UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA DE OLIVEIRA COSTA

PEQUENOS PUBLICITÁRIOS

A persuasão na escrita de crianças

São Paulo
2014

RENATA DE OLIVEIRA COSTA

PEQUENOS PUBLICITÁRIOS

A persuasão na escrita de crianças

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

São Paulo
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.5
C837p

Costa, Renata de Oliveira
Pequenos publicitários: a persuasão na escrita de crianças/ Renata de Oliveira Costa; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo: s.n., 2014.
142 p. ils.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escrita 2. Ensino 3. Produção de texto 4. Persuasão 5. Psicanálise
I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.

Aos meus pais, primeiros escritores da minha história.

À Gabi, eterna companheira nas minhas narrativas.

Ao Thiago, coautor do nosso romance.

Agradecimentos

À professora Claudia Rosa Riolfi, pela orientação alegre e cuidadosa. Por me receber no GEPPEP e, desde então, transmitir-me um desejo incessante por aprender e ensinar. Minha eterna gratidão.

Às professoras Idméa Semeghini-Siqueira e Anna Maria Grammatico Carmagnani, pela leitura minuciosa desta dissertação, por ocasião do exame de qualificação. Agradeço as observações que contribuíram para a finalização deste trabalho.

Ao professor Valdir Heitor Barzotto, por me ensinar que fazer pesquisa também é assumir um posicionamento político.

Aos meus pais, João e Terezinha, cujo apoio, ajuda e carinho foram imprescindíveis para que eu chegasse até aqui. À minha irmã e melhor amiga, Gabi, pelo companheirismo que me incentiva a seguir.

Ao meu marido, Thiago, pela união que me torna forte, pelo amor que me faz feliz. Agradeço por compreender tantas ausências e por se fazer presente na minha vida "até que a morte nos separe".

À minha "patota" querida: Maurício, Rafa, Alininha, Diego, Fernanda, Guto, Ju e Will. Agradeço pela amizade sincera e pelo incentivo constante.

À Carol, pelas conversas intermináveis a respeito das mazelas da academia e da vida. Meu agradecimento pela amiga que sempre esteve presente, mesmo quando um oceano nos separava. Agradeço, também, pela revisão do abstract desta pesquisa.

Aos colegas do GEPPEP, com quem aprendo tanto a cada encontro. Agradeço por terem me ensinado que o verbo "pesquisar" se conjuga melhor na primeira pessoa do plural. Em especial, agradeço à Emari, Suelen, Mariana, Valceli, Flávia e Enio, pela amizade além dos muros da Universidade. À Emari, agradeço também, pela revisão minuciosa do texto desta dissertação.

À direção e aos colegas da E. E. José Borges Andrade, por tornarem possível a coleta dos dados para esta pesquisa.

Aos amigos da EMEF Lino de Mattos e da EMEF Henfil, por me apoiarem na difícil decisão de abandonar temporariamente o serviço público.

Às crianças, os pequenos publicitários que deram vida a esta dissertação.

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado para a realização desta pesquisa.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Renata de Oliveira Costa
Pequenos Publicitários: a persuasão na escrita de crianças

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi (orientadora)
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo
Assinatura:
_____

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo
Assinatura:
_____

Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo
Assinatura:
_____

RESUMO

COSTA, Renata de O. Pequenos publicitários: a persuasão na escrita de crianças. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa toma como objeto de estudo o modo como crianças, nos quatro primeiros anos de escolarização, escrevem seus textos, quando atendem à solicitação de produzir uma tarefa escolar na qual está pressuposto o objetivo de influenciar os leitores. Seu objetivo geral é investigar a possibilidade de encontrar nos escritos de crianças indícios de que houve, por parte de quem escreveu, uma preocupação em produzir enunciados que poderiam gerar a ressonância de suas posições junto aos leitores. A partir de um interesse em investigar como uma criança pode vir a se tornar um *escritor proficiente*, questiona: *De que modo crianças entre sete e dez anos de idade mobilizam estratégias persuasivas que podem, ao menos potencialmente, fazer suas palavras ressoarem nos leitores?* Para construir uma resposta a esse questionamento, o trabalho analisou um *corpus* composto por 103 manuscritos, produzidos por nove crianças que à data da primeira coleta estavam concluindo a primeira série (corresponde atualmente ao segundo ano) e quando os últimos textos foram escritos estavam no último ano do ensino fundamental (atualmente, o quinto ano). Todos os textos foram escritos em contexto escolar, como parte das atividades de rotina das crianças. As tarefas propostas tiveram em comum o pressuposto de argumentar e/ ou persuadir o interlocutor estabelecido na proposta. A investigação partiu da hipótese de que crianças com a idade dos participantes desta pesquisa estão aprendendo como funciona a vida em sociedade. Baseando-se na lógica freudiana, é possível dizer que as crianças acessam mais facilmente seu pensamento inconsciente (FREUD, 1901-1905/ 1990) porque, quase ninguém, em tenra idade, passou pelos processos culturais cujo resultado será o recalcamento (FREUD, 1901-1905/ 1990). Consequentemente, suas produções tendem a ser mais criativas e, até mesmo, ousadas. A partir da análise dos dados, verificou-se que essa ousadia resultou em estratégias persuasivas pautadas, ao menos potencialmente, em tentativas de tocar o interlocutor, em fazer suas palavras *ressoarem* (LACAN, 1975-1976/ 2007). Chamou a atenção, também, o fato de que algumas das estratégias utilizadas pelas crianças serem similares às de peças publicitárias. Após o acompanhamento longitudinal, conclui-se que as crianças foram capazes de elaborar estratégias argumentativas e persuasivas com eficiência e criatividade, utilizando, inclusive, estratégias comuns a peças publicitárias. Foi observado, também, um refinamento paulatino das estratégias, indicando um aperfeiçoamento na escrita das crianças. Assim, vê-se que, já nos anos iniciais da escolarização, é possível realizar um trabalho envolvendo a escrita de textos argumentativos.

Palavras-chave: Escrita; Ensino; Produção de Texto; Persuasão; Psicanálise.

ABSTRACT

COSTA, Renata de O. Little advertisers: persuasion in children writings. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This investigation focuses on the way elementary school children write their own texts when asked to produce a school task in which they are expected to influence the readers. Its objective is to investigate the possibility of finding in children's writings signs that they were concerned about developing texts that may resound on the reader. It is interested in investigating how a child may become a *proficient writer* and puts in question: *How elementary school children employ persuasive strategies that may, at least potentially, make their words resound on the readers?* In order to develop an answer for this question, this research analyzed a *corpus* composed of 103 manuscripts, produced by nine elementary school children. All the texts were written at school, as part of their daily activities. The texts produced by the children were tasks in which they were supposed to argue and persuade the interlocutor. The investigation assumes that elementary school children are beginning to learn how society's rules work. Based on Freudian logic, it is possible to state that children can easily access their unconscious thought (FREUD, 1901-1905/ 1990) because at this age almost nobody has already experienced all cultural processes that result in the repression (FREUD, 1901-1905/ 1990). Consequently, their writings tend to be more creative and, even, audacious. From data analysis, it was possible to verify that this courage resulted in persuasive strategies: attempts to, at least potentially, touch the interlocutor and make the writer's words *resound* (LACAN, 1975-1976/ 2007). The fact that some of the children's strategies are similar to the ones of advertisements also was outstanding. It was possible to conclude that the children who were involved in this research could draw up efficiently and creatively argumentative and persuasive strategies. It was also possible to notice that some of the strategies elaborated by the children are similar to the ones of advertisements. A refinement of the persuasive strategies could also be observed, what shows that the children's writing may be improving. Thus, it is possible to perceive that even in the first years of elementary school, the teaching of argumentative texts may be carried out. .

Keywords: Writing; Teaching; Text Production; Persuasion; Psychoanalysis.

Sumário

Introdução 1

A vida de Renata 18

1. Como as crianças escreveram seus trabalhos 27

2. Da retórica à mídia 40

2.1. A Retórica 40
2.2. As Novas Retóricas 48
2.2.1. O Tratado da Argumentação 49
2.2.2. A Problematologia de Michel Meyer 53
2.3. A Retórica e a Publicidade 58

3. Do significante atrelado ao significado ao significante que ressoa 76

3.1. Freud e *A Interpretação dos Sonhos*: a condensação e o deslocamento 77
3.2. O significado atrelado ao significante: *Curso de Linguística Geral* 79
3.3. A releitura estrutural de Saussure por Jakobson 82
3.4. A teoria da comunicação formulada por Jakobson 85
3.5. Entre a linguística e a psicanálise 87

3.6. Da *bêtise* do significante à ressonância 89

4. Retórica, ressonância e os pequenos publicitários 93

5. Como as crianças aprendem a persuadir 99

5.1. A escrita que ressoa 114

6. Considerações finais 121

7. Referências Bibliográficas 127

Introdução

Digamos que o que posso solicitar como resposta é da ordem de um apelo ao real não como ligado ao corpo, mas como diferente. Longe do corpo, existe a possibilidade do que chamei, na última vez, de ressonância, ou consonância. É no nível do real que essa consonância pode ser achada. Em relação a esses polos que o corpo e a linguagem constituem, o real é o que faz acordo.

Jacques Lacan[1]

Permitindo-nos iniciar a apresentação deste trabalho de modo bastante informal, podemos dizer que a curiosidade que nos move é a que se segue: como uma criança procura "vender o seu peixe"? Dizendo de outra maneira, tomamos como objeto de estudo o modo como crianças, nos quatro primeiros anos de escolarização, escrevem seus textos, quando atendem à solicitação de produzir uma tarefa escolar na qual está pressuposto o objetivo de influenciar os leitores. Nosso escopo é mostrar como a criança pode funcionar como um pequeno publicitário.

Assim, nossa investigação tem como foco os modos pelos quais, tendo sido solicitados para colaborar com a realização de uma pesquisa, as crianças escrevem sem que lhe tenham sido oferecidos modelos no momento da realização das atividades.

Esta pesquisa originou-se de uma preocupação a respeito de como uma criança pode vir a se tornar um *escritor proficiente*, expressão que será utilizada neste trabalho para designar aquele que, por meio das palavras por ele redigidas, consegue "tocar" quem as lê, produzindo uma transformação no leitor (o riso, a surpresa, a emoção, a ternura e assim por diante). De

[1] LACAN, J. (1975-1976) **O Seminário, livro 23: O Sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 40.

modo geral, esse estado é uma conquista, assentada nas experiências linguísticas que lhe foram ofertadas em contextos variados (escola, família, comunidade etc.).

Semeghini-Siqueira (2011) salienta que, quando se trata de crianças, desde muito cedo, é possível que elas se aproveitem desse caldo cultural para criar comportamentos de leitura e de escrita. A autora chama-os de *letramento emergente*, que seria "resultante das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita na escola" e exerce influência crucial no processo de aquisição de escrita (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 155).

Reconhecemos a importância dessas vivências no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, uma vez que elas podem servir como repertório para as produções infantis. Dado que nosso foco é mostrar como uma criança que já está alfabetizada pode se apropriar da escrita de maneira a, potencialmente, conseguir a adesão de seu interlocutor, pensamos que ela possa, sem se dar conta, se aproveitar de seu *letramento emergente* ao redigir.

Assim, preocupados com a formação desse *escritor proficiente*, acreditamos que a atividade de produção textual pode ir além da ficção textual implícita no exercício escolar, qual seja: o aluno escreve, para que o professor o avalie e lhe dê uma nota. Em consonância com o pensamento de Geraldi (2003), acreditamos que:

> Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita. (GERALDI, 2003, p. 138).

Nessa parceria, é papel do professor ofertar propostas nas quais o aluno possa demonstrar, entre outras habilidades, que já consegue realizar o que Geraldi (2003) chama de *ações praticadas com a linguagem*. Nas palavras do autor:

> [...] as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, "ditadas" pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar. (GERALDI, 2003, p. 27)

Para tanto, é preciso que as atividades de produção textual proporcionem ao aluno a oportunidade de trabalhar sobre o próprio escrito, realizando as ações necessárias para dar a ver o que há de mais singular em si e, ao mesmo tempo, calcular o leitor suposto no texto (RIOLFI, 2003).

Acreditamos, portanto, que as atividades de produção textual podem proporcionar ao sujeito, paulatinamente, a possibilidade de trabalhar sobre seu escrito e, ao mesmo tempo, deixar que a escrita trabalhe sobre ele. Trata-se de realizar o que Riolfi (2003) nomeia de *trabalho de escrita.*

Sabemos que estudos que investigam a conquista da autoria, frequentemente, tomam como *corpus* textos redigidos por escritores profissionais, tais como, textos literários e publicitários. No entanto, esta dissertação deter-se-á na análise de textos infantis. Essa escolha justifica-se por levar em consideração o pressuposto de que crianças tendem a se valer da espontaneidade, inerente a essa etapa da vida, uma vez que ainda não sofreram todos os efeitos da normatização que a entrada na cultura letrada impõe.

Isso quer dizer que as crianças que têm a idade dos participantes desta pesquisa ainda estão aprendendo como funciona a vida em sociedade, o que pode ou não ser feito ou dito. Esse processo tem seu ônus e seu bônus: se por um lado, a criança insere-se em uma determinada cultura e aprende suas regras e costumes, por outro lado, tem de ir abandonando paulatinamente os prazeres da infância, que ficam "recalcados" no inconsciente (FREUD, 1901-1905/ 1990). De acordo com o autor, o recalcamento é um mecanismo que impede que o *pensamento inconsciente* (1900-1901/ 1990) acesse a consciência. Como explica o psicanalista:

> Nessa época, aprendi a traduzir a linguagem dos sonhos em formas de expressão de nossa própria linguagem do pensamento, compreensíveis sem maior auxílio. Esse conhecimento, posso asseverar, é imprescindível para o psicanalista, pois o sonho é um dos caminhos pelos quais pode aceder à consciência o material psíquico que, em virtude da oposição criada por seu conteúdo, foi bloqueado da consciência, recalcado, e assim se tornou patogênico. O sonho é, em suma, um dos desvios por onde se pode fugir ao recalcamento, um dos principais recursos do que se conhece como modo indireto de representação no psíquico (FREUD, 1900-1901/ 1990, p. 10).

Para Freud (1900-1901/ 1990), o pensamento inconsciente não está restrito apenas aos sonhos. Ao comentar o mecanismo de formação dos sonhos, o autor rompeu com a tradição anterior a ele e passou a postular que entre a "vida consciente" e a inconsciente não há uma antítese tão dissonante quanto se imagina.

Os pensamentos recalcados vêm à tona em diversos momentos, por exemplo, sob a forma de atos falhos ou de lapsos. Seu material sofre uma distorção maior ou menor em decorrência do grau de "censura", o mecanismo que impede que o conteúdo do inconsciente se manifeste na consciência. (FREUD, 1900-1901/ 1990).

É importante notar que a censura é diferente na infância, quando a criança ainda está se adequando à vida em sociedade e às suas regras. As crianças ainda não estão assujeitadas a todas as normas de conduta, por isso, é comum, por exemplo, que enunciem a sério frases inusitadas, que causam riso no adulto. Para além das frases jocosas, por ainda estarem em um processo, por assim dizer, inicial de assujeitamento às ideologias e costumes do seu tempo, as crianças, frequentemente, são mais propensas a aceitar com naturalidade determinadas mudanças sociais, antes que as mesmas se tornem visíveis aos olhos dos adultos. Lembremos, nesta direção, o fato de que, no conhecido conto *A roupa nova do imperador*[2], foi uma criança a única pessoa a perceber (ou assumir) que o rei estava nu. Exemplificaremos:

Nos últimos meses, têm ocorrido debates em todo o mundo a respeito da união homoafetiva. De um lado, há correntes conservadoras e religiosas para as quais o casamento de pessoas

[2] ANDERSEN, H. C. **A roupa nova do imperador.** São Paulo: Brinque-Book, 1997.

do mesmo sexo é inaceitável, uma vez que fere a moral, os bons costumes e os preceitos bíblicos, como o de que o homem foi feito para a mulher e esta para o homem. Do outro lado, há correntes mais liberais, que consideram a união de casais homossexuais um direito civil.

Enquanto os debates (e os debatedores) tornavam-se cada vez mais exaltados, um vídeo que mostrava a reação de uma criança ao encontrar, pela primeira, vez, um casal *gay* vez teve milhares de acessos[3].

Nesse vídeo, ao conhecer um casal *gay*, a criança, que protagoniza a cena, afirmou que maridos eram homens e que esposas eram mulheres, mas que o casal que estava na sua frente era formado por dois maridos, o que considerou engraçado. Na sequência, com a feição muito surpresa, disse que aquela era a primeira vez que vira um casal de marido e marido. Após pensar por alguns instantes, conclui que esse fato deveria significar que o casal que conhecera se amava de verdade.

Percebe-se que a reação do menino não foi pautada em discursos religiosos ou moralistas. Apesar de a criança já ter introjetado a ideia de que um casal é formado por um homem e uma mulher, sua surpresa ao constatar a possibilidade de um casamento entre dois homens demonstrou admiração, não um julgamento preconceituoso. Sua reação ao fato mostra uma visão desprovida de preconceitos e que, nem por isso, foi inocente ou impensada.

Pode-se dizer que, nessa situação, a criança não se preocupou com o que outras pessoas poderiam pensar a respeito de sua opinião: apenas verbalizou o que pensava ser coerente.

A censura só vai se tornar mais importante quando, motivado ora por amor, ora por temor, a criança abrir mão do livre pensar que caracteriza a primeira infância e assumir o compromisso com o que chamamos de realidade. Ao fazê-lo, afastar-se-á mais dos pensamentos recalcados no inconsciente.

---

[3] Vídeo disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=-4-UXtROdGo>. Acesso em 18 jun 2013.

Assim, a criança mais velha passa a tender a enquadrar sua produção em determinadas convenções, *ordens do discurso*, nas palavras de Foucault (1996). Ao descrever o que seria a *ordem do discurso*, o autor mostra que os *processos de exclusão* reduzem o que pode e deve ser dito, tornando uma pessoa assujeitada às ideologias do seu tempo. Conforme afirma o autor:

> O desejo diz: "Eu, eu não queria ser obrigado a entrar nessa ordem incerta do discurso; não queria ter nada que ver com ele naquilo que tem de peremptório e de decisivo; [...] E a instituição responde: "Tu não deves ter receio em começar; estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiámos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas, que o recebe" (FOUCAULT, 1996, p. 7).

Seguindo o caminho trilhado por Freud, Jacques Lacan explicou que o inconsciente participa de todas as nossas ações. Nas palavras do autor:

> [...] a eficiência do inconsciente não se detém no despertar. A experiência psicanalítica não é outra coisa senão estabelecer que o inconsciente não deixa fora de seu campo nenhuma de nossas ações. Sua presença [...] de modo alguma é coextensiva a essa ordem, pois sabemos que, se a motivação inconsciente se manifesta tanto em efeitos psíquicos consciente quanto em efeitos psíquicos inconscientes [...] (LACAN, 1957/ 1998, p.518).

Jacques Lacan atribui ao inconsciente um estatuto de saber: "[...] o que Freud sustenta como o inconsciente supõe sempre um saber, e um saber falado. O inconsciente é inteiramente redutível a um saber. É o mínimo que supõe o fato de ser interpretado" (LACAN, 1975-1976/ 2007, p. 127).

Esse saber é estruturado, segundo o psicanalista, como uma linguagem: "Se eu disse que a linguagem é aquilo como o que o inconsciente é estruturado, é mesmo porque, a linguagem, de começo, ela não existe. A linguagem é o que se tenta saber concernentemente à função da *alíngua*" (LACAN, 1972-1973/ 1985, p. 189).

Por ser um saber em função da *alíngua* (tradução para o termo *lalangue*), o saber inconsciente não se traduz em uma racionalidade cartesiana. Nas palavras de Lacan (1972-1973/

1985, p. 129) “a análise veio nos anunciar que há saber que não se sabe, um saber que se baseia no significante como tal”.

Assim, se para Descartes havia uma relação intrínseca entre pensamento racional e existência, sintetizada na máxima *penso, logo existo*, para a psicanálise o sujeito existe onde não há pensamento racional: “[...] não posso duvidar de que, mesmo ao me perder nisso, é aí que estou. [...] Isto é, poucas foram as palavras com que, por um momento, desconcertei meus ouvintes: pensou onde não sou, logo sou onde não penso” (LACAN, 1972/ 1998, p. 521).

Isso quer dizer que uma parte importante dos nossos saberes não é capturada pela palavra. Trata-se de um *saber-fazer* que não pode ser verbalizado, e que funciona de uma maneira que escapa à nossa compreensão. Esclareceremos.

Lacan estabelece três “registros essenciais da realidade humana e que se chamam simbólico, imaginário e real” (LACAN, 1953/ 2005, p. 12). O *Simbólico* está relacionado àquilo “em que o sujeito se engaja em uma relação propriamente humana” (LACAN, 1953/ 2005, p. 34): são as leis, as relações de parentesco, os lugares que ocupamos na sociedade. O *Imaginário* é o registro correspondente ao *eu* e à sua necessidade de completude, nas palavras de Lacan (1953/ 2005, p. 12):

> Assim, formulamos que um comportamento pode se tornar imaginário quando sua orientação a partir de imagens, e seu próprio valor de imagem para um outro sujeito, o torna suscetível de deslocamento fora do ciclo que assegura a satisfação de uma necessidade natural.

Finalmente, o *Real* é “[...] ou a totalidade ou o instante esvanecido. Na experiência analítica, para o sujeito, é sempre o choque com alguma coisa, por exemplo, com o silêncio do analista” (LACAN, 1953/ 2005, p. 45).

Em seu segundo ensino, dadas as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, Lacan prioriza o *Real*. Trata-se do registro que não pode ser apreendido pelo *Simbólico* nem, tampouco, pelo *Imaginário.* É o que não tem sentido, nem explicação: “O real, aquele de que se trata no que é chamado de meu pensamento, é sempre um pedaço, um caroço. É, com certeza,

um caroço em torno do qual o pensamento divaga, mas seu estigma, o do real como tal, consiste em não se ligar a nada. Pelo menos é assim que concebo o real.” (LACAN, 1975-1976/ 2007, p. 119). Nessa concepção, o saber que escapa ao sujeito está na ordem do *Real*, pois não pode ser nomeado ou desvendado.

Coerentes com o ensino de Lacan, podemos dizer que as crianças enxergam com mais naturalidade as mudanças sociais da época em que vivem. Lidam, sem embaraço, com as inovações geradas pela globalização.

Especificamente, referimo-nos à seguinte passagem no que se relaciona à utilização da linguagem: de uma lógica cartesiana, ligada ao raciocínio e ao argumento passível de ser demonstrado, para um predomínio da “ressonância”, ou seja, da “captura” dos efeitos da palavra por um corpo sem que, necessariamente, ela passe pelo raciocínio (LACAN, 1975-1976/ 2007). Tal passagem diz respeito ao período que ficou conhecido como a Segunda Clínica de Jacques Lacan, formulada a partir da constatação, feita pelo psicanalista, da existência de dois modos, não exclusivos, de usar a palavra, quais sejam:

1. Introduzi-la em um circuito de argumentação racional, pautado no sentido e naquilo que Dufour (2005) nomeou como “grandes narrativas de legitimação” (a religião, a moral, a política, a escola, etc.); e

2. Tomá-la em seu valor sentimental, pautada nas memórias afetivas potencialmente passíveis de tocar o interlocutor. Neste modo de usar as palavras, não é o sentido que conta, mas a possibilidade de tocar um corpo, colocá-lo em ação, fazer a palavra nele ressoar de modo não percebido. Este é o fundamento da publicidade atual.

Para aqueles que têm o objetivo de influenciar os leitores a passagem da lógica cartesiana para a ressonância descrita acima é crucial. Enquanto quem está preso na primeira lógica tende a usar a linguagem por meio de argumentos racionais, quem se pauta na segunda tende a

buscar elementos que ressoem junto ao seu público, mesmo que, aparentemente, não haja nexo lógico entre o que está sendo afirmado e o produto ou conceito a ser vendido.

Para dar maior concretude a essa afirmação, o quadro A, a seguir, reproduz duas propagandas impressas de um mesmo produto, no caso, o sabão em pó Omo.

Quadro A - Comparação da propaganda de um produto antes e depois das grandes mudanças sociais

A imagem, à esquerda, consta da primeira campanha da referida marca de sabão em pó, veiculada à época de seu lançamento no Brasil, nos anos 1960.

Nessa peça publicitária, há a foto de uma mulher e de uma criança, ambas com sorriso no rosto, segurando roupas que, provavelmente, tinham acabado de ser lavadas. A partir dela é possível inferir alguns valores da época em que a mesma foi produzida: quem lava as roupas é a mulher, sendo que a criança, provavelmente a filha, pode ajudá-la nessa tarefa. Elas mostram-se felizes, talvez, por verem nas roupas lavadas a "alvura" prometida pelo produto, fato que revela muito do papel social da mulher nesse contexto.

Ao lado da foto há um pequeno texto a respeito da qualidade do produto: penetra fio a fio, não precisa esfregar tanto, a sujeira fica toda na água já no primeiro enxague, a roupa ficará branca, como jamais ficaria se fosse lavada com outra marca de sabão.

Percebe-se que a predominância nessa peça publicitária é do apelo racional, limitado pela necessidade, recorrente nas propagandas da época: são ressaltadas as qualidades do produto e sua utilidade prática, qual seja, deixar a roupa branca.

A peça publicitária da direita, por outro lado, não faz nenhuma menção às características do produto anunciado. Apresenta a imagem de duas crianças sorridentes e, em volta, marcas coloridas que, provavelmente, representam tinta. Observa-se que na primeira peça a criança trabalha e, na segunda, a criança, que está em primeiro plano, suja-se e diverte-se.

Veiculada nos últimos dois anos, essa campanha traz como slogan a afirmação: *porque se sujar faz bem e ainda rende em dobro.* A frase tem como implícito o fato de que deixar as crianças se sujarem faz bem a elas. Assim, o que está em primeiro lugar aqui é a melhora na qualidade de vida, propiciada pelo uso do produto que, além de tudo, rende em dobro, afirmação que alude à economia que fará aquele que usar o produto.

Percebe-se que não há menção ao ato de levar roupa em si. Diferentemente da peça anterior, na última propaganda não se sabe quem lava a roupa, já que atualmente essa não é uma informação necessária, uma vez que o papel da mulher já não é o mesmo daquele de 50 anos atrás.

Podemos afirmar, portanto, que a primeira propaganda está mais próxima de uma lógica cartesiana, da interpretação do significante e, a segunda, do gozo real e do ressoar.

Crianças têm contato com peças publicitárias diariamente desde muito cedo. 80% das crianças brasileiras passam em média 3,7 horas por dia assistindo à televisão[4], veículo em que

[4] Fonte: <http://www.sophiamind.com/pesquisas/criancas-passam-37-horas-por-dia-assistindo-televisao/>. Acesso em 02. Jan. 2014.

campanhas publicitárias ocupam parte da grade da programação. Essas campanhas, geralmente, recorrem a imagens atraentes, animações vibrantes e frases de efeito, para chamar a atenção dos possíveis consumidores.

Mais do que meros expectadores secundários das propagandas, nas últimas duas décadas assistimos a uma mudança na relação da publicidade com a criança. Isso ocorre porque a criança passou a ganhar espaço na sociedade e a ter seus desejos e vontades legitimados (LANGE; GIOVANETTI; ARAÚJO; SCHNEIDER, 2009).

As crianças passam a ser levadas em consideração na elaboração de campanhas publicitária: não apenas na divulgação de produtos infantis, mas também na de produtos voltados para adultos. Essas últimas, inclusive, segundo Higgs e Pereira (2005), são as que mais atraem os pequenos.

Em uma sociedade cada vez mais permeada pela mídia, pode-se dizer, em consonância com Belloni e Gomes (2008, p. 720-21), que,

> As crianças nascidas na era tecnológica percebem com naturalidade estas "máquinas maravilhosas", considerando-as parceiras de suas vivências lúdicas e de suas aprendizagens. Apropriam-se delas a partir das mesmas estratégias que utilizam para apreender outros elementos de seus universos de socialização, sejam objetos, pessoas ou animais de estimação: agindo, apropriando-se, estabelecendo diálogos e relações.

Consideramos, portanto, que as mídias fazem parte de um aprendizado que, por ora, chamaremos de *aprendizagem por contágio.* Diferente do ensino e aprendizagem formal, a *aprendizagem por contágio* ocorre todo o tempo, no curso das experiências infantis, e mesmo na vida adulta. Não é um exercício consciente, ou seja, as crianças não sabem ou não calculam que estão aprendendo ou adquirindo um conhecimento. No entanto, esse saber se consolida e vem à tona nos momentos em que os pequenos precisam colocá-lo em uso.

Belloni e Gomes (2008, p. 721), inclusive, afirmam que as teorias tradicionalmente empregadas para explicar como as crianças aprendem não são suficientes para apreender os novos

modos de aprender e ensinar. Por essa razão, consideram que nos tempos atuais podemos pensar em uma *nova autodidaxia*.

Buscando extrapolar os estudos que se atêm ao exame das modalidades de argumentação e à análise de operadores argumentativos, nossa contribuição para a área de *Linguagem e Educação* é mostrar como a dimensão da ressonância perpassa a escrita infantil. . Para tal fim, tomaremos um *corpus* composto por 103 manuscritos, produzidos por nove crianças, em contexto escolar, como parte de suas atividades de rotina. Desse *corpus* analisaremos neste trabalho 14 manuscritos, que foram escolhidos por ilustrarem aspectos da argumentação e persuasão, além de indícios de ressonância, que objetivamos discutir nesta dissertação. Ressalte-se que em cada análise elegeremos um ou mais aspectos sobre os quais discorreremos, o que não significa a ausência de outros recursos persuasivos relacionados ao tema.

Posto isso, cabe reiterar que este trabalho se diferencia dos demais que lidam com a linguagem publicitária, uma vez que nosso interesse se volta para o caráter de ressonância da publicidade, e não para seu caráter alienante, foco de grande parte dos trabalhos que versam a respeito do tema, como por exemplo, Roza (2002), Silva (2004) e Ticianel (2007).

O privilégio dado à *Psicanálise*, neste estudo inserido no campo da educação, deve ser atribuído ao fato de que foi nessa área que se formulou o conceito de ressonância para versar a respeito de como a palavra pode tocar um corpo, nele produzindo alterações (riso, choro, arrepio, náusea, repulsa etc.).

Estamos advertidos dos principais limites de nossa investigação. As palavras ressoam de maneiras diversas para cada sujeito. A palavra que ressoa não é passível de um sentido universal, tampouco é possível determinar se houve, por parte de quem escreveu, uma intencionalidade em ressoar.

A respeito da existência de garantia da intencionalidade de quem fala ou escreve, admitimos, de saída, a impossibilidade de fornecê-la. Pode ser que a criança tenha tocado seu interlocutor deliberadamente, ou não.

Do ponto de vista da psicanálise, essa flutuação não é um demérito. Nesse campo, não se privilegia uma suposta realidade empírica, mas, sim, trabalha-se com o que ficou conhecido como *verdade mentirosa*, ou seja, algo que é declarado verdadeiro pelo sujeito a quem a *verdade* diz respeito (LACAN, 1964/ 1979).

Tomemos um exemplo simples: se alguém afirma estar amando, o psicanalista não busca investigar a extensão objetiva do amor, mas sim, examina a que ponto o falante consegue dar consequência à declaração amorosa. Partícipes dessa visada, aqui nos contentaremos em supor (seja isso verdade empiricamente ou não) que a presença de um elemento que potencialmente ressoa no texto da criança é suficiente para merecer a atenção de quem trabalha na área *Linguagem e Educação*, mesmo que, hipoteticamente, tenha se tratado de algo não proposital.

Na medida de nossos limites, e guardadas as devidas proporções, ao longo desta dissertação, buscaremos seguir a recomendação de Freud (1937/ 1990), para quem o ofício do analista pode se comparar ao do arqueólogo, pois ambos trabalham com um material fragmentado e, a partir dele, precisam fazer suas construções, que estão passíveis ao erro. Ao descrever o que um analista deve fazer, Freud afirma que:

> [...] Seu trabalho de construção, ou, se preferir, de reconstrução, assemelha-se muito à escavação, feita por um arqueólogo, de alguma morada que foi destruída e soterrada ou de algum edifício. [...] Ambos, ademais, estão sujeitos a muitas das mesmas dificuldades e fontes de erro. (FREUD, 1937/ 1990, p. 166)

Sendo assim, cabe ao analista construir suas elaborações a partir do material descontínuo e obscuro que tem em mãos. É o que nós, também, propomo-nos a fazer com o nosso material de pesquisa: tentar reconstruir as articulações da criança ao persuadir por meio da escrita.

Uma vez que esta pesquisa está inserida na linha *Linguagem e Educação*, temos interesse, também, em compreender como a criança aprende a ser um *escritor proficiente*, de modo a tocar o leitor por meio das palavras.

Posto isso, faz-se necessário discutir a relevância do presente estudo. Para tanto, realizamos um exame nos trabalhos, a respeito dos temas persuasão, escrita e ensino, publicados durante os últimos vinte anos nas principais universidades do estado de São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP). Fizemos uma busca no banco de teses das universidades mencionadas, utilizando as seguintes palavras-chave: *persuasão* e *escrita; persuasão* e *ensino*; *persuasão* e *redação*; *persuasão* e *criança*. Foram localizados, no total, vinte e dois trabalhos, a respeito dos quais discorreremos na sequência.

a) Persuasão e escrita

Foram localizados nove trabalhos nesta chave de pesquisa, sendo: seis dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Sete destes trabalhos foram desenvolvidos na USP, um na UNICAMP e um na UNESP.

De modo geral, os trabalhos analisaram: a persuasão em textos literários (AGUIAR, 2011; COVELLI, 2009; VENTURA, 2003), em textos midiáticos (DURANTE, 2009; ZUTIM, 2009; PRADOS, 2000) e em textos escolares e acadêmicos (LIMA, 2004; FREIRES, 2002; FINOTTI, 2001).

Chamou-nos a atenção o trabalho de Lima (2004) cujo objetivo foi o de verificar o uso persuasivo de técnicas argumentativas, a partir da análise de textos dissertativos produzidos por um grupo de concurseiros, que frequentaram um curso de redação. A pesquisa conclui que,

mesmo tendo frequentado a universidade, os participantes da investigação empregaram pouca variedade de argumentos e o fizeram de modo impreciso e repleto de generalizações.

O trabalho de Lima (2004) é de interesse para esta pesquisa, pois indica a dificuldade de alunos, que já passaram pela escola básica, de escrever de textos argumentativos, sinalizando a necessidade de lidar com esses tipos de texto no início da escolarização.

b) Persuasão e ensino

Foram localizados oito trabalhos com esse tema, sendo: quatro dissertações e quatro teses. Seis foram desenvolvidos na USP, e os outros dois na UNICAMP e na UNESP.

A maior parte dessas pesquisas trabalha com argumentação e/ ou persuasão em contexto escolar e acadêmico, em atividades orais e escritas (CARNEIRO, 2005; LIMA, 2004; NOGUEIRA, 2003; TARCIA, 2000; PIMENTA, 1995). Há dois trabalhos que lidam com textos institucionais político-pedagógicos (GOMES, 2004; MOREIRA, 2002) e um trabalho que se ocupa da análise do discurso jurídico (PISTORI, 2008).

O trabalho de Nogueira (2003), ainda que se afaste deste trabalho no que diz respeito ao tratamento dos dados, traz reflexões que interessam para a realização desta pesquisa. Tendo por objetivo estudar alguns elementos que influenciam na argumentação através da escrita, a autora analisa um curso de redação, direcionado a alunos do ensino médio, e os textos dissertativos produzidos por eles.

A partir dos resultados da análise dos dados, a autora apontou para a necessidade de mostrar ao aluno que escrever é mais do que transmitir uma informação, é atuar sobre o interlocutor por meio dos efeitos de sentido que a linguagem possibilita.

c) Persuasão e redação

Nessa chave de pesquisa foram encontrados apenas dois estudos: o trabalho de Lima (2004), acerca do qual discorremos no item *a*, e o trabalho de Freires (2002), produzido na UNICAMP, sob o título de *Quando a premissa é persuadir: a argumentação pela interlocução.* A dissertação ocupa-se da análise da argumentação em redações para o vestibular.

d) Persuasão e criança

Nessa busca, foram encontrados três trabalhos, todos produzidos na USP, sendo duas dissertações e uma tese. A dissertação de Marins (2005) lida com a alimentação de crianças pré-escolares, que frequentam a instituição de educação infantil, e o trabalho de Novak (2005) analisa canções infantis e os aspectos que garantem, ou não, sua adesão por parte das crianças.

Interessou-nos o trabalho de Correa (2009), produzido na Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, que lida com a apropriação das propagandas no universo infantil. Visou a responder a seguinte questão de pesquisa: *a influência da propaganda televisiva no comportamento do consumidor infantil em idade de 3 a 6 anos é evidenciada por meio do comportamento imitativo no processamento de informações para a adoção de produtos/marca?* Para tanto, a autora selecionou e analisou anúncios de produtos para o público infantil que apresentassem maior veiculação em programas de grande audiência para essa faixa etária e entrevistas com 20 crianças, de 3 a 6 anos, de classe social média e alta e suas respectivas mães.

Dentre as conclusões do estudo, interessa-nos ressaltar que os elementos imitativos (*jingles*; cores; presença de crianças; celebridades/ endossantes; música; movimento; chamada do locutor; imagens; *slogan*; enredo; humor/ suspense/ emoção/ sentimentos e o produto) das pro-

pagandas despertam interesse nas crianças, sendo que sua resposta cognitiva diante desses elementos foi constante. A autora ainda pontuou que a repetição desses elementos gera memorização e que as crianças reproduzem comportamentos após terem assistido aos anúncios.

O estudo de Correa (2009) contribui com o presente trabalho, pois evidenciou que a propaganda exerce grande influência sobre a criança, não apenas a fazendo comprar determinados produtos, mas, sobretudo, valendo-se de uma linguagem que fixa na mente da criança, que a toca.

A partir desse levantamento foi possível verificar que não há estudos com uma preocupação em examinar como as crianças fazem uso criativo da linguagem para persuadir por meio da escrita. A maioria dos trabalhos que lida com esse tema analisa textos publicitários.

Por outro lado, a argumentação foi recorrente em maior número de trabalhos. Esses estudos voltam-se, principalmente, para a análise de textos escolares e acadêmicos. Entre essas pesquisas, prevalece a análise de textos produzidos por alunos do ensino médio, reforçando, assim, a ideia de que os alunos devem aprender a lidar com essas tipologias apenas nos anos finais da escolarização.

Não foram localizados estudos cujo interesse fosse compreender a influência da cultura no modo como crianças escrevem.

Assim, a novidade que pode ser trazida pelo presente estudo é evidenciar os modos a partir dos quais crianças entre sete e dez anos de idade persuadem um interlocutor por meio da escrita, fazendo suas palavras ressoarem no outro.

Posto isso, antes de prosseguir, pedimos licença para mudar o tom deste texto e apresentar, de modo um tanto informal, o percurso da autora deste trabalho.

A vida de Renata

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa[5]

Renata não queria ser professora.

Sempre ouvia dizer que ser professora não era uma boa ideia: “O salário é baixo!”, “Os alunos são desobientes!”, “Você é tão inteligente, pode ter um emprego melhor...”.

Então, entendeu que ser professora, realmente, devia ser algo muito ruim. Na verdade, é mais provável que ela tenha se forçado a entender. Filha de uma professora muito responsável e dedicada, Renata via todo o trabalho de sua mãe e, também, o desprestígio da profissão. Sua mãe, inclusive, lhe dizia que lecionar era gratificante, mas que a sociedade não reconhecia sua importância.

Renata não queria nada daquilo para si e, tampouco, queria seguir os passos da mãe. Não gostava nada dessa história de “Filho de peixe...”.

No entanto, se já tivesse estudado um pouco de psicanálise, saberia que não era dona de suas palavras e que, frequentemente, as palavras não traduzem nossos desejos. A tal mocinha não queria saber de lecionar, mas passava o tempo todo com a mãe, preparando atividades, selecionado conteúdos, discutindo estratégias. Como assim? Freud explica?

Com ou sem explicação, o que Renata realmente sabia é que a vida não era fácil. Correr atrás de um bom futuro era uma demanda que se colocava, pelo menos, era o que seus pais lhe

[5] ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p.24.

diziam. Assim, tendo concluído o ensino fundamental, a menina tratou de procurar um curso técnico, afinal, o dito bom futuro, no seu entendimento, começaria por aprender uma profissão.

Renata participou de vários processos seletivos para diversos cursos técnicos: secretariado, administração, nutrição e, por incrível que pareça, magistério. Não que ela quisesse ser professora, mas a escola que oferecia o curso Normal era muito boa, além de poder estudar o curso técnico e o ensino médio em período integral, teria uma bolsa para custear os estudos e, segundo diziam, muitos dos seus alunos ingressavam nas melhores universidades e garantiam ótimas colocações nos concursos públicos. O nome dessa escola era *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério* - CEFAM[6].

Quando saíram os resultados dos vestibulinhos, Renata precisou escolher e, para sua própria surpresa, acabou optando pelo curso de magistério. Assim, em 2001, a moça passou a ser aluna do CEFAM. Não desejava seguir carreira como professora, mas teria a chance de estudar numa boa escola e, quem sabe, se preparar melhor para o vestibular que viria anos depois.

Independentemente das futuras intenções, Renata adorava o curso de magistério. Gostava das aulas, dos estágios, dos projetos, dos amigos. A rotina não era fácil: a menina entrava na escola às 7h30 da manhã e só saía às 18h! Durante esse período, tinha as aulas do currículo do ensino médio, as disciplinas específicas de educação, desenvolvia projetos e fazia estágios. E como fazia estágios! Duas vezes por semana estagiava em turmas de ensino fundamental e educação infantil: que experiência recompensadora! O que mais gostava era dos projetos realizados nas escolas, junto com as crianças. Até peça teatral os alunos do CEFAM faziam. Numa dessas experiências, nossa protagonista virou Narizinho Arrebitado!

---

[6] Para saber a respeito do surgimento e desenvolvimento do projeto CEFAM: < http://www.youtube.com/watch?v=Tb90Lbj62G4>. Acesso em 02 jan 2013.

Quanta coisa ela estava aprendendo e como isso era ótimo! Uma pena que ela não fosse seguir carreira no magistério, aprendera tantas coisas, seria excelente colocar tudo isso em prática.

No início de 2004, havia chegado o último ano e, com ele, o momento de decidir quais seriam os passos seguintes: qual curso universitário escolheria? Não optaria por pedagogia como suas amigas, afinal, não iria seguir carreira como professora. Mas, se não queria ser professora, o que Renata gostaria de ser?

Pensou em tantas coisas: jornalismo, secretariado, nutrição... Contudo, eram as aulas de literatura que lhe davam ânimo para estudar para o vestibular no cursinho que frequentava aos sábados, enquanto tinha de concluir o curso normal, em período integral, durante os outros dias da semana. Além da literatura, suas aulas de inglês deixavam os dias mais divertidos. Sendo assim, não havia muitos cursos que uniam as duas paixões da moça: decidiu que iria cursar Letras, objetivo que se concretizou com a aprovação no vestibular da FUVEST em 2005.

O início da faculdade de Letras, na Universidade de São Paulo, foi mais difícil do que a moça esperava. Se, antes, acompanhar as atividades escolares não exigia muito esforço, agora, parecia que todo o esforço do mundo era insuficiente para compreender tudo o que os professores diziam. Quanta teoria! Quanta leitura! Quantos trabalhos!

Fora estudar para passar nas disciplinas, Renata precisava ter médias razoáveis para conseguir ingressar na habilitação em Língua Inglesa no segundo ano de faculdade. O esforço valeu a pena e o objetivo foi alcançado!

Além da dificuldade inerente ao curso, a moça percebeu que precisava de alguma renda para arcar com os gastos com livros e transporte, então, começou a dar aulas de inglês, o que diminuía o tempo destinado ao estudo individual.

Como assim? A mocinha que não queria ser professora estava lecionando? Parece que sim. No entanto, não seria uma carreira, apenas algo para manter-se enquanto estava na universidade.

Era extremamente feliz como professora de inglês: ensinar era gratificante. Apesar da pouca experiência e dos equívocos do dia-a-dia, ela havia concluído que ser professora não era tão ruim assim. Imaginava como poderia fazer um trabalho diferente na escola pública, caso tivesse oportunidade.

Então, tomou coragem, ignorou a opinião de amigos e familiares e decidiu prestar um concurso público. Menos de um ano depois, em 2007, estava atuando na primeira etapa do ensino fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo. De presente, recebeu, ao ingressar na escola, uma turma de primeira série.

Nossa! Quanta responsabilidade! Ensinar trinta crianças a ler e a escrever.

Ao aceitar essa missão, ela descobriu o que realmente gostaria de fazer da vida. Para ela, tudo bem se dissessem que não valeria a pena. Agora, sabia o que estava fazendo e que isso era muito bom.

Atuou na rede estadual durante 2007 e 2008, em duas turmas de primeira série. Foram dois anos de muitas descobertas, entre elas que ensinar a escrever era uma das melhores coisas que já havia feito na vida!

Em 2009, tendo sido aprovada em um concurso para ingresso na rede municipal de ensino, no mesmo cargo que tinha na rede estadual, Renata decidiu mudar de empresa: passou a dar aulas para o ensino fundamental I na rede municipal de ensino de São Paulo.

Na rede municipal surgiram desafios que ainda não haviam sido enfrentados na rede estadual: lecionar em escolas localizadas em bairros periféricos, onde as taxas de violência assustavam; trabalhar com turmas de 3º ou 4º ano, nas quais uma parcela significativa da turma ainda não havia se alfabetizado; lidar com os entraves que um professor que estuda precisa

encarar; ter jogo de cintura para questionar políticas, materiais e métodos com os quais não concordava.

Em agosto de 2010, menos de um mês depois da sua colação de grau no curso de Letras, Renata assumiu o cargo de professora de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de São Paulo. Um novo desafio colocava-se e ela não era de desistir no meio do caminho.

Com a experiência no ensino de língua materna, começaram a surgir as dúvidas, os questionamentos, perguntas que o curso universitário, as formações oferecidas pelas redes de ensino e a experiência em sala de aula não respondiam. Até que encontrou muitas das suas respostas e, também, outras tantas perguntas, no *Grupo de Estudos e Pesquisa, Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*, da Faculdade de Educação da USP.

Sua entrada no GEPPEP, ainda em 2007, foi proporcionada pela professora Claudia Riolfi que, junto com o professor Valdir Barzotto, coordena as atividades do grupo. A professora Claudia aceitou a "professorinha" como sua orientanda de iniciação científica e se propôs, com muito entusiasmo, a ajudar Renata a encontrar as tantas respostas que buscava.

Com a professora Claudia, Renata descobriu muita coisa: que não sabia pesquisar, que não sabia escrever um texto acadêmico e que não estava com "aquela bola toda". O que para outros orientadores poderia ser um problema, para a professora Claudia foi uma missão! Com energia, paciência e responsabilidade, a docente soube transmitir àquela "alma apoucada" a paixão pelo ensino e pela pesquisa.

Paixão por ensino e pesquisa parece ser uma coisa contagiosa. Pelo menos é assim no GEPPEP. Renata ficou extremamente surpresa ao encontrar tanta gente engajada. E não era fácil estar nesse grupo: era preciso estudar, discutir, preparar eventos e, especialmente, ter entusiasmo ao fazer tudo isso.

As primeiras reuniões foram difíceis de acompanhar. Palavras que a moça já conhecia apareciam, agora, com outro sentido: *Outro, falo, desejo, inconsciente, sinthoma, imaginário.*

Era preciso estudar psicanálise. Foram muitas tardes, muita leitura e muita atenção, para conseguir, ao menos, acompanhar as reuniões.

Naquele mesmo ano, Renata participou, como ouvinte, do *III Workshop Produção Escrita e Psicanálise: O Inferno da Escrita.* As apresentações foram pensadas a partir da leitura da obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, e da obra teórica que havia sido estudada naquele ano, a saber: *As paixões do objeto,* de Marcel Czermak.

Que coisa interessante foi aquele *workshop*! Que ideia legal juntar literatura, escrita e psicanálise.

Foi passando o tempo e Renata começou a se sentir parte daquele grupo. A partir do ano seguinte, não deixou de participar de nenhum *workshop*. Já conseguia ajudar na organização, enfim, havia encontrado seu lugar.

Em 2008, concluiu a primeira pesquisa de iniciação científica, cujo título era *Representações de aluno alfabetizado na Rede Estadual de Ensino de São Paulo*. Esse trabalho foi fruto de uma inquietação pessoal da moça. Desde o seu ingresso na rede estadual de ensino, Renata havia participado de atividades de formação contínua a respeito da alfabetização. Um dos temas mais recorrentes nesses cursos eram as sondagens diagnósticas. A partir dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito das etapas pelas quais uma criança passa para compreender o funcionamento do sistema de escrita, os formadores da rede estadual de ensino propunham que os professores das turmas de alfabetização realizassem, periodicamente, sondagens diagnósticas com seus alunos, para saber qual era hipótese de cada um a respeito do sistema de escrita.

Contudo, após serem institucionalizadas, as sondagens diagnósticas tornaram-se obrigatórias e serviam como instrumento de avaliação. Foi aí que a professorinha começou a se incomodar: essas sondagens eram suficientes para avaliar se uma criança estava alfabetizada? Para responder a essa questão, a moça comparou os ditados diagnósticos produzidos por alunos

de uma turma de 1ª série, com pequenos textos produzidos pelos mesmos alunos. Foi constatado que alunos considerados "alfabéticos", e para a rede estadual de ensino, "alfabetizados", não conseguiam produzir um pequeno texto com autonomia[7].

Entre 2009 e 2010, produziu um segundo trabalho, intitulado *Aprender a argumentar através da escrita*, movido, também, por uma inquietação da professorinha. Tendo trabalhando em duas redes de ensino, havia percebido que em ambas o currículo para o trabalho com os gêneros textuais era organizado de uma maneira linear, ou seja, nos anos inicias de escolarização eram ensinados os gêneros ditos mais simples, como listas, parlendas e contos. Somente nos anos finais do ensino fundamental eram trabalhados os gêneros considerados mais complexos, como, por exemplo, os argumentativos. Sua experiência já havia lhe mostrado que as crianças eram capazes de produzir mais do que o institucionalmente solicitado, por esse motivo, desenvolveu o segundo trabalho de iniciação científica.

A partir do cotejamento de manuscritos produzidos em contexto escolar, por crianças cursando as duas séries iniciais do ensino fundamental, Renata tinha por objetivo verificar se e como os pequenos argumentavam. Concluiu que os participantes de sua pesquisa já conseguiam argumentar por meio da escrita[8].

A pesquisa foi concluída, mas não se encerrou.

Descrever os modos por meio dos quais as crianças argumentavam não era suficiente. Havia algo nos dizeres daqueles meninos e meninas que ainda não havia sido descoberto.

Então, surgiu um projeto de mestrado, a aprovação no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, a orientação da professora Claudia Riolfi, as discussões e as atividades do GEPPEP e, sobretudo, uma vontade incessante de aprender e ensinar.

---

[7] O trabalho foi publicado na *Série Iniciação Científica*, da *Faculdade de Educação da USP*, e pode ser lido na íntegra em: < http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public4/trab/a033.html>. Acesso em 02 Jan 14.

[8] O trabalho foi publicado na *Série Iniciação Científica*, da *Faculdade de Educação da USP*, e pode ser lido na íntegra em: < http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public6/trab/a031.html >. Acesso em 02 Jan 14.

Realizada a pausa, especificamos que o objetivo geral desta pesquisa é investigar a possibilidade de encontrar, nos textos escritos por crianças, indícios de que houve, por parte de quem escreveu, uma preocupação em produzir enunciados cujo efeito poderia ser o de ressoar junto aos leitores. Assumimos como norte a seguinte pergunta de pesquisa: *de que modo crianças entre sete e dez anos de idade mobilizam estratégias persuasivas que podem, ao menos potencialmente, fazer suas palavras ressoarem nos leitores?*

Por meio da construção da resposta dessa pergunta, ambicionamos, mais especificamente, alcançar os seguintes objetivos:

a. Examinar, ao longo de três anos, como as crianças, participantes deste estudo, apropriam-se das operações linguageiras necessárias para influenciar os leitores de seus textos;
b. Elucidar quais são as escolhas que as crianças fizeram para potencializar suas palavras junto aos leitores;
c. Verificar a possibilidade de realização de um trabalho envolvendo a produção de textos argumentativos durante a primeira etapa do Ensino Fundamental; e
d. Observar a medida na qual a linguagem da propaganda influencia a elaboração de estratégias persuasivas dos participantes desta pesquisa.

Para tal fim, esta dissertação está estruturada do seguinte modo.

No primeiro capítulo, *Como as crianças escreveram seus trabalhos*, faremos um relato a respeito da idealização da pesquisa e da coleta e seleção dos primeiros dados. Conjuntamente, descreveremos o processo de coleta do *corpus* da presente investigação. Finalmente, relataremos como foi o desempenho dos participantes da pesquisa, durante a realização das atividades.

No segundo capítulo, *Da retórica à mídia*, traçaremos um panorama dos estudos que tomam como objeto o caráter persuasivo da linguagem. Partiremos da *Retórica* de Aristóteles

e, na sequência, discorreremos as respeito das “novas retóricas” de Perelman e Olbrechts-Tyteca e de Meyer (2011). Concluindo o capítulo, faremos uma exposição a respeito da persuasão na publicidade atual.

No terceiro capítulo, *Do significante atrelado ao significado ao significante que ressoa*, discorreremos a respeito do conceito de ressonância, cunhado por Jacques Lacan. Para tanto, retomaremos algumas formulações de Freud (1900/ 1990), acerca do inconsciente; de Saussure (1916/ 2006), a respeito da correlação entre significado e significante, e de Jakobson (1956/ 2003), a respeito da estrutura da linguagem e das funções da linguagem. Na sequência, mostraremos como Jacques Lacan apropriou-se dessas elaborações para desenvolver o conceito de *ressonância.*

No quarto capítulo, *Retórica, ressonância e os pequenos publicitários*, definiremos os fundamentos da persuasão e a importância da ressonância nesse processo. Para dar maior concretude a isso, analisaremos a presença dos fundamentos mencionados na escrita de uma das participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, *Como as crianças aprendem a persuadir*, traçaremos o percurso que uma criança percorreu para aprender a persuadir. Para tanto, os estudos de Vygotsky (1991; 1934/ 2002) e Riolfi (2006) nos serão muito caros. Ainda nesse capítulo, analisaremos um dos manuscritos do *corpus* que, a nosso ver, ilustra uma tentativa de ressoar por meio da linguagem. Por último, seguem as considerações finais deste estudo.

1. Como as crianças escreveram seus trabalhos

Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender
que é em vocês natural.

[...]

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem
com clareza.

[...]

Oh! meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.

Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos "prontos",
mediocremente embalados
nos livros didáticos descartáveis.

Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo...

Que vocês aprendessem
a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios de
vocês expressarem cada
sentimento,
cada drama, cada emoção.

Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus que livre vocês
de um professor incompetente.

Carlos Drummond de Andrade[9]

[9] ANDRADE, C. D. **Nova Reunião - 19 livros de poesias.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

Neste capítulo, discorreremos a respeito da metodologia coleta dos dados e descreveremos os manuscritos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Relataremos como foi realizada a primeira e a segunda etapa da coleta dos dados, como desenvolveu-se a proposta do presente estudo e, em seguida, descreveremos os dados.

Para contextualizar, lembremos que, na época em que vivemos, conseguir a adesão de outrem traz algumas especificidades. Se pudéssemos utilizar uma única palavra para definir essa época, seria inconstante.

Conforme indica Dufour (2005, p. 25)

> Entramos, há algum tempo, numa época naturalmente dita "pós moderna" – J. F. Lyotard, um dos primeiros a apontar esse fenômeno, entendia com isso evocar uma época caracterizada pelo esgotamento e pelo desaparecimento das grandes narrativas de legitimação, notadamente a narrativa religiosa e a narrativa política.

O "desaparecimento das grandes narrativas de legitimação" implica mudanças na organização social. Por exemplo, a noção de família perfeita (ou de "boa moça") não encontra uma rede simbólica organizada para se ancorar. Nesse contexto, podemos dizer que "o sujeito que se apresenta nos dias de hoje não é mais globalmente o mesmo que o que se apresentava há uma geração" (DUFOUR, 2005, p. 24).

Podemos dizer, também, que, para convencer e persuadir um sujeito que não se encaixa em padrões preestabelecidos (e não responde aos preceitos das ditas "grandes narrativas"), faz-se necessário ir além da normatividade, da imposição de regras, da padronização. Esse traço foi levado em consideração na organização inicial e na análise do *corpus* deste trabalho, composto por cento e três textos, produzidos por crianças que, à data inicial da coleta do *corpus*, cursavam a primeira série do Ensino Fundamental[10], da Escola Estadual José Borges de Andrade, localizada na Zona Leste de São Paulo.

[10] A partir de 2010, com regulamentação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, as crianças passaram a ingressar no ensino regular mais cedo, aos 6 anos. Além disso, houve uma mudança na organização das séries do currículo, conforme a tabela a seguir:

A autora desta pesquisa era professora regente da 1ª série A, na Escola Estadual José Borges Andrade, em 2008. A classe contava com 20 alunos, desse total, 18 eram considerados alfabéticos, pois eram capazes de produzir palavras isoladas, com poucos erros de ortografia; duas crianças ainda não apresentavam escrita alfabética.

Desde setembro daquele ano, a professora trabalhava em sala com a produção de pequenos textos, que os alunos realizavam de acordo com suas aptidões. Como a produção textual era uma atividade constante, em dezembro, à época da primeira coleta, as crianças, com exceção das que não estavam alfabetizadas, já conseguiam produzir pequenos textos, com enunciados curtos e utilizando alguns sinais de pontuação.

Na semana em que os textos foram produzidos, a sala estava realizando uma série de atividades a respeito da comemoração do Natal. Como uma das atividades dessa série, a professora solicitou a escrita de uma carta ao "Papai Noel", na qual eles deveriam pedir um presente de Natal.

Ressalte-se que na semana destinada ao tema Natal, a professora discorreu a respeito da história da data, do surgimento da lenda do Papai Noel e da tradição da troca de presentes.

Ensino Fundamental de oito anos	Ensino Fundamental de nove anos
-	1º ano
1ª série	2º ano
2ª série	3º ano
3ª série	4º ano
4ª série	5º ano
5ª série	6º ano
6ª série	7º ano
7ª série	8º ano
8ª série	9º ano

Quando os dados da presente pesquisa foram coletados, o ensino fundamental de nove anos ainda não havia sido implantado na rede estadual de ensino de São Paulo, por esse motivo, optamos por manter a nomenclatura do ensino de oito anos neste trabalho.

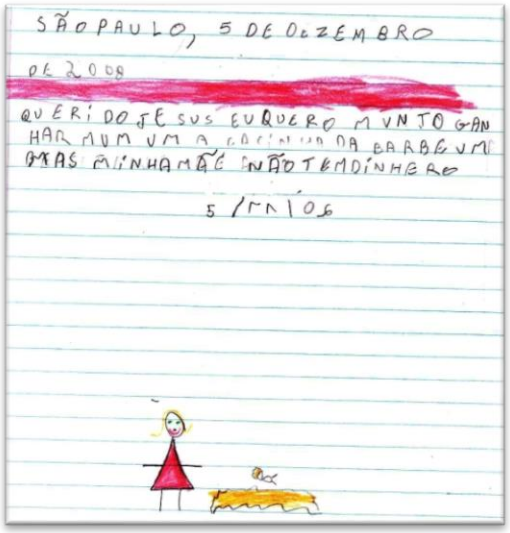
Quando a professora explicou a tarefa, uma das crianças perguntou se eles deveriam obrigatoriamente escrever para o Papai Noel. A professora explicou que não, que o importante era que um pedido fosse feito. Assim, foram encontrados destinatários como: mãe, Jesus e Deus.

As crianças realizaram a atividade rapidamente, de modo que, poucos minutos após a entrega das folhas pela professora, já havia textos terminados. A pronta entrega dos textos não resultou em textos mal escritos, pelo contrário, considerando a idade e escolaridade das crianças, podemos dizer que os pequenos foram competentes na escrita de seus textos: as cartas apresentavam vocativo, um pedido no corpo da carta e, no final, a assinatura do autor.

Tendo percebido que o nível de dificuldade do exercício estava abaixo do que os alunos seriam capazes de fazer, a professora solicitou aos alunos uma nova versão da carta, na qual justificassem a escolha do presente para o destinatário. Eles deveriam explicar porque mereciam ou deveriam receber o mimo que desejavam.

Os alunos, então, retornaram à atividade de escrita, sendo que os textos, após terem sido finalizados e entregues à professora, foram arquivados em um *portfólio* que reunia todas as produções feitas pelos alunos durante o ano.

Em reunião de orientação com a professora Claudia Riolfi, o *portfólio* da primeira 1ª série A foi cuidadosamente examinado e, entre tantos textos, os que "saltaram aos olhos" por sua originalidade foram as cartas resultantes da tarefa de Natal. É o caso, por exemplo, do manuscrito abaixo, produzido pela informante Gabriela.



1. SÃO PAULO, 5 DE DEZEMBRO
2. DE 2008
3. QUERIDO JESUS EU QUERO MUNTO GAN
4. HAR MUM UM A CASINHA DA BARBE UM
5. MAS MINHA MÃE NÃO TEM DINHERO
6. 5/ 11/ 02

Quadro B – Manuscrito produzido em 5 de dezembro de 2008, pela informante Gabriela (7 anos e 11 meses) .

Gabriela produziu um texto curto, de 7 linhas de extensão, em letra bastão e sem pontuação, com exceção da vírgula, para separar local e data. Apresenta alguns desvios de escrita, como marcas de oralidade, por exemplo, “munto” (linha 3).

A menina escolheu como destinatário “Jesus”, o qual trata por “querido” (linha 3). Nas linhas 3 e 4, explicita que quer ganhar uma casinha da boneca *Barbie* e, para justificar o pedido, explica que sua mãe não tem dinheiro (linha 5) para comprar o presente.

Esse manuscrito chamou a atenção das pesquisadoras pelo fato de se diferenciar dos demais textos produzidos pelos outros informantes, que se limitavam a dizer que queriam determinado presente, porque o mesmo seria bom ou seria “legal”. Além disso, a construção do argumento, precedido da conjunção adversativa “mas”, surpreendeu pela elaboração, incomum para crianças daquela idade.

Assim, surgiu o interesse em estudar a argumentação na escrita de crianças, que resultou na pesquisa de iniciação científica intitulada *Aprender a argumentar por meio do texto escrito* (COSTA, 2010).

Para a pesquisa de iniciação científica, foram coletados cinquenta e quatro manuscritos, produzidos por nove informantes, no período de dezembro de 2008 a novembro de 2009. Ressalte-se que apenas nove crianças, do grupo inicial de vinte, tornaram-se informantes da pesquisa. A razão desse número é porque foram esses nove alunos os que, no ano seguinte, haviam sido matriculados na mesma turma, o que facilitaria a coleta dos dados, uma vez que a pesquisadora não trabalhava mais naquela unidade.

Para preservar a identidade dos participantes da investigação, os nomes dos autores dos manuscritos foram trocados. Os pais foram informados a respeito da pesquisa e assinaram um termo de autorização para o uso dos textos dos alunos[11]. A tabela, a seguir, elenca o nome fictício das crianças que participaram da pesquisa, a respectiva data de nascimento e o número de manuscritos produzidos ao longo do processo de coleta de dados. Como colocado no início deste capítulo, todas as crianças, na primeira etapa de coleta dos dados, estavam regularmente matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental, na Escola Estadual José Borges Andrade.

Nome fictício	**Data de nascimento**	**Número de manuscritos produzidos para esta pesquisa**
Bárbara	15 de março de 2001	16
Carla	27 de abril de 2001	6
Fernanda	18 de maio de 2001	16
Gabriela	4 de janeiro de 2001	16
João	8 de julho de 2001	6
Larissa	12 de setembro de 2001	15
Luana	18 d abril de 2001	16
Maiara	20 de abril de 2000	6
Thiago	1º de agosto de 2001	6

Tabela A – Relação dos participantes da pesquisa.

[11] Uma cópia do termo de autorização assinado pelos pais dos informantes consta nos anexos.

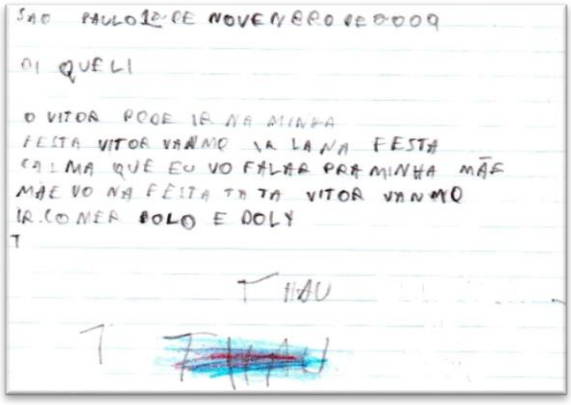
Para que as coletas fossem realizadas, a cada dois meses aproximadamente, a pesquisadora reunia-se com a professora regente, explicando-lhe a tarefa que os alunos deveriam realizar. Em uma primeira etapa da pesquisa, as atividades propostas para os alunos foram a escrita de cartas visando à persuasão de um determinado interlocutor.

O quadro C, a seguir, identifica as datas de cada coleta e a respectiva tarefa solicitada.

Data	**Tarefa**
Dezembro/ 2008	Carta para o "Papai Noel", pedindo um presente de Natal
Março/ 2009	Carta para os pais, pedindo para ir a uma excursão ao parque ecológico
Junho/ 2009	Carta para os pais, pedindo autorização para ir ao zoológico com a família de um amigo
Agosto/ 2009	Carta para a avó, que não pode sair de casa porque cuida de alguns gatinhos, convidando-a para passar o feriado em casa
Outubro/ 2009	Carta para os pais de um amigo pedindo que o autorizem a ir a sua festa de aniversário, sendo que eles (os pais) não poderiam levá-lo.
Dezembro/ 2009	Carta para o "Papai Noel", pedindo um presente de Natal

Quadro C – Tarefas propostas na primeira etapa da coleta dos dados.

Os informantes, de modo geral, conseguiram realizar as tarefas, argumentando com diferentes graus de eficiência e criatividade. Duas crianças tiveram dificuldade em realizar as tarefas. É o caso de Thiago, que não compreendia algumas das atividades propostas e, ao ser solicitado a escrever cartas, produzia narrativas, conforme pode-se observar no manuscrito a seguir:



1. SÃO PAULO <u>12 DE NOVENBRO DE 2009</u>
2. OI QUELI
3. O VITOR PODE IR NA MINHA
4. FESTA VITOR VANMO IR LA NA FESTA
5. CALMA QUE EU VO FALAR PRA MINHA MÃE
6. MÃE VO NA FESTA TA TA VITOR VANMO
7. IR COMER BOLO E DOLY
8. THAU

Quadro D – Manuscrito produzido em 12 de novembro de 2009, pelo informante Thiago (8 anos e 3 meses).

Em resposta à proposta de escrever uma carta para os pais de um amigo, solicitando que autorizassem o filho a vir à sua festa de aniversário, Thiago produziu um texto de 8 linhas, em letra bastão, com alguns desvios ortográficos, motivados, especialmente, pela influência da oralidade, como, por exemplo, “vanmo" (linha 4).

Thiago, que estava na segunda série e tinha oito anos, formatou seu texto como uma carta: inseriu local e data, vocativo separado corpo do texto e assinatura, no final, centralizada. No entanto, não conseguiu sustentar a proposta pressuposta para a tarefa.

Nas linhas 3 e 4, Thiago fez o pedido ao seu interlocutor: “O Vítor pode ir na minha festa?”. Na sequência, apesar da falta de pontuação do texto, é possível reconhecer a estrutura de um diálogo:

— Vítor, vamos ir lá na festa?

— Calma, que eu vou falar pra minha mãe.

— Mãe, vou na festa. Tá?

— Tá.

— Vítor, vamos ir comer bolo e Doly.

Parece-nos que, inicialmente, Thiago propôs-se a fazer a tarefa, contudo, não conseguiu levá-la a cabo até o final do texto, de maneira coerente.

A informante Bárbara, por outro lado, mostrou dificuldades para lidar com a norma padrão da língua portuguesa, conforme podemos verificar manuscrito que segue:

	1. SÃO PAULO 12 de novembro 2. — BO DIA!! A DEICHA ELAIR LA NOS Vamos BRINCA 3. MUITO DEICHA!!! SE ELA NAVI NÃO VAI DEGRA 4. — PO FAVOR DE CHA ELA A MINHA FESTA VA SE LEGA 5. — ELA que VI ELA é DA MINHA SALA ELA E MUITO 6. LEGAR PO FAVOR DE I CHA ELA VI BEIJOS 7. POTI COFI A MI MÃE COIDA

Quadro E – Manuscrito produzido em 12 de novembro de 2009, pela informante Bárbara (8 anos e 8 meses).

Conforme pode-se verificar, a escrita de Bárbara apresenta muitos desvios ortográficos (asinado – linha 8; deicha – linha 2), omissão de letras (bo dia – linha 2) e influências de oralidade (poti – linha 7). Há, também, alguns erros no que diz respeito à segmentação das palavras (elair la – linha 2; cofi a – linha 7) e a presença de travessões no início das frases, mesmo não havendo diálogos.

É necessário algum esforço para depreender todo o sentido do texto, o que é comum nas produções dessa informante. Contudo, ainda assim, foi possível identificar tentativas de persuadir o interlocutor, tais como: “nós vamos brincar” (linha 2), “se ela não for, não vai ter graça” (linha 3), “minha festa vai ser legal” (linha 4), “ela é da minha sala, ela é muito legal” (linhas 5 e 6) e “pode confiar, minha mãe cuida” (linha 7).

A segunda etapa de coleta de dados aconteceu entre março de 2010 a novembro de 2011, já tendo em vista a pesquisa de mestrado. Do grupo inicial de nove crianças, quatro foram transferidas de escola ou de turma, restando, assim, cinco informantes. Foram coletados mais quarenta e nove manuscritos, a partir de cinco tarefas nas quais procuramos variar o gênero do texto escrito, para que as crianças tivessem a possibilidade de argumentar e persuadir em diferentes situações enunciativas. Cabe salientar que cada uma das tarefas abaixo relacionadas foi

realizada duas vezes, de modo a verificar se realizando a mesma tarefa no período de um ano, haveria mudanças significativas nos modos de argumentar e persuadir.

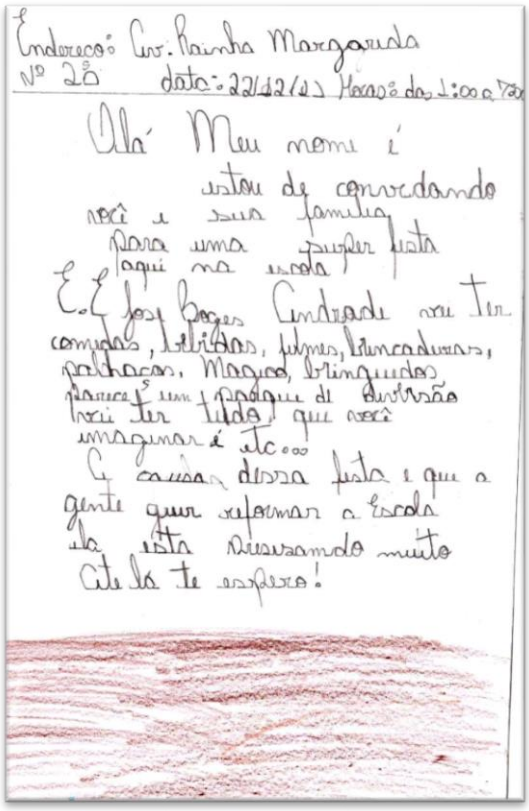
O quadro, a seguir, ilustra os temas de cada tarefa e a data prevista para a coleta.

Data	**Tarefa**
Abril/ 2010 *e março de 2011*	Reportagem para o jornal do bairro explicando a importância de acabar com os focos da dengue.
Maio/ 2010 *e maio de 2011*	Resenha de um filme (previamente assistido pelos alunos) para uma revista infantil.
Setembro/ 2010 *agosto/ 2011*	Solicitação de uma reforma para a quadra de esportes à administração escolar.
Novembro/ 2010 e outubro de 2011	Anúncio para a venda de um brinquedo/ eletrodoméstico usado.
Novembro/ 2010 e novembro de 2011	Convite para a comunidade escolar para a festa de final de ano

Quadro F – Tarefas propostas na segunda etapa da coleta dos dados.

De modo geral, os informantes mostraram-se mais proficientes na escrita desse segundo grupo de textos. Desenvolveram seus textos com mais fluência e diversificaram as estratégias argumentativas. Esse fato se deve, a nosso ver, à prática de escrita de textos argumentativos e, também, pelas atividades rotineiras de sala de aula, que envolviam leitura e escrita.

Para evidenciar as diferenças entre as duas etapas da coleta de dados da pesquisa (2008-2009 e 2010-2011), apresentaremos dois textos, produzidos pela mesma informante, na primeira e na segunda etapa, respectivamente.

 SÃO PAULO, 5 DE DEZEMBRO DE 2008. QUERIDO JESUIS EU QUERIA UMA O NAVIO DA BARBIE E PACO DA POLI. BEIJOS	1. SÃO PAULO, 5 DE DEZEMBRO DE 2008. 2. QUERIDO JESUIS EU QUERIA UMA O NAVIO 3. DA BARBIE E PACO DA POLI. 4. BEIJOS
 Endereço: Av. Rainha Margarida Nº 20 data: 22/12/11 Horas: das 1:00 a 7:00 Olá Meu nome é estou de convidando você e sua família para uma super festa aqui na escola E.E José Boges Andrade vai ter comidas, bebidas, filmes, brincadeiras, palhaços, Magico, brinquedos parece um parque de diversão vai ter tudo que você imaginar é etc... A causa dessa festa é que a gente quer reformar a Escola ela esta presisando muito Ate lá te espero!	1. Endereço: Av. Rainha Margarida 2. Nº 20 DATA 22/12/11 Horas: das 1:00 a 7:00 3. Olá Meu nome é 4. estou de convidando 5. você e sua família 6. para uma super festa 7. aqui na escola 8. E.E. José Boges Andrade vai ter 9. comidas, bebidas, filmes, brincadeiras, 10. palhaços, Magico, brinquedos 11. parece um parque de diversão 12. vai ter tudo que você 13. imaginar e etc... 14. A causa dessa festa é que a 15. gente quer reformar a Escola 16. ela esta presisando muito 17. Ate lá te espero!

Quadro G – Manuscritos produzidos pela informante Larissa em dezembro de 2008 (7 anos e 3 meses) e novembro de 2011 (10 anos e 2 meses) .

Os textos acima constam, respectivamente, de uma carta pedindo um presente de Natal e um convite para uma festa na escola. Foram produzidos com um intervalo de quase três anos, sendo que o primeiro texto foi produzido quando Larissa estava na primeira série e, o segundo, quando ela concluía o ensino fundamental I.

No que diz respeito à extensão do texto, é notável a diferença entre eles. O primeiro desenvolve-se precariamente: sua carta, endereçada a Jesus, tem apenas uma frase no corpo do texto. Apesar da solicitação da professora para que ela explicasse para o destinatário porque mereceria o presente, não houve nenhuma inserção no texto. A folha é ocupada, em mais da metade de sua extensão, por um desenho que, provavelmente, representa a Sagrada Família.

O segundo manuscrito, por outro lado, desenvolve-se em torno de dois parágrafos, sendo que o primeiro deles é extenso (linha 3 a linha 13). Diferente do que fez em seu primeiro texto, Larissa agora conseguiu desenvolver o tópico gerador da tarefa. Nas linhas 3 a 7, apresentou-se e explicou o motivo de sua mensagem: convidar o interlocutor e sua família para uma "super festa" que aconteceria na escola. Na sequência, linhas 9 a 13, listou as atrações da festa e, finalmente, das linhas 14 a 16, explicou o motivo da festa: arrecadar fundos para uma reforma na escola.

No que diz respeito à persuasão, fica claro que o segundo texto tem grande valor persuasivo, se comparado ao primeiro. Larissa não se limita a fazer o convite, mas, tenta fazê-lo de maneira cativante. Indica que o evento será uma "super festa" (linha 6), aponta que entre as atrações da festa haverá "tudo que você imaginar", ainda, afirma que espera a presença do interlocutor (linha 17).

O avanço, que foi evidente nos manuscritos analisados, ocorreu com todos os textos do *corpus*. Ao comparar os primeiros aos últimos manuscritos, as mudanças qualitativas são notórias: melhor encadeamento das ideias, argumentos mais convincentes, tentativas cada vez mais criativas de persuadir o destinatário.

Como somente cinco crianças participaram de todas as etapas da pesquisa, optamos por utilizar prioritariamente os textos desse grupo no presente estudo. Dentre os textos desses cinco informantes, foram analisados nesta dissertação aqueles que, em nossa avaliação, ilustram de modo mais claro os aspectos da persuasão e da ressonância a respeito dos quais discutiremos.

Tendo descrito os dados que compõem o *corpus* desta dissertação, na sequência, discorreremos acerca da Retórica aristotélica, bem como a respeito das leituras que foram feitas dessa obra a partir do século XX. Finalmente, relacionaremos os preceitos retóricos com as estratégias publicitárias atuais.

2. Da retórica à mídia

Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio

Aristóteles[12]

Este capítulo tem como seu principal objetivo traçar um panorama dos estudos que tomam como objeto o caráter persuasivo da linguagem. Ressalte-se que não se trata de valorizar uma ou outra abordagem a respeito do tema, mas, legitimar seu valor no contexto em que foi desenvolvida e sua colaboração para o avanço da área.

No próximo item, examinaremos alguns dos estudos que tomam a persuasão como tema gerador. Partiremos da *Retórica* de Aristóteles e concluiremos com a análise da publicidade atual.

2.1. A Retórica

Aristóteles foi o primeiro estudioso a investigar profundamente e sistematizar em uma obra os modos pelos quais um orador pode conseguir a adesão de seu público por meio das

[12] ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 13.

palavras. Ainda que sua obra tenha sido elaborada na Grécia antiga, seus preceitos influenciam, até hoje, aqueles que se interessam pela persuasão.

O apreço dos gregos para com a escolha das palavras já pode ser observado na literatura produzida durante a antiguidade grega. Segundo Alexandre (2012, p. XIV), "A retórica brotou de sua [dos gregos] genial capacidade para a expressão oral e inspirou-se no doce sabor da palavra usada para fins persuasivos".

São nas obras atribuídas a Péricles que se estabelece a transição entre o período de eloquência espontânea para o de eloquência dita erudita. Nas palavras de Alexandre (2012, p. XV)

> [...] De um lado, temos a Grécia de Homero e de Hesíodo, de Arquíloco, Safo e Alceu, de Píndaro e Ésquilo; a Grécia espontânea e poética, de que o drama trágico foi a manifestação suprema. Do outro lado, temos a Grécia que atinge sua idade de reflexão, a Grécia da prosa, da história, da eloquência política, da filosofia e da ciência. Péricles é, pois, a figura do orador que governa pela palavra uma cidade livre, mantendo-a firme à cabeça da Grécia.

O primeiro professor de retórica do qual se tem notícia foi Córax, o qual redigiu um manual direcionado para logógrafos, que tinham como profissão escrever os discursos que seriam confrontados com a justiça. (BRETON, 1999, p. 48)

Córax dividia o discurso argumentativo em quatro partes: *o exórdio*, que visa a "ganhar" a audiência por meio de palavras lisonjeiras; *a apresentação dos fatos*, em que se expõe o tema a ser discutido; *a discussão*, parte na qual de fato se defende o tema apresentado, e *a conclusão*, que é uma retomada do fato exposto e dos motivos pelos quais o mesmo está sendo defendido (BRETON, 1999, p. 49).

A retórica passou, então, a fazer parte da tradição dos tribunais e do discurso dos sofistas. A escola sofística surgiu no período socrático, século VI e V a.C., época de maior florescimento da democracia. Ora, a democracia afirmava a igualdade de todos os homens e seu direito de participar do governo da *polis*. Desse modo, para ter sua opinião aceita nas assembleias, era necessário que o cidadão soubesse falar e persuadir. Por essa razão, ocorreu uma mudança significativa na educação grega. Se, antes, estudavam-se as grandes narrativas épicas, para que o

aluno conhecesse os ideais de virtude e de beleza, os tempos de democracia demandavam outros ideais (CHAUÍ, 2000).

O objetivo da educação passou a ser a formação do sujeito para exercer a cidadania e o momento no qual isso ocorria era quando os cidadãos opinavam, discutiam, deliberavam e votavam nas assembleias. Assim, o padrão de formação escolar era a formação do orador, aquele que soubesse falar em público e persuadir os outros na política (CHAUÍ, 2000, p. 42).

Os sofistas ensinavam aos jovens as técnicas de persuasão. Eles aprendiam a defender uma posição "A", para, depois, aprender a defender uma posição contrária, "não-A", de maneira que quando estivessem numa assembleia, pudessem ter fortes argumentos a favor ou contra determinada opinião e, consequentemente, tivessem condições de ganhar a discussão (CHAUI, 2000).

Os filósofos gregos Sócrates e Platão escreveram a respeito do assunto, porém, Aristóteles foi quem trabalhou minuciosamente o tema. Ele escreveu dois tratados acerca do discurso, *A Arte Poética*, que "ocupa-se da arte da evocação imaginária, do discurso feito com fins essencialmente poéticos e literários", e *A Arte Retórica*, que "ocupa-se da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos" (ALEXANDRE, 2012, p. XXVII). Para os fins da presente pesquisa, deter-nos-emos à análise da Retórica.

A Arte Retórica pode ser considerada como uma espécie de compilado das visões a respeito dos estudos retóricos, difundidas na época, uma espécie de guia dos modos de se fazer um texto persuasivo (CITELLI, 2002, p.8). A obra é composta por três livros, escritos em épocas diferentes: o livro 1.5-15 e partes do livro 3 foram escritos por volta de 350 a.C, a parte mais substancial da obra foi escrita entre 342 a.C e 335 a.C e a conclusão e os retoques finais foram elaborados em 335 a.C.

Aristóteles define a Retórica como "a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir", "[...] sua função não é persuadir, mas discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso [...]" (ARISTÓTELES, 2012[13], pp. 11-12).

O filósofo explica que o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que se fala e o ouvinte, o último sendo a quem o discurso se refere. Na retórica, há quem se pronuncie acerca do futuro, por exemplo, um membro da assembleia; quem se pronuncie a respeito do passado, o juiz; e aquele que se pronuncia a respeito do talento do orador. A partir dessas constatações, Aristóteles (2012) estabelece os três gêneros de discursos retóricos:

a) *Político ou deliberativo:* tem por objetivo um determinado curso de ação, ou seja, estimula a fazer ou não algo. Era adotado pelos conselheiros particulares e pelos homens que se dedicavam às assembleias públicas. Os temas mais importantes a respeito dos quais os oradores deliberavam eram: finanças, guerra e paz, defesa nacional, importações e exportações, e legislação.

b) *Jurídico ou forense:* tem por objetivo estabelecer justiça (ou injustiça) acerca de determinada ação, assim, ataca ou defende alguém.

c) *Demonstrativo ou epidíctico:* tem por objetivo provar que certa pessoa é ou não nobre e virtuosa, assim, elogia ou censura alguém.

Após discutir a respeito da oratória e descrever as ações que orador deve operar, no segundo livro *d'A Arte Retórica*, Aristóteles ensinou como suscitar determinadas emoções e

[13] Dado que *A Arte Retórica* foi composta em diferentes épocas, optamos por inserir apenas a data da primeira edição da tradução que consultamos.

sentimentos no ouvinte, de modo a obter sua adesão. Segundo o filósofo: “As emoções são as causas que fazem alterar os seres humanas e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, o medo e outras semelhantes, assim como suas contrárias” (ARISTÓTELES, 2012, p. 85).

De acordo com o Aristóteles, não basta que o orador elabore um discurso confiável, escolhendo bem as palavras e recorrendo a argumentos lógicos e irrefutáveis. Ele afirma que o discurso deve ser desenvolvido com personalidade, “Muito conta para a persuasão [...] a forma como o orador se apresenta e como dá a entender as suas disposições aos ouvintes, fazendo com que, da parte destes, também haja um determinado estado de espírito em relação ao orador” (ARISTÓTELES, 2012, p. 84).

No que diz respeito à personalidade, Aristóteles indica que há três características que tornam os oradores persuasivos: a prudência, a virtude e a benevolência. Aquele que tivesse as três qualidades inspiraria confiança em sua audiência e, desse modo, conseguiria mais facilmente influenciá-la (ARISTÓTELES, 2012).

Há também, segundo Aristóteles (2012), provas comuns a todos os tipos de oratória, quais sejam:

a) *Exemplo:* um argumento de exemplo pode ser uma menção a fatos passados ou mesmo a invenção de fatos pelo orador. Nesta última, há duas variantes: o paralelo ilustrativo (por exemplo, “os alunos do ensino básico não devem ser aprovados automaticamente, isto quer dizer o mesmo que aprovar um médico, sem verificar sua competência em atuar na função”) e a fábula (como as contadas por Esopo, que trazem um exemplo de determinada atitude e uma lição moral).

b) *Entimema:* é um argumento que contém uma premissa implícita. Por exemplo, "João é professor de Língua Portuguesa, logo, cursou a faculdade de Letras". Nessa frase, a premissa implícita é "os professores de Língua Portuguesa cursam a faculdade de Letras para exercer a profissão".

c) *Máxima:* pode ser parte de um *entimema*. É uma afirmação de cunho geral, que se refere a questões práticas de conduta. A premissa ou conclusão de um *entimema* podem ser definidas como máximas. A partir do exemplo do item anterior, poderíamos elaborar a seguinte máxima: os professores de Língua Portuguesa devem cursar a faculdade de Letras.

Finalmente, no último livro, Aristóteles discorre a respeito do estilo da expressão, o modo de elocução, ou seja, a adequação do discurso à ocasião, pois "não basta possuir o que é preciso dizer, mas torna-se também forçoso expor o assunto de forma conveniente; e isto contribui em muito para mostrar de que tipo é o discurso" (ARISTÓTELES, 2012, p. 173).

Um dos aspectos fundamentais da Retórica de Aristóteles está no estudo das provas de persuasão fornecidas pelo discurso. O filósofo explica que há três espécies de provas de persuasão, ou seja, os recursos para persuadir sua plateia, quais sejam: a) "o caráter pessoal do orador", *ethos*; b) "o modo como se dispõe o ouvinte", *pathos*; c) "o próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar", *logos* (ARISTÓTELES, 2012, p. 13).

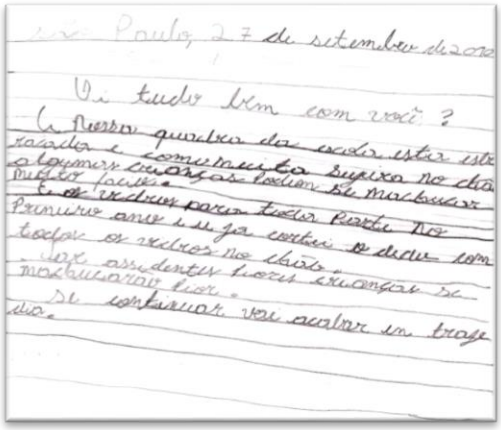
De acordo com Aristóteles (2012, p. 13-4), persuade-se por meio do *ethos* quando o orador mostra à audiência, por seu discurso, que é digno de fé. A persuasão através do *pathos* ocorre pelo modo como o orador leva o auditório a sentir determinadas emoções do discurso. Já a persuasão por meio do *logos* é resultado do que se mostra verdadeiro a partir do discurso.

Conforme observaremos nos próximos itens deste capítulo, o exame do *ethos*, do *pathos* e do *logos*, ao elaborar um texto persuasivo, é presente até os dias atuais. Em uma análise, ainda

que superficial, das propagandas veiculadas pela mídia na atualidade, por exemplo, é comum verificar uma preocupação com a propriedade da marca (*ethos*), com as emoções que a peça publicitária suscitará no público (*pathos*) e, especialmente, com o caráter criativo da mensagem (*logos*).

Para ilustrar como essas três instâncias manifestam-se na escrita de crianças, analisaremos o manuscrito abaixo, produzido por Gabriela, 9 anos, quando a mesma cursava a terceira série do ensino fundamental. A atividade proposta pela professora regente constava da produção de uma carta para a administração da escola onde a menina estudava, solicitando a reforma da quadra de esportes.

Enfatizamos que à época em que o texto foi escrito, a quadra, de fato, necessitava de uma reforma. Estava esburacada e desnivelada, além disso, havia grama alta nos arredores, local onde a comunidade costumava jogar lixo, o que causava, frequentemente, mau cheiro e incidência de mosquitos.

	1. São Paulo, 27 de setembro de 2010. 2. Oi tudo bem com você? 3. A nossa quadra da escola está esbu- 4. racada e com muita sujeira no chão 5. algumas crianças podem se machucar 6. muito facio. 7. E os vidros por toda parte no 8. primeiro ano e u já cortei o dedo com 9. todos os vidros no chão. 10. Teve acidentes piores crianças se 11. machucarão pior. 12. Se continuar vai acabar em traje 13. dia.

Quadro H – Manuscrito produzido em 27 de setembro de 2010, por Gabriela (9 anos e 8 meses) .

Gabriela produziu um texto de 14 linhas, em letra cursiva. A produção da menina apresenta características do gênero proposto: local e data, vocativo e assinatura, fato que revela uma familiaridade com o gênero carta. Por ter recebido uma folha sem pauta, optou por desenhar as

linhas na folha de papel. Ao escrever o corpo do texto, respeitou as regras de recuo de parágrafo e pontuou o texto, ainda que com alguns desvios, comuns para a idade e ano/série.

O texto produzido por Gabriela tem aspectos semelhantes àqueles do *discurso político*, de Aristóteles: o tema em si remete aos assuntos discutidos nas assembleias, pois se trata da discussão a respeito da necessidade de reparo de um ambiente público. Ademais, a argumentação produzida pela menina tem por objetivo que o destinatário realize uma determinada ação, qual seja, providenciar uma reforma na quadra de esportes.

Observamos, também, uma possível tentativa de se estabelecer um *ethos* por meio do uso da primeira pessoa do plural, na linha 3, ao afirmar "A nossa quadra da escola está esburacada". Com essa afirmação, Gabriela mostra que faz parte do grupo daqueles que a utilizam e que, por esse motivo, prezam pelo seu bom uso e conservação.

No que diz respeito ao *logos* de sua produção, ao invés de partir de argumentos lógicos e, por isso, irrefutáveis, Gabriela parte de exemplos e frases de efeito, a nosso ver, para comover seu interlocutor. Nas linhas 7 a 9, a menina relata que, por conta da grande quantidade de cacos de vidro espalhados pelo assoalho da quadra, cortou seu pé, quando cursava a primeira série.

De maneira a tocar seu interlocutor, emocioná-lo, nas linhas 10 e 11, a menina relata que houve acidentes piores do que o que ela mesma sofreu. E, por fim, alerta seu interlocutor para a possibilidade de acidentes ainda mais graves. Nas linhas 12 e 13, escreve "Se continuar assim vai acabar em tragédia". O termo tragédia remete a algo calamitoso. A palavra tem uma carga emotiva e, no contexto, revela a possível intenção da menina de chocar seu interlocutor, para que o mesmo perceba a gravidade que seria manter a quadra no estado em que se encontrava. Parece-nos uma tentativa de estabelecer um *pathos*.

Percebemos, assim, que apesar de não ter sido aluna de Aristóteles, ou aprendido na escola os preceitos d' *A Arte Retórica*, Gabriela mostrou que domina alguns dos aspectos que foram sistematizados pelo filósofo na obra mencionada.

Como não se tem acesso a maior parte da literatura antiga, não é possível fazer uma avaliação completa do impacto que *A Arte Retórica* teve na tradição contemporânea e imediatamente posterior à obra. (ALEXANDRE, 2012). Contudo, o que se sabe é que muitos dos preceitos aristotélicos têm validade até os dias atuais. Assim, consideramos que sua obra foi inovadora e contribui, até hoje, para esse campo de estudos.

No que segue, discorreremos a respeito de algumas das "novas retóricas" produzidas a partir do século XX. Essas obras propõem-se a atualizar os ensinamentos de Aristóteles para que respondam às demandas da atualidade.

2.2. As Novas Retóricas

Conforme mencionamos, a Retórica de Aristóteles influencia até hoje aqueles que se interessam pela persuasão. No entanto, com o passar do tempo, muitos aspectos da elaboração aristotélica se perderam.

Entre os teóricos que tiveram como preocupação discutir e atualizar os preceitos de Aristóteles, sem, no entanto, negligenciar suas ideias principais, estão Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Meyer (2011). Discorreremos, na sequência, a respeito de sua contribuição para os estudos da retórica.

2.2.1. O Tratado da Argumentação

Com a evolução do pensamento filosófico, sobretudo durante o século XVII, a arte retórica perdeu o espaço que tivera na antiguidade grega. Os primeiros a desprezar os preceitos de Aristóteles foram os filósofos da tradição cristã. Meyer (1996) explica que a desconsideração que o cristianismo rendeu à Retórica ocorreu devido ao fato de que a fé cristã não permite a multiplicidade de premissas, uma vez que toda a verdade teria sido revelada por Deus e estaria registrada na Bíblia Sagrada.

Posteriormente, o saber persuadir e convencer foi desprezado pelos racionalistas, que consideravam o conhecimento científico como suficiente para explicar todas as teses racionais. (MEYER, 1996).

Assim, a persuasão ficou, por muito tempo, relegada "ao plano dos sofismas, identificada às técnicas de persuasão sem compromisso ético, aos discursos vazios de oradores hábeis em convencer auditórios, quaisquer que fossem as teses" (MEYER, 1996, p. XII). Esse quadro alterou-se apenas em 1947, com o início das pesquisas de Perelman e Olbrechts-Tyteca que, em 1958, publicaram o *Tratado da Argumentação*.

O *Tratado da Argumentação* surgiu em um período no qual as grandes explicações monolíticas, as ideologias, as grandes narrativas de legitimação e instituições, como a família e a igreja começavam a entrar em decadência. A própria racionalidade cartesiana foi colocada em cheque, em prol de outra concepção de *logos* (MEYER, 1996).

Podemos pensar que a quebra de parâmetros poderia culminar com o caos, no entanto, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/ 1996), assim como alguns filósofos da época, viam a mudança de paradigmas com bons olhos. Para Nietszche (1881-1882/ 1999), por exemplo, que

afirmara que Deus estaria morto e que, portanto, não tínhamos mais no que acreditar, a morte do Senhor não era uma má notícia, mas significava que:

> [...] como que iluminados pelos raios de uma nova aurora; nosso coração transborda de gratidão, assombro, pressentimento, expectativa - eis que enfim o horizonte nos aparece livre outra vez, posto mesmo que não esteja claro, enfim podemos lançar outra vez ao largo nossos navios, navegar a todo perigo, toda ousadia do conhecedor é outra vez permitida, o mar, nosso mar, está outra vez aberto, talvez nunca dantes houve tanto "mar aberto " (NIETSZCHE, 1881-1882/ 1999, p. 196).

Nesse sentido, a *Nova Retórica*, além de dar novo significado à persuasão, cria uma via entre a "racionalidade cartesiana" e o "tudo é permitido", privilegiando o pluralismo em detrimento à univocidade da linguagem. Numa realidade em que já não seria possível evitar os debates, os autores consideravam necessário analisarmos argumentos que governariam determinadas decisões. Assim, a *Nova Retórica* difere da antiga, pois "ultrapassa a questão das técnicas ao levar em conta as condições que possibilitam o desenvolvimento da argumentação" (CARMAGNANI, 1996, p. 23)

A palavra se tornaria a mestra da racionalidade (MEYER, 1996). Isso quer dizer que a maneira por meio da qual um determinado discurso fosse organizado determinaria se o mesmo seria aceito ou não. A argumentação estaria, portanto, no plano do arranjo das palavras, não no conteúdo em si. Nesse sentido, Carmagnani (1996, p. 24) explica que:

> Portanto, para Perelman toda a argumentação é *retórica* e não lógica visto que esta última implica premissas inquestionáveis, não havendo necessidade de prová-las. Assim, a lógica matemática *demonstra* o que já se pretende verdadeiro, enquanto que, na argumentação *convence-se* ou chama-se à *adesão* através de vários mecanismos.

Em sua obra, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/ 1996) analisam os recursos discursivos através dos quais o orador poderia conseguir a adesão de seu auditório. Os autores definem que o objetivo de toda argumentação

> [...] é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1958/ 1996, p. 50)

Para os autores, a argumentação não visa a levar o interlocutor a uma mera adesão intelectual. Objetiva, outrossim, estimular a ação ou criar a disponibilidade para a ação.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/ 1996, p. 22), para argumentar é preciso, primeiramente, conseguir a adesão da audiência, o "conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação". Segundos os autores, "não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido" (p. 19). Portanto, a argumentação é sempre voltada para o auditório a que se dirige. Ressalte-se que o auditório não é necessariamente quem ouve o orador, mas a quem o mesmo dirige suas palavras e a quem deseja influenciar com seus argumentos (CARMAGNANI, 1996).

No que diz respeito à audiência, os autores fazem uma distinção entre *auditório universal* e *auditório particular.* O primeiro seria relativo à humanidade inteira, ou seja, uma audiência cujas variáveis não controlamos. Já o segundo, seria o conjunto de pessoas cujas variáveis podemos controlar, ou seja, uma audiência restrita (ABREU, 2009).

Assim, para um *auditório universal*, o orador deve se valer de uma argumentação convincente, um tipo de lógica que não possa ser refutada e que, por isso, poderia obter a adesão de todos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958/ 1996). Nas palavras dos autores, "Uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958/ 1996, p. 35).

Já para um auditório particular, o orador deve recorrer à argumentação persuasiva. A persuasão, para os autores, tem alcance individual (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958/ 1996), por isso, é fundamentada nos gostos e anseios de um público específico.

Os autores detêm-se, nessa obra, às estratégias de convencimento. Assim, ensinam técnicas de argumentação válidas para um *auditório universal*. Por essa razão, uma das críticas atuais ao trabalho de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/ 1996) consiste no fato de que esses autores trabalham com o *logos* somente tendo valor argumentativo, destituído de emotividade.

Contudo, não vemos essa lacuna como motivo para desmerecer o trabalho desses pesquisadores. Ainda que não estejamos de acordo com todas as teorizações de Perelman e Olbrechts-Tyteca, é necessário valorizar, primeiramente, empreitada de revisar a arte retórica e mostrar que não há verdades universais pré-concebidas, mas que há a palavra, que norteia e delineia o discurso argumentativo.

É essencial considerar, também, a época em que as pesquisas de Perelman e Olbreschts-Tyteca foram realizadas, os anos 1950. Era uma época em que ainda vigorava a metáfora paterna, a moral e os bons costumes. Contudo, era um momento que sinalizava as grandes mudanças que ocorreriam nas décadas seguintes: *Red Scare*, testes nucleares, início da descolonização da África, a Revolução Cubana. O mundo estava começando a "virar de ponta cabeça".

Nos anos seguintes, outros pesquisadores partiram dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, incorporando as transformações nos modos de persuadir e argumentar que as mudanças culturais exigiam. É o caso de Michel Meyer, aluno de Perelman, que propõe uma abordagem mais atual para os estudos retóricos.

2.2.2. A Problematologia de Michel Meyer

O filósofo belga Michel Meyer tem uma extensa obra a respeito da Retórica. Ele nomeia sua abordagem ao tema de *problematologia*. Em sua perspectiva, todo o discurso retórico existe em torno de uma pergunta, sendo que o problema colocado a partir dela permite que haja negociação entre os indivíduos. Ele define retórica, portanto, como "a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada" (MEYER, 2011, p. 21).

Em suas obras, Meyer estuda as origens da retórica e as acepções que essa arte foi tomando ao longo do tempo. De acordo com o autor, Platão, por exemplo, sempre foi contrário à retórica e essa condenação foi crucial para a história dessa arte. Segundo Meyer, Platão reduziu a retórica à manipulação por meio do discurso, um falso saber com aparência de verdade. Para o filósofo grego, caberia à filosofia esclarecer esse discurso, libertar aqueles que, de dentro da caverna, eram manipulados. (MEYER, 2011, p. 17).

A partir de um estudo minucioso da história da arte retórica, Meyer divide as definições que foram dadas a essa arte em três grandes categorias:

a) A retórica como manipulação do auditório, tendo por influência as ideias de Platão;
b) A retórica como a arte do bem falar, *ars bene dicendi*, por influência de Quintiliano, e;
c) A retórica como exposição de argumentos ou discursos que visam a persuadir, que é a visão Aristotélica.

A mescla dessas definições fez da retórica, segundo Meyer (2011, p. 19), uma disciplina "de contorno mal definidos, que por tratar de muitas questões, parece ela mesma confusa e sem

objeto próprio". Então, o escopo de suas pesquisas consiste, especialmente, em conceder à Retórica:

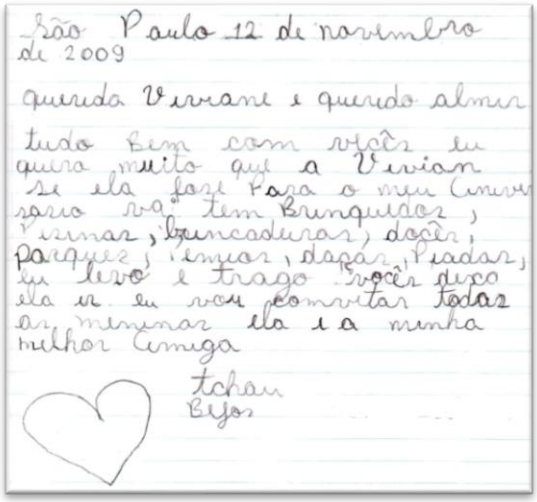
> [...] uma definição, abrangente mas específica, que permita acomodar tanto a argumentação judiciária quanto o discurso publicitário, tanto o raciocínio provável quanto a linguagem literária e suas figuras de estilo, tanto a retórica do inconsciente quanto as regras do debate público, em que as opiniões se afrontam ou se esvaziam pela ideologia. (MEYER, 2011, p. 21)

Assim, para resgatar as dimensões constitutivas da retórica, Meyer (2011) entende que seja necessário recuperar a correspondência entre *logos*, *ethos* e *pathos*, conforme concebia Aristóteles.

No que diz respeito ao *ethos* e ao *pathos*, Meyer (2011, p. 43) considera que há um *ethos imanente*, que é "aquilo que o outro da relação retórica projeta como imagem". Por outro lado, há também um *pathos imanente*, que é a projeção que o orador tem de seu auditório. De acordo com Meyer (2011, p. 43), então,

> Ao lado desse éthos projetivo ou imanente que emana do auditório, ao lado do páthos projetivo e imanente que nasce no espírito do orador, há o real, com um éthos efetivo, que é o orador em sua ação real, e um páthos efetivo, com um auditório real. O éthos real se esforça para responder a uma pergunta, sem levar forçosamente em consideração à diferença de valores, assim como há um páthos imanente para o orador, que é sua réplica, e que ele imagina (ou concebe), ao se perguntar.

Para ilustrar esse aspecto, apresentaremos, a seguir, um dos manuscritos do *corpus*, produzido por Larissa, quando a menina estava na segunda série. Trata-se de uma carta, dirigida aos pais de uma amiga, pedindo autorização para que a mesma fosse a sua festa de aniversário.


São Paulo 12 de novembro de 2009
querida Viviane e querido almir
tudo Bem com vecês eu
quero muito que a Vivian
se ela fose Para o meu Aniver
sario va tem Brinquedos,
Pisinas, brincadeiras, docês,
parques, Pemios, daças, Piadas,
eu levo e trago vocês dexa
ela ir eu vou comvitar todas
as meninas ela e a minha
melhor Amiga
tchau
Bejos

1. São Paulo, 12 de novembro
2. de 2009
3. querida Viviane e querido almir
4. tudo Bem com vecês eu
5. quero muito que a Vivian
6. se ela fose Para o meu Aniver
7. sario vai tem Brinquedos,
8. Pisinas, brincadeiras, docês,
9. parques, Pemios, daças, Piadas,
10. eu levo e trago vocês dexa
11. ela ir eu vou comvitar todas
12. as meninas ela e a minha
13. melhor Amiga
14. tchau
15. Bejos

Quadro I – Manuscrito produzido em 12 de novembro de 2009, por Larissa (8 anos e 2 meses).

Em resposta à proposta, Larissa produziu um texto de 15 linhas de extensão, dirigido aos pais de sua amiga Vivian, Viviane e Almir. O texto é escrito em letra cursiva, sendo que a menina teve alguma dificuldade em estabelecer quais palavras deveriam ser escritas com a inicial maiúscula, distribuindo-as aleatoriamente pelo texto.

Há poucos sinais de pontuação, apenas vírgulas, utilizadas para separar o local da data e os elementos de uma lista. O texto apresenta alguns desvios ortográficos, (por exemplo, *fose*, na linha 6) e marcas de oralidade (por exemplo, *dexa*, na linha 10 e *comvitar*, na linha 11). No entanto, os desvios e omissões não comprometem totalmente a compreensão do texto.

Nas linhas 5 a 7 da carta, Larissa explicita o pedido que quer fazer aos pais da colega de sala: que Vivian fosse a sua festa de aniversário. Para tanto, toma como *pathos imanente* a hipótese de que seus interlocutores deveriam saber quais atividades seriam oferecidas na festa. Provavelmente, ela acreditava que os pais de Vivian não a proibiriam de ir a um evento no qual a filha poderia se divertir tanto.

Na sequência, na linha 10, Larissa, imaginando a possível indisponibilidade de seus interlocutores para levar a filha à festa, afirmou que poderia levar e trazer a amiga.

Por fim, de modo a projetar um *ethos imanente* para seus interlocutores, afirmou que era a melhor amiga de Vivian. Soma-se a isso o fato de que todas as amigas foram convidadas, portanto, Vivian, que era sua melhor amiga, não poderia ficar fora da festa.

Percebe-se que ao tentar persuadir os pais de sua amiga, foi necessário para Larissa fazer uma projeção das opiniões de seus interlocutores – *pathos imanente*, ademais, foi preciso transmitir alguma credibilidade a eles – *ethos imanente*, de outro modo, não lhe seria confiada a responsabilidade de receber Vivian em sua festa de aniversário.

Além da projeção de si mesmo e do outro, Meyer acredita que seja necessário considerar a mensagem que será transmitida, o *logos.* Para isso, é preciso considerar a mensagem em dois planos. Segundo o autor, quando negociamos a partir de uma questão, estamos no *ad rem* e quando o fazemos a partir da intersubjetividade dos envolvidos na negociação, estamos no *ad hominem.* No entanto, não pode haver separação entre o *ad rem* e o *ad hominem*, "uma boa retórica passa muitas vezes de um plano a outro, do *ad rem* ao *ad hominem*, sobretudo se os argumentos acabam por faltar" (MEYER, 2011, p. 22).

A respeito desse aspecto, um dos manuscritos que compõe o *corpus* pode ser ilustrativo. Trata-se de uma tarefa na qual as crianças deveriam produzir uma pequena resenha de um filme assistido em sala, recomendando-o, ou não, aos colegas de outra turma.

A película, intitulada *Mônica, a famosa*[14], é um desenho animado, protagonizado pela *Turma da Mônica* e faz parte de uma compilação de histórias curtas chamada *Cine Gibi.* No capítulo assistido pelas crianças, Mônica havia convidado Fabinho para tomar sorvete, contudo, o menino declinou do pedido para sair com Carminha Fru Fru. Ao descobrir a existência da rival, por intermédio de Cascão, Mônica junta-se ao amigo para bolar um plano para chamar a atenção de Fabinho: passar-se por uma estrela de TV em uma televisão de papel. No início, o

[14] Disponível, na íntegra, em: <http://www.youtube.com/watch?v=9jQbC0Y8VkU>. Acesso em: 29 maio 2013.

plano funcionou e Fabinho acreditou que Mônica havia se tornado uma artista famosa, no entanto, Mônica perdeu a paciência com seu cúmplice e foi desmascarada.

Após assistir a esse filme, Gabriela produziu o texto a seguir:

	1. Monica a famosa 2. Monica convida fabinho para tomar 3. um mil-ki-cheik e fabinho vai com 4. carminha Mônica fica furiosa com ele 5. que pega uma televisão de papel e entra 6. dentro será que vai dar serto

Quadro J – Manuscrito produzido em maio de 2010, por Gabriela (9 anos e 4 meses).

Gabriela produziu um texto de 8 linhas de extensão, intitulado, tal qual o filme assistido, “Mônica, a famosa”. O texto foi escrito em letra cursiva, sem que a menina grafasse as iniciais em maiúsculo quando necessário, com exceção da palavra “Mônica”. A produção, tampouco, foi pontuada, fato que dificulta um pouco a compreensão.

Nas linhas 2 a 6, Gabriela fez um resumo do enredo do filme, provavelmente, apontando os fatos que considerou mais importantes para o desenvolvimento da trama. Julgávamos que a partir do tema proposto, a menina afirmaria que o filme era interessante, emocionante, surpreendente, etc., no entanto, ao invés de negociar somente *ad rem*, ela o faz, também, *ad hominem*. Esclareceremos.

Primeiramente, Gabriela elencou os principais acontecimentos do enredo, sem, contudo, revelar o desfecho. Além disso, na linha 6, faz uma tentativa de suscitar a curiosidade do interlocutor, com o questionamento: Será que vai dar certo? É como se dissesse: "Se você está curioso para saber o final do filme, vai precisar assistir!". É uma estratégia comum em propagandas de programas televisivos, como telenovelas, nas quais é transmitida, geralmente, uma cena do próximo capítulo, a qual é cortada em seu clímax, de modo a deixar o telespectador ansioso para o que acontecerá na sequência.

Apesar de reconhecer a importância da negociação *ad hominem* e da necessidade de equiparar *logo*, *pathos* e *ethos*, Meyer (2011, p. 33) considera que na época atual é o *logos* que domina. Ele explica que a retórica tornou-se o discurso a respeito do discurso racional, com conclusões verossímeis.

Apesar desse posicionamento, a publicidade atual mostra que o *non-sense* pode ser tão eficiente (ou mais) quanto a lógica racional. É o que veremos na sequência.

2.3. A Retórica e a Publicidade

A arte retórica, apesar de ter passado por diversas transmudações ao longo dos anos, manteve a essência que estava suposta na *Retórica* de Aristóteles: conseguir a adesão do auditório por meio das palavras. Uma das manifestações culturais que mais se vale desse fundamento da retórica é a publicidade. De acordo com Campos (1987, p. 50)

> No que se refere aos objetivos, tanto a retórica quanto a publicidade se utilizam da palavra e/ ou dos diversos signos através dos quais se exprimem, com um fim pragmático: convencer o ouvinte, obter um consenso emotivo que se traduzirá na adesão do receptor às suas propostas. Ambas visam a adesão pela linguagem.

Pode-se afirmar, inclusive, que os temas dos três livros que compõem a Retórica correspondem aos três principais elementos envolvidos no discurso publicitário: “o produto, o mercado, e, aproximando-os, a mensagem” (CAMPOS, 1987, p. 50).

A publicidade busca, acima de tudo, influenciar os indivíduos expostos às peças propagandísticas. Seus efeitos nem sempre se limitam à mera aquisição do produto anunciado, podendo culminar com a assimilação da instancia social que o produz. Isso quer dizer que, para além de vender um determinado produto, a publicidade vende ideias, conceitos e modos de ser. Conforme Campos (1987, p. 24), “À ação comercial se acrescenta uma ação ideológica e cultural”.

Para provocar esses efeitos, não basta informar as características do produto ou da marca, é preciso conseguir a atenção do consumidor, tocar seu corpo. De acordo com Eco (2012, p. 280), “se o discurso aberto quer-nos apresentar de um modo novo o problema da dor, o discurso persuasivo tende a nos fazer chorar, a estimular nossas lágrimas, como pode acontecer com uma fotonovela”. O discurso persuasivo não explica, mostra.

Vásquez (2006) explica que a publicidade surgiu em decorrência da expansão comercial e industrial, cujo fim era o consumo em massa, e do surgimento da imprensa. Assim, a necessidade de divulgar um produto é consequência da livre concorrência (mais de uma empresa produzindo e/ ou comercializando um mesmo produto) e dos meios de comunicação (que divulgam notícias, ideias e, também, produtos).

Segundo a autora, os primeiros anúncios publicitários, produzidos entre os séculos XVI e XVII, eram meramente informativos. Apenas em 1880 apareceram os *slogans* e, com eles, uma maneira mais persuasiva de poder chamar a atenção (VÁSQUEZ, 2006).

A publicidade, como a conhecemos hoje, começou a desenvolver-se no início do século XX. Nessa época, passou a almejar outros objetivos, para além da divulgação de produtos, quais

sejam: educar, formar e criar novos hábitos. É o caso, por exemplo, da publicidade de produtos de higiene pessoal do início do século passado (VÁSQUEZ, 2006).

Na mesma época, surgiram as agências de publicidade e, junto com elas, a fotografia, o rádio e, posteriormente, a televisão. Tudo isso transformou a publicidade numa área de confluência de tecnologias, o que permitiu aos publicitários explorar a criatividade para produzir peças para um público cada vez mais ávido por informações (VÁSQUEZ, 2006).

Em uma época que exala informação, a publicidade assumiu, mais do que nunca, o caráter persuasivo proposto na *Retórica* aristotélica, no que diz respeito ao *pathos*: provocar determinadas emoções no ouvinte. O *logos* tem papel crucial nessa empreitada, pois o que persuade os consumidores são os jogos de palavras, o humor, os duplos sentidos e as imagens.

"Não esqueça a minha Caloi!"; "Trate seus bichinhos com amor e Parmalat! Tomou?"; "Soy loca por pipoca e Guaraná! ...Antarctica!"; "O tempo passa, o tempo voa e a poupança Bamerindus continua numa boa!"; "Pergunta lá no Posto Ipiranga!"; "É Friboi?" são bordões eternizados na mente, inclusive, de quem não consome os produtos anunciados.

Para além da imortalização de alguns bordões, alguns efeitos de campanhas publicitárias são, a nosso ver, muito interessantes (e inusitados). É o caso, para dar um exemplo, de uma propaganda da antiga concessionária de veículos Vimave. Nessa peça publicitária, um senhor aparece em cena empurrando um carro muito velho e mal conservado. Todas as pessoas que passam por ele, observam a cena e dizem "pois é!", como uma maneira de mostrar solidariedade frente à situação. Desde então, uma das maneiras de se referir a um carro velho e/ ou mal conservado é o termo "pois é".

O que torna esse fato interessante é que ainda nos dias atuais, quase 40 anos depois da divulgação da propaganda, utiliza-se dessa expressão, sendo que muitos dos seus enunciadores não sabem a origem da mesma.

Percebe-se, assim, que a linguagem publicitária influencia de alguma maneira grande parte daqueles que têm contato com ela. Conforme explica Campos (1987, p. 40): "[...] como bem o lembra QUESNEL (1974), esse caráter maciço da mídia implica o fato de que, mesmo quando dirigida a um segmento do mercado, a publicidade acaba por atingir tanto aos diretamente visados, quanto àqueles que não têm meios para adquirir o produto [...]". Esse fato ajuda-nos a compreender porque mesmo crianças, que não são consumidores reais de grande parte dos produtos divulgados pela mídia, reproduzem em seus textos estratégias de textos publicitários.

Outro aspecto que merece destaque é que o *logos* do texto publicitário não é pensado apenas no seu valor puramente linguístico, os criadores de campanhas publicitárias pesquisam

> [...] denominadores culturais característicos de diferentes grupos ou de toda a comunidade, hábitos relativos ao adorno do corpo e de lazer, alimentação e preparo dos alimentos, tabus alimentares e religiosos, rituais sociais, datas e comemorações especiais, etc. Pesquisam-se também as estruturas grupais, lideranças, distribuição de papeis no grupo familiar, critérios de sanção e discriminação, expectativas sociais e pessoais, motivações, autoimagem, conflitos entre valores tradicionais e os novos hábitos e costumes, etc. [...] (CAMPOS, 1987, p. 35).

A publicidade busca, dessa maneira, contrapor os aspectos negativos da vida das pessoas com os positivos do produto anunciado. Contudo, a relação não é tão simples quanto parece em uma primeira visada. Se estivéssemos falando a respeito de uma sociedade padronizada, com comportamentos e anseios facilmente identificados, seria mais fácil estabelecer quais são os aspectos negativos que poderiam ser contrapostos.

Mas, esse não é o caso da sociedade atual, chamada por Lipovetsky (2004) de hipermoderna, sendo caracterizada pela fragilização das personalidades. Em suas palavras,

> A cultura hipermoderna se caracteriza pelo enfraquecimento do poder regulador das instituições coletivas [...]. Assim, o indivíduo se mostra cada vez mais aberto e cambiante, fluído e socialmente independente. Mas essa volatilidade significa muito mais a desestabilização do eu do que a afirmação triunfante de um indivíduo que é senhor de si mesmo (LIPOVETSKY, 2004, p. 83)

Por sua vez, a fluidificação dos contornos dos indivíduos convoca a publicidade para mudar seu modo de agir. Fica difícil fornecer informações ou razões racionais para a compra de um produto para pessoas que, com muita facilidade, mudam de razão. Por esse motivo, as campanhas publicitárias que exploram sentimentos e ideias vinculadas à marca são aquelas que mais tocam os possíveis consumidores. Além disso, essas sensações devem transmitir ao consumidor uma impressão de exclusividade, como se o produto ou ideia divulgada tivesse sido desenvolvido especialmente para cada um dos expectadores (CAMPOS, 1987). É o caso das propagandas da marca de refrigerante Coca-Cola que, geralmente, associa a bebida a boas sensações, como estar com os amigos, praticar esportes, divertir-se, etc.

Em campanha veiculada durante o ano de 2012, intitulada "123 calorias de energia positiva", por exemplo, os publicitários responsáveis associaram o ganho energético com o consumo da bebida a atividades prazerosas e saudáveis. Vejamos:

Quadro K– Campanha "Energia Positiva", da marca de refrigerantes Coca-Cola.

Percebe-se que para dissociar do sedentarismo e hábitos de vida prejudiciais à saúde o consumo de refrigerantes, foram exploradas atividades agradáveis e saudáveis. Ressalte-se que há uma ênfase na feição dos personagens e nas palavras "energia positiva", de tal modo que o

ganho de 123 calorias seja associado à possibilidade de realizar as referidas atividades, e não a engordar.

Não há maiores explicações, não há um apelo explícito, não são descritas as características do produto. O objetivo, portanto, é fazer o possível consumidor relacionar o consumo do refrigerante a sensações prazerosas e, então, sair de casa e comprar o produto, sem a necessidade de uma ordem explícita. A respeito desse aspecto, Eco (2012) explica que o discurso persuasivo da propaganda atual não propõe nada novo, não provoca, mas consola o consumidor: o induz a comprar aquilo que já deseja, responde a suas tendências secretas. Assim, a campanha "Energia Positiva" visa a suscitar o desejo de beber o refrigerante, naqueles que já têm uma tendência para tal.

O uso de imagens impactantes também é um recurso recorrente na publicidade. O conhecido ditado "uma imagem vale mais do que mil palavras" parece ser considerado verdadeiro pelos publicitários. Segundo Campos (1987, p.61), a imagem "[...] compacta as significações, permitindo a transmissão de um volume elevado de informações, numa linguagem sintética e num tempo de exposição quase sempre reduzido".

Uma campanha da marca de *shampoo* Seda, veiculada durante o ano de 2006, ilustra esse aspecto da publicidade. Vejamos:

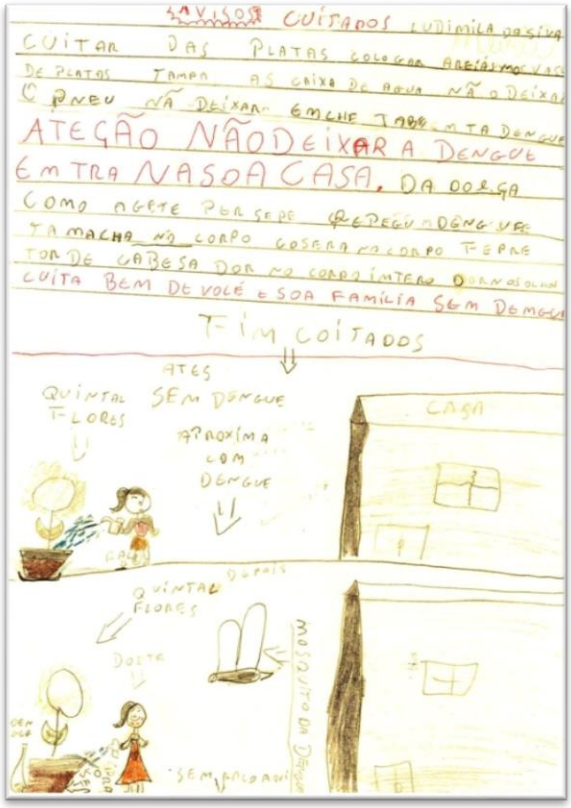
Quadro L – Propaganda do Shampoo Seda (Unilever) Anti-Sponge.

Essa peça foi desenvolvida para divulgar a linha de shampoo *Anti-Sponge*, para cabelos armados e com frizz[15]. Consta de duas imagens de um mesmo leão, no estilo "antes e depois". À esquerda, temos a imagem de leão convencional. Acima da cabeça do leão, há o questionamento: "Cabelos armados e com frizz?", provavelmente, relacionado à juba do animal. À direta, temos o mesmo leão com os cabelos alisados e a informação, também colocada na parte superior, de que seu "cabelo" está "sem frizz e com volume controlado".

A peça chama atenção pelo modo inusitado como os efeitos do uso do *shampoo* foram ilustrados, por meio da montagem de jubas de leões. A juba de um deles foi associada ao cabelo de mulheres que têm cabelos "armados", a do outro demonstra como o cabelo ficará caso a possível consumidora escolha o *shampoo* anunciado. O texto em si não traz nenhuma novidade; sua grande vantagem é a ilustração, que concebe o rei da selva de maneira criativa.

[15] Palavra de origem inglesa, que significa "frisado" ou "crespo". Em português, se utiliza o termo para designar os fios de cabelo mais encrespados de uma pessoa.

Voltando aos textos que analisamos nesta dissertação, notamos que valer-se de imagens com fins persuasivos também foi uma das estratégias utilizadas pelas crianças na elaboração de seus textos, conforme verificaremos na sequência.



1. AVISOS CUITADOS LUDMILA DA SILVA
2. CUITAR DAS PLATAS COLOGAR AREIAS MOS VASO
3. DE PLATAS TAMPA AS CAIXA DE AGUA NÃ O DEIXA
4. O PNEU NÃ DEIXAR EMCHE TABE EM TA DENGUE
5. ATEÇÃO NÃO DEIXAR A DENGUE
6. EM TRA NA SOA CASA. DA DOeÇA
7. COMO A GETE PER SE PE QE PEGU DENGUE
8. TA MACHA NO CORPO COSERA NA E DA PO FEPRE
9. TOR DE CABESA DOR NO CORPO IMTERO DOS NOS OLHOS
10. CUITA BEM DE VOCÊ E SOA FAMILIA SEM DEMGUE
11. FIM COITADOS

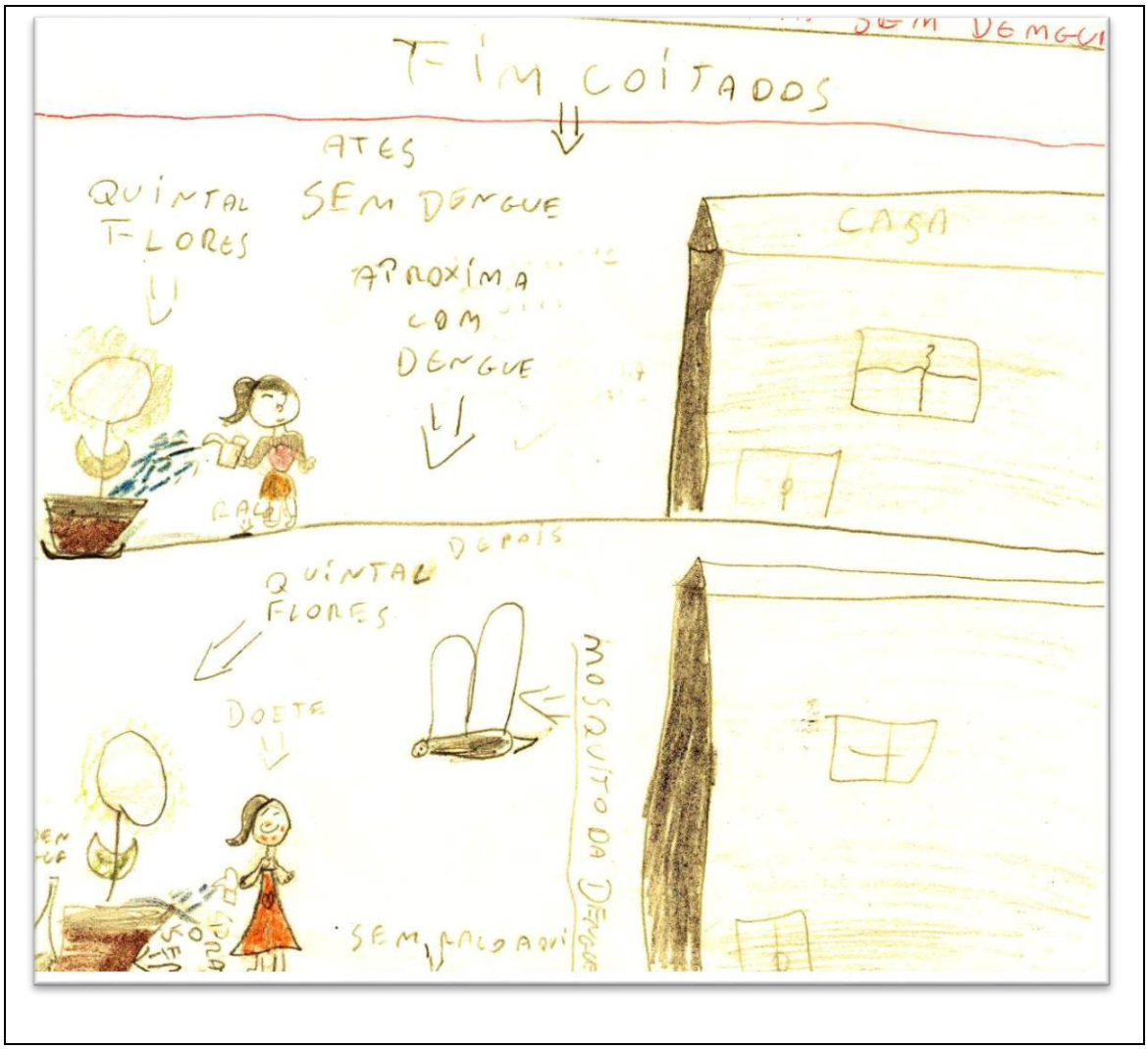
Quadro M – Manuscrito produzido em abril de 2011, pela informante Bárbara (9 anos e 11 meses).

O manuscrito consta de um folheto informativo cujo objetivo seria alertar a população para os riscos de infecção pelo vírus da dengue, bem como os meios para a prevenção da doença. Em resposta à tarefa, Bárbara produziu um texto de 11 linhas de extensão, que ocupa um pouco menos metade da folha, sendo que a outra parte da página foi preenchida com uma ilustração.

A menina demonstrou alguma dificuldade em escrever de acordo com a norma padrão da língua: o texto não está pontuado e há desvios ortográficos. Contudo, nada que impossibilite a compreensão global do texto.

Bárbara intitulou sua produção como “Avisos” (linha 1), provavelmente, para deixar implícito que o que viria na sequência mereceria atenção do leitor. Nas linhas 2 a 4, a menina explicitou alguns dos meios para evitar o contágio pelo vírus da dengue: cuidar das plantas, colocar areia nos vasos, tampar a caixa d’água e não deixar que os pneus encham de água. Na sequência, linhas 5 e 6, a menina fez uma espécie de alerta ao interlocutor com o imperativo: “Não deixe a dengue entrar na sua casa!”. Nas linhas 7 a 9, Bárbara explicou quais seriam os sintomas da dengue: “Como a gente percebe que pegou dengue” (linha 7).

Interessa-nos analisar a ilustração criada pela menina. Para tanto, reproduziremos, a seguir, a imagem aumentada.



Quadro N – Detalhe da ilustração de manuscrito produzido pelo informante Bárbara, em abril de 2011.

Bárbara produziu uma ilustração que, provavelmente, representa o quintal de uma casa. Há duas imagens do mesmo local, sendo que a primeira, intitulada pela menina como “antes”, ilustra o quintal “sem dengue” e, a segunda, intitulada “depois”, o mesmo local “com dengue”. Nos dois desenhos, há a representação de uma casa à direita. Do lado esquerdo observa-se um vaso com uma flor sendo regada por uma menina.

Acima das imagens, Bárbara inseriu a inscrição “coitados”. Não podemos determinar se a criança tentou escrever o adjetivo “coitado”, referindo-se às pessoas que poderiam ser infectados pelo vírus da dengue; ou o substantivo “cuidados”, uma vez que ela grafou essa palavra

como “cuitados” no início da sua produção, indicando que apresentará na sequência medidas para evitar a infestação do mosquito transmissor.

De modo a deixar claro ao leitor o que as partes de cada ilustração representavam, Bárbara fez pequenas legendas em vários pontos de sua produção.

Na primeira imagem, com a inscrição “antes” e “sem dengue”, a menina inseriu uma legenda indicando as flores do quintal. No desenho, há destaque para o pratinho colocado embaixo do vaso de plantas, que não aparece no segundo desenho, e para o ralo de escoamento do quintal, que tem uma legenda, identificando-o.

Para chamar a atenção para a segunda imagem que, supostamente, ilustra um quintal com focos de infestação do mosquito da dengue, Bárbara fez a inscrição “a próxima com dengue”, precedida da representação de uma flecha que aponta para a ilustração seguinte.

A segunda imagem é muito semelhante à primeira, pois apresenta os mesmos elementos: a casa, o vaso e a criança regando a planta. Contudo, parece-nos que houve um esforço em apontar aspectos que evidenciam a infestação do mosquito transmissor do vírus da dengue, começando pela inserção de um mosquito, identificado como “mosquito da dengue”, no meio da paisagem.

Além da indicação da presença do mosquito, Bárbara deu ênfase à criança que, no primeiro desenho, estava saudável e, nesse segundo, foi ilustrada com manchas vermelhas pelo corpo, merecendo destaque o sinal de indicativo e a inscrição da palavra “doente”. É necessário ressaltar que, de fato, a presença de manchas avermelhadas é um dos sintomas da dengue, o qual, inclusive, foi indicado por Bárbara em seu texto (linha 7).

Em contraposição à primeira imagem, em que eram destacados elementos que contribuíam para a prevenção à infestação do mosquito *Aëdes aegypti*, na segunda imagem são destacados os elementos que poderiam favorecer a criação de focos do mosquito: a falta de um pratinho embaixo do vaso e de um ralo para o escoamento da água.

O desenho ao lado do vaso de plantas, identificado como “dengue”, provavelmente representa um foco de criação do mosquito, consequência da falta de cuidados explicitada pela criança.

A nosso ver, a inserção da imagem no manuscrito teve fins didáticos e persuasivos. Os passos presentes no texto são ilustrados pelo desenho da menina, que destaca os pontos que considera fundamentais para a prevenção da doença. Além disso, ao contrapor duas situações, uma com e outra sem risco de infestação, parece-nos que Bárbara buscou mostrar ao leitor que atitudes simples podem evitar que a dengue “entre na casa” das pessoas. O ambiente familiar é ressaltado em toda a produção, há menções de proteção à casa e à família e, na imagem, a representação do quintal de uma casa, indicando que a prevenção começa na casa de cada um.

Conforme mencionamos neste item, uma das características da sociedade atual é a ilusória independência social. Assim, o mecanismo de sugestão faz com que o sujeito acredite que não está sendo convencido ou obrigado a aderir a uma ideia ou comprar um produto. De acordo com Brown (1971, p. 26), a sugestão pode ser definida como “[...] a tentativa de induzir em outros a aceitação de uma crença específica sem dar razões por si mesmas evidentes ou lógicas para a aceitação, quer elas existam ou não.” Não se trata de tentar mudar a opinião do consumidor, mas, sobretudo, dar a impressão de que se está de acordo com as crenças do mesmo.

O mecanismo de sugestão é evidente na campanha publicitária veiculada pela marca de refrigerante *Pepsi*, intitulada “Pode ser Pepsi”, por exemplo. Os criadores partiram do pressuposto de que *a Pepsi*, no Brasil, é a segunda opção dos consumidores de refrigerantes, depois da *Coca-Cola*. Assim, nos comerciais dessa campanha são exploradas situações nas quais escolher a segunda opção pode ser melhor[16].

[16] A título de exemplo, segue o link de um dos comerciais da campanha: < http://www.youtube.com/watch?v=MkyWgYrtjmk>. Acesso em 09 jun 13.

Observemos que a campanha não coloca em jogo os valores dos consumidores. Assume-se que, realmente, a *Pepsi* seria a segunda opção. Contudo, explicita-se que a segunda opção pode ser surpreendente, incentivando, então, os consumidores a experimentar o refrigerante.

Frequentemente, esse processo interpelativo é caricaturizado com expressões enfáticas como "Ei, você!". Conforme explica Campos (1987, p. 102) "o imperativo verbal, olhares frontais, dedos que apontam e até mesmo um volume agressivo do som interpelam o receptor, solicitando-lhe a atenção".

Um exemplo dessa estratégia foi o conhecido bordão dos comerciais da rede de varejo Casas Bahia: "Quer pagar quanto?"[17], veiculado a partir do ano 2000. De acordo com o autor, essas expressões são "[...] vazias de significação e dependentes do contexto para adquiri-la, prestam-se perfeitamente à interpelação. O 'você' do anúncio é todo mundo e cada um em particular" (CAMPOS, 1987, p. 102).

Para Brown (1971), o aspecto fundamental da propaganda é chamar a atenção do público. Não importa qual seja o estímulo, o importante é ser visto. Nas palavras do autor:

> [...] ao procurar destacar sua própria mensagem em meio a uma multidão de outros estímulos concorrentes, o operador apresentará outro estímulo mais impressionante que, mesmo quando nada ou pouco tenha a ver com sua verdadeira mensagem, consegue atrair a vista ou o ouvido de maneira a se fazer notado (BROWN, 1971, p. 24).

Assim, quanto mais ousada for uma campanha publicitária, maiores serão as chances de conseguir a adesão do público. Isso ocorre, pois há, em geral, dois tipos de consumidores: a) aqueles que já estão interessados em determinado produto, serviço ou marca; e b) aqueles que, potencialmente, poderiam aderir a uma marca, produto ou serviço.

[17] A título de exemplo, segue o link de um dos comerciais dessa campanha: https://www.youtube.com/watch?v=IW3Oz0IgTsk. Acesso em 06 jun 14.

Em contato com um texto publicitário, o primeiro grupo se interessará pelas características do produto ou serviço anunciado. Já o segundo, precisa ser cativado. Para tanto, é necessário que a peça publicitária seja mais que um mero anúncio.

Esse aspecto foi estudado por diversos autores, entre eles Petty, Cacioppo; e Schumann (1983), que desenvolveram o *Elaboration Likelihood Method* – ELM (Modelo de Probabilidade de Elaboração). Entre os diversos aspectos do modelo, interessa-nos a discussão dos autores a respeito de dois modos de persuasão na publicidade: a *rota central* e a *rota periférica*.

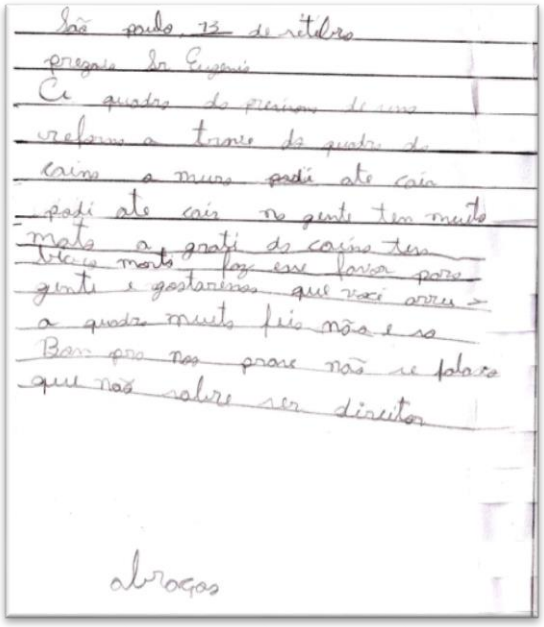
Segundo os autores, para uma probabilidade de elaboração alta, ou seja, para anunciar produtos ou serviços de alto envolvimento, predomina a persuasão através da *rota central*. Por exemplo, se alguém estiver interessado em estudar inglês, quando assistir a um comercial de uma escola de idiomas, irá atentar para os recursos que o curso oferece, seus valores, endereço da escola etc.

Por outro lado, para uma probabilidade de elaboração baixa, ou seja, para anunciar produtos ou serviços de baixo envolvimento, prevalece a persuasão através da *rota periférica.* Assim, ao assistir a uma propaganda de uma escola de idiomas, aquele que não está à procura de aulas de línguas, atentará para outros aspectos do comercial, como o *jingle*, humor, pessoas famosas etc. Esses aspectos, em longo prazo, podem influenciar na escolha de um curso de idiomas, pois, ao pensar em escolas de inglês, possivelmente se lembrará do comercial que outrora chamou-lhe a atenção.

Na atualidade, as grandes campanhas publicitárias tendem a apresentar estratégias persuasivas via *rota central* e *periférica,* enfatizando uma ou outra estratégia de acordo com seus objetivos.

O mesmo ocorre com os textos produzidos pelas crianças. Eles apresentam estratégias persuasivas tanto via *rota central* quanto *rota periférica.* Nossa hipótese é a de que esse fato se deve à influência de propagandas televisivas. Exemplificaremos.

O manuscrito a seguir foi escrito por Bárbara, quando ela cursava a quarta série e tinha nove anos de idade. Consta da proposta de carta para a gestão escolar, solicitando a reforma da quadra esportes.

	1. São Paulo, 13 de setebro 2. prezado Sr. Eugenio 3. A quadra está precisado de uma 4. reforma a trave da quadra da 5. caino o muro podi ate cair 6. podi até cair na gente tem muito 7. mato a grati da caino te 8. bicho morto faz esse favor para 9. gente e gostaremos que você arru 10. a quadra. [está] muito feia não é so 11. Bom para nos prare não se falar 12. que [você] não sabe ser diretor. 13. abraços

Quadro O – Manuscrito produzido em 13 de setembro de 2011, por Bárbara (10 anos e 6 meses).

Em resposta à tarefa, Bárbara produziu um texto de 14 linhas de extensão, sendo que a folha foi pautada pela menina. Escreveu seu texto em letra cursiva, no entanto, não empregou inicial maiúscula quando necessário. Ela utilizou letra maiúscula no início do corpo da carta para grafar seu nome, o do destinatário e o da cidade de onde escreveu a carta.

A menina apresentava uma escrita incipiente: com desvios ortográficos, motivados, especialmente, por influência da oralidade, como por exemplo: *caino* (linha 5), *podi* (linha 6) e *grati* (linha 7). Além disso, não pontuou seu texto, dificultando a compreensão.

Apesar da dificuldade em se expressar por meio da escrita, é possível vislumbrar algumas estratégias persuasivas via *rota central* e *periférica* no texto de Bárbara.

Entre as linhas 3 e 8, a menina relata a situação atual da quadra, afirmando que a mesma precisava de uma reforma, pois o muro poderia até cair nas crianças, a grade também estaria caindo e havia bichos mortos. Nas linhas 8 a 10, ela faz a solicitação propriamente dita: "faz esse favor para gente e gostaríamos que você arrume a quadra". Há um alerta sobre a situação em que a quadra se encontrava, seguido de um pedido. A persuasão nesses segmentos ocorre via *rota central*, partindo do assunto que motivou o pedido.

Nas linhas 11 e 12, Bárbara recorreu a uma estratégia via *rota periférica*, afirmando que a reforma da quadra de esportes não seria boa apenas para os alunos, mas, também, para o próprio diretor da unidade. Ela explicou que, caso a reforma fosse realizada, não diriam que ele não sabe ser diretor. Verifica-se que a estratégia não se relaciona diretamente aos benefícios que a reforma da quadra traria à comunidade escolar, mas, especialmente, à imagem do gestor associada à obra.

Consideramos que essa estratégia persuasiva ocorre via *rota periférica*, pois não incide, especificamente, no assunto do qual se trata o pedido, mas, na imagem de bom gestor, atrelada à reforma da quadra de esportes.

Essa estratégia assemelha-se àquela utilizada pela agência publicitária responsável pela campanha da operadora de telefonia móvel *Oi* (amplamente divulgada na região sudeste), denominada "O Ligador". Selecionamos, a título de exemplo, um dos comerciais que foi transmitido em vários canais televisivos.

Na peça propagandística selecionada[18], de aproximadamente trinta segundos, aparece um rapaz, com feição insegura, nomeado Recebedor. O narrador afirma que ele desbloqueou

[18] O comercial pode ser assistido, na íntegra, acessando o link: <http://www.youtube.com/watch?v=b6QqOx1eyYg>. Acesso em 12 jun 2013.

seu aparelho celular e colocou um chip *Oi Cartão Total* e virou um "Ligador". Depois da aquisição do chip, o rapaz tem uma atitude mais autoconfiante, encara as pessoas, é paquerado por garotas, etc.

Ressalte-se que a propaganda não traz as vantagens propriamente ditas de se tornar um "Ligador", mas enfatiza o modo como as pessoas em volta valorizam quem o é. Em dado momento, quando o "Ligador" passa em frente a duas garotas, uma delas diz: "Esse liga!". Essa expressão pode significar que ele tem um celular que pode realizar muitas chamadas telefônicas ou que, no sentido conotativo, que o rapaz combinaria com ela, reiterando o caráter de construção de uma imagem positiva proporcionado, possivelmente, pela aquisição do aparelho móvel.

Observamos que tanto na carta produzida por Bárbara quanto na propaganda da operadora *Oi*, a estratégia utilizada é a valorização de uma determinada imagem de um sujeito perante uma comunidade. Bárbara não disse que o diretor de sua escola seria um bom diretor se fizesse a reforma da quadra, mas que os outros não questionariam a qualidade de sua gestão. Da mesma forma, na propaganda, o que se destaca não é o fato de poder usar o telefone celular ilimitadamente, mas a forma como as pessoas passarão a ver o "Ligador" depois da aquisição do chip *Oi*.

As estratégias persuasivas via *rota periférica* são as mais variadas possíveis e, frequentemente, a falta de sentido é o que chama a atenção e torna as campanhas famosas e merecedoras de prêmios. Trata-se de um uso da palavra que excede a lógica ou os sentidos da própria linguagem.

Não são apenas os publicitários que valorizam esse uso da linguagem, mas também os artistas, os escritores, os poetas. Percebendo que esse modo de usar a linguagem poderia revelar mais a respeito de como as pessoas organizam-se, o psicanalista Jacques Lacan interessou-se em recorrer à linguística, mais especificamente a Ferdinand Saussure e a Roman Jakobson. Dando consequência aos seus trabalhos, em especial por meio do estudo do escritor irlandês

James Joyce, veio a privilegiar esse aspecto da linguagem, o qual nomeou *ressonância*. Na sequência, apresentaremos, brevemente, o percurso realizado pelo psicanalista francês.

3. Do significante atrelado ao significado ao significante que ressoa

Entre o significante e significado há a interpretação.

Jacques Allain Miller[19]

Neste capítulo, discorreremos a respeito do conceito de ressonância, cunhado por Jacques Lacan. Para a elaboração desse conceito, a influência da linguística foi crucial.

Jacques Lacan, em uma das primeiras aulas do *Seminário 20: Mais, ainda,* afirmou: "Um dia percebi que era difícil não entrar na linguística a partir do momento em que o inconsciente estava descoberto" (LACAN, 1972-1973/ 1985, p. 25).

Antes de discorrer a respeito das aproximações que Lacan estabelece entre a linguística e a psicanálise, faz-se necessário fazer um retorno aos primeiros estudos acerca do inconsciente, realizados por Sigmund Freud (1900/ 1990), e para os estudos da Linguística Estrutural empreendidos por Ferdinand Saussure (1916/ 2006) e Roman Jakobson (1956/ 2003; 1960/ 2003).

[19] MILLER, J. A. O escrito na fala. In: **Opção Lacaniana online nova série.** Ano 3. Número 8. Julho 2012.

3.1. Freud e *A Interpretação dos Sonhos*: a condensação e o deslocamento

A obra *A Interpretação dos Sonhos* foi publicada pela primeira vez em 1889, sob o título de *Die Traumedeutung*. Nela, Freud edificou os princípios fundamentais que serviriam como ponto de apoio para o desenvolvimento de sua elaboração como um todo. Nas palavras do autor:

> Tentei nesse volume fornecer uma explicação da interpretação dos sonhos [...] Quem quer que tenha falhado em explicar a origem das imagens oníricas dificilmente poderá esperar compreender as fobias, obsessões ou delírios e fazer com que uma influência terapêutica se faça sentir sobre eles (FREUD, 1900/ 1990, p. 13).

Para os fins do presente estudo, interessa-nos discorrer a respeito de dois fenômenos identificados pelo autor em seus esforços para interpretar os sonhos: a *condensação* e o *deslocamento.*

Freud diagnosticou que, até aquele momento, as tentativas de interpretar os sonhos davam-se a partir de seu conteúdo manifesto. O autor, então, percebeu que para interpretar o sonho seria necessário recorrer ao seu conteúdo latente, ou ao que o autor nomeia "pensamento do sonho". Interessava-lhe fazer uma investigação a respeito de como pensamentos oníricos latentes tornavam-se conteúdos manifestos nos sonhos (FREUD, 1900/ 1990).

A esse respeito, a primeira formulação de Freud diz respeito à *condensação.* Ele explica que se um sonho fosse escrito, talvez ocupasse meia página; já uma análise dos pensamentos oníricos subjacentes a ele poderia ocupar seis, oito ou doze vezes mais espaço. (FREUD, 1900/ 1990).

O autor postula que do conteúdo latente do sonho ao seu conteúdo manifesto ocorre um processo de *condensação*, ou seja, apenas uma pequena parte de tudo que estava no pensamento

do sonho aparece no sonho manifesto. Segundo o autor: “[...] os elementos do sonho são construídos a partir de toda a massa de pensamentos do sonho e cada um desses elementos mostra ter sido multiplamente determinado em relação aos pensamentos do sonho” (FREUD, 1900/ 1990, p. 242).

O psicanalista, ainda, acrescenta que o conteúdo do sonho se manifesta através de uma escrita psicográfica, que deve ser traduzida simbolicamente para que o analista possa apreender seu conteúdo latente.

> O conteúdo do sonho, por outro lado, é expresso, por assim dizer, numa escrita pictográfica cujos caracteres têm de ser individualmente transpostos para a linguagem dos pensamentos do sonho. Se tentássemos ler esses caracteres segundo seu valor pictórico, e não de acordo com sua relação simbólica, seríamos claramente induzidos ao erro. (FREUD, 1900/ 1990, p.236)

Na sequência de sua elaboração, Freud indica que os elementos que se destacam como principais componentes do conteúdo manifesto do sonho não desempenham o mesmo papel no pensamento do sonho. O contrário também é verdadeiro: o que há de essencial no pensamento do sonho não precisa necessariamente apresentar-se como tal no conteúdo manifesto (FREUD, 1900/ 1990, p. 260).

Isso ocorre porque acontecem *transferência* e *deslocamento de intensidade psíquicas* no processo de formação do sonho. Como resultantes, verifica-se a possibilidade de diferenciar o texto do conteúdo e do pensamento do sonho (FREUD, 1900/ 1990).

O *deslocamento*, segundo o autor, é um mecanismo de substituição “de alguma representação particular por outra estreitamente associada a ela em algum aspecto” (FREUD, 1900-1901/ 1990, p. 2). É um dos principais métodos pelo quais uma distorção entre o conteúdo manifesto e o latente é obtida.

Ressalte-se que o deslocamento, além de atender aos propósitos da censura, é, com frequência "um produto da realização de desejo, pois esta não consiste em nada além de substituição de uma coisa desagradável por seu oposto" (FREUD, 1900-1901/ 1990, p. 100).

Jacques Lacan encontrou na linguagem uma estrutura similar àquela dos sonhos, descrita por Freud. Antes de discorrer a respeito das considerações de Lacan, faz-se necessário expor brevemente os estudos de Saussure (1916/ 2006) e Jakobson (1956/ 2003), que influenciaram o psicanalista francês.

3.2. O significado atrelado ao significante: *Curso de Linguística Geral*

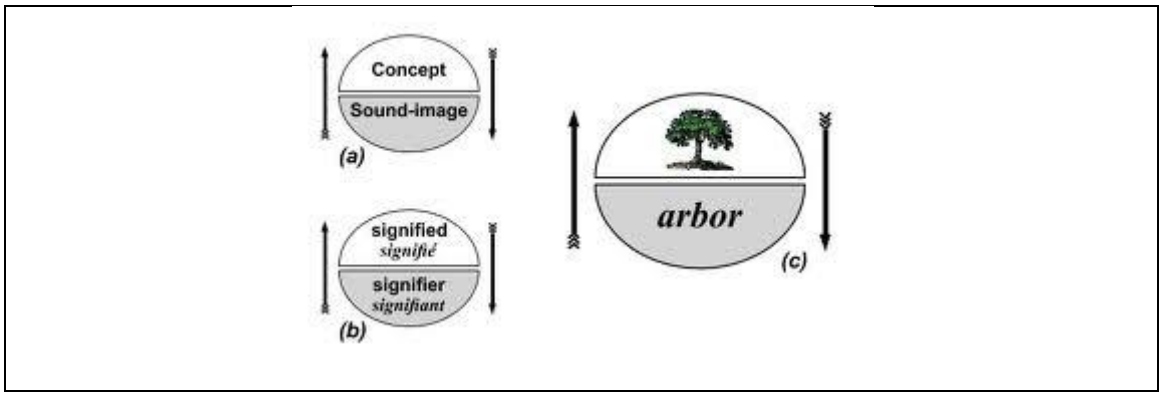
Com a publicação da primeira edição do *Cours de linguistique générale*, escrito por Ferdinand de Saussure, deu-se origem ao movimento intelectual que ficou conhecido como *Estruturalismo.* O *Cours* de Saussure propunha-se a abordar qualquer língua como um sistema, em que cada um de seus elementos somente poderia ser definido em relação aos outros, como uma estrutura.

Levantaremos alguns pontos dessa obra, os quais chamaram a atenção de Jacques Lacan e foram utilizados em suas formulações a respeito do inconsciente.

Para Saussure, todas as manifestações da linguagem humana são matéria da Linguística (SAUSSURE, 1916/ 2006). A partir dessa constatação, estabelece-se a dicotomia entre *língua* e *linguagem*. Para o linguista, a *linguagem* "repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a *língua* constitui algo adquirido e convencional que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele" (SAUSSURE, 1916/ 2006, p. 17). O autor

ainda estabelece uma separação entre *língua* e *fala*, afirmando que ao separá-las "separa-se o que é social do que é individual; o que é essencial do que é acessório" (p. 22).

Outro aspecto de grande relevância para a teoria desenvolvida por Saussure é o estudo a respeito do *signo linguístico.* Para o autor, o *signo linguístico* é formado por um conceito e uma imagem acústica, conforme o esquema abaixo:



Quadro P – Esquema de constituição do signo linguístico.

O conceito está para o que Saussure denomina *significado* e a imagem acústica para o *significante.* Então, tomando como exemplo o esquema acima, o signo linguístico é formado pela ideia de árvore: uma planta, geralmente, alta, com raiz, tronco e folhas, e pela imagem acústica, formada pelos segmentos Á-R-V-O-R-E.

Esses dois elementos estão intrinsecamente unidos e um reclama o outro. No entanto, o laço que une *significante* e *significado* é arbitrário. Conforme o próprio Saussure exemplifica, a ideia de mar não está ligada por relação alguma à sequência de fonemas M-A-R. As possíveis exceções a esta regra seriam as onomatopeias e exclamações.

Ao introduzir a noção de *signo linguístico,* Saussure (1916/ 2006) ressaltou, ainda, que a linguagem deve ser entendida como uma *forma* e não como uma *substância,* para tanto utilizou a conhecida metáfora do jogo de xadrez.

Dentro de um jogo de xadrez, a peça "cavalo", por si só, não pode ser considerada um elemento do jogo. O cavalo só representa algo, só se torna um elemento real e revestido de valor

durante uma partida. Caso essa peça fosse destruída ou extraviada, poderia ser substituída por qualquer outra peça independente de sua forma. A mesma ideia vale para qualquer uma das peças: caso a peça rainha desaparecesse, seria possível utilizar qualquer peça em seu lugar, desde que lhe fosse atribuída o *valor* de rainha.

Percebe, assim, que nos sistemas semiológicos, como a língua, nos quais os elementos mantêm-se reciprocamente em equilíbrio, a noção de identidade se confunde com a de valor, e reciprocamente (SAUSSURE, 1916/ 2006). Os elementos de uma língua, portanto, não têm valor em si, mas na relação com os outros elementos do sistema.

O *signo linguístico* é imutável, isto é, não se altera de acordo com a vontade dos falantes de uma determinada época: faz parte de uma coletividade. Assim, para que os falantes possam se compreender mutuamente, não podem mudar os signos linguísticos a qualquer momento. Porém, sua imutabilidade não ocorre única e simplesmente porque está ligado ao peso da coletividade, mas também por estar situado no tempo, faz parte de uma tradição.

Por outro lado, o signo também é mutável. Ainda que o que persista seja a matéria velha, o tempo opera alterações na língua. Nas palavras do autor: "Situada, simultaneamente, na massa social e no tempo, ninguém lhe pode alterar nada e, de outro lado, a arbitrariedade implica, teoricamente, a liberdade de estabelecer não importa que relação entre a matéria fônica e as ideias. Não há língua que não passe por essa evolução" (SAUSSURE, 1916/ 2006, p. 90). Portanto, ainda que lentamente, as línguas mudam. Não fosse por isso, falaríamos latim.

Outra noção de relevância para o presente estudo é a dicotomia entre as perspectivas *sincrônica* e *diacrônica* para o estudo da linguagem. A *diacronia* volta-se para o estudo dos fatos ou mudanças linguísticas no decorrer do tempo. Na *linguística diacrônica*, o olhar do pesquisador incide nas "relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência coletiva e que substituem uns aos outros sem formar sistema entre si" (SAUSSURE, 1916/ 2006, p. 116).

Já a *linguística sincrônica* dirige o interesse para as relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistemas, tais como são percebidos pela consciência coletiva. Na sincronia há dois eixos: o *paradigmático* (ou associativo) e o *sintagmático* (SAUSSURE, 1916/ 2006).

As relações sintagmáticas fundamentam-se no caráter linear do signo linguístico, na sucessão dos elementos na cadeia da fala. O valor dos termos na cadeia sintagmática se dá em virtude do contraste que estabelece com o termo que lhe precede ou lhe sucede. Em "Hoje chove", por exemplo, não podermos pronunciar a sílaba "je" antes de sílaba "ho" ou ao mesmo tempo que "ve".

As relações paradigmáticas dizem respeito às possibilidades de "troca" em uma cadeia de fala. Como o eixo paradigmático contém o conjunto de unidades suscetíveis de aparecer num mesmo contexto, suas unidades se opõem por exclusão, ou seja, se uma está presente, as outras, obrigatoriamente, estão ausentes. Considerando, por exemplo, os signos *bola* e *bota*, os fonemas *l* e *t* são traços distintivos, que alteram o sentido dos signos mencionados.

A correlação entre *significante* e *significado* desenvolvida por Saussure (1916/ 2006) foi um dos aspectos da linguística que mais intrigou Jacques Lacan. A leitura feita por Roman Jakobson (1956/ 2003) também foi um dos objetos de estudo do psicanalista. A obra de Jakobson será o tema a respeito do qual discorreremos na sequência.

3.3. A releitura estrutural de Saussure por Jakobson

O linguista Roman Jakobson desenvolveu seus estudos a partir da linguística estrutural. Essa corrente teórica, desenvolvida durante a primeira metade do século XX, parte do princípio

de que a linguagem é um sistema abstrato, uma estrutura, e estuda as relações entre as suas partes. Um dos percussores dos estudos em linguística estruturalista foi Ferdinand de Saussure, cujos trabalhos influenciaram vários linguistas da época. Foi o caso da chamada escola de Praga, da qual Roman Jakobson foi um dos membros.

A fim de discutir funcionamento da linguagem como uma estrutura, descrito por Roman Jakobson tomaremos dois de seus trabalhos, "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia" (1956/ 2003) e "Linguística e Poética" (1960/ 2003), ambos publicados na obra *Linguística e Comunicação* (2003). No primeiro, o autor dedicou-se a estudar a afasia, que é a incapacidade, causada por lesão cerebral, de compreender linguagem falada, escrita ou símbolos de linguagem tácteis.

Segundo Jakobson (1956/ 2003, p. 34), na investigação de qualquer ruptura na comunicação, faz-se necessário, inicialmente, "compreender a natureza e a estrutura do modo particular de comunicação que cessou de funcionar". Assim, na dissolução da linguagem dos afásicos, "o autor encontra o próprio mecanismo formativo da linguagem" (BLIKSTEIN, 2003, p. 12) e, a partir disso, desenvolve os conceitos de metáfora e metonímia.

O autor postula que, na comunicação, *selecionamos* signos que são do conhecimento do nosso interlocutor, os quais *combinamos,* para formar enunciados. Assim, para dizer: "Vamos ao cinema?", o locutor precisa *combinar* um verbo transitivo indireto com uma preposição e com um objeto indireto, enunciados nessa ordem. Caso diga: "Cinema vamos ao?", não será compreendido prontamente por seu ouvinte.

Do mesmo modo, causará estranhamento se, nessa mesma frase, o locutor *selecionar* a palavra "melancia" no lugar de "cinema", produzindo a frase "Vamos à melancia?".

Numa escala menor, teríamos uma série de fonemas dentro de um determinado idioma, os quais selecionamos e combinamos para formar palavras, dependendo da maneira como os fonemas são combinados, teremos palavras diferentes.

A partir dessa constatação, Jakobson afirma que todo signo linguístico pressupõe duas formas de arranjo: *combinação* e *seleção* (ou *substituição)*. Nas palavras do autor:

> O destinatário percebe que o enunciado dado (mensagem) é uma combinação das partes constituintes (frases, palavras, fonemas etc.) selecionadas do repertório de todas as partes constituintes possíveis (código). Os constituintes de um contexto têm um estatuto de contiguidade, enquanto num grupo de substituição os signos estão ligados entre si por diferentes graus de similaridade, que oscilam entre a equivalência dos sinônimos e o fundo comum (*common core*) dos antônimos. (Jakobson, 1956/2003, p. 39)

Essas duas formas de arranjo se relacionam com dois tipos de afasia: *o distúrbio de similaridade* e *o distúrbio da contiguidade.* No primeiro tipo, a deficiência está relacionada à seleção e, no seu segundo, à combinação.

Jakobson discrimina, então, dois polos: *o polo metafórico* e o *polo metonímico,* sendo que a similaridade se relaciona à metáfora e a contiguidade à metonímia.

A importância dessa formulação não vale apenas para a descrição dos casos de afasia, conforme o próprio Jakobson (1956/ 2003, p. 57-8) reconhece: "A dicotomia aqui discutida revela-se de uma significação e de um alcance primordiais para a compreensão do comportamento verbal e do comportamento humano geral".

A descrição da linguagem como uma estrutura realizada por Jakobson, sobretudo no que diz respeito aos polos metafórico e metonímico assemelha-se à descrição da estrutura dos sonhos, realizada por Freud (1900/ 1990). Tal semelhança foi identificada pelo próprio Jakobson:

> A competição entre os dois procedimentos, metonímico e metafórico, se torna manifesta em todo processo simbólico, quer seja subjetivo, quer social. Eis por que numa investigação da estrutura dos sonhos, a questão decisiva é saber se os símbolos e as sequências temporais usadas se baseiam na contiguidade ("transferência" metonímica e "condensação" sinedóquica de Freud) ou na similaridade ("identificação" e "simbolismo" freudianos) (JAKOBSON, 1956/2003, p. 60)

Para melhor ilustrar a semelhança entre as duas estruturas, a da linguagem e a dos sonhos, propomos o esquema a seguir:

Trabalho a respeito da compreensão dos sonhos	**Trabalho a respeito da linguagem**
Condensação: um elemento produz grande quantidade de associações	**Metáfora:** um elemento produz uma grande quantidade de associações
Deslocamento: um elemento pode se deslocar, produzindo novos significados	**Metonímia:** um elemento pode se deslocar produzindo novos significados

Quadro Q – Estrutura dos sonhos e estrutura da linguagem.

No que se segue, discorreremos a respeito do artigo *Linguística e Poética*, no qual Jakobson (1960/ 2003) faz uma exposição a respeito das funções da linguagem.

3.4. A teoria da comunicação formulada por Jakobson

No artigo intitulado *Linguística e Poética*, Jakobson (1960/ 2003) identificou seis fatores constitutivos do processo comunicacional verbal: *remetente, mensagem, destinatário, contexto, código* e *contacto*.

De acordo com o autor, para que o processo comunicacional ocorra é preciso que o *remetente* envie uma *mensagem* ao *destinatário.* Para que essa *mensagem* seja compreendida é preciso que *remetente* e *destinatário* partilhem o mesmo *contexto*, ou seja, dividam as circunstâncias que acompanham um dado processo comunicacional; e também que partilhem do mesmo *código*, para nós, por exemplo, a língua portuguesa. Finalmente, é preciso que haja um canal físico de *contacto* entre o *destinatário* e o *remetente* (JAKOBSON, 1960/ 2003). Os seis fatores mencionados formam o esquema a seguir:

CONTEXTO

REMETENTE MENSAGEM DESTINATÁRI

CONTACTO

CÓDIGO

Quadro R – Elementos do processo de comunicação (JAKOBSON, 1960/ 2003, p.122)

A predominância de cada um desses fatores no processo comunicacional determina uma das funções da linguagem que, de acordo com JAKOBSON (1960/ 2003) são as seguintes:

- *Função referencial* (denotativa ou cognitiva): centrada no *contexto* da interação verbal.
- *Função emotiva* (ou expressiva): centrada no *remetente,* "visa a uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando. Tende a suscitar a impressão de uma certa emoção, verdadeira ou simulada [...]" (JAKOBSON, 1960/ 2003, p. 123).
- *Função conativa:* centrada no *destinatário,* tem expressão no imperativo e no vocativo. É a função predominante na propaganda.
- *Função fática:* centrada no *contato*, são as mensagens que servem "fundamentalmente para prolongar ou interromper a comunicação, para verificar se o canal funciona" (JAKOBSON, 1960/ 2003, p. 125).
- *Função metalinguística:* centrada no *código,* serve para que o *remetente* e o *destinatário* verifiquem se estão utilizando o mesmo código.
- *Função poética:* centrada na mensagem, é a função dominante da arte verbal. Essa função não é exclusiva da poesia, está presente na exploração de figuras de linguagem, combinações de palavras e sonoridade. "Qualquer tentativa de reduzir a esfera da função poética à poesia ou de confinar a poesia à função poética seria uma simplificação excessiva e enganadora" (JAKOBSON, 1960/ 2003, p. 127).

A nosso ver, um falante proficiente de uma determinada língua é aquele que consegue, entre outras coisas, circular pelas diversas funções da linguagem, de acordo com o contexto dos processos comunicacionais.

Para persuadir é preciso, principalmente, valer-se das funções *emotiva, conativa* e *poética*, as quais correspondem, em termos aristotélicos, ao *ethos*, *pathos* e *logos*, respectivamente.

A abordagem de Jakobson (1960/ 2003), contudo, evidencia que essas funções são parte integrante dos usos comuns da linguagem. Assim, persuadir não é um ato linguístico específico dos grandes oradores, mas, parte da comunicação. Portanto, aprender a persuadir é, também, aprender a se comunicar.

3.5. Entre a linguística e a psicanálise

A semelhança entre a estrutura dos sonhos e a da linguagem chamou a atenção de Jacques Lacan, que prestou homenagem ao linguista Roman Jakobson e elencou algumas das contribuições da linguística para a psicanálise, no *Seminário 20: Mais, ainda* (1972-1973/ 1985).

A partir de seu contato com os estudos da linguística estrutural de Saussure e Jakobson, Lacan (1972-1973/ 1985) assevera que as formações do inconsciente, estabelecidas por Freud (1900/ 1990), revelavam-se indissociáveis à linguagem. A partir dessa conclusão, elaborou o seu conhecido dizer a respeito da relação da estrutura inconsciente com a linguagem: “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente” (LACAN, 1957/ 1998, p. 498).

Contudo, essas estruturas são diferentes. Por esse motivo, na aula dedicada *A Jakobson*, na qual Lacan presta homenagem ao linguista, ele também estabelece as diferenças entre os dois campos.

Lacan discorda da asserção de Jakobson de que "tudo que é da linguagem dependeria da linguística, quer dizer, em último termo, do linguista", então, para deixar a Jakobson seu domínio reservado, seria necessário forjar alguma outra palavra para designar o trabalho feito pelo psicanalista. Lacan criou o termo *linguisteria* (LACAN, 1972-1973/ 1985, p. 25).

Uma das principais mudanças na passagem da *linguística* para a *linguísteria* está no estatuto do significante.

Saussure (1916/ 2006) dividia o *signo* linguístico em duas partes: *significado* (conceito) e *significante* (imagem acústica), definindo-o na equação *Significado/ Significante*. Cada significante, então, remete a um determinado significado. Apesar de estarem inter-relacionados, *significado* e *significante* estão unidos por um elo que é arbitrário. Não há nada no significante "criança", por exemplo, que remeta ao seu significado.

A relação entre os sentidos é feita por contiguidade, e não por correspondência, razão pela qual estamos no polo metonímico. Analisando o que teria levado Saussure a concluir a respeito da arbitrariedade do signo linguístico, Lacan (1972-1973/ 1985) mobilizou – embora indiretamente – a noção de *valor linguístico*, já comentada por nós. Para ele, "o que passa por arbitrário é que os efeitos de significado têm o ar de nada terem a ver com o que os causa." (p. 30). O significante é *bête* (LACAN, 1972-1973/ 1985), ele brinca, para relembrar seu interlocutor do fato de que os sentidos não estão nas palavras isoladas.

A *bêtise* do significante, segundo o autor, é um modo de coletivizá-lo. Fazendo parte dos signos de uma língua ele é compreensível, contudo, como não está relacionado a algum significado fixo, o sentido flutua. Ao afirmar que o sentido flutua, não estamos dizendo que o mesmo está ausente, mas que oscila, é polissêmico.

Conforme Lacan (1972-1973/ 1985) exemplifica, o sorriso de um anjo é um verdadeiro significante: é reconhecido pela coletividade, não traz uma mensagem específica, mas representa algo.

É com essas *bêtises* que o analista trabalha, pois é a partir do acesso "ao novo sujeito que é o do inconsciente" (LACAN, 1972-1973/ 1985, p. 33) que as *bêtises* do significante vêm à tona.

Para melhor ilustrar as relações entre a *Linguística* e a *Linguisteria* segue o quadro abaixo:

LINGUÍSTICA	**LINGUISTERIA**
Eixo metafórico	Eixo metonímico
Significado/ significante	Significante/ letra
Paradigma	Sintagma

Quadro S – Linguística e Linguisteria

Resta-nos questionar, então: quais seriam esses significantes *bêtes*? Discorreremos sobre esse assunto na sequência.

3.6. Da *bêtise* do significante à ressonância

No item anterior, mencionamos que, para Lacan (1972-1973/ 1985), a besteira do significante reside no fato de que o mesmo não tem um sentido pré-estabelecido, ou seja, depende

da interpretação de um falante para funcionar. Nas palavras do autor: "[...] O significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que diante dele sua dimensão [...] Nem por isso dela deixa de fazer sentido, e um sentido ainda mais expressivo na medida em que se basta ao se fazer esperar" (LACAN, 1957/ 1998, p. 505).

O interesse por esse assunto levou Jacques Lacan a se debruçar sobre a obra do escritor irlandês James Joyce, cujas narrativas lhe chamaram muito a atenção. Para ele, Joyce "devia escrever em inglês, sem dúvida [...] de uma tal maneira que a língua inglesa não existe mais" (LACAN, 1975-1976/ 2007, p. 12).

Estudando as obras e a biografia de Joyce, Lacan descobriu que a personalidade do escritor era um tanto quanto desalinhada. Filho de uma rica família católica, assistiu, ainda na infância, à perda dos bens da família por conta do comportamento desregrado de seu pai. Segundo o relato de Ken Monaghan, sobrinho do escritor, a família vivia constantemente em pânico, devido aos excessos do chefe da família[20].

Apesar da infância trágica, Joyce produziu uma obra singular. Fez de seu sintoma, um *sinthoma* "que é o que há de mais singular em cada indivíduo" (LACAN, 1975-1976/ 2007, p. 163). No caso de Joyce, o *sinthoma* fez suplência à falta do pai e se manifestou através de sua escrita. Nas palavras de Lacan (1975-1976/ 2007, p. 163):

> Na medida em que o inconsciente se enoda ao sinthoma, que é o que há de mais singular em cada indivíduo, podemos dizer que Joyce, como ele escreveu em algum lugar, identifica-se com o *individual*. Ele é aquele que privilegia ter chegado ao ponto extremo de encarnar nele o sintoma, através do qual ele escapa a toda morte possível.

A escrita de Joyce é mais do que registro ou narrativa, é, para utilizar um conceito da psicanálise, *gozo*, ou seja, testemunho de um modo singular de satisfação corporal.

[20] O relato de Ken Monaghan pode ser lido, na íntegra, em: < http://www2.uol.com.br/bettymilan/artigos/publicados/00-09-monaghan.htm>. Acesso em: 16 jun 2013.

> Se o leitor fica fascinado é porque Joyce, em conformidade com o que esse nome ecoa o de Freud —, tem, no final das contas, uma relação com *joy*, o gozo (*jouissance*), tal como ele é escrito na lalíngua que é a inglesa —, por ser essa gozação, por ser esse gozo a única coisa que, do seu texto, podemos pegar. Aí está o sintoma (LACAN, 1975-1976/ 2007, p. 163).

Essa linguagem, repleta de gozo, em que o sentido está para além da relação significado – significante proposta por Saussure é a chamada *lalangue.* A *lalangue* não se serve meramente para a comunicação, pelo contrário, prevalece o gozo proporcionado pelos efeitos do significante. Segundo Lacan (1975-1976/ 2007, p. 190), "A *alíngua* nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos".

Assim, podemos afirmar que a escrita de Joyce é tecida de significantes que "ressoam". O fluxo de consciência, os jogos de palavras, as figuras de linguagem fazem com que sua escrita vá para além do sentido do que é dito (LACAN, 1975-1976/ 2007).

Expressões retiradas do livro *Ulisses* (JOYCE, 2005), tais como "pereternidade" (p. 43), "sinsenhoreando o pai" (p. 43), "olhos pudoscentes", "dentes lactibrancos" (p. 62), "lambelambendo" (p. 63), saltam aos olhos por "brincarem" com os sons e os sentidos das palavras. Por exemplo, "sinsenhorar o pai" remete à frase que se diz quando alguém cumpre as ordens de alguém, dizendo "sim senhor", mas Joyce cria um verbo para esta ação, "sinsenhorar" (no original, em inglês, *to sir*). Ressalte-se que não é só o sentido que chama a atenção, pois dizer "sinsenhorar" seria o mesmo que afirmar "Ele disse: 'Sim, senhor'", mas a surpresa em ver a expressão em sua forma verbal.

Então, seguindo a análise de Lacan, se o significado de uma dada sequência nos tocar, muito provavelmente isso não se deve ao sentido partilhado que ela veicula, mas sim, ao modo singular como seus significantes ressoaram em nós. O que ressoa está além do sentido dicionário; precisa estar inscrito na memória afetiva dos sujeitos.

Ao brincar com jogos de palavras, como as parlendas, por exemplo, as crianças nos dão provas de saber disso.

4. Retórica, ressonância e os pequenos publicitários

O que quer dizer diz.
Não fica fazendo
o que, um dia, eu sempre fiz.
Não fica só querendo, querendo,
coisa que eu nunca quis.
O que quer dizer, diz.
Só se dizendo num outro
o que, um dia, se disse,
um dia, vai ser feliz.

Paulo Leminski[21]

Após ter concluído do percurso aqui empreendido, estamos em condições de explicitar o privilégio dado à ressonância no presente estudo. Em primeiro lugar, discorremos a respeito das primeiras ideias a respeito da persuasão, a partir da Retórica de Aristóteles (2007). Em seguida, com base nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006), verificamos como a retórica desenvolveu-se a partir do renascimento e atestamos a necessidade de atualizar o conceito. Na sequência, examinamos os estudos a respeito da publicidade atual, atentando para os modos de persuadir que são eficazes nos dias de hoje. Finalmente, discorremos acerca da construção do conceito de *ressonância*, elaborado por Jacques Lacan (LACAN, 1975-1976/ 2007).

De acordo com o que desenvolvemos até o momento, podemos afirmar que, atualmente, os fundamentos da persuasão, em suma, são:

[21] LEMINSKI, P. **Toda Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 121.

1) Sugerir, não impor;
2) Fazer com que o público considere a ideia ou conceito anunciado;
3) Gerar adesão, não necessariamente racional. O importante é que a marca esteja acessível na memória do público;
4) Procurar meios de inserir a ideia anunciada na memória sentimental do público. É preciso, portanto, considerar os sentimentos e sensações antes mesmo de pensar em argumentos lógicos e racionais;
5) Fazer como que o conteúdo da mensagem apresente algo que se destaque em meio ao turbilhão de informações veiculadas pela mídia. A mensagem precisa ressoar.

À vista disso, aquele que se interessa em conseguir a adesão de um grande público, seja um político, um religioso e, claro, um publicitário, precisa buscar significantes que *ressoem* em um grande número de pessoas. Para tanto, como cada qual precisa se virar com o que se é, há que se valer do próprio *sinthoma*.

O publicitário, especificamente, não precisa ser alguém com uma criatividade fora do comum que, em um momento de inspiração, cria os anúncios mais espetaculares. O profissional da publicidade precisa ter um repertório diversificado, estar atento às transformações que ocorrem nas comunicações e da sociedade (CAMPOS, 1987, p. 35). Nas palavras da autora: "[...] Do homem de *marketing* exige-se então sensibilidade suficiente para detectar alterações implícitas ou latentes no mercado e a elas adaptar a produção".

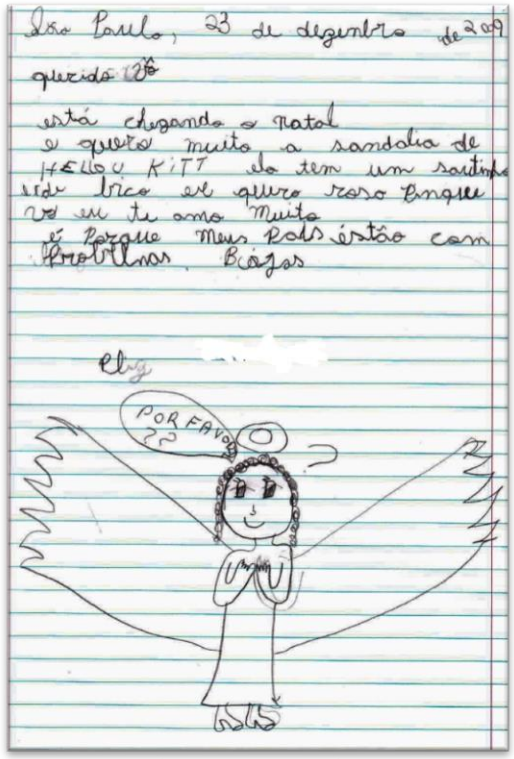
Alexandre Gama, um dos publicitários mais premiados do Brasil, afirmou, em entrevista[22], que o publicitário deve ter vocação para o improviso, uma resposta pronta e sempre bem humorada.

[22] Entrevista na íntegra através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=OFaashxK1HQ>. Acesso em 16 jun 2013.

Entendemos essa improvisação como a possibilidade de utilização do *saber inconsciente* (LACAN, 1969-1970/ 1992). Ao se servir dele, tendo, inclusive, formação técnica para fazê-lo de diferentes maneiras, o publicitário pode colher elementos das mais diversas fontes para chegar a produzir uma criação singular.

Com relação às crianças, por serem muito novas, ainda não compõem suas obras como consequência de um *sinthoma*. No entanto, como os publicitários, elas também estão atentas para o que acontece no mundo. Talvez ainda não consigam criar uma campanha publicitária inovadora, mas, com certeza, estão "antenadas" ao que a mídia transmite. Como resultado desse fato, observamos que, quando solicitadas a persuadir, podem ser tão inventivas quanto os profissionais da área, por isso, já são *pequenos publicitários*.

Numa tentativa de demonstrar como os informantes se desenvolveram enquanto *pequenos publicitários*, analisaremos um manuscrito, produzido pela informante Fernanda. A ideia é mostrar que a produção da menina apresenta os fundamentos da persuasão mencionados no início deste capítulo e, principalmente, que o texto demonstra que sua autora escreveu como uma *pequena publicitária.*

	1. São Paulo, 23 de dezenbro de 2009 2. querido Vô 3. está chegando o Natal 4. e quero muito a sandalia de 5. HELLOU KITT ela tem um sautinho 6. de bico eu quero rosa pinque 7. vo eu te amo Muito 8. é Porque Meus Pais estão com 9. problemas. Bejos

Quadro T – Manuscrito produzido em novembro de 2009, por Fernanda (9 anos e 6 meses).

O manuscrito inserido acima foi produzido em novembro de 2009, quando Fernanda estava concluindo a segunda série e tinha oito anos de idade. De modo a comparar os modos por meio dos quais as crianças desenvolveram estratégias persuasivas durante o período de um ano, foi solicitada, novamente, a tarefa da primeira coleta: carta para pedir um presente de Natal.

As instruções que foram dadas para a realização da primeira tarefa foram repetidas: escrever uma carta para pedir um presente de Natal, o pedido não poderia ser feito aos pais e seria preciso justificar a escolha do presente e/ ou explicar por que o remetente seria merecedor do mimo.

Em resposta à proposta, Fernanda produziu um texto com 9 linhas de extensão, no qual afirmou que o Natal estaria chegando (linha 3) e que queria muito uma sandália da personagem *Hello Kitty*, descrita em seu texto (linhas 3 a 6).

Para conseguir a adesão do interlocutor, declarou, na sequência, que amava seu avô (linha 7) e, como justificativa para o pedido de presente, explicou que seus pais estavam com problemas (linhas 8 e 9).

Abaixo do texto, a menina fez um desenho que, provavelmente, representa um anjo, o qual tem um balão de fala com a inscrição “Por favor???”. Nossa hipótese é a de que o balão de fala representa o pedido do locutor do texto, de maneira que, a nosso ver, Fernanda fez uma tentativa de relacionar a própria imagem com a de um anjo. Ressalte-se que o “anjo” foi desenhado calçado com a sandália de saltinho, pedida como presente de Natal.

Dizer que uma pessoa é anjo significa que a mesma é bondosa, virtuosa ou inocente. Assim, pode-se dizer que Fernanda pode ter feito uma investida para mostrar-se merecedora de um presente, afinal, em sua perspectiva, possuía qualidades comparáveis com as de um ser celestial.

Tomando o modelo de Cacioppo e Schumann (1983), percebe-se que, nesse manuscrito, Fernanda alterna entre estratégias de persuasão via *rota central* e *rota periférica*. No texto escrito, a persuasão ocorre prioritariamente via *rota central*, pois seus argumentos estão relacionados diretamente ao presente desejado e às razões pelas quais a menina deveria ganhá-lo. O desenho, por outro lado, é uma estratégia via *rota periférica*, pois, indiretamente, a menina mostrou porque seria merecedora da sandália.

Esse manuscrito chamou-nos a atenção por ter um refinamento que as outras produções não apresentam: persuadir a partir de um implícito. Esclareceremos.

A imagem de um anjo não tem relação direta com o presente ou a motivação para pedi-lo ao avô. Contudo, no contexto em que foi inserida, a figura ajuda a construir a imagem que a menina quis mostrar ao interlocutor. Além de persuadir, a inserção da imagem pode ressoar no leitor, pois é surpreende, toca.

Esse tipo de estratégia é comum nas propagandas atuais: usar elementos diversos, que não estejam diretamente relacionados ao tópico gerador da peça, criando uma teia de elementos que leva o expectador a aderir à proposta. Foi o que Fernanda fez: sem explicitar ou impor seu desejo, deixou claro para o avô que um anjinho como ela merecia ganhar uma sandália de saltinho no Natal.

Tornar-se um pequeno publicitário não exige uma graduação, contudo, pressupõe um processo de aprendizagem. Na sequência, discorreremos a respeito desse processo.

5. Como as crianças aprendem a persuadir

A grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação...

Lev Semyonovich Vygotsky [23]

Neste capítulo, nosso principal objetivo é compreender o percurso que a criança realiza para aprender a persuadir.

Para tanto, partiremos dos estudos do psicólogo bielo-russo Lev Semenovich Vygotsky, que produziu uma bibliografia inversamente proporcional, em importância, ao seu curto período de vida. Seus estudos a respeito do desenvolvimento intelectual da criança são, até os dias atuais, debatidos por diversos pesquisadores.

Interessa-nos, na obra vygotskyana, a noção de aprendizagem e de desenvolvimento. O autor afirma que a criança está em constante processo de aprendizagem, mesmo antes de ingressar no ensino formal. Nas palavras do autor:

> De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 95).

Para quem, por eventualidade, julgue estranho aproximar uma teoria que considera a noção de desenvolvimento, tal como a vygotskyana, de outra que se opõe frontalmente a esta

[23] VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991, p. 79.

noção, tal como a psicanálise, é importante notar que, lendo-se a citação acima, podemos afirmar que o autor russo faz um importante deslocamento nesse conceito. Ao contrário de muitos autores que lhe precederam, e com os quais dialoga ao construir sua obra, ele subordina o suposto "desenvolvimento" ao encontro com o social. Assim sendo, tal qual a psicanálise, não postula uma teleologia, mas considera a contingência na constituição do psiquismo humano.

O autor defende, assim, ser imprescindível que o professor considere os conhecimentos que a criança já domina antes de ensinar qualquer conteúdo. Vygotsky (1991) exemplifica esse fato afirmando que, antes de chegar ao ensino regular e aprender aritmética, as crianças já tiveram de lidar com operações de divisão, subtração, adição, determinação de tamanho etc. Elas já têm uma aritmética pré-escolar, que não pode ser ignorada.

Portanto, no presente estudo, consideramos que, ao aprender a argumentar e persuadir e, consequentemente, ressoar, as crianças incorporam a seus textos não somente os conhecimentos escolares, mas também, as informações que circulam em âmbito social: os falares de outrem, as músicas que ouvem, as propagandas a que assistem.

Ainda a respeito de aprendizagem, e em dissonância com a visão tradicional de seu tempo, Vygotsky (1991, p. 61) postulou que "os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado". Ele explica que seus contemporâneos acreditavam que no momento em que uma criança assimilasse o significado de uma palavra, ou dominasse uma operação tal como a adição, seus processos de desenvolvimento estariam basicamente completos. Vygotsky mostrou, em sua obra, que quando se assimila um conhecimento, o processo de aprendizagem está apenas começando.

Em consonância com Vygotsky (1934/ 2002), então, julgamos que a aprendizagem não ocorre por um mero processo de instrução e resposta. Consideramos imprescindível dar tempo aos aprendizes para que revejam suas hipóteses e empreguem uma mesma habilidade em contextos diversos.

Tratando-se da língua materna, esse processo traz algumas especificidades. Aprender a efetuar uma operação de adição ou subtração, por exemplo, é assimilar um conhecimento e colocá-lo em prática, já estudar a língua materna, além de ser um conhecimento escolar, é o modo através do qual nos conectamos com o mundo. Assim, a língua é o fim e o meio através do qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, aprender a persuadir e argumentar, mais do que dominar um conhecimento formal, é aprender a consolidar pontos de vista, influenciar o outro, conseguir sua adesão.

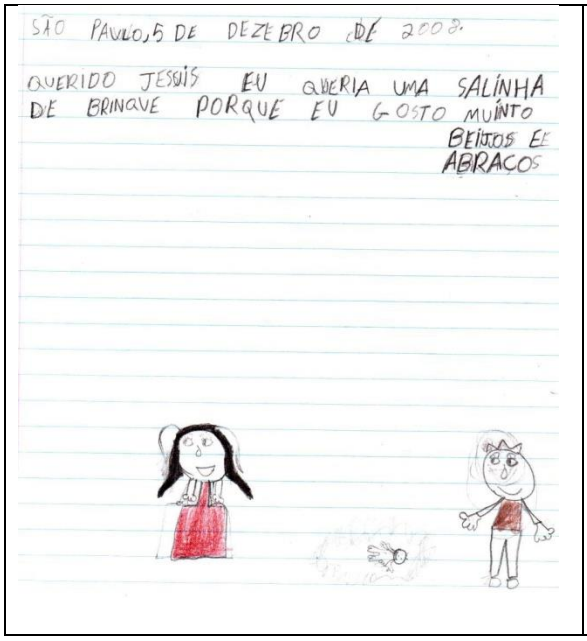
Para elucidar o modo através da qual se aprende a persuadir, analisaremos, a seguir, três manuscritos, produzidos pela mesma criança. Ressalte-se que a análise não visa a apresentar etapas pelas quais todas as crianças passam para aprender a argumentar. Objetivamos, simplesmente, evidenciar as etapas pelas quais uma criança passou para aprender a fazer suas palavras ressoarem no outro, quando escreveu textos nos quais esteja pressuposto argumentar.

Pretendemos assinalar que o esforço empreendido pela menina na escrita de seus textos, somados à seleção das propostas de escrita, podem contribuir com o desenvolvimento da escrita, para além da habilidade de persuadir. Ou seja, ao aprender a persuadir, a criança também aprende a escrever.

Isso ocorre porque ambas as habilidades estão relacionadas. Segundo Ducrot (1989), a argumentação é um dos elementos da língua, ou seja, argumentar faz parte da linguagem em si, pois a todo o tempo buscamos estabelecer nossos pontos de vista, opiniões e crenças. Portanto, aprender a argumentar e persuadir não é uma habilidade inata, mas faz parte do próprio aprendizado da língua materna, que começa desde o nascimento, conforme explica Semeghini-Siqueira (2011).

O primeiro manuscrito, reproduzido a seguir, consta do resultado da tarefa de escrever uma carta, pedindo um presente de Natal. Lembramos que o texto faz parte da primeira coleta

de dados, realizada em dezembro de 2008, sendo a primeira atividade escrita na qual os participantes da pesquisa tiveram como demanda a tarefa de persuadir.

 SÃO PAULO, 5 DE DEZEBRO DE 2008. QUERIDO JESUIS EU QUERIA UMA SALINHA DE BRINQUE PORQUE EU GOSTO MUINTO BEIJOS E ABRAÇOS	1. SÃO PAULO, 5 DE DEZEMBRO DE 2008. 2. QUERIDO JESUIS EU QUERIA UMA SALINHA 3. DE BRINQUE PORQUE EU GOSTO MUITO 4. BEIJOS E 5. ABRAÇOS

Quadro U – Manuscrito produzido em 5 de dezembro de 2008, por Luana (7 anos e 8 meses).

Luana produziu esse texto quando cursava a primeira série do ensino fundamental e tinha sete anos de idade. A menina havia se alfabetizado há alguns meses, sendo esse manuscrito uma de suas primeiras produções autônomas.

Luana escreveu um texto curto, ocupando apenas três linhas inteiras da folha e o canto direito de outras duas O texto é escrito em letra bastão, uma vez que a menina ainda não dominava o uso da letra cursiva. Na parte inferior da folha, há um desenho que, provavelmente reproduz a Sagrada Família: José, Maria e o Menino Jesus na manjedoura.

A menina mostrou conhecer algumas das características do gênero carta, tais como: local e data, vocativo, encerramento, assinatura.

A carta de Luana é dirigida a “Jesus” (grafado como “Jesuis”), o qual a menina trata por “querido” (linha 3). Não foi determinado, na tarefa, para qual destinatário as crianças deveriam

pedir o presente, sendo assim, cada uma das crianças fez o pedido para um diferente destinatário: os pais, Papai Noel, Deus, Jesus etc. Na sequência (linhas 2 e 3), ela explicita o presente que deseja ganhar: uma salinha de brinquedo.

Cabe mencionar que, ao realizar essa tarefa, 19 dos 20 alunos da turma apenas explicitaram o presente que gostariam de ganhar. Não fizeram nenhuma tentativa de persuadir o interlocutor de suas cartas a dar-lhes o presente. Quando os alunos começaram a entregar suas atividades, a professora regente lhes explicou que, para que alguém lhes fizesse um favor ou atendesse a algum pedido, seria necessário, ao menos, mostrar a razão pela qual o pedido deveria ser atendido. À época, a professora exemplificou dizendo aos alunos que quando eles pediam algo a seus pais, normalmente, precisavam fazer algo além de pedir, do contrário, correriam o risco de não ter seus pedidos atendidos.

Os alunos, incluindo Luana, tomaram novamente seus textos, no entanto, não incorporaram aos mesmos a proposta de sua professora. De modo que, praticamente todas as crianças somente incluíram explicações de pouco valor persuasivo, como podemos verificar no texto escrito por Luana: “Porque eu gosto muito” (linha 2). Ora, “gostar muito” não parece ser uma estratégia persuasiva eficiente e, tampouco, criativa.

Em se tratando de crianças que, à época, tinham entre sete e oito anos de idade, esse fato não chega a ser surpreendente. Crianças pequenas ainda fazem um uso da linguagem, por assim dizer, “inocente”. Dificilmente utilizam figuras de linguagem ou estratégias retóricas e ainda estão aprendendo a se adequar às normas sociais e culturais. Segundo Riolfi (2006):

> [...] quando somos crianças, utilizamos a linguagem primordialmente para nos comunicar, para dizer, com clareza, a parcela de nossos pensamentos que conseguimos atingir. Isso porque, na nossa inocência, confiamos em todo mundo e não calculamos que, às vezes, um prejuízo a nossa imagem pode ter resultados catastróficos para o andamento da nossa vida. (RIOLFI, 2006, p. 29)

Em outras palavras, crianças com a idade que Luana tinha à época tendem a priorizar a função referencial da linguagem (JAKOBSON, 1960/ 2003) ao fazer um pedido. Assim, sem rodeios, justificam a predileção por um ou outro presente pelo simples fato de gostar do brinde desejado.

Faltou à Luana e a seus colegas de sala vislumbrar maneiras de conseguir a adesão do interlocutor, ou seja, provar que é merecedor do presente, mostrar a utilidade do mesmo ou, ainda, emocionar quem os lê, de modo a fazer com que a pessoa se sentisse comovida e comprasse o presente ambicionado.

Se essa tarefa não é das mais fáceis nem para escritores proficientes, é de se imaginar que crianças, escritores ainda tão inexperientes, poderão ter alguma dificuldade. Riolfi (2006) explica-nos que para as crianças tão pequenas isso é um passo e tanto. Segundo a autora "[...] demora muito para conquistarmos a capacidade de nos distanciar de nossa própria fala e analisar nossos modos de expressão e de pensamento" (RIOLFI, 2006, p. 41).

Para que os pequenos consigam realizar esse trabalho analítico é preciso muito trabalho: "Exige uma experiência de vida na cultura que proporcione ao sujeito um repertório que lhe permita analisar devidamente os enunciados que nela circulam" (RIOLFI, 2006, p. 46). Dada a natureza desse tipo de elaboração com a linguagem, esse trabalho demanda um esforço do aprendiz e, especialmente, de quem lhe ensina.

A professora, ao solicitar a seus alunos que completassem o pedido, persuadindo o interlocutor estabelecido por cada um, não esperava que os mesmos fossem capazes de atender completamente a proposta. Pelo contrário, entendia que seria uma demanda que eles não poderiam realizar de maneira satisfatória, ainda que tivessem compreendido sua explicação. Isso acontece porque há alguma distância entre o pensamento e a linguagem, entre eles não existe uma relação biunívoca. Segundo Vygotsky (1934/ 2002, p. 124):

> A ideia diretriz da discussão que se segue pode ser reduzida à seguinte fórmula: a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional [...]. Qualquer análise da interação entre o pensamento e a palavra terá de principiar por investigar os diferentes planos e fases que um pensamento percorre antes de se encarnar nas palavras.

Assim, compreendendo que leva algum tempo para que o pensamento possa se materializar em palavras, seguimos a recomendação de Riolfi (2006) e fomos propondo diversas atividades de produção textual, nas quais os participantes da pesquisa teriam de persuadir um interlocutor, de modo a dar-lhes o tempo necessário para se apropriar do conhecimento aprendido.

> [...] pressupor que o aluno vai ser capaz de falar sobre um determinado assunto tão logo o tenha aprendido é, no mínimo, falacioso, uma vez que tanto podemos falar muito sobre algo de que não entendemos nada (talvez até em uma tentativa de entender) como podemos precisar do silêncio por algum tempo mesmo depois de a explicação estar bastante clara (RIOLFI, 2006, p. 56).

Além do tempo necessário para materializar em palavras um determinado conhecimento, a criança precisa de um parceiro experiente, para ensinar-lhe o que ainda não sabe. É certo que as crianças são capazes de raciocinar e elaborar hipóteses surpreendentes, no entanto, não podemos abandonar os aprendizes às suas próprias hipóteses.

Uma criança cursando a primeira série do ensino fundamental já é capaz de realizar diversas tarefas escolares com autonomia. Luana, por exemplo, aos sete anos, foi capaz de escrever uma carta simples. Também observamos que ela conseguiu fazer um pedido. Este é o seu *nível de conhecimento real* (VYGOSKY, 1991). Se sua professora solicitasse aos alunos de sua turma a realização de atividades dessa natureza, não teria problemas maiores, pois os pequenos conseguiriam realizá-las sozinhos.

No entanto, se considerarmos que uma geração tem por dever ético ensinar as gerações seguintes, cabe ao professor instigar seus alunos para que possam extrapolar essa zona de conforto. Assim, é preciso pensar em atividades que o aluno será capaz de fazer com alguma ajuda

do professor e mesmo de seus pares. Esse conhecimento, ao qual o aluno consegue ascender com alguma ajuda, é chamado de *nível de desenvolvimento potencial* (VYGOTSKY, 1991).

Ressalte-se que o erro faz parte de qualquer aprendizado, mesmo quando falamos de aprendizes não tão jovens como Luana e seus colegas. A autora desta dissertação, por exemplo, precisou de mais de uma leitura de grande parte das obras que compõem a bibliografia deste trabalho. Além da leitura autônoma, foram necessárias reuniões com a orientadora que, sem lhe dar respostas, ajudava-lhe a ir além de seu *nível de conhecimento real.*

Nesse processo, o papel do professor, como parceiro mais experiente é fundamental. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, como se diz informalmente, mas, sobretudo, transmitir um desejo, um desejo de saber. Nas palavras de Riolfi (2006, p. 80):

> [...] Ninguém aprende nada sozinho e para que se aprenda o professor tem um papel absolutamente fundamental. Seu papel é o de transmitir um desejo bastante específico: o desejo de saber, o desejo de sustentar um trabalho que o leve a saber sobre algo que diz respeito ao sujeito que aprende, qualquer que seja a matéria curricular em jogo naquele momento.

A transmissão desse desejo de saber acontece por meio do enfrentamento de um conhecimento que ainda não está no nível de conhecimento real do aprendiz. Cabe ao professor, portanto, desenvolver atividades que instiguem seu aluno a ir além, sem lhe dar respostas prontas. Trata-se de uma experiência que, em um primeiro momento, pode levar ao erro, o que não é um demérito. Conforme explica Riolfi (2006, p. 82):

> Faz também parte do papel do professor compreender que os erros devem ser vistos como sendo um indício do que a criança não consegue realizar sozinha ainda. Apostando em seu papel para o desenvolvimento intelectual da criança, o educador passa a encarar o erro como aquilo que revela o espaço no qual o professor deve oferecer auxílio. Não se trata, portanto, de julgar a criança, mas de fazer seu papel de educador, ou seja, transformar a falha em mais uma das conquistas de uma criança em formação.

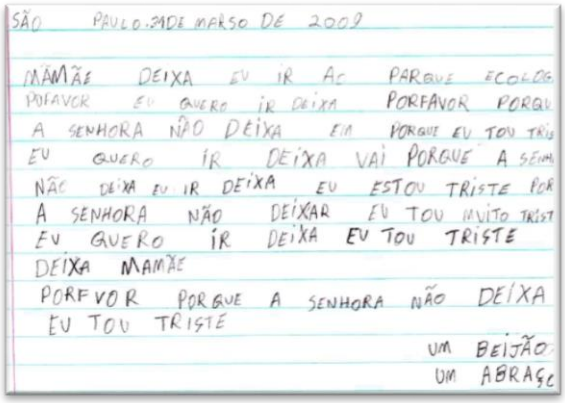
A insistência em lidar com o conhecimento, até então novo, e a ajuda de parceiros mais experientes pode, aos poucos, fazer com que o sujeito consiga realizar, sem auxílio, as tarefas que envolvam esse novo conhecimento.

Cientes desse fato, insistimos nas atividades de escrita que envolviam a necessidade de argumentar e persuadir. Assim, após a primeira tarefa, realizada em dezembro de 2008, fizemos uma nova coleta, em março de 2009.

A tarefa consistia em escrever uma carta para a mãe ou o pai pedindo autorização para um passeio escolar a um parque ecológico. Foi explicado aos alunos que seu interlocutor não reconheceria importância daquele passeio e, por esse motivo, estaria propenso a negar a autorização.

Percebe-se que, nesta tarefa, a necessidade de persuadir o interlocutor está mais latente, uma vez que as crianças já sabem que o destinatário está inclinado a negar o pedido que será feito.

Em resposta a essa proposta, Luana, oito anos, produziu uma carta mais extensa que a anterior, conforme pode-se observar na sequência.

 SÃO PAULO, 31 DE MARSO DE 2009 MAMÃE DEIXA EU IR AO PARQUE ECOLOG POFAVOR EU QUERO IR DEIXA PORFAVOR PORQU A SENHORA NÃO DEIXA EA PORQUE EU TOU TRIS EU QUERO IR DEIXA VAI PORQUE A SENH NÃO DEIXA EU IR DEIXA EU ESTOU TRISTE POR A SENHORA NÃO DEIXAR EU TOU MUITO TRIST EU QUERO IR DEIXA EU TOU TRISTE DEIXA MAMÃE PORFVOR PORQUE A SENHORA NÃO DEIXA EU TOU TRISTE UM BEIJÃO UM ABRAÇO	1. SÃO PAULO, 31 DE MARSO DE 2009. 2. MAMÃE DEIXA EU IR AO PARQUE ECOLOGICO 3. POR FAVOR EU QUERO IR DEIXA PORFAVOR PORQUE 4. A SENHORA NÃO DEIXA EA PORQUE EU TOU TRISTE 5. QUE QUERO IR DEICA VAI PORQUE A SENHORA 6. NÃO DEIXA EU IR DEIXA EU ESTOU TRISTE PORQUE 7. A SENHORA NÃO DEIXAR EU TOU MUITO TRISTE 8. EU QUERO IR DEIXA EU TOU TRISTE 9. DEIXA MAMÃE 10. POR FVOR PORQUE A SENHORA NÃO DEIXA 11. EU TOU TRISTE 12. UM BEIJÃO 13. UM ABRAÇO

Quadro V – Manuscrito produzido em 31 de março de 2009, por Luana (8 anos e 11 meses)

A carta de Luana é escrita em letra bastão, sem pontuação e recuo de parágrafo. A menina separou do corpo do texto a indicação de local, data e, também, o encerramento e assinatura de sua carta. O restante do texto consta de um bloco único. Apesar da ausência de pontuação, o conteúdo da carta é claro, sendo que é possível compreender a mensagem escrita.

Em contraste com o que fez na primeira tarefa, Luana parece estar mais “engajada” em conseguir a adesão do seu interlocutor. Para isso, apelou para a insistência objetivando que seu pedido fosse atendido.

Assim, já na primeira linha do corpo da carta, explicitou o pedido que motivou sua escrita: que sua mãe a deixasse ir ao parque ecológico. O pedido é repetido ao longo da carta, seguido da interjeição *por favor* e da afirmação de que está triste.

Diferente do manuscrito anterior, em que predominava a função referencial da linguagem, aqui, parece-nos que há predominância da *função emotiva*. De acordo com Jakobson, essa

função é centrada no remetente, ou seja, no interlocutor e "tende a suscitar a impressão de uma certa emoção, verdadeira ou simulada" (JAKOBSON, 1960/ 2003, p.123).

Embora a carta produzida por Luana aparente estar mais próxima de uma tentativa de irritar o interlocutor do que de uma investida em persuadir, podemos observar que, nesse manuscrito, ainda que de maneira errônea, a menina considerou o interlocutor ao escrever seu texto. Esclareceremos.

Na primeira carta, ao ser solicitada a reescrever seu texto, incluindo um apelo ao interlocutor, a menina limitou-se a dizer que desejava ganhar um presente porque gostava, ou seja, não cumpriu a tarefa, não houve uma tentativa explícita de persuadir o destinatário.

Por outro lado, ao realizar atividade seguinte, Luana mostrou considerar que um pedido deveria ser feito e que precisava fazer com que seu destinatário mudasse de opinião. Ainda que sua medida do outro não tenha sido, a nosso ver, bem-sucedida, uma vez que não há argumentos, mas sim, insistência, há uma clara intenção de conseguir a adesão do outro.

Podemos afirmar, portanto, que entre o primeiro e o segundo texto houve um salto qualitativo, no que diz respeito à inclusão do outro no texto. Isso ocorre porque a persuasão é uma característica da língua, é um conhecimento linguístico que a criança já domina. Uma criança de sete anos pede coisas aos pais, negocia com os colegas a favor de determinada brincadeira, assiste a propagandas televisivas, enfim, conforme indica Geraldi (2003, p. 189) "[...] muito antes de a criança vir para a escola, ela opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função de seus objetivos nesta ação, etc."

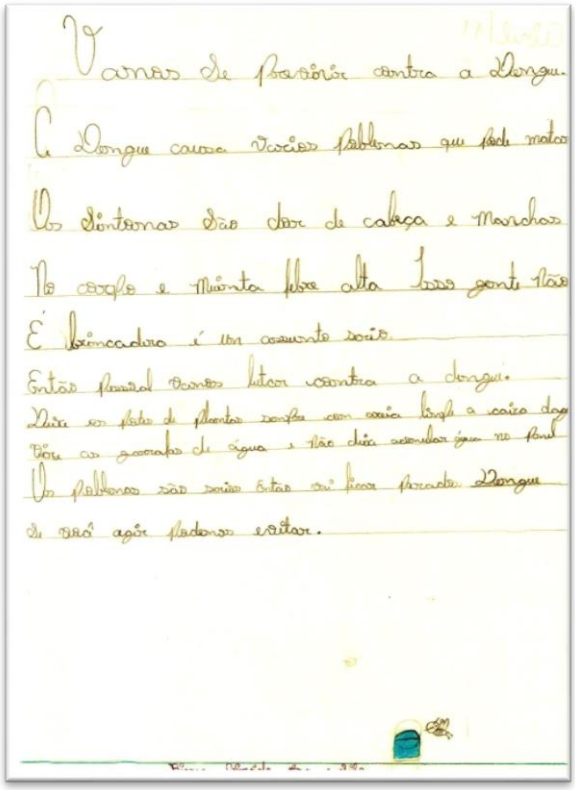
Cabe ao professor de língua materna, portanto, desenvolver um trabalho de reflexão sobre as diferentes formas de dizer, nos termos de Geraldi (2003), *análise linguística.* Nesse sentido, o autor elenca uma série de *operações linguísticas*, com as quais se dá a construção do texto. Entre essas operações, interessam-nos neste estudo, as *operações de argumentação*.

Segundo Geraldi (2003), é pelas operações de argumentação que o enunciador traz para o interior de seus textos fatos, dados e conhecimentos que, no texto, se constituem como argumentos. Assim sendo, é tarefa do professor "chamar a atenção para a organização desses argumentos no texto. O professor realiza, então, operações sobre operações" (GERALDI, 2003, p. 199).

É um trabalho que demanda tempo, contudo, com um pouco de dedicação e insistência, é possível verificar resultados, a nosso ver, mais que satisfatórios.

Os participantes da pesquisa continuaram produzindo textos cujas demandas envolviam o exercício de persuadir um determinado interlocutor através da escrita. Para ilustrar os resultados desse processo, apresentaremos, na sequência, um manuscrito produzido por Luana, então com nove anos de idade, um ano após o manuscrito analisado anteriormente.

O manuscrito consta de uma reportagem para o jornal do bairro, explicando a importância de prevenir a incidência de dengue, acabando com os focos de criação do mosquito. Para essa tarefa, Luana produziu um texto de 10 linhas, no qual procurou convencer seu interlocutor, a saber, os moradores de seu bairro, a evitar a propagação do mosquito causador da doença.



1. Vamos Se prevenir contra a Dengue
2. A Dengue causa varios problemas que pode matar
3. Os Sintomas São dor de cabeça e manchas
4. No corpo e muinta febre alta Isso gente não
5. É brincadeira é um assunto serio
6. Então pessoal vamos lutar contra a dengue
7. Deixe os potes de plantas senpre com areia linpa a caixa dagua
8. Vire as garrafas de água e não deixe acumular água no Panel
9. Os problemas são serios Então vai ficar parado Dengue
10. Se você agir podemos evitar.

Quadro W – Manuscrito produzido em abril de 2010, por Luana (9 anos)

Luana começou seu texto com um imperativo, na primeira pessoa do plural, convocando os leitores a assumirem uma atitude responsável no que diz respeito à prevenção da dengue: “Vamos se prevenir contra a dengue”. Ressalte-se que, ao optar pelo uso do reflexivo “se” após o verbo na primeira pessoa do plural, ela se incluiu entre aqueles que devem se responsabilizar pela prevenção da doença.

Na sequência, linha 2, Luana explicitou as consequências do contágio pela doença: vários problemas, que podem, inclusive, levar à morte. Depois do alerta, a menina passou a explicar, nas linhas 3 e 4, os sintomas da doença.

Chama-nos a atenção, na sequência, o apelo realizado nas linhas 4 e 5: “Isso, gente, não é brincadeira, é um assunto sério”. Diferente dos segmentos já analisados, esse excerto não visa a informar o leitor acerca de nenhum aspecto relativo à doença ou a sua prevenção. Parece-nos que a informante buscou, como se diz informalmente, “chacoalhar” seus interlocutores. É como

se a menina quisesse, com suas palavras, fazer com que seus leitores tomassem uma atitude. Trabalhou com a linguagem buscando fazer com que suas palavras tocassem um corpo, *resso-assem*.

Nas linhas 7 a 8, a menina elencou, então, os modos por meio dos quais é possível prevenir a propagação da dengue. Saliente-se que essa explicação aparece na sequência do alerta feito nas linhas 4 e 5, para chamar a atenção do leitor, de maneira mais incisiva, para suas obrigações.

Por fim, assim como fez nas linhas 4 e 5, Luana questionou uma possível atitude inerte de seu leitor: "Então, vai ficar parado?". Em nossa avaliação, esse apelo soa como uma tentativa de tocar seu leitor, para além do sentido literal da sua frase.

Percebe-se, então, uma mudança significativa: o emprego do sentido figurado das palavras. Lembremos que, na análise do primeiro manuscrito produzido por Luana, mencionamos o fato de crianças pequenas empregarem as palavras em seu sentido literal e, mais que isso, de não conseguirem ir além da *função referencial da linguagem* (JAKOBSON, 1960/ 2003). No segundo manuscrito, predominou a *função emotiva*, de modo que a informante repetiu diversas vezes que estava triste, salientando sua atitude com relação ao desejo de participar do passeio escolar.

No presente manuscrito, no entanto, prevalece a *função conativa* (JAKOBSON, 1960/ 2003), na qual predominam os vocativos e imperativos. O texto é orientado para o receptor da mensagem, objetivando a persuadi-lo.

Riolfi (2006, p. 108) considera que em se tratando de crianças pequenas, pode-se dizer que um texto está bem escrito quando esse "não apresenta grandes dificuldades de compreensão para um grande número de leitores [...]". A autora afirma, ainda, que, para que se escreva um texto assim, o autor deve atender a duas pré-condições, quais sejam:

> - que o escritor possa assumir parcialmente o lugar do outro e deixar que seja este lugar que lhe dê as diretrizes norteadoras para decidir sobre a manutenção, supressão ou alteração de cada um dos segmentos que compõem o texto escrito;
> - que o escritor possa esquecer parcialmente este mesmo lugar, deixando que a lógica interna do texto vigore, podendo, assim, sustentar e justificar cada uma das operações discursivas realizadas para a construção da ficção textual. (RIOLFI, 2006, p. 108).

Parece-nos que o texto produzido por Luana atende a essas duas condições: a) Luana vislumbrou quem seriam seus possíveis leitores, que eram pessoas que, possivelmente, tinham alguma informação, mas que não mobilizavam esse conhecimento para evitar a propagação da doença. Assim, para além de fornecer as informações, a menina explicita que a prevenção é dever de todos, inclusive dela; b) Além disso, preocupa-se com as questões do próprio texto, gênero e tema. Soma-se a isso o fato de estar produzindo um texto escolar e saber que sua escrita seria avaliada por sua professora que lhe conferiria uma nota por sua feitura.

Por meio da análise aqui realizada, foi possível constatar um ganho qualitativo na escrita de Luana, em um período de aproximadamente um ano. Aprendendo a argumentar e persuadir, pudemos observar a apreensão de diversas operações linguísticas, como por exemplo:

a) Inclusão e consideração do interlocutor no texto, predominando, assim, *a função emotiva da linguagem* (JAKOBSON, 1960/ 2003). Como pode-se verificar no manuscrito reproduzido quadro V: “Mãe, deixa eu ir! Eu estou triste!”
b) Tentativas de conseguir a adesão do interlocutor por meio de imperativos e frases de efeito, predominando a *função conativa da linguagem* (JAKOBSON, 1960/ 2003). Como é possível verificar no manuscrito reproduzido no quadro W: “Isso gente não é brincadeira, é um assunto sério”; “Os problemas são sérios! Então, vai ficar parado?”; “Pessoal, vamos lutar contra a dengue?”.

Dizemos apreender, pois não se trata de novos conhecimentos, mas de noções que faziam parte da linguagem cotidiana da criança e que, a partir das atividades propostas, foram sistematizadas.

Cabe mencionar que o aprendizado se deu, também, pelo enfrentamento de uma tarefa que ainda não era usual. Conforme mencionamos nessa análise, foi necessária mais de uma tarefa para que um “texto bem escrito” fosse produzido.

No entanto, chamou-nos a atenção, durante a análise dos dados, o fato de alguns dos informantes terem ido além do que consideramos um texto “bem escrito”. Foram produções que exploraram sons e sentidos de maneira única e, por isso, singular. No item a seguir, analisaremos um desses textos.

5.1. A escrita que ressoa

Na elaboração do projeto inicial da presente pesquisa, tínhamos por objetivo verificar se, ao final de três anos, os informantes seriam capazes de argumentar e persuadir diferentes auditórios por meio da escrita. Assim, esperávamos que, ao término da sequência de produção escritas, os informantes fossem capazes de considerar o interlocutor estabelecido na atividade e produzir textos nos quais predominasse a *função conativa da linguagem* (JAKOBSON, 1960/ 2003).

No entanto, conforme os dados iam sendo coletados e analisados, constatamos que em alguns dos manuscritos do *corpus*, a tarefa proposta fora cumprida de maneira criativa e surpreendente. Esses textos apresentavam, em comum, uma espécie de irreverência e uma originalidade que caracterizava cada um de seus autores.

Apresentaremos, na sequência, um desses manuscritos, para, então, discutirmos, de maneira mais detalhada, suas características.

Antes de iniciar a análise do manuscrito propriamente dita, gostaríamos de fazer um comentário a respeito de um fato ocorrido com uma criança, à época, com cinco anos de idade, o qual evidencia a criatividade da protagonista.

Estamos tomando o termo "criatividade", na acepção que Freud (1907/ 1990) utilizou no texto "Escritores criativos e devaneios". Para o psicanalista a criação literária está relacionada ao brincar infantil. Em suas palavras:

> O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética. (FREUD, 1907/ 1990, p. 79).

O fato mencionado foi registrado no texto intitulado "A criança errante". Neste trabalho, Riolfi (2009) analisa um "equívoco" feito por uma criança que, ao escrever o nome de uma colega de sala, Camila, troca o primeiro "a" por "u", escrevendo, assim, "CUMILA".

Surpresa com a escrita da criança, a professora tem com ela o seguinte diálogo, que reproduzimos do texto da autora:

> Professora: – Camila se escreve com "A".
> Aluno: – Eu sei.
> Professora: – Então porque você colocou "U"?
> Aluno: – Para consertar o nome.
> Professora: – Consertar o nome? Não entendi...
> Aluno: – O nome fica bem mais adequado à personalidade da Camila começando com "CU".

Segundo Riolfi (2008), a troca realizada pela criança revela um falso erro, pois é "uma grafia que se configura em forma linguística desviante da norma ortográfica apenas aos olhos do leitor, mas não para quem o cometeu!". Assim, a autora conclui afirmando que:

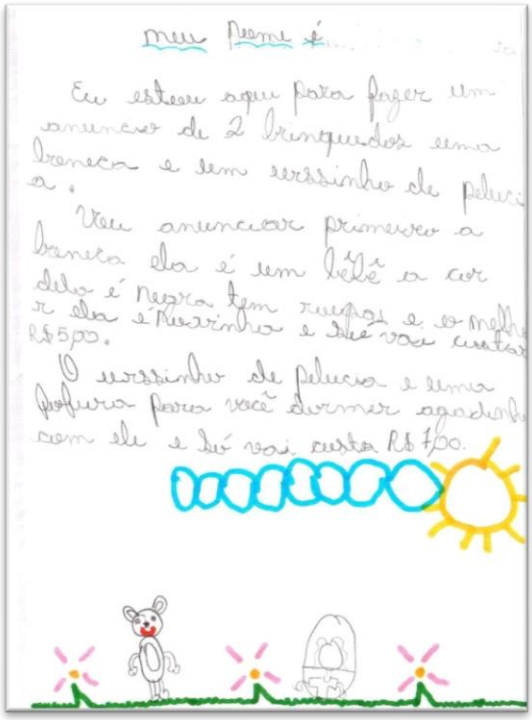
> A criança que erra para fins lúdicos testemunha sua capacidade de se abrir para o interdiscurso, e, ao conseguir escutar seus ecos, encontra modos de expressar afetos que, de outro modo, permaneceriam no campo do não dito. Assim, consideramos que o falso erro é irmão da singularidade. Quando uma criança erra porque quer, não se trata de uma questão de escola, mas de estilo. (RIOLFI, 2008, s/p)

Tendo em mente que alguns desvios das crianças não são "questão de escola", uma vez que nem sempre o erro evidencia que não houve aprendizagem, mas que em textos infantis há "questões de estilo", que podem evidenciar a criatividade dos pequenos, passemos à análise de um dos manuscritos do *corpus*.

Conforme indica Milner (1987, p. 14): "Sempre na série de lugares homogêneos, levantam-se algumas singularidades". Esses traços são singulares, pois, além de diferir do que é esperado, por seu caráter criativo ressoam no leitor, que se emociona, sorri, acha graça.

O manuscrito foi produzido por Gabriela, em outubro de 2011, quando a menina cursava a quarta série do ensino fundamental e tinha dez anos de idade. A tarefa proposta para Gabriela e seus colegas foi a escrita de um anúncio de uma feira de brinquedos usados, na qual teriam de anunciar o brinquedo que iriam vender no evento.

Gabriela produziu um texto de 13 linhas, em letra cursiva. Dividiu-o em três parágrafos, utilizando letra inicial maiúscula, quando necessário. A menina pontuou o texto (ainda que com alguns desvios), de modo que é possível, para um leitor proficiente, compreendê-lo.



1	<u>Meu nome é</u>
2	Eu estou aqui para fazer um
3	anuncio de 2 brinquedos uma
4	boneca e um ursinho de peluci
5	a.
6	Vou anunciar primeiro a
7	Boneca ela é um bêbê a cor
8	dela é negra tem roupas e o melho
9	r ela é novinha e só vai custar
10	R$5,00.
11	**O ursinho de pelúcia é uma**
12	**fofura para você dormir agarradi-nho**
13	**com ele** e só vai custar R$ 7,00

Quadro X – Manuscrito produzido em outubro de 2011, pela informante Gabriela.

Conforme a menina explicou, nas linhas 2 a 5, sua produção teve por objetivo anunciar dois brinquedos: uma boneca e um ursinho de pelúcia. Há, também, na parte inferior da folha, um desenho que os representa.

No segundo parágrafo, nas linhas 6 a 10, a menina descreveu a boneca que queria vender, explicando que a mesma era negra e tinha roupas. Ela deixou as características que avaliou como sendo mais importantes no final, linhas 8 a 10: o fato de a boneca "ser novinha" e custar "só" o valor de cinco reais. Percebe-se que a menina omitiu as características que seriam menos favoráveis à venda do brinquedo, como o fato de o mesmo estar velho, por exemplo.

Nesse parágrafo, observamos que há predominância da *função conativa da linguagem* (JAKOBSON, 1960/ 2003). Há uma descrição das características da boneca e uma ênfase no valor do brinquedo, precedido de "só" que, nesse contexto, tem valor adversativo, mostrando que as qualidades são superiores ao valor a ser desembolsado.

É uma estratégia semelhante àquelas de comerciais televisivos que, normalmente, enaltecem as qualidades do produto que estão vendendo, revelando, na sequência, o valor do mesmo e afirmando que o preço está aquém do que seria esperado.

No parágrafo seguinte, Gabriela anunciou o ursinho de pelúcia. A construção do anúncio se dá de forma semelhante à do parágrafo anterior: primeiro as características do brinquedo, depois o preço, precedido da partícula, "só". No entanto, a descrição do brinquedo é diferente. Se antes a descrição foi objetiva, a boneca era negra, com roupas e nova, agora, ela aposta numa descrição "sinestésica". Assim, o que se sabe a respeito do ursinho é que ele é "uma fofura", servindo para que se possa "dormir agarradinho" a ele.

Percebe-se na descrição do urso de pelúcia uma predominância da *função poética da linguagem* (JAKOBSON, 1960/ 2003). Essa função da linguagem é aquela centrada na mensagem, na qual são explorados, de maneira criativa, os sons e os sentidos das palavras. É recorrente na poesia e na publicidade instâncias que, como já vimos, buscam o privilégio da ressonância.

Gabriela elaborou uma descrição que explora o prazer estético que a linguagem pode proporcionar. Para além de descrever as características do seu urso de pelúcia, proporcionou ao seu leitor uma descrição quase que sensorial. Não se trata de apenas de dizer que o urso é fofo e que, por isso, é bom para dormir agarrado: é um ursinho, que é uma "fofura", para dormir "agarradinho".

A nosso ver, Gabriela fez uma tentativa de fazer suas palavras ressoarem, escrevendo de uma maneira que transmitisse a "fofura" do ursinho que estava anunciando. Essa tentativa pode ser observada, por exemplo, pela escolha do substantivo "fofura" para descrever o urso de pelúcia. A menina poderia ter atribuído o adjetivo "fofo" ao brinquedo, mostrando que essa é uma de suas características. O efeito da escolha do substantivo "fofura" é diferente: o ursinho traz em si toda a dimensão do que pode ser fofo, ele é a própria "fofura".

Outro recurso utilizado pela menina foram os diminutivos. Primeiramente, é preciso mencionar que a própria definição do brinquedo é feita com esse recurso, ursinho, o que particulariza o brinquedo. Além disso, o ursinho é para de dormir "agarradinho". Gabriela utilizou o adjetivo "agarrado" (particípio do verbo *agarrar*) no lugar de advérbio, para descrever a maneira como se pode dormir com o ursinho. Contudo, não é apenas dormir agarrado ao ursinho, mas "agarradinho". Percebe-se que, nesse caso, o diminutivo serviu como tentativa de tornar única a experiência de estar junto ao ursinho de pelúcia.

Cabe mencionar que não foram ofertados aos alunos exercícios ou atividades específicas para lhes ensinar a desenvolver esse tipo de habilidade. Contudo, as crianças, em geral, apreendem facilmente muitos aspectos presentes na cultura.

A *função poética* não está apenas nos textos lidos em sala aula, mas também e, especialmente, nas músicas que as crianças ouvem, nas propagandas a que assistem durante os intervalos dos programas de TV. São experiência que, conforme mencionamos, promovem o *letramento emergente* (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011) e fornecem repertório para as produções infantis. Sendo assim, compete ao professor propiciar atividades que permitam aos aprendizes servir-se desse conhecimento empírico para produzir seus textos.

Como pudemos observar, as crianças podem ser bem sucedidas nesse tipo de atividade, uma vez que, por ainda estarem passando por um processo inicial de inserção na cultura, não receiam que suas produções estejam inadequadas aos olhos do outro. Diferem, assim, dos adolescentes e adultos que, geralmente, se sentem inseguros com relação ao que produzem.

Não consideramos essa coragem das crianças um demérito, pelo contrário, em nossa avaliação, essas produções espontâneas assemelham-se àquelas dos artistas: singulares, surpreendentes e tocantes. Ora, a graça de ler Guimarães Rosa ou contemplar um quadro impressionista é gozar da experiência estética e da novidade.

As agências de publicidade há muito compreenderam o valor da palavra enquanto experiência estética, por esse motivo, tantas campanhas publicitárias se tornam verdadeiros *hits* entre o público. Nossos informantes, *pequenos publicitários*, parecem ter percebido que a graça de ser criança pode ser transcrita através das palavras. Assim, se "o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca" (FREUD, 1907/ 1990, p. 79), acreditamos que o inverso também seja verdadeiro: a criança que brinca pode produzir uma escrita criativa.

6. Considerações Finais

Quino[24]

A presente dissertação, além de ser um dos requisitos para obter o título de mestre em educação, é o registro de um posicionamento profissional e político, qual seja, a convicção de que não podemos privar as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de se tornarem escritores competentes.

No papel de professora e, posteriormente, no de pesquisadora, tomamos como missão mostrar que as crianças aprendem muito mais do que aquilo que lhes é diretamente ensinado. Assim, sempre acreditamos que não era justo com os pequenos passar meses ensinando traços, letras, palavras isoladas... Lembremos que nosso mote foi a tentativa de descrever o modo como as crianças entre sete e dez anos de idade utilizam estratégias persuasivas em palavras escritas para, ao menos potencialmente, fazer essas palavras ressoarem nos leitores. Para tal fim, analisamos 14 manuscritos, produzidos por nove informantes. Por meio de sua análise, encontramos estratégias persuasivas variadas, quais sejam:

[24] QUINO. **Mafalda no Jardim da Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

a) Estabelecimento de um *ethos* e um *pathos* (ARISTÓTELES, 2007) ao elaborar o texto persuasivo, de maneira a instaurar-se como um orador digno de credibilidade e despertar as emoções da audiência. Como, por exemplo, o que Gabriela faz no manuscrito reproduzido no quadro H, colocando-se como um orador de confiança.

b) Desenvolvimento de um *logos* (ARISTÓTELES, 2007) pautado em tentativas de comover a audiência, ao invés da predominância de argumentos lógicos e irrefutáveis. Como ocorre no manuscrito citado acima, em que Gabriela recorre a frases de efeito, para comover seu interlocutor.

c) Persuasão a partir do cálculo do ponto de vista do auditório, colocando as próprias opiniões e crenças em segundo plano. Em outras palavras, estipular um *pathos imanente* (MEYER, 2011). Conforme Larissa demonstra no manuscrito reproduzido no quadro I, no qual tenta fazer uma projeção das opiniões de seus interlocutores.

d) Negociação *ad rem* e *ad hominem* (MEYER, 2011) na elaboração de estratégias persuasivas, tendo em vista que para conseguir a adesão do interlocutor pode-se argumentar em torno do tópico gerador da argumentação ou da subjetividade dos envolvidos no processo. Estratégia desenvolvida por Gabriela no manuscrito reproduzido no quadro J, no qual a menina buscou a adesão do interlocutor através de negociações a partir do tópico e a partir da subjetividade dos envolvidos.

e) Emprego de imagens como apoio para o desenvolvimento do texto argumentativo. Como por exemplo, a ilustração que Bárbara criou (quadro N) para explicitar os riscos da infecção pelo vírus da dengue.

f) Adoção de estratégias persuasivas de probabilidade de elaboração alta – *rota central* – e de probabilidade de elaboração baixa – *rota periférica* (CACIOPPO; SCHUMANN, 1983). Sendo que as últimas mostraram-se tentativas mais efetivas de conseguir a adesão do outro através da ressonância. Como se pode verificar no

manuscrito produzido por Bárbara e reproduzido no quadro O, no qual a menina recorre a estratégias que incidem sobre o tópico gerador do seu pedido e a outras que não estão diretamente atreladas ao mesmo.

g) Dentre as estratégias via *rota periférica* (CACIOPPO; SCHUMANN, 1983) houve o uso de implícito em um dos manuscritos, com um grau de refinamento incomum à idade dos informantes. Como, por exemplo, a produção de Fernanda no quadro T, na qual a menina insere em seu texto uma imagem com fins persuasivos, contudo, não diretamente relacionada ao tópico gerador da tarefa.

h) Presença das funções *conativa* e *poética* da linguagem (JAKOBSON, 1960/ 2003) demonstrando, através da primeira, uma clara intenção em chamar a atenção do interlocutor e, através da segunda, uma preocupação com os efeitos provocados pela linguagem. Podemos verificar a presença de cada uma das funções da linguagem mencionadas, respectivamente, no manuscrito produzido por Luana (quadro W), no qual a menina demonstra uma clara tentativa de chamar a atenção de seu leitor para os riscos da dengue; e no manuscrito produzido por Gabriela (quadro X), no qual a *função poética* materializa-se em uma produção que teve como estratégia principal conseguir a adesão do interlocutor através da ternura.

Se a argumentação está na língua (DUCROT, 1989), conseguir a adesão do interlocutor é parte das ações que realizamos cotidianamente. Por esse motivo, é possível realizar, nas aulas de língua materna, um trabalho envolvendo a escrita de textos argumentativos. Analisando os manuscritos do *corpus* e identificando essas estratégias persuasivas, pudemos concluir que, já nos anos iniciais da escolarização, uma criança pode mostrar essa habilidade em seus textos.

Assim, um trabalho com textos argumentativos já nos primeiros anos do ensino fundamental ajudaria os pequenos a aprimorar essa competência. Se um bom texto é aquele em que

o escritor consegue assumir o lugar do seu leitor e realizar as operações discursivas necessárias ao vigor da lógica interna do texto (RIOLFI, 2006), a argumentação é o ambiente ideal para que se aprenda a fazê-lo.

Para argumentar, é preciso esquecer-se de si, em favor do ponto de vista do interlocutor. Além disso, faz-se necessário realizar operações linguísticas que toquem o outro seja pela emoção, seja pelo prazer estético que a linguagem propicia.

As condições mencionadas acima também são, a nosso ver, pressupostas para escrever um bom texto. Assim, após produzir a presente dissertação, estamos em condições de afirmar que: ao aprender a argumentar, aprende-se, também, a escrever.

A análise longitudinal dos textos mostrou que, neles, foi possível encontrar indícios da compreensão paulatina, por parte das crianças, de que o texto argumentativo é escrito com o objetivo de conseguir a adesão do interlocutor, seja pela via da racionalidade, seja pela da ressonância.

Contudo, o que realmente deu vida ao presente estudo foi a presença da ressonância nos textos dos pequenos. Observou-se em alguns dos manuscritos analisados tentativas de persuadir que, a nosso ver, excederam a *função conativa* da linguagem (JAKOBSON, 1960/ 2003), frequente em textos que visam a ganhar a adesão do interlocutor. Nesses textos, a *função poética* deu outro tom às produções das crianças, fazendo com que as elaborações dos pequenos, ao menos potencialmente, tocassem quem as lesse.

Como as crianças chegaram a tal grau de inventividade? Dado que o processo de aprendizagem não é linear e universal, cada sujeito aprende de uma maneira e em um determinado período de tempo. Contudo, pudemos elencar alguns fatores que puderam motivar esse processo.

Primeiramente, as experiências linguísticas pelas quais as crianças passam dentro e fora da educação formal: suas leituras, conversas, os filmes ou as propagandas a que assistem. Conforme pudemos observar pelas contribuições de Semeghini-Siqueira (2011) e Vygotsky (1991; 1934/ 2002), as crianças chegam à escola com uma vivência linguística que não pode ser desconsiderada.

Entre as experiências linguísticas oriundas da escola, cabe mencionar as atividades de produção textual: as crianças produzem textos orais e escritos espontaneamente a todo o momento, no entanto, a escrita na escola é o momento de refletir acerca do que se produz. Por esse motivo, cabe ao professor de língua materna ofertar atividades de escrita que propiciem esse tipo de reflexão. Nos termos de Geraldi (1993), os textos não devem ser produzidos "para a escola", como uma mera obrigação burocrática, mas "na escola", com a possibilidade de refletir sobre o escrito.

Já entre as experiências linguísticas que ocorrem fora do ambiente escolar, destacamos o texto publicitário. O contato com propagandas televisivas, a nosso ver, foi um dos fatores que contribuiu com a construção de estratégias persuasivas pelos informantes. Conforme a análise dos dados, foi observado que estratégias similares àquelas de propagandas televisivas apareceram nos manuscritos do *corpus.* Não podemos afirmar que os participantes da pesquisa foram influenciados por determinados textos publicitários, mas que, possivelmente, a publicidade influenciou-os.

Em segundo lugar, temos de levar em consideração a espontaneidade inerente à infância. Ainda não tendo sofrido todos os efeitos que a entrada na cultura letrada impõe, as crianças mostraram desembaraço e leveza em suas produções. A nosso ver, os participantes da pesquisa não seguiram um padrão para produzir os textos, não tinham uma receita pronta: cada criança colocou algo de si em seu texto, de maneira que nos foi possível, frequentemente, identificar o autor do texto, mesmo sem ver a identificação da produção.

Pode-se afirmar, portanto, que a elaboração das tarefas que foram ofertadas às crianças teve um papel considerável nesse processo. Somos contrários ao trabalho com produção textual que demanda a mera repetição de uma estrutura, com pouco espaço para a criação. Limitar os alunos a reescrever textos de memória ou remontar a estrutura de um determinado gênero é, de certa forma, dificultar a possibilidade de criação.

Dada a idade das crianças, não se pode afirmar que a criatividade dos pequenos é fruto de um *sinthoma* (LACAN, 1975-1976/ 2007), contudo, há algo em suas produções que revelam algo similar a um *estilo*.

Esperamos que o esforço aqui empreendido sirva, ao menos, para assinalar que é preciso entusiasmo, responsabilidade e, até mesmo, um pouco de audácia para não passar meses ensinando traços, letras e sílabas. Inspiremo-nos nas produções feitas pelas crianças para que não sejamos "malditos burocratas", solicitando escritas que não se fazem texto, transformando nossos alunos em "escrevedores", quando eles podem se tornar *escritores*.

7. Referências Bibliográficas

ABREU, A. **A arte de argumentar.** Cotia: Atiliê Editorial, 2006.

AGUIAR, A. A., **O discurso de Celestina:** construção e a desconstrução da personagem. Dissertação Mestrado - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências humanas – USP, 2011.

ALEXANDRE, M. Prefácio e Introdução. In. ARISTÓTELES. **Retórica.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BELLONI, M. L.; GOMES, N.G., Infância, mídias e aprendizagem: Autodidaxia e colaboração. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.

BRETON, P. **A manipulação da palavra.** São Paulo: Loyola, 1999.

BROWN, J.A.C. **Técnicas de Persuasão: da propaganda à lavagem cerebral.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

CAMPOS, M. H. R. **O canto da sereia:** Uma análise do discurso publicitário. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROED, 1987.

CARMAGNANI, A. M. G. **A argumentação e o discurso jornalístico:** a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1996.

CARNEIRO, M. A. L., **A prática de reflexão metadiscursiva:** desenvolvimento de leitura do professor em formação. Tese de Doutorado – Campinas, UNICAMP, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

CITELLI, A. **Linguagem e Persuasão.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

COSTA, R. O. **Aprender a argumentar por meio do texto escrito.** Iniciação Científica – Faculdade de Educação – USP, 2010.

COVELLI, A. R. M. **Ibn_Rusd:** a noção de ta'wil no Fasl almaqal. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, 2009.

DUCROT, O. "Argumentação e 'topoi' argumentativos". In: GUIMARÃES, E. (Org.) **História e Sentido na linguagem.** Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças:** sobre a nova servidão na sociedade liberal. Rio de Janeiro, 2005.

DURANTE, D., **Entre a fala e a escrita**: a representação da oralidade como estratégia argumentativa em anúncios publicitários. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – USP, 2009.

ECO, U. **Obra aberta.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

FINOTTI, L. H. B., **A descontinuidade temática na oralidade e na escrita: um confronto entre textos orais e escritos.** Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2001.

FREUD, S. (1900) A interpretação dos sonhos – volume I. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1900-1901) A interpretação dos sonhos – volume II. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1901-1905/ 1990) Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos – volume VII. In: **_____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1907) Escritores criativos e devaneios In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

_____. (1937) Construções em análise. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XXXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRES , F. N., **Quando a premissa é persuadir:** a argumentação pela interlocução. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – USP, 2002.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HIGGS, R. C.; PEREIRA, F. C. Publicidade dirigida a crianças: Personagens, Valores e Discurso". In: **Livro de Actas, 4.º SOPCOM.** 2005.

JAKOBSON, R. (1956) Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. 19ªed. São Paulo: Cultrix/USP, 2003.

_____. (1960) Linguística e Poética. In: _____. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. 19ªed. São Paulo: Cultrix/USP, 2003.

JOYCE, J. **Ulisses**. Trad. Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LACAN, J. (1953) O simbólico, o imaginário e o real. In: _____. **Nomes-do-Pai**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

_____. (1957) A Instância da Letra no Inconsciente. In: _____. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores,1998.

_____. (1964). **O Seminário.** Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

_____. (1969-1970) **O Seminário.** Livro 17: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1972-1973) O **Seminário.** Livro 20: Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1975-1976) **O Seminário.** Livro 23: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LANGE, T.; GIOVANETTI, C. P.; ARAÚJO, N. S., SCHNEIDER, C. P. Alice no País da Propaganda: Um estudo da linguagem publicitária e sua recepção junto ao público infantil. In: VEVARTA, V. (Org.) **Infância e Consumo:** estudos no campo da comunicação. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009.

LIMA, M. O. **Insistindo na redação:** em busca da palavra argumentativa. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – USP, 2004.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MARINS, S. S. **Percepções maternas sobre a alimentação de pré-escolares que frequentam instituição de educação infantil**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Medicina - USP, 2005.

MEYER, M. **A retórica**. Tradução: Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Prefácio. In: PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação:** A Nova Retórica. Martins Fontes: São Paulo, 1996.

MILNER, J. C. **O Amor da Língua**. Trad. Ângela Cristina Jesuíno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

NIETSZCHE, F. (1881-1882) **Obras incompletas.** Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NOGUEIRA, A. S. V. **Redigir para convencer:** um estudo da argumentação em textos escolares. Dissertação de Mestrado – UNESP, 2003.

NOVAK, R. **A canção e a criança:** a imagem da criança em canções infantis de produção fonográfica. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2005.

PETTY E.R.; CACIOPPO J.T.; SCHUMANN D. Central and Peripheral Routes to Advertising Effectiveness: The Moderating Role of Involvement. **The Journal of Consumer Research**, V. 10, No. 2.,1983.

PIMENTA, M.A.A. **Mídias na escola:** comunicação e aprendizado. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicação e Artes – USP, 1995.

PISTORI, M.H. C., **Persuasão e eficácia discursiva no direito**: modos de ser, modos de dizer. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) **Tratado da Argumentação:** A Nova Retórica. Martins Fontes: São Paulo, 1996.

PRADOS, R. M. N. **A temática da cidadania na imprensa escrita de São Paulo:** análise lexical e sociossemiótica. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – USP, 2000.

RIOLFI, C. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho de escrita. **Leitura, Teoria e Prática**, V. 21, n. 340, p. 47-51, 2003.

_____. **Linguagem e Pensamento.** Curitiba, Iesde Brasil: 2006.

_____. A criança errante. **Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito**, 7, 2009, São Paulo. **Proceedings online.** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100023&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 10 Aug. 2012.

SAUSSURE, F. (1916) **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, Jan. 2011.

TARCIA, R. M. L., **Contribuição dos processos argumentativos para a prática pedagógica:** a interface entre argumentação e aprendizagem. Tese de Doutorado - USP, 2000.

VÁSQUEZ, R. P. **Comunicação de Massa**: aportes da publicidade impressa na comunicação da identidade de marca. Tese de doutorado – Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, 2006.

VENTURA, R. L. C. **As letras crítico-sociais das músicas de Belchior:** análise semiótica. Dissertação deMestrado – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – USP, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

_____. (1934) **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Edição eletrônica – Ed. Ridendo Castigat Moraes, 2002.

ZUTIM, S. **Notícia virtual:** um olhar sobre a linguagem imagética. Dissertação de Mestrado – UNESP, 2009.

I – Termo de autorização

Grupo de Estudos e Pesquisa
Produção Escrita e Psicanálise

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Site:http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm
Contato: geppep@usp.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado e qualificado, tenho ciência e concordo, inequívoca e expressamente, que rascunhos produzidos por mim, e por mim doados aos pesquisadores do projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito*, membros do *Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP sejam tomados como objeto de estudo e AUTORIZO:

1. que análises da evolução da minha escrita, tendo em vista o cotejamento de versões diferentes de textos, sejam publicadas em forma de estudo científico, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, CD-rom, sites e outros), ficando preservada a divulgação de minha identidade e/ou foto; e

2. que alguns fragmentos de meus rascunhos sejam reproduzidos a título de exemplo em exposições orais (Comunicações, Palestras, Conferências e similares) e/ou em textos impressos.

São Paulo, _____de_____de_____.

Ciente e de acordo:

Nome:		**Ass:**
CPF:	**RG:**	
Endereço:		
Telefone:		

Representante legal:		**Ass:**
CPF:	**RG:**	
Endereço:		
Telefone:		