

RETÓRICA, ESCRITA E AUTORIA NA ESCOLA

Luiz Antonio Ferreira
organizador

Grupo de Estudos
Retóricos e Argumentativos



Retórica, escrita e autoria na escola

Luiz Antonio Ferreira
organizador

2018

Retórica, escrita e autoria na escola

© 2018

Editora Edgard Blücher Ltda.

Revisão Técnica:

Nathalia Melati

Diagramação e Capa:

Fernando Bertolo

Conselho Editorial:

Ana Cristina Carmelino - UNIFESP

Ana Lúcia Magalhães - FATEC

Ana Paulo Pinto - Universidade Católica de Portugal

Cândido Oliveira Martins - Universidade Católica de Portugal

Eliana Magrini Fochi - FATEC

João Hilton Sayeg-Siqueira - PUC-SP

Lia Cupertino Duarte Albino - FATEC

Luiz Antonio Ferreira - PUC-SP

Maria Cecília de Miranda N. Coelho - UFMG

Maria Flávia Figueiredo - UNIFRAN

Orlando R. Kelm - Universidade do Texas

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Retórica, escrita e autoria na escola / Luiz Antonio Ferreira (org.).
-- São Paulo : Blucher, 2018.
196 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-8039-367-5 (e-book)
ISBN 978-85-8039-365-1 (impresso)

1. Retórica 2. Retórica - Aspectos sociais 3. Autoria
4. Escrita 5. Educação I. Ferreira, Luiz Antonio

18-1989

CDD 808

Índices para catálogo sistemático:

1. Retórica

Prefácio

A retórica, mesmo em suas formas mais primitivas, tem sido utilizada como instrumento, desde que existe a linguagem humana, para transcender a mera descrição utilitária do que se percebe como realidade. Assim como a própria humanidade cresceu com a retórica, a escola, central para a formação e para o crescimento, usa-a retórica mesmo inconscientemente. Os textos que compõem esse livro, de autoria dos pesquisadores do Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos – ERA, exploram a retórica na escola nesse tempo de grandes transformações em que vivemos.

No artigo de abertura, Aidil Navarro e Fernanda Sbroggio discorrem sobre perspectivas retórico-argumentativas para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ensino básico. No percurso apresentado, as contribuições da socioretórica incluem sobretudo dois pontos: a constituição do auditório pelo professor e a contextualização do espaço comunicativo no trabalho com o texto. Essas duas ações localizam o momento da escrita ou da leitura, orientam o processo, fazem surgir compreensões e percepções necessárias ao exercício e não subtraem do estudante o papel da criação.

Luiz Antonio Ferreira, em seu texto “A dimensão da escrita na escola”, considera a escrita como construção simbólica, traduzida em um ato discursivo (ato retórico) exercido em contexto determinado temporal e espacialmente por um orador que deve se manifestar sobre questões ligadas ao ser e ao estar no mundo. Lembra que computador e recursos tecnológicos da contemporaneidade podem ajudar bastante a invenção-inventário, mas não a construção do *ethos*, *logos* e *pathos* associados à invenção-criação.

A abordagem de “Teoria social da retórica”, por João Hilton Sayeg-Siqueira, lembra que o discurso é planejado para levar determinado auditório, universal, particular ou de especialistas, a adquirir empatia com as emoções expostas pelo orador e por suas premissas, estimulando-o, se necessário, a reforçar ou alterar o discurso-opinião para conferir uma condição de verdade. Os gêneros atualizam uma ação social, pela realização individual de uma tipificação comunitária.

A abordagem de Ricardo Ugeda Mesquita e Rosírís Flocco tem foco no processo e procura endereçar problemas no ensino de produção textual no Brasil. Os autores apontam como problemas centrais a insistência de professores em considerar apenas o resultado final (ou produto) da escrita do aluno, o

predomínio do ensino de regras gramaticais descontextualizadas, entre outras perspectivas críticas sempre consideradas como “problemas”. Segundo os autores, o ensino da produção textual deve ter foco retórico no processo da escrita.

O capítulo que trata de “Autoria e retórica em produções escritas na escola”, de autoria de Elioenai Piovezan e Roberta Piovezan, focaliza o aluno como autor, que revisa por iniciativa própria seu texto, com ao menos alguma qualidade e com unidade de sentido. O aluno-autor é também um negociador de distâncias, que interage com os colegas para verificar a eficácia de seu discurso, atento à presença de outras vozes que contribuem para a identificação de polifonia e possibilidades criativas que a escola pode oferecer com certa primazia.

Luanny Vidal e Luisiana Moura iniciam seu artigo mencionando a resistência dos alunos ao trabalho de produção textual e a dificuldade sempre presente na transposição das ideias e pensamentos para o texto escrito com intencionalidade, articulação e clareza. Entendem que é possível trabalhar com contextos significativos para o aluno-autor, considerando que, ao proporcionar melhor compreensão dos meandros da escrita, a abordagem sociorretórica motiva por meio do sistema retórico e torna possível vencer o desafio de planejar e articular textos persuasivos sobre situações do contexto social.

A sociorretórica é também tema do artigo de Joelma Ribeiro e Márcia Pituba, que comentam o acesso crescente à internet como motivo de se ter atingido diretamente as formas de ler e escrever, pois traz um universo cheio de imagens, letras, sons e códigos. Ainda, há uma diversidade de gêneros textuais digitais que convidam a participar como leitores e escritores. A partir da construção de um repertório (conhecimento prévio), aliado à memória (tanto individual quanto coletiva), a intertextualidade e a retórica (particularmente a *inventio*), é exemplificado o uso de um *meme* como ponto de partida para o aperfeiçoamento da leitura e da produção de textos argumentativos a ser utilizado no ensino.

Andreia Honório e Carla Prada abordam os processos simbólicos como elementos produtores de sentidos pelo estudo do gênero narrativo multimodal presente em tiras, sequências de quadrinhos que geralmente fazem crítica aos valores sociais. As tiras são mostradas como instrumentos de leitura e produção textual em âmbito escolar com enfoque na *inventio*.

A insuficiência de textos voltados especificamente a elementos linguísticos é o tema do trabalho de Leonardo Tavares e Mariano Magri. Segundo os autores, tal ausência deixa um vácuo na consciência do autor, caso despreze os elementos que fogem ao sistema da língua, como, entre outros, o contexto, os costumes, as crenças, as figuras de linguagem, muito utilizadas no cotidiano.

Embora seja importante discutir os erros que os textos apresentam, participar ativamente na construção de cada parte do texto é uma experiência ainda mais enriquecedora.

Nathalia Melati traz a análise de uma prova de redação do Enem. Explica que para serem bem sucedidos nessa redação, os estudantes devem compreender as características essenciais de um texto, inclusive de uma produção argumentativa. Comenta que lhes falta, no entanto, a compreensão do que diferencia a escrita de uma redação excelente de uma apenas regular, em perspectiva avaliativa e, sobretudo, persuasiva. Compreender aquilo que é esperado dos alunos durante a prova de redação do Enem e quem seria seu auditório permite uma assimilação do motivo que há por trás da produção textual.

A produção de artigos acadêmicos pode ser ensinada desde os primeiros semestres de um curso universitário e proporciona aos alunos excelentes oportunidades de formação, conforme mostra Ana Lúcia Magalhães. A escrita acadêmica competente inclui um conjunto de habilidades e posicionamentos como planejamento, estabelecimento de metas, resolução de problemas e avaliação criteriosa. O maior desafio dos professores tem sido motivar os alunos, que tendem a considerar tal tipo de produção escolar como tarefa árdua e, principalmente em cursos tecnológicos, separada da realidade cotidiana de um profissional.

Éber Santos e Tiago Mattos abordam a escrita biográfica no ensino superior. Biografia é a apreciação da vida e vidas não são estáticas, tampouco o espaço biográfico. Trata-se, portanto, de um eu-para-si não constitutivo da forma, mas da relação que cada um de nós tem para com os outros, contemporâneos que participam conosco do dia a dia e integram um grupo de pessoas que vivem o hoje. E, nisso, há uma característica social fundamental: os costumes. Nas palavras dos autores: “a boa glória junto aos contemporâneos, o homem bom e honesto e não a glória histórica junto aos descendentes”.

Com foco na produção de texto, portanto, o livro busca a sociorretórica e a argumentação como norteadoras. Assim, destaca a importância do auditório, evidencia os conceitos retóricos de *ethos*, *pathos* e *logos*, enfatiza as partes do discurso e ocupa-se dos vários aspectos capazes de auxiliar na leitura e autoria desde o ensino básico até o nível superior.

Ana Lúcia Magalhães

Sumário

O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita sob o viés retórico-argumentativo

Aidil Soares Navarro
Fernanda Martin Sbroggio..... 13

A dimensão da escrita na escola

Luiz Antonio Ferreira 23

Teoria social da retórica

João Hilton Sayeg-Siqueira 37

O ensino de produção textual com foco no processo: a versão textual da ação retórica

Ricardo Ugeda Mesquita
Rosírís Flocco..... 51

Autoria e retórica em produções escritas na escola

Elioenai dos Santos Piovezan
Roberta de Souza Piovezan..... 63

Sociorretórica: da leitura e da escrita para além do contexto escolar

Luanny Vidal
Luisiana Ferreira Moura..... 81

Desvendando os *memes*: uma proposta para o ensino de leitura e escrita

Joelma Batista dos Santos Ribeiro
Márcia Silva Pituba Freitas..... 97

Reflexões sobre a relação palavra imagem em processos de leitura e produção escrita: uma proposta com tiras da Turma do Xaxado

Andreia Honório da Cunha
Carla Moreira de Paula Prada.... 115

Estratégias sociorretóricas na construção de textos argumentativos

Leonardo Tavares
Mariano Magri..... 129

Motivos: uma análise da prova de redação do Enem

Nathalia Melati..... 145

Ensino da produção de artigo acadêmico: uma abordagem sociorretórica

Ana Lúcia Magalhães..... 159

Biografismo e retórica: a escrita biográfica no ensino superior

Éber José dos Santos
Tiago Ramos e Mattos..... 179

O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita sob o viés retórico-argumentativo

Aidil Soares Navarro¹
Fernanda Martin Sbroggio²

Este capítulo discorre sobre perspectivas retórico-argumentativas para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ensino básico. Por ser a escola, e mais precisamente a sala de aula, um espaço comunicativo, no qual as relações são mediadas pela linguagem, as estratégias discursivas e persuasivas postuladas pela retórica podem contribuir para elucidar como se dá a construção desses processos discursivamente.

A retórica aristotélica tinha como foco o emprego da linguagem falada, perante uma multidão reunida em praça pública, a fim de obter a adesão desses espíritos a uma determinada tese, e dessa forma utilizava-se do discurso oral, servindo-se especialmente dos recursos da eloquência e da oratória. A Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), debruça-se sobre a linguagem escrita, preocupando-se mais diretamente com a estrutura da argumentação escrita. Ambas fundamentam as teorias sociorretóricas, de Charles Bazerman (2015), sobre leitura e escrita como atividades sociais situadas, em que a compreensão de gênero é essencial à construção da situação comunicativa pelo escritor e pelo leitor.

1 Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP, possui graduação em pedagogia, licenciada em História e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Direito Educacional pela Universidade Iguacú, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação Santo André; Membro do Grupo ERA.

2 Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP, possui graduação em Letras pela Unesp de São José do Rio Preto (2001) e Pedagogia pela Faculdade Soares de Oliveira de Barretos (2011); Membro do Grupo ERA.

O ensino da leitura e da escrita, por exigir decisões cognitivas complexas e uma série de ações de linguagem, é por si só uma tarefa árdua, mas se revela ainda mais desafiadora quando se consideram todas as demais variáveis nela envolvidas, que compreendem desde a estrutura da escola, os materiais didáticos ofertados até a heterogeneidade social e formativa da comunidade escolar brasileira. Nesse contexto, uma abordagem que pretendesse dar conta de todas essas nuances ou que se propusesse a oferecer receitas milagrosas para execução dessa tarefa poderia revelar-se ingênua e até presunçosa. Por isso, este capítulo apresenta-se como um convite à reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita no ensino básico, com enfoque retórico sobre o auditório e o gênero como conceitos fundamentais para o desenvolvimento do protagonismo do leitor e do escritor.

Atenuação do medo e desenvolvimento do protagonismo do aluno

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu” (POM-PÉIA, 1997, p. 30). Essa passagem de *O Ateneu*, de Raul Pompéia, coloca, oportunamente, a escola como um microcosmo da sociedade, onde estão imbricadas diferenças de ordem religiosa, social e cultural que tornam esse espaço um terreno fértil para os conflitos, divergências de opiniões e de interesses que, em uma comunidade civilizada, são negociados pela linguagem. Essas idiosincrasias interferem no trabalho pedagógico na medida em que influenciam os objetivos de aprendizagem dos alunos e colocam o professor diante do desafio de conciliá-los e de motivar os sujeitos. A escola é um contexto retórico por excelência, por isso as estratégias discursivo-argumentativas postuladas por esta perspectiva discursiva podem contribuir para a negociação das distâncias que se formam nesse ambiente.

A retórica foi conceituada por Aristóteles como “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão” (s/d [384-322 a.C.], p. 33), isto é, é a arte de persuadir pelo discurso, levando as pessoas a aderirem a determinada tese. Na perspectiva de Reboul (1998, p. 24), a retórica diz respeito à “arte de encontrar meios de persuasão que cada caso comporta”, trata-se do uso estratégico do discurso. Para Meyer (2007, p. 25), “a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 6) preocupam-se espe-

cialmente com a maneira pela qual se efetua a comunicação com o auditório, já que, para eles, “é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve”. Como se vê, a retórica não se preocupa em oferecer definições abstratas sobre o código, mas sim em instrumentalizar o usuário da língua de recursos estratégico-argumentativos a fim de que este possa usar as palavras para alcançar seus objetivos em situações concretas de comunicação.

A escrita surgiu, segundo Fischer (2006), aproximadamente em 440 a.C. na Mesopotâmia a partir da necessidade de preservar acordos comerciais, valores de mercadorias, enfim, para atender às demandas práticas da sociedade. Com ela, nasceu também a leitura, que inicialmente se restringia à declamação e à obtenção de informações visuais. Desde então, a relação entre leitura e escrita vem se transformando e modificando a sociedade, que hoje é orientada pelo letramento, cujo principal produto de comunicação é o texto. Mas, apesar de essa relação remontar ao início da civilização humana e de a sociedade estar exposta a inúmeros tipos de texto em circulação, o processo de aprendizagem de leitura e escrita sistematizadas ainda desafia professores, alunos e comunidade científica.

Não se pode negar que a escola tem progredido muito em relação à compreensão desses processos e que procura diariamente lançar mão de pedagogias capazes de tornar o ensino de leitura e escrita mais eficiente. No entanto, apesar de todos os esforços, a conquista da proficiência em leitura e escrita é ainda um processo nebuloso, pelos quais os alunos parecem não se sentir atraídos, o que acaba se evidenciando, entre outros indicadores, pelos baixos índices apontados pelas avaliações do ensino básico.

De modo geral, os estudantes demonstram ainda manter com a leitura uma relação muito pautada na decodificação, o que Leffa (1996) chamou de “leitura extração-de-significado”, cuja direção é do texto para o leitor, e o propósito é encontrar o sentido do texto, que possui significado “preciso, exato e completo” (LEFFA, 1996, p. 12). A leitura realizada dessa forma reserva ao leitor um lugar de subordinação ao texto, cujo sentido é extraído palavra por palavra e a compreensão global do texto, assim, a construção do sentido por meio da atuação do leitor não ocorrem. Nesse modelo, a ênfase acaba residindo em aspectos semânticos obtidos a partir da decodificação da língua escrita e da identificação de informações.

Algumas abordagens que buscam explicar o desapeço dos estudantes pelas atividades de produção textual referem-se às situações de escrita altamente monitoradas, que, com um percurso previamente definido, atribuem ao processo certa artificialidade e relegam aos alunos o papel de mero cumpridor de tarefas, inviabilizando sua participação consciente na construção do texto.

Isso acontece, por exemplo, quando são apresentadas propostas de produção textual com temas distantes da realidade do auditório, ou a partir de gêneros trabalhados apenas como um conjunto de características pré-estabelecidas. Uma tarefa que se apresenta artificial ou distante do sujeito tem uma resposta também artificial, pois o aluno tende a não se envolver e apenas cumprir os requisitos observados na avaliação, que em geral questionam aspectos formais do texto. Por outro lado, atividades de escrita muito livres de orientação causam igual desconforto, pois deixam os estudantes sem saber que direção tomar. Em ambas as situações, as sensações geradas são o medo e a aversão.

Esse cenário aponta para a necessidade de que o aluno assuma o protagonismo no processo de aprendizagem de leitura e escrita, de modo que ele consiga construir o sentido do texto a partir da mobilização das suas experiências e se enxergar como autor da sua produção textual. Para isso, é importante o professor ter em mente o auditório com o qual está trabalhando, a fim de conseguir atingi-lo eficazmente e oferecer a ele situações contextualizadas de leitura e produção textual. Leitura e escrita envolvem, sobretudo, criatividade e protagonismo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 22) afirmam que o “auditório é o conjunto daqueles que o orador deseja influenciar com a sua argumentação”. Cabe ao orador pensar nos indivíduos que pretende persuadir a fim de que o auditório presumido seja o mais próximo possível do auditório. A questão retórica é condição básica para o início de qualquer discurso, por isso precisa ser apresentada em função desse auditório de modo que ele se sinta motivado a se envolver e a elaborar uma construção discursiva capaz de intervir nessa questão. De acordo com Reboul (1998, p. 91), “a eficácia do ensino de matemática não se demonstra matematicamente”, o que no contexto em que foi empregado ilustra a sua concepção de que entre a demonstração científica e as provas há todo um domínio da argumentação. Esse é um dos pontos em que se ancora essa reflexão, o exercício docente pode tornar-se ainda mais frutífero à medida que o professor focar no auditório e na organização do seu discurso em função dele.

A reflexão do professor sobre a composição do seu auditório permite a ele localizar o contexto sócio-histórico em que esses indivíduos estão inseridos. Neste momento, emerge o segundo ponto destas considerações: o contexto comunicativo no qual se ancoram as atividades de leitura e escrita.

No ensino de leitura e escrita, o texto é elemento central e sua conceitualização pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012) é o ponto de partida para reflexões aqui propostas sobre o papel do gênero textual na contextualização do ensino de leitura e escrita. De acordo com o autor, o

texto, em uma primeira acepção, é “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2012, p. 71), ou seja, os textos são produto da atividade humana, “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2012, p. 72). Como os contextos sociais são muito diversos, no âmbito de cada comunidade surgem diferentes formas de construção dos textos, organizados por meio da linguagem em função do contexto comunicativo, do propósito da comunicação e do sujeito ao qual ela se destina (auditório). Bronckart (2012) chamou essa variedade de textos de “espécies de textos”, Bakhtin (1997), de gêneros textuais e Bazerman (2015), de contexto comunicativo, que, para ele, é essencial para o processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita.

Os gêneros textuais evidenciam o lugar sócio-histórico a partir do qual a escrita e a leitura se desenvolvem e localizam o produtor do texto assim como seu auditório. Como os textos escritos não possuem a interação instantânea da comunicação verbal, pois viajam no tempo e no espaço, a leitura de qualquer texto, para ser significativa, precisa, antes, ser situada, ou seja, os elementos que dela participam precisam ser conhecidos. Essa contextualização é feita pelos gêneros, que para além da forma e do conteúdo, veiculam informações implícitas essenciais ao entendimento do texto. De acordo com Bazerman (2015), os gêneros

corporificam compreensões de situações, relações, posições, humores, estratégias, recursos apropriados, metas e muitos outros elementos que definem a atividade e formam meios de realização. Os gêneros são modos de fazer as coisas – e como tais incorporificam o que se deve fazer, trazendo marcas do tempo e lugar no qual se realizam tais coisas, bem como os motivos e ações realizadas nesses lugares. (BAZERMAN, 2015, p. 34-35).

Essa perspectiva aponta para o contexto comunicativo como fator essencial ao trabalho com leitura e produção textual, pois estar em um espaço socialmente reconhecível dá ao aluno o conforto necessário para participar mais ativamente de ambos os processos.

Piovezan (2017, p. 19) considera que “atividades de produção escrita, quando realizadas de forma contextualizada, com propósitos claros e com procedimentos de autoria do aluno” têm como resultado a atenuação, ou até anulação, do medo e favorecem o aprimoramento da escrita, pois um ambiente conhecido ajuda nesse enfrentamento, dá objetivo para a

construção do texto, determina o auditório e suas prováveis expectativas e possibilita a constituição de um *ethos* compatível com a situação comunicativa que se apresenta. Nesse sentido, é um dos desafios do trabalho com a escrita reproduzir situações de uso da linguagem nas quais os alunos se reconheçam social e historicamente e assumam o seu protagonismo. O aluno precisa se sentir convidado para a discussão, precisa acreditar que a sua atuação retórica pode interferir na situação inicial, mas para isso ele deve estar em um ambiente confortável, conhecido, no qual se sinta seguro.

Nessa mesma direção encontra-se o trabalho com a leitura, que é atividade investigativa, da qual o leitor precisa participar ativamente, e que envolve, não apenas o código escrito, mas uma série de informações externas a ele e que são extremamente significativas, como a folha de papel utilizada, a disposição das palavras na página, o tipo de letra, enfim, informações que contribuem para a compreensão do propósito do texto, do seu escritor e do destinatário. Como afirma Bazerman (2015, p. 18), a “interpretação se funda não somente na decifração do código, mas também na construção do contexto de uso dentro do qual o enunciado foi significativo”. A identificação do gênero permite ao aluno participar mais ativamente da leitura, pois as informações oferecidas por esse contexto mobilizam a sua atenção, possibilitam um contato mais próximo com o texto, ativam os conhecimentos prévios e suscitam lembranças.

De acordo com Trevisan (1992), a atividade de leitura é apenas o ponto de partida na busca pela compreensão, pois o sentido não está no texto. O leitor e seus conhecimentos prévios têm papel essencial na construção de sentido e coerência de um texto, que só são alcançados à medida que o leitor ativa os seus conhecimentos armazenados e realiza inferências. Nessa mesma página, Kleiman (1989) aponta dois caminhos que conduzem à compreensão na leitura e que também envolvem o trabalho com o contexto comunicativo: a ativação do conhecimento prévio referente ao assunto do texto e o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. Para ela, a interação dos diversos níveis de conhecimento prévio - linguístico, textual e de mundo - é o que faz da leitura um processo interativo e que permite ao leitor a construção do sentido do texto. De igual importância é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros, já que a capacidade de processamento e de memória é significativamente ampliada quando é fornecido um objetivo a uma tarefa. O estabelecimento de objetivos favorece a formulação de hipóteses, ou seja, o leitor ativo vai formulando e testando hipóteses durante a leitura, o que corrobora o entendimento de que o texto não é um produto acabado que o leitor recebe passivamente,

ao contrário, o leitor precisa envolver-se ativamente na construção da significação e exercer o seu protagonismo.

Considerações finais

A retórica, entre as ciências que estudam o discurso, possui um caráter prático e ajuda a compreender como as palavras podem ser usadas mais eficazmente para que os propósitos comunicativos sejam alcançados. No percurso aqui apresentado, em que se buscou refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de escrita e de leitura no contexto escolar do ensino básico, as contribuições da sociorretóricas fizeram emergir dois pontos principais que podem contribuir para auxiliar o professor a vencer o desafio de motivar os alunos e torná-los protagonistas nesse processo: a constituição do auditório pelo professor e a contextualização do espaço comunicativo como ponto de partida no trabalho com o texto. Essas duas ações oferecem conforto ao aluno e atenuam seu medo porque localizam o momento da escrita ou da leitura, orientam o processo, fazem surgir compreensões e percepções necessárias ao exercício e não roubam dele o papel da criação.

Referências

ARISTÓTELES [384-322 a.C]. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 14 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Cunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel dos Santos, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Unesp. 2006.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre, Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MEYER, M. **A Retórica**. Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PIOVEZAN, E. S. **O lugar do autor na escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

POMPÉIA, R. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997. REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TREVISAN, E. **Leitura: Coerência e Conhecimento Prévio**. Santa Maria: Ed. UFMS, 1992.

A dimensão da escrita na escola

Luiz Antonio Ferreira¹

Uma pergunta secular revolve-se no interior de cada educador: como ensinar nossos alunos a escrever eficientemente? Ao longo do tempo, estudiosos se debatem para bem posicionar, em língua, os impulsos criativos ou a falta de inspiração dos educandos. Todos, porém, concordam que a escrita é um poderoso instrumento de demonstração do pensamento, um caminho para demarcação de identidades, uma válvula encantadora para ressaltar os sentimentos mais recônditos, demonstrar nossas crenças e imprimir verossimilhança ou verdades no discurso. Concordam, também, que escrever é um exercício profundo de humanidade, de esforço de interação e demonstração de nossa inequívoca capacidade de operar com a linguagem verbal.

Na gênese da escrita, então, há uma premissa que precisa ser levada em conta em qualquer atividade escolar sobre o ato de registrarmos-nos por meio da língua: somos seres retóricos. Essa máxima tem implicações profundas com todo e qualquer projeto pedagógico que se apresente: é preciso, sobretudo, para praticar nossos desejos de bem dizer e de movimentar um auditório racional ou passionalmente, entender como um texto opera num determinado contexto retórico para bem cumprir a intencionalidade do autor. Escrever, nesse aspecto, então, é dominar os efeitos que um texto pode provocar num auditório. Essa proposição fundamental – que inscreve o outro como figura

¹ Professor doutor, coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP e coordenador do Grupo ERA, que possui sede na PUC-SP.

primordial do discurso – poderia encabeçar qualquer manual de escrita escolar, pois daria ao estudante a dimensão necessária do alcance de seu dizer e o alertaria para os princípios fundamentais que dirigem o ato de escrever: não há escrita ou qualquer atividade comunicativa sem que se leve em conta três fatores elencados por Aristóteles (384-322 a.C.) em *Arte Retórica* (s/d): o *logos*, o *pathos* e o *ethos*. O *logos* é o discurso em si; o *pathos* representa o poder do orador de, por meio de seu discurso, despertar emoções em seu auditório; o *ethos* é a imagem, verdadeira ou não, que o orador constrói de si no intuito de persuadir seu auditório. É importante que, no ato de produzir textos na escola, o autor-aluno entenda a dimensão dessa escrita e compreenda que existe, como afirma Burk (1968), um motivo intrinsecamente retórico situado no uso persuasivo da linguagem e que o valer-se das palavras é propriedade de “agentes” humanos para formar atitudes ou para induzir ações em outros agentes também humanos.

Neste artigo, consideramos que a escrita é uma construção simbólica, traduzida em um ato discursivo (também chamado ato retórico) exercido em um contexto, determinado temporal e espacialmente, por um orador que, colocado diante de um auditório, precisa manifestar-se sobre questões que envolvem problemas ligados ao ser e ao estar no mundo. Consideramos, ainda, a importância da figura do orador na tessitura textual e os componentes fundamentais para a constituição das formas de representar seu caráter no discurso (*ethos*). Ressalte-se que todas as reflexões aqui feitas merecerão aprofundamento teórico e prático nos capítulos constantes deste livro, escritos por meus colegas, todos empenhados na desmistificação da escrita na escola e na viabilização pedagógica dos aspectos teóricos propiciados pela retórica antiga, pela Nova Retórica e pela socioretórica.

Escrever como ação sobre o mundo

Escrever é caminhar para a consecução de um ato retórico que, por sua natureza, demonstra a capacidade do escritor de envolver seu auditório no tempo e no espaço para provocar reações positivas ou negativas. Um auditório se move positivamente quando o autor prova competência para desenvolver um tema com coerência, elegância, concisão e demonstração de conhecimento seguro do assunto a ser tratado. Se o propósito é respeitar o auditório, escrever é também e fundamentalmente um exercício de verificação contínua da clareza que se pretende imprimir a um texto, do tom e do ritmo que melhor

se conforma às expectativas do leitor ou do ouvinte para expandir o grau de aceitabilidade do que se objetiva dizer. Escrever é, em outra perspectiva, ativação dinâmica do cérebro para vigiar, durante todo o percurso de criação, os cuidados exigidos pelo código: a pertinência do uso dos termos e índices formais que estruturam a sequência linguística e promovem a adequada conexão entre as divisões que estruturam o texto. Escrever, porém, não é apenas utilizar o código abstratamente. É, sim, valer-se da língua como uma atividade, como elemento físico que dá suporte à interação. Para Bazerman (2015), o código “é um recurso a ser empregado em situações concretas com objetivos e atividades individuais e coletivos, seu objeto primeiro (BAZERMAN, 2015, p. 22). Escrever é, ainda, pela exteriorização inequívoca de conhecimento das especificidades inerentes à tipologia do texto criado, para bem além de contornar necessariamente as dificuldades da sintaxe, utilizar expressivamente o léxico em situações concretas, preocupar-se com a marcação singular de uma personalidade estilística e, sobretudo, ter consciência de que esses fatores de textualidade complementam necessariamente o ato retórico bem-sucedido. Escrever, enfim, é um movimento estratégico de mostrar-se para o outro.

Escrever na escola

Quando o auditório ganha relevo, o ato de criar um texto concentra toda a atividade do orador e regula a tensividade que se imprime ao processo de interação e ao curso da ação pretendida. Dar um texto ao mundo é, nessa perspectiva, praticar a arte de utilização de recursos linguísticos, conceituais, estratégicos e criativos com propósitos bem definidos e precipuamente é a prática de um gesto de interação com o outro em um contexto instaurado. Para dotar o texto de significação expressiva e de fato relevante para o auditório, é fundamental, para bem além de configurá-lo fisicamente por meio da língua, revelar com nitidez, no artefato verbal, um propósito que se cumpre de modo adequado em situações de uso social efetivo. Essa é, cremos, uma afirmação que mereceria reflexão aprofundada na escola: toda escrita precisa ter um propósito bem definido e claro para autores e oradores. Para externar os propósitos a que se destina, a escrita requer capacidade do orador para recriar, pelo uso da língua, pelo entendimento e pela análise, o que o autor processa cognitivamente, mas, principalmente, solicita o encontro de um bom modo de “atender às condições para fazer o que tem a fazer” (BAZERMAN, 2015, p. 107).

Uma das vocações da escrita é tornar-se inteligível. Esse princípio sempre norteou o ensino de produção escrita na escola e é positivo em si mesmo. A natureza dinâmica das situações sociais, porém, exige que a legibilidade se traduza em desdobramentos intelectuais que revelem envolvimento efetivo de um autor com seu auditório no processo de intervenção simbólica que se dá pela escrita. A escola, então, ao voltar-se para a eficácia da produção, pode ressaltar que escrever, seja onde e como for, é precipuamente um exercício de retórica: arte prática e reflexiva que solicita coordenação acurada do pensamento para traduzir intenções e objetivos do orador. Quando assim vista, as metas da escrita envolvem orador e auditório na exteriorização de pensamentos que reforçam a racionalidade do existir, a amplificação das percepções de si e dos outros no imenso universo em que se revolvem os valores, as preferências e paixões humanas. Se há propósitos, há uma exigência que se impõe e, se assim é, a escrita atua como resposta humana a uma situação proposta ao orador e ao auditório.

Dentre as múltiplas formas implicadas no ato de escrever, há um momento processual que envolve o aprender e a análise de reações à produção apresentada. Por isso, o ato de escrever impõe um período de aprendizagem significativa de liberdade e de aprisionamento do ser que escreve diante das trincheiras da própria linguagem e das situações sociais. A escola pode auxiliar nessa missão primeira e fundamental: se há um processo natural que aprimora e regula o ser que se mostra por meio de recursos da linguagem, escrever na escola poderia ser, sobretudo, um exercício de autoria. Há alguém (aqui denominado orador ou autor-aluno) que exercita as diversas funções exercidas por um texto para, assim, criá-lo e aprimorá-lo em função de objetivos plenamente definidos. A prática da escrita na escola, em resumo, poderia ser vista como a consecução de um ato retórico que exige engenho e arte do orador para encontrar, na constituição do discurso, a índole das premissas necessárias para obter eficácia.

Nesse sentido, a decisão de envolver-se num movimento dialético-discursivo (e seria interessante que os alunos-autores assim se sentissem no processo de escrita) requer, além do natural esforço cognitivo e afetivo, a reflexão acurada sobre a utilização dos elementos do sistema retórico: invenção (*inventio*), disposição (*dispositio*), elocução (*elocutio*), memória (*memoria*) e ação (*actio*). Primeiramente, considere-se a *inventio* (*quid dicat*), ligada etimologicamente a “achar” (*invenire*) e “julgar” (*iudicare*). É importante refletir que não basta ter propósitos definidos e capacidade de bem gerir a língua em situações sociais diversas. É preciso, também, levar em conta o aspecto passional que envolve o auditório no instante da *actio* (aqui, didaticamente considerado como o produto final de um texto e a leitura ou apresentação para um auditório), uma vez que

não se pode negar a existência de valores e de uma inevitável hierarquia do preferível em cada um dos leitores ou ouvintes. É na *inventio* que nasce o futuro texto e é nela que o outro se presentifica como causa indelével do escrever.

Essa preocupação primeira envolve preocupações outras, de natureza temática, que precisam consolidar-se, depois e afirmativamente, na *dispositio* (momento em que o orador coloca cada um dos propósitos da escrita em seu devido lugar). Esse exercício de imaginar e de dar atenção à ordem e eficácia do texto demanda encontrar meios de alterar opiniões, de perscrutar no auditório regiões que vão da ignorância à dúvida e, dela, à certeza que leva ao agradar, ao comover, ao ensinar, pois, sem deixar de levar em conta que, seja qual for a natureza da produção, há um conselho gritando ao final, fortemente recomendado por Aristóteles em Retórica a Alexandre: aquele que profere um discurso de persuasão precisa deixar claro que as causas que defende são justas, legais, apropriadas, honrosas, prazerosas, exequíveis e necessárias (ARISTÓTELES, 2012). Nesse sentido, o exercício da *inventio* requer três posturas oratórias muito necessárias e primordiais: o orador responsabiliza-se pelo que diz, pontua o seu dizer pelos conhecimentos prováveis que possui do auditório e é em função dele que irá desenvolver sua argumentação. Produzir textos, nessa perspectiva, é um manifestar interativo e pragmático que, com o respeito exigido por cada auditório, expõe, dimensiona e mostra possíveis perspectivas de observar as questões humanas. As demais partes do sistema retórico ligam-se estreitamente à invenção porque é na prática de criar o discurso que se encontram, para qualquer questão, os meios de prova.

Ato retórico e argumentação na escola

É preciso acentuar uma dificuldade inerente ao processo de escrita na escola: por mais que tente se aproximar da realidade, escrever em bancos escolares é sempre um artifício pedagógico. Há, entretanto, meios realísticos de contornar essa artificialidade natural, pois, ao assumir a autoria, o orador atento analisa e leva em conta o contexto retórico em que atua. Por contexto retórico entendemos o conjunto de fatores temporais, históricos, culturais, sociais etc. que exercem influência no ato de produção e de recepção dos discursos (FERREIRA, 2010). Ao escrever, o autor-aluno pratica um discurso retórico, aquele que se configura pela intenção de persuadir um auditório que se encontra diante de uma questão polêmica. O momento primeiro da escrita, então, leva em conta que praticar a escrita para um auditório específico pauta-

se numa concepção de retórica vista como a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema (MEYER, 1998).

Fundamental, então, é considerar que há um propósito do orador e uma questão que se impõe realística e necessariamente. Por isso, o grau de aceitabilidade de um argumento se relaciona de modo objetivo com os valores e as hierarquias do preferível (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996) arraigados no auditório e, em função deles, torna-se imperativo, primeiramente, adequar a fala a esses valores conhecidos para conseguir objetivos persuasivos. Nesse sentido, reiteramos, analisar previamente a natureza do auditório a quem se dirige é um exercício muito necessário, pois a prática da *inventio* pressupõe duas posturas primordiais: o orador pontua o seu dizer pelos conhecimentos prováveis do auditório e é em função dele que irá desenvolver sua argumentação. Sempre e sempre, o orador necessita demonstrar clara e coerentemente o que julgar plausível para construir o verossímil, o provável que, se bem exposto, atingirá o acordo pretendido e levará à persuasão. Assim, é importante que o autor considere que há uma tensividade retórica em cada ato de escrita. A tensividade é característica da dinâmica da comunicação social, possui graus e, em maior ou menor proporção, reivindica o entendimento das dimensões dos conflitos de conceitos, de choques semânticos, de diferentes visões de mundo, de diferenças ideológicas, de crenças antagônicas. O orador competente, em princípio, considera a tensividade e exprime-se em consonância com as ideias do interlocutor, quer para concordar, quer para opor-se às teses do outro. Essa posição oratória é necessária porque, nesse exercício de influenciar o outro, reitera-se, é relevante considerar o auditório como início e fim das decisões a serem tomadas; é necessário levar em conta o presente, o passado e o futuro da causa que defende, e ainda prestar atenção à aquiescência ou não a princípios que se ligam à moral, a valores em vigor, a bom-senso, a interesses pessoais e de grupo, à intensidade das paixões. Por todos esses motivos, o orador, durante a *inventio*, aceita ponderar sobre o que é conveniente, justo, legal, útil, nocivo, vergonhoso, honrável e aceitável para aquele auditório específico e para os propósitos persuasivos que erigem o texto.

A finalidade precípua de um ato retórico, então, concentra-se na persuasão. Etimologicamente, a palavra vem de *persuadere* (*per* + *suadere*). *Suadere* significa “aconselhar” (não impor) e *per* equivale a “de modo completo”. Assim, o sentido de persuadir é levar, habilidosamente e de modo suave, alguém a aceitar um ponto de vista. Persuadir, em retórica, é considerado gênero e compreende três espécies: ensinar (*docere*), comover (*movere*) e agradar (*delectare*). A primeira diz respeito à lógica (mover pela razão, instruir), a segunda à afetividade e a terceira à estética (TRINGALI, 1988). Essas três espécies concentram-se no

exercitar de dois propósitos didaticamente resumidos para facilitar o pensar: persuadir (mover pelo coração, pela emoção) e convencer (mover pela razão, pelas provas de natureza lógica). No interior delas, a terceira (agradar) é ainda elemento importante, pois determina os aspectos mais artísticos da construção do texto, embora, por muitos motivos, tenha sido relegada a um plano secundário na história da retórica contemporânea, mais preocupada com os aspectos argumentativos do ato de escrever e de falar.

Assim, para que um autor-aluno crie bases para identificar e entender a situação de escrita, é importante que leve em conta que a interação orador-auditório possui muitas facetas fundamentais, envolve procedimentos de construção, categorias perceptuais, conhecimentos prévios recebidos ou desenvolvidos na interação social e, também, burilamento adequado da língua em cada situação ou propósito. Tais princípios, que nascem na *inventio*, ordenam, por si, a categoria dos auditórios e imputam responsabilidade a quem enuncia. Por isso, o orador, diante de uma situação de conflito, analisa, pondera que um discurso nunca está sozinho, não é um acontecimento isolado, já que nasce de outros discursos e aponta para outros, complementa ou opõe-se a outros que o precederam. Nesse jogo de discursos que se entrecruzam, o orador atua nos limites de uma área de valores aceitáveis e atribui aos membros do auditório algumas funções, bastante conhecidas na retórica dos antigos gregos e latinos:

POSIÇÕES DO AUDITÓRIO
atuar como juízes: aqueles que analisam uma causa passada, ponderam sobre o justo, o legal e sobre o injusto, o ilegal, consideram a ética envolvida e, a partir da reflexão, condenam ou absolvem.
atuar como assembleia: aqueles que, diante de uma causa que aponta para o futuro, refletem sobre o útil, o conveniente e sobre o prejudicial, o nocivo. A partir dessa ponderação, aconselham ou não a tomada de uma decisão.
atuar como espectadores: aqueles que analisam a capacidade do orador no ato de louvar ou censurar algo ou alguém, no ato de versar sobre um tema do presente, atual, que causa interesse hoje e agora. Depois do discurso, os espectadores declaram se gostam ou não, se concordam ou discordam, se acham belo ou feio o que foi dito, da forma como foi dito, sem que, necessariamente, precisem tomar uma posição definitiva sobre o que foi exposto, ainda que o discurso possa ter causado profunda influência no auditório, possa ter posto em crise os valores vigentes. Discursos dessa natureza ligam ao agradar.

Se o autor-aluno estudar previamente a natureza do auditório, começará um processo de entendimento de como o texto poderá operar em determinadas circunstâncias e, sobretudo, como poderá transformar, pela argumentação, uma situação para realizar seus objetivos (BAZERMAN, 2015). Caminhará, também, para um processo de operações cognitivas necessárias para trabalhar mais eficazmente as estratégias, as formas possíveis de desenvolvimento do conteúdo e de organização do trabalho da escrita. Para Aristóteles (Arte Retórica, I, III, 1), é a necessidade de adaptar-se aos três tipos de auditório que confere traços específicos a cada um dos gêneros oratórios (judiciário, deliberativo – ou político – e epidítico). Adaptar-se é a palavra fundamental para o autor, posto que não falamos da mesma maneira com todas as pessoas com quem interagimos. Por isso, os três atos de discursos não são os mesmos. O discurso judiciário toma como base discursiva um tribunal e, por isso, acusa ou defende uma ideia para mostrar o que é justo ou injusto na questão tratada. O uso do gênero deliberativo implica aconselhar ou desaconselhar uma assembleia para ressaltar o que será útil ou nocivo ao interesse coletivo. O auditório, diante de discursos pautados nesse gênero, reflete sobre questões referentes à cidade, à paz ou à guerra, à defesa, ao orçamento ou à legislação, por exemplo. Quando o gênero escolhido é o epidítico, o orador censura ou elogia, diante de espectadores, algo ou alguém. O auditório entende que o orador pretende que se admire ou vilipendie alguém por suas qualidades ou defeitos, por sua nobreza ou vilania e traz para a memória do auditório o presente, ainda que, para praticar o gênero epidítico, extraia argumentos do passado ou do futuro. Esse gênero não implica decisões imediatas do auditório e é muito utilizado para exaltar ânimos no plano cívico ou patriótico. É o mais comum nas propagandas e nas pregações religiosas. Todos pretendem dispor favoravelmente o auditório por meio de argumentos sensatos, aparentemente sinceros e simpáticos à plateia.

Como um texto opinativo sempre se encontra no espaço da opinião (*doxa*), fundamentalmente não discute verdades e certezas, mas, sim, impressões sobre o mundo, opiniões que precisam ser consideradas, ponderadas e estabelecidas no acordo entre orador e auditório. Por isso, o movimento persuasivo é dialético, uma vez que permite a discussão de valores, de hierarquias, de preferências e, consubstanciado em discurso, consagra a própria dialética como objeto material da retórica. Assim sendo, a boa escolha do gênero é fundamental para a boa realização do ato retórico. O autor-aluno, se bem assimilar os conceitos que envolvem os gêneros oratórios e a natureza dos auditórios, poderá se empenhar, em menor ou maior grau, na prática de objetivar seu discurso para persuadir diversos interlocutores. Quando pretende

que, ao final do discurso, o auditório apenas se manifeste se gosta ou não do que foi apresentado, poderá valer-se do gênero epidítico. Quando pretende condenação ou absolvição, que se leve em conta um crime de qualquer natureza e se discuta a dimensão do castigo merecido por alguém que enfrenta uma situação polêmica, o gênero mais adequado é o judiciário. Se, porém, o objetivo é o voto, favorável ou contrário a algo ou a alguém, o gênero escolhido é o deliberativo. Nesse caso, o orador irá aconselhar ou desaconselhar o auditório para que se posicione firmemente sobre um fato futuro.

Para reforçar a intensidade da adesão do auditório, portanto, a relação de valores com outros valores e de hierarquias com outras da mesma natureza é interessante levar em conta que o exercício da *inventio* requer o encontro de “provas” para bem sedimentar a argumentação pretendida e, sobretudo, sedimentar, discutir sua validade argumentativa. Para Aristóteles (*Arte Retórica*, I, II, 3), três espécies constituem provas dependentes do discurso: umas residem no caráter moral do orador; outras nas disposições criadas nos ouvintes e outras, no próprio discurso, pelo que ele demonstra ou parece demonstrar. Neste artigo, que se preocupa sobremaneira com a autoria, trataremos de modo mais delongado sobre a primeira delas: o *ethos*.

As três provas retóricas

Como afirmamos na introdução, a reflexão sobre a trilogia retórica (*ethos*, *pathos* e *logos*) é fundamental para a criação do verossímil e da construção do discurso persuasivo, pois são considerados por Aristóteles como instrumentos do persuadir (*pisteis*). O *logos* é de ordem racional. *Ethos* e *phatos* são de ordem afetiva.

O *logos* corresponde à estrutura argumentativa do texto, é uma proposta verbalizada como solução para um problema que se instaura em uma determinada instância retórica e, sempre, requer elaboração argumentativa, proposições e julgamentos capazes de levar o auditório à persuasão. É pela utilização do espaço discursivo que o orador pratica as estratégias persuasivas adequadas para impressionar positivamente um auditório ou outro e demonstrar, de modo explícito ou não, pela linguagem, sua capacidade de enfatizar, ilustrar confirmar, negar ou corroborar ideias. No *logos*, então, imbricam-se, indissociavelmente, a força argumentativa do orador, os sentidos explícitos ou implícitos, figurativos ou literais da linguagem utilizada para atingir, por força da criação da verossimilhança, o acordo com o auditório.

O *pathos* refere-se às emoções despertadas no auditório. A convivência social reveste os homens de múltiplas tonalidades do sentir: amam, odeiam, tornam-se esperançosos, desanimados, calmos ou desesperados, revelam e escondem desejos. Entre o prazer e o desprazer cotidianos, o ser humano modula a intensidade de suas paixões pelo que acredita ser justo, injusto, moral, imoral, certo, errado, belo e feio. É justamente aí que reside a força do *pathos*, entendido como o poder do orador de despertar o auditório para as emoções decorrentes do seu discurso. Para obter o acordo, como ressaltamos acima, o orador coloca o auditório em posições emocionais diferenciadas: ora exige que atue como juiz, ora como participante de uma assembleia que precisa chegar a um consenso, ora apenas como espectador de uma determinada situação que se problematiza no seio social. Esses papéis sociais, quando assumidos, envolvem o auditório em situações passionais distintas e, de modo consequente, revolvem o interior de cada um e de todos em tonalidades mais pálidas ou mais intensas do sentir. Por isso, a força do *pathos* – a intensidade das paixões evocadas pelo orador – provoca diferentes respostas do auditório e consolida-se num julgamento sobre aquilo que está em questão. Assim, diante de um auditório, o orador pode provocar paixões disfóricas ou eufóricas por meio de sua capacidade de levar o outro a aderir, recusar, completar, modificar, calar-se, aprovar, reprovar, demonstrar interesse ou desinteressar-se por um evento do mundo que requer uma posição estética, deliberativa ou judiciária. *Pathos*, portanto, em retórica, é uma ferramenta poderosíssima para mobilizar emocionalmente o auditório a favor de uma tese. Saliente-se que é pelos efeitos patéticos que o auditório aclama, louva, censura, indica se uma ação é justa ou injusta, decide em função do útil ou prejudicial e que a intensidade de qualquer uma dessas ações é sempre estabelecida pela força persuasiva provocada pelo orador (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2016).

O elo entre *logos* e *pathos* se dá pela atuação do *ethos*. Os gregos entendiam o termo *ethos* como a criação da imagem de si mesmo. Ligavam-no, assim, à personalidade, aos traços comportamentais, à escolha revelada de um modo de viver e de determinar, pelo discurso, suas concepções do existir de modo reto e aceitável socialmente (ética). O *ethos* refere-se ao “caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório” (REBOUL, 2004, p. 48). É, pois, uma imagem, verdadeira ou não, que o orador constrói de si no intuito de persuadir e convencer seu auditório. Tal imagem desenha-se na mente do auditório, muitas vezes, de forma inconsciente, por força da maneira como o discurso é interpretado e a postura do orador é analisada. Assim sendo, por ligar-se a um processo

de representação do orador diante de um auditório específico, no *ethos* reside a força de autoridade que se impõe ou não sobre o auditório, e, quando adequadamente apresentado como um recurso de identificação, provoca adesão e acordos favoráveis às intenções persuasivas do orador. De modo bem singelo, o *ethos* é a revelação do poder do orador: “Você pode confiar em mim” (FIGUEREDO; FERREIRA, 2016, p. 61-2). Como a retórica é, historicamente, amoral, a verossimilhança é mais importante do que a suposta “verdade”, pois o *ethos* constrói uma “verdade” aparente, contingente, plausível (ou não) do orador e do discurso que é manifestado. Aristóteles, no livro I de sua Retórica, enfatiza a importância da boa constituição do *ethos* e da verossimilhança ao afirmar que se persuade pelo caráter quando o orador deixa a impressão de ser digno de confiança, que é adquirida como resultado do discurso. Como se percebe, o filósofo salienta que o *ethos* se constrói discursivamente e não por meio de uma valoração prévia do caráter do orador. No livro II, o filósofo grego informa que três são as causas de persuasão que não exigem demonstração: a prudência (*phronesis*), a virtude (*arete*) e a benevolência (*eunoia*).

Por força da juventude ou da pressa de muitos alunos-autores, nem sempre esses fatores de persuasão são levados em conta no propósito de dirigir-se a um auditório pela escrita. Uma pedagogia da escrita, então, pode recomendar o cuidado de si que um escritor precisa ter para bem atingir seu auditório. Na escola ou na vida, a instauração do *ethos* no discurso é uma ferramenta psicológica que se fundamenta no verossímil e na adaptação do discurso às expectativas do auditório. Revela-se nos *logos* e um escritor consciente pode levar em conta, no ato da produção textual, uma advertência muito feliz de Plantin (2008):

Em última análise, o *ethos* corresponde a uma forma de afeto ameno, durável, que define o tom de base do discurso; ao afeto tímico, de tipo temperamento, humor, virão se acrescentar as modulações fásicas que são as emoções propriamente ditas. A problemática do *ethos* e do *pathos* se recobrem. (PLANTIN, 2008, p. 118).

Conclusão

Por motivos explicáveis historicamente, a escola refletiu longamente sobre o processo de produção de textos a partir da correção gramatical, das etapas do discurso e sobretudo dos valores inegáveis da elocução (*lexis*), que diz respeito propriamente à redação do texto. Como nos lembra Reboul (2004), elocução, antes de ser uma questão de estilo, diz respeito à língua como tal. Em função disso, para os antigos, o primeiro problema da elocução centrava-se na correção linguística. Ainda hoje, a questão da correção é fundamental para um autor, pois, como rememora esse estudioso, “o orador deve pôr-se a serviço, ou melhor, sentir-se responsável por aquilo que os gregos chamavam de *hellenizein*, os latinos de *latinitas*, e que traduzimos por bom vernáculo” (REBOUL, 2004, p. 61). E complementa: “Hoje em dia, também, quem quiser persuadir o grande público não poderá permitir-se incorreções nem preciosismos, salvo em ocasiões muito precisas” (REBOUL, 2004, p. 61).

A *inventio*, entretanto, por parecer óbvia, quase não aparece nos manuais escolares como uma etapa de reflexão necessária, ainda que faça parte do plano-tipo clássico muito difundido para bem escrever um texto: invenção, disposição, ação, memória e ação. Reboul (2004) dá algumas explicações sobre o assunto ao refletir que a própria noção de invenção pode parecer muito ambígua por situar-se em dois polos opostos: invenção-inventário (detecção pelo orador de todos os argumentos e procedimentos retóricos disponíveis) e invenção-criação (criação de argumentos e de instrumentos de prova). O computador e os recursos tecnológicos da contemporaneidade podem ajudar sobremaneira para a invenção-inventário. A invenção-criação, porém, depende unicamente do poder humano de inspirar, pelo discurso, um *ethos* de confiança como produto efetivo e representativo de um discurso particular de autoria. Do mesmo modo, um discurso de autoria procura inspirar nuances patéticas no seio do auditório por meio da força incontestável existente no manancial contido nas dobras do *logos*. A invenção é parte primordial da construção de um discurso persuasivo. Nesse aspecto, a questão da originalidade, tão exigida por avaliadores de redação, passa a ser secundária, pois, em retórica, inventar liga-se a procurar e achar o que está escondido, o que está guardado e ainda não plenamente revelado. Limita-se à busca de provas que constituem a substância da invenção e, por isso, é fruto da arte, da arte da prática e da arte de ensino e de aprendizagem.

Referências

- ARISTÓTELES. **Retórica a Alexandre**. Trad. Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2012.
- _____. **Arte Retórica**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo; Rio de Janeiro: EDIOURO, s/d.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da Ação Letrada**. Trad. Adail Sobral, Ângela Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola, 2015.
- BURKE, K. **Language as symbolic action** Essays on life, literature and method. Berkeley: University of California Press, 1968
- FERREIRA, L. A. **Leitura e Persuasão** Princípios de análise Retórica. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. A Dimensão do *Ethos* nos Gêneros Retóricos. In LIMA, E. S. de; GEBARA, A. E. L.; GUIMARÃES, T. F. (Org.). **Estilo, éthos e enunciação**. Franca: Unifran, 2016.
- MEYER, M. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução**. Trad. António Hall. Lisboa: Edições 70, 1998.
- PERELMAN, C.; OLDBRECKTS-TYTECA, L. **Tratado de Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PLANTIN, C. **A argumentação**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- TRINGALI, D. **Introdução à Retórica** A Retórica como Crítica Literária. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

Teoria social da retórica

João Hilton Sayeg-Siqueira¹

Quintiliano (1916, IX.4.3-23) estabelece a distinção entre discurso e texto, ao considerar que este é o tecido linguístico daquele. Em seu estudo sobre oratória, considera que, na composição, as palavras, após serem escolhidas, devem ser organizadas de forma orgânica e arranjadas em um delicado tecido (*textus, textum*), ou seja, em uma trama, em uma urdidura, como uma ação de tecer (*texere*) o discurso, fixando-o pela escrita, em uma tessitura multimodal, pluri-semiótica e pluri-semântica.

A tessitura multimodal se irradia em formações pluri-semióticas, constituídas por semioses, que são unidades de interpretação decorrentes não só da manifestação linguística, mas também de sistemas gráficos, tipográficos, ilustrativos, diagramadores. Da percepção semântica decorrem unidades de significado com diferentes graus de complexidade: fonológico, ortográfico, morfológico e sintático. As formações pluri-semiótica e pluri-semântica articulam o texto como uma unidade de significação multimodal instituída por múltiplas formas de linguagem que manifestam multiformes efeitos de sentido.

A articulação multimodal fixa uma discursivização de natureza retórica, arte do bem dizer em busca de um enredamento sedutor, que compreende todas as virtudes do discurso e ao mesmo tempo as qualidades do orador

¹ Professor doutor, titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, Coordenador do curso de Letras: Língua Portuguesa da PUC-SP.

(CÍCERO, 1995). A ação argumentativa, na tentativa de criar recursos persuasivos, deriva do caráter do orador (*ethos*), da emoção que desperta no auditório (*pathos*) e da consistência dos argumentos (*logos*) (ARISTÓTELES, 2005), sejam verdadeiros ou apenas prováveis que, no jogo enunciativo da intencionalidade proposta e da aceitabilidade prevista, consolida-se na verossimilhança, pois, nesse lance, nada é absolutamente verdadeiro ou absolutamente falso, tudo goza de uma relativa condição de verdade ou de falsidade.

O discurso retórico é cuidadosamente planejado para levar um determinado auditório, universal, particular ou de especialistas, a adquirir empatia com as emoções expostas pelo orador e por suas premissas, estimulando-o a reforçar ou alterar a opinião, caso necessário, reconhecendo-lhe, assim, uma condição de verdade. O discurso elaborado decorre de uma discursivização, ação sócio histórica de significar um termo ou expressão por meio da dimensão política, econômica e cultural. As expressões linguísticas assumem uma função não-gramatical e passam a cumprir uma função pragmática (MARTELOTTA *et al*, 1996).

Por a discursivização ser o processamento do discurso por unidades linguísticas, concebem-se variações semânticas por efeito dos contextos interacionais que se configuram em dois campos bem distintos, o campo das relações textuais, por meio dos articuladores de recorrência e de sequenciação, e o campo das relações entre o discurso e os indivíduos, por meio da interação entre interlocutores. Essa divisão possibilita que se distinga entre os operadores argumentativos, no nível textual; o processo de argumentação, no nível discursivo; e a argumentatividade, no nível cognitivo.

Constituição teórica

A distinção entre texto e discurso estabelecida por Quintiliano pode ser ampliada, primeiramente, pelas considerações teórico-práticas desenvolvidas por Bakhtin (2003 [1979]), sobre gênero de discurso e enunciado concreto; por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), sobre a revisão elaborada à retórica aristotélica quanto às ocorrências argumentativas; e por Carolyn Miller (1994 [1984]), sobre o redimensionamento da ação retórica na concepção de uma sociorretórica.

Com relação à definição de gênero, Bakhtin (2003) registra que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua

elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. Quanto à noção de enunciado, observa que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Para Bakhtin (2003), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2003, p. 262-280). Assim, o autor faz uma distinção entre gêneros de discurso primário (simples), próprios da comunicação espontânea do cotidiano, e gêneros de discurso secundário (complexo), característicos do uso formal das instituições.

Por essa perspectiva, todas as atividades discursivas se manifestam em gêneros que são a verdadeira forma de vida interacional em sociedade, por organizarem as esferas de atividades humanas e delas decorrerem. Destarte, a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar ideias, mas, muito mais, uma forma de ação (WITTGENSTEIN, 2009). É estabelecida, portanto, uma distinção entre expressão linguística e enunciado, importando para a análise de discurso muito mais este e menos aquela, que servirá de base para as perscrutações das peculiaridades organizacionais dos argumentos.

As mais variadas formas de expressão linguística são organizadas em enunciados que são, de fato, unidades reais da comunicação verbal, realizadas em condições próprias, que possibilitem o cumprimento do certame interacional intencionalidade/aceitabilidade. Nessa visão, as expressões linguísticas, em si, se encontram em um estado de incompletude ou inacabamento, pois só ganham sentido na relação com os enunciados já proferidos ou na projeção dos que ainda serão realizados, isto é, estão em função das formas de enunciações, realizadas nos momentos de interação. Para que sejam compreendidos os efeitos de sentido produzidos no processo de enunciação, é preciso que se considerem suas condições de produção, isto é, em que condições se deu sua ocorrência.

Essa acepção, dada ao vocábulo enunciado, faz alusão ao ato concreto de uso da linguagem, que aponta para a enunciação como sendo de natureza sócio histórica e constitutivamente ligada a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo elos por onde circulam os discursos. No enunciado concreto, não está presente apenas a formulação individual das expressões linguísticas, mas também e, principalmente, a função interacional dos gêneros de discurso, circunscrita ao contexto e delineada pelo enunciado de outrem.

O enunciado concreto, composto por uma interface linguística-textual-social, é endereçado a alguém e tem um propósito de incitá-lo. De acordo com Aristóteles (2005), a retórica é a arte de descobrir, em cada caso particular (por intermédio de enunciados concretos), os meios adequados de incitação, em que se empregam discursos persuasivos, para expor uma ideia, defender uma tese ou contrapor um argumento.

Os estudos aristotélicos são revisitados e revitalizados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). A nova retórica veio como um movimento associado à melhoria do ensino da composição argumentativa, por meio de postulados que indicam a necessidade de se adaptarem as estratégias discursivas para o exercício da persuasão. O destaque é dado, principalmente, na preocupação de condicionar o discurso de acordo com o auditório, focalizando não só as artimanhas da língua, mas também as relações do artefato linguístico com domínios extralinguísticos, como os valores sócio históricos: político, econômico e cultural; que envolvem convicções, necessidades e crenças da audiência.

O processo argumentativo de persuasão, a partir da convergência entre linguístico e extralinguístico, traz à tona a noção de contexto social, consubstanciado pela ideia de objetivo ou propósito comunicativo, por se pensar a persuasão baseada na adaptação à ocorrência sócio histórica do discurso. Essas considerações de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) se expandiram nos estudos sociorretóricos, pela ampliação do campo de visão do orador, ao tirar o foco exclusivamente do texto e passar a observar também o extratextual, tecendo estratégias discursivas entremeadas pelo social.

As noções preliminares da sociorretórica foram desenvolvidas por Miller (1994), ao considerar, primeiramente, gênero de discurso como uma ação social, pois o que se depreende do estudo de gênero de discurso não é apenas um padrão de formas e métodos para se atingir objetivos, mas também e sobretudo, quais objetivos podem-se ter para conseguir participar das ações de uma comunidade. Mas, para que a ação social se efetive, o gênero precisa ser socialmente identificado, o que só é possível pela repetição (recorrência) e pela similaridade (forma e substância) da produção de textos que dão ao gênero uma configuração social.

Aprender, entender e compreender as situações enunciativas encontradas determinam as possibilidades de fracasso ou sucesso da ação social circunscrita pelo gênero de discurso, uma vez que ele abarca aspectos dos padrões de convicções, necessidades e crenças do auditório a que se destina. O gênero como forma de ação social, torna-se dependente da estrutura e da complexidade de cada sociedade, envolvido em dois aspectos relevantes:

a noção de situação retórica recorrente, entendida como tipificação, e a fusão entre forma, substância e situação.

Gênero de discurso, como uma ação retórica tipificada, ganha uma configuração sócio-discursiva, assim explicitada por Miller (1994):

É por meio do processo de tipificação que criamos recorrência, analogias, similaridades. O que recorre não é uma situação material (um evento real, objetivo, verdadeiro), mas nosso construto de um tipo. A situação tipificada, incluindo tipificações de participantes, sustenta a tipificação em retórica. A comunicação bem-sucedida requer que os participantes compartilhem tipos comuns; isso é possível na medida em que os tipos são socialmente criados (ou biologicamente inatos). (MILLER, 1994, p. 157).

Os gêneros de discurso são ações retóricas tipificadas que, necessariamente, implicam situação e motivação, uma vez que a ação humana é sobremaneira motivada e só a partir dessa motivação as ações podem ser interpretadas. Dessa forma, além dos critérios clássicos, já consagrados, para análise do gênero de discurso, conteúdo temático, construção composicional e estilo, para a referida autora, é essencial incluir a noção de motivação, pela intenção e pelo efeito, e a de situação retórica, pelo contexto e pelas demandas situacionais.

A motivação, no caso, não é individual, mas decorrente de um propósito ou de uma necessidade sociais convencionados pela recorrência de produção textual, consolidada como uma ação retórica tipificada, reproduzida incessantemente, tornando-se um propósito social, presente no gênero, em que as ações particulares se inter-relacionam com as sociais. As relações e os sistemas sociais são produzidos, reproduzidos e estruturados em interações sociais ao longo do espaço e do tempo; e as estruturas são constituídas por regras que concretizam a manutenção e a consolidação dos sistemas a partir da recorrência quase que natural delas.

Miller (1994) considera que o gênero pertence ao comunitário e não ao individual e que tem a função de estabelecer a mediação entre eles, entre o público e o privado, sendo o elo estruturador que liga, a meio caminho, a mente individual à grupal. O gênero tem o caráter estruturado por essa mediação, da qual aflora o conceito de comunidade retórica, que busca suprir os propósitos e as necessidades em uma perspectiva sociorretórica. Comunidade retórica não se refere a uma condição geográfica ou temporal, mas à constituição interacional discursiva, ou seja, representada e desenvolvida por meio do discurso, entendido como a linguagem investida de uma prática social.

É por meio da convencionalização, dada pela recorrência e pela situação interacional, que as práticas retóricas se transformam em ações sociais, construídas e mantidas socialmente, o que também explica a dinamicidade do gênero, que pode evoluir, involuir, emergir. Conforme a convenção comunitária se altera, os gêneros também vão se modificando, podendo alguns se extinguirem e outros surgirem, na dependência das necessidades, das relações e da complexidade de comunicação e ações sociais.

Para identificação de gêneros de discurso, Miller (1994) os considera, primeiramente, como categorias convencionalizadas de discurso que se baseiam em ações retóricas tipificadas e que adquirem significado no contexto, na situação em que estão envolvidos; em segundo lugar, como passíveis de interpretação por intermédio das regras que os moderam; em terceiro, como sendo diferenciados pela associação entre substância e forma; em quarto, como constitutivos da vida cultural, pela recorrência; e, por último, como mediadores entre as intenções, as exigências e as motivações que intermediam o particular e o social, o privado e o público, a idiosincrasia e o recorrente.

As noções de propósito e contexto trouxeram contribuições significativas para o aprofundamento do estudo dos gêneros de discurso, pois passa-se a divisar a produção textual como uma instância cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social, em vez de se prestar atenção exclusiva ao texto ele mesmo, como artefato linguístico apenas. Por essa complementação conceitual, o discurso ganha força como forma de ação social, e os gêneros que o conformam, como artefatos culturais que se configuram em ações retóricas recorrentes, atualizadas nos movimentos argumentativos que se entrelaçam na tessitura textual.

Exemplificação prática

As ações sociais, impreterivelmente, para serem realizadas, envolvem linguagem. Toda linguagem é conformada por uma prática social que se configura a partir do arcabouço de conhecimentos prévios, individuais e comunitários, armazenados pelo sujeito. O sujeito, por desempenhar um papel social, transforma seus conhecimentos em discurso por meio de uma ação retórica que é o processo de discursivização moldado por uma intencionalidade argumentativa, identificada como argumentatividade.

42 O discurso produzido se configura sob a forma de gêneros tipificados,

ou seja, recorrentes, socialmente contextualizados e argumentativamente motivados; é instaurado o processo de argumentação. O discurso é tecido linguisticamente pelo texto, instância em que os argumentos se explicitam e a ação retórica se consolida.

À guisa de ilustração, serão analisados dois textos, um descritivo e outro narrativo, tendo por critérios a configuração como gênero, a expansão textual por meio dos tipos de argumentos apresentados e a ação retórica motivadora.

Ser descritivo, narrativo ou dissertativo não implica classificação de gênero de discurso, mas sim, tipologia de texto, que não é socialmente institucionalizada, mas histórica e culturalmente constituída. O gênero discursivo, por ter sua configuração contextualizadamente estabelecida, necessita de uma recorrencialidade, para ser tipificado, e, por isso, goza de uma relativa estabilidade. A tipologia textual, por sua tradição histórico-cultural, mantém uma formação que independe da recorrência para ser identificada, pois está prototipicamente consolidada.

Estar em prosa ou em verso não é traço caracterizador de gênero, pois não é uma característica própria do discurso, mas sim da arquitetura do texto, de sua multimodalidade configurativa. O texto de Manuel Bandeira, que vem a seguir, está em um livro de poesias, mas apresenta um aspecto mais apropriado a uma prosa narrativa. E, dada a relatividade de identificação do gênero de discurso, pode ser classificado, até, como uma crônica, estilo também explorado pelo autor. Se assim o for, é uma crônica-ensaio, por seu atributo argumentativo, que revela uma visão abertamente crítica da realidade cultural e ideológica do Brasil; escrita em linguagem literária, no molde ficcional. O mesmo acontece com o texto de Carlos Drummond de Andrade, poeta também cronista, só que acrescido de um tom humorístico, irônico e sarcástico.

tragédia brasileira²

Misael, funcionário da Fazenda com 63 anos de idade;

Conheceu Maria Elvira na Lapa _ prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria.

Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria.

2 BANDEIRA, 1993, p. 160.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranhou logo um namorado.

Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada.

Não fez nada disso: mudou de casa.

Viveram três anos assim.

Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.

Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos...

Por fim na rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

O texto traz um percurso narrativo, com a apresentação de uma situação inicial em que são identificadas as personagens e as características delas que são pertinentes para o desenrolar da trama: Misael, funcionário da Fazenda com situação financeira estável, e Maria Elvira, prostituta falida. O primeiro conflito é este, relacionado a ela, que será solucionado quando ele, nela, investir. O segundo conflito surge para ele, diante da volubilidade atitudinal dela, que o leva a um desfecho criminoso.

O crime praticado por Misael procede de uma série de acontecimentos decorrentes da conduta de Maria Elvira. Neste percurso, cada localidade em que eles moram caracteriza o tipo de amante que ela foi tendo e a sua degenerada degradação. O primeiro amante faz referência ao próprio fundador da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, alguém de uma família tradicional; o segundo, um homem forte, firme, inabalável. Talvez, pelas características desses dois primeiros amantes é que fez Misael recuar e não tomar uma atitude mais severa e brusca: “Podia dar uma surra, um tiro, uma facada.”

Isso se agrava e o acanha mais pelos perfis do terceiro e do quarto amantes, pois um é do Catete, bairro, na ocasião, em que se localizava o palácio, residência do presidente da República, e o outro, um general de linha dura, “Pedra”. E a diversificação aumenta continuamente, pelos operários, “Olaria” e “Lavradio”; pela referência ao eixo central de um tronco, ou seja, de um homem poderosamente potente, “Ramos”; pelas experiências sexuais excêntricas, “Isabel” e “Encantado”; pelo integrante da família real, “Marquês”, pelos representantes da raça indígena, “Niterói”

e “Catumbi”; pela naturalidade estrangeira, “Clapp”; pela reincidência, outra vez “Estácio”; pelos representantes do clero, “Todos os Santos”; pela localização, independente da pessoa, na “Boca do Mato”; por fim, pelos indivíduos enfermos, incapazes, mutilados, “Inválidos”; etc., “...”.

São argumentos baseados na estrutura do real, elaborados a partir de uma realidade construída para estabelecer juízos de valor admitidos ou para os quais se busca admissão. Por essa natureza, é um tipo de argumentação que não se apoia na lógica, mas na experiência com função explicativa das ocorrências. Tem-se, assim, argumentos de direção, que consistem em procedimentos críticos de atos ou acontecimentos, com base no perigo das tendências que os orientam, no caso, a volubilidade desenfreada e irresponsável de Maria Elvira; e argumentos de pessoas e atos que compreende avaliar alguém pela articulação entre seu caráter revelado por seus atos, no caso, a irresponsabilidade inconsequente e ingrata da personagem em questão.

Convém que a atitude de Misael também seja analisada, pois ele cometeu o crime na “rua da Constituição”, símbolo dos direitos e deveres dos cidadãos, garantidos pela lei fundamental e suprema da nação. Misael e Maria Elvira tinham seus deveres, ele de prover e ela de respeitar e resguardar-se. Misael empenhou-se, “Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. / Não fez nada disso: mudou de casa. / Viveram três anos assim. / Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.” Maria Elvira desvirtuou, “Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranjou logo um namorado.[...] Os amantes moraram...”; o que deu o direito a Misael de defender a honra, restabelecer a ética, termo originário do grego *ethos*, que significa modo de ser, costume ou hábito e que reflete o caráter e a natureza de cada indivíduo, e, dessa forma, resgatar sua integridade.

Cidadezinha qualquer³

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

O texto é construído por meio de sinédoques que apresentam partes selecionadas de uma cidade e que por ela passam a valer como um todo. As partes selecionadas são: casas, bananeiras, mulheres, laranjeiras, pomar, homem, cachorro, burro e janelas. O conhecimento prévio de cidade não se restringe apenas a esses elementos, mas a muitos outros. Mas esses foram os escolhidos para caracterizar a cidadezinha em questão que não é identificada uma especificidade, uma vez que é “qualquer”.

A sinédoque é um recurso próprio da construção de uma expressão metafórica, portanto, pela triagem feita, “cidadezinha” tem um valor metafórico. Metáfora, aqui, precisa ser entendida na extensão conceitual dada por Lakoff e Johnson (2002), de que o nosso sistema conceitual é fundamentalmente metafórico, pois as metáforas não se encontram na linguagem, mas sim no pensamento inconsciente, infiltradas na vida cotidiana, tanto na linguagem, quanto no pensamento e na ação. O papel da linguagem é apenas o de explicitar essas metáforas conceituais por meio de “expressões metafóricas”.

Se na expressão metafórica está implicada uma ação de linguagem, conceitualmente constituída pela vida cotidiana, tem-se aí uma configuração sociorretórica de um propósito intermediador do individual com o comunitário e isso, por meio da configuração argumentativa presente no texto. Assim, a configuração sinédótica não é outra coisa senão uma eleição de argumentos que conduzem e dão sustentação à conclusão avaliativa apresentada: “Eta vida besta, meu Deus!”

Vida besta por ser de uma cidadezinha, diminutivo desprestigiado, que tem mulheres e um só homem, estúpido, obtuso, não só por se assemelhar instintivamente a um cachorro e a um burro, no fazer, mas também por ser a junção dos dois e, assim, se identificar com uma besta, animal estéril, que não se reproduz por ser híbrido, fruto do cruzamento de duas espécies diferentes, de jumento com égua ou de cavalo com jumenta.

O texto é organizado por uma tipologia descritiva que apresenta, inicialmente, um referente, de forma genérica, “cidadezinha qualquer”, que, em seguida, é exibido por traços, selecionadamente convenientes,

“casas, bananeiras, mulheres, laranjeiras, pomar, homem, cachorro, burro, janela”, para atribuir-lhe características, “vai devagar e devagar ... olham”, que propiciarão uma avaliação final, “vida besta”, do todo por meio das partes, pois cada parte equivale ao todo, é uma “cidadezinha qualquer” porque “vai devagar” e bisbilhota a vida alheia - “janelas olham”. O recurso sinedótico articula uma expressão metafórica e revela o movimento argumentativo pautado.

Quanto à manifestação argumentativa presente no texto, pode-se considerar, dos argumentos quase lógicos, a contradição como recurso de ironia, na relação entre “mulheres” e ‘um (só) homem”, estéril, estúpido e obtuso, por ser irracionalmente animalizado, pela analogia estabelecida entre ele, o cachorro, o burro e a besta, o que traz uma miscigenação com a argumentação fundada na estrutura do real. Há, também, do recurso quase lógico, a reciprocidade, que trata da mesma forma situações que são contrapartes uma da outra, criando uma sensação de simetria que incide sobre o que é comum e que coloca em segundo plano o que as diferencia, “um homem vai devagar”, “um cachorro vai devagar”, “um burro vai devagar”, “devagar... as janelas olham”. Outros argumentos existem, mas, por ora, ficarão esses, a título de exemplificação.

Nos dois textos analisados, a ação retórica motivadora é fruto de normas e de convenções determinadas pelas práticas sociais, pelas formas de interação e pelas recorrências de produção da postura crítico-avaliativa caracterizadora do gênero crônica-ensaio. Esse gênero representa a posição enunciativa do orador por meio da movimentação argumentativa que articula vários tipos de argumento, baseados tanto na estrutura do real quanto em fundamentos quase lógicos.

Considerações finais

Os gêneros atualizam uma ação social, por meio da articulação de uma dinâmica retórica de argumentos, decorrente de uma motivação que representa a realização individual de uma tipificação comunitária em que o agir retórico se adapta socialmente, pelo gênero eleito, aos vários contextos e circunstâncias da vida. O sujeito do discurso avança em seus interesses, molda suas significações no interior de complexos sistemas sociais, atribui valores e avalia consequências de interações verbais ao utilizar, adequadamente, diferentes gêneros.

A linguagem, como produto de uma evolução sócio histórica, vale-se de técnicas de emprego de vocábulos e de expressões sintáticas, a fim de

consolidar interações pela qualidade dos argumentos selecionados e organizados mediante um raciocínio lógico e coerente. Assim se configura o gênero circunscrito por requisitos fundamentais para que se compreenda o funcionamento social do discurso, atualizado por sequências tipológicas textuais e ajustado aos modos de comunicação do grupo ao qual o sujeito se vincula ou aspira se conectar, permitido pelo comportamento sociorretórico da comunidade discursiva que é o fator determinante para a comunicação.

Referências

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. e notas Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. 36 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- CÍCERO. **Acerca del Orador**. Intro., versão e notas Amparo Gaos Schmidt. 2 volume. Ciudad del México: UNAM, 1995.
- DRUMMOND de ANDRADE, C. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de trad.: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- MARTELOTTA, M. E. T. *et al.* (orgs.) **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: Quarterly Journal of Speech, v. 70, p. 151-167, 1984)
- _____, C. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (Org.). **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.
- _____, C. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola/Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- QUINTILIANO, M. **Instituciones oratorias**. Trad. Ignacio Sandier. Madrid: Perlado Paes e Cia, 1916.
- WITTEGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. Marcos G. Montagnoli. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

O ensino de produção textual com foco no processo: a versão textual da ação retórica

Ricardo Ugeda Mesquita¹
Rosírís Flocco²

O trabalho com as palavras é sempre um desafio. Apesar de encantadoras, as palavras são, também, perturbadoras por trazerem em si um caráter polissêmico e dependerem de um usuário competente e de um intérprete não menos eficaz. As palavras mais simples vêm carregadas de posicionamentos, sentimentos, visões de mundo e opiniões. Assim, na escrita, estamos muito ligados às nossas palavras pelo impulso de comunicar e transmitir as significações que brotam de nós mesmos a fim de alcançar o outro, nosso auditório. Quem fala quer persuadir, ainda que diga que não. Quem escreve quer persuadir, também, por meio de seu texto.

Diante disso, a retórica impõe-se como a arte de persuadir um auditório. O discurso oratório é essencialmente dialético e persuasivo. Por conseguinte, a retórica alia-se com a produção escrita e tem a dialética como elemento componente. Afinal, como afirma Tringali (2014, p. 22): “Tudo que é discutível é dialético”. Assim, a persuasão e a dialética são partes integrantes do processo de escrita.

A escrita apresenta um discurso que supõe, como todo discurso, um outro, anterior, com seus valores, opiniões e sentimentos. O “novo” discurso,

1 Mestrando pela PUC-SP; Bacharel em Direito pela Mackenzie/SP; Licenciado em Letras (Português/Inglês) e Pedagogia, com extensão em Supervisão Escolar (UnG); Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES.

2 Mestranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES.

materializado pela escrita, corresponde a um outro discurso para negá-lo ou afirmá-lo, e essa propriedade decorre da natureza dialética do texto retórico. O texto, na escola ou no mundo, dialoga (ou deveria dialogar) com outro discurso posto ou contraposto. Essa característica contribui para dar o tom de realismo ao ato de escrever: há sempre um auditório delineado no momento da produção.

Como bem lembra Bazerman (2015), no percurso da escrita - a versão textual da ação retórica - deve-se focar a identificação e a cristalização do espaço comunicativo. Apesar de o produto final da escrita ser externo ao escritor - por depender do outro polo da relação comunicativa permeado pelo texto - a maior parte do trabalho e da significação que faz o texto realizar-se plenamente e atingir sua eficácia comunicativa advém do trabalho do escritor.

Em meio a esse trabalho, o escritor não só tem o direito à palavra, mas, sobretudo, o direito de tomá-la com liberdade, franqueza e destemor. Essa é uma grande descoberta grega, a *parrésia*, como ensina Tringali (2014).

O princípio de adequação determina a funcionalidade de tudo no discurso. Os gregos chamavam esse princípio de *prépon* = o que convém e *kairós* = no momento oportuno. Os latinos diziam: *decorum*, *convenientia* que traduzimos como decoro e conveniência. (TRINGALI, 2014, p. 33).

Diante desse panorama, levantamos questionamentos relativos às práticas de ensino de produção textual, no ambiente escolar, à luz da sociorretórica, cujo arcabouço teórico ressalta a importância dos gêneros também na escrita, pois por meio de um gênero, como explica Miller (1984), é possível entender melhor as situações em que nos encontramos e as possibilidades de fracasso ou sucesso ao agirmos juntos. O gênero, recorrentemente, engloba um aspecto da racionalidade cultural e serve tanto como um índice de padrões culturais quanto como ferramenta exploratória das realizações de alguns falantes ou escritores em particular; para o estudante, por sua vez, ainda de acordo com Miller (1984), os gêneros servem como chaves para a compreensão de como participar das ações de uma determinada comunidade. Assim, a sociorretórica funda-se em princípios práticos e reflexivos do enunciado estratégico em contexto, do ponto de vista dos participantes do processo comunicativo, o que se apresenta extremamente salutar no contexto da produção textual escolar.

É comum, entre os teóricos da linguagem, a crítica ao ensino de produção textual nas escolas brasileiras. Apontam-se como problemas gerais

dessa atividade de escrita a pouca utilidade social dos textos produzidos pelos alunos, a insistência de muitos professores em apenas considerar o resultado final, ou produto, da escrita do aluno, o predomínio do ensino de regras gramaticais descontextualizadas, entre outras perspectivas críticas sempre consideradas como “problemas”. Por isso, propomo-nos, neste capítulo, a pensar o ensino de produção textual com foco retórico no processo da escrita, no fazer que pressupõe uma relação do produtor do texto com o seu possível leitor.

A produção textual escolar: do produto ao processo

Normalmente, nas redações escolares, o texto é dirigido a apenas um auditório, o professor. Isso faz com que o aluno (que deveria ser um autor) amplie cada vez mais a superficialidade em seu texto e afaste-se cada vez mais da autenticidade de sua produção. No entanto, a partir das lições de retórica, somos impelidos a pensar o conceito de auditório, imprescindível para a existência do diálogo (orador - auditório) e, por isso, o orador (autor do texto) deve estar atento, segundo explica Tringali (2014):

- a) à reação do auditório;
- b) ao objetivo do auditório; e
- c) ao tempo em que a questão é tratada pelo auditório e ao valor a ela atribuído.

Para fins retóricos, o auditório é muitíssimo importante. Logo, é importante identificá-lo e conhecê-lo, o quanto possível. Um discurso retórico, como ensina Ferreira (2015) não pode prescindir de um auditório. Em nosso caso, o auditório pode ser representado pelo leitor do texto. “É o auditório que, como leitor ou ouvinte de um ato retórico, concentra toda a atividade do orador”, conforme Ferreira (2015, p. 21).

A partir dessa ideia, busca-se, durante o processo de escrita, suscitar no aluno um olhar para o modo de funcionamento real da argumentatividade implícita em seu texto, ou seja, a relação dialética presente na produção textual. Busca-se, ademais, orientar seu olhar para o auditório (o leitor) a que se dirige. Poderíamos pensar que nem todo discurso é argumentativo, que nem todo texto a ser solicitado como proposta ao aluno é argumentativo - se pensarmos na argumentação em sentido estrito -, porém, na verdade, a atitude dialética presente no processo criador do texto é uma relação de

sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Todo texto é dotado de argumentatividade, independentemente do gênero, e o orador é certamente a causa eficiente do discurso.

Nesse sentido, Geraldi (1998) adverte que, ao produzir seu texto, o aluno deve ser considerado como sujeito produtor, a fim de que possa ampliar habilidades de escrita, porque será interpretado e avaliado não só pelo professor, mas, também, por diversos leitores. Isso seria o ideal, mas a prática demonstra que nem sempre é assim. Nessa perspectiva do processo de construção da escrita, Antunes (2003), em sintonia com Geraldi (1998), evidencia que um dos maiores problemas do ensino de produção textual é que o aluno possui uma escrita mecânica e artificial, visando a simplesmente cumprir tarefas propostas. Além disso, os docentes das escolas brasileiras mostram-se muito mais preocupados com o momento da correção e da avaliação do que como percurso. Por conta disso, a redação na escola ainda é um discurso dirigido a um auditório particular (o professor) e tal fato amplia a artificialidade e afasta a autoria do aluno que escreve.

A simples correção gramatical e devolução do texto ao aluno não propicia um momento de reflexão sobre a própria produção. Por isso, no que se refere ao auxílio na prática da produção textual, Geraldi (1998) considera viável que o professor verifique as maiores incidências nas produções textuais de seus alunos e, mediante a constatação, conduza o autor (aluno) para os ajustes necessários em seu texto. Ao fazê-lo, o foco do ensino de produção textual desloca-se do produto (a redação pronta) para o processo (etapas de produção textual).

Ainda nesse diapasão, outro aspecto a ser considerado é a visão do aluno com relação à correção textual. Se o aluno considerar o ato do professor como um exercício interpretativo em vez da correção formal, irá tornar-se mais próximo daquilo que representa ser autor e não mero reproduzidor ou produtor de texto. O autor reflete e admite as teses do auditório e repensa tais teses para assegurar o melhor dizer para um determinado argumento, assunto ou tema. O aluno, se inserido nessa nova perspectiva, pode compreender que escrever não é apenas uma atividade voltada para transcrever normas e regras gramaticais para um único auditório (professor), mas para diversos tipos de leitores, inclusive o professor, interpretar o seu texto.

No contexto escolar, interpretar constitui sempre uma inferência ou conclusão autorizada por sinais, indícios ou indicadores presentes em um texto, como explica Macedo (2002). Interpretar pressupõe, outrossim, acrescentar sentido, ler nas entrelinhas, preencher os vazios e, dentro dos limites possíveis do texto, ampliar o conteúdo. Tal ampliação pode ser

um pouco daquilo que o professor pode realizar ao corrigir o texto de um aluno. Podemos dizer, inclusive, que esse ato interpretativo está contido na correção. Apesar de curioso, esse novo olhar pode cooperar para que o professor e o aluno entendam a correção como uma atividade de interpretação e não como um mero “caça-erros”.

Outra medida que contribui com a interação entre professor e aluno, proposta por Passarelli (2012), é a escolha de uma produção para se realizar um ajuste coletivo. Tal exercício ativa os momentos retóricos clássicos, ainda que o aluno não conheça cada um deles. Os aspectos retóricos envolvidos na produção com ajuste coletivo são esquematizados por Barthes (1975):

<i>Inventio</i>	<i>héuresis invenire quid dicas</i>	(= encontrar o que dizer)
<i>Dispositio</i>	<i>táxis inventa disponere</i>	(= dispor o que for encontrado)
<i>Elocutio</i>	<i>léxis ornare verbis</i>	(= ornar com palavras)
<i>Actio</i>	<i>hypócris agere et pronuntiare</i>	(= atuar e enunciar)
<i>Memoria</i>	<i>mnéme memoriae mandare</i>	(= confiar à memória)

Fonte: Barthes (1975, p. 182)

Se escrever, de fato, é uma atividade de interação social e de ação contextualizada, precisamos garantir que haja uma saudável intervenção de todos nesse processo. Certamente, os ajustes não serão apenas no plano formal, mas, também, no plano do conteúdo, uma vez que os colegas, na condição de leitores, produzem sentidos tanto locais como gerais no texto. O professor, por sua vez, auxilia o aluno que produziu o texto com sugestões e explicações sobre fatos da língua e adequações discursivas. Essa atividade contribui consideravelmente para a *inventio* e a *dispositio* nos próximos trabalhos, uma vez que tais momentos retóricos são diretamente acionados, ainda que sem a consciência dos alunos.

Ao considerar esses aspectos retóricos, os professores são convidados a repensarem suas práticas pedagógicas e orientarem os alunos a ressignificarem seu texto, com o intuito de torná-lo gradativamente mais coerente e coeso. O papel do professor, como parece ser consenso, é o de atuar como um mediador da aprendizagem e participar do processo de construção. O problema é que, ao auxiliar os alunos, muitos professores costumam priorizar apenas a construção de textos de maneira mecânica. Nessas produções textuais, os estudantes prendem-se às normas gramaticais e

ortográficas e limitam-se a produzir textos apenas para atingir uma nota suficiente para sua aprovação.

Diante disso, Cavalcante (2014) afirma que o texto só existe se tiver coerência comunicativa, não exclusivamente linguística e gramatical, uma vez que depende da participação de um interlocutor no processo da escrita. Um texto composto apenas pela superficialidade textual é um material linguístico que necessita ser moldado até que atinja a sua completude.

Para auxiliar o aluno no desenvolvimento da competência escritora, Passarelli (2012) propõe aos docentes formas de ensinar a produção de textos por meio de etapas que enfatizam o processo de construção do texto. A seguir, abordaremos um pouco dessas etapas, jungidas aos princípios que compõem o sistema retórico.

A construção textual passo a passo: uma proposta desafiadora

Inserir-se num episódio de escrita cria desafios, que podemos preferir não ter. Primeiramente, um episódio de escrita solicita um trabalho cognitivo, em geral, bastante árduo, que pode de acordo com Bazerman (2015, p. 184), “dar dores de cabeça”, mas também prazeres finais de realização e descoberta. Em segundo lugar, esse trabalho exige um compromisso que impõe uma obrigação. Nem sempre nós, professores, ou nossos alunos estamos dispostos a isso. Em terceiro lugar, a escrita estabelece uma relação com os outros, representada no texto ou a quem o texto é dirigido. Assim, atuar em uma situação de produção de texto representa um risco real de fracasso ou sucesso.

Diante de tal constatação, como já explicitamos anteriormente, a escrita deve ser considerada como processo. Portanto, destaca-se a importância de levar o discente a seguir etapas: planejar, escrever, revisar ou reescrever e editar. Cada um desses momentos precisa ser monitorado, na escola, pelo professor e, também, pelo próprio aluno, que deve ser, gradativamente, munido de estratégias para automonitorar-se.

Antes de mais nada, o primeiro passo nessa proposta é motivar o aluno para a atividade a ser desenvolvida. É hora de ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses, instigar a ação. É o momento de contextualizar a atividade e certificar-se de que o estudante já tem uma percepção da situação, pois, conforme lembra Bazerman (2015), o impulso de escre-

ver baseia-se em um tipo de orientação psicológica para a ação. O autor esclarece que esse impulso é chamado pelos psicólogos de excitação. Nesse sentido, declara:

Algo chama nossa atenção como precisando potencialmente de alguma atitude, então reagimos, colhemos informações e começamos a pesar opções de ação, de forma consciente ou não. É importante perceber o reconhecimento desse estado de atenção especificamente dirigido à ação, para não negá-lo ou combatê-lo, mas aproveitá-lo ao máximo. (BAZERMAN, 2015, p. 180).

Uma vez motivado, o aluno deve ser orientado para o planejamento da escrita. Ao contrário do que muitos pensam, o planejamento é uma forma de ganhar tempo. Assim, o aluno é levado a pensar o quê e para quem irá escrever, de forma a conseguir criar um modelo mental de suas primeiras ideias. Nessa primeira etapa, não há necessidade de uma confecção escrita. Essa etapa é chamada, no contexto retórico, de *inventio*³, fase que se ocupa de encontrar o que dizer, ou no texto escrito, buscar-se o que escrever. Nesse momento, levanta-se um estoque de material. É o momento de seleção e não necessariamente de invenção das provas, argumentos que embasarão o discurso. É a retórica do conteúdo chamada ao plano de ação do escritor.

Na etapa do planejamento do texto, devem ser dadas ao aluno as orientações sobre vários dos aspectos que envolvem a produção do texto: qual é o gênero a ser desenvolvido e seus elementos constitutivos principais; qual o perfil do público a que se destina o texto – o foco no auditório; em que suporte e veículo o texto será divulgado; qual a variedade ou o registro linguístico mais adequado à situação; dentre outros detalhes da proposta.

Na sequência, ou seja, na segunda etapa, é o momento de passar para o papel e traduzir em palavras o que se pretende comunicar. É hora de transcrever as primeiras ideias sobre o que fora planejado mentalmente

3 A retórica se divide, de acordo com Tringali (2014), em cinco partes, a saber: a invenção, a disposição, a elocução, a memória e a ação. A partir de uma apresentação bastante difundida, a retórica – aqui entendida como ciência do discurso voltada para a argumentação – preconiza que para se fazer um discurso é preciso cumprir etapas: encontrar o que dizer (invenção), organizar o encontrado (disposição), colocá-lo em palavras (elocução), memorizar as palavras (memória) e, por fim, proferir o discurso (ação).

para que o texto comece a tomar forma provisória e o aluno esboce um rascunho. Segundo as lições da retórica, estamos diante da fase da *dispositio*, que almeja organizar o encontrado e planejar a maneira de dispor as diferentes partes do texto. Nessa etapa, é importante identificar e observar os principais elementos que deverão compor cada uma das partes do texto - do exórdio à peroração.

A seguir, é hora de colocar em palavras, fase na retórica chamada de *elocutio* (elocução). O aluno, nessa etapa, passa a ter maior atenção na forma de apresentar o seu texto com clareza, concisão, adequação e elegância. Nesse momento, o professor pode solicitar aos alunos que troquem os textos e leiam em voz alta, pois na interação o processo enriquecer-se-á muito mais.

De posse da primeira versão ou texto provisório, o aluno entra na terceira etapa. Trata-se de fazer uma revisão e posterior reescrita de seu texto. É nessa fase que o escritor pode dialogar com seu próprio texto. Muitas vezes, o professor ou o outro colega que leu a primeira versão percebe pontos que podem ser aprimorados pelo aluno produtor e auxiliar no processo de revisão.

Essa é a oportunidade, segundo Passarelli (2012), de recriar sentenças, amarrar as ideias, refazer trechos, entre outras ações. O aluno é o próprio revisor de seu texto e atua como uma espécie de “guardião”. Essa prática de correção de texto não é realizada só pelo professor, mas, também, como destacado acima, por um colega e possui uma significativa contribuição no processo da composição da escrita.

Chega-se, então, à quarta etapa, o momento da editoração, da diagramação visual, do processo de acabamento do texto. Nessa etapa, o professor pode orientar o aluno para as possíveis mudanças e ajustes finais com as modificações que julgar necessárias, no intuito de levar o aluno a adquirir domínio pleno da modalidade discursiva da qual participa e do gênero em que se insere sua produção. Essa abordagem é responsável pela construção de um ambiente efetivo de criação.

As produções realizadas nesse espaço criador e resultante de propostas relevantes devem, sempre que possível, ser expostas ao público, pois assim os alunos podem avaliar seu percurso criador: por exemplo, podem rever suas produções de um ano para o outro; de uma proposta para a outra; podem incorporar, por conseguinte, com mais facilidade, as observações do professor sobre suas dificuldades, de maneira a tornarem-se naturalmente mais críticos em relação ao próprio texto e ao de seus colegas.

O interessante de práticas dessa natureza é que os alunos:

- produzem textos para um determinado público, estabelecido previamente. Há, portanto, um leitor/interlocutor/auditório real, que exige um texto coerente, coeso e interessante;
- passam a ter maior consciência da necessidade de revisar com cuidado seu texto; afinal, têm em vista um leitor/interlocutor/auditório real, além de seu professor;
- são envolvidos em diferentes práticas, individuais e coletivas, que vão desde o contato, o estudo e a produção de textos de diferentes gêneros até práticas secundárias, mas não menos importantes, como tomada de notas, distribuição de tarefas, interação com pessoas de dentro ou de fora da escola;
- sentem necessidade de ler muitos outros textos, do mesmo gênero ou de outros com a mesma temática, para produzirem o seu, para saberem como se organizam, quais são as suas características e seus elementos constitutivos;
- ampliam seu universo cultural, à medida que precisam do envolvimento de várias áreas com seus saberes.

Considerações finais

Diante do exposto, entendemos que o ensino de produção textual, embora seja uma tarefa árdua, pode ser mais produtivo quando focado no processo. Como bem lembra Bazerman (2015):

Escrever é, inevitavelmente, um processo, mesmo que sejam apenas dois minutos para ler um e-mail, reconhecer que precisamos responder, decidir o que precisamos comunicar, escolher as melhores palavras e revisar antes de pressionar o botão “enviar”. Não importa que o processo dure dois minutos ou uma década: os impulsos e as palavras iniciais na página podem não estar nem perto do que o documento final será. (BAZERMAN, 2015, p. 188).

Confiar no processo, especialmente nos estágios iniciais da escrita, é muito importante, pois as ideias sobre como o texto final será podem não estar formadas, com pouco sentido concreto. Essa é uma realidade muito pertinente

à escrita escolar, pois os alunos precisam dessa condução processual para que se efetive o real aprendizado da escrita.

O professor, nesse contexto, deixa de ser um mero corretor de textos e adquire o papel de intérprete, de colaborador, de coautor, de alguém que conhece as dificuldades de seus alunos e atua no sentido de superá-las. Obviamente, isso requer um novo olhar, uma mudança de paradigma pautada em um trabalho gradativo de interlocução e de devoluções da produção escrita em um processo contínuo que passa pelas etapas sugeridas.

Por fim, vale ressaltar que a feitura e a refeitura de um texto é um processo interminável, porque o que acaba mesmo é o tempo para a entrega final da produção textual, mas o caminho percorrido deverá fazer toda a diferença na tomada de consciência do professor, do aluno e de seu texto.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARTHES, R. **A Retórica Antiga**. In COHEN, J. et al. *Pesquisas de Retórica*. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 147-224.
- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- MACEDO, L. de, ASSIS, Bernadete A. (Orgs.). **Psicanálise & pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002
- MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.
- PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- TRINGALI, D. **A retórica antiga e outras retóricas: a retórica como crítica literária**, São Paulo: MUSA, 2014.

Autoria e retórica em produções escritas na escola

*Quanto mais pudermos escrever
para além dos limites de prescrições
burocráticas opressoras, tanto mais
obteremos o poder de nos definir
e representar no mundo letrado*
Charles Bazerman

Elioenai dos Santos Piovezan¹
Roberta de Souza Piovezan²

Para iniciar uma conversa inacabada

Autoria de textos escolares por muito tempo foi considerada como tarefa de somenos importância, como mais uma das tantas atividades de Língua Portuguesa para se verificar a competência escritora e a gramática do aluno. Como produto de um sujeito em formação, o texto do aluno geralmente é tratado como cópia de modelos que lhes são apresentados desde os primeiros anos escolares. Isso não deixa de ser verdade. No entanto, o processo de escrita, quando realizado com as condições adequadas que possibilitem ao aluno momentos de reflexão, troca de ideias e revisão, pode produzir resultados mais positivos do que

1 Doutorando em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Especialista em Língua Portuguesa pela Unicamp; Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES.

2 Doutoranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES.

a fórmula tradicional da escrita sem propósito ou descontextualizada, visando mais a forma e a correção gramatical do que o conteúdo e a eficácia do ato discursivo do aluno.

Nesse sentido, o exercício de autoria de textos escolares pressupõe uma reflexão que se inicia pelo propósito de escrita e passa inevitavelmente pelo sistema retórico aristotélico. Esse sistema, juntamente com outras categorias, possibilita não apenas a produção de discursos que busquem a eficácia na comunicação, mas também dá condições para que o professor verifique a competência escritora do seu aluno. O sistema retórico, de alguma forma presente nas redações dos alunos, é constituído, segundo os gregos, de quatro partes: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* e *actio*.

A *inventio*, ou invenção, segundo Mosca (2004), “é o estoque de material, de onde se tiram os argumentos, as provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (MOSCA, 2004, p. 28), é a busca de argumentos nos lugares retóricos que, de acordo com Ferreira (2010), “são grandes armazéns de argumentos, utilizados para estabelecer acordos com o auditório”, mas sempre com o objetivo de persuadir (FERREIRA, 2010, p. 69). Dessa forma, pode-se afirmar que a invenção representa parte estratégica do conteúdo, do que dizer e para quem dizer. A *dispositio*, ou disposição, para Tringali (2014), é uma arte de organizar em que “o orador constrói seu discurso como um arquiteto constrói um edifício” (TRINGALI, 2014, p. 158). É, portanto, a organização do conteúdo, o modo de dizer aquilo que se pretende dizer. A *elocutio*, ou elocução, é o “estilo ou as escolhas que podem ser feitas no plano da expressão para que haja adequação forma/ conteúdo” (MOSCA, 2004, p. 28-9). Trata-se da “redação do discurso” (REBOUL, 2004, p. 61). E a *actio*, a ação, “é a ação que atualiza o discurso, a sua execução” (MOSCA, 2004, p. 29) ou “o arremate do trabalho retórico, a proferição do discurso” (REBOUL, 2004, p. 67).

Transportadas para os tempos atuais de uma sociedade preocupada com o letramento, tanto a invenção como a disposição, a elocução e a ação podem funcionar bem como estratégias de escrita, a pensar nas etapas que a compõem, como ações antecedentes, concomitantes e posteriores à produção de um texto. Tais estratégias permitem que o aluno desenvolva um repertório, esquematize sua escrita e tenha uma visão panorâmica do processo de feitura e recepção de seu texto. Assume, finalmente, a função de autor.

De outro modo, a invenção propicia ao aluno momentos de reflexão, de consulta a fontes de informação, coleção de dados, formação de repertório, troca de ideias com os colegas e contribui, enfim, para o amadurecimento

sobre o tema. A disposição pressupõe o arranjo estrutural, para a arquitetura do texto, para que as escolhas do que dizer possam ser utilizadas na produção textual de forma adequada ao propósito discursivo. A elocução é a atuação sobre o material obtido na disposição, a fim de que a macroestrutura textual, construída pela disposição, revele a superfície textual, como significação global do ato retórico, e chegue ao auditório, o leitor (FERREIRA, 2010, p. 116).

Outro aspecto que abordaremos mais adiante é a pertinência do trabalho com a escrita a considerar a contribuição da socioretórica, preconizada por Charles Bazerman (2015). Dessa forma, conceitos como *kairós*, fatos sociais, atos de fala, significação da forma e paisagem, podem contribuir para preencher possíveis lacunas deixadas pelos gregos que dedicaram boa parte de suas vidas para sistematizar a fala e a escrita e formarem cidadãos capazes de intervir, com eficácia, na vida social e política de seu país.

Afinal, conforme Aristóteles (2013),

seria absurdo afirmar que alguém deve envergonhar-se por ser incapaz de defender-se com seus membros físicos, mas não de ser incapaz de defender-se mediante o discurso racional quando o uso do discurso racional distingue mais o ser humano do que o uso de seus membros. (ARISTÓTELES, 2013, I, p. 43).

Logo, desenvolver a capacidade escritora do aluno, por meio do exercício de autoria, é uma tarefa inestimável para o professor diante das exigências e desafios do mundo contemporâneo. Para tanto, apresentamos a seguir um breve panorama sobre a retórica aristotélica, a socioretórica de Bazerman (2015) e indícios de autoria. Por fim, a partir dessas contribuições teóricas, analisamos uma carta argumentativa produzida por uma aluna de 6º ano do Ensino Fundamental II.

Da retórica antiga aos gêneros textuais

Assim como a escrita, a retórica surgiu da necessidade humana de resolver problemas do cotidiano. De acordo com Ferreira (2010), o primeiro tratado de retórica foi escrito em 465 a.C. por Córax e seu discípulo Tísias, dois notáveis oradores que defendiam as vítimas de Trasíbulo, tirano de Siracusa que havia tomado as terras de muitos cidadãos. Em um ambiente de

contendas jurídicas, os cidadãos pleiteavam, com uso de oratória e retórica, a devolução de suas terras. Lançavam-se dessa forma as bases da retórica, que nascia amparada por uma “oratória caracteristicamente probatória, que buscava provas (*pisteis*)” e também “assumia o aspecto técnico de uma arte com preceitos assentados cientificamente e tinha por objetivo demonstrar a verossimilhança de uma tese proposta” (FERREIRA, 2010, p. 41).

A retórica possuía, então nos tempos de Sócrates, Platão e Aristóteles e sob as condições de uma sociedade democrática, um valor social inquestionável. Coube a Aristóteles, entretanto, sistematizar a força dos atos discursivos, da oratória, em um sistema retórico que permitisse a qualquer pessoa elaborar discursos eficazes para um propósito determinado.

Segundo Ferreira (2010), a obra “Arte Retórica” (s/d), escrita por Aristóteles, legou à humanidade um “verdadeiro guia sobre como criar um texto persuasivo e trouxe ensinamentos, muito válidos até hoje, sobre elementos da gramática, de Filosofia, Filosofia da Linguagem, Lógica e Estilística” (FERREIRA, 2010, 43-4). Desde então, a retórica esteve presente em maior ou menor grau tanto nos debates políticos como nos currículos escolares. Aperfeiçoado por Cícero (século II a.C.), que “demonstrou aos romanos a força e a beleza da palavra” (FERREIRA, 2010, p. 44), e Quintiliano (século I-II d.C.), que estabeleceu “a pedagogia da retórica aristotélica” (FERREIRA, 2010, p. 44), a retórica entrou em decadência após o fim do período republicano, uma vez que sob governos autoritários não há espaço para o debate de ideias.

Dessa forma, a retórica ficou, por séculos, relegada à artificialidade da palavra em situações mais fictícias do que reais e viu “diminuir sua carga efetiva de ação” (FERREIRA, 2010, p. 45). Após o fim da Idade Média e até o século XX, a retórica enfrentaria “adversários poderosos”, como

o Positivismo, que rejeitou a retórica por só acreditar na verdade científica; depois o Romantismo, que rejeitou a retórica, pois queria enaltecer a sinceridade a toda prova. Em 1895, a retórica desapareceu do ensino francês e foi substituída pela História das literaturas grega, latina e francesa. (FERREIRA, 2010, p. 45).

Mas foi somente com os novos retóricos, a partir da segunda metade do século XX, que a retórica, renovada e adaptada aos novos tempos do mundo midiático, conseguiu restabelecer seu status de arte e ciência do discurso. De forma bem simples, a Nova Retórica e diferentes teóricos que a representam, como Perelman e Olbrechts-Tyteca, Meyer, Reboul, Grize, Dubois, entre outros,

acentuam que é no mundo da opinião que se tecem as relações entre os homens e é a retórica do verossímil que permite o espaço persuasivo para a inserção do não racional no domínio retórico. Abre-se, pois, espaço para o sentimento, para o universo passional e sua força retórica. (FERREIRA, 2010, p. 47).

Paralelamente ao ressurgimento da retórica e a se considerar a importância da produção de discursos como forma de interação social, temos a partir das contribuições de Bakhtin e seu Círculo uma verdadeira revolução nas relações entre linguagem e sociedade. O filósofo russo, “descoberto” apenas na década de 1970 pelos linguistas, apresenta os gêneros do discurso como concretização da ação comunicativa humana e estabelece as condições para a abordagem de enunciados que, por serem relativamente estáveis, podem ser reconhecidos, agrupados e estudados.

Assim, os gêneros discursivos também compreendidos como gêneros textuais, por sua propriedade e consistência, foram adaptados para o ensino de língua materna de vários países. Pesquisadores como Dolz e Schneuwly (2004) organizaram os gêneros, a partir de seus aspectos tipológicos e capacidades de linguagens globais, em cinco agrupamentos: narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações. Esses agrupamentos de gêneros permeiam todo o currículo de Língua Portuguesa dos sistemas de ensino brasileiro, em uma espiral progressiva de retomadas e aprofundamentos de conteúdos.

Ressaltamos que, na perspectiva bakhtiniana, o gênero sempre é mediado por relações de interação social, pois

a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Logo, como a fala é moldada nas formas do gênero, o interlocutor reconhece ou prevê de imediato tal gênero, considerada sua estrutura composicional. Na escola, o aluno, após algum contato com determinado gênero, passa a reconhecê-lo em outras ocasiões, obviamente respeitando-se o grau de complexidade desses enunciados. Assim, nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, os textos selecionados geralmente são curtos e apresentam baixa complexidade em sua estrutura textual e discursiva, como fábulas, contos de fada, crônicas literárias, memórias literárias, tiras,

cartas de leitor, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica (para crianças), notícias, poemas, entre outros. Enfim, o trabalho com gêneros textuais coloca o aluno em contato com a língua materna em suas diferentes manifestações e lhe propicia uma aprendizagem significativa, desde que haja propósitos de leitura e escrita.

***Kairós*, fatos sociais, atos da fala e propósito de escrita**

Os propósitos de escrita estão relacionados ao que Bazerman (2015) chama de *kairós*, o momento oportuno, que para os gregos são “esses amplos movimentos da história”, cuja função é “levar à contemplação consciente esse sentido do momento certo”, ou ainda, que “nos ajuda a considerar a posição temporal, momentos que se agrupam e se desfazem, oportunidades passageiras que podemos perceber e utilizar, com vistas a modificar o curso dos eventos por meio de nossa intervenção oportuna” (BAZERMAN, 2015, p. 58-9).

Dessa forma, podemos inferir que o propósito da escrita surge com o tempo *kairós*, pois um motivo para escrever “corporifica um desejo ou necessidade de modificar a situação” (BAZERMAN, 2015, p. 85). Nesse sentido, a situação ou questão retórica “é uma situação exigente marcada por uma imperfeição que pode ser corrigida pela linguagem” (BITZER, 1968, *apud* BAZERMAN, 2015, p. 85). Por isso, cabe a cada indivíduo perceber o momento oportuno para intervir no meio social. Em uma situação de aula, o aluno é convidado a escrever a partir de um problema hipotético e com a apresentação de um repertório básico de informações.

Sabemos que o multiletramento do mundo contemporâneo exige cada vez mais das pessoas o uso de capacidades leitora e escritora para realizar tarefas cotidianas e compartilhar seus conhecimentos ou posicionamentos. De fato, a partir de problemas ou necessidades que surgem cotidianamente, “uma situação só vem à consciência e toma forma a partir da percepção de uma exigência” (BAZERMAN, 2015, p. 85). As pessoas só se mobilizam pela linguagem quando o assunto é de interesse para suas vidas.

Se todo discurso é um ato retórico, pois pressupõe uma ação responsiva do leitor, e se somos “seres retóricos” (FERREIRA, 2010), logo, “influenciar seres humanos por meio da linguagem é igualmente uma questão de avaliação, seleção de campos de ação e adaptação a condições existentes, mesmo na tentativa de transformá-las” (BAZERMAN, 2015, p. 87). É possível consi-

derar aqui o contexto retórico, em que Bazerman (2015) expande o alcance do discurso ao afirmar que

os fatos sociais são condicionados pelas condições materiais e pelas experiências disponíveis para as pessoas, e responsáveis perante elas, mas, em última análise, o mundo simbólico da comunicação deve falar à consciência e ao componente emocional de nossos públicos. Nossas afirmativas devem tornar-se fatos para eles, parte da paisagem simbólica na qual vivem. (BAZERMAN, 2015, p. 88).

Disso, o autor conclui que “atos de fala criam fatos sociais que alteram o modo como as pessoas veem suas paisagens interiores e exteriores, as relações com aqueles que as cercam, suas condições materiais e a si mesmas” (BAZERMAN, 2015, p. 88). Assim, podem resultar atos responsivos, desde uma neutralidade emocional diante de uma conta de luz até uma perturbação que altere a consideração sobre pessoas e seus comportamentos moralmente questionáveis. Afinal, “atos de fala devem tornar-se fatos sociais ao serem bem-sucedidos” (BAZERMAN, 2015, p. 88).

De qualquer forma, “a ligação entre situação retórica, ato de fala, fato social e gênero pode colaborar para uma ação efetiva” (BAZERMAN, 2015, p. 90), pois dada a estabilidade do gênero, o autor de um texto tem melhores condições de adequar seu discurso a uma determinada situação. Porém, “as condições da escrita costumam estar apartadas do ambiente imediato, com o escritor e o leitor não visíveis um ao outro e separados no tempo” (BAZERMAN, 2015, p. 93). Logo, na sala de aula é necessário que se faça um exercício de imaginação para se considerar o interlocutor ideal a quem será direcionado o discurso, pois o propósito da escrita é modificar a paisagem e, por meio do ato de fala, criar um fato social.

Autoria e sistema retórico

A considerar que a sociedade atual precisa de cidadãos letrados (ou multiletrados), sabemos que essa tarefa é realizada primordialmente pela escolarização, que tem focado, desde a educação infantil, as práticas de linguagem como a oralidade, a interpretação, a escrita e os estudos dos fatos linguísticos (BRASIL, 2017). Diante disso, é fácil concordar com Bazerman, quando afirma que

a escrita pode ser um potente instrumento de pensamento, sentimento, identidade, engajamento e ação. Ao transformar nossos impulsos em palavras, podemos revelar-nos a nós mesmos e ao mundo, podemos participar de importantes debates, movimentos e atividades. (BAZERMAN, 2015, p. 8).

Portanto, o trabalho com autoria na escola pressupõe que o aluno produza significações, pois “escrever, como em toda a linguagem, é um veículo para evocar significações na mente de outras pessoas” (BAZERMAN, 2015, p. 130). Podemos afirmar, então, que é a partir da invenção (do sistema retórico) que o aluno começa a exercer sua função de autor, passa a refletir sobre o tema e as instruções apresentadas pelo professor, reúne as informações disponíveis (disposição) e pensa na melhor forma de persuadir seu leitor com o discurso pronto (elocução) e publicado (ação).

Esse exercício permite que a questão retórica seja contextualizada, em princípio, mentalmente e depois em forma de anotações, registros ou esquemas. Pensar na recepção do texto, na perspectiva do outro, é uma boa oportunidade de exercitar a capacidade de alteridade. De qualquer modo, é ponto pacífico que a ausência de textos mobilizadores, de discussão prévia e de tempo para pesquisar e refletir sobre o tema apresentado dificulta ou mesmo inviabiliza a produção de textos que contenham “indícios de autoria” (POSSENTI, 2002).

Nesse sentido, entendemos que uma proposta de redação que considere as condições de escrita e contextualize a situação retórica contribui para o aluno exercer autoria. Entretanto, para verificarmos a constituição efetiva da presença do autor, é preciso atentar-se para algumas categorias que contribuem com essa tarefa. Dessa forma, com base na retórica antiga e nas contribuições do Círculo bakhtiniano, Piovezan (2017) sugere o trabalho com seis categorias de análise: unidade de sentido, marca de posição de autor, autoconsciência de linguagem, polifonia, qualidade e criatividade.

A unidade de sentido é garantida pela coesão e coerência textuais, que juntas representam a concatenação, a indissociabilidade entre macroestrutura e microestrutura do texto, em que o autor já consegue contemplar sua criação.

A marca de posição de autor pode ser verificada pela modalização do dizer, que envolve o uso de dêiticos (pronomes pessoais, advérbios de lugar) e revelam a presença com distância maior ou menor do orador em relação ao seu auditório.

A autoconsciência de linguagem é percebida pela presença de fatos buscados no mundo real que, conforme Bakhtin (1997), refletem e refratam a realidade vivida e compreendida pelo autor.

A polifonia, conceito desenvolvido por Bakhtin (1997), considera os diversos agrupamentos de gêneros textuais e discursivos (e não apenas os narrativos), pode ser constatada pela presença, intencional ou involuntária, de outras vozes, como citações diretas ou indiretas, aforismos, lugares-comuns (com ampliação ou subversão do sentido de clichês ou chavões).

A qualidade envolve a capacidade de utilizar os recursos textuais e discursivos, que atendam minimamente à forma composicional do gênero e que consigam coadunar com elegância, equilíbrio e responsabilidade o conteúdo proposto pelo professor. Percebemos a qualidade de um texto pelo uso de conectivos, referência, concordância, pontuação e outros recursos que dão ao texto fluidez e não o tornam prolixo.

A criatividade pode ser verificada no estilo de linguagem adotado pelo autor. No Ensino Fundamental, é muito provável que o aluno não apresente autonomia criativa em suas produções. A tendência é que siga modelos, que tenha contato com textos canônicos quando se tratar da literatura ou com textos técnico-profissionais quando se tratar de gêneros midiáticos, expositivos ou prescritivos. É um momento de descobertas de possibilidades textuais e discursivas. Somente com a prática de leitura e escrita é que o aluno-autor poderá desenvolver um estilo de linguagem e expressar maior criatividade.

Todos esses elementos também são observáveis na disposição do texto, ou seja, na organização do discurso, pois é a partir da arquitetura textual (disposição) que o aluno utiliza estratégias de dizer, com argumentos, explicações e exemplos, para convencer, comover ou persuadir o leitor (elocução). Dessa forma, acreditamos que a eficácia discursiva seja resultado da capacidade textual e discursiva do aluno que, ainda com limitações de conhecimentos linguísticos, sabe que precisa produzir uma escrita com responsabilidade, coesão e coerência (ação). Logo, o sistema retórico reflete a capacidade organizacional do texto do aluno e revela sua autoria que, nessa fase da vida e no âmbito da escola, está em pleno desenvolvimento.

Um olhar retórico sobre a carta argumentativa

Após uma breve passagem por algumas teorias do texto e do discurso, buscamos agora identificar a presença de autoria e a capacidade escritora do aluno. Para tanto, utilizaremos o sistema retórico aristotélico, as contribuições de Bakhtin (1997) e de Bazerman (2015), bem como as categorias sugeridas

por Piovezan (2017), para análise de autoria, em um texto produzido na escola.

Para um leigo ou mesmo educadores com pouca experiência, uma produção escrita pode não dizer muito. Mas, sob um olhar atento e com conhecimentos sobre os gêneros textuais e procedimentos de autoria, e apoio do sistema retórico, um professor terá condições de verificar o desempenho de seu aluno tanto no domínio de habilidades textuais quanto discursivas.

Nesse sentido, apresentamos adiante uma breve sequência de atividades que devem comprovar as teorias até aqui desenvolvidas. Para esse fim, foi solicitada a uma turma de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual, localizada em Itapevi (Grande São Paulo), a realização de duas produções de texto: uma totalmente descontextualizada e focada no produto final; e outra contextualizada e com foco no processo produtivo.

A primeira proposta foi apresentada na lousa com a seguinte redação:

Produção de texto 1

Elabore uma carta a ser dirigida a uma autoridade municipal pedindo providências sobre a falta de coleta de lixo no seu bairro.

Os alunos tiveram pouco mais de dez minutos para concluírem e entregarem suas produções. Como não houve maiores explicações do professor sobre procedimentos e propósitos de escrita, os alunos, repletos de dúvidas, produziram textos que não apresentavam características do gênero carta argumentativa. Não sabiam se se tratava de uma carta de leitor, de solicitação ou familiar, pois não estava claro como a carta deveria ser escrita nem para quem exatamente seria dirigida. Com isso, os estudantes produziram textos incompletos, focados mais no referente “falta de coleta de lixo” do que na argumentação necessária para atingir resultados. Os textos apresentaram também unidade de sentido sofrível, com linguagem informal e estrutura desorganizada.

Já a segunda proposta foi apresentada em folha impressa com as seguintes instruções:

Produção de texto 2

Imagine que você foi convidado(a) a participar de uma reunião com moradores do seu bairro para discutir um problema que atinge a todos há mais de um mês: **a falta de coleta de lixo** e os problemas decorrentes disso.

Ao final da reunião, você foi escolhido(a) para **escrever uma carta ao prefeito** da cidade apresentando a **opinião**

dos moradores e explicando o porquê da urgência em se resolver o problema.

A sua carta precisa ser **argumentativa** e deverá ter uma **linguagem formal** e tentar **convencer o prefeito** para que atenda a reivindicação com urgência. Você pode pesquisar sobre o tema saneamento básico e **limpeza pública** para reforçar seus argumentos e explicações.

O professor leu a proposta de forma compartilhada, esclareceu dúvidas pontuais e chamou atenção para os termos destacados. Explicou se tratar do gênero carta argumentativa³ e que para o texto alcançar seu propósito era preciso pensar em argumentos e exemplos que comovessem e convencessem o destinatário (o prefeito), a resolver o problema (falta de coleta de lixo). Nesse ponto, sugeriu-se que os alunos pesquisassem em casa o tema da limpeza pública e os riscos causados pelo acúmulo de lixo em calçadas e terrenos baldios. Na aula seguinte, deveriam trazer suas anotações e registros de pesquisa.

Nem todos realizaram a pesquisa, por isso foi solicitado que relacionassem o que soubessem sobre o tema. Antes de iniciarem a produção de texto, o professor apresentou um modelo de carta argumentativa (fictícia), conforme segue:

³ Optamos pelo termo “carta argumentativa”, mas como correlata à “carta de solicitação” que, conforme Leal e Brandão, poderia ser utilizada em “qualquer etapa de escolarização, mas os objetivos didáticos e as demandas em relação aos alunos podem mudar radicalmente, sendo necessário, para isso, diagnosticar o que eles já sabem e delimitar o que precisariam saber, considerando o nível de escolaridade em que se encontram” (LEAL e BRANDÃO, 2007, p. 62).

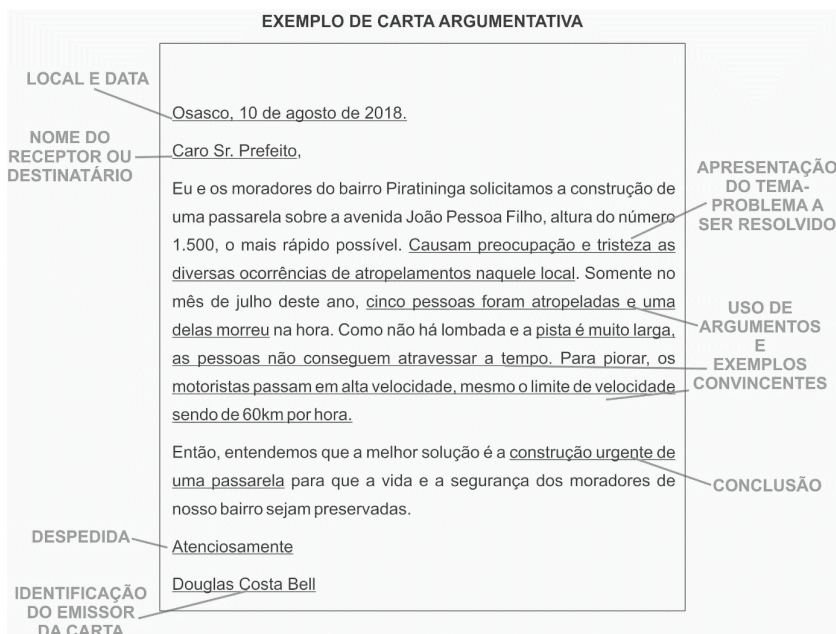


Imagem 1: Modelo de carta argumentativa fictícia com descrição da estrutura.

Após leitura compartilhada do texto acima, os alunos tiveram cerca de dez minutos para produzirem seus textos. Durante a produção, foi possível observar que:

- Os alunos apresentaram maior tranquilidade e certeza em sua produção;
- O propósito tornou-se mais claro, pois conheciam o seu interlocutor;
- Com informações a respeito das consequências do acúmulo de lixo nas ruas, os alunos puderam selecionar e organizar argumentos, com exemplos, comparações e evidências;
- A estrutura do gênero carta argumentativa foi respeitada, conforme modelo apresentado.
- Houve momentos de reflexão sobre o papel e a força da escrita para resolver problemas do cotidiano e da vida social.
- Os alunos ficaram mais satisfeitos com o resultado.

Para uma verificação mais atenta, selecionamos a carta de uma aluna produzida a partir da proposta de produção de texto 2:

Itapeví, 10 de agosto de 2018.

Caro Senhor Prefeito,

Eu e os moradores do meu bairro fizemos uma reunião sobre a coleta de lixo, e decidimos fazer essa carta para que o senhor resolva. Lixo na rua está causando mal cheiro. Na rua está cheio de entulho e sacos de lixo, tipo na calçada não dá nem pra sentar de tanto lixo. Precisamos urgente que o senhor mande pessoas para limpar a rua todos nós do meu bairro ficaremos agradecidos.

Grata

T.V.S.A.

Imagem 2: Transcrição de carta argumentativa produzida por uma aluna de 6º ano.

Kairós, atos de fala e fato social

O texto acima foi elaborado (e mantida a escrita original) a partir de uma pequena, mas necessária, reflexão em que o tempo oportuno, *kairós*, conforme Bazerman (2015), ajuda a perceber a posição do momento adequado para agir e “modificar o curso dos eventos por meio de nossa intervenção oportuna” (BAZERMAN, 2015, p. 59)”. Observamos que a aluna-autora assimilou as instruções no tocante à necessidade de intervir para resolver uma questão hipotética, que mobilizou seus vizinhos e amigos.

Há uma exigência (convencer o prefeito) para corrigir uma imperfeição (acúmulo de lixo nas ruas) que precisa ser resolvida. Uma vez imbuído de redigir um texto (ato social) que represente o interesse coletivo para uma causa comum, a aluna-autora lança mão de diversas habilidades linguísticas, textuais e discursivas, ainda que de maneira simples como uma carta que reivindica solução do problema local de uma comunidade.

Nesse momento, a aluna-autora toma consciência da necessidade de

utilizar estratégias de dizer direcionadas a uma autoridade que possui poder de resolução do problema. A aluna-autora está prestes a criar um fato social a partir de seu ato de fala, que deverá se manifestar pela escrita da carta ao prefeito. Afinal, “atos de fala devem tornar-se fatos sociais ao serem bem-sucedidos” (BAZERMAN, 2015, p. 88).

Sistema retórico

Analisadas a conjuntura local e a tarefa que lhe foi dada, a aluna-autora teve um momento de reflexão para pensar no que dizer e para quem dizer (invenção). Optou por demonstrar consequências do acúmulo de lixo: mau cheiro, entulho e sacos de lixo amontoados, impedimento da mobilidade urbana. Também propôs uma solução imediata: pessoas para limpar a rua (disposição). Há dois argumentos básicos aqui: um lógico, que apresenta causa e consequência, como o lixo amontoadado causa mau cheiro e não permite que se use a calçada; e outro psicológico, que apela para o interlocutor reconhecendo nele uma autoridade e a gratidão dos moradores, ou seja, busca sensibilizar o prefeito por sua benevolência (elocução).

Em sua construção textual, verifica-se que faltou uma revisão gramatical (ação), mas isso não prejudica em nada a intencionalidade expressada pelo conteúdo temático. Nesse aspecto, a disposição e a elocução revelam unidade de sentido e certa qualidade com a distribuição correta dos itens da carta, organização das orações, concordância, coesão e coerência. A autoconsciência de linguagem pode ser verificada no trecho: “na calçada nem dá para sentar de tanto lixo”, pois reflete o fato de que os moradores de bairros periféricos, muitas vezes por falta de opções de lazer, costumam ficar sentados na calçada onde conversam, ouvem música, brincam ou passam o tempo.

Gênero textual

A partir do modelo de carta argumentativa, a aluno-autora, ao contrário da proposta de redação 1, passa a conhecer a forma composicional, o tratamento adequado ao conteúdo temático e começa a desenvolver um estilo de linguagem, refletido na escolha de palavras e na formalidade apropriada para cada caso. Na carta em análise, a aluna-autora atende à estrutura do gênero, apresenta local e data, vocativo identificando o desti-

natário, tema-problema, argumentos, conclusão, despedida e identificação do emissor. Assume sua posição de autor em primeira pessoa do discurso, com **marca de posição de autor**, e revela a ação coletiva de seu texto em: “Eu e os moradores do meu bairro”, “decidimos fazer”, “precisamos urgente” e “todos nós do meu bairro ficaremos agradecidos”.

Ressaltamos que o uso de exemplo, para Bazerman (2015) é fundamental para o aluno conhecer as exigências formais e que as seguir bastaria para tornar o texto eficaz, pois quaisquer informações adicionais poderiam confundir o leitor. Mas, também pondera que alguns gêneros “têm a expectativa de novidade, originalidade, pensamento inovador, uma aptidão situacional particular e outras capacidades de *inventio* mesmo para cumprir com sucesso os pré-requisitos básicos do gênero” (BAZERMAN, 2015, p. 126).

Além disso, **polifonia** e a **criatividade** são indícios que dependem do nível de desenvolvimento do aluno e de sua prática de leitura, de escrita e de conhecimento de mundo. Na carta em análise, é possível perceber a voz dos moradores adultos que sabem bem que um prefeito é a autoridade que “resolve” os problemas da cidade. De forma um pouco atabalhoada, a aluna-autora diz “decidimos fazer essa carta para que o senhor resolva”. A falta de um referente anafórico, como “o problema”, por exemplo, poderia ser reparada com uma revisão geral do texto, assim como marcas de oralidade (“tipo”) e questões gramaticais (“mal cheiro”, “calsada” e “nois”).

Enfim, a aluna-autora exerceu sua autoria a partir de uma situação hipotética, mas, que por imitar a realidade, coloca-se como um problema a ser resolvido pela ação letrada. Diante do desafio de escrever com propósito bem definido, com procedimentos de autoria e com condições de escrita, a partir de um modelo e explicações sobre o gênero, a carta argumentativa produzida revela um aluno capaz de intervir em seu meio para modificá-lo ou melhorá-lo. Cumpre assim talvez um dos preceitos mais caros a qualquer educador: formar cidadãos críticos e autônomos.

Para finalizar o início de uma conversa inacabada

O texto, para muitos escritores experientes, nunca está acabado. Sempre queremos modificar algo aqui ou ali, dizer de outro modo ou mesmo excluir parte do que foi dito. Pois bem, no processo de ensino e aprendizagem, o sujeito aprendente, aos poucos, torna-se aluno-autor, responsável

pelo dizer, com marca de posição de autor e dotado de autoconsciência de linguagem que lhe permite considerar os fatos da realidade; torna-se arquiteto da estrutura de seu próprio texto, com certa qualidade e com unidade de sentido; torna-se, enfim, um negociador de distâncias, uma vez que pode aprender a interagir com os colegas para verificar a eficácia de seu discurso retórico, atento à presença de outras vozes que contribuem para a identificação de polifonia e possibilidades criativas que a escola pode oferecer com certa primazia a partir dessa etapa da vida.

Com essas condições de produção escrita e com procedimentos de autoria bem delimitados, o aluno-autor estaria preparado para derrotar o “medo do papel em branco” (PASSARELLI, 2012) ou o “monstro da escrita” (MAGALHÃES, 2012) e ver-se como aquele que agora tem o que dizer, para quem dizer e como dizer.

Finalmente, o aluno como autor, para além de uma função que possibilita a identificação em meio à dispersão discursiva, como nos explica Foucault (1969), assume responsabilidade pelo dizer, e as implicações dela decorrentes (CHARTIER, 1999), e dizer com conhecimento e qualidade (POSSENTI, 2002). Mas, acima das possibilidades textuais e discursivas que o professor de língua materna pode apresentar ao aluno-autor, está a oportunidade de torná-lo um sujeito atuante em seu meio para melhorá-lo (“modificar sua paisagem”); que consiga identificar o tempo oportuno (kairós) para exercer sua “ação letrada” (BAZERMAN, 2015); que possa se interessar pela vida de sua cidade, de sua pólis; que se expresse com competência, por meio da palavra escrita, da ação letrada, de atos de fala, e crie fatos sociais a partir de textos argumentativos eficazes.

Referências

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2013.
- _____. **Arte retórica**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. 15 ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.
- BITZER, L. **The rethorical situation**. *Philosophy and Rethoric*, 1, 1-14, 1968.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- DOLZ, J; SCHNEWULY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRA, L. A. Retórica e determinação dos sentidos: as perguntas da escola e as respostas da vida. In: MOSCA, L. L. S. **Retórica e argumentação em práticas sociais discursivas**. Coimbra: Grácio Editor, 2016, p. 141-158.
- _____. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** França: Bulletin de la Societé Française de Philosophic, 63. ano, n. 3, julho-setembro de 1969, p 73-104. (Societé Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl).
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In _____. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**, 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica , 2007.
- MAGALHÃES, A. L. O medo na escola: aspectos retóricos e filosóficos. In: _____.; FERREIRA, L. A. (orgs.). **A retórica do medo**. São Paulo: Grupo ERA, 2012.
- MOSCA, L. do L. S. Velhas e novas retóricas, convergências e desdobramentos. In: _____. (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**, 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004, p. 17-54.
- PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.
- PIOVEZAN, E. S. **O lugar do autor na escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 20, n. 1, p. 105-124, jan/jun 2002.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Justiça e Direito)
- TRINGALI, D. **A retórica antiga e as outras retóricas: a retórica como crítica literária**. São Paulo: Musa, 2014.

Sociorretórica: da leitura e da escrita para além do contexto escolar

A viagem textual move e transforma o leitor em um novo tipo de agente, com novos recursos, percepções, posições, pensamentos e informações.
Charles Bazerman

Luanny Vidal¹
Luisiana Ferreira Moura²

Todas as vezes que propomos uma produção escrita, deparamo-nos com a resistência dos alunos, pois eles encaram a atividade como algo complexo com obstáculos intransponíveis. A questão é que essas dificuldades são construídas pelo aluno sob a concepção de que não conseguirá realizar a tarefa ou de que o resultado será medíocre. As afirmativas que corroboram esse cenário, repetindo-se de aluno a aluno, são as de que não sabem colocar no papel o que “está na cabeça”, ou seja, não conseguem fazer a transposição das ideias e dos pensamentos para o texto escrito com intencionalidade, articulação e clareza. Outras vezes, dizem que não sabem o que escrever ou que não têm sobre o que falar.

Passarelli (2012, p. 37) afirma que os alunos não dispõem da proficiência requerida para produzir bons textos, uma vez que não possuem repertório para desenvolver o tema nem dominam os procedimentos do processo de escrita. Assim, o desenvolvimento da competência escritora, ao lado da competência leitora, é prioridade. Entretanto, o que torna a primeira um desafio não só para o aluno, mas também para o professor,

1 Doutoranda pela PUC-SP; Mestre em Linguística pela UNIFRAN-SP; Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES.
2 Mestranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA; Bolsista CNPq.

é o fato de que ela se desenvolve, na maior parte das vezes, em situações artificiais: “por falta de identificação dos alunos com o que aprendiam na escola, que excluía a relação do que nela se ensina com as situações reais de comunicação fora dela” (PASSARELLI, 2012, p. 34).

Desse modo, com o intuito de trazer sugestões que possam ajudar nas práticas diárias de ensino de escrita a partir de situações do contexto real do aluno, propomos uma sequência em etapas para a produção escrita a partir da leitura e com base em estratégias que explicitam os mecanismos de construção do discurso por meio do sistema retórico e da perspectiva da sociorretórica, entendida como a junção das teorias que tratam do estudo da linguagem e do discurso.

Uso da metodologia como estímulo

O ser humano, para se fazer entender, perpassa o ato da linguagem porque esta é a principal ferramenta da comunicação. Segundo Fiorin (2015), comunicar é um ato de agir sobre o outro, e não somente o fato de receber e compreender mensagens, mas é fazer o interlocutor aceitar o que lhe é transmitido, crer naquilo que se diz e fazer aquilo que é proposto. Isso quer dizer que comunicar não é apenas fazer saber, mas, principalmente, fazer crer, pois “Comunicar significa obter adesão. Esta depende de opiniões prévias, de crenças, de aspirações, de valores, de normas, de emoções, de sentimentos, de visão de mundo [...]” (FIORIN, 2015, p. 76). Nesse sentido, usamos a linguagem para nos comunicar e para defendermos determinados pontos de vista. Para isso, podemos utilizar as teorias da retórica.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a retórica é o estudo de técnicas que utilizam a linguagem para persuadir e convencer, isto é, por meio dos recursos discursivos, que buscam a persuasão e o convencimento, obtém-se a adesão dos espíritos. Conforme Ferreira (2017), todo ser humano é um ser retórico, uma vez que utiliza da força da palavra para manipular e influenciar o outro, com vistas a “guiar suas ações, a causar interesses e estabelecer acordos” (FERREIRA, 2017, p.12). Portanto, se somos seres retóricos, pretendemos de alguma maneira influenciar o outro, logo, o que produzimos ou escrevemos também é criado para influenciar ou mesmo manipular o nosso auditório.

A retórica, na concepção aristotélica, organiza o discurso, deixando-o latente de modo que se torne persuasivo, assim, a construção de textos que

considerem as etapas do sistema retórico, construído ainda na retórica antiga por Aristóteles (2005 [384-322 a.C.]) e, mais tarde, ampliado com as contribuições de novos teóricos, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), é uma maneira de produzir textos mais eficazes.

O sistema retórico, ou mesmo edifício retórico, foi definido em quatro pilares que são as partes que constituem o discurso, a saber: a invenção (*heurésis*), a disposição (*taxis*), a elocução (*lexis*) e a ação (*hypocrisis*). De acordo com Reboul (2004), o autor ou o orador que deixar de cumprir alguma fase do sistema retórico tornará a sua escrita ou o seu discurso vago, confuso, incoerente ou difícil de ser ouvido.

A invenção (*heurésis*, em grego), de acordo com Ferreira (2017), é uma palavra originada da língua latina *inventio*, a qual se une ao verbo *invenire*: que significa descobrir, achar, encontrar. Em uma leitura retórica, é a primeira etapa, aquela em que o orador busca técnicas discursivas que irão sustentar o seu texto. Ainda é nesse momento que o autor procura saber para que tipo de auditório-leitor ele vai direcionar a sua escrita e em que gênero irá desenvolvê-la. Nesse ponto, também busca os argumentos que considera eficazes para que se tenha um texto persuasivo.

A segunda parte do sistema retórico é a disposição (*taxis*). Nela, procura-se colocar os argumentos extraídos da primeira etapa, a invenção em ordem, ou melhor, é o momento de escrever tudo aquilo que foi pensado na etapa anterior. Dessa forma, a disposição é dividida em quatro partes: o exórdio, a narração, a confirmação e a peroração.

Em todo discurso retórico, o orador visa provocar paixões-emoções no auditório, e é na fase do exórdio que ele procurará suscitar esses sentimentos. É nela, também, que irá colocar os seus primeiros argumentos para manter o auditório benevolente ao discurso proferido. Sobre isso, Reboul (2004, p. 55) descreve que o “exórdio é a parte que inicia o discurso, e sua função é essencialmente fática: tornar o auditório dócil, atento e benevolente”. Ferreira (2017) reitera que o exórdio estabelece identificação com o auditório e chama a atenção por meio de um conselho, um elogio ou uma censura, mas isso vai depender do gênero do texto em questão.

No que compete à narração (*diegésis*), os argumentos são colocados em ordem, com vistas aos interesses do orador. Nessa etapa, o *logos* ganha relevância, pois é o discurso materializado que irá ser trabalhado. Para isso, segundo Reboul (2004), é preciso ter três qualidades: ser objetivo, nítido e acreditável.

Outro aspecto da disposição é o elemento confirmação (*pistis*), pelo qual se busca expor todas as provas em razão de destruir os argumentos do

adversário. Nesse sentido, Reboul (2004, p. 56) expõe “que a confirmação é um conjunto de provas seguido por uma refutação”. Dessa maneira, é o momento no qual compete, ao orador, ordenar os argumentos em fortes ou fracos.

A peroração é o quarto momento da etapa da disposição. Citelli (2005, p. 13) ratifica que ela “é o epílogo, a conclusão”. Portanto, é a fase da conclusão do discurso, que se faz pela união da paixão ao argumento para, então, finalizar a ação.

Voltando às etapas do sistema retórico, a elocução (*lexis*), que caracteriza a terceira parte, pode ser conceituada, consoante Ferreira (2017, p. 116), como a etapa da “redação do discurso retórico”. Logo, infere-se que a elocução é a escrita propriamente dita do texto, momento de reunião de tudo o que foi imaginado nas fases anteriores. Nele, o texto fica transparente e tanto as perfeições quanto as imperfeições do processo criativo se tornam perceptíveis.

Finalmente, a ação (*hypocrisis*), última fase do sistema retórico, diz respeito mais à parte do discurso declamado. Depois de fazer um apanhado de todas as fases anteriores (invenção, disposição e elocução), o sistema concretiza a ação, concluindo o discurso. De acordo com Ferreira (2017, p. 138), o discurso “trabalha com os componentes emotivos da emissão da palavra: a gestualidade (*kinésica*) e a interação com o espaço (*proxêmica*)”. Nesse momento, o auditório irá fazer um juízo de valor sobre a eficácia do discurso do orador.

Além de mediar a interpretação de textos, o sistema retórico pode ser bastante útil como ferramenta didática para a sala de aula, uma vez que, na perspectiva do ensino de língua portuguesa, opera como um suporte didático para a construção da escrita, de modo que o resultado sejam textos atraentes que “podem fornecer experiências organizadas, interpretáveis e significativas para os leitores” (BAZERMAN, 2015, p. 152). O teórico acrescenta ainda que, para a escrita do texto ser persuasiva e conseguir prender a atenção do leitor, o autor deve escolher bem as estratégias a serem utilizadas, de acordo com cada gênero textual, para, dessa maneira, incitar paixões-emoções no auditório-leitor e prendê-lo ao texto. Uma dessas estratégias é a disposição dos elementos de coesão, que estão relacionados com a coerência do texto e, desse modo, são recursos que orientam a leitura.

Nessa perspectiva, a sociorretórica é uma abordagem que pode subsidiar e nortear o professor de língua portuguesa no desenvolvimento da competência escritora, pois, de acordo com os autores Freedman e Medway (1994), é uma teoria que trabalha com o conhecimento humano e com

as questões da linguagem. Por isso, uma orientação sociorretórica pode atender os professores que buscam suporte para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, principalmente em relação à escrita, à leitura e à interpretação de textos. Formando com isso, o aluno-autor que percebe os seus discursos como dispositivos de persuasão e de ação social, dado que “a viagem textual move e transforma o leitor em um novo tipo de agente, com novos recursos, percepções, posições, pensamentos e informações” (BAZERMAN, 2015, p. 166).

Entendemos, a partir disso, que é possível trabalhar com contextos significativos para os alunos, considerando que, ao perceber melhor os meandros textuais que a retórica pode desvelar, motivações emergirão diante do desafio de planejar e articular recursos para produzir um discurso eficaz. Deriva daí a decisão de relacionar a leitura e a escrita com o trabalho mediado pelos gêneros textuais dos mais diversos.

De acordo com Bazerman (2011), gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial partícipes dos processos de estabelecimento de atividades socialmente organizadas. Eles emergem dos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras por meio do compartilhamento de significados. Portanto, surgem e se modificam de acordo com as transformações e as inovações sociais, uma vez que são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Sendo assim, a escrita do aluno pode ser facilitada com a leitura de gêneros variados que tenham significado em sua vida e aos quais demonstre interesse.

Um pouco sobre leitura

Os entraves para o desenvolvimento de uma escrita competente também são agravados pelas dificuldades encontradas na leitura, haja vista que, muitas vezes, a escrita insere-se num campo contínuo de intercâmbio, ainda mais quando compartilhamos uma situação ou nos inserimos em uma em andamento, a qual exige a articulação de outras competências, entre elas a leitora. Ademais, no âmbito escolar, o desenvolvimento da leitura traz benefícios para o desenvolvimento da escrita, pois agrega maior reflexão sobre o ato, tendo em vista que o aluno-autor constrói um arcabouço sólido baseado em gêneros e em temas variados e, quando exposto a uma situação de escrita, ainda que de forma subjetiva, aciona esse arcabouço. Diante disso, o desenvolvimento da escrita, atravessado pelo desenvolvimento da

leitura, permite que uma competência amplie a outra.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. [...] Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Esse posicionamento define a leitura como uma atividade de produção de sentido e deixa claro que o leitor não é apenas um decodificador, mas, sim, que o discurso é construído numa relação que vai além da decodificação e que também articula um conjunto de saberes e estratégias. Outrossim, a produção de sentidos numa leitura põe em movimento um conjunto de conhecimentos armazenados na memória, os quais são ativados segundo os “aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa enfim” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 59).

Além disso, as autoras apontam que a construção de sentidos entre os sujeitos do discurso exige que haja, ao menos parcialmente, o compartilhamento de conhecimento.

A leitura como um caminho expressivo

Decidimos pela leitura como etapa inicial para fomentar conteúdos para a escrita, mas também para, de forma prática, apresentar a aplicabilidade do sistema retórico tanto na leitura quanto no processo de construção do discurso escrito. O professor pode selecionar textos sobre qualquer assunto que esteja na mídia, ou que seja interessante aos interlocutores, porque, ainda que os alunos não tenham o hábito da leitura, podem ter ouvido falar a respeito em casa, na escola ou em qualquer círculo que frequentem. Trata-se, nesse caso, de trazer, para o ambiente escolar, temas que façam parte do dia a dia do aluno. A escolha do gênero pode estar

atrelada ao atendimento de demandas associadas ao conteúdo e à etapa escolar, já que o sistema retórico pode espelhar as estruturas de gêneros de diferentes tipos textuais. Reforçamos, apenas, que é profícuo que haja a transposição de um gênero a outro, isto é, que a leitura seja em um gênero do discurso e a proposta de escrita, em outro, pois, assim, fomenta-se o exercício da escrita criativa e a reflexão sobre o que é adequado ou não a cada gênero e situação.

Após o trabalho com a leitura, debates e tarefas orientadas ao tema e às suas significações, aos alunos pode ser proposto o desenvolvimento de um texto que analise, explique ou problematize as reflexões levantadas. Sugerimos, a título de exemplo, que, da leitura de notícias, seja desenvolvida uma crônica; da análise de textos publicitários, seja proposta a elaboração de um artigo de opinião; entre outras associações que se voltem ao atendimento dos objetivos almejados.

Desse modo, chamaremos a atenção para alguns aspectos da construção do texto “Desculpas de Neymar são ridicularizadas pelos internautas” escrito pelo colunista Fraga, que podem ser evidenciados numa proposta de leitura orientada à produção escrita.

À época de Copa do Mundo de 2018, ocasião na qual se desenvolvem as presentes reflexões, e partindo do pressuposto de que todos tiveram contato com alguma informação sobre o campeonato em jornais, redes sociais, sites ou conversas, selecionamos, para exemplificar a aplicabilidade do sistema retórico, um texto publicado numa coluna esportiva que problematizava a repercussão da propaganda “Um novo homem todo dia”, protagonizada pelo jogador Neymar.

Desculpas de Neymar são ridicularizadas pelos internautas

No anúncio, Neymar disse que 'quando eu pareço malcriado, não é porque eu sou um moleque mimado, mas é porque eu ainda não aprendi a me frustrar'

COLUNA DO FRAGA | Do R7 | 30/07/2018 - 14H51 (ATUALIZADO EM 30/07/2018 - 14H56)

Parece que não deu certo.

Neymar voitou a receber uma saraivada de críticas após o "pedido de desculpas" em forma de anúncio da Gillette, que protagonizou na noite de ontem. A maioria dos internautas entendeu que as "palavras" do jogador atendiam simplesmente a uma estratégia de marketing e pareciam tão falsas quanto as quedas artísticas durante a Copa do Mundo.

O texto lido pelo jogador foi o seguinte:

"Trava de chuteira na panturrilha, joelhada na coluna, pisão no pé. Você pode achar que é um exagero. E às vezes, eu exagero mesmo. Mas a real é que eu sofro dentro de campo. Agora, na boa, você não imagina o que eu passo fora dele. Quando eu saio sem dar entrevista, não é porque eu só quero os louros da vitória, mas porque eu ainda não aprendi a te decepcionar. Quando eu pareço malcriado, não é porque eu sou um moleque mimado, mas é porque eu ainda não aprendi a me frustrar. Dentro de mim ainda existe um menino. As vezes ele encanta o mundo e as vezes ele irrita todo mundo. E minha luta é para manter esse menino vivo, mas dentro de mim e não dentro de campo. Você pode achar que eu caí demais, mas a verdade é que eu não caí, eu desmorenei. Isso dói muito mais do que qualquer pisão em tornozelo operado. Eu demorei para aceitar suas críticas. Eu demorei a me olhar no espelho e me transformar em um novo homem, mas hoje eu estou aqui, de cara limpa, de peito aberto. Eu caí, mas só quem cai pode se levantar. Você pode continuar jogando pedra, como pode jogar essas pedras fora e me ajudar a ficar de pé. Porque, quando eu fico de pé, 'parça', o Brasil inteiro levanta comigo."

Fonte: <https://noticias.r7.com/prisma/coluna-do-fraga/desculpas-de-neymar-sao-ridicularizadas-pelos-internautas-30072018> – Acesso em 01 de agosto de 2018

Ao critério do professor, selecionado o texto, ou os textos, com a finalidade de preparar os alunos para a atividade de produção textual escrita, inicia-se a mediação da leitura com o objetivo de provocar a construção de inferências que levem o aluno, além da compreensão do texto, na direção de possíveis interpretações e reconhecimento dos posicionamentos assumidos, através de algumas estratégias:

- A leitura apenas da manchete do texto e o seu subtítulo, o local de publicação, o autor e, a partir disso, o levantamento de hipóteses sobre:
 - Tema do texto;
 - Tipo de leitor ao qual se destina;
 - Imagem com a qual o texto se relaciona.
- Confirmação, ou não, das hipóteses levantadas com a leitura na íntegra;
- Debate de ideias entre e com os alunos;
- Anotação das ideias e das suposições levantadas.

Feito esse primeiro contato com o texto, passamos à leitura com o crivo do sistema retórico para demonstrar como a retórica pode ser utilizada para ensinar a leitura e a escrita aos alunos de Ensino Fundamental e Médio, por meio das etapas de construção do discurso.

O sistema retórico como recurso didático: da leitura à escrita persuasiva

Segundo Ferreira (2017), a construção do discurso, sob uma perspectiva retórica, prevê algumas etapas, abordadas abaixo num duplo movimento de leitura e sugestão de ensino da escrita. Essa estratégia visa explicitar as etapas do processo de criação do discurso a partir da análise de textos que façam parte da configuração do contexto retórico e da delimitação do tema que serão trabalhados pelo professor. Haja vista ser possível, com a leitura, ressaltar as técnicas utilizadas para tornar o discurso persuasivo. Com isso, evidenciamos que o sistema retórico é um recurso que pode ser aplicado tanto para o desenvolvimento de uma leitura proficiente, quanto para o ensino de uma escrita persuasiva e competente.

Assim, colocado em contexto, durante a Copa do Mundo de 2018 e, principalmente, após a eliminação da seleção brasileira nas quartas de final, o jogador Neymar foi criticado pela sua atuação em campo. Quase um mês após a eliminação, foi veiculada uma campanha publicitária da marca de aparelhos para barbear *Gillete*, na qual o jogador se dirige ao público brasileiro para se desculpar pela sua má atuação nos jogos. Tal ato gerou novas críticas por conta dessas desculpas virem em forma de propaganda, a qual está embasada em um contrato comercial. Em resumo, nesse contexto retórico, temos **alguém que fala** (Neymar) para um **auditório particular** (brasileiros) em **dado momento** (logo após a eliminação da seleção brasileira na Copa de 2018), em virtude de um **porquê** (para desculpar-se por sua atuação e atitudes), **contra** os que criticam a sua imagem ou questionam o seu profissionalismo e caráter, escolhendo um **modo** de propagar essa fala (campanha publicitária).

A **invenção** (*inventio*), primeira etapa da construção do discurso, é o momento no qual o aluno-autor (orador) busca as ideias que irão sustentar o seu texto. Em “Desculpas de Neymar são ridicularizadas pelos internautas”, o colunista esportivo Fraga mostrou manifestações de internautas em resposta à campanha publicitária na qual o jogador pede desculpas.

Na etapa da **disposição** (*dispositio*), o aluno-autor decide sobre a organização do discurso, a qual deve estar orientada para as suas intenções de persuasão. O exórdio, que é o primeiro elemento da *dispositio*, consiste no início do discurso, situação em que o orador falará ou escreverá. Assim, é o momento em que o orador deve proceder de modo a cativar a atenção do auditório (leitor) e chamar a atenção para o que será dito ou escrito. Portanto, o colunista, ao afirmar que as desculpas foram ridicularizadas pelos internautas que entenderam “que as palavras do jogador atendiam simplesmente a uma estratégia de marketing e pareciam tão falsas quanto as ‘quedas artísticas’ durante a Copa do Mundo”, demonstra que concorda com a opinião do público, o que torna a frase “Parece que não deu certo” irônica, uma vez que utiliza um recurso figurativo retórico, que faz parte da superfície do texto, com o seu significativo valor persuasivo, pois, ao usar o verbo “parecer”, o jornalista coloca o julgamento em dúvida, prendendo a atenção do leitor para os desdobramentos do texto.

Após a invenção e a disposição, o orador-autor faz a construção linguística do texto, ou seja, a **elocução** (*elocutio*), decidindo e privilegiando escolhas na tessitura do discurso (texto), o que o torna eficaz.

Por fim, na **ação** (*actio*), etapa de pronunciamento do discurso, que é o resultado das etapas anteriores, captar a atenção e persuadir o auditório são ações colocadas à prova. Em virtude de sua atuação, o jogador projetou um *ethos* (uma imagem de si) amplamente criticado durante o campeonato. O movimento de reconstrução dessa imagem não foi eficaz, e é isso que o colunista deixa evidente aos seus leitores, ainda que Neymar, estrategicamente, tente se aproximar do seu auditório, negociando a distância, ao chamá-lo de “parça”.

A análise efetuada evidencia o uso do sistema retórico, o que propicia não apenas uma leitura significativa, mas também uma estratégia para os professores desenvolverem a escrita com os seus alunos. Dessa forma, a proposta de transposição de um gênero a outro está em consonância ao levantamento já comentado de temas que estejam engajados ao cotidiano do aluno para a construção de atividades significativas de escrita, evitando que o processo esteja centrado apenas no produto (texto final) e na avaliação (resultado). Propomos uma sequência técnica por meio da qual o professor pode adequar a sua realidade para que, com o aporte da sociorretórica, sejam valorizados o processo de escrita e a superação de obstáculos que essa atividade normalmente traz.

Vejamos, a seguir, um quadro orientador produzido para fornecer uma visão geral das etapas a serem desenvolvidas nas atividades:

ETAPAS	SISTEMA RETÓRICO	ATIVIDADES	CONSIDERAÇÕES
1	Construção do contexto retórico	1.a - Seleção de tema/texto (Notícia, peça publicitária, texto literário e outros.) 1.b - Analisar o texto, identificando o contexto retórico (Quem fala? A quem fala? Quando fala? Por que fala? Contra o quê? Como fala?).	O professor fará a seleção do texto condutor, que consolida o tema, e orientará a leitura identificando o contexto retórico. Ao seu critério, a tarefa poderá ser realizada pelo aluno ou grupos de alunos para confronto das respostas.
2	Invenção	2.a - Ampliar a pesquisa com a leitura de textos relacionados ao tema. 2.b - Debater os textos para favorecer o fomento de ideias.	O aluno tem como tarefa ampliar a pesquisa, ampliando seu repertório. Comentários de internautas, por exemplo, mostram diferentes pontos de vista. As ideias consolidadas devem ser debatidas com os outros alunos e professor.
3	Disposição	3.a - Planejamento do texto: decisão sobre as ideias que farão parte do texto e como serão apresentadas ao leitor.	O aluno decidirá sobre as ideias que farão parte do texto, tomará notas e decidirá como elas serão articuladas e apresentadas ao leitor. Refletirá, inclusive nos imperativos do gênero. Importante que tenham tido contado com o gênero escolhido para a tarefa de escrita.
4	Elocução	Construção do texto: articulação do conteúdo e da forma.	Somente nessa etapa e com base nas anotações e reflexões anteriores, o aluno iniciará a escrita do texto, articulando o conteúdo à forma.
5	Ação	5.a - Revisão dos textos pelos alunos (primeiros leitores); 5.b - Reescrita a partir dos comentários e considerações efetuadas; 5.c - Socialização das produções.	Os alunos serão os primeiros leitores dos textos, para os quais farão comentários e sugestões, que o aluno-autor pode ou não acatar no processo de reescrita. Após essa etapa, que pode ser retomada quantas vezes o professor considerar necessário, os textos podem ser socializados em rodas de leitura, saraus, blogs, jornais.

Fonte: as autoras

O quadro orientador pode ser aplicado a partir de quaisquer gêneros, tanto na etapa de leitura e definição do tema condutor, como na produção escrita, permitindo que o professor adequa a sequência a diferentes gêneros previstos nos programas de diferentes séries e níveis. Nesse intuito, não definimos, também, a quantidade de aulas que o tornam viável porque, antes de tudo, é uma sugestão de aplicabilidade estratégica para o ensino de produção escrita, que outorga ao professor a liberdade de alinhá-la a sua realidade.

Em suma, reafirmamos que trabalhar com a transposição de um gênero a outro é uma estratégia profícua que esboça o caminho a ser percorrido no processo de produção textual escrita, o que permite, além disso, que o aluno entre em contato com um gênero em relação ao outro, reconhecendo as características próprias de cada um, por meio da evidenciação da aplicabilidade retórica e das diferentes maneiras de dizer, produzindo, em seu viés sociorretórico, a ressignificação da escrita em contexto escolar.

Considerações finais

Todo ser humano é movido por motivações, que podem ser emocionais, profissionais ou educacionais. Diante desse pressuposto, a motivação, no contexto escolar, torna-se indispensável às diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Bazerman (2015), essas motivações são tensionadas por preocupações de longo prazo e pelo atendimento de situações emergentes moldadas pelo reconhecimento de como essas situações se organizam. Em cada etapa a ser trabalhada durante o processo de leitura e escrita, a ação acontecerá de acordo com a percepção, o lugar de preocupações e os interesses do aluno-autor. Sendo assim, a situação emergente é “reconhecida e moldada por nossas tipificações sobre como as situações se organizam e como as formas de ação se tornam disponíveis diante delas” (BAZERMAN, 2015, p. 99).

Cotidianamente, ressalta Bazerman (2015), somos expostos a situações claras de escrita, reguladas em forma e ocasião, para as quais empreendemos uma ação definida porque esperamos atingir um fim, que é o objetivo da demanda. São formas de ação tipificadas para as quais precisamos apenas decidir se atendemos ou não. A autonomia é estreita e a aceitação determina que sigamos a regulação, ou que lidemos com as consequências.

92 Assim, os momentos de escrita, na escola, pressupõem que o aluno atenda

à emergência da situação que se configura, muitas vezes, na obtenção de uma avaliação positiva, em prejuízo à reflexão durante e sobre o processo de escrita. Tal cenário cria um simulacro de que é uma situação artificial, ainda mais quando situações emergentes e cotidianas são desprezadas.

Enfim, exercitar técnicas e inovar na prática diária é uma demanda que emerge da inquietação docente. Por isso, entendemos que é possível trabalhar com contextos significativos para o aluno-autor, considerando que, ao perceber melhor os meandros da escrita, que a abordagem sociorretórica motiva, por meio do sistema retórico, será possível vencermos o desafio de planejar e articular textos persuasivos sobre situações do contexto social.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Ver. Levi Condinho. 2 ed. Lisboa: Biblioteca de Autores Clássicos, 2005.

BAZERMAN. C. **Gêneros textuais**, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.69-70.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 16 ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios, 2017)

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2017.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org). **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Desvendando os *memes*: uma proposta para o ensino de leitura e escrita

Joelma Batista dos Santos Ribeiro¹
Márcia Silva Pituba Freitas²

O acesso cada vez mais frequente à internet tem atingido diretamente as formas de ler e escrever das pessoas, pois traz um universo cheio de imagens, letras, sons e códigos. Ao mesmo tempo, há uma diversidade de gêneros textuais digitais que emergem e fazem-nos interagir, além de nos estimularem e nos convidarem a participar como leitores e escritores. Muitas vezes, no ciberespaço, o leitor não é passivo, antes, é um produtor de textos que lê e estabelece seu próprio itinerário de leitura ao escolher os materiais que acessará.

Atualmente, com a utilização de aplicativos e mídias eletrônicas diversificadas nos processos de comunicação e de interação social, notamos uma crescente circulação de gêneros textuais emergentes, que compõem o mundo letrado e convocam cada vez mais participantes a tomarem parte desse universo. Bazerman (2015) afirma que:

À medida entramos no mundo letrado, passamos a reconhecer, quase como uma segunda natureza, um grande número de gêneros e as situações que eles acarretam. Fazemos isso quase sem refletir, respondendo imaginativamente aos mundos que cristalizados quase assim que os vemos. (BAZERMAN, 2015, p. 34).

1 Doutoranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Especialista em Língua Inglesa pela USP; Membro do Grupo ERA.

2 Doutoranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Especialista em Linguagens da Infância pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (Unifitalo); Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES

Ao interagirmos com o universo digital e, conseqüentemente, com os gêneros textuais que o compõem, facilmente podemos tanto reconhecê-los quanto identificar sua natureza, bem como os meios nos quais aparecem. Dentre os gêneros midiáticos que circulam no ciberespaço, elegemos, para o trabalho com o ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa, o *meme*, que vem conquistando um espaço cada vez maior, pois é um gênero que carrega em si tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Geralmente, transmite uma mensagem de humor ou ironia e pode ser formado por imagens, figuras, fotografias, frases ou qualquer elemento que transmita uma mensagem.

Os *memes* podem ser entendidos como uma construção retórica, à medida em que são elaborados com o intuito de atingir o outro, ou seja, fazê-lo mudar o ponto de vista, as convicções ou até o comportamento. Embora se utilizem do humor e, por diversas vezes, da ironia, que são inerentes ao gênero, o intuito não é apenas fazer o leitor rir ou informá-lo, mas, além disso, movê-lo de maneira a possibilitar uma outra resposta por meio da reflexão, ou da mudança de perspectiva da questão ou, ainda, suscitar uma paixão, que seria uma resposta imediata.

Esse gênero carrega um alto teor persuasivo, pois manifesta diferentes posicionamentos ideológicos apresentados às redes em que circula. Embora difícil de mensurar seu alcance, a sua resposta pode ser obtida por meio dos comentários, das curtidas e dos compartilhamentos, ou seja, a resposta retórica pode ser dada quase que imediatamente. Nessa perspectiva, a argumentação acha solo fértil a partir desse gênero midiático, que carrega uma construção de sentido apoiada na imagem, na intertextualidade e no contexto, ou seja, para dominar a leitura e a produção do gênero em questão, é necessário identificar fatores externos ao texto como a memória e a atualização dos fatos que o originaram.

O caráter persuasivo do *meme* está internamente relacionado com os estudos de retórica que, desde os seus primórdios, não se ocupa com as teses aceitas e provadas; antes, encarrega-se do que pode ter sido, com o provável, com o verossímil, que atua no campo da *doxa*, ou seja, da opinião. Aristóteles (2005), filósofo que viveu entre 384 a.C. e 322 a.C., já definira a retórica como sendo capaz de achar o que cada caso comporta de persuasivo. É nessa perspectiva, aliada à socioretórica de Bazerman (2015), que sugerimos a utilização do *meme* como ponto de partida para o ensino de leitura e produção textual argumentativa em Língua Portuguesa.

Para tanto, traçamos um breve histórico sobre a origem, as características e a taxonomia dos *memes* como um gênero textual midiático, um panorama teórico sobre retórica, e, por fim, fazemos um percurso de leitura de um *meme* que, potencialmente, baliza o processo de invenção da escrita de um texto argumentativo.

Origem do *meme*

Os *memes* são um gênero textual digital que circula na internet em redes sociais como o *Whatsapp*, o *Facebook* e o *Twitter*. Eles podem ser formados por imagens, figuras, fotografias, frases ou qualquer elemento que transmita uma mensagem irônica ou humorística. Alguns chegam a viralizar na rede, em uma velocidade impressionante, outros, todavia, não são tão propagados, mas podem permanecer por mais tempo na web.

O termo *meme* foi cunhado pela primeira vez por Richard Dawkins, zoólogo e teórico social, em 1976, no seu livro “O gene egoísta”. O estudioso se dedicou à pesquisa da evolução da cultura na sociedade, por meio de uma comparação entre a evolução genética (Charles Darwin) e a evolução cultural, ou seja, a transmissão cultural seria semelhante à transmissão genética, no sentido de que, apesar de conservadora, pode dar origem a uma forma de evolução. Portanto, para o autor, assim como o gene é o agente da evolução genética, os *memes* são da evolução cultural. Em outras palavras, o *meme* é o replicador, o transmissor cultural que se dá por meio de ideias, melodias, slogans, modas do vestuário, maneiras de fazer que se disseminam de uma pessoa para outra dentro de uma cultura (DAWKINS, 1979). Sua propagação se dá, em amplo sentido, por meio da imitação. Blackmore (2000, p. 65) ilustra: “Quando você cumprimenta com o aperto de mãos, canta ‘Feliz aniversário’ ou vota em uma eleição, você está perpetuando *memes*” (tradução nossa).

Dawkins (1979) esclarece que o termo *meme* provém da abreviação da raiz grega “mimeme”, mas ressalta que “pode-se, alternadamente, pensar que a palavra (*meme*) está relacionada à memória, ou à palavra francesa *même* (mesmo)” (DAWKINS, 1979, p. 192). Para o autor, os *memes* são os replicadores, no entanto, não significa que são cópias idênticas, antes se replicam resguardando apenas algumas características, isto é, geram *memes* diferentes. Esse processo de replicar está estreitamente relacionado com a cultura e o tempo. O termo *meme* na internet passou a ser usado com grande frequência, pois nomeia um gênero textual marcado pela linguagem verbal e não verbal, ou seja, a multimodalidade textual, que requer de seus leitores e produtores⁴ estratégias de leitura e produção.

3 “Whenever you shake hand as, sing “Happy birthday” or cast your vote in an election, you are giving life to *memes*”. Blackmore (2000, p. 65)

4 Salientamos que nesse trabalho adotaremos a terminologia produtor em detrimento a autor para os que produzem os *memes*. Segundo Chartier (2014, p. 28): “[...] Aquele que assina uma carta privada ou um documento legal e aquele que inventa uma publicidade não são autores, mesmo tendo sido eles os produtores do texto. A ‘função autor’ resulta, portanto, de operações específicas, complexas, que relacionam a unidade e a coerência de alguns discursos a um dado sujeito”.

No processo de replicação dos *memes*, Dawkins (1979) aponta três características: longevidade, fecundidade e fidelidade. A longevidade é a capacidade do *meme* de permanecer no tempo; a fecundidade, por sua vez, é a capacidade de gerar cópias; já a fidelidade está relacionada à capacidade de gerar cópias semelhantes ao *meme* original. Com base nos estudos de Dawkins (1979), Recuero (2007) realiza uma taxonomia dos *memes* e adiciona mais uma característica: o alcance, que está relacionado com a aproximação ou o distanciamento dos *memes* replicados. Essas características apontam para o valor de sobrevivência dos *memes* e norteiam a construção de sua tipologia.

Dessa forma, Recuero (2007) aponta:

- Quanto à fidelidade, os *memes* podem ser: **replicadores**, alta fidelidade ao original e reduzida variação, seu principal objetivo parece ser informar; metamórficos, têm alto poder de mutação e recombinação, são difíceis de serem associados com o original devido sua variabilidade, também consiste em uma forma de estímulo à interação, como forma de propagação; miméticos, a estrutura do *meme* permanece inalterada, apesar de sofrer mutações e combinações, são facilmente reconhecidos como imitação do original, no entanto, a sua essência está na personalização. A autora ainda salienta que é possível um tipo de *meme* se transformar em outro, por exemplo, um *meme* metamórfico pode ser apenas referenciado em um link e, assim, transforme-se em *meme* de replicação.
- Quanto à longevidade, há os *memes* persistentes, que são aqueles que permanecem sendo replicados por mais tempo, ou ainda aqueles que desaparecem por um tempo, mas depois voltam a se replicar. Esses tipos de *memes*, segundo Recuero (2007), associam-se facilmente com os miméticos e replicadores, devido às suas poucas variações. Os voláteis têm um curto período de exposição, podem até ser copiados na rede, mas são esquecidos rapidamente ou modificados, o que os tornam *memes* mórficos.
- Quanto à fecundidade, podem ser: epidêmicos, ou seja, se espalham rapidamente por várias redes de weblogs, como uma epidemia; fecundos, são *memes* que se espalham apenas por grupos menores e alguns weblogs. Todos os *memes* são potencialmente fecundos, ou seja, necessitam algum grau de disseminação.
- Quanto ao alcance dos *memes* dentro da rede, podem ser: globais, alcançam indivíduos que estão distantes entre si, ou ainda podem

ser locais, restringem-se à vizinhança de indivíduos, ou seja, são propagados por pessoas que já interagem. Apesar de serem restritos a poucos, podem se tornar globais.

Cabe salientar que, embora a tipologia de *memes* esteja organizada separadamente, um *meme* pode se enquadrar ou se transformar em outras categorias de acordo com o grau de espalhamento e variação.

Os produtores e leitores de *memes*, muitas vezes, utilizam-nos intuitivamente. No processo de interação produtor, leitor e texto (*meme*), as partes podem desenvolver um repertório de informação e conhecimento, pois é necessário para quem o elabora que o faça a partir de uma escrita persuasiva, sagaz e inteligível (*inventio*) – explicaremos o conceito mais adiante – e para quem vai ler, que o faça da forma mais competente possível. Assim, Bazerman (2015) aponta que a familiaridade com um determinado gênero textual, a partir de um contato frequente, faz com que o utilizemos sem refletir sobre suas minúcias, uma vez que a própria constância no contato se retroalimenta e possibilita a construção interiorizada de um cabedal, fruto das experiências de escrita e leitura, respectivamente.

O trabalho com *memes* pode despertar nos alunos um olhar mais apurado para questões culturais que os cercam, pois é o resultado da convergência de fatores culturais e sociais que se replicam e se propagam à medida que os *memes* são produzidos, lidos e compartilhados. Além disso, pode levá-los à reflexão sobre a linguagem, a partir de outros viéses, como sua natureza persuasiva e as muitas possibilidades de construções de novos sentidos a partir de uma abordagem interpretativa mais crítica desse gênero.

Da memória à intertextualidade

Outros fatores estão estreitamente relacionados com a produção e a leitura dos *memes*. Destacamos a memória e a intertextualidade, uma vez que podemos considerá-las como peças-chave tanto para a produção quanto para uma leitura competente de um *meme*.

A memória é comum tanto para o produtor quanto para o leitor dos *memes* e é também considerada, em retórica, a quinta parte da composição do discurso. Assim, quando há a produção de um *meme*, o produtor assume o papel de guardião de um momento, uma vez que o registro, embora carregado de humor e crítica, destaca uma situação que merece

ou tem relevância social. Podemos dizer, então, que o produtor do *meme* usa de sua memória individual, a mesma que o orador utiliza quando profere um discurso.

Posteriormente, essa memória individual amplia seu alcance e torna-se uma memória coletiva, uma vez que ao circular por um auditório, seja ele particular ou universal, o *meme* passa a pertencer não mais a um só sujeito, mas a um grupo de sujeitos. Por isso, Le Goff (2014) afirma que:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 2014, p. 435) (grifo do autor).

Assim, damos relevo à questão da identidade como fator que une ou dispersa os integrantes de um auditório, pois o *meme* é uma manifestação individual que almeja a adesão do maior número de sujeitos possíveis. Dessa forma, pode ocorrer, quando une, o fenômeno da viralização. Esse posicionamento que acontece em um espaço-tempo, demarca não só a presentidade de um fato em um lugar, como também, o seu decurso histórico no tempo. Ricouer (2014) assera que:

[...] é à memória que está vinculado o sentido da orientação na passagem do tempo; orientação em mão dupla, do passado para o futuro, de trás para frente, [...] mas também do futuro para o passado, segundo o movimento inverso de trânsito da expectativa à lembrança, através do presente vivo. (RICOUER, 2014, p. 107-108).

Dessa forma, a intertextualidade provoca instintivamente a memória do leitor e pode ser considerada uma das primeiras manifestações dos *hyperlinks*, característicos dos textos midiáticos em que se inserem os *memes*. Quando ocorre uma referência intertextual provocada propositalmente no processo de leitura, uma das alternativas cabíveis ao leitor é prosseguir com a leitura ou, outra, voltar ao texto original e retomá-lo para uma melhor compreensão do que se segue (CARDOSO e SILVA, 1997).

Por isso, a fim de esclarecer a respeito da intertextualidade, afirma-nos Kristeva (2012) que:

[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla. (KRISTEVA, 2012, p. 142) (grifo da autora).

Assim, retomamos a memória como referência. O uso do conhecimento prévio (textos anteriores) do leitor é um facilitador de entendimento para a leitura do *meme*. É preciso compreender o contexto de construção: desconstruir as partes (texto e imagem), preencher as lacunas necessárias, decodificar e interpretar, pois a partir desse procedimento pode se dar de forma competente e eficiente a leitura, cumulando-a de sentido e significado para o leitor.

Retórica e gêneros textuais

No contexto midiático, muitos gêneros textuais têm emergido e angariado leitores e produtores que participam ativamente do campo virtual. Segundo Bazerman (2015), “os gêneros corporificam compreensões de situações, relações, posições, humores, estratégias, recursos apropriados, metas e muitos outros elementos que definem e formam meios de realização” (BAZERMAN, 2015, p. 35). O autor ainda afirma que, além dos gêneros trazerem marcas do tempo e do lugar no qual se realizam ações, também assessoram o escritor a dar forma e objetivo ao texto produzido. Assim, auxilia a enfrentar o desafio do papel em branco, que tantas vezes atormenta os alunos de diferentes faixas etárias.

A produção textual dirigida por gênero, segundo Bazerman (2015), ajuda a identificar a expectativa dos leitores. Perspectiva essa centrada no receptor e compartilhada pela retórica que, desde a Antiguidade, principalmente com Aristóteles (2005), que a sistematizou, já apontava para o auditório como alvo do discurso, ou seja, todo discurso tinha como objetivo atingir o outro, trazer o outro para si no sentido de fazer mudar o comportamento ou, ao menos, negociar o ponto de vista. Dessa forma, quando um produtor de texto o constrói tendo em vista a adesão

do interlocutor, produz construções retóricas e, assim, objetiva a eficácia persuasiva por meio da construção argumentativa apresentada.

Salientamos que utilizamos os termos da retórica orador e auditório para nos referirmos aos participantes do processo de produção e recepção do discurso. A retórica, na Antiguidade, se ocupava dos discursos orais elaborados e entregues por oradores ao seu auditório na *pólis* grega, que deliberavam sobre as causas apresentadas pelos retores (oradores). Aristóteles (2005), inclusive, classificou os gêneros oratórios de acordo com a atitude do auditório após ouvir o discurso: julgar (gênero judiciário), apreciar (gênero laudatório) ou deliberar (gênero deliberativo). Ao nos referirmos ao auditório, é válido lembrar que ele poderá ser composto tanto por um indivíduo ou um coletivo, como esclareceremos mais adiante.

No processo de sistematização da retórica, Aristóteles (2005) dividiu a composição do discurso em quatro partes: invenção, disposição, elocução e ação, mais tarde, a retórica latina acrescentou a memória. Vejamos, brevemente, cada uma das partes, segundo Tringali (2014):

- A **invenção** consiste na busca de argumentos e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso. É a etapa da seleção de argumentos que podem ir da persuasão ao jogo das paixões, desde que suscite uma resposta favorável ao problema levantado.
- Em segundo lugar vem a **disposição**, que diz respeito à organização desses argumentos no discurso, em outras palavras, é o plano do discurso, que se divide em: exórdio, início do discurso, que tem a função de tornar o auditório receptivo; narração, exposição da solução de maneira clara de forma a beneficiar as necessidades de acusação ou defesa; confirmação é a exposição do conjunto de provas seguido de uma refutação; por último, a peroração e a digressão, a primeira tem a função de pôr fim ao discurso, pois mostra a adequação da solução ao problema apresentado, que pode inclusive dividir-se em partes; a digressão é quase um momento de descontração do auditório, no qual o orador pode tanto distrair, apiedar ou indignar o auditório.
- A terceira fase de composição do discurso, a **elocução**, se concentra na redação do discurso, é o momento no qual são empregadas as figuras de estilo, e o orador precisa se empenhar para produzir um estilo formal; para atingir esses fins o orador deveria adaptar o estilo ao assunto, ser claro e se mostrar vivaz.

- Já a **ação** está ligada à execução oral do discurso, ou seja, gestos, voz e demais fatores que efetivam o alcance do auditório pela presença do orador.
- Por fim, a **memória** que é utilizada tanto pelo orador, como recurso para se lembrar do discurso, quanto pelo auditório, que pode fazer as relações necessárias durante o discurso, buscando a partir do seu repertório – conhecimento prévio – dados essenciais para melhor compreensão do exposto pelo orador. Nos textos, observamos essa ocorrência por meio das intertextualidades que resgatam lembranças e constroem novos discursos.

A divisão da composição do discurso consiste em um meio valioso para o produtor de textos enfrentar o desafio da escrita. Cada uma das partes, como discorreremos brevemente, discrimina ações da elaboração da escrita até a sua exposição. Bazerman (2015) afirma que, no processo de escrita, o produtor desenvolve vários tipos de atividades como: pré-escrita, invenção, planejamento, escrita de esboço, revisão, edição e revisão de provas, que influenciam no aprimoramento do texto final em vários níveis, pois “a sequência geral de atividades ajuda o escritor a criar o texto, transformar pensamentos iniciais em prosa bem elaborada” (BAZERMAN, 2015, p.73). O autor ainda menciona que no momento de elaboração (invenção) o escritor não deverá se incomodar com problemas como ortografia ou digitação correta, pois haverá o momento propício para essa etapa.

O momento da invenção, parte que enfatizamos nesse estudo, não se limita à busca do que se irá dizer, antes, inclui a seleção das provas, isto é, em retórica, provas consistem em tudo que possa persuadir. Invenção não significa inventar, como a própria palavra pode sugerir, mas significa achar e julgar, ou seja, buscar provas e selecionar as pertinentes para a situação em questão, empregando-as, em seguida, na composição da disposição e da elocução.

As provas retóricas não pretendem chegar à verdade, como as provas científicas, mas ao verossímil, não à certeza, mas à opinião (TRINGALI, 2014). Essas mesmas características assinalam o gênero *meme*, que busca, por meio da ironia e do humor, a adesão à tese apresentada, pela exposição das provas retóricas que são transmitidas por intermédio da linguagem.

Nesse processo, o auditório estará inclinado a responder à tese. Assim, o orador, com o intuito de convencer seu auditório, faz suscitar uma paixão que, aliás, é uma excelente prova retórica para mobilizá-lo, a favor de uma determinada tese. Aristóteles (2000) as classificou em quatorze: cólera,

calma, temor, segurança, (confiança, audácia), inveja, impudência, amor, ódio, vergonha, emulação, compaixão, favor (obsequiosidade), indignação e desprezo. Assim, um *meme* pode suscitar respostas do auditório em forma de paixões, as quais podem tanto unir, como o amor ou o favor, como causar uma separação, como o ódio ou a vergonha. É importante ressaltar que nem todos respondem da mesma forma às paixões suscitadas, por isso, o orador deve conhecer bem o seu auditório.

Perelman e Tyteca (1996) assinalam que, para o orador escolher os argumentos adequados para o auditório, é necessário que se estabeleça um acordo prévio entre as partes, que poderá versar sobre valores, gostos e costumes do auditório e, assim, o orador utilizará premissas aceitas por ele.

Tais autores, em seus estudos da Nova Retórica nos anos 60, apresentaram os conceitos de auditório universal e auditório particular. O primeiro é composto pela grande maioria das pessoas adultas, racionais e normais, mas os autores salientam que em cada cultura poderá haver um conceito diferente sobre esse auditório. Já o auditório particular pode ser constituído por uma pessoa ou por um grupo, bem como pelo próprio sujeito, quando esse delibera intrinsecamente sobre suas ações. Nessa perspectiva, não é demais assinalar que é imprescindível para uma boa performance do orador que ele se adapte ao auditório ao qual se dirige, partindo de premissas aceitas por ele.

É na invenção que o escritor busca as provas que se adequem ao seu auditório e ao gênero que produzirá. Mesmo que no ciberespaço o auditório pareça imensurável, ao publicar um discurso, o escritor poderá fazê-lo para um grupo específico que se encontra na rede, isto é, será direcionado para um auditório particular, composto por pessoas que compartilham as mesmas premissas. É comum encontramos *memes* de política que atendem a um auditório particular, composto por simpatizantes, partidários e outros que apoiam o político ou a questão. Há, também, os *memes* sobre derrotas e vitórias de times de futebol que despertam paixões específicas nos auditórios que os compartilham.

A escrita de textos na perspectiva dos gêneros textuais, como assinala a sociorretórica, possibilita a construção do texto a partir de uma perspectiva de organização de pessoas e atividades que são estabelecidas por meio do universo letrado em que o indivíduo toma parte, à medida que interage nele, e supõe o que se espera do texto, ou seja, é necessário conhecer o auditório para o qual se produz o texto. No entanto, Bazerman (2015) acrescenta que:

Muitos gêneros têm expectativa de novidade, originalidade, pensamento inovador, uma aptidão situacional particular ou

outras capacidades de *inventio* mesmo para cumprir com o sucesso os pré-requisitos básicos do gênero. O gênero dirige o caráter da invenção, aponta ao escritor determinadas espécies de trabalho e aguça o apetite dos leitores por determinada espécie de surpresa. (BAZERMAN, 2015, p. 128) (grifo do autor).

O autor esclarece que há gêneros textuais, como a piada, em que a novidade e a surpresa fazem parte do gênero e devem ser trabalhadas pelo escritor. O *meme* trabalha com o humor e a surpresa, embora ocorram várias replicações do original, geralmente, surpreende pela inovação, por isso, pode viralizar na rede e originar outros.

Além das provas patéticas, as paixões, há também as provas éticas, ou *ethos*, e as lógicas, o *logos*. O *ethos* é a imagem que o auditório constrói do orador por meio das escolhas discursivas que esse realiza. Para ser persuasivo deverá se mostrar honesto, humilde e amável. Já o *logos* carrega o discurso, ou seja, os raciocínios que Aristóteles (2005) dividiu em indutivos e dedutivos. Perelman e Tyteca (1996) ampliaram os estudos de Aristóteles sobre argumentação e classificaram vários tipos de argumentos como o de comparação que, segundo os autores, consiste em se cotejar vários objetos para avaliá-los em relação ao outro, podendo ser distinguidos devido ao seu caráter identificatório ou analógico.

Leitura de *meme* como ponto de partida para a produção argumentativa

Propomos nesta seção um percurso de leitura de um *meme* como sugestão para o desencadeamento do processo de invenção de um texto argumentativo. Para tanto, selecionamos um *meme* publicado na véspera da votação do impeachment da ex-presidente Dilma Roussef. Fato esse que gerou grande alvoroço nas redes sociais e, da mesma forma, a publicação de vários *memes* com diferentes posicionamentos sobre a votação. Observemos⁵:

5 Disponível em <http://gersoncpidapetrobras.blogspot.com/2016/04/veja-os-melhores-memes-sobre-o-processo.html> - acessado em julho/2018.



O *meme* “Digam ao povo que eu fico” originou-se de uma tela ilustrativa de Dom Pedro I, príncipe regente do Brasil, sobre o “Dia do Fico”, data conhecida pelo seu pronunciamento sobre sua permanência no Brasil, apesar da pressão da coroa portuguesa, que havia solicitado sua volta a Portugal como estratégia de impedimento da independência e recolonização do Brasil.

O partido liberal do Brasil chegou a colher milhares de assinaturas para a permanência de Dom Pedro I, que proclamou no dia 9 de janeiro de 1922: “Se é para o bem de todos e felicidade geral da Nação, estou pronto! Digam ao povo que fico” (FAUSTO, 1995, p. 132). No entanto, a primeira parte da declaração de Dom Pedro I: “Se é para o bem de todos e felicidade geral da Nação, estou pronto!”, não é resgatada no *meme*, pois o próprio contexto de votação, para a permanência ou não da presidente, revela que nem todos ficariam satisfeitos com a permanência de Dilma. Dessa forma, estrategicamente, resgatou-se apenas a parte do discurso que poderia alicerçar a tese.

Segundo a classificação de Recuero (2007), podemos considerar esse *meme*, quanto à fidelidade, mimético, pois a estrutura do *meme* permanece inalterada, apesar de sofrer mutações e combinações. Além disso, é facilmente reconhecido como imitação do original, no caso, da tela original. No entanto, a sua essência está na personalização, no caso, a cabeça de Dom Pedro I é trocada pela da presidente. Quanto à longevidade, é volátil, de curto período de exposição, pode até ser copiado na rede, mas esquecido

rapidamente. Esse *meme* provavelmente não foi replicado após o resultado da votação que tirou a ex-presidente da cena política brasileira, pois não teria força argumentativa diante do novo contexto político. Também podemos considerá-lo fecundo, em detrimento de epidêmico, pois espalhou-se apenas por grupos menores e alguns *weblogs*. Apesar disso, seu alcance pode ser considerado global, pois atingiu indivíduos distantes entre si. Ainda que não tenha viralizado de uma forma instantânea, indivíduos que não interagiam entre si o compartilharam.

A invenção construiu-se a partir de uma relação de intertextualidade tanto com a tela original (fato histórico do passado) quanto com o momento histórico, político e social em que se vivia (fato do momento), o que levou, em decorrência, a se estabelecer uma analogia. Para tanto, a prova ética, que é demanda do *ethos*, é evidenciada à medida que o leitor aciona a memória histórica do significado político do “Dia do fico”, que culminou com a independência do Brasil meses depois.

Fica evidente o posicionamento ideológico em que se dá o texto (*meme*), que busca persuadir o auditório, utilizando-se da imagem da presidente como percussora de um movimento de “independência da nação”. A postura da presidente na imagem e o comportamento das pessoas, que parecem ovacionar e comemorar, são, sem dúvida, indicativos de sua honestidade, amabilidade e sua superioridade, apresentadas ao auditório no intuito de fazê-lo aderir à tese apresentada a favor da presidente.

O *meme* pode suscitar no auditório e nos interlocutores, o *pathos*, as já mencionadas paixões aristotélicas. Perelman e Tyteca (1996), ao discorrerem sobre auditórios, esclareceram que o orador deve conhecê-los para que parta de premissas aceitas por eles, a fim de conduzir a argumentação. Nessa perspectiva, a grosso modo, o *meme* é construído a partir de um fato histórico, provavelmente conhecido por aqueles que afirmam lutar pelo país. Em outras palavras, o acordo se dá a partir de um fato histórico incontestável, que mudou as diretrizes do país naquela época, e chama atenção do auditório para as possíveis semelhanças entre os ocorridos, o que culmina na reflexão e possível adesão à tese apresentada.

Embora tenha partido de uma imagem que carrega o processo de construção da história de independência do Brasil, o *meme* analisado oferece a afirmação do auditório que partilha da ideia de permanência da presidente. Mas, por outro lado, pode incitar certa indignação por aqueles que não partilham do mesmo ideal. Aristóteles (2000, p. 7) identifica a indignação como a “atualização de uma opinião acerca do que não parece digno de consideração”. Portanto, a indignação funciona como uma resposta ao *meme* e a afirmação

de posicionamento do auditório que não compartilhava a tese apresentada.

A imagem do meme, a tela de Dom Pedro I com a cabeça de Dilma, sugere uma comparação entre os dois personagens e os dois momentos históricos. Perelman e Tyteca (1996) afirmam que a comparação permite a justificação de um termo pelo outro, ou seja, comparam-se os elementos para avaliá-los em relação ao outro, o que pode tanto aproximar como afastar os elementos. No caso do meme, a comparação coloca Dilma no mesmo patamar de importância histórica de Dom Pedro I naquele momento, isto é, peça fundamental para a “independência da nação”, por isso sua permanência fora tão aclamada pelo povo.

Considerações finais

O percurso de leitura que ilustramos acima fornece ao produtor de texto um vasto repertório de provas retóricas cabíveis de serem utilizadas. Reiteramos que prova em retórica consiste em tudo que possa persuadir. Dessa forma, ao abordar os aspectos persuasivos oferecidos pela leitura do *meme*, acreditamos que o aluno, naturalmente, criará um repertório de provas a serem adequadas e aperfeiçoadas na sua produção argumentativa. As provas encontradas, por meio da leitura, devem ser escolhidas e avaliadas, o que corresponde ao processo de invenção. Posteriormente, esses argumentos serão organizados na disposição, parte da composição responsável por organizar o texto.

Cabe salientar que segundo Tringali (2014), baseado em Aristóteles, as provas não são inventadas, mas encontradas, avaliadas e empregadas. Nessa perspectiva, a produção textual argumentativa que parte da análise de um outro gênero persuasivo oferece, além da oportunidade de leitura, as possibilidades de acesso a diferentes tipos de argumentação que comporão, além do texto a ser produzido imediatamente, textos futuros dos alunos.

No caso do *meme* “Digam ao povo que eu fico”, a construção argumentativa oferece, além dos aspectos sociais, históricos e políticos, a riqueza da construção de sentido, ativada pela memória e pela intertextualidade. Recursos que podem ser adotados posteriormente pelo produtor de texto por meio de argumentos éticos, patéticos e lógicos.

O ensino de leitura e escrita dirigido por gêneros textuais propicia ao aluno integração ao universo letrado, inclusive ao midiático, que tem cada vez mais atraído pessoas e fidelizado adeptos à sua tecnologia. Não podemos

negar a leitura e produção de gêneros emergentes que circulam na rede, dentre eles, os *memes*, que carregam em sua natureza, por meio da ironia, a persuasão. Bazerman (2015) afirma que os gêneros facilitam o desafio da escrita, ou seja, o enfrentamento do papel em branco, exatamente por dar ao produtor uma segurança das características textuais do gênero que produzirá, além de esclarecer a expectativa do seu receptor.

Dessa forma, a partir da construção de um repertório (conhecimento prévio), aliado à memória (tanto individual quanto coletiva), a intertextualidade (textos anteriores) e a retórica (*inventio*), sugerimos nesse capítulo o uso de um *meme* como um dos meios de ponto de partida para o aperfeiçoamento da leitura e da produção de textos argumentativos a ser utilizado no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 17 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

_____. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BLACKMORE, S. **The meme machine**. Oxford University Press, 2000.

CARDOSO-SILVA, E. **Leitura: sentido e intertextualidade**. São Paulo: Unimarco, 1997.

CHARTIER, R. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Trad. Luzmara Cursino e Carlos Eduardo Bezerra. São Carlo, SP: Edusfscar, 2014.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. IN: Coleção: O homem e a ciência. Trad. por Geraldo H. M. Florsheim. São Paulo: EDUSP, 1979; p.189-201.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Edusp: Fundação de Desenvolvimento da Educação, 1995.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 3 ed. rev. e aum. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LE GOFF, J. **História & Memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 7 ed. rev. 1 reimpressão. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RECUERO, R. **Memes em weblogs**: proposta de uma taxonomia. In: *Famecos*, 32, 2007

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. 6 reimpressão. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2014.

TRINGALI, D. **A Retórica como Crítica Literária**. São Paulo: Musa, 2014.

Reflexões sobre a relação palavra imagem em processos de leitura e produção escrita: uma proposta com tiras da Turma do Xaxado

Andreia Honório da Cunha¹
Carla Moreira de Paula Prada²

Este capítulo parte do pressuposto de que o homem é um animal simbólico, retórico e plurissemiótico³ cujas relações comunicativas se presentificam em redes complexas de inter-relações que, aliadas umas às outras, colaboram para entendimento profundo da linguagem e de seu funcionamento nas relações sociais. Especificamente, trata dos processos simbólicos como elementos produtores de sentidos delimitados ao gênero narrativo multimodal presente nas tiras como instrumento de leitura e produção textual em âmbito escolar. Por sua materialização, esse gênero utiliza diversos recursos semióticos⁴ comunicativos passíveis de negociações e acordos via argumentação, não apenas em uma ação combinatória entre palavra-imagem, mas também dialógica entre elas. Essa relação interacional é aqui tratada sob o ponto de vista pedagógico, tendo em vista que se concretiza em proposta de leitura e produção escrita com a utilização de tiras da turma do Xaxado, relativas às temáticas sociais

1 Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP, possui pós-graduação em Língua Portuguesa pela faculdade D.Domênico (1998) e graduação com licenciatura plena em Letras pela Universidade Católica de Santos (1996); Membro do Grupo ERA.

2 Mestranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA.

3 Que se vale dos recursos das linguagens verbal e não-verbal para se comunicar.

4 Semiótica/ semiologia: para Charles S. Peirce 1839-1914, teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

pertinentes ao nordeste brasileiro, criadas pelo cartunista Antônio Cedraz.

Entendemos que tanto a leitura quanto a escrita, antes delimitadas apenas ao recurso visual da letra, por meio dos estudos científicos da multimodalidade, se ampliam com a presença da imagem e dos demais recursos típicos da linguagem quadrinística. Tradicionalmente, em âmbito escolar, leitura e escrita são vistas por uma ótica restrita relativa aos processos de ensino-aprendizagem que precisa ser ressignificada e, constantemente, revisitada pelas abordagens científicas, devido, sobretudo, à evolução tecnológica e ao surgimento dos novos recursos comunicativos ampliados com a presença da imagem, perceptíveis em diversas áreas da comunicação humana.

O caráter narrativo das tiras dialoga com o recurso da narratividade imagética, como a propaganda, entre outros, que se valem da imagem para a comunicação. Esses métodos, que a modernidade vem imprimindo à comunicação, podem e devem se refletir no trabalho docente por meio do aprimoramento de níveis de processamento de leitura e produção escrita dos alunos. Essas atividades são de suma importância no âmbito escolar, pois se voltam para a dinamicidade e renovação dos meios de apreensão da linguagem como instrumento de construção, que podem se refletir nas técnicas argumentativas.

Na contemporaneidade e fora dos círculos escolares, os produtores, em larga escala, têm se valido desses recursos para, dentre outros objetivos, ratificar a manipulação e a dominação das massas por intermédio dos recursos semióticos, comunicativos e persuasivos, não mais delimitados à letra, em uma perspectiva grafocêntrica na condição de instrumento condensador do pensamento. No entanto, as massas, incluindo os estudantes, ainda estão pouco cientes dessa postura manipulatória. Em virtude disso, torna-se relevante uma análise profunda e a utilização desse escopo em prol de auxiliá-los a perceber esse tipo de postura valendo-se, cientificamente, das vertentes da sociosemiótica e sociorretórica, nas quais já há pesquisas que se valem dos sentidos visuais como objeto de estudo.

Depreende-se, por meio de um percurso histórico da comunicação humana, que o deslocamento dos recursos semióticos, antes delimitados à letra, traz para a atualidade a dimensão significativa da observação e o uso dos sentidos humanos e demais formas de expressão comunicativas como fatores importantes na representação bem como na compreensão da produção de sentidos que confluem para a busca e ciência de melhores níveis argumentativos.

mera decodificação do escrito no reconhecimento da forma linguística, pois amplifica o plano de conteúdo instituído como instrumento para a construção de novos sentidos na busca de uma eficácia comunicativa que devem se refletir nas produções escolares dos alunos. A relação complexa entre palavra e imagem, por meio da análise e da produção textual de tiras, propicia reflexões pertinentes sobre a própria comunicação humana por retratá-la mimeticamente valendo-se da composição de uma linguagem específica pertinente aos quadrinhos.

Em razão dessa necessidade de ultrapassar a mera decodificação, os processos de compreensão da relação palavra-imagem permitem a incorporação de práticas retóricas reflexivas para além dos domínios de ler e escrever como ato decodificativo. Por ser um instrumento de massa, as tiras permitem a inserção de práticas cotidianas como instrumentos re-constructores das atribuições de sentidos/significados dados por meio da indissociabilidade dos sentidos humanos na construção de novas formas comunicativas.

A atitude de empoderamento do leitor leigo, quando observada por um olhar histórico, demonstra ser um meio pelo qual o homem desenvolve níveis de interação com menores índices de desigualdade e, consequentemente, se embrenha na criação de instituição de possíveis mundos mais dinâmicos em níveis sócio-históricos-culturais mais igualitários por meio da educação e atividades pertinentes a esse âmbito. Afinal, cultura, conhecimento, educação são questões intrinsecamente humanas, pois são inerentes ao homem na condição de ser retórico, plurissemioticamente simbólico e comunicante.

Mediante o exposto, trataremos de demonstrar como ocorre a ampliação na produção de sentidos por meio da relação palavra-imagem numa postura interativa/dialógica utilizando pressupostos teóricos dos quadros da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (1996) aliados a conceitos da retórica da ação letrada, fundamentada por Bazerman (2015) e Reboul (1998); e, por fim, propor atividade de leitura e escrita com tiras que enfoquem com predominância as problemáticas sociais relativas ao sertão nordestino brasileiro.

Uma breve reflexão sobre tiras e ensino

ambíguos, pois alguns teóricos as consideram, por suas semelhanças, um subgênero pertencente às Histórias em Quadrinhos, e há outros que as consideram, por contrastes, um gênero independente avaliando-as por sua estrutura de condensação das narrativas, envolta geralmente pelo tom humorístico, irônico ou sarcástico. Há, ainda, aqueles que as diferenciam por sua materialização, uma vez que, por vezes, se concretizam em apenas um quadro, aproximando-as, conseqüentemente, das características pertinentes ao cartum. Consideramos aqui as tiras pertinentes à segunda classificação – um gênero próprio que, por contraste, se distancia das HQs por seus elementos materializadores, embora se valham da relação palavra-imagem para sua concretização comunicativa.

Mediante o exposto, cogitamos igualmente o proposto por Bazerman (2015) a respeito das formas convencionais e hábitat dos gêneros:

Embora muitas vezes reconheçamos gêneros por meio de características explícitas de forma e conteúdo, eles são mais que uma série de convenções regulando forma e conteúdo [...] os gêneros corporificam compreensões de situações, relações, posições, humores, estratégias, recursos apropriados, metas e muitos outros elementos que definem a atividade e formam meios de realização. (BAZERMAN, 2015, p. 34).

Dessa forma, ponderamos que a relação comunicativa humana jamais deixou de se prefigurar na relação imagem-palavra na condição de retratar o mundo em uma possível realidade em forma de veracidade nele constituída. Por essa ótica, o texto multimodal quadrinístico contém em sua estruturação primitiva a força de representação do real, mesmo que esta representação em sua estrutura composicional apresente distanciamento da prefiguração do modelo de realidade assumido de forma historicamente dinâmica pelo homem. Nesse sentido, tanto a imagem quanto a palavra assumem posturas dinâmicas.

Tais ações são igualmente pertinentes à escola, em uma postura de letramento crítico, mais que mera transmissora de conteúdos, pois a relação ensino-aprendizagem necessita ter por princípios básicos os procedimentos de aquisição, construção e transformação do conhecimento, pautados em relação dialógica (PALMA & TURAZZA, 2014).

Assim, consideramos, igualmente, as tiras pertencentes ao gênero multimodal por se valerem de dois ou mais recursos semióticos comunicativos dos quais o *layout*, dentre outras características, tornam-se marcas definidoras de suas instâncias materiais ampliando a comunicação que funciona em um

sistema de rede. Por isso, novas demandas sociais geram novas demandas textuais e discursivas nas quais se fazem necessários ajustes de nominalizações mediante a utilização dos recursos semióticos que atuam nessa nova relação do homem com a representação da realidade dada por ele ao mundo.

A escolha pelas tiras da turma do Xaxado remete à implicação com as relações de poder e as desigualdades sociais relativas ao nordeste brasileiro, partilhadas socialmente no e pelo discurso, passíveis de negociações e acordos por meio das semioses polarizadas e distribuídas conforme as categorias pessoas, lugares e coisas aliadas aos quadros da Gramática do Design Visual, a saber: quadro comunicacional vinculado a uma percepção retórica e composto pela paisagem semiótica – entorno comunicativo na qual as semioses se materializam e podem ser partilhadas, negociadas e acordadas por meio das interações entre os participantes - e as metafunções: representacional, interacional e composicional, a serem expostas a seguir.

Aplicação teórica em ambientes educacionais

O artefato textual pode durar anos sem ser usado ou mesmo sem ser olhado. Enquanto textos do futuro ainda são objeto de ficção científica, qualquer texto ainda sobrevivente do passado está disponível para nosso uso atual. Todavia, os textos surgem de situações em momentos históricos, dirigem-se a outras pessoas localizadas em momentos históricos, com a intenção específica de realizar fins – influenciar pessoas e eventos na história.

Charles Bazerman

A proposta de análise evidenciada, primeiramente, corresponde a uma nova e possível estratégia de leitura que agrega valores pertinentes à imagem aliados ao verbal escrito, ambos materializados no gênero multimodal tiras. Ao esquematizarmos o quadro comunicacional atrelado a retórica e aliarmos às esquematizações das metafunções, representacional, interacional e composicional, torna-se possível perceber o adensamento

5 Entendida, neste capítulo, como qualquer ação ou influência para sentido comunicante pelo estabelecimento de relações entre signos que podem ser interpretados por alguma audiência.

de níveis de leituras por meio do aguçamento das relações estabelecidas entre as semioses presentificadas na paisagem semiótica, nos processos de ação e suas respectivas transitividades, nos processos de reações emitidos e trocadas pelos olhares entre os participantes juntamente com os valores distribuídos e polarizados das informações. Por isso, consideramos ser possível partilhar com os alunos as esquematizações como proposta de letramento visual.

Consideramos também que essa aprendizagem corresponde a uma forma de empoderamento dos alunos, enquanto leitores, tendo em vista que o mundo atual está repleto de estímulos visuais nem sempre trabalhados e refletidos na escola sobre seus respectivos poderes de ação em nossas decisões de consumo, escolhas e afins.

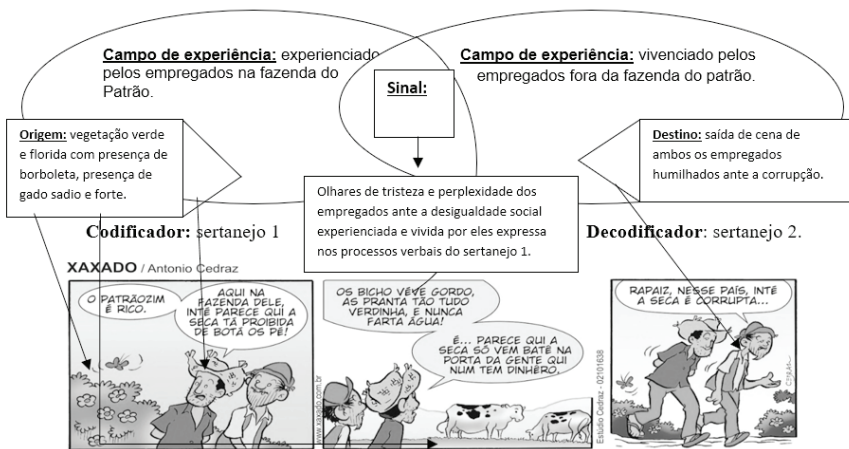
Da mesma maneira, opinamos pela utilização da análise em propostas de produção escrita tendo em vista o pensamento de Bazerman (2015) a respeito do ato de escrever:

A escrita pode ser um potente instrumento de pensamento, sentimento, identidade, engajamento e ação. Ao transformar nosso impulso em palavras, podemos revelar-nos a nós mesmos e ao mundo, podemos participar de importantes debates, movimentos e atividades. Escrever compõe os campos de atuação de nossa época letrada, e cada texto que escrevemos reivindica um lugar, uma identidade, uma significação, uma ação nesses campos da vida. Quanto mais pudermos escrever para além dos limites das prescrições burocráticas repressoras, tanto mais obteremos o poder de nos definir e representar o mundo letrado. (BAZERMAN, 2015, p. 8).

A escrita escolar, portanto, não deve estar restrita apenas a leitura para mera avaliação de um único leitor: o professor, na condição de avaliador. Por isso, consideramos também a possibilidade de que os produtos produzidos pelos alunos se transformem em projetos de livros coletivos, motivo de discussões, debates e demais atividades que possam fazer os textos alçarem novos leitores. Atitudes desse tipo colaboram para o entendimento de que o ato de escrever, embora isolado e parcialmente solitário, está a serviço do outro: um público-alvo, seja para influenciá-lo, comovê-lo ou persuadi-lo.

O quadro comunicacional em análise

Conforme Kress e van Leeuwen (1996), o quadro comunicacional corresponde ao entorno comunicativo que participa como elemento simbólico e significativo que se presentifica nas interações comunicativas dos participantes representados, no caso específico em análise, nas tiras. Os termos codificador e decodificador referem-se especificamente ao emissor e receptor e são terminologias específicas utilizadas por Watson e Hill (1980).



Fonte: < <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com/search?update-max=2012-11-13T04:06:00-08:00&max-results=7&start=7&by-date=false> >

No quadro comunicacional, a origem desencadeadora dos processos interacionais está expressa nas semioses *vegetação verde, flores e borboleta*, materializadas no primeiro quadrinho da tira. Nota-se que há um confronto entre os campos da experiência. Primeiramente o experienciado pelos sertanejos empregados na fazenda do patrão e que não condiz com o campo da experiência vivenciado pelos sertanejos fora dessas respectivas terras.

É por intermédio dessa exposição que as relações interacionais se desenvolvem evidenciando as desigualdades sociais presentes no sertão nordestino brasileiro. A semiose *rico* denota verbalmente essas diferenças sociais claramente marcadas, pois implica que o patrão é detentor de uma riqueza, confirmada por suas condições financeiras, por isso consegue comprar água e suprimentos para suas terras e mantê-las férteis, indepen-

dente da disposição climática a que se submete a maioria dos moradores menos favorecidos economicamente que habitam aquela região.

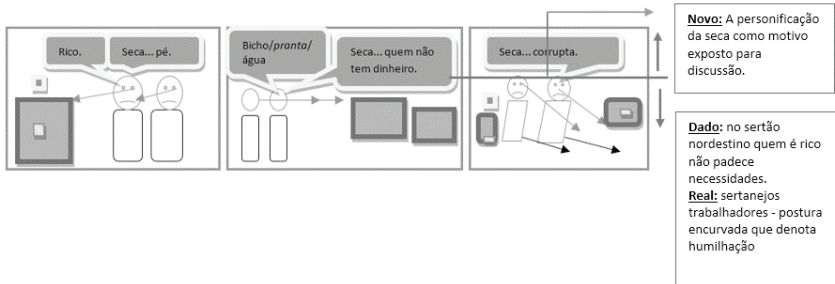
A demonstração da riqueza do patrão continua sendo evidenciada no segundo quadrinho, pois as semioses *gado gordo* e *pasto verde* se inter-relacionam com o processo verbal do sertanejo 1 que elenca como motivo de riqueza do patrão o que ele vê a seu redor: a presença de “bicho gordo”, “pranta verdinha”, e a presença constante de água expressa em seu enunciado “nunca farta água”. Sob o ponto de vista retórico, o sertanejo 1 vale-se de uma prova extrínseca para fundamentar seu argumento. Esta postura está legitimada pelo olhar de ambos direcionar-se aos bichos e as plantas, para assim convencer seu auditório que naquela propriedade não falta água.

Tanto o sertanejo 1 quanto o 2 denotam tristeza e perplexidade ante o que veem, pois as condições consideradas como riquezas deveriam ser as condições básicas mínimas de sobrevivência para qualquer ser humano. Afinal, é a presença de água que propicia que a vegetação esteja sempre verde, que o gado tenha pasto verdejante e esteja sempre gordo e que, também, no caso específico da tira, marca as diferenças e desigualdades sociais da maioria dos moradores do sertão do nordeste brasileiro. Dessa forma, o que se prefigura para seus destinos é a evidente representação da humilhação que se concretiza na postura de seus corpos encurvados e na personificação da seca verificável no enunciado do sertanejo 2 como destino e conclusão da interação ocorrida entre eles na materialização da tira. A relação palavra-imagem, portanto auxilia na percepção da construção do *ethos* dos respectivos sertanejos, pois além de seus discursos evidenciarem seus lugares de fala, temos a imagem como instrumento reafirmador dessas posturas de humilhação e desigualdade social.

Esquematização das metafunções

Para facilitar o entendimento das esquematizações, subdividimos por legendas as respectivas metafunções. A metafunção representacional está expressa por vetores em preto, evidenciada exclusivamente pelo uso de caixas representativas dos corpos dos participantes sertanejos; a interacional, com vetores envoltos em caixas contornadas em branco para os balões e os demais, em vetores relativos aos processos de reação – olhares – e processos verbais inseridos nos balões; e a composicional, com vetores em relativos ao enquadramento e a polarização das semioses expressas por caixas contornadas em preto para a vegetação, flores e borboletas.

XAXADO / Antonio Cedraz



Fonte: as autoras.

Quanto à esquematização da metafunção representacional, os participantes representados⁶ estão expressos por seus aspectos corporais evidenciados especificamente em formas de caixas. No terceiro e último quadrinho, a postura encurvada dos PRs denota aspecto interacional, pois demonstram sentimentos de tristeza e humilhação ante o discutido no decorrer dos processos de ação e reação.

Os olhares dos sertanejos expressam igualmente perplexidade mediante o uso de pontuação expressiva (!) ante o que observam da paisagem semiótica, por estarem diante de cenário tão discrepante ao que estão acostumados a vivenciar. A presença das semioses *vegetação verde, flores e borboletas* ratificam a desigualdade social que se materializa em ausência de água, portanto, em seca personificada.

O enunciado do sertanejo 1, “O patrãozim é rico, aqui na fazenda dele inté parece qui a seca tá proibida de botá os pé”, ressalta essa personificação. Ao falar “inté parece” o sertanejo 1 vale-se de uma das características do *ethos*, a *phronesis*, pois ele pondera e exprime uma opinião competente e razoável, com isso despertar a confiança em seu auditório. Dessa forma,

⁶ PRs, segundo a GDV, correspondem aos participantes representados; especificamente, os inseridos nos quadrinhos.

em vez de termos um causador real para justificar essa desigualdade, o que ocorre é a ausência de um fator humano específico que parece não estar sendo expresso mais pelo medo do poder instituído naquela região através da figura de um coronel, geralmente o patrão que agrega muitos trabalhadores, tais como os expressos na tira, do que pelo desconhecimento desses sertanejos de como se estrutura essa desigualdade.

Do ponto de vista do participante interativo⁷ (PI) produtor, a escolha pela personificação da seca como ser humano corrupto serve para denunciar as relações de poder e trazer à tona essas reflexões para seu PI leitor como instrumento de crítica e discussão sobre o que ocorre nessas respectivas regiões. A personificação da seca, sob esse aspecto, serve possivelmente como reflexão a respeito dos reais causadores do problema, afinal corruptos são os homens mais ricos da região. São eles os reais causadores da seca, que tiram proveito da situação para se enriqueceram à custa dos menos favorecidos do ponto de vista, não somente econômico, mas em todos os demais aspectos sociais, como o de privação de água, escolaridade, etc.

Os processos verbais e os olhares, enquanto elementos de reação, demonstram a incapacidade dos moradores daquela região em se posicionarem abertamente sobre os cerceamentos de condições básicas em que vivem. Mediante o exposto das metafunções representacional e interacional, é perceptível que na polarização entre dado e novo referentes à metafunção composicional, expressa por vetor que subdivide o último quadrinho em duas partes, há a predominância dos aspectos relativos ao dado, pois os quadrinhos antecessores, evidenciados à direita, ratificam as desigualdades, o poder instituído sendo apenas quebrado no desfecho crítico e irônico que se concretiza na seca personificada pela metáfora enunciada em tom perplexo do sertanejo 2: “rapaiz, nesse país até a seca é corrupta”.

Nota-se que a crítica ultrapassa os limites do sertão, pois no enunciado do sertanejo 2 a conclusão relaciona o país inteiro no contexto de personificação da seca. Esse enunciado possibilita a abertura de inúmeras outras discussões a respeito da política brasileira, a ausência de políticas públicas na resolução dos problemas seculares tal como este referente à seca nordestina.

Por consequência, o professor tem brechas para abrir espaços de discussões a respeito de pesquisas prévias que podem ser propostas aos alunos,

7 Participante Interativo, segundo a GDV, se constituem nos participantes fora do contexto da imagem, correspondem ao produtor, em relação a suas intencionalidades, e ao leitor, como observador e crítico da imagem.

tais como o tratamento dado ao assunto seca, desde os períodos coloniais e imperiais, dentre outros temas atuais correlacionados não só a seca no nordeste, mas também com a corrupção presente no país, dentre outras questões, antes de concluir com tema para produção textual.

Considerações finais sobre aplicabilidade para produção de texto

O percurso interpretativo e analítico que apresentamos propicia tanto ao professor quanto ao aluno/produtor de texto uma percepção crítica quanto ao gênero multimodal, no que tange à compreensão do encadeamento palavra-imagem e a ampliação desses recursos comunicativos como instrumentos argumentativos na produção escrita dos alunos.

O aluno, valendo-se desse percurso, tem condições de se tornar um produtor de texto apto a implementar aspectos críticos e reflexivos a sua produção. Consequentemente, será capaz de utilizar diferentes figuras de linguagem, bem como ironia, metáforas, entre outras, na qualidade de técnicas argumentativas.

O uso das tiras como gênero multimodal proporciona, não só o letramento crítico, mas auxilia nos processos mentais interpretativos, no que se refere a perceber minúcias da manipulação que aparece em diversos textos que circulam socialmente. Para tanto, o professor desempenha papel fundamental nesse percurso.

Para o pedagogo Paulo Freire (1996), a escola tem a função de formar um cidadão crítico e reflexivo, portanto garantir ao aluno uma apreciação de um gênero textual multimodal lhe dará a oportunidade de reverberar sua posição.

Posto isto, sugerimos o uso e o aprofundamento do gênero multimodal tiras para inspirar e incentivar as produções escritas no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CUNHA, A. H. da. **Tiras e Gramática do Design Visual**: A produção de sentidos no gênero multimodal. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. **Na Introduction to Funtional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

LANDOWSKI, E. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. **Revista Galáxia** (São Paulo, Online) n.27. p.10-20, jun 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>> Acesso em jul/2018

PALMA, D. V., TURAZZA, J. S. (orgs) **Educação linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais**. São Paulo: Terracota, 2014

REBOUL, O. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATSON, J; HILL, A. **A Dictionary of Communication and Media Studies**. London: Edward Arnold, 1980.

Estratégias sociorretóricas na construção de textos argumentativos

*São os conteúdos que engajam a mente de um leitor,
dando as informações desejadas, aguçando o pensamen-
to, evocando uma perspectiva compartilhada sobre o
mundo ou fomentando indignação e ação.*

Charles Bazerman

Leonardo Tavares¹
Mariano Magri²

Segundo o INAF³, em seu último relatório elaborado com dados de pesquisa de campo em 2016⁴, somente 8% da população brasileira possui proficiência em leitura e escrita. Do lado da leitura, esse dado demonstra que é muito baixa a população capaz de interagir com um texto, seja na compreensão de seu conteúdo ou na necessidade de tomar alguma ação proposta, como instruções para tomar um medicamento, montar um equipamento, preencher algum cadastro. Do lado da escrita, objeto de preocupação deste capítulo, esse dado demonstra que a maioria das pessoas não é capaz de criar um texto inteligível, especialmente se o conteúdo for mais complexo, como é o caso dos textos argumentativos.

Para argumentar, o autor precisa ter ciência de quais elementos linguísticos estão disponíveis para construção de um raciocínio: a coesão, a coerência, a

1 Mestrando em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES.

2 Mestrando em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES.

3 O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizada com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos e avaliar suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

4 Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyMxOTNyb1k/view>

referenciação, a pontuação e os conectivos são alguns exemplos. Ter ciência do que a língua nos coloca à disposição para argumentar é de suma importância. Contudo, a preocupação voltada somente aos elementos linguísticos deixa um vácuo na consciência do autor, se desprezar os elementos que fogem ao sistema da língua, como o contexto, os costumes, as crenças, as figuras de linguagem, muito utilizadas no cotidiano, entre outros.

Portanto, preocupamo-nos neste capítulo com dois focos: a) os elementos extralinguísticos, essenciais para a formação do escritor; e b) as estratégias para a relação entre professor e aluno no momento da produção do texto argumentativo.

Para atingir esses objetivos, entender o que está às voltas com o ato de argumentar é essencial. Iniciamos, então, com uma afirmativa muito difundida entre os falantes de língua portuguesa: “Contra fatos não há argumentos!”. Não nos preocupa de onde surgiu essa expressão, mas sim que ela recebeu a significação de que os fatos falam por si, ou seja, não adianta argumentar. Para alguns, essa expressão assumiu *status* de verdade, mas a primeira premissa adotada por nós nessa linha de raciocínio é a negação desse provérbio. Para explicar o porquê, partiremos do trabalho de Ferreira (2015), que nos apresenta o conceito “universo da *doxa*”. Esse, apesar de não poder ser explicado por uma tradução literal, pode, todavia, ser entendido pela interpretação da questão apresentada abaixo.

Se você fosse uma velha senhora e descobrisse que, por um terrível engano, jogara cinquenta mil dólares no lixo, processaria um vizinho desempregado que, repentinamente e na mesma época da perda, enriquecera com um dinheiro achado também no lixo? (FERREIRA, 2015, p.11).

Na questão formulada pelo autor, não é difícil acreditar que a velha senhora e o desempregado entenderiam a questão de formas distintas. Se um processo fosse instaurado para apurar o caso, os advogados das partes se enfrentariam discursivamente para provar que seus clientes são os verdadeiros donos do dinheiro. Em argumentação, o orador/escritor, num primeiro momento, adota determinado ponto de vista para sustentar seus argumentos, vale-se de raciocínios e exemplos para fazê-lo, então, a princípio, não há certo ou errado, verdades ou mentiras, mas fatos que são observados de formas diferentes e que são passíveis de questionamentos e/ou críticas. Nas palavras do autor, por “termos crenças, valores e opiniões, valemo-nos da palavra como um instrumento revelador de nossas

impressões sobre o mundo, de nossos sentimentos, convicções, dúvidas, paixões e aspirações” (FERREIRA, 2015, p. 12). Em consonância com Ferreira (2015) temos Mosca (1997), que complementa o autor com a ideia de que “é no mundo da opinião, da *doxa*, que são tecidas as relações sociais, políticas e econômicas, uma vez que é a esta que se tem acesso e não ao que se chamaria ‘mundo da verdade’” (MOSCA, 1997, p. 21).

Esses autores nos ensinam que a realidade não é autoexplicativa, mas sim composta de “verdades”, tantos quantos forem os pontos de vista que as pessoas conseguirem lançar sobre ela. A única forma de expressarmos a “verdade” sobre um determinado fato é por meio da linguagem que, por sua vez, apreendida pelo falante, é recheada de ideologias, crenças, mitos, que, invariavelmente, servirão de lentes para observar os fatos. Logo, é impossível que uma pessoa transcreva um fato da realidade sem que pelo seu discurso não perpassem todos os seus valores, todas as suas formas de entender e enxergar o mundo. Qual seria a importância da argumentação, se todos os argumentos não passam de um ponto de vista lançado sobre os fatos? Formulamos uma possível resposta a essa pergunta: na atualidade, segundo o IBGE⁵, o Brasil conta com aproximadamente 208 milhões de habitantes, que disputam o mesmo espaço geográfico, as mesmas verbas públicas, transitam pelas mesmas vias, usam os mesmos transportes, correm pelas mesmas vagas em escolas, assim por diante. Antes de qualquer coisa, somos capazes de imaginar que espaços sociais de compartilhamento geram, em virtude da convivência, muitos desentendimentos de naturezas diversas e, nesses embates, faz-se necessário que as pessoas não prescindam da necessidade de estabelecer acordos. No entanto, uma vez que não vivemos em barbárie, podemos concluir que o ato de argumentar é fundamental.

O que é argumentar?

Num regime democrático, argumentar é fundamental para a convivência pacífica. Mas o que é, efetivamente, argumentar? O que está em jogo quando defendemos um ponto de vista?

Para responder a essas questões, recorreremos à retórica, pois o objetivo

5 Disponível <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/53/49645?tipo=grafico>. Consultado em julho/2018.

da argumentação é persuadir, é levar o outro a concordar com as teses que lhe são apresentadas. Segundo Aristóteles (2013 [384-322 a.C.]), a retórica pode ser definida como a faculdade de observar, em cada caso, o que pode criar a persuasão e, por isso, não está presa a nenhum gênero particular. Enquanto a medicina se ocupa com o que é saudável ao paciente, a geometria com as propriedades da grandeza, a aritmética com os números, a retórica tem o poder de estar diante de qualquer questão apresentada. Por essas definições, portanto, a retórica oferece alguns conceitos fundamentais para entendermos o que é argumentar.

Segundo o próprio Aristóteles (2013), há três tipos de meios de persuasão supridos pela palavra, conhecidas como provas retóricas: **quem fala, quem ouve** e a **mensagem falada**, que são difundidas, respectivamente, como *ethos*, *pathos* e *logos*. Sobre a primeira prova, devemos ter em mente que, ao falar (ou escrever), o orador transmite um caráter que lhe é pessoal e incute em sua fala algo que pode ou não dar confiança a quem o escuta (ou lê). A segunda prova está ancorada no que o autor chama de “espíritos do auditório”, que se referem às emoções de quem ouve, a pré-disposição que as pessoas têm de serem tocadas emocionalmente. A terceira prova é o discurso em si, a fala, a escrita, a mensagem transmitida em sua disposição de argumentos com o objetivo de levar o auditório a concordar, ou seja, persuadi-los. Ainda que a argumentação esteja materializada no discurso, a retórica canoniza essas três provas como indissociáveis. Para ser eficaz, portanto, o argumento (*logos*) tem de ser proferido por quem transmite confiança (*ethos*) e consegue levar o auditório⁶ (*pathos*) a aderir às teses que lhe são apresentadas.

Vale ressaltar que as provas retóricas não são meras nomenclaturas que Aristóteles (2013) deu às partes envolvidas no discurso. O leitor pode pensar: “parece óbvio que o ato de argumentar envolva alguém que fale, uma ou mais pessoas que escutem e um ou mais argumentos construídos”. Contudo, conforme demonstra Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), durante muitos anos, a corrente positivista conseguiu tornar dominante a ideia de que a ciência, por meio de evidências, como características da razão, seria a única forma de reconhecer algo como verdadeiro. Nas palavras do autor, toda “prova seria redução à evidência e o que é evidente não teria necessidade alguma de prova” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA,

6 Auditório, em retórica, está relacionado à pessoa ou ao grupo de pessoas às quais o discurso é destinado.

1996, p. 4). Por esse conceito, só poderíamos pensar a argumentação sob o ponto de vista da razão, de algo que se pudesse demonstrar em fatos ou em números e o conceito de argumentar se igualaria a evidenciar, somente. Os autores ressaltam, ainda:

O que caracteriza a adesão dos espíritos é sua intensidade de ser variável: nada nos obriga a limitar nosso estudo a um grau particular de adesão, caracterizado pela evidência, nada nos permite considerar *a priori* que os graus de adesão a uma tese à sua probabilidade são proporcionais, nem identificar evidência de verdade. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 4).

Portanto, distintamente, há raciocínios relativos à verdade e os que são relativos à adesão. Nesse viés, o orador (*ethos*) formula seu discurso (*logos*) para provocar e aumentar a adesão do auditório (*pathos*). Nas palavras de Aristóteles (2013, p. 46), “a persuasão é obtida através do próprio discurso quando demonstramos a verdade, **ou o que parece ser verdade**, graças à argumentação persuasiva apropriada ao caso em pauta” (grifo nosso).

Argumentar, por consequência, não tem relação com provar a verdade, mas sim com achar a melhor maneira de fazer com que o auditório adira às teses apresentadas, que podem ser possíveis de acontecer ou ter acontecido; ser verossímeis, não necessariamente verdadeiras. Não se trata de fomento à mentira. O que buscamos quando argumentamos é que nosso auditório concorde com nossos argumentos, sejam eles, a título de exemplo, hipóteses ou probabilidades, não verdades.

Somado a isso, não argumentamos sem que saibamos o contexto com o qual estamos envolvidos. Saber quem é o nosso auditório, quais são os principais valores morais e éticos que pactuam, é fundamental para a argumentação obter êxito. Por isso, nas palavras de Bazerman (2013, p. 14), “um problema fundamental da escrita é ser capaz de entender a recriar a circunstância social e a interação social de que faz parte a comunicação”.

A escrita contextualizada

Durante vários anos – e ainda é possível encontrar na matriz curricular de muitas escolas –, o ensino da língua portuguesa ficou centrado na descrição da língua, ou seja, na sua gramática. Embora não se descarte a importância da gramática, é possível constatar, como afirma Pauliukonis (2013), que:

[...] é lugar-comum a insatisfação generalizada dos professores diante do fracasso dos alunos, em qualquer grau de ensino, quando solicitados a redigir e a interpretar texto, principalmente os literários e os argumentativos. Os resultados avaliativos em níveis nacionais nunca são animadores: queixam-se os professores de que alunos interpretam e redigem mal, embora passem grande parte do ensino fundamental aprendendo classes de palavras, memorizando listas de coletivos, fazendo análise sintática e repetindo modelos de conjugação de verbos, decorando regras para acentuação gráfica, de concordância, regência, colocação etc., temas recorrentes nas aulas de língua, em qualquer nível de ensino. (PAULIUKONIS, 2013, p. 240).

Traçar um sinal de igual entre uma língua e a sua gramática faz com que o ensino da escrita e da leitura se atenha às relações internas do texto: os termos de uma oração e as conexões existentes entre eles. O que defendemos até então foi que argumentamos para conseguir a adesão do auditório e é pouco provável que tenhamos eficácia se nos preocuparmos somente com os elementos linguísticos presentes na materialização do texto.

Acerca dos elementos extralinguísticos, tomamos como base o trabalho de Bazerman (2013). Segundo esse autor, podemos superar os problemas com a escrita se entendermos como superar a dificuldade que os falantes têm de recriar as circunstâncias da comunicação e uma das formas de se fazer isso é tornar evidente o que fazemos de forma automática, como na comunicação face a face. Ressalta ainda que, na interação face a face, o diálogo acontece no mesmo tempo, no mesmo lugar e o espaço comunicativo é compartilhado, ou seja, há troca de turnos⁷. A todo instante, todos os referentes são compartilhados. Se o falante A diz ao falante B sobre pessoa não presente, por exemplo, essa terceira pessoa precisa ser conhecida de ambos ou, no caso de o falante B não conhecê-la, o falante A fará uma introdução antes de fazer qualquer menção sobre ela, sob a pena de o falante B não entender de quem se fala. “O alinhamento é tão crucial para a manutenção da conversação que as pessoas restauram regular e consistentemente a conversão quando sentem que houve alguma violação que vai interromper o fluxo” (BAZERMAN, 2013, p. 16).

Na escrita, por sua vez, não dispomos das mesmas características. O

7 Para uma conversa não ficar incompreensível, os falantes alternam suas falas – quando um fala o outro escuta – sob pena da conversa ser incompreensível. A essa alternância, dá-se o nome de turno.

momento da escrita não é o mesmo da leitura e o espaço comunicativo não é compartilhado. A escrita que é incapaz de recriar o contexto comunicativo gera muito desentendimento. Na atualidade, com as facilidades de troca de mensagens, quantas vezes nos questionamos se é melhor ligar ao invés de mandar e-mail. Geralmente, isso acontece quando a quantidade de referentes é muito grande, exigindo tantas explicações que é preferível usar a oralidade e partilhar o espaço comunicativo, assim, qualquer dúvida do interlocutor é sanada na troca de turno.

Todavia, sair da escrita para a oralidade nem sempre é possível. Redações do Enem(Exame Nacional do Ensino Médio) e dos vestibulares, por exemplo, são duas situações típicas nas quais o aluno terá de argumentar sem ter a chance de se explicar caso o corretor não o entenda. Por isso, especificar ao aluno para que ele tenha ciência, no ato da escrita, o que está em jogo quando escrevemos a distância (oposto a face a face), parece-nos uma estratégia que auxilia sobremaneira atingir a eficácia no ato de escrever. Nesse sentido, a retórica poderá nos ajudar.

O problema fundamental do desenvolvimento de uma retórica da escrita consiste em caracterizar a situacionalidade dos textos escritos, pois a escrita viaja muito facilmente pelo espaço e pelo tempo. A portabilidade da escrita significa que o texto escrito pode deixar para trás a posição física e o momento no tempo em que se produziu. Ela também escapa às circunstâncias sociais, relações e atividades imediatas e afeta locais e atividades diferentes à distância, ainda que essas novas posições não sejam visíveis nos ambientes físicos imediatos nos quais o texto se produz. Essas novas situações e interações têm de ser construídas imaginativamente pelo escritor e assinaladas bem apropriadamente no texto, para que o leitor as reconstrua. (BAZERMAN, 2013, p. 31).

Portanto, na escrita, que carrega a premissa de situar o autor e o leitor em contextos diferentes, o trabalho de reconstrução de contexto na materialização do texto é o que contribuirá para o leitor entender os argumentos utilizados.

Em síntese, o nosso raciocínio apresenta os seguintes propósitos: a) para argumentar, não devemos nos preocupar em criar “a verdade”, pois não temos acesso ao “mundo das verdades”, e sim ao mundo das opiniões, das crenças, das ideologias e, com isso, devemos construir argumentos que sejam plausíveis, verossímeis e que não ofendem os valores de nosso auditório; b) o auditório não estar suscetível a argumentos baseados na razão, somente; c) há diferenças entre raciocínios relativos à verdade e raciocínios relativos à adesão e nossa preocupação deve recair sobre a adesão.

Para construção de argumentos sob a ótica da retórica, temos de ter as três premissas acima em mente e conhecer o que Aristóteles (2013) chamou de partes componentes do sistema retórico⁸: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* e *memória*. Dessas, a que mais acreditamos contribuir para a construção do argumento é a *dispositio*. Segundo Tringali (2008), a *dispositio* tem as seguintes premissas: a) a construção do discurso precisa de um modelo geral, em que todos os outros serão colocados; b) colocar cada discurso dentro do melhor lugar possível; e c) os argumentos devem harmonizar-se entre si, ou seja, ter lógica, ser verossímil. O critério para a harmonização está associado ao objetivo do autor. Para sair desse modelo abstrato, a *dispositio* também conta com algumas divisões internas, quais sejam, exórdio, narração, proposição, partição, argumentação e peroração. É, portanto, em cada parte da *dispositio* que explicaremos como criar o discurso argumentativo. Assim, faremos uma proposta de texto argumentativo e usaremos as partes da *dispositio* para mostrar qual preocupação devemos ter em cada uma das partes e como conseguiremos recriar o contexto, para trazer o leitor ao mesmo espaço e tempo, e mostrar como construímos argumentos verossímeis para conquistar a adesão do auditório.

Estratégias para construção de textos argumentativos

Em geral, os vestibulares e o Enem colocam situações-problema ao candidato, como forma de verificar a capacidade de articulação das ideias e se elas não se perdem em meio ao calor das paixões do candidato. Para simular uma situação desse tipo, elegemos uma proposta de redação com tema atual e polêmico, extraído – e adaptado – do site *guiadoestudante*⁹:

Nas últimas semanas, a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) ganhou destaque nas manchetes dos jornais. As notícias não tratam da excelência do ensino de uma das maiores

8 Vários são os trabalhos que detalham cada parte da retórica. Indicamos dois: Mosca (1997) e Tringali (2008).

9 O original pode ser consultado em <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/proposta-de-redacao-violencia-de-genero-nas-universidades-brasileiras/>. Consultado em julho/2018.

faculdades da América Latina, mas de uma lista de denúncias de atos violentos que vão muito além das práticas tradicionais de trote – já por si só condenáveis – que as universidades não conseguem banir. Essa lista inclui dez casos de estupro e relatos de tortura, homofobia e racismo. As denúncias causam tanto mais perplexidade por envolverem jovens de educação esmerada, que lhes permitiu ter sucesso num dos vestibulares mais disputados do país. A pergunta é por que esses crimes ocorrem num ambiente acadêmico que deveria ser seguro? A maioria dos casos de estupro aconteceu durante festas universitárias, em que o consumo de bebida foi apresentado como justificativa para os crimes. As meninas alegam que foram desencorajadas pela universidade a denunciar os agressores.

Temos, portanto, uma situação-problema, repleta de questões entrelaçadas:

- Quem elaborou a questão já emitiu juízo de valor, pois condenou o trote nas universidades, além de se dizer perplexo pelo fato de os crimes serem praticados por jovens com educação esmerada, ou seja, de famílias de condição social privilegiada e, por consequência, afirmar o seu oposto: os crimes cometidos por jovens de classes sociais mais baixas deixariam a situação menos perplexa. Criou-se uma relação denexo causal entre crime e pobreza.
- Há a afirmação de que o ambiente escolar, especificamente na FMUSP, deveria ser seguro.
- A questão polemiza as festas universitárias e o consumo de álcool como justificativa para os crimes.
- Há uma acusação em relação à postura institucional, pois afirma que as vítimas foram desencorajadas a denunciar.

Como podemos observar, esse caso evidencia o que afirmamos no início do capítulo: a linguagem é permeada de ideologias, crenças, mitos, os quais, invariavelmente, servirão de lentes para observação dos fatos. Ainda que o autor que elaborou a proposta de redação quisesse trazer à baila uma situação para oferecer condições de melhorá-la, não conseguiu fazer sem que suas lentes deixassem suas marcas. Porém, essas marcas são importantes para dar pistas sobre os valores do nosso auditório. Sabemos que, no caso em tela, o auditório não gosta de trote na universidade – uma vez que os idealizadores da proposta tonam-se o auditório do aluno – associa pobreza a crime, entende que a universidade deve ser um local seguro, que as festas universitárias oferecem riscos e que há uma tentativa de abafar os

crimes de homofobia, racismo e estupro nas universidades.

Na situação ilustrada, temos um contexto, um orador que deixou transparecer alguns de seus valores e uma questão elaborada: por que esses crimes ocorrem num ambiente acadêmico que deveria ser seguro? Vamos iniciar as estratégias para a construção dos argumentos pelo exórdio. Segundo Tringali (2008), o exórdio é a parte introdutória, o momento em que autor e leitor estabelecem a relação e é de suma importância que o autor se mostre com clareza, simplicidade, dê um mote para contextualizar os seus argumentos e conquistar a condescendência do auditório, para não haver resistência nas primeiras palavras do texto. Vale à máxima: “a primeira impressão é a que fica”. Exemplo de exórdio para a questão da redação proposta:

Os crimes de tortura, homofobia e racismo não são recentes na sociedade brasileira, mas pouco se debatia sobre a questão. Recentemente, com a introdução de políticas públicas de inclusão das minorias, o assunto vem deixando de ser tabu, embora os debates pareçam não ser suficientes, pois sequer conseguiram conter a incidência desses crimes em instituição universitária de renome. Se a FMUSP tentou barrar as denúncias, há indícios de que saiba da existência dessas práticas e o quanto elas são recriminadas. A tentativa de esconder esses crimes dá mais importância ao status institucional do que a necessidade de proteção das pessoas que frequentam seu *campus*?

O exemplo supracitado introduz as seguintes preocupações: a) entra no assunto polêmico com ideias que não ferem os valores do auditório; b) concorda que os crimes de tortura, homofobia e racismo devam ser combatidos, por presunção de que ninguém, publicamente, declararia o oposto; c) não faz nenhuma afirmativa enfática e usa modalizadores, como “há indícios”; d) faz uma introdução toda contextualizada no tempo (atualidade) e no espaço (campus da FMUSP), que faz com que qualquer leitor entenda o que foi dito, independentemente da leitura da proposta da redação; e e) oferece um mote, ou seja, a questão que será argumentada: a tentativa de esconder esses crimes dá mais importância ao status institucional do que a necessidade de proteção das pessoas que frequentam seu *campus*?

Na sequência, vamos para a narração. Ensina-nos Tringali (2008, p. 164-165) que a narração é o momento em que se introduz o pano de fundo da discussão. “Na narrativa contam-se os fatos que definem o estado da

questão: se foi, o que é, quais as circunstâncias. Ela não serve como prova, documenta” (TRINGALI, 2008, p. 164-165). Deve-se tomar cuidado para não confundir com exemplos. Não se trata de fornecer exemplos, mas de usar a narrativa em função dos interesses de quem argumenta. Intentamos responder positivamente à questão formulada, ou seja, mostramos que o status institucional é mais importante do que a proteção da pessoa. Por isso, faremos a narrativa de forma verossímil com vistas a chegar a essa conclusão. Exemplo de narrativa:

Trotes e festas fazem parte da vida universitária e não são eventos promovidos pela instituição, mas uma tradição herdada de uma turma pela outra, especialmente pelos momentos de alegria que farão parte da memória de seus integrantes, já que o curso de medicina na FMUSP tem um vestibular muito concorrido e, na maioria do tempo, os alunos estarão envolvidos com questões acadêmicas, pois o curso é bem exigente. Contudo, a falta de limite de alguns alunos ultrapassa a barreira do que se entende por descontração e adentra ao campo do crime. O excesso de álcool, de drogas e de qualquer outro entorpecente não serve como justificativa para a prática de atos ilícitos e a instituição deveria punir, com rigor, todos os que assim agissem.

O exemplo acima demonstra que as festas são tradição entre os membros do grupo, que sempre há os que excedem os limites e que não podem usar os entorpecentes como justificativa para a prática de crimes. Vejam que a “falta de limite” não é dada no caso em tela, mas um fato que colocamos como verossímil, ou seja, passível de acontecer. O pano de fundo, portanto, é: os alunos excedem e a instituição não pune.

Feita a narração, vamos à proposição. Para Tringali (2008), a proposição é o momento em que a questão da controvérsia é colocada; enuncia-se o aspecto que será debatido. Exemplo de proposição:

Embora a instituição não promova as festas, elas são realizadas dentro de seu campus, o que, indiretamente, a torna responsável pelos danos morais e físicos cometidos por seus integrantes.

ção não promova a festa. O fato de a festa acontecer dentro do campus da instituição a torna corresponsável pelo evento.

A proposição é, quase sempre, feita em conjunto com a partição, que enumera os pontos principais da proposição. (TRINGALI, 2008). Exemplo:

A omissão em relação às consequências de ato criminoso dentro do *campus* é pressão dos autores dos crimes para evitar punição ou da instituição para evitar escândalos, ambos lançados sobre a vítima?

É possível verificar que elencamos duas proposições como forma de enumerar os pontos que iremos argumentar.

Com isso, passamos para a próxima parte da *dispositio* que é a *argumentação*. Na argumentação, como mostra Tringali (2008,), o autor vai confirmar os itens elencados na proposição/partição ou refutá-los, se a ideia for negá-los. No nosso exemplo, a ideia é confirmar, pois entendemos que há responsabilidade da instituição. Segue o exemplo da confirmação:

À instituição cabe o papel de averiguar e instaurar os procedimentos adequados, dentro da lei, para punir os responsáveis e legitimar a necessidade de respeito às regras, independentemente da responsabilidade da organização do evento.

É possível verificar que a argumentação somente reforçou as proposições colocadas. Para fechar, contamos com a *peroração*. Tringali (2008) diz que a *peroração* é o fechamento, é o momento em que o leitor (auditório) precisa saber que o discurso está no seu término. É o momento de amplificar o que o autor entende como expressivo, momento de apelar às paixões. Exemplo:

Não é admissível que uma instituição coloque sua reputação acima da dignidade da pessoa humana. Uma instituição que reconhece atos ilegais cometidos em suas dependências e pune os responsáveis com rigor, demonstra idoneidade, passa a mensagem que não aprova conduta criminosa e que, embora não consiga coibir na totalidade, não será conivente com nenhum ato reprovável e agirá com rigor para punir os responsáveis.

humana”, “demonstra idoneidade”, “agirá com rigor”. Amplifica expressões que vão ao encontro dos nossos objetivos e, ao mesmo tempo, fecha o texto.

Considerações finais

A nossa proposta não teve o objetivo de refutar as estratégias pedagógicas realizadas até então. Sabemos que os elementos linguísticos presentes na superfície de um texto são essenciais para concatenar ideias e organizar um discurso e não podemos prescindir deles, contudo, para a construção de um texto argumentativo, temos elementos extralinguísticos que são essenciais para o convencimento e a sociorretórica oferece alguns instrumentos muito bons para isso. Em primeiro lugar, permite que o autor entenda a relação do leitor com a realidade que o cerca; o hiato que existe entre o tempo que se escreve e que se lê. Em segundo lugar, pelas técnicas da retórica, permite conduzir o ensino por meio de uma construção, ao invés de ficar somente na correção gramatical do texto. Fazer a devolutiva sobre os erros que os textos apresentam é importante aos alunos, mas participar ativamente na construção de cada parte do texto nos parece uma experiência muito mais enriquecedora.

Para finalizar, se o leitor agregar, na ordem, todos os exemplos demonstrados na construção do texto argumentativo, terá uma redação típica de vestibular. Nossa proposta foi sugerir que seguir as partes da *dispositio* é uma das formas de construir um texto argumentativo com começo, meio e fim, do ponto de vista linguístico, além de levar em consideração que do outro lado há um leitor (auditório) capaz de se deixar levar pelos apelos utilizados na construção dos argumentos.

Referências

ARISTÓTELES (384-322 a.C.). **A retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2013.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola. 2013.

BRASIL. IBGE. **Projeção da população**.

Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/53/49645?tipo=-grafico>. Acesso em: jul. 2018.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2015.

INSTITUTO MONTE NEGRO & AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de alfabetismo funcional – INAF**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho, 2016.

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRW-FyakMxOTNyb1k/view>> Acesso em: jul. 2018.

MOSCA, L. (Org). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 1997.

PAULIUKONIS, M. A. **Texto e Contexto**. São Paulo: Contexto, 2013.

TRINGALI, D. **A retórica antiga e as outras retóricas**: a retórica como crítica literária. São Paulo: Musa, 2008.

Motivos: uma análise da prova de redação do Enem

Nathalia Melati¹

O ensino da produção textual é um desafio comum aos professores de Língua Portuguesa. Para o Ensino Médio, é ainda mais latente a exigência de capacitar os alunos para que possam realizar as mais diversas provas previstas no início da vida adulta. Às vésperas do vestibular e do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), esses estudantes compreendem as características essenciais de um texto, inclusive de uma produção argumentativa. Falta-lhes, no entanto, a compreensão do que diferencia uma redação excelente de uma mediana numa perspectiva avaliativa e, sobretudo, persuasiva.

Como profissionais da língua, há uma tendência natural de o professor corrigir apenas os erros presentes na superfície do texto, sem levar em conta a propriedade maior de um discurso: agir sobre o mundo. Escrevemos com o objetivo de criar um texto que possa causar efeito, em momentos e locais diferentes (BAZERMAN, 2015). Isso significa que, ao produzir texto, esperamos uma reação a ele. Ao escrever um comentário reclamando de qualquer produto nas redes sociais, espera-se, claramente, que o responsável pela produção desse produto se manifeste e resolva o problema.

Isso é o que Bazerman (2015) estabelece como o motivo do texto; para a retórica clássica, essa motivação está na busca do orador em mover um auditório a aceitar uma determinada opinião sobre um assunto controverso. Dessa forma, há situações específicas de uso da língua em que a motivação

1 Doutoranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA; Bolsista CAPES.

é clara. Preencher um formulário para renovação de qualquer documento é motivado pelo desejo de se renovar o documento. Assim, o leitor desse texto (auditório) precisa compreender as informações ali presentes para reagir ao texto e realizar a renovação.

Muitas vezes, no ensino de produção textual, a força intrínseca das palavras é ofuscada diante de aspectos gramaticais e pouco retóricos. A realidade, no entanto, é que o texto, ainda que formalmente correto, pode não persuadir os examinadores na intensidade do desejo do orador, uma vez que o texto parece descolado da realidade. É uma produção que não indica o seu autor, seu leitor ou a sua motivação.

O ensino médio recebe alunos que já completaram, pelo menos, nove anos de educação formal, e, no mínimo, mil horas de aulas de Língua Portuguesa. O texto, para eles, já é um produto final de um longo processo de escrita e, assim, termina num ponto final que não leva em conta o ecoar do discurso. Não é viável para um professor ensinar a produção de texto a partir da estaca zero. Parte do desafio, pois, consiste em como demonstrar para esses alunos que a noção de erro não está na escrita do texto, mas no processo que se inicia com a leitura da proposta de redação.

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre práticas em sala de aula, este capítulo parte da perspectiva retórica para compreender a leitura crítica das propostas de redação do Enem como um possível instrumento auxiliar no desenvolvimento de dois itens essenciais: a motivação do autor da redação do Enem; e a definição dos papéis do autor e leitor dessa redação.

É necessário fazer, neste momento, uma ressalva. Assim como muitos outros, este texto tem como motivação contribuir para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa. Acreditamos que cada texto produzido sobre a prática docente se insere em um longo diálogo entre professores e pesquisadores. Nesse sentido, cada e toda pesquisa com ênfase em educação colabora, a seu modo, para o aprimoramento da educação e para o consequente aprimoramento humano de cada um dos alunos que frequentam as salas de aula deste país tão ricamente repleto de contrastes e de paixões edificantes.

A importância da motivação

De acordo com Bazerman (2015, p. 21), “a retórica é a arte prática reflexiva do enunciado estratégico em contexto do ponto de vista dos participantes, tanto falantes quanto ouvintes, escritores e leitores”. Isso

significa que a função da retórica é pensar como podemos usar as palavras de maneira eficaz para conseguirmos alcançar objetivos específicos, uma vez que a linguagem humana é baseada na interação em contexto. Isto é, não produzimos discursos sem propósitos ou deslocados de situações de uso práticas.

Apesar disso, o autor explica que os estudantes estão, no ambiente escolar, afastados da maioria das atividades que nos envolvem, assim o objetivo maior dos estudantes está voltado à escolarização. As atividades envolvendo a escrita são, na maioria das vezes, destinadas à aprovação ou à reprovação dos alunos, ou seja, produções que serão avaliadas pelo professor ou outro avaliador externo. É por isso que “as tarefas de escrita, muitas vezes, servem apenas para treinar capacidades de escrita em vez de dedicar-se a um interesse substantivo em termos de conteúdo ou de ação” (BAZERMAN, 2015, p. 107). Mesmo as produções escritas com objetivos reais, como uma carta de reclamação, são simulações, uma vez que não fazem parte de uma situação e necessidade.

Além disso, os estudantes estão sempre presos em uma primeira fase da escrita. Identificamos o problema e, por meio da escrita, agimos sobre ele. Na vida real, um e-mail de reclamação receberá uma réplica e, por vezes, haverá uma tréplica. Dessa forma, é possível compreender como as produções escritas inserem-se nas atividades reais. Bazerman (2015, p. 107) salienta que isso não acontece na escola já que o aluno “está sempre em fase de aquecimento, tentando fazer algo acontecer”. O objetivo da escrita escolar é, portanto, a avaliação. Apesar dessa questão, o exercício da produção textual é essencial durante o período escolar uma vez que ele culmina, invariavelmente, em uma prova de vestibular ou, até mesmo, na prova de redação exigida para assumir um posto de trabalho. Dessa forma, o papel do professor, especialmente frente a estudantes do ensino médio, é tornar a atividade escrita mais significativa ao relacioná-la com situações reais.

A prova de redação do Enem, por sua vez, está inserida em uma atividade real que tem como objetivo, hoje, ser a porta de entrada de muitos jovens no universo universitário. O Enem foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A ideia inicial centrava-se na possibilidade de, por meio de como um exame individual e voluntário, colher dados que pudessem trazer à tona o resultado palpável de anos de estudos dos alunos concluintes do ensino médio. O objetivo, pois, era avaliar, a partir de competências e habilidades, o conhecimento geral dos alunos. No período de 1998

a 2008, o Exame foi realizado uma vez por ano com uma prova de 63 questões interdisciplinares. O Enem, durante essa primeira etapa, “se prestava, principalmente, a oferecer uma referência de autoavaliação para os participantes, embora algumas instituições já o utilizassem como instrumento de seleção para ingresso no Ensino Superior” (BRASIL, 2013, p. 12). Com o lançamento do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004, o ingresso no Ensino Superior realizado pelo Enem foi intensificado. E, em 2009, ocorreu uma reformulação metodológica do Exame com o objetivo de consolidar a sua utilização como forma de seleção unificada nos processos de acesso à educação superior. A partir dessa data, o Exame passou a adotar quatro provas – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias –, realizadas em dois dias, cada uma com 45 questões objetivas, totalizando 180 questões, e uma produção escrita do candidato.

A história do exame nos mostra que ele é, de fato, uma atividade real. Bazerman (2015) afirma que as instituições que permeiam o nosso mundo, como o INEP, criam gêneros de comunicação para realizarem suas atividades. Por exemplo, a Receita Federal no Brasil criou um programa especializado para produzirmos a declaração do imposto de renda. Essa declaração pode ser compreendida como um gênero produzido para auxiliar a atividade desenvolvida pela Receita Federal. A redação do Enem, e a sua própria proposta, também são gêneros criados para a tarefa de avaliar nacionalmente a população em seus últimos anos de educação básica.

Ainda que consideremos a artificialidade natural de uma avaliação nacional e escolar, a intencionalidade que sustenta a prova é retórica, pois cria uma mensagem com o objetivo de alcançar um determinado fim e levar um auditório a praticar uma ação definida. A proposta de redação deseja traçar um conjunto de limitações e restrições, como o tema e o gênero da redação a ser produzida, para conseguir avaliar o autor desse texto com base em critérios pré-estabelecidos. Há uma expectativa sobre o texto do aluno, ou seja, acaso sejam seguidas todas as regras ali presentes, o aluno-autor será visto como apto a receber uma nota maior e, conseqüentemente, a disputar uma vaga no ensino superior. Por isso, a prova de redação é a apresentação de um problema retórico que oferece uma questão também retórica a ser resolvida, um auditório delimitado e um conjunto de limitações e restrições que especificam o contexto. No plano da ação retórica, o auditório, diante da questão proposta, transfor-

ma-se imediatamente em orador. A partir da leitura de seus componentes, portanto, é possível traçar o que o conjunto de limitações e restrições, que serão o próprio contexto do discurso a ser elaborado pelos alunos, nos ensina sobre os papéis de cada um dos envolvidos nessa situação.

É possível, então, basear-se nesse fato para tornar a experiência da escrita escolar mais significativa ao fazer com que o aluno compreenda as motivações envolvidas nessa avaliação. Analisar a proposta de redação do Enem, por meio de uma leitura retórica, é uma forma de tornar-se mais familiarizado com a atividade da prova em si. Compreender os avaliadores, os alunos e o tipo de discurso esperados torna-se uma forma de dotar a produção escrita em sala de aula relevante e inserir esse discurso em um diálogo entre os textos. A produção textual, assim, não seria mais um aquecimento, mas um diálogo entre produções que culmina na realização da proposta de redação do Enem.

Leitura: prova de redação

A prova de redação do Enem estrutura-se da seguinte forma: instruções para a redação, textos motivadores e proposta de redação.

As instruções, apodíticas, da prova do Enem de 2009 e 2010 eram as seguintes:

Instruções

Seu texto tem que ser escrito à tinta, na folha própria.

Desenvolva seu texto em prosa:

não redija narração, nem poema.

O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado em branco.

O texto deve ter, no máximo, 30 linhas.

O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado. (INEP, 2009, p. 2).

No total, compreendem cinco itens que delimitam a extensão do texto, o lugar destinado para o texto final e para o rascunho e o tipo do texto (prosa). É relevante notar que a prova de redação durante esses anos dialogava diretamente com o seu auditório, o aluno, ao realizar marcações textuais como o uso dos pronomes “seu”.

As instruções da prova de 2011 já apresentam algumas alterações, mas a presença de “deve” ainda é preponderante:

Instruções

O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

O **texto definitivo** deve ser escrito à tinta, na **folha própria**, em até **30 linhas**.

A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.

A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.

A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderados para efeito de correção. (INEP, 2011, p. 2).

A partir dessas instruções é possível compreender que a prova do Enem passa a apresentar um estilo mais formal. Não há mais o diálogo explícito entre orador (avaliador) e auditório (estudante). O estilo mais formal e neutro adotado pelas instruções já é uma indicação do estilo do discurso esperado pela avaliação.

Percebe-se também que não é mais suficiente apenas elaborar um texto em prosa, conforme as provas de 2009 e 2010, o discurso do aluno deve atender ao **tipo dissertativo-argumentativo**. Há, portanto, uma delimitação maior quanto ao gênero esperado desse texto.

Outra alteração marcante é a explicitação sobre o caráter avaliativo da produção. Até 2010, não havia indicações sobre o critério de avaliação de textos com menos de sete linhas, apesar de ser implícita a sua desconsideração. A partir de 2011, há a delimitação de dois critérios que são pré-requisitos para a correção: textos de até sete linhas escritas e textos que não sejam dissertativos-argumentativos. Qualquer produção que não atenda esses critérios receberá nota zero. Além disso, a prova exige do aluno um caráter de autoria ao definir que cópia de textos, tanto motivadores quanto questões do restante da prova, serão desconsideradas.

Em 2012, é acrescido mais um pré-requisito para a correção do texto:

Instruções

O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

O **texto definitivo** deve ser escrito à tinta, na **folha própria**, em até **30 linhas**.

A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.

A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.

A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite

os direitos humanos receberá nota zero.

A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderados para efeito de correção. (INEP, 2012, p. 2).

É possível perceber que as instruções da prova do Enem dividem-se em instruções propriamente e situações em que o texto será desconsiderado. Com isso em mente, a partir de 2013 as instruções da prova são apresentadas em duas partes distintas:

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.

O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.

A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

tiver até 7 (sete) linhas

fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo, apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.

apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto. (INEP, 2016b, p. 2).

Farah (2016) avalia que a inclusão do último item das instruções, “apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto”, foi realizada a partir de críticas realizadas pela imprensa sobre a correção da prova, como ter passado despercebido pelos corretores a inclusão de receitas culinárias e um hino de um time de futebol.

É interessante notar que o Enem 2016 foi o primeiro a contar com as instruções para a redação antes dos textos motivadores e da própria proposta de redação. A prova, portanto, assumiu uma formatação diferente dos anos anteriores. Como as instruções apresentam os casos em que a produção de texto terá nota zero, talvez a inversão de diagramação objetive destacar essas informações.

A análise das instruções da prova do Enem de 2009 até 2016 permite algumas observações: em primeiro lugar é possível afirmar que as instruções, ao longo dos anos, passaram por mudanças para que a avaliação do discurso produzido pelo aluno fosse cada vez mais refinada. Apesar de o estudante não saber o tema da prova, é claro o que é esperado da sua produção. É possível garantir, portanto, que as instruções trazem estabilidade

para o orador. Farah (2016) indica que a estabilidade é essencial para definir o gênero exigido pela prova e que as mudanças realizadas nas instruções corrigiram quaisquer inadequações percebida durante a correção.

Quanto ao tema, desde 2009, foram abordados pelas provas principais, e transcritos com respeito à formatação de publicação para que seja nítida a alteração do destaque, foram:

2009: “O indivíduo frente à ética nacional”

2010: “O Trabalho na Construção da Dignidade Humana”

2011: ”Viver em rede no Século XXI: os limites entre o público e o privado”

2012: “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”

2013: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”

2014: “Publicidade infantil em questão no Brasil”

2015: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”

2016: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”

Para Aristóteles (2011, p. 48), a retórica versa sobre todas as questões “sobre as quais deliberamos e a respeito das quais não dispomos de artes ou sistemas que nos guiem”. O campo da retórica é o da opinião, da controvérsia, da crença; é o embate das ideias e dos discursos, da dialética (MOSCA, 2001). Nos últimos anos, as provas versavam sobre o combate a intolerância religiosa, a violência contra a mulher, a publicidade infantil, a implantação da Lei Seca e o movimento migratório. Todos esses temas estão sujeitos às contingências da História, do meio social e, sobretudo, das tendências ideológicas em vigência no período em que foram criados. Em função disso, pode-se afirmar que a prova de redação do Enem constitui um problema retórico, já que incita a criação de um discurso retórico a partir de uma questão dialética, uma vez que o debate acerca dos temas propostos e exige a articulação de argumentos acerca de uma opinião

preferível, mas não matematicamente lógica.

É, no entanto, apenas em 2012, que o enfoque do tema passa a ser explicitamente a sociedade brasileira. Esse recorte chama a atenção pelo contexto nacional da prova. A delimitação da sociedade brasileira como um todo exige que o autor do discurso pense não só na sua cidade ou no seu estado, mas compreenda a questão de forma mais ampla e respeite, inclusive, a extensão territorial do país em que está inserido.

Todos os temas têm a característica predominante de serem atuais e próximos ao cotidiano dos estudantes de forma geral. São temas debatidos pela mídia e, portanto, é dada aos alunos a possibilidade de já terem refletido sobre eles previamente à prova.

Sobre a elaboração da proposta de redação por si, observam-se algumas alterações. Em 2009, lia-se:

Com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista (INEP, 2009, p. 2).

No ano seguinte, a “proposta de ação social” foi alterada para: “apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos” (INEP, 2010, p. 2). Em 2011, houve nova alteração quanto ao texto: “apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos” (INEP, 2011, p. 2). Finalmente, em 2012, o texto foi ajustado para: “apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos” (INEP, 2012, p. 2). É possível que a opção do termo “proposta de intervenção” tenha sido possível graças a popularização da prova e, conseqüentemente, a compreensão dos professores e estudantes das exigências do exame.

Motivação: definindo papéis

Para a retórica, o orador é o responsável pela produção do discurso. No entanto, pelo caráter avaliatório do Enem, a proposta de redação prevê um orador ideal e avalia os discursos elaborados em vista desse orador ideal.

Em primeiro lugar, o orador precisa redigir o texto “em modalidade

escrita formal da língua portuguesa”. É esperado um orador capaz de produzir um discurso sem desvios da norma padrão de escrita do idioma e com adequação de registro. Já foi mencionado que a escrita das instruções da prova foi adaptada para um estilo formal e neutro, semelhantemente ao da escrita esperada em textos dissertativos de modo geral. Esse estilo é, portanto, esperado também por parte da produção do orador.

De acordo com o documento Redação no Enem 2016, Cartilha do Participante (INEP, 2016), o orador deve ser capaz de escrever um discurso com ausência de marcas de oralidade e de registro informal, com precisão vocabular e com obediência às regras de concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pontuação; flexão de nomes e verbos; colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos); grafia das palavras; e divisão silábica na translineação. A primeira característica do orador ideal é, portanto, ser especialista na modalidade escrita da língua portuguesa.

A próxima exigência do exame é que o discurso seja redigido “com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação”. Assim, o orador ideal deve demonstrar que sabe informações de várias áreas do conhecimento e é capaz de relacionar esse conhecimento com a realidade do mundo. Também é importante que o orador apresente marcas de autoria ao ser solicitado, pela Cartilha do Participante, que “evite recorrer a reflexões previsíveis, que demonstrem pouca originalidade no desenvolvimento do tema proposto” (INEP, 2016, p. 16).

O exame também favorece o orador experiente, uma vez que avalia a capacidade do aluno em selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. Nesse sentido, a prova requisita do orador que elabore um discurso eficaz no convencimento do auditório em defesa de um ponto de vista.

Por fim, o orador deve ser um crítico da sociedade em que vive para que seja capaz de elaborar uma “proposta de intervenção que respeite os direitos humanos”. É necessário ser um crítico da sociedade no sentido de compreender qual proposta poderia contribuir para o tema da prova e, para além disso, como esta proposta poderia ser aplicada.

Sobre o auditório, a Cartilha do Participante informa que cada texto será lido por dois professores de forma independente, ou seja, um não saberá a nota atribuída pelo outro. Se por acaso houver uma discrepância entre as notas, como uma diferença de cem pontos no total ou oitenta pontos em cada uma das competências, a prova ainda será avaliada por um terceiro professor.

Não é possível desconsiderar a artificialidade de uma avaliação que possua a abrangência do Enem. Assim como em produções textuais realizadas em

sala de aula, o aluno-orador é encorajado a considerar o seu auditório como universal quando, na verdade, o discurso final é sempre dirigido a um avaliador.

A partir disso, compreende-se que o auditório da prova de redação Enem é um professor de português com nível de conhecimento mediano sobre o tema, o que significa dizer que ele não é um especialista no assunto. Apesar de ser um público altamente versado em questões de linguagem, o tema da prova aborda questões sociais, políticas e culturais. E, mesmo com a preparação minuciosa a que são submetidos, os avaliadores não são absolutamente especialistas em relação ao tema. Ou, ao menos, não o são como em relação às estruturas linguísticas da redação.

Por fim, a prova de redação do Enem espera a produção de um discurso “dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa”. É importante que esse discurso defenda uma tese apoiada em argumentos consistentes, de acordo com a Cartilha do Participante.

Por respeitar a estrutura pedagogicamente chamada de dissertativa na escola, compreende-se que esse discurso terá um mínimo de três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, o último parágrafo do discurso esperado terá que apresentar uma proposta de intervenção referente a uma questão que envolve a sociedade como um todo.

Dentro da perspectiva retórica, o discurso que será produzido a partir da prova de redação do Enem pertence ao gênero deliberativo, uma vez que determina um procedimento (proposta de intervenção) como aconselhável para solucionar uma questão referente à sociedade. Nesse gênero, é aconselhável que o aluno comprove a sua tese a partir do uso de exemplos. Esse tipo de argumento é compatível como o perfil do orador ideal ao fazer uso de informações compreendidas em diversas áreas de conhecimento. Isso é possível a partir do momento em que os exemplos dos textos deliberativos são baseados em situações passadas, já que é impossível narrar com base em acontecimentos futuros (ARISTÓTELES, 2011).

Considerações finais

Como futuro cidadão crítico, o aluno deve ser capaz de reconhecer os atos retóricos que o cercam diariamente; deve entender como esses atos objetivam mudar suas atitudes, crenças, opiniões e comportamentos; e deve reconhecer se obtêm sucesso ou fracasso quando atingem um auditório. Enfim, ao assumir um papel de crítico, é necessário que o indivíduo

descreva, interprete e avalie os discursos que o cercam para compreender o motivo do êxito de cada um e, essencialmente, tenha clara para si a sua finalidade de um discurso público.

Compreender aquilo que é esperado dos alunos durante a prova de redação do Enem e quem é o seu auditório permite uma assimilação do motivo por trás da produção textual. Ainda que artificialmente, simular a motivação da escrita faz com que a produção textual seja inserida em um conceito mais palpável para o estudante e, assim, possa contribuir com seu crescimento. Bazerman (2015) postula que a evolução da escrita tende a acontecer com uma interação que se desenvolve ao longo do tempo, uma vez que “problemas se definem, os papéis de participantes emergem, o trabalho a ser realizado fica mais claro, os fatos da situação e o conhecimento relevante tornam-se salientes” (BAZERMAN, 2015, p. 109). Dessa forma, a leitura retórica da prova de redação em sala de aula por professores e alunos pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da escrita.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2013.

FARAH, N. E. **Proposta de desenvolvimento da produção textual na perspectiva da Educação Linguística – para além do Enem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: O Instituto, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: O Instituto, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: O Instituto, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: O Instituto, 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2016: cartilha do participante**. Brasília: O Instituto, 2016.

MOSCA, L. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos. In _____, (Org.) **Retóricas de Ontem e de Hoje**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

Ensino da produção de artigo acadêmico: uma abordagem sociorretórica

Ana Lúcia Magalhães¹

A escrita acadêmica competente inclui um conjunto de habilidades e posicionamentos como planejamento, estabelecimento de metas, resolução de problemas e avaliação criteriosa. O maior desafio dos professores tem sido motivar os alunos, que tendem a considerar tal tipo de produção escolar como uma tarefa muito separada da realidade cotidiana de um tecnólogo². Existem outros problemas como o plágio e a dificuldade de estruturar e desenvolver escrita mais complexa do que qualquer outra vivenciada anteriormente. Uma das soluções que pode contribuir para essa questão é o estudo de gêneros textuais, que fornece ferramentas para o ensino da produção acadêmica, uma vez que o artigo acadêmico é, em si, um gênero textual.

Há basicamente três perspectivas teóricas para estudar gêneros textuais: sociosemiótica (Halliday, 1994; e Fairclough, 2001), centrada na léxico-gramática e contextos sociais; sociodiscursiva (Bakhtin, 2006; e Mainueneau, 1997), que privilegia o caráter social em prejuízo do estrutural; e sociorretórica (Swales, 2004; e Bazerman, 2013), que se ocupa,

1 Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (1974) e mestrado em Língua Portuguesa pela PUC-SP (2001); Membro do Grupo ERA.

2 Os cursos de tecnologia são faculdades com forte componente mercadológico e duração de três anos. A diferença entre o tecnólogo e um bacharel ou licenciado é que a formação do primeiro é mais focada, com disciplinas bastante específicas, enquanto os outros dois são mais generalistas.

sobretudo, da organização retórica e das soluções comunicativas dos textos. Embora essas correntes não sejam as únicas a tratar dos gêneros comentados, representam aqui o pensamento teórico pertinente.

Este capítulo fundamenta-se ainda em Aristóteles (2003 [230 a.C.]), Meyer (2007), Perelman e Tyteca (1999 [1958]) e Toulmin (2003 [1958]), que esclarecem sobre a Retórica em âmbito profundo, no sentido de não ser possível a elaboração de qualquer texto – e acrescentamos, em particular o artigo acadêmico – sem levar em conta os sujeitos e suas colocações argumentativas, representadas nas estruturas discursivas.

O domínio do entendimento sobre *ethos*, *pathos* e *logos* ligados, respectivamente, a orador, ouvinte/leitor e discurso, assim como a compreensão das estruturas internas do argumento (TOULMIN, 2003) são essenciais na construção do artigo acadêmico, embora possam não aparecer objetivamente nesses textos.

A partir dessas considerações, a proposta deste trabalho é apresentar uma experiência com inclusão da sociorretórica na prática do ensino em escola tecnológica de nível superior, cujos cursos são tipicamente voltados para o mercado e envolvem, muitas vezes, disciplinas da área de exatas. Os alunos esperam desses cursos o desenvolvimento de competência e habilidades próprias e costumam considerar como irrelevantes as matérias que não proporcionam formação específica. No entanto, é esperado de qualquer profissional competência em se comunicar, entendida não apenas como capacidade de troca de informações, mas também o domínio de habilidades argumentativas, sob pena de ter seu progresso dificultado. À medida que o profissional se desenvolve na carreira, as aptidões não técnicas aumentam de importância.

Desse modo, este capítulo toma como base a experiência com estudantes de cursos tecnológicos das Fatecs³ das cidades de Guaratinguetá e Cruzeiro (estado de São Paulo) ao longo de seis anos. Foram, no total, vinte turmas com cerca de quarenta alunos cada, ou seja, uma observação de aproximadamente oitocentos alunos. Evidentemente não se pode dizer que todos apresentaram o mesmo desempenho, até porque os trabalhos são feitos em grupos de três integrantes, o que pode mascarar os resultados, tendo em vista que nem sempre se dá a participação efetiva e completa de cada um dos indivíduos em processos dessa natureza.

³ As Fatecs são escolas tecnológicas de nível superior localizadas no Estado de São Paulo.

Acrescentamos que é comum graduandos, ao ingressarem no nível superior, apresentarem dificuldade na elaboração dos textos solicitados pelos docentes e tal dificuldade pode se estender por todo o curso caso a habilidade correspondente não seja exercitada, portanto, trata-se de desafio permanente. Observa-se, ainda, um crescimento do ensino de gêneros textuais, principalmente em trabalhos direcionados à docência e à pesquisa da língua escrita. Acreditamos, dessa forma, que o ensino do gênero artigo acadêmico (CASTELLÓ, 2010) exercita todas aquelas capacidades, além de fortalecer a autodisciplina. Além do mais, uma vez que a competência (BRZOVIC, FRASER, LOEWY e VOGT, 2006) dos alunos para escrever com clareza e eficácia afeta o desempenho em todo o currículo, há razões para introduzir esse gênero textual já no primeiro semestre dos cursos superiores, independentemente dos desafios envolvidos.

Para tanto, pretendemos, com este trabalho, responder à seguinte questão de pesquisa: quais as estratégias retóricas estão privilegiadas nos artigos acadêmicos? Tencionamos, como proposição, mostrar que o exercício da escrita de artigo, já a partir do primeiro semestre do nível superior, em quaisquer cursos, auxilia em várias etapas da aprendizagem para além dos aspectos formais do texto e permite alcançar uma análise sociorretórica conforme proposta por Swales (1990), Bazerman (2013) e Bakhtin (2003), que tratam dos gêneros textuais. Ao final mostramos o resultado de uma pesquisa realizada com alunos e professores, sobre a produção de artigo acadêmico.

Carolyn O'Hara, em artigo publicado pela Harvard Business Review (2014), escreveu um conjunto de instruções sobre como melhorar a escrita organizacional. O primeiro conselho diz respeito a pensar antes de escrever, para não confeccionar uma colcha de retalhos de pensamentos avulsos e pouco conectados, o que acontece com relativa frequência, ao menos entre alunos de escolas tecnológicas. A escrita acadêmica é estruturada quase por definição. Outra diretriz dessa autora trata da necessidade de objetividade nesse tipo de texto. Um artigo acadêmico afirma seu objetivo no início e mostra, nessa mesma instância, a questão (ou questões) de pesquisa. O'Hara (2014) também recomenda evitar jargões e, portanto, uma cuidadosa seleção de palavras. A orientação inclui, também, revisão constante do que se escreve e opção por períodos menores, mais diretos. Tais recomendações se aplicam, na íntegra, à prática de produção do artigo acadêmico, que apresenta as mesmas exigências de clareza e objetividade da escrita organizacional.

Competências

As habilidades que se deseja desenvolver nos estudantes, e com base nos conceitos da sociorretórica, dizem respeito à organização retórica e capacidade de comunicação, conforme Swales (2004), Bhatia (1993) e Bazerman (2013). A Tabela 1 a seguir, fundamentada em esquema criado por Brzovic *et all.* (2006), no contexto de ensino de comunicação, mostra algumas competências da escrita acadêmica que, segundo os autores, apuram a capacidade de produzir boa comunicação e estrutura retórica relevante.

Existem duas palavras para competência, em inglês: *competency*, que designa características comportamentais (difíceis de adquirir, o que torna particularmente importantes as ferramentas eficazes), e *competence*, que se refere a predicados técnicos e funcionais. As tabelas tratam das *competencies*.

Tabela 1 - Competências formais

competência	básico	intermediário	avançado
Comunicação Escrita	Criar, produzir e revisar textos acadêmicos que sejam: claros, corteses, completos, corretos: aceitáveis.	Compor, revisar e editar documentos em resposta a estudos de casos que sejam: informativos, bem organizados, lógicos, persuasivos.	Selecionar estratégias retóricas apropriadas para persuadir públicos diversos a aceitar conclusões.
Comunicação Oral	Expor uma apresentação breve e informal.	Desenvolver e expor uma apresentação acadêmica formal que seja: articulada, inteligível, ensaiada, organizada, dinâmica, visualmente interessante	Criar e apresentar uma apresentação acadêmica e moderar discussões com utilização de recursos retóricos apropriados.
Pesquisa de Informação	Escrever textos que contenham resumo e documentação de informação obtida de várias fontes	Escrever recomendação que selecione, analise e organize informação recolhida de fontes múltiplas, inclusive fontes eletrônicas	Escrever textos analíticos refinando determinado tópico: seleção, avaliação, síntese e documentação de informação complexa de várias fontes, com inclusão de artigos acadêmicos

Tabela 2 - Competências filosóficas

competência	básico	intermediário	avançado
Pensamento Crítico	Identificar elementos-chave em pesquisas acadêmicas informadas concisamente.	Definir um problema, formular os objetivos, propor e analisar soluções razoáveis e fazer recomendações sobre casos.	Avaliar situações da elaboração de textos em termos de forças e fraquezas do argumento, ameaças e oportunidades dos contextos/casos escolhidos para estudo
Ética	Usar linguagem direta, evitar exageros e falácias lógicas e saber reconhecer práticas não-éticas.	Saber escolher soluções apropriadas a dilemas éticos que envolvam várias partes interessadas.	Aplicar princípios de ética acadêmica a decisões.
Decisão	Identificar causa e efeito de decisões sobre encaminhamento de textos simples.	Usar argumentos de fato, políticas acadêmicas e valores.	Aplicar conjuntos explícitos de critérios para avaliar os problemas de pesquisa e encontrar a melhor solução.
Realismo	Aplicar somente conhecimentos relevantes.	Determinar como fatores éticos, globais, políticos, tecnológicos e culturais afetam o desenvolvimento do texto e as conclusões.	Definir, avaliar e resolver problemas de comunicação que afetam o texto.

Fonte: a autora (adaptado de Brzovic *et all.*, 2006)

Sociorretórica

A sociorretórica ocupa-se da comunicação e das estruturas retóricas, mas de que forma isso se manifesta? Sem se desligar completamente dos conceitos aristotélicos, Bazerman (2013, p. 22) escreveu que “A retórica também difere das outras artes da língua porque adota o ponto de vista dos usuários, em vez da posição não comprometida do analista do código”. Tal postura privilegia a capacidade de comunicação efetiva, centrada no auditório (PERELMAN, 1999) e detalhada nas Tabelas 1 e 2 adaptadas de Brzovic *et all.* (2006), que favorecem a construção de argumentos. Ao lembrar que “(...) a retórica constrói-se para a ação, em vez de para a des-

criação estática” (BAZERMAN, 2013, p. 13) e que “as questões fundamentais da retórica têm a ver com maneiras de realizar coisas, e não com o que as coisas são” (idem) o autor reforça o caráter sociorretórico que, a nosso ver, pode ser aplicado aos textos acadêmicos, ou seja, “definir, avaliar e resolver problemas de comunicação que afetam o texto” (ibidem) (Tabela 2).

Podemos dizer que tanto as competências formais avançadas da Tabela 1 quanto as filosóficas avançadas da Tabela 2 estão centradas em Bazerman, quando afirma que “(...) Vale a pena saber como funciona a língua em contexto, porque isso permite saber como usá-la. (...) localizar-se na atividade, a definir seus interesses e a reconhecer e mobilizar recursos para a interação” (BAZERMAN, 2013, p. 22).

Swales (1990), para quem o entendimento dos objetivos da comunicação é central ao tratamento sociorretórico, influenciou o pensamento de Bhatia (1993), que justifica o estudo do gênero como entendimento do propósito comunicativo. Assim, o autor define e comenta gênero como:

uma instância de sucesso em um propósito comunicativo específico com utilização do conhecimento de recursos linguísticos e discursivos adaptados para o convencional. Como cada gênero, em certos aspectos importantes, estrutura o mundo estreito da experiência ou realidade de um modo particular, está implicado que a mesma experiência ou realidade irá requerer um modo diferente de estruturação ao se operar em um gênero diferente. (BATHIA, 1993, p. 116) (tradução da autora).

O gênero artigo acadêmico se enquadra nas observações de Swales (1990), Bhatia (1993) e, ainda, no que diz Bazerman (2013):

os gêneros emolduram e situam o momento da escrita, mas não a obscurecem em generalidades. Os gêneros, poderíamos dizer, identificam um espaço e um evento e implicam algumas orientações, compreensões típicas instrumentos e trajetórias possíveis, mas não nos dizem exatamente como o evento vai se desenvolver. (BAZERMAN, 2013, p. 45).

Em outras palavras, o artigo estabelece um momento na escrita, identifica um espaço, implica em orientações e trajetórias plausíveis. É possível, muitas vezes, que o gênero escolhido neste trabalho (artigo acadêmico) tome caminhos diversos daqueles definidos inicialmente, por isso, ainda conforme Bazerman (2013, p. 45), “haverá demasiadas coisas envolvidas

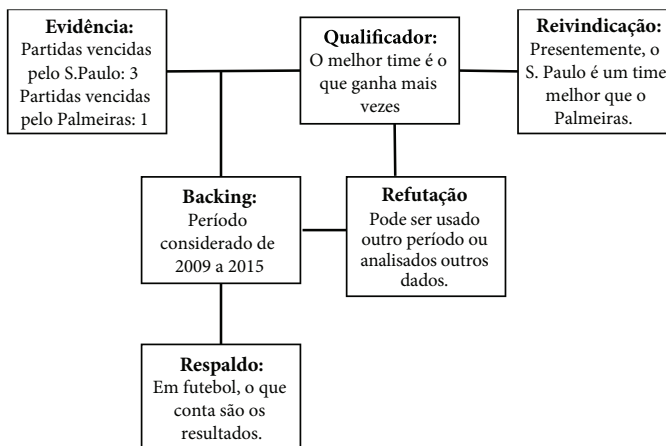
para conseguirmos ver claramente para onde todas as nossas compreensões, pensamentos e impulsos nos levam”.

Embora Toulmin (2013) não esteja especificamente ligado à sociorretórica e não tenha trabalhado estritamente com gêneros textuais, seu método de análise estrutura o argumento de modo a nos levar a crer na possibilidade de integração ao corpo de conhecimento da sociorretórica, uma vez que a maneira como está constituído seu método conduz a uma comunicação mais eficaz. O artigo acadêmico implica em desenvolvimento estruturado de argumentos da mesma forma que a sociorretórica.

Solidez do argumento e sociorretórica

Toulmin (2013) desenvolveu um modelo denominado layout do argumento. De acordo com autor, o argumento possui seis componentes, representados no esquema da Figura 1. Os seis elementos se relacionam de diversos modos, embora a identificação de cada um deles seja feita por meio da função que cada um exerce. O diagrama mostrado permite a análise da interrelação de microargumentos e subargumentos que compõem uma estrutura maior. Para facilitar a compreensão, o esquema inclui um exemplo.

Figura 1: Modelo argumentativo de Toulmin



Um argumento assim elaborado se desdobra e revela os pontos fortes e limites: nenhuma alegação deve ser mais forte do que o necessário nem ir além de sua própria pretensão. A questão, segundo Toulmin (2013), não é ganhar ou perder os contra-argumentos, mas chegar o mais próximo da verdade ou o mais perto de uma solução realista ou possível. Tal afirmação pode funcionar como elemento tranquilizador, uma vez que retira do orador ou produtor do texto a obrigação de ganhar a questão a qualquer custo.

Assim, responder a um argumento ou compreendê-lo vai muito além de concordar ou discordar dele: é determinar a base do acordo ou desacordo. Em outras palavras, analisar um argumento passa a ser um processo de descoberta de como as estratégias argumentativas são trabalhadas, de que maneira e por quais níveis elas transitam e nos conduzem a responder aos conteúdos a que somos expostos. Algumas vezes, tais análises podem modificar nossa compreensão ou julgamento e fazer com que nossos argumentos sejam afetados. A sociorretórica, conforme comentado, prevê mudanças de rota (BAZERMAN, 2013).

O método de Toulmin (2013) pode se tornar, assim, maneira efetiva de mostrar a maneira e em que níveis alcançamos os argumentos ou somos por eles afetados. É uma forma de análise que permite dividir um argumento em diferentes elementos. Essa anatomia, esse estudo, permite entender o argumento mais profundamente, resumindo-o. Possibilita ainda discutir ou verificar sua eficácia ou ineficiência. A sociorretórica prevê a comunicação efetiva, o que implica no que foi sugerido por Toulmin (2013).

As partes do argumento, de acordo com esse autor, são: pretensão, reivindicação, razões, evidência, antecipação, objeções e refutação.

1. Pretensão/conclusão (*claim*): são fatos ou evidências utilizadas para comprovar o argumento; proposição que defende, sustenta, afirma, nega ou solicita algo. Trata-se do objetivo do argumento, o que se tenta provar, a tese. O primeiro passo para analisar e criticar o argumento é entender, com segurança, onde se quer chegar (Toulmin, 2013). Como exemplo, podemos pensar a definição do objetivo do artigo. Esse é o argumento que se deve provar válido.

2. Razões/dados (*grounds/data*): trata-se da proposição em processo de discussão. São os fatos ou dados que sustentam a conclusão. Em outras palavras, são os motivos, as evidências, as causas ou circunstâncias que apoiam a conclusão, que justificam a tese. Considera-se, nessa etapa, qual tipo de razão será necessária para que a conclusão se torne aceita como confiável (Toulmin, 2013). No caso da produção de um artigo, podem ser citadas as entrevistas, o estudo de campo, os questionários.

3. Garantia (warrant): nessa etapa estão as declarações lógicas gerais, hipotéticas e, muitas vezes, implícitas que servem de ponte entre as pretensões e os dados. A garantia estabelece um vínculo entre a conclusão e as razões (pode ser uma fórmula, uma regra formal, a interpretação de um princípio). É importante verificar se as razões realmente fornecem um apoio para a conclusão e não se tratam apenas de informações irrelevantes que nada têm a ver com a conclusão levantada (Toulmin, 2013). Isso significa, na estruturação de artigos, a existência de uma lógica argumentativa entre os dados obtidos na pesquisa de campo e a teoria escolhida para fundamentar aquele texto, ou seja, a coerência entre as respostas dos entrevistados e a proposição do trabalho.

4. Respaldo (backing): são declarações que limitam a força do argumento ou que propõem as condições sob as quais o argumento é verdadeiro; o fundamento que valida ou dá suporte à garantia: fundamento sólido, material; aquilo que, em regra, não é alvo de questionamento. Além das razões que fundamentam determinado argumento, Toulmin (2013) diz que “é preciso descobrir a fonte genérica de informações”. Na elaboração de artigos, o respaldo seria o uso de metodologia comprovada e, por exemplo, a qualificação dos entrevistados.

5. Qualificador (qualifier): não se trata, necessariamente, de provas que reforçam o argumento principal. Podem ser contra-argumentos ou declarações que indicam as circunstâncias em que o argumento geral não seja verdadeiro. Sempre que aparecem são mostrados por meio de advérbios ou adjetivos, que definem a força da conclusão, comumente expressa por meio de termos como necessariamente ou possivelmente. Qualquer conclusão é apresentada com certa força ou fraqueza, condições ou limitações (Toulmin, 2013). No exemplo, pode-se afirmar que o esforço não será válido e não terá resultados se o artigo não for devidamente planejado, pois corre o risco de se transformar em um texto sem direcionamento. Nesse caso, pode aparecer, na conclusão ou nos resultados, o advérbio possivelmente, que limita a força do argumento.

6. Refutação (rebuttal): são afirmações que podem reduzir ou anular a força do argumento, marcada por ressalvas, restrições, anuladores, ou seja, uma hipótese em que o argumento principal não se sustente. Toulmin (2013) afirma que se trata de circunstâncias extraordinárias ou excepcionais que chegam a comprometer a alegação. Uma refutação ao argumento da utilidade da escrita de artigo seria qualquer contra-argumento a essa utilidade. Uma forma de anular a refutação seria antecipá-la e responder, no próprio texto, para garantir a solidez do argumento.

Estudo de caso: elaboração de artigo por alunos

Este trabalho tomou como exemplo o ensino de artigos acadêmicos para alunos de primeiro semestre das disciplinas de Leitura e Produção de Texto e Métodos da Produção do Conhecimento. Conforme comentado, a pesquisa tem sido feita durante seis anos a um total de aproximadamente 800 alunos.

Uso da metodologia como estímulo

A fim de enfrentar o problema da falta de motivação, uma das várias abordagens tentadas tem produzido resultados significativamente positivos. A metodologia pode ser resumida em dois pontos estritamente ligados à sociorretórica: 1) basear cada trabalho em pesquisa percebida como relevante – desenvolvimento de artigo com tema de interesse do aluno e 2) garantir que os estudantes desempenhem um papel ativo, com suas próprias decisões sobre os caminhos e métodos de pesquisa, sem esquecer a preocupação com um monitoramento cuidadoso e uma instrução detalhada. Ainda em obediência aos princípios sociorretóricos, a estrutura retórica é garantida pelo uso do layout do argumento de Toulmin (2013).

O desenvolvimento de artigos acadêmicos nas escolas tecnológicas selecionadas tem sido solicitado a estudantes de duas disciplinas: uma especializada em escrita: Leitura e Produção de Textos, e outra em pesquisa: Método da Produção do Conhecimento. Há uma coordenação centralizada de trabalhos acadêmicos para auxiliar os professores, uma vez que a atividade é essencialmente multidisciplinar e envolve, ao mesmo tempo, pesquisa e escrita.

Os alunos recebem uma lista de temas que sejam significativos a eles e que tenham relação estreita com o curso, no caso, Tecnólogo em Gestão⁴. Por exemplo, se um estudante está particularmente interessado em esportes, um tema típico seria a viabilidade de organizar um torneio de futebol amador entre algumas cidades vizinhas. Os temas são selecionados pelos grupos de alunos, em número de, no máximo, três. A estudantes que se interessam por cultura, pode ser apresentado, como tema, a influência

da cultura local nos eventos. Existem dois tipos de motivação: a própria curiosidade, induzida pelo tema escolhido, e a preparação para a vida profissional, objeto de conversas de incentivo planejadas, para mostrar como tal esforço é importante para alcançar o mercado de trabalho com maior preparo.

O plágio tem sido abordado em duas linhas: a investigação e a discussão. Cada parágrafo produzido pelos alunos é verificado por meio de, pelo menos, dois softwares de investigação de plágio que, quando encontrado, é exposto. Além disso, aulas específicas sobre ética são ministradas, com incentivo a discussões sobre o caráter de fraude do plágio.

No início do esforço, se ministrava uma aula de ética, que rapidamente evoluiu para duas, graças ao interesse dos estudantes no tema. As questões éticas são abordadas à luz do utilitarismo e do imperativo categórico (SANDEL, 2009), e a falta de qualquer possibilidade de defesa para o plágio é exaustivamente demonstrada.

Aulas teóricas e entregas intermediárias

São ministradas aulas teóricas sobre metodologia científica e retórica, ambas as disciplinas pelo mesmo professor. Um curso rápido (*crash course*) sobre metodologia de estudo de caso é efetuado após a atribuição dos temas, para que os estudantes entendam os fundamentos do método, conforme Robert Yin⁵ (2013). As etapas da pesquisa estão listadas a seguir, juntamente com as atividades correspondentes solicitadas aos estudantes. Tais fases estão associadas à sociorretórica, conforme mostrado em parágrafos anteriores, embora de maneira indireta. O artigo é construído e entregue em várias etapas.

Questões de estudo, também chamadas de questões de pesquisa, são as perguntas que o aluno elabora a si mesmo, com a intenção de nortear a investigação. Exemplos de questões são: por quê, como, qual a maneira? Tais perguntas são analisadas pelo professor e discutidas com os alunos ou grupos. A clareza dessas questões está diretamente relacionada à excelência da comunicação com o leitor, um cânon da sociorretórica.

As equipes, após escolher os temas, decidem sobre tais questões e con-

5 Robert Yin é teórico norteamericano que elaborou metodologias para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, neste capítulo focado no estudo de caso

cebem um programa de investigação histórica, entrevistas com cidadãos, líderes empresariais ou políticos, locais ou representantes de outros espaços considerados significativos, além do recolhimento de informações junto a indivíduos com conhecimento relevante para a pesquisa.

Proposições de estudo: não se trata exatamente do que o pesquisador quer saber, mas daquilo que ele está tentando alcançar. É comum que os estudantes apresentem dificuldade em compreender a diferença entre questões de estudo e proposições, essas últimas equivalentes aos objetivos de um trabalho acadêmico. Uma boa forma de superar tais dificuldades é a utilização da maiêutica (método socrático), ou seja, por meio de perguntas, os alunos são instados a explicar sobre o que pretendem realizar com sua pesquisa ou, em outras palavras, onde desejam chegar.

Unidade de análise e dados: a definição da unidade de análise tem se revelado importante, uma vez que os estudantes apresentaram forte tendência a perder o foco. Nessa fase, eles definem o que exatamente irão pesquisar: o local, um evento específico, um fato, um caso definido.

Lógica que liga os dados às proposições: uma forma de ensinar esse passo é por meio de uma pergunta simples: o que se vai fazer com os dados coletados? Trata-se de etapa importante na estruturação e organização da pesquisa e, apesar da simplicidade da questão sobre o que fazer com os dados, é conveniente que o momento seja acompanhado pelo professor.

Nesse momento o professor pode apresentar uma lista de referências, livros, artigos acadêmicos, revistas, ciberespaços confiáveis sobre o tema. Os alunos são incentivados a efetuar leituras antes da entrega, que consiste na descrição da unidade de análise e o detalhamento da lógica de vinculação de dados com as proposições. A experiência tem mostrado que, quando a fundamentação teórica é solicitada antes dessa fase, os estudantes apresentam maior tendência a efetuar colagem de textos e acham que o trabalho está finalizado.

Após a avaliação dessa entrega⁶, cada equipe é convidada a apresentar um protocolo de pesquisa, que compreende tema, questões, proposições, dados a serem obtidos e uma descrição de como os dados serão organizados para realizar as proposições. A relevância de saber colocar por escrito a conexão entre dados e proposições é bastante enfatizada, por ser necessária para a comunicação priorizada pela sociorretórica.

6 Conforme mencionado, existem entregas intermediárias, a primeira delas com as questões de pesquisa, proposições, unidade de análise e dados.

Pesquisa de Campo: consiste no levantamento efetivo dos dados por meio de 1) questionários previamente elaborados e corrigidos a serem entregues a populações determinadas e/ou 2) roteiros de entrevistas com indivíduos conhecedores de aspectos da pesquisa.

O trabalho final

Em meio à construção das etapas, os alunos recebem instrução formal sobre a estruturação e formatação de um trabalho acadêmico: como escrever resumo, introdução, bibliografia, fundamentação teórica, normas sobre citações diretas e indiretas.

A entrega seguinte é uma versão quase finalizada do artigo já formatado. Mesmo após instrução prévia, é possível haver alguma dificuldade em diferenciar introdução, conclusões e resumo. Eles recebem os projetos anotados e produzem novas versões até que o texto esteja considerado pronto. Geralmente, o trabalho é finalizado após a segunda ou terceira revisão. Tais atividades auxiliam a desenvolver qualidades que irão ajudá-los profissionalmente: organização do pensamento, apresentação deles de forma concisa, entendimento do que são chamados a realizar e concentração em tarefas específicas, características que atendem aos princípios da sociorretórica e suas implicações, mostradas, em parte, nas Tabelas 1 e 2, no início deste capítulo, nomeadas como Competências Formais e Filosóficas.

Exemplo de artigo produzido por alunos de primeiro semestre

O trabalho aqui tomado para exemplificar teve como tema encontrar a ação mais eficaz para auxiliar uma cidade na área onde a Fatec está localizada a se tornar um polo logístico e, dessa maneira, atrair empresas e gerar empregos. A cidade foi espaço de um entroncamento ferroviário histórico importante entre os anos 1890 e meados dos anos 1960, e tem experimentado alguma decadência após a extinção da linha ferroviária. Ainda está bem localizada, a meio caminho entre Rio de Janeiro e São Paulo, e abriga áreas complementares em produção e consumo. A Tabela 3 mostra, resumidamente, as aproximações metodológicas, retóricas e sociorretóricas que se pode verificar na confecção de um artigo.

Tabela 3: Relação entre metodologia de desenvolvimento, sociorretórica e análise do argumento

Artigo escolhido	Yin	Toulmin	Sociorretórica
Verificação das possibilidades de uma cidade do Vale do Paraíba restabelecer proeminência como centro logístico	Tema	Início do argumento	Desenvolvimento da capacidade de elaboração do pensamento
A história da cidade leva a crer que seja um polo logístico? A cidade é ou pode ser alavancada como centro logístico na região	Questões de Pesquisa	Orientação da coleta de dados para backing, evidência e argumentação presente na conclusão	Capacidade de análise do tema para elaboração do pensamento complexo e desenvolvimento da argumentação
Verificação dos setores mais representativos economicamente e que poderiam contribuir para a criação de um polo logístico	Proposição	Orientação da reivindicação	Desenvolvimento de pensamento argumentativo voltado para a comunicação e de competências filosóficas
Cidade determinada (não citação do nome para evitar problemas ligados à ética)	Unidade de Análise	Backing	Capacidade de análise retórica e de competências para escolha de local apropriado para análise
Respostas a questionários com perguntas fechadas a profissionais do ramo logístico da cidade escolhida e entrevistas	Dados	Evidência e backing	Desenvolvimento da capacidade argumentativa (na comunicação oral e escrita) para formulação e aplicação do questionário e entrevistas
Escolha de assuntos pertinentes e autores confiáveis	Fundamentação Teórica	Evidência e respaldo	Capacidade de escolha e de desenvolvimento da estrutura retórica a ser utilizada
Resultados e Conclusões	Análise dos dados	A pretensão está nos resultados; o qualificador está na argumentação que suporta os resultados, que devem conter argumentos que refutem uma possível objeção (refutação)	Desenvolvimento da capacidade argumentativa e das competências avançadas de comunicação escrita

Fonte: a autora.

Resultados

Os resultados têm sido, em geral, gratificantes para alunos e professores. Um questionário curto foi aplicado a 480 alunos após a conclusão e apresentação de seus trabalhos. As respostas estão na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Resultado da pesquisa de satisfação dos alunos

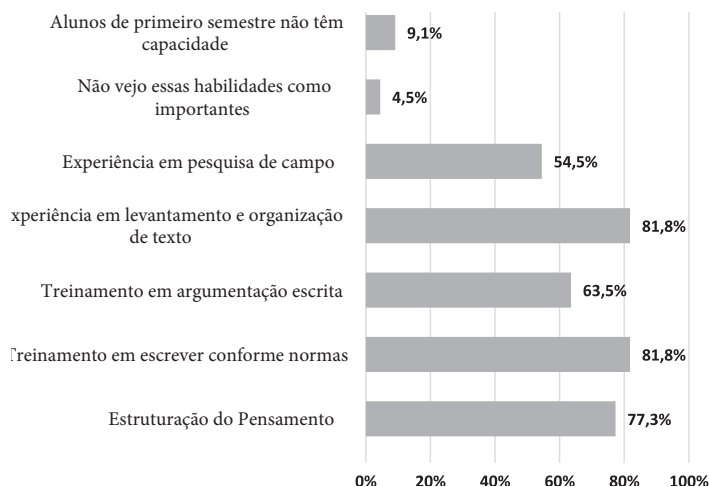
	concorda fortemente	concorda	não concorda nem discorda	discorda	discorda fortemente
Tive prazer em escrever o artigo	32%	22%	22%	10%	14%
Fui bem orientado	48%	28%	5%	10%	9%
Aprendi muito	51%	18%	12%	10%	9%

Fonte: a autora.

Conforme verificado na Tabela 4, a maioria dos alunos demonstrou ter prazer na atividade (54%), ou seja, concordam fortemente ou concordam; 76% consideram ter sido bem orientados e 79% concordaram ter aprendido bastante.

Um questionário que permitia respostas múltiplas foi encaminhado a 73 professores e as respostas se encontram na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Benefícios do ensino da produção de artigos acadêmicos no 1º semestre de cursos de nível superior



Fonte: a autora.

Conforme se observa, os professores concordam, em sua maioria, com a necessidade e importância do ensino do artigo já a partir do primeiro semestre nos cursos superiores. As porcentagens mostram que essa produção acadêmica pode auxiliar na estruturação do pensamento, permite o treinamento do estudante no uso da argumentação e trabalha a organização textual, três princípios da sociorretórica apontados por Swales (2004). Bazerman (2013) reforça que a retórica, diferentemente das outras artes da língua, adota o ponto de vista dos usuários, em vez da posição não comprometida do analista. Tal postura privilegia a capacidade de comunicação efetiva, centrada, o que realmente ocorre na produção do artigo acadêmico, conforme se pode perceber no estudo de caso e na Tabela 3.

Apenas 4,5% não percebem tais habilidades como importantes e 9,1% consideram que os alunos de primeiro semestre não têm capacidade para a produção de textos dessa natureza. Nas respostas livres, 1% considera mais importante o nivelamento de Português e Matemática, 1% respondeu que tais habilidades promovem contato com a linguagem acadêmica, o que reforça os itens anteriores e um professor afirmou que se trata do “ingresso no mundo científico do qual nenhuma instituição superior deveria abrir mão, pois dele depende o progresso do país”.

Considerações finais

A produção de trabalhos acadêmicos tem sido acompanhada, conforme mencionado, por seis anos (doze semestres), e percebe-se que a metodologia evoluiu no período. Com o tempo, o número de entregas durante o desenvolvimento de cada artigo aumentou. Cerca de metade dos alunos passou a considerar o artigo acadêmico de maneira mais séria. Para parte deles ainda se configura, principalmente, como um obstáculo a ser vencido, porém esse número tem se reduzido.

O plágio, até certo ponto, continua uma dificuldade a ser combatida por meio de convencimento durante as aulas de Métodos da Produção do Conhecimento e nas orientações efetuadas junto aos grupos. Embora a investigação e escrita acadêmica tenham se mostrado eficazes, o plágio, infelizmente, parece se manter, talvez como consequência de algum tipo de cultura. Não ocorre apenas com alunos de primeiro semestre: apesar das informações e cobranças, os estudantes mantêm esse costume, mesmo após muito debate. Para combatê-lo, o plágio tem sido exposto e é fornecido

novo prazo para que os alunos reformulem seus textos em caso de cópia.

Conforme verificado, a orientação está concentrada na elaboração de questões de pesquisa e determinação dos dados, avaliação e debate do protocolo de pesquisa, revisão dos rascunhos e preparação da versão final. Todas essas instâncias, somadas à determinação de uma pesquisa de campo, elaboração de questionários, entrevistas e a própria produção do texto reforçam o caráter sociorretórico da escrita acadêmica, tendo em vista que se trata da elaboração de argumentos voltados à comunicação de temas escolhidos.

Embora não seja possível medir a melhora nas redações, considerando que se trata de resultados intangíveis, percebe-se que o aperfeiçoamento textual evolui naturalmente com a maturidade, desenvolvida ao longo dos semestres. Além dos resultados da pesquisa entre alunos e professores que nos leva a acreditar que a escrita acadêmica aperfeiçoa a capacidade de produzir documentos em geral, uma das indicações de progresso reside justamente no desempenho escrito e oral observado entre os professores e pelos próprios alunos em comentários informais. Docentes demonstram satisfação com textos de seus alunos após os semestres de treinamento e os próprios estudantes percebem o progresso no desenvolvimento de textos e maior facilidade de comunicação oral após as apresentações.

Por outro lado, alguns estudantes nem sempre gostam desse trabalho, que é cansativo, com muitas repetições, correções, das cobranças e do esforço, mas os professores de todos os departamentos têm manifestado entusiasmo com a produção de artigos acadêmicos, conforme verificado por meio da pesquisa cujos resultados são mostrados na Figura 2, ou seja, o desenvolvimento de uma investigação e produção de artigos acadêmicos propicia amadurecimento intelectual e na comunicação, conforme preconiza a sociorretórica.

A ideia de utilizar o layout de Toulmin (2003) para verificar a integridade e consistência dos argumentos pode ser aplicada, principalmente, na finalização do artigo.

Em outras palavras, acreditamos que o emprego da sociorretórica conforme Swales (2004) e Bazerman (2015), o uso da metodologia de Yin e uma verificação argumentativa do artigo, conforme Toulmin (2003), proporcionam confiabilidade e consistência ao trabalho e suas conclusões.

Referências

- ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Trad. AB Cavalho, 14 ed. Rio de Janeiro, Ediouro, 2003 (trabalho original publicado em cerca de 320aC).
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAZERMAN. C. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral *et all*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BHATIA, V. K. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. New York: Longman, 1993.
- BRZOVIC, K., *et all*. **Core Competencies and Assessment in Business Writing**. University of California, Fullerton, 2006.
- CASTELLÓ, M. El proceso de composición de textos académicos. In: CASTELLÓ, M. (Coord.) **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos**. Barcelona: GRAÓ, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Maria Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.
- HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3 ed. Campinas: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MEYER, M. **A Retórica**. 1 ed. Portugal: ASA, 1997.
- O´HARA, C. **Article** November 20. Disponível em <https://hbr.org/2014/11/how-to-improve-your-businesswriting>
- PERELMAN, C. e TYTECA, L. O. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes. 1999, (Trabalho original publicado em 1958).
- SANDEL, M.: **What’s the Right Thing to Do?** New York: Farrar, Straus and Giroux, 2009.
- SWALES, J. M. **Research genres: explorations and applications**. New York: Cambridge University Press, 2004.
- TOULMIN, S. **The Uses of Argument**. Cambridge University Press, 2003. (Trabalho original publicado em 1958).
- YIN, R. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage. 2013, (Trabalho original publicado em 1984)

Biografismo e retórica: a escrita biográfica no ensino superior

Éber José dos Santos¹
Tiago Ramos e Mattos²

Biografia é a apreciação da vida, e nossas vidas não são estáticas, tampouco o espaço biográfico. Trata-se nesse espaço de um eu-para-si que não é constitutivo da forma, mas da relação que cada um de nós tem com os outros, contemporâneos que participam conosco do nosso dia a dia e integram um grupo de pessoas que vivem o hoje. O meu hoje é seu hoje, do qual todos nós participamos. Na biografia de cada um de nós, busca-se a constituição de uma identidade e o encontro da identificação com valores sociais.

A partir desse contexto e com enfoque na escola, levantamos o seguinte questionamento: por meio do princípio de alteridade (interação entre o eu e o outro), quais os lugares retóricos³ que o aluno, orador-autor, utiliza para imprimir veracidade, convencimento e persuasão, quando escreve um texto biográfico?

Desse modo, este capítulo tem como objetivo saber, achar e avaliar os argumentos encontrados na escrita do gênero biografia que justifiquem a busca pela veridicção. Para cumprir essa tarefa, buscamos analisar um

1 Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA.

2 Doutorando em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Membro do Grupo ERA e LEDIMI (Leitura Discurso e Mídia); Bolsista CAPES.

3 “Os lugares são grandes armazéns de argumentos, utilizados para estabelecer acordo com o auditório” (FERREIRA, 2010, p. 69).

texto biográfico produzido por um aluno do Ensino Superior Tecnológico que escreveu sobre a vida do amigo. Pela análise sócorretórica⁴ realizada, foi possível identificar que as preferências do aluno-biógrafo quanto a argumentos são: enaltecer as qualidades do aluno-biografado e de seu valor como pessoa.

Escrita e retórica

Cotidianamente, e de maneira insistente, somos requisitados pela escrita, seja nas mídias digitais – nos anúncios incômodos que invadem nossas retinas quando tentamos ver um vídeo no YouTube – no Whatsapp, na internet de um modo geral, assim como no trabalho, nas entrevistas de emprego e em formulários e relatórios intermináveis. Na escola, de um modo geral, aparece em gêneros discursivos bastante conhecidos por todos nós: a poesia, o conto, a crônica, o romance etc.

Somos convidados à leitura o tempo todo pela escrita em outdoors, placas de trânsito, anúncios, bilhetes, e-mails e propagandas das mais variadas, portanto, nesse contexto, nada faz mais sentido do que a afirmação de que a escrita é uma prática social. Se perguntássemos aos alunos o que pensam sobre escrever, a resposta seria: “para escrevermos – e fazê-lo bem –, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário”, afirmam Kock & Elias (2009, p. 32). Bazerman (2015), ao tratar de contexto, escrita e retórica, chama-nos a atenção para isso:

A escrita nos chega em folhas de papel ou telas digitais que se parecem muito umas com as outras, obscurecendo de onde a mensagem pode ter vindo, qual seu destino e que objetivo se destinava a realizar e em que circunstâncias. Se os textos viajam pelo tempo e pelo espaço, onde está seu contexto? Eles mesmos criam seus próprios contextos, aqueles a quem então falam? A menos que tenhamos meios de escrever essas perguntas, nossas abordagens sobre a compreensão do que é escrever e a significação de escritos alheios vão se limitar a questões de código (ortografia, vocabulário, gramática, sintaxe e estilo) e significações descontextualizadas (supondo que tais coisas possam, de fato, existir). As respostas a essas perguntas nos darão a base sobre a

qual desenvolver uma retórica da língua escrita. (BAZERMAN, 2015, p. 21).

A escrita na escola como foco na língua é relativamente uma prática normativa e gramaticeira, que implica atenção aos erros de pontuação, regência, concordância, pronominalizações, classe de palavras em geral e sintaxe, negligenciando o processo de criação, de escolhas lexicais, que privilegiem a adesão daquele que lê e a interação escritor-leitor.

Ao adotar esse procedimento, evidentemente, a norma, o contexto, a interação e o sujeito-criador perdem a força, dando lugar à codificação, propriamente dita, de determinado texto.

Sayeg-Siqueira, na década de 1990, já havia entendido o texto como um novo saber, como uma troca de saberes entre escritor-leitor, mesmo ao considerar e reconhecer o fato de que o texto necessita sim de uma unidade, uma introdução, uma organização macro e microestrutural, uma referência e uma tematização. Contudo, nas palavras do autor, o texto emana de uma proposição: “quando iniciamos uma comunicação escrita, temos o propósito de que nossa mensagem atinja o leitor” (SAYEG-SIQUEIRA, 1990, p.28).

E acrescenta:

Sempre quando escrevemos um texto, temos uma certa intenção e só encerramos o texto, colocamos o ponto final, quando sentimos que essa intenção está cumprida, ou seja, dissemos tudo que queríamos dizer. Para um texto ser um texto, não basta simplesmente ter uma referência e uma tematização, ele precisa trazer uma informação nova, isto é, algo que o autor considere como não sendo do conhecimento de todos, não sendo, portanto, do saber partilhado. Imagine se fôssemos escrever um texto sobre a guerra e começássemos assim: *Guerra é sempre uma coisa terrível*. Certamente o leitor acharia inútil, pois o texto não traz nenhuma informação nova. Sendo assim, por que esse texto foi escrito? Para que lê-lo? Sempre que se escreve um texto é porque se tem algo de novo a dizer. Sempre que se lê um texto é porque se busca uma informação nova sobre o assunto (SAYEG-SIQUEIRA, 1990, p. 28-29).

É nesse sentido que pensar uma retórica da escrita é fundamental. “A retórica é a arte reflexiva do enunciado estratégico em contexto do ponto de vista dos participantes, tanto falantes quanto ouvintes, escritores e leitores” (BAZERMAN, 2015, p. 21). “Escrever um texto não é simplesmente lançar no papel uma série de palavras, de frases”, contribui Sayeg-Siqueira (1990,

p. 21). Para Bazerman (2015), “a retórica ajuda-nos a pensar em maneiras como poderíamos usar mais eficazmente palavras para alcançar nossos fins no intercâmbio social” (BAZERMAN, 2015, p. 21-22) e entendemos a escrita, efetivamente, como uma prática de ação, de interação, intrinsecamente social.

Invenção

As quatro partes da retórica ou etapas do processo persuasivo, como mencionam Figueiredo, Magalhães e Rodrigues-Alves (2016), são: invenção, elocução, disposição e ação. Para este capítulo daremos enfoque na primeira delas.

A invenção tem relação direta com o orador. Mas quem é o orador? É aquele que escreve o discurso? Não necessariamente! Contudo, aquele que escreve o discurso e o sujeito que o transmite podem ser a mesma pessoa. Se o orador pode ser aquele que escreve e enuncia o próprio discurso - como no caso da autobiografia -, pressupõe-se, neste caso, essa relação intrínseca entre orador, invenção e autoria.

Ao considerar que nosso olhar está voltado para o autor, que também é orador, interessa-nos, a partir desses dois primeiros ensinamentos, apresentar mais detidamente a primeira etapa do processo persuasivo.

A invenção tem origem no verbo “*invenire*”, cujo significado para a Retórica é o de achar, encontrar, não no sentido de buscar algo novo, mas o que já existe, entretanto, não basta apenas descobrir os argumentos, é preciso julgar se são adequados para o fim que se pretende com o discurso (TRINGALI, 2014). Refere-se ao estoque de material de onde se extraem os argumentos, afirma Mosca (2004). Ferreira (2010) completa ao dizer que “é também nesse momento que se interroga sobre o auditório, identifica-se com ele para que possa estabelecer acordos, encurtar distâncias por meio do assunto que irá desenvolver” (FERREIRA, 2010, p. 63).

Com base nas citações, percebemos que há, de certa forma, um momento de autoria; trata-se da busca por provas que sustentarão o ambiente discursivo. É no momento da invenção que o orador mostra seu conhecimento sobre o assunto e se faz parecer sincero para ganhar a confiança do auditório, do público-alvo, do leitor. Falamos aqui das três provas retóricas que colaboram para o processo persuasivo: *ethos*, *pathos* e *logos*. A primeira reside no caráter do orador; a segunda refere-se às paixões e emoções

suscitadas no auditório; e a terceira está centrada no próprio discurso.

Para reconhecer esse orador, toda informação é válida, “informações que ajudem a entender o contexto o autor e suas posições” (FERREIRA, 2010, p.52). Portanto, algumas perguntas são feitas para o texto, a fim de buscar uma aproximação com o orador: Quem fala? A quem fala? Quando fala? Por que fala? Contra o quê? Como fala?.

Fiorin (2015) colabora ao afirmar que no estoque de material, denominado por ele como inventário, encontram-se os lugares (*topói*), objeto de estudo dos autores da Nova Retórica, Perelman & Tyteca (2014), quando escreveram o Tratado da Argumentação. Esses autores os definem como depósito de argumentos e mencionam que Aristóteles distinguia os lugares-comuns (utilizados por qualquer campo discursivo) dos lugares específicos (usados em um gênero oratório bem definido).

Apresentamos no Quadro 1, com base nos ensinamentos de Ferreira (2010, p. 70-76), as definições sintetizadas dos lugares-comuns da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência e da pessoa.

Quadro 1: Lugares-comuns

Lugares	Descrição
Da quantidade	é o que afirma que uma coisa é preferível a outra em razão de dados quantitativos, que uma coisa é superior à outra por ser mais proveitosa a um número maior de pessoas, ser mais durável, mais útil. É um lugar que fundamenta anúncios publicitários.
Da qualidade	é preferível aquilo que se sobrepõe ao outro por ser raro, original, extraordinário. A opinião de determinado indivíduo é melhor que a de todos. Trata-se de um argumento elitista
Da ordem	afirma a superioridade da causa sobre o efeito, do anterior sobre o posterior. Glorifica-se o passado e menospreza-se o presente. Também pertence a esse lugar o argumento contrário.
Do existente	declara superioridade daquilo que é sobre aquilo que somente é possível, do prático sobre o teórico
Da essência	contempla os argumentos que mostram indivíduos que representam um padrão, uma essência
Da pessoa	apela ao valor da pessoa, pelo seu valor, sua importância; valoriza o que é feito com cuidado, carinho, que requer um esforço

Fonte: Os autores (adaptado de Ferreira, 2010, p. 70-76).

Assim, o autor-orador, ao preparar o seu discurso, aciona o seu inventário e busca nele aqueles argumentos que julga ser mais apropriados à sua intenção argumentativa. Naturalmente que em um discurso podem conter todas as tipologias aqui apresentadas, mas cumpre ao analista retórico identificar quais são as preferências do autor, ou seja, quais lugares-comuns se sobressaem.

Biografia

Quer a linha biográfica de um indivíduo esteja registrada nas mentes de seus amigos íntimos ou nos arquivos de pessoal de uma organização, e quer ele porte a documentação sobre sua identidade pessoal ou esta documentação esteja armazenada em arquivos, ele é uma entidade sobre a qual se pode estruturar uma história – há um caderno a sua espera pronto para ser preenchido. Ele é, certamente, um objeto para biografia.
Erving Goffman

Biografia é a descrição, apreciação e observação de vida e nossas vidas estão em constante movimento. A partir desse pressuposto, é possível afirmar que não vivemos sem a interferência direta ou indireta de outrem. O outro tem uma influência significativa na vida de cada um de nós. Enxergamos muito sob a perspectiva do olhar de outrem. Trata-se de como o outro efetivamente nos vê. Nossa história inspira o outro? Somos amados pelas outras pessoas? Odiado por elas?

A biografia é um encontro da identidade com a identificação, portanto, em um cenário biográfico, uma atmosfera biográfica, composta por diários íntimos, diários de viagem, biografias e autobiografias, conversas do cotidiano, revistas de fofoca, tabloides, talk e reality shows etc., centralizado na vida dos outros, “eu”, como espectador dessa vida e ser humano, posso “me” identificar tanto com o herói quanto com o vilão.

Nesse sentido, o autor de biografia, aquele que escreverá sobre a vida de outrem, deve olhar o mundo sob a perspectiva deste, olhar o mundo com os olhos do biografado, ter com ele uma relação de parentesco e, por isso, o processo de autoria no gênero biografia se dá pensando, primeiro, em um auditório particular, que é o próprio biografado – quando vivo – e, depois, nos outros, auditório universal, seres humanos como o biografado,

que trabalham, têm uma religião, uma posição política etc.

Goffman (1982) discorre assertivamente sobre a identidade biográfica e divide a personagem biografada sob duas perspectivas: identidade pessoal e identidade social. A identidade pessoal vai depender do grau de informação que biógrafo-autor poderá colher dessa pessoa, o que pressupõe, no caso da biografia, verdade e veridicção, ou seja, os fatos da vida de determinado indivíduo não podem ser desarticulados e nem contraditórios. “Note-se que essa unicidade inclusiva da linha da vida está em flagrante contraste com a multiplicidade dos ‘eus’ que se descobrem no indivíduo ao encará-lo sob a perspectiva do papel social”, afirma Goffman (1982, p. 73).

Se uma pessoa tem uma história retroativa, um passado negativo, ruim, ou uma história que a desabone, essas informações são características de uma identidade social. Para Bakhtin (2010), o eu-para-si não é um valor biográfico constitutivo da forma e sim tem relação com a identidade pessoal: o que eu sei sobre “mim mesmo” que gostaria de ignorar ou esconder das outras pessoas? “De qualquer forma, a informação prontamente disponível sobre a manipulação da identidade pessoal deve ser buscada nas biografias e autobiografias de pessoas famosas ou de má reputação”, assinala Goffman (1982, p.83).

É nas palavras desse mesmo autor que encontramos uma elucidação mais direta para a questão da identidade pessoal e identidade social:

A identidade pessoal, assim como a identidade social, estabelece uma separação, para o indivíduo, no mundo individual das outras pessoas. A divisão ocorre, em primeiro lugar, entre os que conhecem e os que não conhecem. Os que conhecem são aqueles que têm uma identificação pessoal do indivíduo; eles só precisam vê-lo ou ouvir o seu nome para trazer à cena essa informação. Os que não conhecem são aqueles para quem o indivíduo é um perfeito estranho, alguém cuja biografia pessoal não foi iniciada. (GOFFMAN, 1982, p. 77).

A identidade pessoal do indivíduo não é uma particularidade só dele, mas também daqueles que o conhecem, ou seja, é a partir dela que se estabelece também a identidade social.

Acrescenta Goffman (1982), ainda:

Dentro do círculo de pessoas que tem uma informação biográfica sobre alguém – que sabem coisas sobre ele – haverá um círculo menor daqueles que mantêm com ele um vínculo “social”, quer

superficial ou íntimo, e quer como igual ou não. Conforme dissemos, eles não só sabem “de” ou “sobre” ele, como também o conhecem “pessoalmente”. Eles terão o direito e a obrigação de trocar um cumprimento, uma saudação e “bater um papo” com ele quando se encontram na mesma situação social, e isto constitui o *reconhecimento social*. (GOFFMAN, 1982, p. 78).

Quando o biógrafo-autor escreve para aqueles que conhecem o biografado, o faz para um auditório particular, que conhece sua identidade social, mas é, ao buscar a identidade pessoal do biografado, que o biógrafo-autor vai procurar a novidade, o novo, o desconhecido, no intuito de alcançar um auditório mais universal.

Bakhtin (2010, p. 138) afirma “não haver um limite acentuado e de princípio entre biografia e autobiografia” e delinea dois tipos de consciência biográfica: aventureSCO-heroica e social de costumes. Para este capítulo, abordaremos o segundo tipo.

No social de costumes, nos é ofertado um viés não histórico, mas essencialmente social. Em um ponto de vista social, a perspectiva de uma verdade pura, inquestionável é ocupada pelos valores sociais e, acima de tudo, familiares. De acordo com Mattos (2015), o sucesso junto aos contemporâneos é o bom homem, honesto e não a glória histórica junto aos descendentes. Trata-se da raça humana e seu cotidiano, na rotina dos heróis vivos. E acrescenta: “Nessa consciência biográfica, não se trata de estar no mundo e ter importância nele, mas de estar com o mundo, observá-lo, vivê-lo e revivê-lo repetidas vezes” (MATTOS, 2015, p. 68).

Nessa consciência biográfica, a fronteira da narração pode invadir a fronteira da personagem biográfica. É verdadeiramente possível, nos gêneros biografia e autobiografia, um intercambiar de posições narrativas.

Leiamos a respeito em Mattos (2015):

Sem me desvincular da vida em que as personagens são os outros e o mundo é o seu ambiente, eu narrador dessa vida me identifico com as personagens dessa vida. É assim que o narrador se torna personagem, caracterizando um primeiro movimento para um processo teoricamente de descuido saudável, frutífero e relevante em que autor, narrador e personagem se confundem, num processo autobiográfico da voz do autor no narrador e, conseqüentemente, no linear da personagem. É, portanto, de vital importância o conhecimento de parte considerável da biografia por meio das palavras alheias, das pessoas íntimas: a origem, o nascimento, os acontecimentos da vida familiar da personagem; aos quais evidentemente o autor da biografia tem acesso. (MATTOS, 2015, p. 66).

A importância do outro no gênero biografia justifica o realismo e a simplicidade descritiva da vida. Sempre sob a óptica do outro – que está presente também na relação entre narrador e personagem – seja o narrador começando a narrar sobre o outro que lhe é íntimo, com quem vive uma só vida na família, na nação, na sociedade humana, no mundo, seja o outro a narrar sobre o narrador é um processo possível de escrita essa troca no limiar da personagem entre o narrador-autor e a personagem. Em outras palavras, a narração divide espaço entre a primeira e terceira pessoa entre o gênero biografia e o gênero autobiografia.

O texto biográfico na universidade – apresentação do *corpus*

No intento de demonstrar o processo de autoria biográfica no ensino superior, foi selecionado um texto produzido pelo aluno Willian Veríssimo da Cruz sobre a vida de Rodolfo Luiz de Oliveira, ambos concluintes do Curso Superior de Tecnologia em Eventos, de uma faculdade pública, situada na cidade de Cruzeiro, SP, Região Metropolitana do Vale do Paraíba. Os estudantes foram convidados por um de seus professores, autor deste capítulo, para ser o biógrafo e o biografado, respectivamente. A orientação passada foi que Willian considerasse o período em que se conheceram – no caso, há três anos, quando prestaram o vestibular – e pontuasse aspectos sobre a vida, qualidades, preferências, atitudes, comportamentos, principais realizações, enfim, tudo que fosse relevante ser mencionado em uma breve biografia limitada a duas páginas. A produção atingiu o objetivo proposto e o texto gerado por Willian Veríssimo apresentou o resultado de uma biografia propriamente dita, portanto, encontra-se no corpo deste trabalho e será objeto de análise quanto a aspectos relacionados à produção biográfica e aos lugares preferidos do autor. A participação de Rodolfo de Oliveira foi a de ceder a história de sua vida para que seu amigo o biografasse.

O corpus

Sonhador

Meu nome é Willian Veríssimo da Cruz e conheci Rodolfo Luiz de Oliveira, cruzeirense de 39 anos, no primeiro dia em que fui à faculdade por meio de um colega em comum. A partir daí iniciou-se uma amizade, no qual, pretendo levar para a vida toda.

Rodolfo é um sonhador convicto! Ele é o caçula de uma família de 4 filhos. Vive com seu pai, sua mãe, dois irmãos e um sobrinho. Um de seus sonhos lhe fez ir até a cidade de São Paulo para conseguir se tornar um ator com registro profissional e ter o reconhecimento de seus familiares pelo seu esforço e dedicação.

Rodolfo conheceu muitas pessoas boas nesta sua passagem pela megalópole, uma delas é filha do ex-presidente do São Paulo Futebol Clube, que foi uma de suas melhores amizades feita em São Paulo, chamada Claudia. Ela levava Rodolfo pra baixo e pra cima, inclusive para visitar sua mansão em um dos bairros mais ricos da cidade. Em uma dessas visitas ele foi convidado a jantar e encabulado por não saber utilizar-se de tantos talheres, sua amiga Claudia lhe dava dicas preciosas de como se portar à mesa. Ele diz que até se saiu muito bem porque todos o deixavam bem à vontade.

Neste seu período em que viveu na “selva de pedra” ele escrevia em um caderno, que acabou virando um rico diário, digno de roteiro de cinema. Tudo que ele vivia, desde quando acordava até o seu adormecer era catalogado. Ali ele também registrava seus objetivos, suas dúvidas até quando sonhava e ele percebia que naquele contexto poderia sair uma história teatral ou um programa de TV ele lançava em seu diário.

Tive a oportunidade em folhear suas histórias e é de se emocionar, são inúmeros detalhes que, pensando bem, um filme não comportaria tanta riqueza de detalhe.

Rodolfo sofreu sim, mas sua experiência de vida é de se aplaudir de pé, como um espetáculo de Shakespeare, só que da vida real, nua e crua.

Diante de toda a dificuldade ele saiu de tudo isso fortalecido e com a certeza de que seu maior sonho que ele levou de Cru-

zeiro para ser realizado em São Paulo, irá se concretizar na sua cidade Natal.

Rodolfo trabalhou em uma academia de dublê, participou de pegadinhas no SBT, RecorTV, RedeTV! E nas gincanas também na TV do “Homem do Baú”.

Na sua volta a Cruzeiro, ele decidiu voltar a estudar e escolheu o curso técnico em Marketing, no qual, deu base para ele desenvolver um de seus projetos denominado Natal em 3 Atos, em prol do Asilo da cidade.

Terminado seu curso, ele sofreu um forte golpe que foi o falecimento de sua avó, no qual, tinha uma forte ligação.

Passado a dor, ele fez inscrição para o curso Superior em Tecnologia em Evento da Fatec Cruzeiro, no qual, foi muito bem colocado.

Junto com ele, sua sobrinha, Kayane, também prestou concurso para o mesmo curso, orgulhando seu tio porque ele foi fundamental na escolha dela.

Nesses quase 3 anos de amizade, sinto que meu amigo sofreu uma metamorfose pro bem, se tornando muito responsável perante sua Companhia Teatral, em que ele é o fundador, fruto da sua competência a frente dos cursos de verão e inverno que ele realizou na Fatec.

Essa fase em que ele está se tornando um profissional do ramo de eventos teve a oportunidade em participar de um projeto chamado Arte na comunidade em que percorreu, desenvolvendo e passando aos alunos da rede municipal de ensino a história da cidade de Cruzeiro.

Rodolfo está se tornando uma pessoa que está sabendo absorver as dificuldades que a vida oferece, está sabendo passar por cima sem fazer muita força, porém se mostra extremamente sensível quando tocamos em assuntos delicados como: drogas, bebidas e amores.

Hoje, o vejo outra pessoa daquele do primeiro dia de aula, cada vez mais obstinado, focado, profissional, que nunca perdeu sua fé, sempre está de sorriso aberto fazendo suas piadas sem graça, outras vezes com humor negro e outras vezes com a graça que lhe é peculiar.

Meu amigo cresceu e se tornou uma pessoa com asas gigantes para voar e chegar a um patamar nunca antes alcançado.

Uma breve análise

Ao pensarmos em um discurso, podemos inferir que o orador do discurso pode não ser necessariamente aquele que o escreveu. No caso da autobiografia, o orador – com raras exceções – é aquele que ora o discurso assentado em um posicionamento enunciativo-discursivo de primeira pessoa do singular.

Observemos no texto do aluno Willian Veríssimo da Cruz que o posicionamento enunciativo discursivo é cambiante, pois muito embora ele escreva sobre Rodolfo Luiz de Oliveira, na maior parte do texto em terceira pessoa, característica do gênero biografia, o autor, em muitos momentos, se coloca como orador desse texto marcado pela primeira pessoa:

Meu nome é Willian Veríssimo da Cruz e **conheci** Rodolfo Luiz de Oliveira, cruzeirense de 39 anos, no primeiro dia em que fui à faculdade por meio de um colega em comum. A partir daí iniciou-se uma amizade, no qual, **pretendo** levar para a vida toda.

O orador começa a narrar sobre o outro que lhe é íntimo, com quem vive uma só vida na faculdade, na sociedade, em primeira pessoa. Trata-se de descuido frutífero no limiar do processo de criação, que é a linha tênue que difere biografia de autobiografia. O Exórdio⁵ é em primeira pessoa.

Assim como todo o desenvolvimento, o segundo parágrafo é em terceira pessoa:

Rodolfo é um sonhador convicto! **Ele** é o segundo filho de mais 3. **Vive** com seu pai, sua mãe, dois irmãos e um sobrinho. Um de seus sonhos lhe fez ir até a cidade de São Paulo para conseguir se tornar um ator com registro profissional e ter o reconhecimento de **seus** familiares pelo seu esforço e dedicação.

⁵ Refere-se à primeira parte de um discurso. Pode ser comparado a uma fala introdutória, inicial.

Na peroração⁶ o texto volta a ser em primeira pessoa:

Hoje, **o vejo** outra pessoa daquele do primeiro dia de aula, cada vez mais obstinado, focado, profissional, que nunca perdeu sua fé, sempre está de sorriso aberto fazendo suas piadas sem graça, outras vezes com humor negro e outras vezes com a graça que lhe é peculiar.

Meu amigo cresceu e se tornou uma pessoa com asas gigantes para voar e chegar um patamar nunca antes alcançado.

Observamos aqui esse orador-autor cambiante bem alinhavado na afirmação de Mattos (2015), que reconhece florescer um relaxamento sadio e frutificante dessa relação autor, narrador, personagem, em que as três funções intercambiam posições e se confundem. Trata-se da presença autobiográfica da voz do orador-autor no narrador e da voz do orador-autor na personagem.

Para reconhecer esse orador, toda informação é válida, “informações que ajudem a entender o contexto, o autor e suas posições” (FERREIRA, 2010, p.52). Portanto, algumas perguntas são feitas ao texto, a fim de buscar uma aproximação com o orador e entender o procedimento argumentativo utilizado para encurtar a distância deste orador com seu auditório:

Quem fala?

Fica claro que o orador é o aluno Willian Veríssimo da Cruz:

Meu nome é Willian Veríssimo da Cruz.

A quem fala?

O orador escreve para um auditório particular: o seu interlocutor direto, aquele que cede a história, no caso ao aluno Rodolfo Luiz de Oliveira e aos professores que acompanharam a atividade, que, ou seja, os autores deste capítulo.

⁶ Diz respeito ao final do discurso, à conclusão.

Contudo, o orador sabe da publicação do texto e toma alguns cuidados para proteger a face do biografado. Ele olha nesse momento para um auditório universal:

Rodolfo está se tornando uma pessoa que está sabendo absorver as dificuldades que a vida oferece, está sabendo passar por cima sem fazer muita força, **porém se mostra extremamente sensível quando tocamos em assuntos delicados como: drogas, bebidas e amores.**

O biógrafo e o biografado se omitem. A identidade pessoal do indivíduo não é uma particularidade só dele, mas também daqueles que o conhecem, ou seja, é a partir da identificação pessoal do indivíduo que se estabelece também sua identidade social. Esse cuidado leva o novo, a novidade do texto à condição de coadjuvante. “Sempre que se escreve um texto é porque se tem algo de novo a dizer. Sempre que se lê um texto é porque se busca uma informação nova sobre o assunto” (SAYEG-SIQUEIRA, 1990, p. 28-29).

Por que fala?

Fala para apresentar o amigo, contar um pouco da história de vida dele, mas também para preservar e enaltecer seu *ethos* e convencer o auditório de que o biografado é uma pessoa de bem, um batalhador:

Rodolfo **trabalhou** em uma academia de dublê, participou de pegadinhas no SBT, RecorTV, RedeTV! E nas gincanas também na TV do “Homem do Baú”.

Na sua volta a Cruzeiro, ele decidiu **voltar a estudar** e escolheu o curso técnico em Marketing, no qual, deu base para ele desenvolver um de seus projetos denominado Natal em 3 Atos, em prol do Asilo da cidade.

Terminado seu curso, **ele sofreu um forte golpe** que foi o falecimento de sua avó, no qual, tinha uma forte ligação.

Passado a dor, ele fez inscrição para o curso Superior em Tecnologia em Evento da Fatec Cruzeiro, no qual, foi muito bem colocado.

Fala contra o que?

Contra a ideia de seu amigo ser visto como um vilão, alguém indesejável, de má reputação.

Se alguém tem um passado negativo, ruim ou uma história que o desqualifique, essas informações são características de uma identidade social. Como afirma Bakhtin (2010), o eu-para-si não é um valor biográfico constitutivo da forma. O eu-para-si tem relação com a identidade pessoal: O que eu sei sobre “mim” mesmo que gostaria de ignorar ou esconder das outras pessoas?

..., porém se mostra extremamente sensível quando tocamos em assuntos delicados como: drogas, bebidas e amores.

Como fala?

O orador-autor opta por uma escolha lexical que legitime a ideia do biografado ser um vencedor enaltecendo suas qualidades.

Hoje, o vejo outra pessoa daquele do primeiro dia de aula, cada vez mais **obstinado, focado, profissional**, que **nunca perdeu sua fé**, sempre está de **sorriso aberto...**

Trata-se, portanto, de um caminho baseado em dois lugares retóricos: o lugar da qualidade e o lugar derivado do valor de pessoa. O orador-autor faz uma propaganda de seu amigo ao ressaltar suas qualidades e apresenta, de certa forma, o biografado como alguém único, raro:

Meu amigo **cresceu** e se tornou uma pessoa com **asas gigantes** para voar e chegar um patamar **nunca antes alcançado**: lugar da qualidade.

O humano, traço característico do gênero biografia, também é muito ressaltado no texto. Valores como a dignidade, a coragem, a superação, importância da personagem e a valorização do que é feito com cuidado, carinho e que requer um esforço: lugar derivado do valor de pessoa.

Considerações finais

A escrita biográfica dos alunos, neste capítulo, aconteceu sob uma perspectiva sóciorretórica, de onde o canal de acesso entre o orador e o auditório está na ação, na interação, na relação biógrafo-biografado, orador-autor e o texto, orador e a busca por argumentos, que apresentassem a personagem biografada e suas qualidades como pessoa. As escolhas lexicais apresentadas levaram aos lugares retóricos da qualidade e do valor de pessoa, que depreendem de uma intenção: convencer o auditório de que o biografado é um sonhador, batalhador, de boa reputação e bem-intencionado. Há uma característica social fundamental: os costumes. “A boa glória junto aos contemporâneos, o homem bom e honesto e não a glória histórica junto aos descendentes” (MATOS, 2015, p.68) é uma característica visível no texto. Goza de uma alteridade enunciativa entre primeira e terceira pessoas, que contempla a relevância das relações humanas e da máxima bakhtiniana do dialogismo em que “eu” só existe diante de um “você”. Este estudo é um caminho ou sugestão na abordagem do gênero biografia e da relação orador-autor que ela implica para o trabalho em sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins fontes, 2010.
- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIGUEIREDO, M. F.; MAGALHÃES, A. L.; RODRIGUES-ALVES, M. S. P. O ethos de Maria na música popular brasileira. In: MAGALHÃES, A. L.; FERREIRA, L. A.; FIGUEIREDO, M. F. (Orgs.). **As mulheres que a gente canta**. v. 2. Franca / São Paulo: Cristal / Grupo ERA, 2016. p. 9-36.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- MATTOS, T. R. **Biografia e Autobiografia: um estudo do estilo em ambos os gêneros do discurso**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- MOSCA, L. **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2004.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. **O Texto**. São Paulo: Selinunte, 1990.
- TRINGALI, D. **A retórica antiga e outras retóricas – a retórica como crítica literária**. São Paulo: Musa, 2014.

