux images traditionnelles de la femme como mère, ménagère ou objet esthétique que divulgent les annonces publicitaires télévisées, ou encore à la relation qui s’établit entre le temps passé par les enfants à regarder la télévision et leur intériorisation des stéréotypes sexuels dominants. Les rôles traditionnellement impartis aux deux sexes sont également examinés dans la presse féminine, la B.D., les manuels scolaires. Il en ressort clairement que la vision que l’on se fait d’un groupe est le résultat d’un contact répété avec des discours des médias”.

O discurso jornalístico surge então como um saber oficial que de forma “objetiva e imparcial”, produz um efeito de transparência de sentido. (cf. MARIANI, 2001). Sendo assim, torna-se mais fácil saber o que é e o que quer uma mulher – produção de um efeito de verdade. Vemos assim que, por trás da aparente futilidade e inutilidade dos conteúdos das revistas femininas, há um imaginário a respeito do que seja uma mulher – eterno enigma que permanece sem resposta, que clama incessantemente por interpretação, e que os artigos, editoriais e reportagens dessas revistas tentam “cercar”, atribuindo um sentido unificado e hegemônico para “o que é uma mulher”.

Falar sobre uma identidade feminina é de certa forma fixar sujeitos a determinados papéis. Estes sujeitos só podem ser fixados a estas identidades a partir de atributos naturais como no caso da feminilidade, historicamente encontramos a fragilidade e a passividade. Frente à impossibilidade de tomar diferentes papéis, restam apenas as alternativas às mulheres: subornarem-se ou rebelarem-se. Encontramos na história ambas, inclusive ao mesmo tempo.

A crítica à ciência é também um dos pontos do feminismo. Esta crítica tem como base o caráter identitário dos conceitos com os quais trabalham as Ciências Humanas. Isso quer dizer que ciência não trabalha as diferenças, parte de um conceito universal, deixando de lado tudo aquilo que escape a este conceito.

Pêcheux (1995) irá tratar qualquer discurso científico, produtor de conhecimento, como produto das condições de reprodução/transformação das relações de produção. A história do feminismo assim não pode ser isolada da história da produção de conhecimento e da luta de classes. A entrada da mulher no mundo do trabalho causa uma ruptura nestas relações de produção e conseqüentemente uma ruptura nas condições de produção de conhecimento. Relaciona ainda o efeito de conhecimento a “um efeito de sentido inscrito no funcionamento de uma formação discursiva, isto é, (...) o sistema das reformulações, paráfrases e sinonímias que a constitui” (PÊCHEUX, 1995, p. 193).

A nova posição da forma-sujeito mulher é assim acompanhada de uma nova ciência (o feminismo) e de novas evidências de sentido. A forma-sujeito se caracteriza pela “coincidência do sujeito consigo mesmo [...]” ou “uma experiência que pode ser

transferida, por identificação-generalização, a qualquer sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 196).

A evidência da classe mulheres seria fruto da nomeação e da transparência da linguagem, já que são supostos significados completamente inteligíveis às palavras empregadas pelo falante. Como efeito ideológico, esta evidência se relaciona, em última instância, com a naturalização de uma interioridade que compõe o indivíduo e o faz se reconhecer com alguém.

Entretanto, sabemos com apoio na teoria da AD que esta evidência é um efeito do apagamento das condições de produção deste discurso, fazendo com que as sínteses imaginárias apaguem a história e a memória que constituem o dizer.

Podemos dizer aqui que este também seria o projeto destas revistas femininas: sedimentar sentidos sobre a mulher. Essa unidade imaginária da classe das mulheres como uma classe circunscrita é resultado de uma injunção à interpretação/nomeação.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

ANDRÉ, S. **O que quer uma mulher?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

AMOSSY, R. & PIERROT, A. H. **Stéréotypes et clichés: langue, discours, société**. Lassay-les-Châteaux: Armand Colin, 2005.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MARIANI, B. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, E. P. (Org). **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 2001, p. 31-42.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PEREIRA, A. M. L. **Coração Feminino**: Análise da seção de cartas em duas revistas femininas. 1980. 67f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Comunicação). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

REBOUL, O. **O Slogan**. São Paulo: Cultrix, 1975.

REVISTA FEMININA, n. 34, abril de 1917.

SERCOVICH, A. **El discurso, el psiquismo y el registro imaginário**: ensaios semióticos. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1977.

SWAIN, T. N. Feminismos e recortes do tempo presente: mulheres em revistas “femininas”. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n.3, p. 67-81, jul/set 2001.

INTERAÇÃO E ORGANIZAÇÃO TÓPICA: UM ESTUDO DO DISCURSO PROFESSOR/ALUNO EM SALA DE AULA DE GRADUAÇÃO

Marise Adriana Mamede GALVÃO¹⁵

Resumo: Este trabalho tem como foco central a interação professor/aluno em sala de aula no ensino de graduação. Aborda a organização do evento do ponto de vista de uma interação com objetivos voltados para a construção do conhecimento, observando como os tópicos discursivos são gerenciados e desenvolvidos, em níveis de ordenação e subordinação que procedem de pontos mais gerais para os mais específicos.

Palavras-chave: Interação. Sala de aula. Tópico Discursivo.

Abstract: *This paper has as its main focus the teacher/student interaction in the classroom, in undergraduate teaching. It deals with this event organization from the viewpoint of an interaction that aims for the construction of knowledge, observing how the discursive topics are managed and developed through ordering and subordination levels that come from more general points to more specific ones.*

Key-words: *Interaction. Classroom. Discourse Topic.*

Introdução

Este trabalho enfoca a interação em sala de aula a partir de preocupações com questões de ordem linguístico/textual e de ensino/aprendizagem. Nesse âmbito, as indagações que nos orientam são resultados de pesquisas relacionadas à organização do texto/discurso, em situações específicas no ensino de graduação.

¹⁵.Professora Doutora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas – UFRN Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UFRN - marisemamede@gmail.com

Procuramos, nesse sentido, refletir acerca de como alunos e professores se orientam verbalmente em sala de aula, com relação aos recursos linguísticos, textuais, interacionais evidenciados no processo de ensinar e aprender. Nessa direção, são identificadas questões didático/pedagógicas, por exemplo, como os saberes são articulados oralmente no texto co-constituído, em salas de aula diferenciadas.

Esta discussão ressalta a importância da noção de interação, daí buscamos apoio nos postulados de Goffman (1983, p. 51), o qual salienta: “a influencia recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, enquanto presença imediata se constitui como uma situação social”. No caso específico dessa discussão, nosso olhar é dirigido às situações construídas pelos interactantes – professor e alunos, em evento de ensino/aprendizagem. Estes participantes da interação desempenham papéis diferenciados e se encontram em lugares e situações de assimetria, na maioria das vezes.

Subsidiemo-nos em outros autores, com relação à discussão acerca de interação, entre estes Kerbrat-Orecchioni (2006) que ressalta: “na interação face a face, o discurso é inteiramente ‘co-produzido’, é o produto de um ‘trabalho colaborativo’ incessante – esta é a ideia-força que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.11).

Assumindo esses postulados, buscamos orientação para analisar o que ocorre na sala de aula, no que concerne ao objetivo principal direcionado a tornar o aluno competente em conhecimentos específicos dos componentes curriculares de cursos de graduação. Como esses conhecimentos são postos em relevância na sala de aula? Quais as contribuições dos participantes na construção do texto, na direção dos objetivos da instituição durante situações de interação social?

É, pois, de fundamental importância realizar a descrição da aula/corpus de investigação, o que nos possibilita identificar as características do evento interativo. Adotamos os procedimentos e pontos de vista dos etnógrafos para a observação e coleta de dados (ANDRÉ, 1989; ERICKSON, 1982), a fim de constituirmos o *corpus* de investigação desta discussão. No tocante ao sistema de transcrição, baseamo-nos na metodologia proposta pelo NURC/SP para os estudos de textos orais (PRETI, 2008).

Seguimos a proposta de Matêncio (2001), no que se refere aos componentes de base dos eventos de interação verbal, a fim de descrever o evento aula. Em seguida,

discutimos sobre o tópico discursivo, unidade de análise por meio da qual é possível identificar a centração da aula e do conteúdo planejado, abordado, desenvolvido; seguimos, assim, as orientações de Jubran (2006), além de outros autores que discutiram sobre tópico na perspectiva textual-interativa, entre estes Fávero (1993), e Marcuschi (2008).

1 As interações em sala de aula

Matêncio (2001, p.79) classifica a interação didática em sala de aula e menciona que ela é constituída por eventos entre rituais e espontâneos, com base nos postulados de Erickson (1982). Segundo a autora, Erickson (1982) faz referências à existência do conhecimento de uma estrutura de tarefa acadêmica e outra de participação social, ao abordar o discurso em sala de aula. Na primeira, estaria envolvido um conjunto de limites providos pela lógica de sequenciação do conteúdo da aula. Na segunda estrutura há um conjunto padronizado de limites referentes à alocação de direitos e obrigações interacionais dos membros interactantes.

Na sala de aula, considerando as funções da escola e a posição hierárquica dos interactantes, existe o objetivo do professor -ensinar- e o do aluno -aprender. Esses objetivos nem sempre coincidem, podendo haver um ajuste interacional, comumente observado em qualquer evento. Nesse sentido, em sala de aula pode haver um foco direcionado a outras questões de interesse imediato dos participantes como: brincadeiras, conversas espontâneas, entre outras, entendidas como interferências do meio externo.

Para estudar a aula de língua materna, Matêncio (2001) examina o modo de funcionamento da interação e define algumas características que possibilitam a classificação como um dos gêneros por meio do qual o discurso didático se atualiza. Essa autora adota as considerações de Kerbrat-Orecchioni (1990) para situar os componentes de base dos eventos de interação verbal, a saber: o quadro espaciotemporal; os objetivos global e local; o número e a natureza dos participantes.

Matêncio (2001) adota alguns postulados de Erickson (1982) para propor uma tipologia da interação em sala de aula e, assim, classifica a interação didática com base

nos seguintes critérios: um evento que segue entre ritual e espontâneo; os conhecimentos envolvidos na produção da interação didática; o projeto didático; as relações de lugares e papéis; as diferentes dimensões comunicativas e operacionais.

Tendo em vista o objetivo de classificar as interações, reportar-nos-emos apenas a dois dos pontos discutidos pela autora, considerando as limitações na extensão de nossa proposta.

Um evento que segue um contínuo entre ritual e espontâneo

Há eventos com rotinas comunicativas mais rígidas do que em outros, observando-se: o *estatuto dos interlocutores*, com referência às posições hierárquicas e funções dos interactantes definidos pela instituição; o *aspecto espaciotemporal*, concernente ao roteiro que delimita o início, o desenvolvimento e fim da aula; a *finalidade da interação*, em termos de organização e tematização, quanto à preparação, ao desenvolvimento e à conclusão das atividades. Essa organização remete à abordagem de ensino, que reflete as características sócio-históricas - do saber ensinar - e a subjetividade, o que implica variações no estilo dos professores.

Faz parte do conhecimento comum que a instituição deve controlar a duração da aula, o estabelecimento de objetivos educacionais, o programa de ensino, a avaliação. Essa autoridade e a forma como os participantes compreendem o evento definem o grau de formalidade/informalidade no registro da língua e nas relações interpessoais.

O projeto didático

A existência de um projeto de interação, de gerenciamento do evento pelo professor, influencia na configuração da aula. No entanto, esse projeto pode ser mais ou menos flexível, considerando que há uma organização didática e discursiva, ao mesmo tempo, daquilo que é referência para o planejamento prévio. Esse projeto de interação previamente estabelecido tem em vista que uma aula é um evento institucionalizado, com objetivos e temáticas direcionados à construção conjunta do conhecimento. Assim, Matêncio (2001, p. 89) acredita que “o sujeito falante é orientado por um **querer fazer** e

um **querer dizer**, que se configuram ao longo da interlocução, e através dela”. Sem dúvida, a interlocução na sala de aula poderá não ser tão rígida, mas certamente procede do projeto didático do professor e da programação orientada pela escola.

Descrição de uma interação no ensino de graduação

A interação selecionada para estudo pode ser caracterizada a partir dos critérios estabelecidos por Matêncio (2008), com base nos postulados expostos na subseção anterior. Trata-se de uma aula de Filosofia I, no curso de Letras em uma Universidade Pública. De acordo com os dados, essa interação deveria ocorrer por meio de um debate antecedido pela leitura de dois textos definidos pelo programa do componente curricular. Nesse sentido, os alunos teriam que, em grupos, apresentar impressões sobre o texto, além de organizar questionamentos e sistematizar o conteúdo em foco.

Do ponto de vista do estatuto dos interlocutores, que vai definir se a interação é mais ou menos controlada, conforme a hierarquia institucional, observamos que o professor transfere aos alunos a função de direcionar o tópico discursivo e gerenciar o evento. Assim sendo, há um acordo tácito no sentido de que um grupo (no centro da sala) assuma o controle da aula, enquanto aos outros alunos é atribuído o papel de sistematizar os principais pontos evidenciados, por meio da escritura. Dessa forma, há a possibilidade de instauração de um ritual definido por etapas de apresentação e de questionamento orais, conforme fica patente no exemplo 1.

Exemplo 1

[...]

P bom pessoal ... é o seguinte ... e::h como nós havíamos combinado e::h vocês fariam a leitura ... não é? dos textos ... dos dois textos ... faziam as respectivas perguntas ... tá certo? E::h então (..) nós vamos aplicar aqui a seguinte técnica ... esse grupo que está aqui no centro é o grupo que vai discutir a partir da leitura ... tá certo? a partir da leitura que eles fizeram e::h eles vão trocar entre ELES algumas impressões sobre e::h essa leitura ... okay? E::h os dois textos tratam de quê?

As da linguagem ((todos ao mesmo tempo))

P da linguagem ... tá certo? então vocês tá (...)

A1 [((pergunta não compreensível))

P vocês:: ... podem ... tá certo? discutir o que:: que é que vocês perceberam do texto ((incompreensível)) eticétra ...

e também ... poderão usar ... não é? usar as perguntas para questionar uns aos outros ... certo? e vocês que tão de FOra ...vão pegar lápis e papel ... certo? e VÃO anotar os pontos ... vão ser uma espécie de relator anotando os pontos que eles discutiram (...)

A5 [mas tem que ir mais pra perto ou então eles tem que falar muito alto

P [okay? (..) tá bom?

A2 adorei

[...]

Identificamos no discurso co-construído que os alunos do grupo definido cumprem com as determinações institucionais patentes na fala do professor e iniciam a atividade acadêmica, podo em evidência a compreensão do texto lido, indicando o capítulo, autor e temática, conforme é explicitado no exemplo 2.

Exemplo 2

[...]

A3 bom gente ... aí vamos iniciar ... tá? na apostila ... a língua::gem ... de Buzzi ... ((incompreensível))

A2 iniciando a apostila da a linguagem

A3 apostila é ... a linguagem ... de B ((o autor))... todo mundo...

As. ((leem o título))

A3 primeiro capítulo ... a linguagem nos abre a realidade...

A9 então vamos partir do óbvio ... não é? isso aí tentando desvendar segredos ...

[o que é a linguagem?

P [vocês podem ficar aí ...discutir o que... o que ficou dessa leitura aí ... entendeu? não necessariamente tem que pegar pontos do texto ... não é?

A9 o que eu proponho é isso primeiramente o que é a linguagem? o que nós compreendemos como sendo a linguagem?

A7 ((incompreensível)) o texto a linguagem pelo que eu entendi ... é a identidade

[do ser humano

A9 [exatamente

A7 porque é o que diferencia ele do resto ...

A10 é ... diferente das outras

[...]

Apesar do cumprimento às determinações do plano de ensino, a interação muitas vezes rompe com a proposta, já que se instauram momentos mais simétricos, mais próximos ao que ocorre em conversações casuais, de acordo com o que é a seguir explicitado (exemplo 3). Observamos que o aluno A11 (sétimo turno) traz um exemplo da vida cotidiana para a sala de aula. Não há uma ruptura total com a temática da aula, mas com a forma e com o estilo que haviam sido adotados no transcurso do evento.

Exemplo 3

[...]

A7 o coRREto mas eu acho que o coRREto das palavras aí ... a gente pode dizer ... que é a Situação em que ela são corretas ... porque existe uma situação agora que é correto eu usar uma palavra ...

e existe outra situação que NÃO é correto eu usar ...

A1 é

A12 é verdade ... não ... aí é

A7 num é? então pode ser meio assim... as palavras corretas mas dependendo das situações ...

A11 adequada

P ((incompreensível)) meus parabéns ((risos))

A11 viu? teve um menino que passou na tevê a cabo que sofreu um acidente que teve/ num avião que teve ...

A5 foi aonde?

A11 *ai eu num lembro não ... na tevê a cabo ele tava dando uma entrevista ... né?*

ai ele di::sse: bem estou fazendo aqui uma homenagem e::h por causa do espetáculo que houve

quer dizer ... queria dizer tragédia ... né?

As. ((risos))

A12 *vi:::xe Mar:::ia*

A11 *ele quis dizer tragédia ... mas como ele num::: ((risos)) não sei*

A7 *pois é ... justamente ... a palavra não era correta nessa [situação*

As *[situação*

Com referência ao aspecto espaciotemporal, a interação é delimitada pelo tempo da instituição, tendo em vista as exigências do planejamento de ensino e aprendizagem. Assim, observamos os rituais de abertura e fechamento de etapas da interação, explicitados a seguir nos exemplos 4 e 5. O exemplo 4, constituído por comentários do observador, mostra o momento inicial do evento: os cumprimentos do professor, a organização do espaço, as definições com relação ao debate previsto. O exemplo 5 evidencia o que normalmente acontece em salas de aula, quando o evento chega ao final, claramente explicitado nos turnos inicial e final do professor.

Exemplo 4

((O professor entra na sala, cumprimenta os alunos e senta-se para organizar seu material. Há certo tumulto na classe, os alunos conversam ao mesmo tempo. O professor começa a organizar a sala, as carteiras são dispostas de maneira que formem dois semicírculos: um menor, no centro, com dez alunos (dois representantes de cada um dos cinco grupos que realizaram atividades em aulas anteriores) e outro maior, composto pelo restante da turma)).

Exemplo 5

[...]

P. então ESSA relação é muito próxima do/ a relação de linguagem em alguns povos é muito:: forte ... *mas é isso ...vamos:: continuar essa conversa na próxima aula ...*

A1 hum? e::h ...professor?

A12 o mesmo grupo ... é?

A11 com esse grupo aqui?

A8 aí a gente vai ler quantas apostilas?

P oi?

A17 não .. as duas não ...

A11 são as mesmas?

A17 as du/ só/ só a primeira

P são as mesmas

A1 próxima aula

[...]

A8 tchau professor

A17 é?

P é

A17 tá certo

As ((vozes simultâneas))

P não esqueçam de botar os nomes não

A1 professor e as questões? e as questões?

P *bora bora bora bora*

((Grande tumulto na sala enquanto os alunos vão saindo, à medida que entregam ao professor o relato da aula/debate que se encerrou.))

Com referência à finalidade da interação, o processo discursivo vai explicitando as atividades de ensino, mediadas por uma abordagem específica. Mesmo tendo sido

definido em aulas anteriores que haveria um debate, observamos que o objetivo vai sendo cumprido de outra forma, por meio de uma exposição dialogada, com vários participantes contribuindo com o discurso em torno da questão da linguagem, objeto de estudo, conforme interpretamos no excerto do exemplo 6. Esse excerto faz referência ao modo de focalizar a temática “discutir e questionar”, conforme a fala do professor, e “abordar os três pontos da apostila”, de acordo com o que explicita o aluno A1.

Exemplo 6

[...]

P. vocês:: ... podem ... tá certo? *discutir* o que:: que é que vocês perceberam do texto ((incompreensível)) eticétra ... e também ... poderão usar ... não é? usar as perguntas para *questionar* uns aos outros ... certo? e vocês que tão de fora ... vão pegar lápis e papel ... certo? E VÃO anotar os pontos vão ser uma espécie de relator anotando os pontos que eles discutiram ...

[...]

A1 assim ... pra gente entrar nessa nes: nessa apostila aqui nessa apostila de/sobre a linguagem ... é interessante que a gente/ que a gente fosse *abordar os três pontos que a apostila* coloca ... que é ... a linguagem nos põe à procura ... ling/ não

A12 nos abre a realidade

A1 a realidade ... primeiro ...a [procura

A12 [é

A1 e depois ... a convivência

A12 exatamente ((incompreensível))

[...]

Com referência ao projeto didático, os dados revelam o *querer fazer* e o *querer dizer* dos participantes, definidos pela necessidade de situar oralmente o discurso pautado em leituras prévias, cujo foco principal é a linguagem. Conforme observamos, é visível a preocupação do professor de fazer cumprir o plano acadêmico, por meio de um plano interativo preliminar. O exemplo que segue (7) evidencia a atenção que os

alunos devem direcionar ao que é dito, discutido, a fim de que possam sistematizar o conteúdo em uma espécie de relatório.

Exemplo 7

[...]

P *e vão então e::h atentos para ... fazer um relato do que eles ... discutiram ... okay? Depois e::h escrevam isso num papel que possa destacar e me entregar ao final*

A5 vi::xi Maria

As. ((falam ao mesmo tempo))

P okay?

((A8 faz uma pergunta e o professor tenta responder, porém muitos alunos falam ao mesmo tempo))

P não... olhe ... ((incompreensível))

vejam ... vocês não VÃO DIZER ... gente ... olhe ... preste atenção ...

A5 hum

P vocês não vão anotar palavra por palavra ... [entendeu?

A8 [só os tópicos

P *vocês vão sintetizar o que foi discutido aí ... tá?*

A7 do mesmo jeito que nas apresentações ((incompreensível))

P é:: mais ou menos por aí ... ta certo?

[...]

A descrição da aula com base em componentes da interação é de suma importância, já que possibilita a compreensão de aspectos de nosso interesse, entre estes a forma de organização do discurso da interação em sala de aula, cuja topicalidade é estabelecida na confluência do acadêmico e do social.

Após essa descrição, passamos a discutir a noção de tópico, postulando cumprir com os objetivos definidos na introdução da discussão.

2 A noção de tópico

Tópico é uma noção discutida por vários autores. Fávero (1993, p. 38) ressalta a ideia de assunto sobre o que se fala, a partir do que mencionam Brown e Yule (1983). A autora sugere que “ele é antes de tudo uma questão de conteúdo, estando na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional”. Nesse processo de partilhamento estão envolvidos na construção dos sentidos os conhecimentos de mundo, o conhecimento partilhado, as pressuposições, enfim, as circunstâncias em que a interação ocorre.

Há autores que ao discutirem sobre o tópico apontaram dificuldades em defini-lo, por implicar algo dependente do nível de investigação envolvido e de noções intuitivas. Para Bublitz (1988) o tópico exerce um papel fundamental na conversação, embora inicialmente se trate de um conceito amplo nas pesquisas sobre o discurso. Koch e Elias (2006, p. 151) focalizam a sequenciação textual enquanto “tipos de atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir, mantendo o fio discursivo”. Nessa discussão, as autoras tratam da progressão/continuidade tópica, sugerindo que quando falamos, centramos a atenção em um tópico, entendido preliminarmente como “aquilo sobre o que se fala” (KOCH E ELIAS, 2006 p. 173).

Marcuschi (2008) dedica uma seção sobre a temática da organização tópica, no capítulo do livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”. Esse autor chama a atenção do leitor para a distinção entre tópico frasal e tópico discursivo: o primeiro de natureza sintática, restrito ao nível da frase, e o segundo de natureza semântico/pragmática.

Reconhecemos que a maioria das discussões sobre a questão parte das considerações de Brown e Yule (1983) sobre o tópico: aquilo sobre o que se está falando.

Pinheiro (2005, p. 22) ressalta que o tópico

serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala/escreve e sinaliza a perspectiva focalizada. Nesse sentido ele é visto como uma categoria analítica, de base textual-discursiva, ou seja, relaciona-se ao plano global da organização do texto. Mas é também uma categoria

interacional, pois é resultante da natureza interativa e colaborativa do discurso.

Ao se referir ao tópico, correlacionando discursos orais e escritos, Marcuschi (2008, p. 135) revela que estes possuem condições de produção diferenciadas, assim, têm organização e desenvolvimento também diferenciados. Por exemplo, na conversação, “a dinâmica tópica se desenvolve interativamente, sem planejamento prévio e com monitoração local, ao passo que o texto escrito segue um processo enunciativo mais calculado, na base de suposições sociocognitivas e planejamento de maior alcance”.

Jubran tem dedicado a maioria de seus estudos à temática do tópico discursivo, analisando dados da modalidade falada da língua, em quase todos os volumes da *Gramática do Português Falado*. Em discussão recente sobre a organização textual-interativa em um dos capítulos da “Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado” Jubran (2006) aborda a temática sob o título “Tópico discursivo”.

Neste trabalho, apoiamo-nos, principalmente, nas considerações de Jubran (2006), a fim de abordar o tópico discursivo na interação em sala de aula, um processo que é observado pelos analistas da modalidade falada da língua de forma prospectiva e retrospectiva. Segundo a autora, o tópico discursivo manifesta-se “mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem” (JUBRAN, 2006, p.91). Trata-se da convergência para um assunto posto em relevância, considerando os conhecimentos compartilhados pelos participantes, as inferências e pressuposições, na dinamicidade da interação.

Propriedades tópicas

Jubran (2006, p.92) refere-se às propriedades definidoras do tópico: a centração e a organicidade; além disso, focaliza as marcas linguístico-discursivas de delimitação tópica. A centração é definida pelos seguintes traços:

- a) concernência: relação de interdependência semântica entre enunciados de um segmento textual – implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem -, pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específico de referentes (objetos-de-discurso).
- b) relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) pontualização: localização desse conjunto, tido como focal em determinado momento do texto falado.

A propriedade da organicidade se manifesta em dois planos: o pano hierárquico e o linear. No plano hierárquico observamos as relações de dependência -superordenação e subordenação - entre tópicos e, no plano linear, situamos as articulações intertópicas em termos de adjacências na linha discursiva.

Conforme a autora, a hierarquia configura níveis no plano vertical, indo dos tópicos mais amplos para os mais específicos. As relações que se estabelecem e interconectam tópicos no nível hierárquico formam quadros tópicos caracterizados, conforme Jubran (2006) por duas condições necessárias e uma possível, a saber: centração em um tópico mais abrangente (ST); divisão deste em tópicos co-constituintes ou subtópicos (SbTs) e subdivisões sucessivas desses subtópicos. Nesse aspecto, um tópico hierarquicamente superior pode passar a ser um supertópico, em relação ao outro que está na linha de subordinação, dependendo da visão do analista.

A linearidade é caracterizada pela continuidade e descontinuidade. A continuidade é definida por relação de sequencialidade, contiguidade entre segmentos tópicos. Já a descontinuidade é definida: pela introdução de um novo tópico, sem que o anterior tenha sido esgotado, podendo o original ser reintroduzido; quando um tópico é anunciado, mas não desenvolvido neste momento específico, podendo surgir em outro momento; quando um tópico já desenvolvido é focalizado em outro ponto do texto, distanciando-se de segmentos que são co-constituintes.

Quanto às marcas linguístico/discursivas de delimitação tópica, Jubran (2006, p. 109) menciona que elas permitem “precisar a segmentação tópica efetuada com base nos traços particularizadores da centração”, porém, conforme ressalta, trata-se de um critério auxiliar de segmentação, tendo em vista que são facultativas, multifuncionais, de natureza diversa e co-ocorrentes.

Neste trabalho, dada a limitação de espaço, definimos pela análise da hierarquia tópica na interação em sala de aula de graduação, na tentativa de observar, também, como o plano do ensino e aprendizagem é evidenciado no discurso da instituição.

Optamos por analisar os tópicos de dois momentos durante o evento. Um que envolve a organização da interação e outro, cujo foco são as questões evidenciadas pelos textos lidos seguindo a solicitação do professor.

A organização tópica hierárquica na interação em uma aula de graduação

De acordo com a descrição realizada, a aula de Filosofia I procedeu por meio de uma exposição dialogada. Tendo sido planejada para ocorrer em forma de debate, acreditamos que alguns ajustes puderam ser feitos pelos participantes, em função do objetivo maior de focalizar a temática *linguagem*. Desse modo, as evidências da topicalidade discursiva revelam as contribuições de grupos de falantes organizados e autorizados para o gerenciamento do conteúdo do conhecimento acadêmico.

Inicialmente, o foco da interação é na *organização do evento*, que pode ser analisado como um supertópico, objetivando orientar para a atividade acadêmica, definido o que deve ser dito e a forma, conforme o excerto que serve de exemplo (8).

Exemplo 8

Organização do evento

[...]

P bom pessoal ... é o seguinte ... e::h como nós havíamos combinado e::h vocês fariam a leitura ... não é? dos textos ... dos dois textos ... faziam as respectivas perguntas ... tá certo? E::h então (..) nós vamos aplicar aqui a seguinte técnica: Esse grupo que está aqui no centro é o grupo que vai discutir a partir da leitura ... tá certo? a partir da leitura que eles fizeram e::h eles vão trocar entre ELES algumas impressões sobre e::h essa leitura ...okay? e::h os dois textos tratem de quê?

((a turma responde em coro))

As da linguagem

P da linguagem ... tá certo? então vocês [tá

A1 [((pergunta não compreensível))

P vocês:: ... podem ... tá certo? discutir o que:: que é que vocês perceberam do texto ((incompreensível)) eticétara ... e também ... poderão usar ... não é? usar as perguntas para questionar uns aos outros ... certo? e vocês que tão de fora ... vão pegar lápis e papel ... certo? e VÃO anotar os pontos vão ser uma espécie de relator anotando os pontos que eles discutiram

A5 [mas tem que ir mais pra perto ou então eles tem que falar muito alto

P [okay? ... tá bom?

A2 adorei

A5 ((risos))

[...]

Após o momento de organização do evento, o tópico que vai traduzir a preocupação central relativa ao conteúdo acadêmico é identificado como *a linguagem*, já que toda a aula transcorre em torno dele. Conforme as expectativas, os alunos situados no grupo no centro da sala iniciam a exposição, de acordo com o exemplo a seguir. Este tópico pode ser considerado um segundo supertópico da interação, cobrindo outros tópicos que se subordinam na linha da hierarquia do discurso. Os exemplos 9 e 10 revelam como os tópicos se conectam e formam o plano de organização do evento, nesse segundo momento, em que o foco de atenção cumpre as determinações da aula de Filosofia I.

A partir do supertópico *a linguagem*, identificamos um quadro de referências tópicas que a ele se subordinam: *o que é linguagem*, *origem da linguagem* e *abordagens da linguagem*. No exemplo 09 há uma introdução explícita do supertópico, por meio das falas de A3 e A2, a partir da expressão “bom gente aí vamos iniciar”, seguida do estabelecimento da questão central do texto escrito estudado “a linguagem”. Interpretamos que inicialmente o tópico vai centralizar o questionamento “o que é a linguagem”.

Exemplo 09

O que é a linguagem

[...]

A3 bom gente ... aí vamos iniciar ... ta? na apostila ... a língua::gem ... de B.
((nome do autor)) ... ((incompreensível))

A2 iniciando a apostila da a linguagem

A3 apostila é ... a linguagem ... de Buzzi ... todo mundo...

As. ((leem o título))

A3 primeiro capítulo ... a linguagem nos abre a realidade...

A9 então vamos partir do óbvio ... não é? isso aí tentando desvendar segredos ...

[o que é a linguagem?

P [vocês podem ficar aí ...discutir o que... o que ficou dessa leitura aí ... entendeu? não necessariamente tem que pegar pontos do texto ... não é?

A9 o que eu proponho é isso primeiramente o que é a linguagem? o que nós compreendemos como sendo a linguagem?

A7 ((incompreensível)) o texto a linguagem pelo que eu entendi ... é a identidade

[do ser humano

A9 [exatamente

A7 porque é o que diferencia ele do resto ...

A10 é ... diferente das outras

[...]

No exemplo 10, as evidências do discurso indicam que o grupo que detém o poder da fala trata da *origem da linguagem*, cuja relevância é subordinada ao foco central anteriormente citado. Conforme interpretamos, a questão aqui posta em relevo pelos alunos esclarece que a origem pode ser vista sob o ângulo da religião ou da natureza.

Exemplo 10

Origem da linguagem

[...]

A9 essa colocação sua A. ... é a MESma questão que eu ia até ia discutir ela por aqui ... agora afinal ... ((incompreensível)) uma criação deles?

A10 [de Deus ... ou ela:?:? Ou foi um::

A9 [ou ela foi inventada ... tá?

A7 sempre tem que mexer com isso

A9 [é

A7 [((incompreensível)) podia deixar Deus quieto

A1 tem uma frasezinha que eu não sei se é nessa apostila A linguagem ... ou se é o homem, o que ele é? ... diz assim ... que/ é uma afirmação ... que a linguagem ela é natura/ tem sua função natuRAL mas a sua origem ela é convencional porque vai ter aqueles que vão dizer que ela FOI surgida de Deus ... que Deus nos deu ... tá? esse poder de linguagem ... e tem outros que vão dizer que não ... tá? ela simplesmente surgiu:::u depois/ na/ e::h a natureza que nos deu essa essa:: essa língua esse poder de linguagem ... eu acho que ainda no o hom/ o homem, o que ele é?

A7 eu vou/ eu vou dizer

[...]

Por meio do excerto que compõe o exemplo 11, o supertópico que ressalta as *abordagens da linguagem* é desenvolvido pelos participantes. No início do turno de A1, identificamos o estabelecimento explícito desse novo foco, que irá centralizar três pontos de importância no estudo do texto lido, a saber: *a linguagem nos põe a procura*, *a linguagem nos dá a realidade* e, por último, *a convivência*. Observamos que muitos outros subtópicos tornaram-se relevantes para a questão em pauta na aula, que durante a maior parte do tempo se desenvolveu em torno de *a linguagem*. Assim, esses subtópicos hierarquicamente foram conectados ao citado supertópico, constituindo outra camada de organização.

Exemplo 11

Abordagens da linguagem

[...]

A1 assim ... pra gente entrar nessa nessa:: nessa apostila aqui nessa apostila de/ sobre a linguagem ... é interessante que a gente/ que a gente fosse abordar os três pontos que a apostila coloca ...

que é ... A linguagem nos põe à procura ... A ling/ não

A12 ...nos abre a realidade

A1 a realidade ... primeiro ...a [procura

A12 [é

A1 e depois ...a convivência

A12 exatamente ((incompreensível))

A1 o que é que a gente pode entender com a/ a linguagem nos prõe/ nos põe[a realidade?

A10

[nos dá

A1 nos dá a realidade?

A3 ((incompreensível)) elemento ... ta? Indispensável para que a gente pudesse VER o mundo real ... realmente o mundo que estamos vivendo ... porque

A1 [o que a gente pode imaginar o que a gente pode pensar ...

A3 [ouvir

A1 [ouvir ... todos a/ todo/ tudo que/ o que nos envolve ...

que a gente possa/ que a gente pode fazer é através da linguagem

[...]

Podemos então propor um quadro que sistematiza os dois momentos da interação em sala de aula na graduação, a saber: o da organização do evento e da focalização do conteúdo do conhecimento acadêmico. Observamos que os tópicos se organizam com focos que ora se direcionam à interação, ora ao conteúdo acadêmico. Conforme a hierarquia tópica, o supertópico 1 possui centração na organização do evento, pondo em relevo um conjunto focal que orienta a atividade acadêmica; quanto ao supertópico 2, é direcionado ao conteúdo acadêmico, focalizando a linguagem, colocando em relevo 3 subtópicos: *o que é a linguagem, origens da linguagem e abordagens da linguagem*.

Considerações finais

Conforme o objetivo exposto, discutimos questões que são de interesse da perspectiva textual-interativa, tendo como corpus uma aula, portanto um evento interacional.

As perguntas que nos guiaram nessa discussão foram concernentes ao processo de organização discursiva de um evento ao mesmo tempo interacional e institucional. Nesse sentido, a descrição da interação, com base em componentes de base evidenciou que aulas seguem rotinas em torno dos objetivos da instituição, por meio de uma estrutura socialmente constituída.

Nesse sentido, vimos que há uma preocupação dos participantes no direcionamento do fazer acadêmico e do dizer especificamente. Sendo instituído o objetivo maior de ensinar e aprender, construir conhecimentos, o discurso revela uma organização voltada para os aspectos da abordagem, do plano prévio da aula.

Assim, a organização tópica no discurso predominantemente oral mostrou marcas do interacional e do linguístico, ao mesmo tempo, e dos saberes acadêmico e social. Observamos que a hierárquica constitutiva da organização ocorre em torno de duas preocupações: a de definir, organizar e controlar as ações em um determinado evento e o que deve ser dito nesse espaço de ensino universitário.

Referências

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BROWN, G; YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BUBLITZ, W. **Supportive fellow-speakers and cooperative conversations**: discourse topic and topical actions, participants role and ‘recipient action’ in a particular type of everyday conversation. Amsterdam: John Benjamim Publishing Company, 1988.
- ERICKSON, F. Classroom Discourse as Improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: Wilkinson, L. C. (org.) **Communicating in the Classroom**. New York: Academic Press, 1982, p. 153-181.
- FÁVERO. L. O tópico conversacional. In. PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo (Projeto NURC/SP), São Paulo: FFLECH/USP, 1993, p. 33-54.
- GOFFMAN, E. The interaction order. **American Sociological Review** 48: 1983, p. 1-17
- JUBRAN, C. C. A. S et al. Organização tópica na conversação. In: ILARI, R. (org.), **Gramática do português falado**. vol II, Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 357-447.
- JUBRAN, C.C.A.S. Tópico discursivo. In. Jubran, C. C. A. S; Koch, I. V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006, p. 89-132.
- KERBRAT-ORECCHIONI, K. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo, Parábola, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATÊNCIO. M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- PRETI, D. (Org) Normas para transcrição. **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, (Projetos Paralelos – NURC/SP; v. 9), 2008, p. 17-18.

**A ORALIDADE NO TEXTO ESCRITO: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE
O DISCURSO ORAL EM POEMAS DE MANUEL BANDEIRA**

Gil NEGREIROS¹⁶

Resumo: O tema deste artigo se refere ao discurso oral presente em alguns textos poéticos de Manuel Bandeira. Nosso objetivo é investigar as marcas textuais orais que garantem o discurso poético de Bandeira, bem como estudar a finalidade desses recursos e os sentidos construídos por meio deles. Nas análises realizadas, baseamo-nos em pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a partir dos quais é possível perceber que os recursos orais nos poemas de Bandeira aqui analisados criam efeitos discursivos de proximidade, de descontração, de falta de acabamento e de reciprocidade, que são também efeitos de sentido próprios da oralidade.

Palavras-chave: Oralidade e Escrita. Discurso. Discurso Oral. Análise do Discurso. Poemas. Manuel Bandeira.

Abstract: *The topic of this paper refers to the oral speech present in some poetry by Manuel Bandeira. Our objective is to investigate the oral textual marks that ensure Bandeira's poetic speech as well as to review the purpose of these resources and the meaning constructed by them. In the analysis carried out, we have based ourselves on theoretical assumptions of Discourse Analysis, and from them, we could realize that the oral resources analyzed create discursive effects of proximity, relaxation, lack of completion and reciprocity, which are also effects of orality.*

Keywords: *Orality and Writing. Discourse. Oral Discourse. Discourse Analysis. Poems. Manuel Bandeira.*

¹⁶ Docente do Curso de Letras da FEPI – Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá (Minas Gerais, Brasil) e do Mestrado em Letras da UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (Minas Gerais, Brasil). Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP) e Pós-doutorando em Letras (USP). E-mail: gilrobertonegreiros@yahoo.com.br

Considerações iniciais

Examinamos, neste trabalho, procedimentos linguístico-discursivos que produzem efeitos de sentido de oralidade no texto escrito. Mais precisamente, buscamos analisar a finalidade desses recursos e os sentidos construídos por meio deles.

Apoiamo-nos, na definição de nossa base teórica, em Fairclough (2001), Ducrot (1997), Maingueneau (2000), Barros (2006) e Brait (2003).

Nossos *corpora* de análise são compostos por três textos de Manuel Bandeira, intitulados “Pneumotórax”, “Cunhatã” e “Embolada do Brigadeiro”. Os dois primeiros publicados em *Libertinagem*, e o último em *Mafuá do Malungo*, livros de poemas da segunda e terceira fases da obra bandeiriana, respectivamente.

Nossa hipótese inicial é que, em alguns textos poéticos de Bandeira, há o emprego de certos recursos comuns à realidade oral, que podem garantir a expressividade dos poemas em questão. Assim, a oralidade se dá, em alguns casos, como elemento fundamental na construção do discurso poético.

É importante salientar que não consideramos os poemas aqui selecionados como textos orais. Ao contrário, são textos escritos que trazem, em sua construção, recursos linguístico-discursivos próprios da oralidade.

Algumas considerações sobre “discurso” e “discurso oral”

Antes de analisarmos os poemas selecionados em nossos *corpora*, torna-se necessário apresentar a concepção de “discurso” que adotamos e, conseqüentemente, nossa definição de “discurso oral”. Assim, não iremos aqui apresentar outras acepções do termo “discurso”, mas só aquela que nos serviu como suporte de análise.

A concepção por nós seguida é a mesma de Fairclough (2001), que define discurso como o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou apenas reflexo de variáveis situacionais. Tal concepção, segundo o autor, implica algumas observações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Trata-se de uma visão do uso da linguagem que se tornou familiar, embora frequentemente em termos individualistas, pela Filosofia Linguística e pela Pragmática Linguística [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2001, p.90-91)

Essa definição é adotada especialmente por considerar o “discurso” um modo de ação sobre o mundo e sobre os outros. Por seu turno, tal concepção vem ao encontro daquilo que se pretende destacar em nossa análise do discurso oral, que é, por si só, uma ação sobre o outro.

Depois de se definir o conceito de “discurso” que é seguido neste trabalho, cabe definir, aqui, *discurso oral*, entendido como modo de ação linguístico, que ocorre por meio da oralidade, na presença espaço-temporal ou apenas temporal (no caso das conversas de telefone, por exemplo), constante de um interlocutor, que será considerado como coenunciador do discurso, em uma atividade interativa. A coenunciação ocorre justamente pelo fato de serem os dois parceiros (falante e ouvinte, para ser mais preciso) sujeitos ativos na ação de agir sobre o outro e sobre o mundo.

O discurso oral é produzido na/pela relação interativa entre os interlocutores. E o comportamento desses interlocutores frente ao discurso é determinado pela autoridade dos enunciadores, pelo *status* que lhes é reconhecido e pela legitimidade que a eles é atribuída.

Maingueneau é muito claro quando se refere a essa característica, comum na prática discursiva, mais especificamente no discurso oral, ambiente original do comportamento interativo:

As correntes pragmáticas insistem no fato de que o comportamento dos sujeitos com relação a um discurso é função da *autoridade* de seu enunciador, da legitimidade atribuída ao status que lhe é reconhecido. O que chamamos de “raciocínio de autoridade”, [sic] é precisamente um raciocínio em que a validade de uma proposição decorre da autoridade de seu enunciador (2000, p. 17-18).

Ducrot, a respeito da definição de autoridade, refere-se ao *status* dos interlocutores:

Parte-se do fato “X disse que P” e, com base na idéia de que X (“que não é nenhum tolo”) tem boas probabilidades de não ter-se enganado ao dizer o que disse, conclui-se da verdade ou verossimilhança de P. A fala de X, fato entre outros fatos, é assim tomada como índice da verdade de P. (1997: 157)

Dessa forma, o *status* dos interlocutores está ligado à produção de efeitos de sentido produzidos no texto oral.

Os efeitos de sentido orais

Com relação a efeitos de sentido produzidos na oralidade, Barros (2006), em trabalho intitulado “Efeitos de oralidade no texto escrito”, salienta que são várias as estratégias usadas para construir, no texto escrito, efeitos de oralidade. A autora organiza essas estratégias em três grupos, a saber: estratégias baseadas nas pessoas, estratégias baseadas no tempo e estratégias baseadas no espaço do discurso. (cf. 2006, p.63)

A partir desses três grupos, a pesquisadora define alguns efeitos de oralidade, que apresentamos de forma resumida:

- a) Proximidade espacial, temporal e dos sujeitos.
- b) Descontração, informalidade.
- c) Falta de acabamento, de completude.
- d) Transitoriedade.
- e) Simetria e reciprocidade. (cf. BARROS, 2006, p. 63)

Tais efeitos de sentido, comuns em um texto oral “ideal”¹⁷, podem ocorrer em textos escritos. Sobre isso Barros, ao analisar propagandas de bancos, conclui:

¹⁷ Aqui, consideramos como texto oral “ideal” alguns tipos de textos que possuem características puramente orais, como a conversação espontânea.

Trata-se de um procedimento muito usado nos anúncios de banco, mas também, com certeza, nos demais tipos de texto, pois as questões de linguagem, de normatividade no uso da língua e das diferenças entre suas modalidades faladas e escritas têm papel fundamental na construção das relações na sociedade, das interações sociais e das identidades dos seus usuários. (2006, p.84)

Passemos, agora, à análise desses efeitos de sentido, naturais da oralidade, presentes em textos poéticos escritos.

A oralidade no discurso poético bandeiriano: alguns exemplos¹⁸

No que tange aos *corpora* investigados, podemos falar, em alguns casos, de uma “ilusão do discurso oral”, adaptação de frase cunhada por Preti (2004), que tenta descrever os efeitos de certas situações sociointeracionais simuladas em textos literários.

Em “Pneumotórax”, conhecido poema de Bandeira, a ilusão da oralidade ocorre por meio da sugestão do discurso oral, produzido a dois. Há, assim, no poema em destaque, marcas do diálogo oral, que traz na sua essência a existência de dois interlocutores, presentes em um mesmo espaço físico e temporal:

PNEUMOTÓRAX

Febre, hemoptise, dispnéia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

— Diga trinta e três.
— Trinta e três... trinta e três... trinta e três...
— Respire.

.....

— O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.

— Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?

— Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

(*Libertinagem*) (p. 128)¹⁹

Destacam-se no poema, além da simulação do diálogo, as marcas de autoridade do discurso, que representam os papéis sociais dos interlocutores. Trata-se de uma consulta médica, em que o discurso médico é marcado pela legitimidade. O uso dos verbos “diga” e “respire” no imperativo afirmativo, bem como a frieza em responder do que o paciente realmente sofre são indícios dessa autoridade. Além disso, a fala do doente também é marcada pela obediência ao médico e pela confiança daquele com relação à consulta com este. Percebe-se, assim, a fala dominante do médico frente à fala dominada do paciente, o que é comum nos discursos produzidos nessas situações interativas de exames médicos.

Além disso, há que se destacar a proximidade espacial e temporal entre o sujeito-médico e o sujeito-paciente, a qual, além do “sentido de autoridade” já exposto, é também índice inequívoco da produção do discurso oral.

Desta forma, uma situação puramente oral como uma consulta médica, marcada, sobretudo, por uma interação social padrão em que as identidades sociais dos falantes são muito bem definidas (o que faz que os índices de poder sejam demarcados e que a interação seja assimétrica), é representada em um texto escrito, mais especificamente em um texto poético. A oralidade presente na situação representada constitui a essência do texto poético. A oralidade torna-se, neste caso, a base da expressividade poética, justamente por representar a situação cotidiana.

¹⁸ As análises aqui realizadas também constam em Negreiros (2009), com algumas modificações.

¹⁹ Todos os poemas foram retirados de Bandeira (1998), coletânea de todos os poemas do autor.

CUNHATÃ

Vinha do Pará

Chamava Siquê.

Quatro anos. Escurinha. O riso gutural da raça.

Piá branca nenhuma corria mais do que ela.

Tinha uma cicatriz no meio da testa:

— Que foi isso, Siquê?

Com voz de detrás da garganta, a boquinha tuíra:

— Minha mãe (a madrasta) estava costurando

Disse vai ver se tem fogo

Eu soprei eu soprei eu soprei não vi fogo

Aí ela se levantou e esfregou com minha cabeça na brasa

(*Libertinagem*) (p. 139)

Em “Cunhatã”, o diálogo entre o enunciador e a menina *Siquê* também representa o diálogo oral, principalmente na elaboração da explicação fornecida pela menina.

Aqui, diferentemente do discurso oral presente em “Pneumotórax”, em que o ambiente situacional é um importante índice para a percepção do efeito de autoridade, a pergunta é feita apenas para que Siquê relate o motivo da cicatriz. Nota-se que o ambiente, apesar de não ser descrito, pode ser caracterizado como informal, dada a espontaneidade da conversa. A falta de completude em certas passagens do diálogo, como em

— Minha mãe (a madrasta) estava costurando

Disse vai ver se tem fogo

Eu soprei eu soprei eu soprei não vi fogo

Aí ela se levantou e esfregou com minha cabeça na brasa

também produz efeitos de sentido da oralidade, com valorações positivas de novidade, de vivacidade e de atualidade discursivas.

A repetição presente no penúltimo verso (*eu soprei, eu soprei, eu soprei*), a falta de pontuação na representação da fala da menina e o uso de recursos comuns na fala (como a expressão *ai*) são índices que também garantem a “ilusão” de oralidade no texto escrito, auxiliando a produção dos efeitos de sentido orais.

EMBOLADA DO BRIGADEIRO

- Não voto no militar; voto no homem escandaloso.
- Ué, compadre, quem é o homem escandaloso?
- O Brigadeiro.
- Escandaloso?
- Escandaloso.
- Escandaloso por quê?
- Ora, ouça lá meu ocorrido: [...] (*Mafuá do Malungo*) (p. 302-3)

Conforme salienta Brait (2003, p.222), no caso de um texto conversacional, construído a duas vozes, deve-se levar em conta que há um processo de interação ativo, base para a formulação do discurso oral. Esse processo deve ser examinado tendo em vista vários fatores, entre eles as estratégias empregadas para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma adequada.

Também é necessário, segundo a autora, definir o quadro participativo, ou seja, o número de participantes envolvidos e o papel que cada um desempenha nessa situação particular de produção do discurso.

Em “Embolada do Brigadeiro”, o quadro participativo é marcado pela presença de dois compadres, denunciada pelo segundo interlocutor, que diz:

- Ué, compadre, quem é o homem escandaloso?

Assim, deve-se levar em conta que, supostamente, o ambiente não é formal, pela definição do tratamento entre ambos.

Por seu turno, a estratégia argumentativa empregada pelo primeiro locutor é comum no discurso oral, tendo em vista os conhecimentos implícitos no discurso, não percebidos a princípio pelo segundo locutor. Essa estratégia consiste em não dizer o

nome exato dos candidatos, mas sim em atribuir a um dos candidatos características que, de antemão, já justificam a não rejeição do eleitor:

— Não voto no militar; voto no homem escandaloso.

O efeito de sentido oral da falta de acabamento e de completude reaparece em nosso *corpus*. Além disso, há que se destacar o efeito simétrico e transitório presente na construção do diálogo poético. O discurso oral, assim, é imitado no poema, em situações parecidas e com as mesmas estratégias da interação oral.

No caso do trecho em análise, é importante salientar que a representação da interação dos dois compadres funciona justamente como um “gatilho” na produção dos sentidos.

Considerações finais

Há que se destacar, primeiramente, que os poemas usados neste trabalho nunca foram examinados como exemplos de textos orais. A influência da oralidade no texto escrito foi sempre o centro norteador da análise aqui realizada.

Examinamos os procedimentos linguístico-discursivos, comuns em ações orais, que produzem efeitos de sentido próprios no texto escrito (no caso em questão, em textos escritos poéticos). Alguns efeitos foram, neste trabalho, destacados, como o uso de expressões próprias da fala e a criação constante de diálogos em primeira pessoa, por meio dos quais as vozes dos sujeitos criados poeticamente ganham materialidade.

Em nossos exames, foi possível perceber que os recursos orais nos poemas de Bandeira aqui analisados criam efeitos discursivos de proximidade, de descontração, de falta de acabamento e de reciprocidade.

Consideramos, neste trabalho, os usos como fundadores da língua, e não o contrário. Tal proposição vem ao encontro da presença da oralidade na obra de Manuel Bandeira, já que é a partir dos usos linguísticos percebidos no cotidiano que o poeta constrói parte de seus poemas.

Diante de tais análises, algumas questões relativas ao trabalho com a linguagem nos parecem importantes, como a possibilidade de abordar esses fatores nas aulas de disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura ou Linguística. Obviamente, essa não é

a única nem a melhor maneira de se trabalhar com textos poéticos. Outras formas existem. Porém, tal abordagem pode tornar-se uma alternativa eficaz e inteligente para tratar, por exemplo, da questão dos sentidos do texto e da questão da relação entre língua oral e língua escrita.

Além disso, será possível ao professor e a seus alunos:

- discutir os objetivos do autor em usar tais recursos linguístico-discursivos;
- abordar as questões que marcaram o momento histórico da produção dos textos;
- repensar aspectos relativos à concepção de arte;
- questionar posições dicotômicas que separam língua oral e língua escrita;
- ligar os usos presentes no poema com outros textos produzidos no cotidiano, comparando-os e diferenciando-os;
- refletir sobre o belo presente na obra literária.

Como já dissemos, outros aspectos poderão ser encontrados pelo docente no trato de questões relativas a textos como os aqui analisados. A discussão não se esgota com facilidade. No mais, o fundamental é propor aos alunos um trabalho com a língua em uso, a língua como ação, a língua que dá ao homem a condição de sujeito de seu mundo.

Referências

- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Vida Inteira**. São Paulo: Círculo do Livro, 1998.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Efeitos de oralidade no texto escrito. In: PRETI, Dino (org.). **Oralidade em diferentes discursos**. São Paulo: Humanitas Publicações. p.57-84, 2006.
- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações. p.215-244, 2003.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

NEGREIROS, Gil Roberto Costa. **Marcas de oralidade na poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo: Paulistana, 2009.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ISSO É COISA DE MENINO(A): IDENTIDADES DE GÊNERO EM FORMAÇÃO NOS DISCURSOS DA ADOLESCÊNCIA

Angela Maria ROSSI²⁰
Valeria Iensen BORTOLUZZI²¹

Resumo: Identidades são construtos sociais que sofrem constantes mudanças na modernidade. Sendo assim, evidenciam novos papéis sociais para homens e mulheres. Nesse trabalho, o enfoque é dado a um grupo misto de adolescentes, oriundos de uma escola pública. Objetiva-se evidenciar como estes adolescentes constroem suas identidades de gênero social, por meio de respostas coletadas a partir de um questionário semiestruturado, analisado segundo Hall (2004), Moita Lopes (2003) e Woodward (2005). A partir da análise das falas dos adolescentes, é possível compreender como a visão do outro afeta a construção da identidade de gênero social de um indivíduo.

Palavras-chave: Identidade. Alteridade. Adolescência.

Abstract: *Identities are social constructs which endure constant changes in modernity, and therefore, they show new social roles for men and women. In this paper, the focus is on a mixed group of adolescents, who come from a public school. Our aim is to show how the teenagers construct their gender identities through the answers collected from a semi structured questionnaire analyzed according to Hall (2004), Moita Lopes (2003) and Woodward (2005). From the analysis of the speeches it is possible to understand how the other's view affects the identity construction of an individual social gender.*

Keywords: *Identity. Otherness. Adolescence.*

Introdução

Refletir sobre as identidades sociais tem sido prática comum atualmente, pois as mudanças identitárias sociais evidenciam os novos papéis de mulheres e de homens na sociedade contemporânea, modificando, por exemplo, a estrutura familiar e o espaço do

²⁰ Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil; e-mail: angelamega_32@hotmail.com

²¹ Professora Doutora do Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil; e-mail: valbortoluzzi@terra.com.br

homem e da mulher no lar. Hall (2004, p.38) afirma que a identidade permanece “sempre em processo”, em “formação”, pois, com o mundo globalizado, com rupturas de tabus, as identidades estão sendo repensadas nas nossas vidas sociais.

Este trabalho se insere nessa discussão e propõe uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, com base em pesquisa de campo e bibliográfica acerca das identidades de gênero social. Tem como objetivo central refletir acerca da construção identitária de gênero social através da alteridade, a partir da fala de adolescentes entre 14 e 16 anos.

Neste estudo, procuramos identificar como as identidades de gênero social são construídas a partir da análise das falas de meninos e meninas. Entender o que meninos e meninas pensam sobre si mesmos e sobre seus opostos e como eles veem a si e aos outros, contribui para que o professor entenda os embates sexistas presentes na sala de aula, podendo, em alguma medida, propor atividades e leituras que promovam o respeito e a compreensão mútuas. Desse modo, esperamos que esta análise possa contribuir, de alguma forma, para revelar e repensar os pressupostos culturais de gênero construídos em nossa sociedade, que são entendidos como senso comum, bem como contribuir para uma reflexão que tem a possibilidade de interferir na transformação da estrutura social.

Em um primeiro momento, neste artigo, abordamos as principais questões teóricas que envolvem as relações entre identidade, alteridade e comportamento masculino/feminino, definindo-se os principais conceitos que norteiam a proposta de análise a partir de Hall (2004), Moita Lopes (2003), Coulthard (1991), Woodward (2005), entre outros. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada no estudo. Em um terceiro momento, exemplificamos os dados e discutimos os resultados à luz das teorias relacionadas e, por fim, apresentamos as conclusões finais do trabalho realizado, sugerindo sua extensão para futuras pesquisas.

Identidade e relações de gênero

Com as mudanças identitárias contínuas, é incansável nossa busca por entendermos quem somos e onde nos encontramos. Uma mudança perceptível é o novo papel social que a mulher assumiu, e que obrigou o homem a voltar-se para a busca de

sua identidade social. Como a identidade é um construto social (MOITA LOPES, 2003), identificamos quem somos ou nos reconhecemos através da interação diária. Tanto a mulher quanto o homem são construídos por diferentes traços identitários que se tornam relevantes, dependendo do contexto onde estão inseridos. Para Moita Lopes (2003, p.19), “o uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico, ou seja, todo uso da linguagem envolve alteridade”.

Pesquisas realizadas por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (RODRIGUES, 2003; HALL, 2004; WOODWARD, 2005) definem alguns traços que caracterizam o homem e a mulher, redefinindo novas identidades ou reafirmando identidades já pré-definidas.

Um grande influente na formação identitária masculina/feminina que prevalece desde o início dos tempos é a própria sociedade, visto que : “a sociedade, entretanto, estabelece normas, consideradas senso comum, que regulam a atuação dos pais, que, pelo gesto, voz, escolha de brinquedos e roupas, ensinam os filhos a que gênero pertencem”. (BATINDER, 1993 apud RODRIGUES, 2003, p. 71)

O conceito de masculinidade é contraditório, dependendo da sociedade na qual é construído. “O que é masculino só pode ser entendido em relação ao que é feminino em uma sociedade específica” (RODRIGUES, 2003, p.72). Ou seja, a masculinidade é conflitante, uma vez que interdepende da visão feminina. Dessa maneira, a busca do novo perfil da mulher na sociedade afeta a identidade masculina. As características do homem são apreendidas durante a vida, com forte influência da família, da sociedade e da escola. A família apresenta as normas de ser homem, a sociedade e a escola as reafirmam.

Meninos e meninas sofrem cobranças distintas, devem assumir comportamentos que representam o gênero ao qual a sociedade os identifica. Assim, na infância, meninos são incentivados a brincarem de carrinho, enquanto as meninas brincam de bonecas. O estranho seria a situação ao contrário, que provavelmente provocaria comentários depreciativos.

Características do homem hegemônico são aceitas como padrão na sociedade; qualquer conduta que não seja tipicamente masculina é rejeitada. “O menino é, muitas vezes, incentivado a fazer parte do mundo masculinizado, que, frequentemente, envolve agressividade física” (RODRIGUES, 2003, p.72). É a prática de esportes que caracteriza

a identidade masculina e diferencia os meninos das meninas, associada ao fato de que os meninos detêm a força física, portanto, o futebol é coisa de menino e as brincadeiras mais suaves, como boneca, são feitas para as meninas.

“Meninos são construídos como mais inteligentes que as meninas” (RODRIGUES, 2003, p.73), e são considerados mais práticos. Já as meninas, o “sexo frágil”, são reconhecidas como demasiadamente emotivas e pouco racionais. O ponto crucial na formação identitária masculina hegemônica é o trabalho, sendo que é perfil masculino, na sociedade, o homem ganhar dinheiro, a fim de reafirmar seu papel de macho. Essa reafirmação torna-se mais urgente devido à mulher, atualmente, disputar com o homem o mercado de trabalho e dividir o papel de mantenedora do lar.

Para Rodrigues (2003), é interessante pensar na “paternidade” como construto de masculinidade e feminilidade, pois o pai assume formas de tratamento diferenciado com filhos homens e com as filhas mulheres. O pai se preocupa com a virilidade do menino e cobra que o filho conquiste várias mulheres. No polo oposto, as meninas devem assumir uma postura reservada e é considerado errado namorar vários garotos, sendo papel do pai advertir sobre esse fato.

Desta feita, com as novas concepções sociais e com o declínio da identidade masculina, o homem hegemônico tende a sofrer mudanças, surgindo, então, um novo perfil de homem, como cita Rodrigues (2003 p.74): “numa família de classe média, [o homem] ainda não aceita tomar conta da cozinha, limpar o banheiro e organizar a compra do supermercado. Em compensação, ele tem se mostrado mais aberto a ajudar nos cuidados com os filhos e na educação com os mesmos.”

As(os) meninas(os) são, de certo modo, tratados de maneiras distintas nas interações sociais das quais participam. “Assim, por serem tratados de forma diferenciada nas interações sociais do cotidiano, tanto homens quanto mulheres agirão de forma diferente” (COIMBRA, 2003, p.211). Observa-se a importância do contexto familiar na construção de uma identidade hegemônica, apontando para a seguinte visão: “À mulher é designada a função de cuidar da casa, dos filhos, ou seja, atividades relacionadas às tarefas domésticas, enquanto que ao homem cabe a responsabilidade de ter um emprego uma vez que é ele responsável pelo sustento da casa e da família” (MOITA LOPES, 2003, p 146).

Coulthard (1991, p. 25), com base em Labov, afirma que mulheres utilizam mais formas de prestígio no seu vocabulário que os homens e complementa que “a mulher é mais sensível ao significado da pronúncia”. A língua portuguesa distingue-se pelo falante ter a possibilidade de reconhecer os sexos pela escolha do artigo. No entanto, quando existem grupos mistos (mulheres + homens), o masculino fica como padrão. Há linguistas que defendem a escolha do masculino, argumentando que existe uma forma não marcada. Um caso especial, é a palavra homem: essa assume forma não marcada e representa toda raça humana, enquanto a palavra mulher representa apenas “esposa”.

Para Coulthard (1991), a grande maioria das línguas apresenta palavras derogatórias em relação às mulheres promíscuas, enquanto que para homens promíscuos não há quase palavras. Semanticamente, as palavras femininas referem-se à prática do sexo e desrespeitam a mulher, já os semas que se referem aos homens são positivos. Um exemplo: as mulheres que falam muito são fofoqueiras, enquanto os homens batem papo.

Há alguns estereótipos que marcam a diferença entre os sexos, como o fato de a mulher falar mais que o homem. Por surpresa, uma pesquisa americana e inglesa diz o contrário: que em grupos mistos e em determinados eventos sociais, os homens falam mais que as mulheres. Segundo Coulthard (1991), homens geralmente tiram o direito das mulheres falarem. No entanto, as mulheres respeitam mais o direito dos homens.

É relevante ressaltar que homens preferem assuntos que se referem a carro, esporte, política, mulheres, comportando-se de forma mais reservada na manifestação de sua afetividade. Já as mulheres têm estilos diferentes deles, preferindo assuntos relacionados a filhos, casa, roupa, comidas e homens, levando em consideração que expõem muito mais seus sentimentos e suas relações, além de serem mais questionadoras.

Acredita-se, em geral, que as mulheres são mais educadas e que prestam mais atenção nas conversas de seus parceiros. Em interações sociais mistas, os homens tratam as mulheres com formas familiares, enquanto que tratam os homens com formas de tratamento formais, pois acreditam que as mulheres são inferiores. Coulthard (1991) afirma que as crianças são educadas de uma maneira que, ao se tornarem adultas, apresentam essas diferenças peculiares.

As feministas afirmam que, no decorrer da história, a mulher foi a excluída, sendo que esse fator justifica o fato de haver tantas palavras derogativas para qualificar a mulher. Coulthard (1991) afirma que o homem é, então, mais privilegiado. Na sociedade, existem mais espaços abertos para a ala masculina quando se trata de discursos públicos e criação de palavras.

Para Coulthard (1991) a maior diferença entre homens e mulheres envolve poder. Os linguistas acreditam que, se a linguagem mudar, conseqüentemente haverá mudanças no *status* inferior em que a mulher se encontra. A linguagem é a comunicação social entre os indivíduos. Segundo o autor, “quando houver igualdade social, mulheres e homens serão capazes de usar um mesmo estilo interativo” (p.74).

A partir deste levantamento de ideias, foi possível verificar que as imagens da mulher e do homem ainda estão associadas a modelos hegemônicos, mas com urgência de novas identidades, pois a modernidade está mudando tanto o perfil masculino como o feminino.

Metodologia

Este artigo é resultado de uma pesquisa de campo realizada em 2009 com um grupo de alunos da Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão, Santa Maria, RS, com idade entre 14 e 16 anos. A pesquisadora e um professor-colaborador dividiram o grupo total em dois grupos menores, um composto somente de meninos e outro só de meninas. A pesquisadora organizou um bate-papo com o grupo de meninas, utilizando um questionário semiestruturado, com perguntas abertas sobre as características do que é masculino e do que é feminino.

O questionário serviu para coleta de dados que contemplam os seguintes objetivos específicos: 1) definir o que é identidade e alteridade; 2) identificar, na fala dos adolescentes, a construção da identidade; 3) analisar a construção da identidade na fala espontânea dos adolescentes; 4) discutir a construção da identidade através da fala espontânea dos adolescentes e 5) verificar a identidade construída. O mesmo processo foi realizado pelo professor-colaborador com o grupo de meninos. Depois, os dois grupos e suas impressões foram confrontados em um novo bate-papo. Todas as conversas foram gravadas em áudio e transcritas em relação ao seu conteúdo.

De posse dos dados, as falas foram interpretadas levando-se em consideração as características de masculinidade e feminilidade apresentadas no referencial e sistematizadas em tabela apresentada na próxima seção.

Análise e discussão

Os bate-papos realizados foram analisados dentro do enfoque da construção de identidade sob a ótica da alteridade, observando que a construção identitária é social, “compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal, nem com sua essência nem com um si-mesmo unitário” (MOITA LOPES, 2003, p.20). Sendo a identidade um construto social, analisamos a identidade de meninos e meninas, levando em consideração as características que os teóricos estudados evidenciam, observados na Tabela 1:

Tabela 1 – Características normalmente atribuídas a homens e mulheres pela sociedade

Meninos/Homens	Meninas/Mulheres
Brincam de carrinho.	Brincam de boneca.
Demonstram agressividade física.	Demonstram cuidado.
Preferem a prática de esportes.	Preferem os encontros sociais.
Desenvolvem força física.	Cultivam a fragilidade, a delicadeza
São considerados mais inteligentes e práticos (diretos);	São consideradas demasiadamente emotivas e sentimentais;
Estão associados com o trabalho fora de casa.	Estão associadas com o cuidado com os filhos.
Estabelecem papéis e comportamentos de meninos e meninas.	Obedecem ao que os homens estabelecem.
Mais preocupação com o sexo.	Menor preocupação com o sexo.
Falam mais que as mulheres em interações mistas.	Falam menos que os homens em interações mistas.
Discutem predominantemente sobre carro, esporte, política e mulheres.	Discutem predominantemente sobre família (que envolve filhos, casa, roupa e comida) e homens.
São mais reservados na expressão das emoções.	São mais abertas e questionadoras na expressão das emoções.

Com base nas características detectadas por pesquisadores como Hall (2004) e Moita Lopes (2003), buscamos reconhecer, nos bate-papos realizados, os traços semelhantes que coincidem com os teóricos bem como reconhecer outros aspectos que formam a identidade de meninos e meninas no presente trabalho.

“Isso é coisa de menino” na visão das meninas

Nesta seção do trabalho, analisamos o bate-papo realizado com as meninas sobre o que é ser menino. Uma das primeiras características da masculinidade, conforme nossos embasamentos teóricos, está nos brinquedos com os quais os meninos brincam. No bate-papo, porém, não há nenhum trecho que mostre especificamente esse item, mas as meninas, em suas falas, mostram que os meninos gostam de brincadeiras mais ligadas “ao modo de ser menino”, como brincadeiras de empurrar, pois não haveria lógica brincarem de carrinho, visto que já estão na adolescência. Essas brincadeiras que os meninos praticam podem ser associadas a uma outra característica que os estudiosos apresentam como sendo dos meninos, que é sua ligação com a força física, como observamos no bate-papo na fala de uma adolescente:

Exemplo 1:

(Menina) – Tipo se a gente tá na festa a gente dança e agora se as pessoas surgem a gente já fica meio quieta, não bagunça, já tem isso sabe. A gente pode pulá, tá pulando assim, daí chega a pessoa assim, tu já fica meio sem jeito né.

Os meninos brincam de se empurra, acham lindo ainda. E empurra a gente também.

(risos)

As meninas reconhecem, na construção da identidade masculina, o fato de os meninos serem mais diretos, outro traço identitário das masculinidades, o que geralmente é interpretado como insensibilidade e má-educação. Elas sentem-se confusas em descrevê-los, mas os descrevem como insensíveis, mal-educados, como se pode ver no Exemplo 2, que mostra o comportamento mal educado dos meninos:

Exemplo 2:

(Mediadora) – O que é ser menino?

(Menina) – Deve ser uma questão muito difícil porque aí é muito complicado, eles são muito assim, eles não têm educação. Aí sabe uma coisa sem explicação.

(Menina) – Ah, mas nem todos.

(Menina) – Tá, mas ali da sala sim, a maioria, eles não pensam antes de falar.

(Menina) – É.

(Menina) – Eles falam o que querem.

(Menina) – É.

As meninas reconhecem-se como possuindo uma natureza mais sensível, diferente dos meninos, como se pode comprovar nas suas próprias falas, quando afirmam almejam um menino que seja respeitador, carinhoso, o oposto do que elas descrevem (Exemplo 3). Então, podemos inferir que elas desejam que os meninos não sejam tão masculinos, que haja uma mudança de comportamento e, conseqüentemente, de construção identitária de gênero.

Exemplo 3:

(Mediadora) – E o que mais as atrai em questão de comportamento dos meninos? O que vocês gostam que eles façam? O que atrai em vocês?

(Risos)

(Menina)– Mais risos

(Menina) – Que seja amoroso, carinhosos, respeitador, hum.

(Menina) – Ah é.

(Menina) – Educado.

As meninas constroem a identidade dos meninos como insensíveis e imaturos, como observado no segmento do bate-papo do Exemplo 4. Elas evidenciam, também,

que sensibilidade e maturidade são características raras nos meninos, mas quando elas se manifestam, as meninas sentem-se atraídas pelo portador das características e tomam iniciativa de reforço delas, o que pode ser percebido quando a menina diz “É poucos que chegam pra falar, conversar sério com a gente, e daí a gente tem que dar em cima.”.

Exemplo 4:

(Menina) – É poucos que chegam pra falar, conversar sério com a gente, e daí a gente tem que dar em cima.

(Menina) – Conversar um assunto. Bah.

(Menina) – Bah tá errado é isso, é isso. Eles não se importam com que tão fazendo se vão magoar a gente ou qualquer coisa assim.

Em um determinado momento da conversa, quando a mediadora pergunta: “Vocês acham que eles não têm iniciativa?”, as meninas trazem à tona a questão de os meninos se preocuparem muito com sexo. Essa preocupação se manifesta, segundo elas, na interpretação maliciosa que os meninos fazem das falas das meninas. E isso é visto por elas como um traço, novamente, de imaturidade e insensibilidade (Exemplo 5).

Exemplo 5:

(Menina) – Eles não querem saber nada com nada, só querem saber de brincar, ser criança.

(Menina) – Ah, tem uns ali na sala.

(Menina) – Ah, tipo tudo que falam já levam pra brincadeira e na infantilidade, tipo tem um que são super legal assim, são bons quando a gente precisa, agora, tem assim que não que nada, tipo a gente fala uma brincadeira, já levam lá pro outro lado.

(Menina) – Como a Raíssa falou sabe, é então é difícil na malícia.

As meninas constroem os meninos como extremamente ligados à sexualidade, mudando o tema da conversa, pois sempre que tentam estabelecer um diálogo mais sério

não conseguem, sendo, muitas vezes, mal interpretadas. Essa afirmação condiz com os estudos dos teóricos, quando apresentam a identidade dos meninos como mais preocupados com o sexo. As identidades sociais dos meninos demonstram que eles são mais ligados ao sexo, e que as meninas se sentem reprimidas, sem saber como agir, pois temem serem mal-interpretadas. O trecho do bate-papo que segue (Exemplo 6) mais uma vez reafirma que os meninos estão ligados à sexualidade:

Exemplo 6:

(Menina) – Se é guri que tem assunto, tu conversa um assunto, mas geralmente só falam besteira.

(Menina) – Tu conversa assim, por exemplo, tu tá conversando uma coisa e eles acham que tu tá falando outra, tipo assim, tu começa falar uma história séria e ele tá achando que tu tá falando outra, malícia, já quer te pegar, te agarrar e bem assim isso daí.

Como observado na revisão da literatura, Coulthard (1991) afirma que em grupos mistos e em determinados eventos sociais, os homens falam mais que as mulheres. Quanto à interação, as mulheres são cooperativas e os homens competitivos. O estudioso acredita que os homens tiram o direito de as mulheres falarem. Essa afirmação é constada no bate-papo quando as meninas afirmam que não se sentem à vontade para conversarem quando estão em grupos mistos. Como observamos no trecho da conversa (Exemplo 7):

Exemplo 7:

(Mediadora) – Vocês se comportam de maneira diferente quando estão em ambientes com a presença de meninos? Por quê?

(Menina) – Por causa que a gente fica com vergonha.

(Risos)

(Muitos risos)

(Menina) – Daí fica meio quieta né.

O fato de as meninas cederem seu espaço aos meninos nos grupos mistos reproduz e reforça a figura masculina como aquela que estabelece as regras e os papéis sociais. Nesse caso, é claro que o homem atribuirá a si mesmo a prerrogativa de falar, de conduzir a interação a sua maneira e em seu benefício.

Para Rodrigues (2003, p.75), a sociedade e a família estabelecem os papéis de comportamentos dos meninos, tanto que aos homens é oportunizado o trabalho fora do lar. O trecho do bate-papo que segue (Exemplo 8) mostra que as meninas assumem um posicionamento sobre o senso comum, já estabelecido pela sociedade, do que é ser homem e do que é ser mulher. Os pais representam para as meninas as figuras da construção do modelo patriarcal, existente em suas casas. Os homens têm mais direitos em relação às meninas pelo simples fato de pertencerem ao sexo masculino. Essa atitude firma ainda mais características de um modelo hegemônico.

Exemplo 8:

(Menina) – Meninos podem sair, tem mais, tipo assim, os pais soltam mais os meninos. A menina não. É sempre em casa, em casa, em casa, do colégio pra casa. Ainda pensam do tempo antigo, aí, é porque é homem, é porque é mulher.

(...)

(Menina) – E o menino também tipo dá pra sair, já que com o menino não acontece nada, já com a menina não. A menina sempre o pai e a mãe tem medo de soltar a filha. Desculpa que eles são meninos e eles podem...

Devido a um sistema patriarcal da sociedade, as meninas sempre são aconselhadas a comportarem-se de uma maneira específica, a não cometerem erros. As meninas afirmam que com os meninos esse tipo de acontecimento não é fato, que os pais não aconselham tanto os meninos, deixando-os mais soltos para tomarem decisões de conduta. Assim, mais uma vez, a sociedade e a família estabelecem “o certo e o

errado” e as meninas sentem-se prejudicadas por essa conduta e constroem os meninos como beneficiados, visto no Exemplo 9:

Exemplo 9:

(Menina) – Eu acho, o pai tem muito medo de me soltar, sabe tipo eu, a filhinha do papai, mas às vezes eu até acho que ele tem razão de.. aí... mas muitas vezes eu quero sair e não posso, sabe, a coisa é assim. Meu irmão também, ele sai e eu fico em casa.

Dutra (2003, p.144) afirma que “o pai tende a ter comportamentos diferentes com o menino e a menina. Segundo a autora, é evidente na educação do menino, a preocupação do pai com sua virilidade e sua independência”, como visto no exemplo acima.

“Isso é coisa de menina” na visão dos meninos

Os meninos sentem muitas dificuldades para descrever o que é ser menina, são muito objetivos em suas respostas. Rodrigues (2003, p.73) afirma que a menina é reconhecida como sexo frágil, sendo, diversas vezes, demasiadamente emotiva e pouco racional. Da mesma maneira, os meninos do bate-papo construíram a identidade feminina, ressaltando que as meninas são dedicadas, sensíveis e mais compreensíveis.

Os meninos são fruto de um modelo hegemônico ao recriminarem comportamentos das meninas. Quando apresentam o fato de as meninas terem mais de um namorado, atribuem a elas nomes pejorativos, tentando ridicularizá-las. Para Coulthard (1991), as línguas apresentam vocabulários de palavras derogatórias em relação às mulheres promíscuas enquanto que para homens promíscuos não há quase palavras, como se observa no Exemplo 10 quando os meninos falam sobre as meninas:

Exemplo 10:

(Menino) – Acho que é quando é muita **assanhada**.

(Menino) – Tipo **corrimão** assim, todo mundo pega

É interessante notar que os meninos, descritos pelas meninas como extremamente preocupados com sexo, reforçam essa característica ao descreverem um determinado tipo de comportamento que eles acreditam não deva fazer parte da identidade feminina. Para eles, os meninos, as meninas não só não devem se preocupar com sexo como devem evitá-lo se quiserem ser atrativas aos olhos masculinos.

Percebe-se que os meninos querem que as meninas apresentem uma identidade associada aos modelos padronizados de comportamento, pois não admitem que a mulher, no decorrer da evolução, esteja mudando e, tampouco, que sua identidade esteja sofrendo alterações decorrentes de sua mudança de comportamento, o que pode ser comprovado nas falas dos meninos no Exemplo 11:

Exemplo 11:

(Mediador) – Qual tipo de comportamento que “queima o filme” de uma menina?

(Menino) – Acho que é quando é muita assanhada.

(Menino) – tipo corrimão, assim todo mundo pega.

(Menino) – É. (risos)

(Menino) – Tipo ser pegadora...

Os meninos constroem as meninas associadas a objetos sexuais, importando-se primeiro com as características físicas das meninas do que o próprio caráter, reafirmando os posicionamentos dos teóricos quando associam os homens mais ligados à sexualidade. Observamos isso na conversa que segue, quando os meninos respondem às questões pensando somente nos atributos físicos das meninas (Exemplo 12):

Exemplo 12:

(Mediador) – Questão três ela é direcionada ao comportamento da menina. Então seguinte eu faço a pergunta para vocês. O que mais atrai nas meninas?

(Menino) – A bunda. (risos)

(Menino) – Eu acho que é o caráter. (risos)

(falam todos juntos)

(Menino) – Ah tem outra coisa... (risos)

(Mediador) – Tá, por exemplo, o que deveria combinar com vocês aí?

(Menino) – Ser alta.

(Menino) – Não viaja...

Os meninos constroem as meninas como mais maduras, responsáveis, em razão de que elas podem ter filhos. Percebem a mulher como responsável por ter de assumir relações com o lar e com filhos, como se essa responsabilidade fosse apenas e exclusivamente da mulher, isentando o homem de qualquer responsabilidade doméstica. O Exemplo 13 vai ao encontro da constatação de Dutra (2003, p.146) de que a sociedade destinou às mulheres as tarefas domésticas e de manutenção do sentido de família:

Exemplo 13:

(Mediador) – Quem é mais maduro, as meninas ou os meninos?

(Menino) – Ah sem dúvida as mulheres.

(Menino) – Sim, mas nem todas. (...)

(Mediador) – Tá, mas o que ela ganham, por exemplo, em questão de amadurecimento? Por que é mais cedo?

(Menino) – Tem umas que fazem filho mais cedo..

(Mediador) – Então, coisas que meninas podem fazer e meninos não?

(Menino) – Podem engravidar, se maquiuar, risos

Coulthard (1991) afirma que homens falam mais que mulheres em interação social. Assim verificamos no bate-papo, que eles desejam chamar a atenção da menina e que não há compatibilidades de ideias, pois os meninos acreditam que as meninas não são abertas a brincadeiras. Consideram-nas mais sérias e introspectivas. Privam-se de falar diante delas, pois as meninas desmerecem suas brincadeiras, conforme mostra o Exemplo 14.

Exemplo 14:

(Menino) – Se tu vai falar uma frescura, assim com o cara, assim, eles levam numa boa assim e elas não já... Elas acham o que a gente fala e faz coisa idiota.

(Falam juntos)

(Risos)

(Menino) – É claro o homem geralmente chega assim.

(Menino) – O homem aceita melhor as brincadeiras.

(Menino) – É isso.

(Menino) – A mulher já não.

(...)

(Mediador) – Tá mas vocês não responderam por que vocês se comportam diferente, para chamar a atenção, seduzir?

(...)

(Menino) – Pra chamar a atenção.

Neste exemplo é possível perceber que os meninos acreditam que “é coisa de menina” ser tão sensível às brincadeiras que eles fazem. Isso reforça as ideias levantadas no referencial teórico de que as meninas são mais abertas para demonstrarem seus sentimentos e são mais questionadoras dos comportamentos, ao contrário dos meninos, que são mais reservados em relação as suas emoções.

Nesta seção, apresentamos a visão que os meninos têm sobre a identidade feminina e vice-versa. Na próxima seção, comentaremos o confronto identitário quando ambos os gêneros estão juntos.

Identidades em confronto

No momento do bate-papo em que aconteceu o confronto de identidades construídas pela alteridade, pudemos perceber que, em alguns pontos, meninas e meninos concordam e, em tantos outros, discordam sobre a construção da masculinidade e da feminilidade.

O primeiro ponto de concordância diz respeito à liberdade de homens e mulheres. Os meninos ironizam as meninas quando a mediadora afirma que elas acreditam que eles têm mais liberdade. Eles julgam que esse é um fato lógico, pois a sociedade é voltada para o homem. No exemplo 15, os meninos se sentem superiores às meninas, querendo mostrar a elas quem tem mais poder na sociedade, reconhecida como patriarcal, por esses adolescentes. Isso pode ser observado no trecho:

Exemplo 15:

(Mediadora) – E que vocês tem mais liberdade?

(Menino) – Sim.

(Menino) – Isso é normal.

(Menino) – Bah isso aí é a lógica.

(Menino) – Desde de antigamente sempre foi assim.

(Menino) – risos

(Menina) – Coisa ridícula.

Apesar de as meninas concordarem com este ponto, elas demonstram o desejo de mudança dessa realidade, expresso na fala da menina que diz “coisa ridícula”, pois vivem em uma sociedade diferente da de “antigamente”.

No confronto de ideias, as meninas concordam quando os meninos as consideram mais responsáveis e maduras, o que causa a ira dos meninos. Eles afirmam que não podem elogiar as meninas, pois eles sentem-se ameaçados por temerem perder o poder que julgam ter. É o que podemos ver no Exemplo 17, principalmente na fala do menino.

Exemplo 16:

(Mediador) – Os meninos falaram bastante da questão, elogiaram as meninas, mas eles acreditam que o amadurecimento das meninas é maior que o deles.

(Menina) – É nos concordamos com isso.

(Menino)- Se acharam agora.

Foi constatado, no Exemplo 17, que os meninos realmente são mais racionais, enquanto que as meninas são mais emotivas e sensíveis, pois afirmam preferirem um menino educado ao invés de bonito. Todos concordam com tais características.

Exemplo 17:

(Mediador) – Tá, por exemplo, o que deveria combinar com vocês aí?

(Menino) – Ser alta.

(Menino) – Não viaja...

(Mediadora) – As meninas disseram que atraem elas, o respeito e a educação.

(Menino) – risos.

(Menino) – Viu ó.. eu disse.

(Menina) – Sim o que adianta ser bonitinho por fora e um bezerro por dentro

Quando o mediador afirma para as meninas que os meninos gostam de mulheres com caráter e que não suportam mulheres “oferecidas”, elas assumem posicionamento de indignação com o fato, defendem que não são todas as mulheres. Em contraponto, os meninos as ironizam, afirmando que não encontram mulheres que não assumam esse

perfil. Podemos entender que os meninos tentam, no decorrer do bate papo misto, ofender as meninas, bem como fazer com que se sintam inferiores, pretendem demonstrar que “ser homem” é superior a “ser mulher”, pela conduta de caráter que os meninos assumem, por não se considerarem “oferecidos”, ao contrário do que pensam sobre as meninas. O Exemplo 18 mostra meninos assumindo uma concepção de senso comum sobre o que significa ser homem e mulher:

Exemplo 18:

(Mediador) – Os guris acharam bastante importante a questão do diálogo e do caráter da menina porque eles falaram que eles não gostam de mulher oferecida.

(Menino) – é verdade

Risos

(Mediadora) – Concordam meninas, tem mulheres oferecidas?

(Menina) – Tem bastante por aí

(Menino) – Riso geral.

(Menino) – Mulher que se acha não tá com nada. (Risos)

(Menina) – Ah sim, pode ter muita mulher que se acha e é assim, mas tem muita mulher, tipo... Que respeita e não faz isso muitas vezes...

(Menino) – Separa... Estamos procurando...

(Menino) – Sim, todas são assim. (Risos)

(Menina) – Mas nem todas

(Menina) – Tem muitas que não fazem

(Menino) – Tá vendo ó... As meninas se protegem.

Nesse exemplo podemos ver a preocupação exagerada dos meninos com a questão sexual, além da concordância do grupo todo de que as meninas devem ser mais “recatadas” e de que a liberação sexual NÃO é coisa de menina. Isso fica marcado na fala da menina que diz “...mas tem muita mulher, tipo... Que respeita e não faz isso muitas vezes...”, demonstrando sua reprovação àquelas meninas que “fazem isso”.

Finalizando o bate-papo, meninos e meninas concordam que no ‘ser homem’ e no ‘ser mulher’ ambos assumem condutas e comportamentos diferenciados, pela própria “natureza dos sexos”. Nem as meninas nem os meninos mudam de opinião sobre isso. As meninas tentam se defender das acusações dos meninos e vice-versa. No Exemplo 19, cada grupo defende seu gênero e reforça uma característica do outro. Nesse caso específico, a característica destacada é a extrema sensibilidade das mulheres, o que faria delas “mal-humoradas” aos olhos masculinos, e a insensibilidade dos “guris”, que são vistos como “grossos” pelas meninas.

Exemplo 19:

(Menina) – Tá, mas cada um tem sua reação.

(Menino) – Cada um tem seu amor.

(Risos e descontrole)

(Meninos) - as mulheres são mal humoradas e não tem.

(Risos – agito)

(Meninas)- E os guris são grossos e não tem.

Embora os trechos exemplificados (Exemplo 1 a Exemplo 19) não permitam generalizações, por refletirem o pensamento de um grupo muito específico de jovens pertencentes a um contexto social também bastante específico, pudemos perceber que as identidades desses jovens ainda se constroem pelos estereótipos sociais de gênero social, pois eles estão de acordo com o que apontamos no levantamento bibliográfico. Meninas são aquilo que uma sociedade, ainda marcada por um pensamento machista, estabelece que ela deve ser. Meninos são aquilo que essa mesma sociedade diz que eles são.

Considerações finais

Como vimos no referencial teórico, as identidades de gênero social são construídas na sociedade. E a nossa pesquisa, acima apresentada, confirma a literatura sobre o assunto, uma vez que mostra as percepções de meninos e meninas sobre seu gênero e o gênero do outro.

Embora os pesquisados sejam adolescentes do século XXI, percebemos que os meninos se encontram em um meio social ainda caracterizado pela presença de um modelo hegemônico de homem, o qual reconhecem como naturalizado. Constroem uma identidade feminina em que as meninas são feitas para o lar e o cuidado com os filhos. Os meninos não reconhecem as mudanças sociais evidenciadas na sociedade e isso fica evidente quando afirmam que a liberdade de que desfrutam é um fato lógico e uma tradição muito antiga, como evidenciado nas falas desses adolescentes. Atribuem às meninas características que as depreciam, assumindo em seus discursos um posicionamento machista, principalmente em relação ao sexo.

As meninas concordam com e assumem a posição hegemônica atribuída a elas, quando consideram que os meninos têm mais confiança dos pais, quando concordam que são mais emotivas, sensíveis, respeitadoras e educadas, quando também criticam as mulheres “oferecidas”, “corrimão”. Ainda assim, quando isso é reforçado pelos meninos, elas reagem, demonstrando o desejo de mudança e de voz.

Percebemos, de uma forma evidente nas meninas, a inquietação sobre o paradigma do que é “ser homem” na sociedade. Observamos que as meninas são mais receptivas e percebem as mudanças sociais que estão ocorrendo, ao afirmarem, por exemplo, que hoje já podem escolher seus namorados, bem como tirar um garoto para dançar. Dessa forma, questionam o padrão de comportamento imposto pela sociedade, diferentemente dos meninos, que não reconhecem as mudanças de comportamento social.

Estudos como este, embora realizados em uma pequena amostra da sociedade, servem para expandir os estudos já existentes e demonstrar como a sociedade distribui papéis sociais a seus membros, atribuindo-lhes identidades reforçadas nas concepções deles próprios. Acreditamos, ainda, que com esse estudo pudemos contribuir para um melhor entendimento das mudanças sociais que a sociedade vem apresentando. Compreender que meninos e meninas pensam sobre si e sobre o outro, e como eles veem a si e aos outros, constitui-se em uma contribuição para que o professor entenda os embates sexistas presentes na sala de aula, podendo, de alguma maneira, propor atividades e leituras que promovam o respeito e a compreensão mútua.

Referências

COIMBRA, A. M. Histórias contadas em sala de aula: A construção da identidade social de gênero da mulher. In: MOITA LOPES, L.P da (Org). **Discursos de identidades**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 209-233.

COULTHARD, M. **Linguagem e sexo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1991.

DUTRA, F.S. Letramentos e Identidade: (Re-)construção das identidades sociais de gênero. In: MOITA LOPES, L.P da (Org). **Discursos de identidades**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 135-157.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Discursos de identidade**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, R. L. de A. A arte de construir um menino ao contar histórias em família. In:

SILVA, T.T da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p.7-73.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: IMPACTOS DA ESCRITA NA VIDA DE ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS

Gilton Sampaio de SOUZA²²
Adriana Morais JALES²³
Francisco Edson Gonçalves LEITE²⁴

Resumo: Com base nas discussões sobre a relação entre oralidade e escrita e sobre o impacto da escrita em nossa sociedade, vinculando-se aos estudos sobre letramento, este trabalho visa, num primeiro momento, a estabelecer uma distinção teórica entre alfabetização e letramento a partir de suas semelhanças e diferenças. Para tanto, serão discutidos os posicionamentos de Soares (2004, 2006), Matencio (1994), Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Marcuschi (1995). Num segundo momento, partiremos para uma análise de duas entrevistas concedidas por dois sujeitos da cidade de Mossoró-RN, observando as representações que estes fazem da escrita, bem como a relação deles com as práticas de alfabetização e de letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas Sociais de Escrita.

Abstract: *Based on the discussions about the relationship between orality and writing and about the impact of writing in our society, linked to the studies about literacy, this paper aims, firstly, to establish a theoretical distinction between literacy and initial reading instruction from their resemblances and differences. In order to do that, we will discuss Soares' (2004, 2006), Matencio' (1994), Kleiman' (1995), Tfouni' (1995) and Marcuschi' (1995) theories. Secondly, we will analyze two interviews granted by two individuals from Mossoró-RN city, observing the representations they have about writing, as well as the relation they have with literacy and initial reading instruction practices.*

Key words: *Alphabetization; Literacy; Social Practices of Writing.*

²² Docente do PPGL/UERN; Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP – giltosampaio@uern.br e Bolsista de Produtividade em Pesquisa UERN.

²³ Professora do Departamento de Letras/UERN; Doutoranda em Linguística Aplicada pela UFRN - adrianajales@hotmail.com

²⁴ Mestrando em Letras pela UERN - edsongleite1@yahoo.com.br

Considerações iniciais

Nos últimos anos, uma das temáticas que ganhou projeção dentro dos estudos e pesquisas da linguística e da pedagogia é a discussão sobre as práticas de alfabetização e letramento, que estão intimamente relacionados à aquisição e uso da escrita em contextos sociais.

Estando ambos relacionados diretamente à escrita, pretendemos estabelecer uma distinção teórica a partir de suas semelhanças e diferenças. Nesse sentido, esses termos serão estudados com o intuito de se lhes encontrar uma delimitação. Inicialmente, tentamos relacionar o que seja alfabetização e letramento na visão de alguns estudiosos da área. Nesse sentido, examinamos aqui as posições de Soares (2004, 2006), Matencio (1994), Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Marcuschi (1995) para uma discussão sobre escrita, alfabetização e letramento. Em seguida, mediante a análise de fragmentos de duas entrevistas com dois sujeitos da cidade de Mossoró-RN, buscamos entender qual a representação que estes fazem da escrita, bem como a relação deles com as práticas de alfabetização e de letramento.

Discussões teóricas

Para Magda Soares (2004), alfabetização e letramento designam processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, embora sejam processos de naturezas distintas, que envolvem conhecimentos, habilidades e competências diferentes.

Para ela, a alfabetização está relacionada à aquisição da língua escrita e envolve múltiplos processos e facetas: “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (p. 15).

Nessa mesma linha, o letramento é visto como um fenômeno complexo, uma vez que “[...] engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (SOARES, 2006, p.

30). Nesse sentido, a autora reconhece duas principais dimensões do letramento: uma individual e outra social. Do ponto de vista individual, o letramento²⁵ é entendido como um atributo individual, compreendendo a posse de habilidades de leitura e escrita. Do ponto de vista social, o letramento é compreendido como um fenômeno cultural, no que concerne a um conjunto de atividades e demandas sociais de uso da escrita (SOARES, 2006). O letramento não é unicamente um atributo pessoal, mas essencialmente “[...] o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 33. Grifo da autora). Assim, sob essa ótica, o letramento é visto como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita realizada por sujeitos em contextos sócio-históricos específicos.

Para Kleiman (1995), letramento e alfabetização são processos distintos, embora ambos só tenham a sua existência a partir da escrita. O primeiro está relacionado ao coletivo, aos efeitos causados pela escrita a toda uma sociedade; já o segundo diz respeito aos aspectos individuais da aquisição da linguagem escrita, a qual se dá por meio de técnicas para a aprendizagem do código escrito da língua²⁶.

Queremos salientar que todos esses estudiosos da linguagem, aqui citados para distinguir alfabetização e letramento, fazem uma exceção para o conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Vejamos o que diz Kleiman (1995, p.16):

Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e libertação (FREIRE, 1980). Porém [...] esse sentido ficou restrito aos meios acadêmicos.

²⁵ No texto, Soares usa o termo *alfabetismo* para se referir ao que hoje se denomina letramento.

²⁶ Enquanto Soares (2006) reconhece uma dimensão individual e outra social do letramento, Kleiman (1995) o vê apenas sob uma dimensão social.

Sendo assim, a ação pela libertação, com consciência crítica e transformadora, proposta por Paulo Freire para o processo de alfabetização de adultos, não chegou à sala de aula, local em que a alfabetização é vista unicamente como aquisição individual da escrita, ou seja, aprendizagem de habilidades específicas para “ler” e “escrever”. Nessa perspectiva, a alfabetização é bem mais restrita do que o letramento. (KLEIMAN, 1995).

Observando o fenômeno do letramento em sociedades industriais como a nossa, Kleiman apresenta duas concepções diferentes para ele. O modelo autônomo e o modelo ideológico²⁷.

O primeiro tem como pressupostos básicos a superioridade da escrita sobre outras formas de interação e comunicação numa sociedade, como também a superioridade das sociedades ditas letradas sobre aquelas de cultura predominantemente oral, ditas não-letradas. A fim de tornar mais explícitas essas questões, colocamos aqui as principais características desse modelo: a associação entre letramento e desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre oralidade e escrita e a tese de que a escrita tem qualidades intrínsecas. Kleiman mostra que todas elas são passíveis de questionamento. Na primeira, o tipo de desenvolvimento cognitivo analisado relaciona-se à escolarização e não ao letramento; na segunda, ela mostra que essa concepção dicotômica de linguagem está sendo amplamente questionada, uma vez que oralidade e escrita estão mais para um contínuo do que para oposições; e, na terceira, a autora alerta que essas “qualidades intrínsecas” dependem muito mais do que o pesquisador está considerando como “positivo” ou “negativo” do que de seu verdadeiro valor. As

²⁷ Esses dois modelos de letramento apresentados por Kleiman aproximam-se muito de duas perspectivas do letramento apresentadas por Matencio (1994). A primeira, dicotômica, defende que “[...] o resultado do impacto da palavra escrita representa o próprio desenvolvimento cognitivo do aprendiz” (p. 20). Dessa forma, a presença ou não da escrita em dada comunidade significaria caracterizá-la de civilizada/não-civilizada ou moderna/primitiva, respectivamente. Aqui, a escrita é vista como tendo seus próprios poderes “modernizadores” e “democráticos”. A segunda perspectiva apresentada pela autora “[...] vê o processo de letramento como necessariamente plural, pressupõe que diferentes sociedades e comunidades possuem eventos de letramento distintos, o que acarreta efeitos sociais e estilos cognitivos também diversificados” (p. 20). Nesta última perspectiva, o impacto social da escrita via processo de letramento é apresentado de forma plural, vinculando-se aos aspectos socioeconômico-culturais da população. As consequências desse processo variam de comunidade para comunidade. Esta perspectiva se contrapõe à primeira, na qual a escrita está sempre relacionada a algo positivo para a sociedade.

pesquisas são feitas a partir do que “a escrita facilitaria”, então a oralidade geralmente fica como secundária.

O segundo modelo de letramento apresentado por Kleiman foi o ideológico. Neste, ela tenta aprofundar as discussões realizadas no autônomo e alerta:

O nosso entendimento das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devido as formas em que integram a escrita no seu cotidiano tem avançado devido a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto. (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Assim, o contexto é quem determina que valor terá este ou aquele evento de letramento. Nessas circunstâncias, acreditamos que, se para uma comunidade certas práticas discursivas realizadas por meio da escrita, ou seja, certos eventos de letramento trouxeram benefícios, para outras poderão trazer problemas.

Tfouni (1995), discutindo a relação entre alfabetização e letramento, mostra que há duas formas de entender a alfabetização: “[...] ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (p.14).

Nas questões de letramento, Tfouni (1995) faz uma análise de três perspectivas norte-americanas para o termo “literacy” (letramento): a individualista-restritiva, a tecnológica e a cognitivista. A individualista-restritiva vê o letramento como totalmente relacionado à aquisição da leitura/escrita; a tecnológica, enquanto produto com usos estritamente sofisticados; e a cognitivista, enquanto produto de atividades mentais. Tfouni esclarece que em todas essas perspectivas há uma superposição entre letramento e alfabetização. Não há distinção clara entre um e outro; ao contrário, são tratados como se fossem sinônimos.

Além disso, a dicotomização que aparece em todas essas perspectivas favorece a tese da grande divisa. Tese esta que, se a comparamos às propostas de Matencio

(1994) e Kleiman (1995), aqui representadas, vemo-la como o modelo autônomo de letramento discutido por Kleiman.

É a própria Tfouni que vem explicar melhor a teoria da grande divisa:

Acreditam alguns autores que a aquisição generalizada da escrita traz consequências de uma ordem tal que isso modifica de maneira radical as modalidades de comunicação dessa sociedade. Passariam a existir usos orais e usos letrados da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa. (1995, p. 34).

Para criticar o ponto de vista de autores para os quais a oralidade e a escrita estariam tão separados, como mostra a teoria da grande divisa, Tfouni elabora a sua classificação para o letramento, colocando essas perspectivas norte-americanas, junto com a da grande divisa, nas que ela própria nomeia de a-históricas. Contrapõe-nas as perspectivas históricas, para as quais a oralidade e a escrita instauram-se num contínuum textual.

Considerando tais perspectivas, Tfouni esclarece: “De acordo com o conceito de letramento que estamos propondo aqui, deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral” (1995, p. 42). Sugere a autora que oralidade e escrita não devem ser vistas como oposições, e sim como modalidades discursivas pertencentes ao mesmo sistema linguístico, que formam, na verdade, um contínuum textual, em que a maior ou menor formalidade no discurso, no oral ou no escrito, depende diretamente do contexto em que será empregada e não do tipo de modalidade. Um discurso oral acadêmico, tipo conferência, será bem mais planejado, formal e “erudito” do que um discurso escrito, tipo bilhetes ou cartas de mãe para filho e vice-versa.

Concluindo esta primeira parte do trabalho, que trata da relação entre alfabetização e letramento, queremos ainda remeter ao que diz Marcuschi sobre o assunto:

Há, portanto, uma distinção bastante nítida entre apropriação / distribuição da leitura e da escrita (padrões de alfabetização) e os usos / papéis da escrita e da leitura (processos de letramento) enquanto práticas mais amplas (grifos do autor). Sabemos muito sobre métodos de alfabetização, mas sabemos pouco sobre a influência e penetração da escrita na sociedade. (1995, p. 2).

De acordo com a afirmação acima, feita por Marcuschi, e com as discussões de Tfouni (1995), Soares (2004, 2006), Kleiman (1995) e Matencio (1994), impõe-se que

alfabetização e letramento são processos com características próprias. Um liga-se ao aspecto mais individual da aquisição e aprendizagem de técnicas de codificação e de decodificação; e o outro, refere-se ao impacto que a escrita tem sobre a sociedade, implicando aspectos socioeconômico-culturais de um povo.

Dentro do que apresentamos até agora, podemos acreditar que já está claro que não há um único conceito de alfabetização, nem de letramento. Ambos podem ser vistos sob perspectivas diferentes. No entanto, algo ficou transparente, é que podemos colocar as perspectivas de letramento elaboradas por Soares (individual / social); por Matencio (dicotômica / plural); por Kleiman (modelo autônomo / modelo ideológico) e por Tfouni (a-históricas / históricas), em dois grandes grupos. Chamaremos o primeiro grupo de perspectivas autônomas, uma vez que a escrita é aqui vista e analisada como tendo qualidades intrínsecas, individuais, exclusivas, a-históricas, sendo esta sempre concebida como totalmente distinta da oralidade. Além disso, essas perspectivas sugerem uma autonomia da escrita sobre a oralidade, uma superioridade dela sobre as outras formas de interação.

O segundo grupo denominaremos por perspectivas sócio-históricas. Isto porque a escrita é aqui concebida como produto/prática social, coletiva. Podemos crer que, como nas propostas analisadas, a importância ou não da escrita para uma determinada sociedade, o seu impacto na cultura de um povo, está intimamente relacionado à distribuição social do poder político e econômico, que os efeitos desse letramento podem ser “positivos” para certas camadas da sociedade e “negativos” para outras.

Discussões dos dados

Vivemos hoje imersos numa sociedade letrada em que a escrita é supervalorizada e atua, algumas vezes, como um instrumento de poder e de exclusão. O domínio dessa modalidade linguística se faz necessário à participação em diversas atividades sociais e aqueles que não o têm acabam por serem excluídos dessas práticas.

Nesse sentido, teceremos, a seguir, uma análise a partir de entrevistas concedidas por duas pessoas, buscando verificar a representação que elas fazem da escrita como instrumento que permite a participação em atividades sociais diversas, bem como a relação delas com as práticas de alfabetização e letramento. As participantes são de uma

classe social economicamente baixa e, apesar de já terem frequentado a escola em algum momento na vida, dizem não saber ler e escrever²⁸.

A primeira participante reside na cidade de Mossoró há muitos anos, é casada e mora numa pequena casa com o marido num bairro periférico da cidade. Começou a trabalhar muito cedo na lavoura e, depois, como doméstica. A segunda participante da entrevista nasceu num pequeno vilarejo chamado Jucuri, próximo à Mossoró, mas logo criança mudou-se para a cidade. Trabalhou também na lavoura, juntamente com os pais e os irmãos, e, em seguida, como doméstica. Tem dois filhos e mora no mesmo bairro da primeira entrevistada.

Vejam os fragmentos destacados das entrevistas²⁹:

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
[...]	[...]
E: certo (+) você sabe lê e escrevê?	E: você sabe lê e escrevê?
P1: nunca estudei na minha vida (+) nunca (+) pra melhó dizê nem o meu nome eu não sei assiná	P2: não (+) só sei escrevê
E: é? a e agora você a sinhora chegô a frequentá escola?	E: o nome?
P1: cheguei muitas vez mas parece que é o (+) meu (+) sei lá o meu sigo mesmo que não é pra mim aprendê	P2: sim
E:] mas () por quanto tempo a sinhora frequentô escola?	E: você chegô a frequentá alguma escola?
P1: eu passei poucos tempos passei só um mês (+) estudava de noite (+) aí eu engrossava a cabeça né e lai vai e não dava certo e eu me aborrecia deixava de mão era assim	P2: até a quarta séri
E: eh:: alguma coisa impediu a sinhora de não aprendê a lê e a escrevê?	E: por quanto tempo?
P1: não (+) eu tenho inveja de quem sabe lê quem sabe	P2: vixi (+) acho que não foi nem um ano
	E: o que impediu você de aprendê a lê e a escrevê?
	P2: eu sentia muita dô de cabeça (+) aí isso me incomodava (+) aí

²⁸ Em virtude de limitações de espaço físico do texto, optamos por colocar apenas fragmentos das entrevistas.

²⁹ Nas entrevistas, optamos por manter oculta a identidade das participantes. Para tanto, utilizamos códigos: E para entrevistador; P1 para participante da primeira entrevista; e P2 para participante da segunda entrevista. O processo de transcrição e codificação dos dados está de acordo com as orientações de Marcuschi (2003).

<p>escrevê (+) eu tenho inveja (+) a única coisa que eu tenho inveja da pessoa é isso [...]</p>	<p>nunca aprendi [...]</p>
---	---------------------------------

Quadro nº 1: Como se apresentam em relação à escrita e à alfabetização

P1 afirma não saber ler nem escrever. Embora tenha tido contado com agências de alfabetização (a escola), ainda que por pouco tempo, ela diz não conseguir sequer assinar o próprio nome. Dessa forma, pode ser considerada como uma pessoa não-alfabetizada, na medida em que não domina os códigos convencionais da escrita. Para justificar o seu insucesso na escola, a participante alega que quando ia para a escola, “[...] engrossava a cabeça né e lá vai e não dava certo e eu me aborrecia deixava de mão era assim”. Assim, embora tenha tido contato com práticas de alfabetização, percebe-se que isso não se deu de forma sistemática. Da mesma forma que P1, P2 também frequentou a escola, mas afirma não saber ler e escreve apenas o seu nome. P2 afirma ter estudado até a quarta série, demonstrando ter tido um maior contato com a alfabetização do que a primeira participante, mas apresenta o mesmo motivo para o insucesso e o abandono da escola: “[...] sentia muita dô de cabeça (+) aí isso me incomodava (+) aí nunca aprendi”. Assim, as duas pessoas entrevistadas (P1 e P2) demonstram ter tido, ainda que de forma rápida e não sistemática, contato com agências de alfabetização, mas podem ser consideradas, respectivamente, não alfabetizada e precariamente alfabetizada³⁰, na medida em que não dominam (ou o faz de modo precário, no caso de P2) as técnicas e habilidades de codificação e decodificação linguística, ou seja, não aprenderam a ler e escrever. Vejamos mais um fragmento da entrevista:

³⁰ Optamos por classificar P2 como “precariamente alfabetizada” porque, embora no começo da entrevista, afirme que não sabe ler e escreve apenas seu nome, num outro momento ela afirma que sabe pegar o ônibus certo porque consegue soletrar os nomes dos locais de destino.

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
<p>[...]</p> <p>E: você acha que a sua vida seria diferente se você soubesse lê e escrevê?</p> <p>P1: era sim eu acho que era</p> <p>E: como?</p> <p>P1: eu digo assim que eu podia arranjá um emprego melhor pra mim né eu tô cheguei aqui em Mossoró eu tinha dezesseis ano trabalhei (+) té vinte e dois ano nas casas dos outro empregada nas casas dos outro (+) qué dizê se eu soubesse lê eu tinha arranjado um emprego melhó pra mim né esse tempo todinho uns assinava as carteira outros não assinava pagava micharia e nisso eu fiquei na minha vida desse jeito</p> <p>[...]</p>	<p>[...]</p> <p>E: eh:: você acha que sua vida seria diferente se você soubesse lê e escrevê?</p> <p>P2: vixi demais</p> <p>E: como?</p> <p>P2: () pra trabalhá agora tava num emprego bom</p> <p>[...]</p>

Quadro nº 2: A vida profissional para pessoas adultas não alfabetizadas

Ambas as participantes afirmam que suas vidas poderiam ser muito diferentes, caso soubessem ler e escrever. Elas afirmam que, se fossem alfabetizadas, teriam possibilidade de conseguir um emprego melhor; admitem ainda a importância e o prestígio que a escrita exerce na vida social, configurando-se, inclusive, como um meio que possibilita a ascensão socioeconômica. As entrevistadas, nesse sentido, reconhecem esse poder simbólico e efetivo da escrita em determinados contextos das sociedades grafocêntricas, como, por exemplo, para a inserção no mercado de trabalho num “emprego melhor” ou “emprego bom”. No entanto, vale aqui ressaltar que o prestígio e o poder atribuídos à escrita e a relação desta com ascensão socioeconômica (como ficou explicitado na fala das entrevistadas) não lhe é intrínseco. Ao contrário, são determinados por questões sociais e culturais. A alfabetização, embora possa aumentar as chances de empregabilidade dos cidadãos, não lhe garante automaticamente essa ascensão profissional.

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
<p>[...]</p> <p>E: hum hum a agora assim o fato da senhora não aprendê a lê (+) não tê aprendido a lê e escrevê (+) já trouxe algum problema pra senhora? [...]</p> <p>P1: não eu tenho o problema é esse é porque eu tenho é assim as vezes eu quero escrevê pro meu povo né aí eu não tenho quem escreva aí laí vem eu saio pedindo a um e a outro pra escrevê uma carta pra mim uma coisa assim (+) aí eu fico arrependida por causa disso sabe (+) me arrependo (+)</p>	<p>[...]</p> <p>E: o fato de não sabê lê e escrevê já trouxe algum problema?</p> <p>P2: não ainda não</p> <p>E: não teve problema nenhum</p> <p>P2: não (+) mesmo sem sabê lê eu sei resolvê as coisa</p> <p>E: dá um jeito né?</p> <p>P2: dô</p>
<p>[...]</p> <p>E: aí como é que a senhora faz pra pegá um ônibus ou ou ou pra realizá alguma atividade que precise lê e escrevê? como é que a senhora faz? Pegá um ônibus lê uma uma receita (+) como é que a senhora faz no no seu dia a dia?</p> <p>P1: não sei</p> <p>E: pede ajuda a alguém?</p> <p>P1: peço ajuda a pessoa (+) mulher me ensine isso assim assim</p> <p>E: [a senhora anda de ônibus?</p> <p>P1: não (+) muito difícil eu andá de ônibus muito difícil</p> <p>E: e pra votá? faz falta lê e escrevê pra senhora votá?</p> <p>P1: Pou votá?</p> <p>E: sim</p> <p>P1: faz (+) porque eu não sei (+) eu nunca votei na minha vida (+) nunca votei</p> <p>E: não? a agora a senhora senti vergonha por não por não sabê lê e escrevê?</p> <p>P1: sinto muito (+) aí quando eu vejo assim uma pessoa chega pronto aí pronto eu vou prum prum centro saúde tem as fichinhas () né a a mulher lá mim dá aquela fichinha pronto eu fico sem rumo sem eu sabê que que qual é a</p>	<p>[...]</p> <p>E: como você faz para pegá um ônibus (+) ou realizá uma uma qualquer coisa que que exija que você sai saiba lê e escrevê? Como é que você faz vai pegá um ônibus (+) como que você (+) se vira ou então (+) alguma coisa que você tem que sabê (+) o que está escrito ali?</p> <p>P2: nem o ônibus né né ta né difícil não deu pegá não</p> <p>E: aí como você faz?</p> <p>P2: eu sei eu assoletro o nome e digo</p> <p>E: hum</p> <p>P2: (rindo)</p> <p>E: eh:: e pra votá? no momento de votá (+) como é que você faz?</p> <p>P2: não tenho di dificuldade não</p> <p>E: faz falta sabe não sabê lê e escrevê?</p> <p>P2: faz mas eu num tenho</p>

minha ficha o número daquela ficha aí preciso eu me encostá a pessoa e perguntá fulano eu não sei lê nunca estudei que número é esse aqui a pessoa me diz é assim [...]	dificuldade [...]
--	--------------------------

Quadro nº 3: Os problemas cotidianos de pessoas adultas não alfabetizadas

Nessa parte da entrevista, o entrevistador pergunta a P1 como ela, não sendo alfabetizada, faz para participar de uma série de eventos sociais que requerem o domínio da escrita. Ela, por não ser alfabetizada, afirma ou não participar desses eventos ou recorrer à ajuda de outras pessoas para tanto. É o caso, por exemplo, de escrever cartas para familiares, de pegar um ônibus, ler uma receita, saber, num atendimento público, aguardar sua chamada pelo número da ficha, votar. Uma das dificuldades apontadas por P1 advinda do fato de ela não saber escrever é, por exemplo, não conseguir se comunicar com familiares seus por meio de cartas. Nesse caso P1 seria excluída dessa prática social letrada. Para participar dessa atividade, P1 tem que recorrer a outras pessoas, para que estas possam redigir as cartas. Já no caso de votar, como é também uma prática que requer algum domínio do código escrito (para digitar os números dos candidatos, por exemplo), e por ser uma atividade que o indivíduo deve realizar sozinho, P1 afirma nunca ter participado. Percebe-se, assim, que P1 em razão de não ser alfabetizada, apresenta dificuldades para participar de atividades sociais que requerem um domínio mínimo do sistema da escrita.

Já P2, devido possuir um nível elementar de alfabetização, consegue participar de algumas situações sociais que requerem algum conhecimento da escrita, como pegar um ônibus (“eu sei eu assoletro o nome e digo”) e votar. Como a própria entrevistada afirma, “[...] mesmo sem sabê lê eu sei resolvê as coisa”. Dessa forma, percebe-se que P2 apresenta um nível de letramento escolar maior do que P1, ao participar de práticas sociais que requerem o uso da escrita.

Portanto, vê-se que as duas entrevistadas pertencem a classes desfavorecidas socialmente. Advêm de famílias pobres e tiveram que trabalhar desde cedo. Suas relações com a alfabetização são muito parecidas: ambas frequentaram a escola, mas de maneira passageira e não sistemática. Embora tenham participado de uma agência de alfabetização, a escola, P1 e P2 podem ser consideradas não alfabetizada e

precariamente alfabetizada, respectivamente, na medida em que não dominam (ou o fazem de maneira insatisfatória) o sistema de escrita. As participantes reconhecem o papel importante desempenhando por essa modalidade linguística numa sociedade letrada, a exemplo da nossa, e veem a escolarização como uma forma de ascender econômica e socialmente. Quanto ao letramento, ambas se mostram incapazes de atuar de modo ativo em certas atividades sociais que requeiram de modo mais complexo o uso da escrita por não dominarem técnicas de codificação e decodificação linguística. No entanto, principalmente P2, mostra que, embora seja precariamente alfabetizada, consegue participar de forma satisfatória em eventos sociais que requerem um domínio, ainda que em menor grau, da escrita.

Considerações finais

Percebe-se que, apesar de apresentar particularidades, alfabetização e letramento são práticas indissociáveis e intercambiáveis: a alfabetização se dá “[...] *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, [...] só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”. (SOARES, 2004, p. 14. Grifos da autora).

Quanto às entrevistas, vê-se que P1 e P2 pertencem a classes sociais desfavorecidas e tiveram um contato não sistemático e rápido com a escola. Assim, embora tenham tido contato com uma agência de alfabetização, ambas não obtiveram êxito, podendo, respectivamente, serem classificadas como não alfabetizadas e precariamente alfabetizadas. Por não ser alfabetizada, P1 ou é excluída (como no caso de votar) de práticas sociais que requerem um domínio, ainda que mínimo, da escrita, ou recorre à ajuda de outras pessoas para participar de tais eventos (escrever uma carta, pegar um ônibus). Já P2 consegue participar de práticas letradas que não requerem um domínio mais complexo da escrita (pegar um ônibus, votar), em virtude de demonstrar um maior nível de alfabetização (saber soletrar, por exemplo). Sendo assim, P2 apresenta um nível maior de letramento do que P1.

Há, enfim, um impacto direto e danoso às pessoas adultas não alfabetizadas (e também na percepção dessas pessoas), em sociedades ditas letradas como a nossa, uma vez que toda estrutura e conjuntura econômica e social dessa sociedade pressupõem pessoas alfabetizadas, especialmente as adultas, leitores em potencial, que têm de se locomover para resolver problemas do dia a dia e fazer usos dos serviços públicos para poder sobreviverem. Nos discursos das entrevistas, a não alfabetização se apresenta, acima de tudo, também como uma forma de exclusão social e econômica.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KLEIMAN, A. B. O que é letramento: modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: Kleiman, A.B. (Org). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (p. 15 - 61).

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Oralidade e escrita**. In: Colóquio Franco Brasileiro “Educação e Linguagem”, Natal, UFRN: Mimeo, 1995.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas (SP): Editora Autores Associados - Mercado de Letras, 1994.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan-abr. 2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa época, v. 47).

A MULTIMODALIDADE DO DISCURSO CHÁRGICO NUMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO (UNIANCHIETA)³¹

Resumo: O objeto deste artigo são duas charges da *Folha de S. Paulo* que abordam questões ligadas à miséria X riqueza, em particular à falta de moradia. Por se tratar da análise de um gênero multimodal com ampla dimensão social, o principal desafio é mostrar a conveniência de recorrer a abordagens de texto sob perspectivas discursivo-enunciativas distintas. Serão revistos conceitos da Linguística Textual e da Análise do Discurso francesa, abrindo-se ainda para os enfoques crítico e semiolinguístico. Deseja-se, entre outras coisas, demonstrar que tal gênero, particularmente opinativo por ser jocoso, faz parte de um jogo de imagens (Pêcheux) na mídia.

Palavras-chave: Imagem. Intertextualidade. Mídia. Discurso Político. Referenciação.

Abstract: *The aim of this article are two cartoons of Folha de S. Paulo, that concern the issues related to poverty x wealth, particularly the lackness of dwelling. Because of the fact that is a multimodal genre analysis within a large social dimension, the main challenge is to show the convenience of using the approaches of the text according to distinct discursive-enunciation perspectives. It will be reffered concepts from the Linguistics of Text and from the French Discourse Analysis, opening up yet for the critical and semiolinguistics approaches. It also intends , among other things, to demonstrate that such kind of genre, particularly opinionative for being humourous, is part of a set of images (Pêcheux) in the media.*

Keywords: *image, intertextuality, media; politic discourse; referenciation.*

³¹ Docente do Curso de Graduação e de Pós-graduação do Centro Universitário Padre Anchieta - UNIANCHIETA - Jundiaí, São Paulo. Doutora em Linguística pela UNICAMP. E-mail: cristinataffarello@hotmail.com.

Introdução

A charge, considerada como texto opinativo, é um gênero intrigante não só por ser multimodal, isto é, se concretizar por diferentes sistemas sógnicos, mas sobretudo por ser humorístico – o que exige uma leitura mais atenta, porém compensada pelo riso catártico e, geralmente, punitivo. Embora tenha como alvo de crítica uma personagem, um fato ou um acontecimento político determinado e limitado no tempo, abre-se também para subtemas ligados a empreendimentos políticos. Os problemas ligados à miséria, mais especificamente à falta de moradia, é um deles, tema abordado em nosso *corpus*: duas charges da *Folha de S. Paulo* da mesma autoria, Jean. O chargista, em cumplicidade com seu leitor, não consegue dissociar, por exemplo, jogo de palavra e injúria, caricatura e sarcasmo, ironia e vingança; em suma, enreda-se num paradoxo que leva à espetacularização da política. Jean, com maestria, concretiza isso, como se verá.

Em relação à natureza multimodal do gênero pesquisado, seu estudo apresenta-se como um desafio no campo dos estudos do texto e do discurso, haja vista sua relação com vastas dimensões sociais. Na perspectiva da Linguística Textual (LT), por exemplo, o desafio é: “[...] construir uma resposta teórico-metodológica própria sobre o assunto [...]” (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010, p. 402).

Inserido também nas formulações da Análise do Discurso (AD) francesa, um dos objetivos deste artigo é demonstrar que tal gênero, particularmente opinativo por ser jocoso, faz parte de um jogo de imagens (PÊCHEUX, 1993) na mídia.

Também a Análise Crítica do Discurso (ACD), ao adotar a combinação de conceitos de intertextualidade e hegemonia, se identifica com as formulações da AD no que diz respeito à visão crítica da linguagem como palco de práticas e, sobretudo, de transformações sociais. Por hegemonia, produzida e transformada no discurso, entenda-se, de acordo com Fairclough (2001, p. 28), “[...] um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento”. A autora, na mesma página, comenta também que o método crítico “[...] implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo,

fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem.”

Nosso principal objetivo é mostrar que, por se tratar da análise de um gênero multimodal, não há como deixar de recorrer a abordagens de texto sob perspectivas discursivo-enunciativas distintas: a LT, a AD e seus diversos enfoques teóricos: a AD tradicionalmente dita francesa, a ACD e a Semiologia.

Pressupostos teóricos

Na verdade, Maingueneau (2010, p. 64) concebe como “indecidível” a fronteira entre a ACD e a AD: esta, desde sua origem, apresenta uma dimensão crítica pela própria escolha de seus *corpora* (políticos filiados à esquerda francesa). Além disso, a AD apresenta não só um caráter dessacralizante (analisa, por exemplo, um discurso filosófico ao lado de um discurso da conversação ordinária), mas também não autonomiza os textos analisados, relacionando-os a práticas sociais e a interesses situados (na análise de um texto religioso, por exemplo, leva em conta, além do conteúdo, a intuição que o produziu). E mais: “[...] se manifesta contra certo número de ilusões constitutivas da ideologia espontânea dos locutores, que acreditam que dizem o que pensam, que utilizam a linguagem como instrumento etc.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 65). Em suma, a AD leva os sujeitos a uma “perda de controle”, a uma dispersão na pluralidade de práticas discursivas reguladas por um interdiscurso.

Mas a desconfiança em relação à linguagem é apenas uma das condições da ACD. Além disso, ela dispõe de um “dispositivo hermenêutico” para revelar os interesses inconfessáveis dissimulados pelos textos, autorizados ou não. Sobre os não autorizados, esclarece-nos Maingueneau (2010, p. 69) que são interpretados, ao contrário dos autorizados, para “[...] arruinar a autoridade que pretendem ter, para colocar em evidência o inconfessável que mascaram.”

Se o jornal, em geral de caráter dessacralizante, já é considerado “sombrio” em relação ao dispositivo hermenêutico, o que dizer do texto chágico? A charge normalmente exige uma dupla leitura: da seriedade / autoridade (primeira máscara) e, simultaneamente, a ridicularização dessa seriedade / autoridade (segunda máscara).

Vale ressaltar também que a charge jornalística constitui justamente um gênero que se subtrai à *ordem do discurso* (FOULCAULT, 1999), a qual regula a livre circulação dos enunciados, de modo a controlar a proliferação dos discursos. Dessa forma, tal gênero textual vai ao encontro das palavras de Bonnafous (2003, p.40): “Essa prática da derrisão coloca, evidentemente, a delicada questão da distinção entre a ‘farsa’ (*blague*) e a ‘caricatura’ que seriam essencialmente humorísticas e a injúria e o sarcasmo que seriam, sobretudo, de tendência agressiva.”. Na verdade, a charge difama, ridicularizando, e expõe, esquivando-se, na brincadeira, de ter de fundamentar seus ataques; cativa ou incorpora seu leitor pelo riso por meio de sua criatividade verbal e não-verbal, tornando-o seu co-enunciador ou fiador do que vê/lê:

Com efeito o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do *corpo* do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de *fiador* do que é dito.” (MAINGUENEAU, 2001, p.98).

Deve-se frisar ainda a importância da antiga noção retórica de *ethos*, a construção da imagem de si como garantia do êxito da oratória, retomada a partir de estudos da linguística da enunciação e da subjetividade. Pêcheux (1993, p.82), por exemplo, propõe a construção especular de imagens dos protagonistas do discurso A e B que, nas duas pontas de uma interação, se fazem imagens recíprocas dos lugares que ocupam na estrutura de uma formação social. Acrescenta que o “referente” (R) pertence também às condições de produção, compondo, nessa rede de “formações imaginárias”, um objeto imaginário, isto é, o ponto de vista do sujeito e não da realidade física. No caso da charge, os valores de referência constituem massa especial a ser moldada pelo jornalista-artista. Explicando: os efeitos das imagens reproduzidas na mídia pelos humoristas não se constroem pelo político, mas resultam de estratégias que lhe são atribuídas pelo público, por boatos e pela própria mídia. Em suma, o humor chágico constrói os *ethé* atribuídos pelos outros, construindo imagens estereotipadas, até deformadas. Comprovar isso é também uma de nossas metas.

Charaudeau (2006), numa perspectiva semiolinguística do discurso, ao comentar o que entende por contrato de comunicação política, distingue três lugares de fabricação do discurso político: um lugar de governança, em sentido amplo, onde se instala a

instância política e seu antagonista, a instância adversária; um lugar de opinião, onde se encontra a *instância cidadã*, e um lugar de mediação, o da *instância midiática*, que une as duas instâncias anteriores. Deseja-se demonstrar ainda que esse “contrato de comunicação política” é inevitavelmente mantido por um jogo de imagens sutil e habilmente materializado nas charges em questão.

O discurso da instância midiática, que nos interessa particularmente, apresenta dois dispositivos: de *exibição*, ou busca de credibilidade, e de *espetáculo*, ou busca de cooptação, que o leva a dramatizar a narrativa dos acontecimentos para ganhar a fidelidade de seu público. Tal discurso divide-se, pode-se dizer, entre o *dever* de informar e de promover o debate democrático e o *direito* de fazer revelações e de denunciar. Para este propósito, as charges compõem um excelente gênero.

Concorda-se ainda (CHARAUDEAU, 2006) com o fato de que as restrições de espaço, de tempo, de relações e de palavras que regem a situação de comunicação se estabelecem por meio de um jogo de regulação das práticas sociais e pelos discursos de representação que justificam tais restrições. Em outras palavras, o discurso é apenas *um* momento dessas práticas, inserido na chamada “modernidade tardia”, segundo a concepção teórico-metodológica giddeana retomada por Resende e Ramalho (2006, p.30): “[...] separação de tempo e espaço, mecanismo de desençaixe e reflexividade institucional.”.

Complementando tais estudos do discurso, pesquisas de análise crítica como as de Chouliaraki e Fairclough (1999) sugerem que os sistemas especialistas globalizados geram conhecimentos que se relacionam a um monitoramento reflexivo da ação que se caracteriza por ser externo, sobretudo midiático. Porém, a apropriação dos produtos da mídia é localizada em contextos socio-históricos específicos. Os sistemas de valores políticos e as posições ideológicas são dois vetores que permeiam as representações da mídia com relação às famílias sem teto.

O conceito de reflexividade na modernidade tardia, ou globalização, leva à concepção da noção de identidade como uma construção reflexiva – os indivíduos podem escolher estilos de vida. Sendo assim, lança-se mão de uma questão retórica elaborada por Resende e Ramalho (2006, p.33) ao abordar a noção de reflexividade:

“Que estilos de vida têm disponíveis para escolha pessoas que vivem à margem dos ‘bens’ produzidos pela modernidade?”

Partindo do conceito dialético de discurso como lugar de construção e contestação de identidades, pode-se, pelo menos, conceber a linguagem como “[...] um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, o que lhe provê sua capacidade teoricamente ilimitada de construir significados.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.56). Possenti (2001), por sua vez, declara que o discurso não tem começo: como o efeito de sentido se produz a partir de relações interdiscursivas, a cada enunciação o sujeito escreve o seu discurso em uma *linhagem discursiva* (segundo Pêcheux), mas, ao mesmo tempo, há nele alguma novidade (segundo Lacan). O efeito de sentido é, portanto, o resultado de uma tensão dialética entre um *dado* (a memória discursiva) e um *novo* (algo que se desloca no momento da enunciação), como veremos na análise a seguir.

A multimodalidade do discurso chárstico: uma análise



Ilustração 01: **Charge I Folha de S.Paulo** A2 opinião 7-11-2008



Ilustração 02: **Charge II** *Folha de S.Paulo* A2 opinião 16-8-2008

Cabem aqui as iniciativas de Ramos (2007), ao estudar os processos de leitura das histórias em quadrinhos, sobre a necessidade de incorporar os *signos visuais* (no sentido a eles atribuído pelo Grupo Mu, 1993) ao escopo da LT. Uma das iniciativas é emprestar de variados estudos semióticos o chamado determinante visual, mostrando sua equivalência com o que a LT denomina “objeto de discurso”, construído no processo da interação. Esse determinante visual é uma categoria referencial construída e reconstruída no processo ativo de progressão do texto multimodal. Sendo assim, ambas as charges, consideradas em uma dinâmica narrativa por apresentarem uma sequência de dois quadros, podem ser analisadas por meio de atividades de produção textual, como o de referenciação e o de inferenciação³². Também os processos de intertextualidade e polifonia são atuantes nos textos analisados, como se verá, justificando trabalharmos num âmbito multidisciplinar: LT, AD, inclusive e a ACD a Semiologia

³² O termo *inferência* é definido por Koch e Travaglia (1989, p.79) como “a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor / ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases e trechos) que ele busca compreender e interpretar; ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para sua compreensão. Marcuschi (2008) alarga a compreensão do funcionamento processual da inferência necessário para que o leitor construa sociocognitivamente informações textuais implícitas: usa o termo *inferenciação*, que acentua o processo de construção de inferências e evidencia as pistas orientadoras fornecidas pelo texto. Tal noção estaria ligada a outro processo, o da *referenciação*, entendido como forma de produção e retomada dos objetos do discurso.

Importante lembrar ainda que o riso é suscitado basicamente por dois “gatilhos”: o do insólito, ou seja, da surpresa, e o do exagero. Sendo assim, num primeiro momento nos deteremos nos signos visuais da **Charge I**, indissociáveis, como se verá depois, dos signos verbais no seu efeito de sentido: no primeiro quadro, disposto acima do segundo, portanto de forma vertical, a expressão de alegria e expectativa no rosto das crianças e de solicitude no rosto do pai é evidente quando aquelas pedem a este que lhes conte um “conto de fadas”. Porém, tal quadro recorta apenas as expressões faciais (imagem em *close-up* ou desambiguação) dos personagens em questão. O segundo quadro retoma coesivamente as personagens, mas dentro de um cenário maior: sob uma ponte, sentados no chão sobre papelão e com as cabeças apoiadas em caixas (as crianças), com um tráfego intenso dos dois lados (carros que passam), lendo jornal (as crianças) e um livro da Constituição (o pai), aparentemente velhos e/ou achados no lixo, ao lado de pouquíssimos pertences (uma trouxa e um copo) no chão; enfim, um retrato de miserabilidade e exclusão social. A expressão facial, sobretudo das crianças, sofre transformação: a alegria anteriormente desenhada vira indignação (olhinhos arregalados e seriedade na face).

De acordo com os pressupostos da LT, o objeto do discurso se estabelece por etapas: ativado no primeiro quadro, reconstruído ou retomado no segundo (mudança de estado pelo rosto e acréscimo do cenário), porém a identidade referencial das personagens se mantém. É nos signos verbais escritos, como se verá, que se completa o efeito de humor (o inesperado / insólito), mas, sem o auxílio do icônico, tal efeito não se consolidaria: o cenário "estar sob uma ponte" recategoriza o espaço esperado para se contar um conto de fadas, normalmente um quarto, com crianças deitadas na cama. Tal interpretação constrói a comicidade da história: as retomadas e reconstruções dos objetos dos discursos visuais, aliadas aos processos inferenciais denotados por tal procedimento, explicam o processo narrativo dessa charge.

Como um de nossos propósitos é demonstrar que a charge se manifesta em um gênero particularmente opinativo por ser jocoso, optamos pela noção de gênero de Fairclough (2003) que, por sua vez, adota o conceito de Swales (1990). A autora distingue *pré-gêneros* de *gêneros situados*; os primeiros são potenciais e abstratos (narrativa, argumentação, descrição e conversação, por exemplo) e podem compor um

gênero situado, de categoria concreta, o qual é um tipo de linguagem usada na realização de uma prática social particular. Este gênero situado pode manifestar vários pré-gêneros.

Observando ainda a **Charge I**, cujo tema de miséria se delimita ao subtema falta de moradia, nota-se um diálogo entre gêneros específicos (definidos pelas práticas sociais) e discursivos, “[...] quando mudanças articulatórias em práticas sociais incluem mudanças nas formas de ação e interação” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.62). Tentaremos demonstrar isso.

No primeiro quadro da **Charge I**, como se viu, o pedido das crianças ao pai é o de ouvir um conto de fadas, gênero situado, alçado por um pré-gênero narrativo por excelência e abstrato. A imagem transmitida é de normalidade: crianças gostam de ouvir histórias; porém, no segundo quadro, tal conto se concretiza num gênero situado jurídico, a Constituição Brasileira: “Todo brasileiro tem direito à moradia” é a leitura-citação do pai, até entre aspas, o que faz o gatilho do insólito acionar o riso. Um raciocínio lógico se pressupõe e, inevitavelmente, se infere: Todo brasileiro tem direito a uma moradia. Ora, somos brasileiros. Logo, temos direito à moradia.

Observa-se também que o pré-gênero abstrato narrativo acaba compondo tanto o gênero situado opinativo charge como, dentro deste, compõe a concretude de um gênero autorizado jurídico situado (uma das leis da Constituição, gênero perpassado por um pré-gênero injuntivo), o qual, por sua vez, toma lugar de outro gênero situado, um conto de fadas: no meio dessa intergenericidade, ou diríamos metagenericidade, e disputa interdiscursiva, manifesta-se uma voz que representa o incluído (chargista-jornalista) na voz do excluído (morador de rua), em busca de cooptação do público leitor, de conscientização da necessidade de mudanças sociais.

Os gêneros devem, portanto, ser compreendidos como “[...] *faceta regulatória do discurso*, e não simplesmente como uma estruturação apresentada por tipos fixos de discurso.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 64). A **Charge I** demonstra isso com competência: um discurso autorizado acaba sendo interpretado por meio de um chágico não autorizado, o qual tenta arruinar a autoridade daquele, colocando em evidência o inconfessável que mascara, revelando diferentes práticas sociais.

Em relação à intertextualidade, isto é, a citação da Constituição, esta mostra a relevância de se representar o discurso como um processo ideológico: a maneira de se

apresentarem as vozes desvenda questões de poder. Além disso, Resende; Ramalho (2006, p.70) ressaltam que há “[...] um *continuum* em que a opção mais dialógica é a atribuição do dito à voz que diz, a citação; em seguida, tem-se a asserção modalizada e a asserção não modalizada; por fim, a opção menos dialógica é a pressuposição.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.70).

Segundo Fairclough (2003), a intertextualidade e a pressuposição têm em comum o fato de relacionarem o texto a outro texto existente, embora de maneira mais vaga, no caso da pressuposição, em relação ao “lugar” deste texto. Além disso, a pressuposição é um fechamento para a diferença (conhecimento geral é tomado como dado), ao passo que a intertextualidade é uma abertura (várias vozes ecoam, para concordar ou discordar). E o efeito de sentido na **Charge I**, resultado dessa tensão dialética entre um *dado* e um *novo*, circula entre o riso e a indignação.

Interessante também comentar que, entre os elementos de modalidade, as aspas são consideradas relevantes, na medida em que sua presença (ausência) contribui para o menor (maior) comprometimento ou distância da voz que as usa em relação ao que é enunciado. E o chargista se esconde nas redes bem entrelaçadas do discurso de humor, lugar por excelência de embate de forças.

E a hipótese de que os efeitos das imagens reproduzidas na mídia pelos humoristas não se constroem pelo político (ou alguma autoridade), mas resultam de estratégias que lhe são atribuídas pelo público, por boatos e pela própria mídia parece se confirmar. Em suma, como se mencionou, o humor chárstico constrói os *ethé* atribuídos pelos outros, construindo imagens estereotipadas, até deformadas.

Na concepção do discurso como modo de representação de aspectos do mundo, portanto, os discursos podem projetar mudanças e ainda competir em relações de dominação. Também a articulação entre os discursos pode gerar cooperação ou competição (RESENDE; RAMALHO, 2006). Vejamos então a **Charge II**.

Na **Charge II**, o discurso hegemônico da riqueza, afirmado, é, num primeiro momento, considerado protagonista, materializado na voz do juiz. Tal discurso gera competição com o discurso antagonista da miséria, negado. Porém, nessa relação dialógica polêmica, o discurso de humor faz com que se inverta a atuação de vozes: a voz da miséria é que se sobressai à da riqueza, num apelo fortemente persuasivo

justamente por ser de humor. Em outras palavras, o discurso da instância midiática, em busca de cooptação, ganha, além do riso, a fidelidade de seus leitores.

Provavelmente por serem ambas as charges de mesma autoria, a sequência narrativa da segunda se esboça também em dois quadros, com certa semelhança na distribuição dos signos icônicos: o primeiro quadro foca, em *close*, a expressão alegre da “conversa”, ou melhor, da ordem (foco no destinatário, uso do verbo *vai* no imperativo, do vocativo *Rex* e até de ponto de exclamação), dirigida pelo juiz a seu cachorro por meio de um balão: “Agora chega, Rex, vá para sua casinha!”. Quanto ao segundo quadro, abaixo do primeiro, este apresenta transformação de estado (o juiz à porta de sua mansão, tomando algo em uma xícara, aguarda o cãozinho feliz e obediente direcionar-se à “casinha” deste) e, particularmente provocadora do riso, uma mudança gritante de cenário: as moradias das personagens lembram um capitólio, edificação majestática, sobre uma espécie de pódio, com colunas e forma triangular (sentido de perfeição?) do frontão - aliás, confira-se aí a interessante intertextualidade com o que construções desse tipo sempre representaram na história da humanidade: poder. E o exagero se evidencia e aciona o gatilho do humor, mostrando o gritante contraste entre a riqueza e a miséria. Mas aqui também o signo icônico faz-nos retomar, coesivamente, o signo verbal do primeiro quadro, *auxílio-moradia para juízes*, analisado a seguir.

Entre os traços linguísticos que realizam o discurso, temos a forma de “lexicalizar” o mundo: *auxílio-moradia*, na Charge II, e *moradia*, na I, conduzem ao problema social comum tematizado. Porém, o caráter tipográfico extrapola o campo linguístico, adentrando no pictórico: a escrita de “AUXÍLIO-MORADIA PARA JUÍZES” em letras versais, no alto do primeiro quadro, como um título, representa um recurso visual enfático, cujo efeito de sentido, devido ao humor próprio do gênero, se apresenta temperado de ironia e paradoxo. Como se vê, as retomadas e diálogos dos objetos de discurso tanto visuais quanto verbais, juntamente com os processos inferenciais, demonstram a importância dos dispositivos analíticos da LT. Conforme considera Ramos (2010) em relação às tiras cômicas, a articulação entre os diferentes dados sígnicos pode ser verbalizada sem que haja necessidade de hierarquizá-los, pois todos os códigos são relevantes. O mesmo se aplica às charges em questão.

Também a representação de atores sociais, discutida em Van Leeuwen (1997), nos faz ver o termo *juízes* como um caso de inclusão de personalização e, ao mesmo tempo, de indeterminação: toda a classe dos juízes parece dispor de luxuosa moradia (dado), e, no entanto, quer auxílio-moradia (novo). Já o nome próprio *Rex* (ironicamente "rei", em latim), que designa o cachorro do juiz, por ser um nome próprio relativamente comum, tal ação nomeia também, neste caso, de forma generalizante: designa todos os cachorros; a surpresa é que alguns deles, em particular os dos juízes, embora sejam animais domésticos (dado), parecem ter mais privilégios do que muita gente (novo). Sem contar a voz da ironia que perpassa o uso do diminutivo "casinha".

A maneira de representar esses atores sociais indica posicionamento ideológico em relação a eles, transmitindo uma imagem de protesto para a instância cidadã e de denúncia para a instância midiática. Com base na noção de contrato de comunicação, a charge é uma “máquina de forjar discursos de legitimação de imagens” em potencial: a identidade legitimadora do chargista-colunista se desvanece numa identidade de projeto de mudanças sociais, fazendo do leitor seu fiador (MAINGUENEAU, 2001).

Conclusão

O discurso materializado no gênero chárstico, aberto ao espetáculo, se vê no direito de denunciar, de tal modo que o “sujeito assujeitado” se transfigura em um agente social persuasivo e, acima de tudo, criativo. Desse modo, ao mesmo tempo em que a imprensa sustenta e conserva uma hegemonia, por ser, em geral, reprodutora de vozes legitimadas na versão cotidiana, a sua versão humorística faz também com que as identidades, as relações e as distâncias, enredadas na trama de imagens criadas pelo humor, entrem em colapso.

Buscou-se comprovar, entre outras coisas, em relação ao gênero chárstico analisado, que a articulação entre os diferentes códigos pode ser verbalizada sem que haja necessidade de hierarquização, pois tanto os signos verbais quanto os icônicos são relevantes.

Esta análise, embora breve, demonstra ainda a necessidade de alargar o conceito de texto, abrangendo o texto multimodal, sobretudo os que constituem gêneros que

buscam formar opinião dentro de uma dinâmica instância enunciativa, lugar de interação entre linguagem, cultura e mundo social dos sujeitos do discurso. Com tal intento, recorrer a diversos campos teórico-metodológicos que tratam de questões textual-discursivas foi um desafio necessário... E, com certeza, continua a sê-lo.

Referências

- BENTES, A. C.; RAMOS, P.; ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.) **Linguística de Texto e Análise da Conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.
- BONNAFOUS, S. *Sobre o bom uso da derrisão em J. M. Le Pen*. In: GREGOLIN, M. do R. (org) **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Paulo: Claralux, 2003. p. 35-48.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução: Fabiana Komezu e Dilson Ferreira da Cruz, São Paulo: Contexto, 2006.
- CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).
- _____. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.
- GRUPO MU. **Tratado del signo visual**: para uma retórica de la imagen. Madrid: Cátedra, 1993.
- KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MAINGUENEAU, D. **Análises de texto de comunicação**. São Paulo: Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Crítica (Análise)- As condições de uma Análise Crítica do Discurso. Tradução: Roberto Leiser Baronas. In: _____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 63-77.

MARCUSCHI, L. A., **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, S.P.: Unicamp, 1993. (Coleção Repertórios). p. 61-161.

POSSENTI, S. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, M. do R. (Org.) **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Claralux, 2001. p. 45-59.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.) **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.