

Universidade Federal de Minas Gerais  
Marriene Freitas Silva

LITERATURA JUVENIL – A DIMENSÃO ARGUMENTATIVA DE NARRATIVAS  
FICCIONAIS CONTEMPORÂNEAS:  
*A mocinha do Mercado Central e Fazendo meu filme 1*

**Belo Horizonte**  
**2015**

Marriene Freitas Silva

LITERATURA JUVENIL – A DIMENSÃO ARGUMENTATIVA DE NARRATIVAS  
FICCIONAIS CONTEMPORÂNEAS:

*A mocinha do Mercado Central e Fazendo meu filme 1*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de concentração: Linguística do texto e do discurso  
Linha de pesquisa: Análise do Discurso

Orientador: Prof. Dra. Emília Mendes Lopes  
Coorientador: Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Letras da UFMG**  
**2015**

S 586 Silva, Marriene Freitas

Literatura juvenil- a dimensão argumentativa de narrativas ficcionais contemporâneas: a mocinha do mercado central e fazendo meu filme 1 / Marriene Freitas Silva. – 2015.

138 f., enc.

Orientadora: Professora Dra. Emília Mandes Lopes  
Coorientador: Professor Dr. Cláudio Humberto Lessa

Área de concentração: Linguística do texto e do discurso

Linha de pesquisa: Análise do discurso

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Referência: f.128-133

1. Literatura juvenil 2. Narrativa 3. Argumentação 4. Doxa. 5. Análise do discurso I. Título

CDU: 81'42  
CDD: 401.41

Marriene Freitas Silva. *Literatura juvenil – a dimensão argumentativa de narrativas ficcionais contemporâneas: A mocinha do Mercado Central e Fazendo meu filme 1*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística do texto e do Discurso.

**Área de concentração:** Linguística do texto e do discurso

**Linha de pesquisa:** Análise do Discurso

**Orientador:** Prof. Dra. Emília Mendes Lopes

**Coorientador:** Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Emília Mendes – UFMG

---

Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa – CEFET/MG

---

Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal – UFOP

---

Prof. Dra. Ida Lucia Machado – UFMG

Belo Horizonte, 15 de julho de 2015.

*Aos meus filhos Bernardo e Gabriela*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Emília Mendes pela sua competência ao compartilhar seus conhecimentos, pelos seus ensinamentos teóricos e acadêmicos e pela sua perspicácia na indicação do coorientador.

Ao Professor Cláudio Humberto Lessa pelos momentos de reflexão, pela disposição para com o próximo e por compartilhar seus conhecimentos e, sobretudo, pela sua paciência.

A todos os professores do Poslin, cujas vozes, em alguma medida, constituem este trabalho.

Às professoras Ida Lucia Machado e Leiva Figueiredo Viana Leal pelas valiosas contribuições.

A todos os amigos e familiares que torceram por mim.

Em especial, agradeço à minha mãe, Don'Aliani, ao amigo Argus, as amigas Cleise, Érica e Jerusa e, imensamente, aos meus filhos pela compreensão e tolerância

E, por fim, a Deus, pela vida e oportunidade de crescimento, em todos os sentidos, que foi esta experiência.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a dimensão argumentativa de duas narrativas ficcionais contemporâneas destinadas ao público juvenil: *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende, e *Fazendo meu filme 1*, de Paula Pimenta. A categoria “literatura juvenil” é uma definição dada pelo mercado editorial com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura e, assim, contribuir para o desenvolvimento da competência letrada e da formação humana dos jovens leitores. A partir desse ponto de vista e pelo fato de que ambos os autores são contemporâneos, norteamos a nossa análise considerando a imagem de um sujeito-interpretante adolescente/estudante, influenciado por eventos atuais sociais, históricos e ideológicos do nosso tempo. Para compreender melhor essas imbricações, analisamos alguns aspectos das estratégias linguísticas e discursivas presentes nas obras, com intuito de desvelar a *doxa* - representações coletivas, imaginários, crenças, valores, senso comum - sobre a qual as narrativas se amparam e verificar, em que medida, ela projeta um *ethos* dos sujeitos enunciadoreis ficcionais com os quais os sujeitos leitores se identifiquem. Os estudos de Ruth Amossy sobre argumentação pelo viés da Análise do Discurso, principalmente, o conceito de “dimensão argumentativa”, de *doxa* e sua relação na construção *ethótica*, foi essencial para nosso quadro teórico, composto também pelas reflexões de Michel Meyer, bem como pelos dispositivos teóricos e analíticos da Teoria Semiollingüística desenvolvidos por Patrick Charaudeau e por conceitos teóricos de outros colaboradores tanto da Análise do Discurso quanto de outras áreas afins. A pesquisa permitiu-nos observar diferentes formas de persuadir o leitor em ambos os casos: de um lado, a narrativa de Pimenta revelou maiores estratégias consonantes ao universo de um sujeito visto como adolescente contemporâneo e mais atento a interações com narrativas de outros meios semióticos; do outro lado, a narrativa de Rezende mostrou-se mais distante em relação a esse tipo de sujeito e apresentou pontos de vista e questões que requerem uma reflexão mais aprofundada.

**Palavras-chave:** Literatura juvenil. Narrativa. Argumentação. *Doxa*.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a comme but celui d'analyser la dimension argumentative de deux narratives fictionnelles contemporaines, destinées à un public de jeunes lecteurs : *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende et *Fazendo meu filme I*, de Paula Pimenta. Nous précisons que « littérature de jeunesse » est fruit d'une catégorie effectuée par le marché éditorial brésilien. Ce type de littérature vise à contribuer au développement de la compétence de lecture et à la formation culturelle des jeunes lecteurs. Nous avons dirigé notre analyse en prenant en compte l'image d'un sujet-interprétant caractérisé par un adolescent(e)/étudiant(e) qui est naturellement influencé par des événements historiques, idéologiques, bref, par son environnement social. Pour ce faire, nous avons analysé quelques-unes des stratégies linguistiques et discursives présentes dans les deux livres cités ci-dessus dans la tentative de mieux dévoiler la *doxa* (que nous comprenons comme l'ensemble de représentations collectives, des imaginaires, des croyances et des valeurs liés au sens commun) des deux narratives et aussi pour vérifier si cette *doxa* projette un *ethos* des sujets-énonciateurs fictionnels, susceptible de capter l'attention d'un lectorat jeune. Les études de Ruth Amossy sur l'argumentation liées à l'analyse du discours ont été essentielles pour la construction du travail, surtout en ce qui concerne les approches de la *doxa* aussi bien que le concept de *dimension argumentative*. Le cadre théorique a été complété par les réflexions de Michel Meyer et aussi par les dispositifs de la théorie Sémiolinguistique, de Patrick Charaudeau, entre autres chercheurs en analyse du discours. Cette recherche nous a permis d'observer les différentes formes de persuasion du lecteur employées par les deux auteures citées : dans la narrative de Pimenta on voit un nombre plus grand de stratégies que s'accordent plus à l'univers d'un adolescent brésilien de nos jours, tandis que dans la narrative de Rezende on voit que le sujet-narrateur s'est un peu éloigné de ces facilités car il a présenté des points de vue et des questions que pointaient vers une lecture plus laborieuse que la première si l'on pense à un public adolescent.

**Mots-clés : Littérature de jeunesse. Narrative. Argumentation. Doxa.**



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	10
1.1	O contexto da motivação .....	10
1.2	A proposta da pesquisa .....	12
1.3	Justificativa.....	14
1.4	Hipóteses.....	17
1.5	Trajectoria do trabalho.....	19
2	TEORIAS BASILARES.....	21
2.1	Da retórica clássica à nova retórica .....	21
2.2	A argumentação discursiva à luz de Ruth Amossy .....	24
2.3	Michel Meyer: a visão integradora da tríade retórica e sua relação no discurso literário ...	30
2.4	A Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau .....	34
2.5	Para encerrar, alguns apontamentos.....	39
3	LITERATURA JUVENIL: PERSUADIR PARA FORMAR LEITORES .....	41
3.1	Situação de comunicação.....	41
3.2	Algumas considerações sobre o <i>corpus</i> .....	42
3.2.1	Os parceiros na literatura juvenil .....	44
3.2.2	A literatura e seu potencial de formação humana .....	48
3.2.3	Literatura juvenil e a formação educacional: “a ideologia da leitura” .....	52
3.2.4	Fechando as condições de produção e recepção .....	54
4	NARRATIVAS FICCIONAIS ROMANESCAS: ESPAÇO DO DIZER E SUAS ESTRATÉGIAS PARA PERSUADIR O LEITOR JUVENIL .....	56
4.1	Antes de adentrarmos no espaço do dizer .....	56
4.2	A encenação do dizer.....	58
4.3	O estatuto ficcional do gênero literário .....	62
4.3.1	A arte de persuadir dos paratextos .....	65
4.3.1.1	O paratexto de AMMC: persuasão pelo discurso de autoridade... ..	68
4.3.1.2	O paratexto em FMF: a sedução do discurso juvenil.....	74
4.4	A encenação narrativa e suas estratégias persuasivas .....	79
4.4.1	Os modos de organização do discurso na narrativa .....	80

4.4.1.1 A encenação narrativa: as crenças e as problemáticas humanas na dimensão persuasiva .....	83
4.4.1.2 O discursivo em AMMC: o desalinho do enredo e a crença na complexidade dos seres e do mundo .....	87
4.4.1.3 Os aspectos linguísticos em AMMC: uma linguagem perpassada de erudição e plurissignificação.....	97
4.4.1.4 O discursivo em FMF: o enredo linear e a uniformidade do mundo e dos seres.....	102
4.4.1.5 Os aspectos linguísticos em FMF: uma “prosa” de adolescentes.....	110
4.4.2 <i>ETHOS</i> – a imagem de si dos enunciadores ficcionais e seu efeito persuasivo .....	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXOS.....	133

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O contexto da motivação

Antes de esboçarmos em que consiste propriamente este trabalho, consideramos importante contextualizar os aspectos motivadores e como eles provocaram a escolha do assunto e da abordagem teórica. Embora pensemos que seja difícil definir com exatidão as motivações que nos levam a realizar um determinado trabalho, acreditamos que foram três aspectos as molas propulsoras para esta produção: o prazer em ler literatura, sustentado pela crença de que esse ato contribui para a formação de sujeitos de linguagem; o gosto de exercitar a vocação de professora, associado à intenção de persuadir os alunos a compartilhar esse “saber de experiência”; e ainda o fascínio em compreender o ato de linguagem pela perspectiva da Análise do Discurso e sua concepção interdisciplinar.

No exercício de lecionar literatura para adolescentes, costumamos nos atentar para as publicações direcionadas a esse público. Assim, nos deparamos com a obra de Stella Maris Rezende (2011), *A mocinha do Mercado Central*. Encantou-nos a história de uma moça concebida de um ato violento, de pai desconhecido, de mãe de vida humilde, mas de coragem para ir de encontro ao que o destino lhe tinha traçado, bem como o modo como era contada, uma narrativa entremeada de reflexões sobre a vida e suas idiossincrasias. Acreditamos que, sobretudo, o enredo tinha tudo para atrair a leitura dos alunos adolescente de uma escola pública e que, assim, a narrativa possibilitaria uma identificação e suscitaria neles o prazer em lê-la. Em certa medida, o encantamento que nos causou foi persuasivo para incentivá-los à leitura, já que manifestaram explicitamente o interesse em lê-la e solicitaram que a biblioteca adquirisse o livro. Para nossa surpresa, logo, a nossa escola recebeu, por meio do programa de incentivo à leitura, *Kit Literário*, diversos exemplares da obra para os alunos. Foi com grande satisfação que ouvimos deles a manifestação de entusiasmo em ter ganhado o livro que havia sido comentado em sala. Afinal, são reações como essas que esperamos, pelo menos inicialmente, daqueles que intencionamos incentivar a ler.

Ao mesmo tempo, alguns alunos manifestaram o interesse pela leitura da obra de Paula Pimenta (2014), *Fazendo meu filme I*, que havia sido apresentada por uma aluna na nossa roda de conversas sobre leituras, e solicitaram que eu pedisse à direção que

comprasse mais exemplares, pois só havia três na biblioteca. Vale destacar que, com raras exceções, os estudantes da escola pública onde observamos o fato não compram livros, já que a maioria não possui o hábito de ler para além das obrigações escolares, além de os pais não disporem de uma renda que possibilite esse consumo. Por isso e por outros argumentos, dentre eles, o de interesse dos alunos em ler a obra, a escola comprou mais cinco exemplares para acervo da biblioteca.

Como de costume, a cada trimestre, conforme atividade proposta pela disciplina de literatura, os alunos e a professora leem um livro escolhido por eles em casa e depois compartilham suas impressões em uma roda de conversa. Vale destacar que proposta visa a incentivar a leitura a partir da escolha dos estudantes, mas muitos escolhem livros que foram compartilhados na roda de conversa, como ocorreu com a obra de Rezende, apresentada pela professora. No encontro do segundo trimestre, após a leitura do livro *A mocinha do Mercado Central* pelos alunos que a escolheram, a maioria, que havia iniciado a leitura da obra de Rezende, abandonou-a no caminho, não chegando ao desfecho da narrativa. Alguns, que chegaram ao final, manifestaram descontentamento com a leitura e apenas uma aluna manifestou prazer em ter lido a obra. Ao mesmo tempo, a obra de Pimenta foi lida por completo por todos que iniciaram a leitura. Eles expressaram comentários entusiasmados que suscitaram o interesse de outros em lê-la. Conhecíamos um pouco da narrativa de Pimenta a partir das conversas com os alunos, não sendo novidade o interesse por ela, mas nos surpreendemos com o fato da obra de Rezende não ter suscitado neles o encantamento que havia sido previsto.

Desse estranhamento e da observação de que a obra de Pimenta era lhes implacavelmente sedutora, surgiu o interesse em adotar essas obras como *corpus* de análise para a pesquisa. Nesse momento, já tínhamos o interesse em entrelaçar o ensino de literatura, em especial a juvenil, com as teorias da Análise do Discurso. Acreditamos que essa perspectiva conceitual interdisciplinar, aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, pode ser um instrumento eficaz para provocar maior interesse em leituras literárias. No entanto, para isso, era necessário compreender e apreender esse “saber-fazer”. Nesse sentido, talvez esta tenha sido a maior finalidade do mestrado: compreender as teorias da Análise do Discurso e utilizá-las na compreensão de um discurso literário. Pensando que a literatura juvenil visa persuadir o jovem leitor a leitura, optamos por viés da análise do discurso que tratasse diretamente dessa dimensão persuasiva das narrativas juvenis.

## 1.2 A proposta da pesquisa

Na perspectiva dos estudos atuais da retórica em interface com a Análise do Discurso (AD), nos propomos, neste trabalho, investigar a dimensão argumentativa de duas narrativas ficcionais contemporâneas destinadas ao público juvenil: *A mocinha do Mercado Central*<sup>1</sup> e *Fazendo meu filme I*<sup>2</sup>. A partir de um recorte dessas narrativas, nosso objetivo consiste em averiguar sobre qual *doxa*<sup>3</sup> - saberes de crenças e conhecimentos, valores, imaginários, representações coletivas - se amparam as narrativas e, desse modo, constituem os sujeitos enunciadorees para a construção de efeito persuasivo diante de um público juvenil. Para tanto, buscaremos analisar algumas estratégias discursivas e linguísticas que consideramos relevantes para avaliar a dimensão argumentativa em ambas as narrativas, em que medida a dimensão argumentativa de uma narrativa pode revelar maior efeito persuasivo perante o destinatário adolescente contemporâneo em detrimento da outra.

A categoria juvenil é uma definição advinda do mercado editorial associada à demanda educacional que atribui a esta literatura a função social de incitar os jovens a desenvolver o gosto pela leitura e, por efeito, ampliar a proficiência e o conhecimento de mundo, contribuindo para uma formação de leitor e, por conseguinte, para sua formação humana. As obras de Rezende (2011) e Pimenta (2014) são produções contemporâneas e, *a priori*, destinadas a jovens coexistentes na mesma época. Considerando isso, questionamo-nos: quais são os imaginários da adolescência retomados na construção discursiva para captar o jovem leitor? Sobre qual visão de mundo se constitui o discurso a partir do propósito de contribuir para sua formação intelectual e afetiva na atualidade?

Dentre um vasto leque de publicações destinadas a este público que contempla diversos escritores, temas e gêneros literários, escolhemos analisar duas narrativas, que se enquadram no gênero romance, por terem sido ofertadas aos nossos alunos/adolescentes<sup>4</sup> e terem despertado seu interesse. No entanto, observamos,

---

<sup>1</sup> REZENDE, Stella Maris. *A mocinha do Mercado Central*. 1. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Globo, 2011. 112p.

<sup>2</sup> PIMENTA, Paula. *Fazendo meu filme I*. 14. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014. 335 p.

<sup>3</sup> O conceito de *doxa* será desenvolvido no Capítulo 3, ato tratar da teorias nas quais nos apoiamos neste trabalho.

<sup>4</sup> Os nossos alunos cursavam o último ano do ensino fundamental, na escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, E.M. Senador Levindo Coelho, quando observamos o interesse deles em ler as obras no primeiro semestre de 2014.

empiricamente, empatia e envolvimento maiores com a leitura da narrativa de Pimenta (2014), se a compararmos à de Rezende (2011). Além disso, nosso interesse em analisar estas obras também foi motivado pelo fato destas apresentarem diferenças quanto à recepção para além dos limites da nossa sala de aula, e também quanto à legitimação dada a cada uma na esfera do discurso literário juvenil, conforme notamos nos *sites* das autoras. O livro de Rezende (2011) recebeu prêmios de instituições literárias, ao passo que o de Pimenta (2014), embora se encontre na 30ª edição, não recebeu nenhuma premiação<sup>5</sup>. Contudo, vale ressaltar que este trabalho não se destina a analisar a recepção das obras, mas sim apresentar uma possível interpretação entre interlocutores determinados por uma situação de comunicação.

Tendo em vista que as obras são produzidas por autoras contemporâneas e destinadas, a princípio, a um público adolescente que coexiste à sua produção, nortearmos nossa análise projetando um destinatário adolescente que está inserido neste contexto social, histórico e ideológico. Nesse sentido, consideramos as narrativas ficcionais como contemporâneas e, assim, pretendemos analisar de que maneira os saberes (crenças, valores, senso comum, competências languageiras) mobilizados em ambas as narrativas podem contribuir para a produção de possíveis efeitos persuasivos.

Para tanto, recorreremos à concepção de dimensão argumentativa e sua estreita relação com a *doxa* e a importância desta para construção *ethótica* conforme propõe Amossy (2010, 2011a, 2011b, 2011c), com a perspectiva retórica de Meyer (2007 e 2010), cuja visão argumentativa se assemelha à da primeira autora citada. No âmbito das teorias do discurso, contaremos principalmente com os conceitos vindos da Teoria Semiollingüística de Charaudeau (1999, 2004, 2006, 2007, 2010, 2013, 2014) e com os de outros analistas do discurso. Ainda propomos dialogar com o crítico literário Antonio Candido (1995, 1997) e com estudiosos da literatura infantil e juvenil, para melhor compreensão da situação de comunicação em que se instaura a literatura juvenil, tendo em vista o caráter interdisciplinar que orienta este trabalho.

A ideia de dimensão argumentativa de Amossy (2011a) parte do ponto de vista da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958): a de que a linguagem não somente age sobre o outro, mas também é uma atividade social que pode tanto levar o

---

<sup>5</sup> Quanto a essa distinção entre premiação e venda, vale pontuar que as obras de Pimenta chegaram a 30ª edição sobretudo pela demanda direta dos adolescentes, já que só fez parte apenas de uma política pública de incentivo à leitura, enquanto a obra de Rezende já foi adquirida pelo PNBE \_ Programa Nacional Biblioteca da Escola, o qual adquire livros de literatura para todas as escolas públicas nacionais; e foi adquirida também pelo Programa Kit Literário de incentivo à leitura da Prefeitura de Belo Horizonte.

interlocutor a aceitar uma questão quanto reforçar uma ideia já concebida por ele. Desse modo, Amossy (2011a) considera que a argumentação deve ser entendida não apenas como a tentativa de convencer o interlocutor a aderir a uma tese, mas, também, para reforçar ou orientar um modo de pensar, de ver e de sentir. Para isso, o locutor, em seu discurso, recorre a conhecimentos que pressupõem pertinentes ao seu auditório para persuadi-lo a compartilhar de um modo de ver o mundo.

No âmbito da Análise do Discurso, um pesquisador que nos permite pensar a relação de influência presente em todo ato de comunicação é Patrick Charaudeau (2010), por nos disponibilizar um arcabouço teórico-metodológico que facilita a compreensão da dimensão argumentativa dos discursos. Para o autor, todo ato de linguagem emana de um sujeito em relação a outro, que, de algum modo, pretende influenciar. Na perspectiva do semiólogo, o ato de linguagem resulta, então, de dois princípios: de alteridade e de influência. Estes princípios que orientam a interação verbal pressupõem a retomada de representações que possam ser partilhadas entre os sujeitos da linguagem, pois, como afirma Charaudeau (1999), em toda sociedade, existem saberes compartilhados que circulam e são distribuídos em meio a diferentes grupos sociais, os quais são retomados à medida que o enunciador projeta um destinatário.

Portanto, nossa análise parte do pressuposto de que as autoras das obras, ao criarem sujeitos enunciadoreis ficcionais, projetaram em seu dizer, a partir da mobilização de estratégias linguísticas, discursivas e retóricas, uma imagem de si que, por sua vez, projeta um destinatário que tende a se assemelhar ao *sujeito-interpretante-leitor-adolescente-contemporâneo*. Entretanto, a imagem dos enunciadoreis das obras se distingue entre si, pois reflete uma divergência entre os destinatários projetados nas narrativas, podendo acarretar uma disparidade quanto ao efeito persuasivo perante o suposto *sujeito-interpretante*. Sendo assim, buscaremos mostrar, ao longo da dissertação, a partir de representações sociais e de imaginários mobilizados nas narrativas, qual imagem dos sujeitos enunciadoreis foi construída no decorrer da narrativa e em que medida ela suscita um efeito persuasivo perante um leitor jovem.

### **1.3 Justificativa**

Diante da relevância da função social da literatura infantil e juvenil, é possível observar diversos estudos que se dedicam a analisá-la no campo dos estudos da

linguagem, sobretudo, no âmbito da área educacional. No entanto, destacamos a literatura infantil em contraponto à juvenil, principalmente no que concerne ao caráter argumentativo e discursivo das obras contemporâneas juvenis<sup>6</sup>, tendo em vista as representações e ideologias que emergem desse discurso. Entendemos que a prioridade pela literatura infantil é justificada pelo óbvio empenho da educação em proporcionar o gosto pela literatura desde cedo nos pequenos estudantes. No entanto, sabemos que esse empenho não necessariamente corresponde à eficácia do resultado, o que reflete na falta de hábito ou pouca experiência dos alunos/adolescentes em ler literatura, principalmente entre os da escola pública, conforme destaca Machado (2003).

Na tese de Machado (2003), situada na esfera acadêmica da educação, há demonstração de gêneros, títulos e autores preferidos pelos jovens/estudantes de escolas pública e privada, mas seu viés analítico não se pauta sobre a influência do caráter persuasivo dos textos e sim no porque os leitores se apropriam das literaturas juvenis ofertadas e mediadas pelas escolas. Contudo, é importante destacar que a pesquisa da autora demonstra a predominância da narrativa como tipo de texto tanto ofertado pela escola quanto escolhido pelos alunos, o que, a nosso ver, fomenta a relevância de um estudo que se refletirá sobre a dimensão argumentativa das narrativas.

No âmbito específico da AD, encontramos pesquisas como as de Pires (2000), Procópio (2008) e Peixe (2009) entre outras que, embora tratem dos aspectos linguísticos e discursivos do espaço do dizer de narrativas ficcionais inseridas no discurso literário infanto-juvenil<sup>7</sup>, não contemplam especialmente uma análise argumentativa, além de privilegiarem o destinatário infantil. No entanto, é importante destacar alguns pressupostos confirmados nessas pesquisas que corroboram a nossa perspectiva de análise. Em Pires (2000), a pesquisadora analisa o sujeito destinatário encenado por Ziraldo e chega à conclusão de que este sujeito projeta um mundo e uma

---

<sup>6</sup> No âmbito da produção acadêmica desta instituição, conforme pesquisa no acervo *on-line* da biblioteca, encontramos três pesquisas que abordam o leitor juvenil em especial: 1) SAMPAIO, Maria Augusta Bastos de. *Literatura juvenil em análise: estudo da ideologia de obras premiadas*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1990. 2) CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Tempos e espaços culturais: diferenças na produção e efeitos sobre a recepção (estudos sobre Indez e A guerra dos botões)*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. 3) MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A Literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

<sup>7</sup> Encontramos também o trabalho da pesquisadora de literatura, Ieda Oliveira (2003), intitulado *O Contrato Comunicacional na literatura infantil e juvenil*, pautado nas teorias da Semiologia de Patrick Charaudeau. No entanto, embora a autora se refira à literatura destinada aos dois públicos, infantil e juvenil, o *corpus* analisado se restringe ao público infantil: *O Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha e *Graças e Desgraças da Corte de El-Rei Tadinho*, de Alice Vieira.

linguagem que exigem determinadas competências do leitor para que o texto seja compreendido pelo público infantil. Nos estudos de Procópio (2008), constata-se a importância dos saberes de crença e de conhecimento na projeção do mundo ficcional sobre o espaço urbano em contraponto ao do campo na construção da imagem do personagem Chico Bento das histórias em quadrinhos de Maurício de Souza como um sujeito do campo. Já nos estudos de Peixe (2009), embora a pesquisadora fite indiretamente o leitor juvenil, sua perspectiva de análise foca a estrutura narrativa, constatando que à medida que esta se assemelha à estrutura de narrativas de contos maravilhosos, suscita no leitor infanto-juvenil maior empatia e prazer em lê-la.

Portanto, diante da relativa ausência de pesquisas, principalmente no âmbito acadêmico da AD, que tratem de narrativas destinadas ao leitor juvenil e seu caráter argumentativo e discursivo, parece-nos relevante uma pesquisa que busque abordá-las nesse aspecto. Além disso, a proposta pode contribuir com os estudos sobre a literatura juvenil, tendo em vista que busca comparar a dimensão argumentativa entre duas narrativas juvenis contemporâneas que se distinguem quanto à sua legitimação, averiguando sobre qual *doxa* de mundo e, em especial, sobre quais imaginários do período da adolescência estão ancoradas com intuito de persuadir os jovens à leitura, como também orientá-los (ou reforçar) a um modo de ver o mundo.

Esperamos também que nosso trabalho nos permita entender melhor a relação entre a narrativa e a dimensão argumentativa: entender de que forma a encenação de valores, imagens, emoções e imaginários partilhados pelos jovens contemporâneos pode constituir pontos de identificação possíveis para esses leitores e, desse modo, contribuir para a nossa atuação e a de outros professores/mediadores de leitura literária no ensino em sala de aula, tendo em vista a confluência entre a análise discursiva / análise argumentativa e a literatura.

Nosso interesse é também sustentado pelo conhecimento não mensurável, mas vivenciado empiricamente, de que a literatura contribui para o conhecimento de si e do mundo. Assim, ao nos dedicarmos à análise da dimensão argumentativa em narrativas cuja encenação de imagens, valores e emoções podem constituir pontos possíveis de identificação com seu destinatário, visando ampliar sua formação leitora e humana, esperamos compreender com maior clareza como esta formação se processa. Por fim, desejamos ainda que esta pesquisa contribua para nossa formação de professor e mediador de leituras literárias.

## 1.4 Hipóteses

Nossas hipóteses partem sobretudo do fato de que as duas obras estão inseridas na categoria de literatura juvenil, que preveem um interlocutor adolescente, estudante e inserido em um contexto social, histórico e cultural contemporâneo. A partir de então, pressupomos que ambas as narrativas ancoram-se em imaginários comuns à fase da adolescência como, por exemplo, esta fase da vida ser um período de maior questionamento existencial, de busca de uma identidade e de autonomia emocional, sendo relevantes as relações de amizade<sup>8</sup> e as descobertas amorosas no percurso de vida e construção do ser-adolescente. Além disso, partimos da hipótese de que as duas narrativas por nós escolhidas projetariam, em alguma medida, um destinatário inserido na contemporaneidade.

Desse modo, pensando que todo discurso é dirigido a um auditório com a intenção de influenciá-lo, nossa análise pressupõe que ambas as autoras, a princípio, projetam, por meio do seu dizer, um sujeito enunciador cuja imagem se assemelha a um destinatário genérico pertencente ao grupo social juvenil com quem pretendem estabelecer um diálogo. Entretanto, como ressalta Charaudeau (1999), mesmo que as representações busquem refletir o discurso de um determinado grupo social, elas podem ser reconhecidas ou rejeitadas pelo interlocutor, já que este é imaginado pelo sujeito-comunicante<sup>9</sup> que, ao se deslocar para o espaço do dizer, se constitui em um sujeito-enunciador, construindo uma imagem de si que pode ou não criar uma identificação por parte do sujeito-interpretante. Nesse sentido, pressupomos que o *ethos* projetado pelos sujeitos na encenação do dizer em cada narrativa apresentaria peculiaridades, tendo em vista as estratégias linguísticas e discursivas e a *doxa*<sup>10</sup> sobre as quais constroem a imagem de si e, por efeito, a imagem do destinatário com quem buscam dialogar.

Na obra de Pimenta (2014), os imaginários mobilizados na narrativa, e sua repercussão na construção do *ethos* do sujeito enunciador, evocam um destinatário que se aproximaria mais de um leitor contemporâneo com pouca experiência em leitura literária e mais habituado a interagir com meios de comunicação audiovisuais, cujas narrativas tendem a apresentar uma visão superficial da vida por meio de uma incursão

---

<sup>8</sup> Quanto aos imaginários de adolescência e adolescente, nos pautamos no psicanalista Calligaris (2011).

<sup>9</sup> A noção de sujeito na Teoria Semiolinguística será explicada no capítulo dedicado à apresentação geral de tal teoria.

<sup>10</sup> Este conceito será melhor desenvolvido no capítulo dedicado à revisão teórica do fenômeno da argumentação.

existencial no nível mais pragmático e por um ponto de vista unilateral, revelando uma visão mais maniqueísta das relações humanas e do mundo. A nosso ver, a narrativa de Pimenta (2014), feita na primeira pessoa, reproduz os imaginários de ideal de vida recorrentes em filmes comerciais e de teor romântico, os quais são retomados no discurso do sujeito enunciador ficcional (protagonista). Este imaginário de mundo permitiria ao jovem leitor, mais habituado a interações com meios audiovisuais, maior reconhecimento das representações sociais e, por efeito, maior identificação com a personagem e a história.

Por outro lado, na obra de Rezende (2011), a *doxa* e, por efeito, o *ethos* dos sujeitos enunciativos evocam um destinatário que se distanciaria de um leitor mais pragmático, mais acostumado às narrativas dinâmicas e superficiais dos meios audiovisuais. Embora haja, em algumas cenas, estratégias que se relacionam ao universo midiático, como, por exemplo, a participação de um ator televisivo, a narrativa não visaria a reforçar um modo de ver o mundo semelhante ao modo de ver representado por narrativas propagadas por meios de comunicação audiovisuais. O leitor, ao incursionar no processo de produção de sentido da narrativa *A mocinha do Mercado Central*, de Rezende (2011), se depararia com uma narrativa insólita, em comparação ao mundo representado na narrativa de Pimenta (2014), pois as representações sociais evocadas sobre o comportamento e as relações humanas não se limitariam a uma relação de causa e efeito, ou melhor, em uma relação entre o bem e mal. Os enunciativos – narrador e protagonista – desse discurso literário parecem desbancar representações sociais comuns a um ideal de mundo, buscando vasculhar as complexidades dos seres e do mundo como, por exemplo, quando o narrador aborda a questão da busca identitária por meio de uma personagem que apresenta múltiplas identidades à medida que adota nomes diferentes em cada cidade por onde passa.

Diante disso, pressupomos que a narrativa de Pimenta (2014), comparada à de Rezende (2011), possibilitaria maior adesão por parte do possível interpretante contemporâneo habituado a interagir com meios audiovisuais, pois o *ethos* do enunciativo se apoiaria em uma *doxa* que reforçaria um modo de ver e sentir o mundo com o qual estão mais acostumados. A narrativa de Rezende (2011) apresentaria conhecimentos e crenças que extrapolam imaginários restritos à adolescência e ao adolescente contemporâneo que estão mais acostumados à interação com narrativas audiovisuais. Nesta narrativa, o sujeito-comunicante postularia um leitor mais reflexivo e contemplativo diante de um relato que suscita um modo de ser e de pensar que

revelaria as idiossincrasias humanas. Na narrativa de Pimenta (2014), os imaginários mobilizados corresponderiam a um modo de ser (ou ideal de ser) mais aceitável ao leitor contemporâneo. Pensando no potencial de formação intrínseco à literatura, pressupomos que a narrativa de Rezende (2011) contribuiria mais para a formação humana e leitora dos jovens.

### **1.5 Trajetória do trabalho**

Com propósito de analisar a dimensão argumentativa nas narrativas juvenis, buscando mostrar o contraste que há entre elas, apoiamo-nos na interface entre a Retórica e a Análise do Discurso que não considera apenas a organização textual, mas também a situação de comunicação no qual se insere. Com isso, nos propomos a organizar este trabalho de modo que possamos explicar as condições de produção e recepção, segundo a Teoria Semiociológica, nas quais as narrativas se instauram, para em seguida analisarmos o espaço do dizer, destacando aspectos situacionais, discursivos e linguísticos, bem como a *doxa*, os quais repercutem na imagem dos enunciadores ficcionais.

Para começar, delineamos, no primeiro capítulo, as teorias fundamentais nas quais nos apoiamos. Para isso apresentamos brevemente a trajetória entre a concepção de retórica clássica em direção a uma releitura moderna para, assim, tratarmos da perspectiva argumentativa associada à Análise do Discurso. Nesse âmbito, explanamos a concepção argumentativa de Ruth Amossy (2010, 2011a, 2011b, 2011c), em especial, a ideia de dimensão argumentativa, a interdependência dos elementos retóricos a uma *doxa* e destacamos o *ethos*, em seguida, buscamos mostrar a consonância entre esses conceitos e a visão integradora dos elementos retóricos de Michel Meyer (2007, 2010). Na sequência, abordamos a teoria metodológica e analítica de Patrick Charaudeau (1999, 2004, 2006, 2007, 2010), em especial, sua concepção do ato de linguagem e os sujeitos psicossociais e discursivos envolvidos que se configuram entre o espaço da situação de comunicação e o espaço do dizer, sendo este organizado conforme as regras delimitadas por aquele.

Pautando-nos no quadro comunicacional de Charaudeau (2010), dividimos O trabalho em capítulos para tratar cada um dos circuitos do ato de linguagem. Sendo assim, no segundo capítulo, não obstante a apresentação geral do *corpus*, descrevermos a situação comunicacional da qual emerge a literatura juvenil. Optamos em dedicar um

capítulo ao espaço externo do ato de linguagem, pois entendemos que pontuar o contexto social, histórico, cultural e ideológico em que a literatura juvenil se insere nos possibilita uma maior compreensão do espaço do dizer e, em que medida, esse contexto se reflete na instância discursiva.

No terceiro capítulo, abordaremos o espaço do dizer, no qual analisamos critérios situacionais, discursivos e linguísticos, bem como os elementos *dóxicos* e o *ethos* dos sujeitos enunciadoreis ficcionais. Antes de iniciarmos a análise do *corpus*, explanaremos o espaço do dizer e os sujeitos discursivos nele envolvidos. Dentre os critérios situacionais que regem as regras do contrato comunicacional proposto pelas obras, abordaremos o gênero literário e sua ficcionalidade inerente pelo viés da análise do discurso; com isso, avançamos para a análise do paratexto das obras. Neste buscaremos identificar o índices que apontam para ficcionalidade das obras e, em que medida, as informações paratextuais podem seduzir o jovem leitor que se inicia na leitura das narrativas. Na sequência, abordaremos os modos de organização discursivos que compõem uma narrativa: enunciativo, narrativo e descritivo para, em seguida, explicar a concepção de Charaudeau sobre as crenças que amparam as narrativas.

Assim, prosseguimos com a análise das narrativas, começando com os critérios discursivos, seguidos dos linguísticos. No que concerne aos discursivos, escolhemos, como elementos que destoam entre as obras, o enredo, sobretudo, a função ou conflito principal da narrativa e sua relação com as crenças na complexidade ou unicidade do ser e do mundo, o que nos permitiu investigar os elementos dóxicos que o perpassam. Quanto aos linguísticos, nos deteremos na utilização da língua formal e informal e alguns recursos linguísticos e literários que dão sentido polissêmico ao texto, tais como antítese e paradoxo. Para finalizar, delinearemos o *ethos* dos enunciadoreis, para assim encerrarmos o capítulo, comparando o efeito persuasivo de uma obra em relação a outra, diante do leitor previsto para esta análise: adolescentes e estudantes de uma escola pública, leitores pouco habituados a interações com leituras literárias.

## 2 TEORIAS BASILARES

### 2.1 Da retórica clássica à nova retórica

Na Grécia Antiga<sup>11</sup>, durante muito tempo, a retórica, a arte do bem falar para convencer o auditório pelas palavras, foi vista com descrédito e má reputação, um estigma advindo da sua origem entre os sofistas. Eles a empregaram, inicialmente, para defender a causa dos proprietários espoliados na Sicília e, logo, passaram a utilizá-la para defender toda e qualquer causa. Isso foi reprovado por Platão, para quem os sofistas usavam um raciocínio falacioso e enganador, suscitando a adesão do auditório, mesmo que apresentassem ideias contrárias. Entretanto, a arte retórica, desde sempre, foi associada à arte da persuasão, cujo objetivo, segundo Mendes (2010), era persuadir uma audiência a pensar ou agir de certa maneira.

No entanto, deve-se a Aristóteles, segundo a autora, a base teórica na qual se apoiaram todos os estudos da argumentação. Para o filósofo grego, o discurso retórico tem por objetivo persuadir o auditório, levando-o à aceitação de uma tese, conforme afirma o próprio Aristóteles (2005):

Ora, sendo evidente que o método artístico é o que se refere às provas por persuasão e que a prova por persuasão é uma espécie de demonstração (pois somos persuadidos sobretudo quando entendemos que algo está demonstrado), que a demonstração retórica é o entimema e que este é, geralmente falando, a mais decisiva de todas as provas por persuasão [...] (ARISTÓTELES, 2005, p. 93).

Desse modo, a força da argumentação concentra-se na demonstração dos argumentos, embora, como ressalta Meyer (2007), o filósofo grego considerasse que o demonstrável poderia não ser o real, mas sim passível de ser, ou seja, o verossimilhante. No entanto, segundo Mendes (2010), Aristóteles, antes de escrever seu tratado retórico, já havia se dedicado à demonstração lógica – indução e dedução – e à dialética, considerada por ele como uma forma popular da lógica. Desse modo, incorporou estes estudos ao seu projeto retórico. Assim, a retórica de Aristóteles considera as noções de

---

<sup>11</sup> Não pretendemos abordar exaustivamente a história da retórica; apenas explicar alguns de seus conceitos básicos e mostrar como ela foi retomada na modernidade e incorporada pela Análise do Discurso, em especial, por Ruth Amossy.

entimema e de *endoxa*,<sup>12</sup> que se articulam na argumentação. Como afirma Mendes (2010), entimema, apesar de ligado a uma lógica, não se trata de um cálculo lógico rigoroso, pois se vincula à *endoxa*, um tipo de prova constituída por premissas que são aceitas por todos ou pela maioria dos membros de uma determinada comunidade.

Contudo, Meyer (2007) ressalta que, embora a retórica de Aristóteles seja centrada no *logos*, entendido como razão, ela é articulada às outras dimensões retóricas – *ethos* e *pathos* –, pois para o filósofo grego, embora o discurso (o raciocínio) deva ser demonstrável, importa também que o orador se mostre em certa aparência confiável – *ethos* – aos olhos do auditório e, além disso, que este se encontre em semelhantes disposições emocionais – *pathos* – a respeito daquele. Assim, a persuasão reside também no caráter de quem profere o discurso e na disposição dos ouvintes:

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão do orador ser digno de fé. Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando esses são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio (ARISTÓTELES, 2005, p. 97).

Nesse sentido, a retórica é entendida como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 2005, p.96), envolvendo o *ethos* – a imagem do orador – e o *pathos* – as paixões do auditório. Segundo Aristóteles (2005), o *ethos* é construído no discurso por meio de virtudes que concorrem para a projeção de uma imagem do orador no ato de produção do seu discurso, como, por exemplo, a ética, tendo em vista agradar o auditório; e o *pathos* associa-se à beleza de estilo e às emoções que correspondam às paixões desse público. Contudo, vale ressaltar, conforme Meyer (2007), que na retórica de Aristóteles prevalece o *logos* – a razão expressa por uma demonstração lógica.

Além da prevalência do *logos*, a arte retórica estendia-se a apenas três gêneros oratórios: judicial, deliberativo e epidíctico<sup>13</sup>, organizados conforme o aspecto temporal e o propósito. Apesar dessa divisão ter sido questionada na Antiguidade – como, por exemplo, pelo retórico romano Quintiliano; e, no século XIX, a retórica tenha se

<sup>12</sup> Para Reboul (1998), a noção de entimema refere-se a um silogismo rigoroso, mas fundamentado em premissas apenas prováveis (*endoxa*) que podem ficar implícitas, conforme exemplifica o autor: “Ele é falível, pois é homem.”

<sup>13</sup> Segundo Meyer (2010, p. 28): “o gênero epidíctico é centrado no estilo atraente e agradável, em que o auditório desempenha um papel decisivo, pelo fato de comandar o louvor ou a aclamação ou a censura. Tem-se o gênero judiciário, em que se determina se uma ação é justa ou não; e o gênero deliberativo, em que se deve decidir agir em função do útil ou do prejudicial.”

estendido aos modos de discursos informativo e expositivo –, a divisão dos gêneros retóricos de Aristóteles e toda a sua teoria mantiveram-se até a atualidade, conforme esclarece Mendes (2010). Embora entre a retórica clássica e a atual tenham acontecido muitas mutações, e em alguns períodos históricos, a arte retórica tenha sido desprezada, a sua retomada no século XX recupera, predominantemente, a estrutura teórica do filósofo grego. Segundo Mendes (2010), a retórica foi retomada:

[...] a partir da importância que passou a ser conferida à filosofia da linguagem e à filosofia dos valores, o *linguistic turn*, que começou a tomar forma uma corrente filosófica e acadêmica importante, que objetivava recuperar o *status* da Retórica, conhecimento ancestral intimamente ligado à história da humanidade.

Vários estudiosos começaram, então, a considerar a Retórica como um objeto digno de estudo. Sobretudo os estudos da argumentação passaram a ocupar lugar de destaque, recebendo hoje uma abordagem interdisciplinar da qual participam filósofos, linguistas, semioticistas e estudiosos da comunicação (MENDES, 2010, p. 80)

Dentre os estudiosos que retomam a retórica clássica na modernidade, de acordo com Mendes (2010), destaca-se Chaïm Perelman, considerado o fundador da retórica moderna, (nova retórica). Este filósofo e professor de direito trata da argumentação sob a perspectiva da retórica e se interessa pela totalidade da situação argumentativa, considerando não apenas o produto, o argumento já realizado, mas também o emissor do argumento e o seu destinatário. Perelman<sup>14</sup> (1958, citado por MENDES, 2010), embora insira a retórica no domínio da Lógica, vai além desta, pois utiliza argumentos que ultrapassam a estrita racionalidade, definindo a argumentação como “a lógica dos juízos de valor” (MENDES, 2010, p.82). Para esse filósofo, segundo Mendes (2010), a retórica não se limita a convencer, mas também objetiva persuadir, afetar a vontade, o que exige argumentos de natureza não lógica. Como afirmam os próprios autores da nova retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, p.1): “O campo da argumentação é do verossímil, plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo.”

Essa nova retórica retoma a retórica clássica grega e latina, mas, sobretudo, a de Aristóteles, visando, como ressaltam os autores, a ultrapassá-la amplamente, ao mesmo tempo em que deixa de lado outros aspectos que haviam chamado a atenção dos mestres clássicos. No tocante à retomada de bases teóricas da retórica tradicional, os

---

<sup>14</sup> PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1958.

autores da retórica moderna conservam a importância do auditório ao se evocar qualquer discurso, pois como afirmam os autores:

... o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre direcionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958, p.7).

Nessa perspectiva, os autores acima dialogam com a ideia de Bakhtin (1986): a de que todo discurso pressupõe um interlocutor<sup>15</sup>, mesmo que este seja virtual. Desse modo, os autores estendem o caráter argumentativo a todo tipo de texto, dando ênfase aos textos escritos, ao contrário da retórica tradicional, que se detinha na oralidade; e a todos os gêneros, sem se deter especialmente em discursos “encarados como uma unidade de uma estrutura e de um tamanho mais ou menos convencionalmente aceitos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958, p.7).

No entanto, embora os traços persuasivos se estendam a outros gêneros, o objetivo da retórica, para os autores supracitados, é agir sobre o outro por meio do raciocínio, concebendo a argumentação no sentido de provocar a adesão do auditório às teses apresentadas pela razão, o *logos* - entendido como fala e razão. Desse modo, o *logos* assemelha-se à concepção de Aristóteles que, segundo Meyer (2007), e conforme nos referimos anteriormente, o privilegia e subordina as outras dimensões retóricas - *ethos* e *pathos* - ao *logos* pela força da demonstração dos argumentos.

Já a concepção argumentativa de Amossy (2011a), não obstante parta em boa parte da perspectiva da nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), propõe uma compreensão mais ampla de argumentação, que não se restringe a captar a adesão do público a uma tese sustentada apenas pela lógica racional, como mostraremos na seção seguinte.

## 2.2 A argumentação discursiva à luz de Ruth Amossy

Como dissemos na seção anterior, Amossy (2011a) concebe a argumentação retórica em um sentido mais amplo: o de persuadir o auditório a aceitar uma dada tese. Para a autora, a argumentação pode ser entendida “como a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das

---

<sup>15</sup> Trataremos desse diálogo adiante, quando Amossy (2010) mostra a importância de se considerar o interdiscurso para a noção de dimensão argumentativa.

coisas pela parte do alocutário” (AMOSSY, 2011a, p.130). Esta proposta de amplitude do sentido de argumentar articula-se à Análise do Discurso, a qual considera o jogo de influência entre os interlocutores e a situação de comunicação na qual estão inseridos, como podemos verificar na Semiologia de Charaudeau (2010)<sup>16</sup>. Isso implica levar em conta, como fortemente pontuado por Perelman (1958), que os argumentos se apoiam em representações sociais compartilhadas – uma *doxa* – que emergem do interdiscurso.

Na elaboração de sua perspectiva argumentativa, Amossy (2011a) evoca a concepção de Grize (1990): a de que o interlocutor, na argumentação, não é visto como um sujeito a ser manipulado, mas alguém com quem se compartilha uma visão de mundo. Nesse sentido, a autora compreende a argumentação como a “... tentativa de fazer aderir não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir” (AMOSSY, 2011a, p.130).

Essa proposta, segundo a autora, permite que a argumentação compreendida como sinônimo de retórica se faça presente em diversos discursos\_ privados e públicos \_ existentes na contemporaneidade. Neste ponto, a compreensão de retórica de Amossy (2011a) assemelha-se à de Meyer (2010). Para o autor, a retórica está presente em toda interação verbal como o meio de diminuir a distância entre os seres humanos, permitindo, por meio da linguagem, o encontro dos homens na exposição das suas diferenças e das suas identidades (MEYER, 2010).<sup>17</sup> Em relação à ideia de divergência, que está na base da argumentação desde Aristóteles, para quem não se debate sobre o evidente, Amossy (2011a) ressalta que a ideia oposta não precisa estar explícita no discurso, à medida que tomar a palavra é sempre responder a palavra do outro. Este ponto de vista nos remete ao conceito de dialogismo bakhtiniano:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam; trava uma polêmica com elas; conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as... (BAKHTIN, 1986, p. 98).

Para Bakhtin (1986), toda enunciação constitui-se como uma parte inseparável de um contexto ideológico, seja um discurso científico, político, literário, etc., e só assim pode ser compreendida, pois todo enunciado é produzido para ser compreendido

---

<sup>16</sup> A Teoria Semiológica será abordada neste capítulo na seção 2.4.

<sup>17</sup> Explicaremos melhor a concepção de Retórica de Meyer neste capítulo, na seção 2.3.

e, para isso, a leitura é orientada por esse contexto do qual o texto (oral ou escrito) emerge. Essa ideia parece-nos aproximar-se dos conceitos de Meyer (2010), para quem a retórica e seu caráter argumentativo estão presentes em toda interação verbal, pois todo ato de linguagem busca a adesão a uma alternativa de respostas entre várias que possam ser suscitadas por uma expressão.

De maneira semelhante, Amossy (2011a) propõe uma visão em que a retórica e seu caráter argumentativo perpassam todos os tipos de discursos. Para isso, distingue os discursos entre os que se constituem em uma “visada argumentativa”, daqueles que possuem uma “dimensão argumentativa” (AMOSSY, 2011a). Os primeiros intencionalmente deliberadamente persuadir o interlocutor, enquanto os de dimensão argumentativa buscam apresentar maneiras de ver e de sentir as coisas, ou seja, tendem a orientar e/ou a reforçar o modo de ver, ou de sentir, do interlocutor. Nessa dimensão, a estratégia de persuadir é indireta, como no caso de uma narração, cuja natureza é contar um fato, real ou ficcional, com intuito não de captar a adesão do leitor a uma tese, mas de reforçar ou orientar um modo de ver o mundo. Em outros termos, a intenção não é persuadir o interlocutor para aceitar uma proposição, mas, sim, influenciá-lo a perceber ou a sentir, por exemplo, um determinado fato da vida cotidiana a partir de certo ponto de vista, conforme explica Amossy (2011a) sobre o discurso de dimensão argumentativa:

... o objetivo declarado é outro e não o argumentativo: um discurso de informação, uma descrição, uma narração cuja vocação é contar o registro de uma experiência vivida em um diário de viagem [...], um testemunho que relata o que o sujeito viu, uma conversa familiar em que os parceiros jogam conversa fora sem a pretensão de fazer triunfar uma tese e etc. Portanto, o que é importante é identificar e analisar a maneira como esses discursos destinados a, antes de tudo, informar, descrever, narrar, testemunhar, direcionam o olhar do alocutário para fazê-lo perceber as coisas de uma certa maneira (AMOSSY, 2011a, p. 132).

A partir dessa perspectiva, em que a argumentação visa orientar, reforçar ou mesmo suscitar um sentimento, Amossy (2011a) propõe uma abordagem pelo viés da Análise do Discurso que nos permite analisar quais seriam as estratégias persuasivas que estariam envolvidas em um ato de comunicação. Enquanto tal, um ato de linguagem não abarca apenas a expressão de um raciocínio, mas também a presença de parceiros que visam influenciar um ao outro em uma determinada situação de comunicação.

Em outros termos, um ato de linguagem envolve sempre um sujeito enunciador que busca adaptar seu dizer a seu destinatário, ou a imagem que se projeta dele e, a

partir de então, mobiliza recursos linguísticos e discursivos, mais ou menos programados, levando em conta a circunstância concreta de enunciação. Além disso, situa-se em um gênero de discurso que comporta sempre regras e restrições com o intuito final de influenciar de alguma maneira seu interlocutor. Desse modo, a noção do ato de comunicação e seu caráter interativo implicam uma retórica não apenas orientada pela razão, o *logos*, mas uma concepção integradora do *ethos*, *logos* e *pathos*, instituída em uma dimensão social, histórica e cultural que se associa à percepção da Análise do Discurso, cujo objeto não é apenas a organização textual, mas envolve também o seu lugar social, isto é, a situação de comunicação.

Dentro dessa configuração discursiva, o trabalho analítico deve atentar não apenas para a materialidade linguística, mas também para a *doxa* da época em que se situa o discurso. Amossy (2010) retoma um termo herdado da Grécia Antiga, conhecido como “conhecimento comum” ou “opiniões partilhadas” entre a população de modo geral, o que se distingue de *endoxa*, adotada por Aristóteles. Para ele, segundo Amossy (2010), a *endoxa* refere-se ao conhecimento reconhecido e acordado pelo grupo que detinha o saber e o poder legítimo na sociedade. No transcorrer das abordagens retóricas, pragmáticas e discursivas, o sentido de *doxa* foi configurado em outros termos<sup>18</sup>, mas, em especial, nos estudos de Amossy (2010), se associa ao interdiscurso.

Interdiscurso é um conceito essencial à Análise do Discurso, pois dele emergem representações sociais circunscritas ao lugar social do ato, como o “já dito” e de “já pensado”, os quais trariam à tona uma determinada *doxa* que rege o discurso que visa à persuasão. Vale destacar que o termo *doxa* significa, grosso modo, crenças e conhecimentos que uma sociedade supõe tratar-se de verdades, apesar de não necessariamente comprovadas, que são compartilhadas entre um grupo social e de certo modo direcionam o ponto de vista dos sujeitos falantes, conforme esclarece Amossy (2010):

Definir a *doxa* como saber compartilhado de uma comunidade a uma época dada é conceber os interactantes como tributários de representações coletivas e de evidências que subtendem seus discursos. É ver sua fala como modelada por aquilo que se diz e se pensa em volta deles (AMOSSY, 2010, p. 89, tradução nossa<sup>19</sup>).

---

<sup>18</sup> A *doxa*, como fundamento da argumentação, é nomeada por diversos termos, tais como os “*topoi*” (lugares comuns) de Ducrot e Anscombe (1987). Na Análise do Discurso e estudos literários, é nomeada como “discurso social”, “interdiscurso” e “intertexto”, conforme Amossy (2010).

<sup>19</sup> “*Définir la doxa comme le savoir partagé d’une communauté à une époque donnée, c’est concevoir les interactantes comme tributaires des représentations collectives et des évidences que sous-tendent leur*

Nesse sentido, a *doxa* é associada ao sentido dado ao interdiscurso pelos analistas do discurso. Este termo advém da abordagem discursiva de Michel Pêcheux (1975), que será retomada por diversos estudiosos do discurso, como, por exemplo, Courtine (1981), Charaudeau (1993), Adam (1999), Maingueneau (1997), segundo Charaudeau e Maingueneau (2012). Entre esses estudiosos, o interdiscurso, de modo geral, representa um conjunto de discursos que perpassam e se entrelaçam em um determinado discurso. Por isso, Maingueneau (1997) considera que há uma primazia do interdiscurso sobre o discurso, pois, para ele, a unidade de análise pertinente se encontra nesse espaço de trocas entre vários discursos “convenientemente escolhidos”, conforme destaca no excerto a seguir:

A enunciação se desenvolve sobre a linha de uma intenção fechada; ela é de parte a parte atravessada pelas múltiplas formas de retomada de falas, já ocorridas ou virtuais, pela ameaça de escorregar naquilo que não se deve jamais dizer (MAINGUENEAU, 1997 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 287).

Nesse sentido, o locutor, na intenção de persuadir seu interlocutor, em qualquer interação, retoma outros discursos a fim de alcançar seu objetivo, que pode estar explícito e implícito na sua fala, o que se associa à concepção de linguagem de Bakhtin (1986), que define o discurso como constitutivamente dialógico, no sentido de que um discurso está em constante diálogo com outros discursos.

Amossy (2010), portanto, introduz em sua teoria a noção de interdiscurso remetendo “à disseminação e à circulação de elementos dóxicos dentro dos discursos de todos os tipos”<sup>20</sup> (AMOSSY, 2010, p.94, tradução nossa), pois é, no e pelo interdiscurso que emergem as representações compartilhadas por uma dada coletividade – a *doxa*. Sendo assim, é imprescindível, à análise argumentativa e discursiva, a investigação do interdiscurso na medida em que este reage à palavra do outro, seja para reforçá-la ou refutá-la.

As três provas retóricas – *ethos*, *logos* e *pathos* – para Amossy (2010) são amparadas pela *doxa*, o que possibilita uma perspectiva integradora na relação entre esses elementos, pois para Amossy (2011a, p. 134), o *logos* pode ser compreendido como “emprego de argumentos em língua natural”, mas que se alia ao *ethos* e ao *pathos*,

---

*discours. C’est voir leur parole comme modelée par ce qui se dit et se pense autour d’eux.*” (AMOSSY, 2010, p. 89)

<sup>20</sup> “Nous utiliserons le terme d’interdiscours pour renvoyer à la dissémination et à la circulation des éléments doxiques dans des discours de tous types.”(AMOSSY, 2010, p. 94)

uma vez que os três são construídos discursivamente. Essa construção discursiva dá-se por argumentos que, por sua vez, apoiam-se em uma *doxa*, representações coletivas, as quais o orador considera de valores positivos para seu interlocutor e possam produzir nele uma boa impressão, ou seja:

O orador constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz de seu auditório, isto é, das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público (AMOSSY, 2011c, p. 124).

Nesse sentido, apesar da implicação da *doxa* na construção discursiva de todos os elementos retóricos, nos parece que o *ethos* é um elemento fundamental a ser compreendido em uma análise argumentativa discursiva, tendo em vista que o locutor constrói uma imagem do seu auditório antes mesmo de tomar a palavra, segundo afirma Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), semelhante ao ponto de vista de Aristóteles. A partir disso, o locutor, ao tomar a palavra, modela sua imagem ancorada em elementos dóxicos os quais acredita serem partilhados pelo seu ouvinte, conforme explica Amossy (2011c, p. 124):

O orador apoia seus argumentos sobre a *doxa* que toma emprestada de seu público do mesmo modo que modela seu *ethos* com as representações coletivas que assumem, aos olhos dos interlocutores...

Desse modo, o locutor para alcançar a persuasão sustenta seus argumentos sobre a *doxa* que, por sua vez, constrói a sua imagem. Assim, podemos pensar que há uma *doxa* geral da qual o locutor escolhe elementos dóxicos que lhe parecem úteis para persuadir o interlocutor em uma dada situação de comunicação. Contudo, vale ressaltar, de acordo com Amossy (2011a), que embora a *doxa* apoie toda a construção discursiva, envolvendo o *ethos*, o *logos* e o *pathos* - cabe ao analista escolher o elemento que lhe parece mais relevante no discurso para ser analisado. Nesta pesquisa, adotamos o *ethos*, mas antes de explicar os motivos que nos levaram a tal escolha, vejamos brevemente como a perspectiva retórica de Meyer (2007) corrobora a de Amossy (2011a), tendo em vista que, para ele, a retórica está presente em toda interação verbal e que há uma integração entre a tríade - *ethos*, *logos* e *pathos* - que se pauta em valores comuns compartilhados entre o orador e o auditório através do *logos*.

### 2.3 Michel Meyer: a visão integradora da tríade retórica e sua relação no discurso literário

Para Meyer (2010), em toda interação verbal, seja na troca ou exposição de um saber específico, seja nas relações banais do dia a dia (nas quais não está em jogo uma competência técnica, mas um saber de mundo, de conhecimentos humanos, da relação entre os seres), a retórica se faz presente. Esta não se restringe apenas às esferas discursivas mais formais, seja a midiática ou a literária, mas se instaura também nas conversações do cotidiano, em que se estabelece uma relação humana, como, por exemplo, um diálogo entre pai e filho ou um encontro entre duas pessoas que acabam de se conhecer. Enfim, em todo ato de comunicação há uma negociação para diminuir as distâncias entre os sujeitos envolvidos. Desse modo, agradar/desagradar pode ser fator de aproximação ou distanciamento que influi no resultado das interações.

Em todas as esferas discursivas, o ato de linguagem busca uma resposta que, segundo Meyer (2010), é sinônima de um acordo de onde advém a ideia de adesão e persuasão pelas quais a argumentação foi singularizada de Aristóteles a Perelman (MEYER, 2007). A base do sistema de ideia do autor é marcada por uma problematidade pautada pela noção de que toda expressão suscita uma questão, seja por meio de proposições, seja por meio de julgamentos. A problematidade, para Meyer (2010) consiste em colocar algo em questão; um conhecido em contraponto a um desconhecido e, ao mesmo tempo, compreende uma resposta possível, ou resolução de uma questão, conforme ele explica:

O que constitui a sua diferença, e mesmo o seu diferencial, é certamente múltiplo e pode ser social, político, ético, ideológico, intelectual - e sabe-se lá o que mais - ; mas uma coisa é certa: se não houvesse um problema, uma pergunta que os separasse, não haveria debate entre eles, nem mesmo discussão. A linguagem, o *logos*, tem por vocação traduzir o que constitui problema. Se nada fosse questionável, um nem sequer se dirigiria ao outro, e, se tudo fosse um problema, eles não poderiam fazê-lo (MEYER, 2010, p. 25).

Desse modo, a partir de algo que possa ser questionável, a partir do momento em que o enunciador é motivado a falar ou escrever, o caráter problemático anima seu pensamento, sendo o *logos* o lugar da negociação e da tradução da diferença pergunta-resposta. Em outras palavras, o *logos* - a linguagem - serve para exprimir as perguntas, os problemas, as respostas e as soluções. Entretanto, o *logos* integra outras dimensões retóricas: o *ethos* e o *pathos*.

Quanto ao *ethos*, segundo Meyer (2010), ele se liga ao orador que é “alguém que deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debate”. Para isso, o orador deve passar uma imagem de si (*ethos*) que seja exemplar aos olhos do seu auditório, que transmita algo no sentido de “eu conheço a resposta” para a questão que está em jogo. Dessa forma, o simples ato de responder a uma questão mostra uma autoridade estabelecida pelo *ethos* do orador.

Segundo Meyer (2010), o *ethos* pode transitar entre os polos de autoridade fraca e benévola até os polos de autoridade forte e brutal, fazendo convergir, de um lado, as qualidades do ser associadas às virtudes, desde as mais socialmente comuns, como a polidez, até as grandes virtudes, como a temperança. Segundo o autor, em referência a *Petit Traité de grandes vertus* de Comte Sponville, a temperança é a maior das virtudes, porque representa o domínio das paixões, colocando-se a serviço do outro, a temperança traz em si: a coragem, a justiça, o amor, a generosidade, a tolerância e a compaixão ativa. Do outro lado, estaria a brutalidade institucional, associada à competência técnica e, por vezes, autoritária, ditatorial. Nesse sentido, o “*ethos* vai da prudência universal ao saber particular, do humanismo à competência técnica”. (MEYER, 2010, p. 153). Portanto, para Meyer (2010), o *ethos* pode transitar entre os mais autoritários, se a intenção é manter a distância do seu interlocutor; ou entre aqueles de autoridade, à medida que é mais modulável, adaptado ao outro, mais compassivo e simpático.

A partir dessa concepção, percebemos, desde já, a importância das emoções na construção do *ethos*, tendo em vista que sua autoridade não se constrói apenas de uma competência técnica, de um saber específico ou saberes de conhecimento, nos termos de Charaudeau (2007); mas também em saberes de crença que se apoiam em julgamentos e opiniões construídas por motivações diferenciadas: necessidade, probabilidade, verossimilhança, confronto entre razão e emoção, etc. Logo, as possíveis emoções que possam vir a ser suscitadas no auditório teriam sua origem na imagem que orador constrói de si. Desse modo, conforme Meyer (2007), o *pathos* é simétrico ao *ethos*, já que este se constrói tendo em vista as indagações do auditório, o conjunto de valores implícitos que dão uma “[...] coloração subjetiva de valores que podem ser compartilhados”. (MEYER, 2007, p. 39).

Neste sentido, o *ethos* se relaciona à possibilidade de resposta, e o *pathos* é a fonte das questões, no sentido de que este se relaciona ao auditório e suas emoções, ou paixões, como explica Meyer (2007):

Se o *ethos* remete às respostas, o *pathos* é a fonte das questões e estas respondem a interesses múltiplos, dos quais dão prova as paixões, as emoções ou simplesmente as opiniões. [...]

Uma questão que nos preocupa desenha uma alternativa que recobre ao menos duas respostas possíveis: o sim e o não. É a base da retórica. Em termos de subjetividade, essa alternativa se expressa pelo “prazer e desprazer”. A emoção, como a paixão, transforma a pergunta que é feita em resposta, e conseqüentemente a colore de múltiplas tonalidades: estamos falando de temor, de esperança, de ódio, de amor, de desespero e de desejo, e de muitas outras paixões ainda... (MEYER, 2007, p. 36).

O orador e o auditório negociam a distância e suas diferenças que podem ser múltiplas para traduzir ou responder à questão apresentada pelo *logos*. Para Meyer (2010), a paixão move a interação, pois, na retórica, corresponde aos valores da argumentação: é o que a mobiliza e faz com que haja a adesão aos valores do orador. Portanto, para Meyer (2010), a competência técnica ou não do locutor deve dar prova de um saber particular, e algumas das respostas à questão levantada devem ser conhecidas do interlocutor.

Dessa forma, o locutor, ao construir sua imagem (o *ethos*), supõe o que outro sabe, o que deve estar na base da transação linguística; um saber mútuo compartilhado pelo auditório. As paixões do auditório devem ser levadas em conta, pois elas exprimem o aspecto subjetivo de um problema e respondem a ele em função dos valores da subjetividade implicados no discurso (MEYER, 2007). Isso gera, segundo Meyer (2007, p. 39), “os lugares-comuns, as ideias convencionais, as opiniões em vigor na sociedade”, ou seja, o contexto social, sendo esses valores simétricos à construção do *ethos* e à construção do *pathos*, que têm no *logos* a expressão das perguntas e das possíveis respostas.

Neste momento, parece-nos relevante destacar que quando Meyer (2007) fala sobre uma simetria entre o *ethos* e o *pathos*, ele está referindo-se ao fato de que os valores que o orador retoma para construir sua imagem se relacionam aos valores que supõe serem compartilhados pelo seu auditório. Portanto, por serem suposições, podem, de fato, não serem coincidentes como veremos pela ótica da Teoria Semiolingüística.

Para finalizar sobre a visão de retórica de Meyer (2007, 2010), vale pontuar a relação entre retórica e literatura. No que concerne a esta, Meyer (2007) ressalta que embora a literatura esteja mais ligada ao *pathos*, já que busca suscitar emoções no leitor, para ele não há diferença entre a retórica do cotidiano e a da literatura. Como na retórica, trata-se também de uma interação que pressupõe uma problemática e que

envolve integradamente o *ethos*, o *logos* e o *pathos*. Embora Aristóteles atribuísse à retórica “o que é, mas poderia não ser, e à poética o que não é, mas que poderia ter sido – a ficção” (MEYER, 2007, p. 102), para Meyer tudo é a mesma coisa: “possível verossímil”. A diferença é que na retórica da literatura, cabe ao *logos* especificar o contexto, traduzindo o que é problemático e o que não é, e concentrando as funções do *ethos* e do *pathos*, já que não são efetivos como numa fala pessoal a alguém concreto.

Numa narrativa ficcional, por exemplo, a história contada apresenta o que há de problemático, isto é, “... os obstáculos do mundo, presentes na trama, ou que obstruem a vontade de escapar dela”. (MEYER, 2007, p. 104). O autor ainda ressalta que quanto mais a linguagem é simbólica, aumentando o fosso entre o literal e o figurado, e quanto mais o mundo comum se faz ausente, a problemática estará ainda mais sujeita à discussão, ou seja, a distância entre os interlocutores tende a aumentar.

Nesse sentido, acreditamos que na maioria das obras da literatura juvenil, tanto a problemática quanto a linguagem simbólica tendem a se aproximar do universo dos interlocutores previstos, imbricando no ficcional um real, saberes compartilhados – a *doxa* – de uma época que permeia a construção discursiva, visando a aproximação entre sujeito falante ficcional (narrador/personagem) e o leitor. Contudo, ressaltamos que a negociação inerente ao ato de comunicação pode não diminuir a distância entre os sujeitos envolvidos, como nos parece ter acontecido com a obra *A mocinha do Mercado Central*, de Rezende (2011), em relação aos alunos/adolescentes do final do Ensino Fundamental.

Como vimos no decorrer da explanação nas seções anteriores, desde a retórica clássica, passando pela releitura da nova retórica, e as influências desta na visão argumentativa/discursiva que se relaciona com a visão integradora das provas retóricas, a retórica sempre leva em consideração a estreita relação entre orador e auditório, e nas concepções mais modernas elas se estendem a relação entre escritor e leitor, como também a *doxa* que estes compartilham. Nesse sentido, iremos apresentar, na próxima seção, uma abordagem em AD que nos permite pensar o quadro situacional no qual se constroem os discursos, o estatuto de seus sujeitos, suas identidades, suas intencionalidades, para, então, podermos pensar a relação argumentativa que subjaz o ato de linguagem proposto pelas narrativas que constituem o *corpus* desta pesquisa.

## 2.4 A Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau

Como afirmamos na Introdução, contaremos com conceitos da Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau (2010) por acreditarmos que esta apresenta um arcabouço teórico analítico que nos permite evidenciar o ato de linguagem: a situação de comunicação, o espaço discursivo, os sujeitos envolvidos e as estratégias que visam estabelecer uma relação de influência entre eles. Charaudeau (2010) compreende o ato de linguagem como um fato social que envolve sujeitos de identidades sociais e discursivas que se interagem por meio de uma língua/linguagem com o propósito de exercerem alguma influência sobre o outro, dentro de uma dada situação de comunicação. Desse modo, encontramos uma consonância entre a perspectiva semiolingüística e a concepção dos teóricos abordados anteriormente quanto à dimensão argumentativa e à integração da tríade retórica inerente a toda interação verbal, já que, para esses, todo discurso visa, em alguma medida, persuadir o interlocutor, e sua eficácia está subordinada à imagem que os interlocutores têm um do outro, os saberes e valores que compartilham e a competência linguageira de ambos.

Para iniciar citamos um excerto do prefácio de Charaudeau (2010) no qual, a nosso ver, explica em linhas gerais o seu entendimento sobre o ato de linguagem:

A linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um *savoir-faire*, o que é chamado de competência. Uma competência situacional, pois não há ato de linguagem que se produza fora de uma **situação de comunicação**. Isso nos obriga a levar em consideração a **finalidade** de cada situação e a **identidade** daqueles (locutores e interlocutores) que se acham em saber organizar a encenação do ato de linguagem de acordo com **determinadas visadas** (enunciativa, descritiva, narrativa, argumentativa), recorrendo às categorias que cada língua nos oferece ... (CHARAUDEAU, 2010, p.7 grifo nosso).

Neste trecho grifamos os conceitos que consideramos primordiais para nossa perspectiva analítica. Para deslindá-los, porém, acreditamos ser necessário repassar, mesmo que brevemente, as bases teóricas que levaram o autor a tais conceitos. Para o semiólogo e analista do discurso supracitado, o ato de linguagem possui uma dupla dimensão, explícita e implícita, sem a qual não se pode dar-lhe sentido, pois são indissociáveis:

... como um objeto duplo, constituído de um Explícito (o que é manifestado) e de um Implícito (lugar de sentidos múltiplos que

dependem das circunstâncias de comunicação) (CHARAUDEAU, 2010, p.17).

O explícito refere-se à “simbolização referencial”, isto é, corresponde à estrutura da linguagem morfossemântica que nos permite partir de sentidos paradigmáticos do signo e sua relação com o contexto linguístico textual para caminharmos para sua total significação no ato discursivo. Para alcançarmos essa totalidade, é necessário relacionar a linguística à sua circunstância de comunicação que, diferente da primeira dimensão, é implícita e, logo, extralinguística.

Dessa interação entre explícito e implícito temos a totalidade da significação discursiva que se apresenta em um duplo movimento: endocêntrico e exocêntrico. Conforme Charaudeau (2010), o endocêntrico, movido por uma força centrípeta, estabelece uma relação de significação dos signos entre si dentro do texto a partir de uma designação referencial; ao mesmo tempo, há um movimento exocêntrico, gerado por uma força centrífuga, que obriga os signos a se significarem em uma intertextualidade no âmbito do espaço de produção e interpretação no qual o texto se situa. Nessa perspectiva, Charaudeau (2010) demonstra a correlação entre o explícito, a estrutura e o traço referencial da língua, e o implícito, as circunstâncias de produção e interpretação.

Sobre essas circunstâncias, o analista do discurso destaca dois aspectos relevantes: a relação entre os sujeitos “face ao propósito linguageiro” e a “relação que esses sujeitos mantêm um em relação ao outro” (Charaudeau, 2010, p. 29). A partir desses aspectos, ele postula quatro princípios básicos e implícitos do ato de comunicação: interação, regulação, influência e pertinência. O princípio de interação é o que define o ato de comunicação como uma troca entre dois parceiros; o de regulação permite ao locutor colocar em cena estratégias que visam assegurar a continuidade da troca; o de influência corresponde à finalidade acional sobre o outro; e o de pertinência faz duas exigências:

a) de um lado, que o interlocutor (ou destinatário) possa supor que o locutor tem uma intenção, um projeto de fala, que dará ao ato de linguagem sua motivação, sua razão de ser;

b) do outro, que eles possuam em comum um mínimo de dados que constituam este ato, na falta dos quais não poderão dialogar. De outro modo, que eles possam reconhecer a existência de certos saberes sobre o mundo, dos valores que são atribuídos a esses saberes e das normas que regulam os comportamentos sociais por *rituais*

*linguageiros*. “Esse conjunto representa o que chamamos ‘saberes compartilhados’. Sem esses saberes, não há possibilidade de estabelecer uma intercompreensão e, portanto, não há pertinência no ato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2008, p. 14).

Destacamos o princípio de pertinência, porque, a nosso ver, ele determina os outros. Em outras palavras, de um lado há um sujeito que, ao tomar a palavra, escolhe de um “conjunto de saberes possíveis” (CHARAUDEAU, 2010, p.30), os quais resumimos em competências sobre a linguagem e sobre o mundo, um subconjunto que pressupõe ser saberes e valores do seu interlocutor. Este, por sua vez, ao interpretar, cria hipóteses sobre os saberes do enunciador, sobre o seu ponto de vista em relação aos enunciados e em relação ao destinatário.<sup>21</sup>

Assim, considerando a circunstância de discurso cujos saberes nela produzidos e interpretados se correlacionam a dupla explícito/implícito, Charaudeau (2010) visualiza o ato de linguagem em dois processos: o de produção e o de interpretação. Esses processos envolvem quatro protagonistas que se dividem em dois circuitos - externo e interno - que compõem a encenação do ato de linguagem.

No espaço externo situam-se os seres reais com identidades sociais que se inserem em contexto extralinguístico, cultural, histórico e ideológico, denominados por Charaudeau (2010) de *sujeito comunicante* (Suc) e *interpretante* (Sui). Estes sujeitos são representados no espaço interno por *sujeito-enunciador* (Sue) e *destinatário* (Sud), e são chamados de “seres de papel”, denominação que se acorda bem, em nossa opinião, aos sujeitos do discurso escrito. O circuito externo é o da situação de comunicação, o espaço do fazer psicossocial; enquanto o circuito interno, onde se localiza os sujeitos de identidades discursivas, é o espaço do dizer, onde, de fato, ocorre a encenação discursiva e, por meio do qual, se estabelece a interação entre os parceiros da interação verbal.

É nesse espaço que a expedição e a aventura de estabelecer um contrato comunicacional adquirem forma. Nos termos de Charaudeau (2010), o ato de linguagem é uma expedição, no sentido de que o *sujeito-comunicante* (Suc) realiza um projeto de fala restrito às condições de produção e interpretação, às suas competências linguísticas e discursivas e a partir da imagem que pressupõe do seu *sujeito-interpretante* (Sui). Para que esse contrato de comunicação tenha chances de eficácia, o Suc filtra do universo de

---

<sup>21</sup> *Sujeito-destinatário* é designação dada por Charaudeau (2010) à projeção que o enunciador faz do seu interlocutor na situação discursiva. Este tema será tratado em detalhes no capítulo 4, no qual abordamos o espaço do dizer.

saberes compartilhados aqueles que ele supõe se relacionarem à imagem do Sui, projetando no seu discurso um sujeito destinatário (Sud).

Contudo, Charaudeau (2010) faz uma ressalva: apesar de todo o empenho do Suc, o Sui pode não se identificar com o Sud projetado no discurso. Por isso, o ato de linguagem é também uma aventura, pois, segundo Charaudeau (2010): a) o Sui pode não dominar completamente os efeitos produzidos na instância do Suc; b) o Suc pode não ser capaz de dominar o seu inconsciente e transparecer evidências que podem produzir no Sui efeitos não previstos ou desejados; c) e pode ser ainda que o Sui não esteja consciente do contexto sócio-histórico que deu origem ao ato de comunicação.

Enfim, o sujeito interpretante pode não perceber a intencionalidade do sujeito comunicante ou não possuir as competências supostas por ele. Sendo assim, a relação entre os sujeitos é assimétrica, pois não há uma garantia de harmonia, ou melhor, de uma paridade entre o processo de produção e interpretação. Por isso, Charaudeau (2010) compara o ato de linguagem a um jogo, uma aposta, como explica Machado (2005):

... a comunicação, em sociedade não é algo simples, direto, [...]. Talvez tenha sido por isso que Charaudeau lançou um termo francês – bastante feliz – para descrever a ação do ato de linguagem: *enjeu*. Todos atos comunicativos sejam eles falados ou escritos são, na verdade, enjeux, “apostas”, [...] no mundo das palavras estamos nos lançando em um jogo, estamos apostando na eficácia de nosso uso linguageiro – ele será adequado? Irá influenciar alguém? Irá influenciar esse alguém 10, 20 ou 90%? (MACHADO, 2005, p. 30).

Portanto, se as apostas são lançadas para ganhar ou acertar em um jogo, elas não são feitas do nada; elas partem de algum indício, de alguma probabilidade. Se um jogo tem regras para acontecer, a ação do ato de linguagem também tem, sejam elas da ordem da língua ou da ordem das representações sociais. Entretanto, o ganho nesse jogo é o de influenciar de alguma maneira o interlocutor a partir do “acerto” nos “possíveis interpretativos” tanto da parte do enunciador quanto do interlocutor. A possibilidade de consonância entre a produção e a interpretação fundamenta-se nas restrições regidas pela circunstância de produção que envolve as imagens que os interlocutores têm de si, as competências linguísticas e discursivas dos interlocutores, como também suas práticas e representações sociais determinadas pela situação de comunicação. Esse conjunto resulta em um texto - a materialidade do ato de comunicação - que é organizado por categorias linguísticas, as quais se enquadram em modos de organização discursiva no espaço do dizer da encenação do ato de linguagem.

Os modos de organização de discurso são procedimentos utilizados para ordenar a língua de acordo com a finalidade comunicativa, seja ela a de enunciar, a de descrever, a de narrar ou a de argumentar. Cada qual possui uma função de base e um princípio de organização, sejam eles o modo enunciativo, o narrativo, o descritivo e o argumentativo<sup>22</sup>. Trataremos de cada um no capítulo sobre o espaço do dizer, considerando os componentes que se evidenciam no *corpus* e a nossa perspectiva de analisar a dimensão argumentativa das narrativas.

## 2.5 Para encerrar: alguns apontamentos

Finalizamos a exposição das teorias sobre as quais nos apoiaremos com o entendimento do ato de linguagem da Teoria Semiolinguística. Para nós essa concepção teórica e analítica nos parece coadunar, em um instrumental teórico e metodológico, às perspectivas de argumentação discursiva de Ruth Amossy, as quais, por sua vez, se relacionam a visão de Michel Meyer quanto à presença da Retórica em toda interação verbal e à integração dos elementos retóricos. A partir da interseção entre essas teorias, consideramos importante traçamos algumas linhas sobre o *ethos* e o motivo pelo qual o enfatizamos da tríade retórica para mensurar a dimensão argumentativa das narrativas.

Para Charaudeau (2010), comunicar é um fenômeno complexo que procede de uma encenação criada pelo sujeito falante ou escritor, a partir de um público imaginado e os saberes que se atribui a ele, para produzir um “efeito de sentido” com o propósito de influenciar o interlocutor. Portanto, o ato de linguagem se inicia à medida que um sujeito toma a palavra e constrói para si uma imagem, conforme corrobora Amossy:

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim deliberadamente, ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do

---

<sup>22</sup> Quanto ao modo de organização argumentativo que visa explicar uma verdade e com ela influenciar o interlocutor, ressaltamos que em nossa perspectiva de trabalho que visa analisar a dimensão argumentativa em narrativas, a partir da perspectiva de argumentação de Amossy (2011a), para quem todo discurso busca persuadir um auditório, não o abordaremos em nosso trabalho, pois, a nosso ver, o modo argumentativo se restringiria aos discursos cuja visada é intencionalmente argumentativa.

projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências (AMOSSY, 2011c, p. 9).

Neste sentido, optamos enfatizar o *ethos* em nossa análise, insistindo no fato de que a maneira de dizer reflete a maneira de ser do sujeito enunciador, amparada em supostos saberes compartilhados - *doxa* - pelo interlocutor,

Cabe ainda ressaltar que, em consonância com Maingueneau (2006), Amossy distingue dois tipos de *ethos*, o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo, sendo que o primeiro refere-se à imagem que o auditório possa ter do locutor antes mesmo que este tome a palavra; e o segundo, a imagem que o ouvinte/leitor constrói do enunciador no decorrer do seu discurso. Não obstante nos referenciarmos ao *ethos* pré-discursivo, ou *ethos* prévio, nos termos de Maingueneau (2006), na análise do paratexto, e a retratar a identidade social dos sujeitos comunicantes, nosso trabalho priorizará o *ethos* discursivo no que tange a sua relevância para maior ou menor efeito persuasivo, a partir da identificação do leitor com sujeitos enunciadores ficcionais<sup>23</sup>.

Para encerrar este capítulo, cabe aqui mais um apontamento quanto ao termo *doxa*. Este termo, retomado da retórica clássica por Amossy (2010), será privilegiado no decorrer do trabalho. No entanto, em alguns momentos, recorreremos a outros termos, tais como, representações sociais, valores, saberes comuns, crenças e imaginários por acreditarmos que podem ser atribuído ao sentido global de *doxa*. No que tange, especialmente, ao termo “imaginários”, que pode ser associado à concepção de “imaginários sociodiscursivos” da teoria Semiolinguística<sup>24</sup>, não nos deteremos em traçar distinções entre saberes de crença e de conhecimentos como distingue o analista do discurso, e, sim, averiguar sobre qual *doxa* - saberes compartilhados - se pautam as narrativas e, em que medida, elas influenciam a construção de uma dimensão argumentativa, tendo em vista como *sujeito-interpretante* um leitor jovem.

<sup>23</sup> Retomaremos essa identificação do leitor com os sujeitos enunciadores na seção final do capítulo 3, quando buscaremos traçar o *ethos* dos enunciadores.

<sup>24</sup> O conceito de imaginários sociodiscursivos de Charaudeau (2007, 2008) parte da ideia de imaginário social de Castoriadis, para quem a ideia de significação é construída de modo institucionalizado. Para Charaudeau (2008), a representação institucionalizada é apenas a parte visível, pois um grupo social é formado também pela soma das relações entre os indivíduos que fomentam a construção de um universo de valores, isto é, os imaginários comuns. Esses imaginários sociais se materializam de diversas maneiras na sociedade, mas, para isso, é preciso que sejam racionalizados discursivamente, o que resulta na denominação de imaginários sociodiscursivos. Estes, segundo Charaudeau (2008), se formam a partir de diversos saberes da humanidade que se dividem em dois tipos: os saberes de conhecimento, que são aqueles provados ou experimentados; e os saberes de crença, que são explicações sobre o mundo associadas aos julgamentos e valores de um grupo, sendo representações sociais que inevitavelmente perpassam a interseção da interdiscursividade.

Portanto, considerando que a imagem do locutor procura se identificar com a do interlocutor previsto, buscaremos a partir da análise dos critérios situacionais, discursivos e linguísticos, bem como a *doxa* que os perpassa, delinear o *ethos* dos enunciadores com vista a tentar mensurar em que medida ele pode ser identificado pelo *sujeito-interpretante* previsto nesta pesquisa. Sendo assim, avançamos para o próximo capítulo no qual abordaremos a situação de comunicação na qual as obras *A mocinha do Mercado Central* (Rezende, 2011) e *Fazendo meu filme 1* (Pimenta, 2014) foram produzidas, bem como os sujeitos sociais nelas inseridos.

### 3 LITERATURA JUVENIL: PERSUADIR PARA FORMAR LEITORES

#### 3.1 Situação de comunicação

Como vimos no capítulo anterior, a partir de Charaudeau (2008 e 2010), para compreendermos um discurso em sua totalidade, é preciso levar em conta o espaço do dizer, como também o espaço do fazer, a instância situacional. Desse modo, antes de analisarmos o espaço do dizer, buscamos compreender em que situação de comunicação ambas as obras estão inseridas, pois dessa instância são retomados imaginários - saberes de conhecimento, crenças, valores, enfim, a *doxa* de uma época - que se refletem no espaço da encenação discursiva com o propósito de buscar possíveis efeitos de identificação no leitor em relação ao universo ficcional criado pelos autores. Sendo assim, entendemos que uma análise da dimensão argumentativa de uma narrativa ficcional que se insira no contexto social de produção e recepção configurado pela categoria de literatura juvenil não possa prescindir de deslindar esse espaço externo no qual se entrelaçam a instituição literária e a educacional e cuja função social é a de formar leitores e cidadãos.

Por isso, nessa parte da nossa pesquisa, optamos por tecer hipóteses quanto à constituição do quadro institucional e situacional das obras *A mocinha do Mercado Central* (Rezende, 2011) e *Fazendo meu filme 1* (Pimenta, 2014), objetivando refletir sobre as condições de produção e recepção que determinam a produção das narrativas, ou seja, o circuito externo e psicossocial do discurso, para, então, no capítulo 4, abordamos o circuito interno, a encenação dos atos de linguagem em si. Acreditamos que se compreendermos a situação de comunicação e os saberes compartilhados nesse contexto, conseguiremos com maior eficácia analisar a dimensão argumentativa / discursiva das narrativas que se apoiam na relação e imagens dos sujeitos - *ethos* - e em que medida a construção dessas imagens de sujeitos está ancorada na *doxa* de seu tempo para persuadir o jovem leitor e levá-lo a estabelecer e manter o contrato de comunicação ficcional proposto pelas obras.

Entretanto, antes de nos dedicarmos a esquadrihar a situação de comunicação, apresentaremos uma breve contextualização do *corpus*, para oferecer ao nosso leitor uma percepção sobre as obras. Em seguida explicitaremos os parceiros do discurso literário juvenil, autores e leitores, e alguns aspectos do tempo social, histórico e

ideológico contemporâneo em que estão inseridos, abordando ao mesmo tempo a função social da literatura juvenil.

### 3.2 Algumas considerações sobre o *corpus*

Conforme apontamos na introdução, verificamos na internet que as obras apresentam distinções quanto à sua legitimidade na esfera do discurso literário. No *site*<sup>25</sup> do livro *Fazendo meu filme 1* (Pimenta, 2014) há vídeos de adolescentes declarando “seu amor” pelo romance, sentimento justificado pela identificação com a personagem e com a história, e pela importância da leitura dessa narrativa para incentivar outras.<sup>26</sup> A obra de Pimenta, apesar de se encontrar na trigésima edição e tendo figurado no *ranking* dos mais vendidos em janeiro de 2013, conforme a lista do *Publisnewsbrazil*<sup>27</sup>, não recebeu nenhuma premiação de instituições legitimadoras da literatura juvenil.

Por outro lado, o livro de Rezende (2011), conforme pudemos verificar no *site* da autora<sup>28</sup>, suscitou resenhas elogiosas de especialistas de literatura juvenil<sup>29</sup>, que fazem referência às premiações dadas a obra por instituições que legitimam tal tipo de literatura.<sup>30</sup> No entanto, em contraponto ao site de Pimenta, não há nenhum depoimento por parte dos adolescentes quanto a receptividade da obra. Essas informações que envolvem as obras quanto à recepção e legitimação em um espaço mais amplo que a sala de aula nos pareceram constituir índices que corroboram os fatos observados empiricamente: o envolvimento quase unânime dos alunos/adolescentes na leitura da obra de Pimenta, em detrimento de um menor interesse com a leitura da obra de Rezende.

Quanto à organização geral das obras, *A mocinha do Mercado Central* (Rezende, 2011) está organizada em paratexto e em texto narrativo. O primeiro

<sup>25</sup> [www.fazendomeufilme.com.br](http://www.fazendomeufilme.com.br)

<sup>26</sup> No anexo I, reproduzimos depoimentos de adolescentes sobre a obra de Pimenta.

<sup>27</sup> Informação apurada no site [www.publishnewsbrasil.com](http://www.publishnewsbrasil.com). Acesso em 17 maio 2014.

<sup>28</sup> [www.stellamarisrezende.com.br](http://www.stellamarisrezende.com.br)

<sup>29</sup> Sobre *A mocinha do Mercado Central* (Rezende, 2011) na internet: a) resenha de Peter O. Sague disponível em <http://dobrasdaleitura.blogspot.com.br/2013/03/uma-escritora-e-o-jabuti-de-ouro.html>; b) resenha de Izabela Lapa disponível em <http://www.universodosleitores.com/2013/10/infanto-juvenil-literatura-sensivel-e.html>; c) resenha de Anne Morais disponível em <http://www.literar.com.br/mocinha-mercado/>; d) resenha de Heliete S. Millack disponível em <http://barcadoslivros.org/2011/10/19/a-mocinha-do-mercado-central/>.

<sup>30</sup> Prêmio Jabuti Melhor Livro Juvenil de 2012. Prêmio de 1º lugar pela revista *Machado de Assis*, publicação da Biblioteca Nacional/2013. Selecionado para o Catálogo de Bolonha 2012. Altamente Recomendável para Jovens/FNLIJ. Prêmio Nacional de Literatura João-de-Barro, categoria juvenil, júri adulto/2008. Fonte: [www.stellamarisrezende.com.br](http://www.stellamarisrezende.com.br). Acesso em 1º fev. 2014.

constitui-se de uma apresentação, encontrada na extensão da capa e contracapa, nas “orelhas” do livro, duas epígrafes, uma dedicatória e outra apresentação encontradas no “miolo” da obra, formado por nove capítulos. O paratexto da obra *Fazendo meu filme 1* (Pimenta, 2014) é composto de apresentações sobre a narrativa e a autora (nas “orelhas” do livro), mais dedicatória, agradecimentos, epígrafe e prólogo na parte interna, seguidos de uma narrativa de cinquenta e cinco capítulos mais o epílogo.

Quanto ao gênero e ao enredo das narrativas, *A mocinha do Mercado Central* (Rezende, 2011) é um romance de formação<sup>31</sup> contado por um narrador-onisciente cuja voz soa como a de um ser adulto e com mais experiência de vida, embora seja entremeadada pela voz da protagonista por meio dos discursos direto, indireto e indireto livre. A protagonista chama-se “apenas Maria Campos. Era pouco, muito pouco” (REZENDE, 2011, p.17). Assim pensa ela, influenciada pelas ideias da melhor amiga que crê no poder de influência dos nomes no destino das pessoas, ideia que motivará sobremaneira o percurso de vida da personagem. Maria Campos não tem o nome do pai, pois foi gerada de um estupro sofrido por sua mãe que, embora vítima dessa violência, considera a filha uma bênção. No entanto, Maria deseja dar à sua história um percurso diferente, influenciada pela visão da amiga sobre os nomes e pelo desejo de ter um nome significativo (ou sobrenome) e, ao mesmo tempo, de se tornar “senhora de si”, além de sua vontade de saber quem é seu pai e de conhecer um ator de cinema. Assim, ela decide sair de sua cidade do interior mineiro, mesmo com poucas condições financeiras e viajar por várias cidades brasileiras, tendo em cada uma delas uma identidade - nome, profissão e personalidade - diferente. Essa aventura lhe suscita reflexões sobre aspectos históricos e culturais dos lugares, mas, sobretudo, sobre si e sua história à medida que se relaciona com diferentes pessoas com quem mantém relações de afetividade ou de trabalho.

A narrativa *Fazendo meu filme 1* (Pimenta, 2014) também se enquadra no gênero romance, mas quem conta a história é a própria protagonista cujo nome é Estefânia, mas prefere ser chamada de Fani, porque acha o seu nome “esquisito” (PIMENTA, 2008, p.14). Assim como Maria, Fani também adora cinema, é mineira, mas nasceu e mora na capital e se insere em um contexto socioeconômico mais favorecido que lhe permite frequentar escola particular, ir ao cinema sempre que quer e cultivar uma coleção de DVDs de filmes de língua inglesa. A narrativa se desenrola a

---

<sup>31</sup> Definição dada na perigrafia da obra pelo escritor e doutor em psicologia Jacob Pinheiro Goldberg .

partir de uma tentativa de conquistar uma bolsa de estudos para um intercâmbio, incentivada pela mãe. Assim que a viagem está acertada e na iminência de passar um ano distante de seus melhores amigos, da família e, sobretudo, de um pretendente a namorado, Fani não se sente muito segura com a futura mudança em sua vida, além de perceber uma diferença de tratamento dos amigos em relação a ela, sobretudo do melhor amigo, o Leo, por quem descobrirá um sentimento amoroso. O despertar para o envolvimento amoroso entrelaçado às atitudes estranhas dos amigos e, em especial, do melhor amigo, objeto de seu desejo, (ele se aproxima da adversária da protagonista) serão os motivadores da narrativa, os quais acarretam diversas situações conflituosas para Fani. Essas serão compartilhadas com as amigas em diálogos pessoais, mas também por *e-mail*, *MSN*, telefone ou bilhetinhos trocados na escola. A intriga principal da narrativa consiste assim na tentativa de compreender o amigo e as novas emoções que ele suscita na personagem principal.

Como podemos notar, as narrativas assemelham-se em alguns aspectos, tais como, gênero romance ficcional, protagonistas adolescentes que de um modo ou de outro vivem conflitos existenciais e buscam resolvê-los. Entretanto, notamos contrastes no que tange o foco narrativo, a recriação artística de um tipo de linguagem (formal/informal, escolhas lexicais) e o conhecimento de mundo que a linguagem e os discursos retomados sinalizam. Além disso, a *doxa* - crenças, conhecimentos, imaginários - mobilizados no fio do discurso parece remeter às identidades distintas do ser adolescente contemporâneo. São estas, portanto, as categorias distintas que buscaremos analisar no decorrer do capítulo sobre o espaço do dizer.

### **3.2.1 Os parceiros na literatura juvenil**

Conforme o quadro comunicacional de Charaudeau (2010), no circuito externo que se refere à situação de comunicação encontram-se os parceiros da linguagem que, no caso dos textos escritos, configuram-se em autor e leitor. Estes são os sujeitos de identidades sociais do discurso cujo contrato de troca não implica uma situação dialogal, isto é, eles não estão presentes fisicamente, sendo as obras literárias o canal de troca. Além desse componente comunicacional pelo qual a interação verbal é estabelecida, são necessários outros:

- (i) Um componente *psicossocial*, concebido em termos dos *estatutos* que os parceiros são suscetíveis de reconhecer um no outro: idade, sexo, categorias socioprofissionais [...], fazer parte de uma instituição de caráter público ou privado, etc. e
- (ii) Um componente *intencional*: concebido como um conhecimento *a priori* que cada um dos parceiros possui (ou constrói para si mesmo) sobre o outro, de forma imaginária, fazendo apelo a saberes supostamente partilhados [...]. O componente intencional se apoia sobre duas questões que constituem os princípios de base de sua realização: o que está sendo colocado em questão e com qual finalidade? De que maneira isso está sendo veiculado, ou, qual será a intenção estratégica? (CHARAUDEAU, 2008, p.23)

Sobre esses componentes funda-se o ato de linguagem que promove o reconhecimento mútuo entre os interlocutores e constrói interesses para que o jogo comunicacional aconteça. Sendo assim, o *Suc-autor*, que é “o parceiro que detém a iniciativa no processo de produção” (CHARAUDEAU, 2008), encena um dizer, partindo prioritariamente do componente intencional para criar hipóteses sobre o seu possível auditório - os leitores de sua obra. Antes de adentrarmos na construção da imagem desse possível leitor, o que muito nos interessa, tendo em vista nosso objetivo de averiguar a dimensão argumentativa das obras sobre esse auditório, vejamos um pouco da identidade social das autoras e o modo pelo qual são legitimadas.

Os *sujeitos-comunicantes* do discurso literário são identificados como autores; exercem a profissão de escritores e, como mencionamos no *corpus*, são legitimados pela sociedade contemporânea em que vivem como tais<sup>32</sup>. Entretanto, observamos uma distinção entre a recepção de suas obras no campo institucional literário, o qual envolve estudiosos da literatura, críticos literários, editores e o mercado editorial que distingue a produção de literatura, conforme explica Neves (2002):

Persiste, tanto no meio acadêmico quanto no espaço das mídias e, por que não dizer, no senso comum, a ideia de que há basicamente dois modos de se fazer literatura, tendo em vista o público-alvo: um deles direcionado a um leitor exigente (logo, restrito), associado à qualidade formal, à reflexão e aos grandes temas, e o outro, direcionado ao grande público, associado à má qualidade formal, aos clichês e ao mero entretenimento (NEVES, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, de um lado é atribuída aos autores uma legitimação glamourosa pautada pelo valor estético de suas obras, ou, no dizer de Candido (1997),

---

<sup>32</sup> Para maiores detalhes, consultar a descrição sobre a produção literária das autoras na contextualização do *corpus*.

pelo maior teor ficcional e poético<sup>33</sup>. Do outro lado há uma atribuição às obras que se relacionam ao seu caráter de entretenimento e, por efeito, uma menor presença do ficcional e poético. Considerando o entrelaçamento entre as instituições, literária e educacional, que subjaz a categoria literatura juvenil, o primeiro modo de fazer literatura, pautado em elementos de qualidade literária, segundo Machado (2003), repercute nas leituras que a instituição escolar legitima, predominando escolhas por obras premiadas ou recomendadas por órgãos de reconhecimento e divulgação de literatura infantil e juvenil. Entretanto, dentro a categoria de literatura juvenil, há as obras que relacionadas ao segundo modo de fazer literatura: o de entretenimento, nem sempre privilegiado pela instituição escolar. Conforme apontamos sobre a legitimação das obras em análise, podemos associar a de Rezende (2011) ao primeiro segmento de produção literária, e a de Pimenta (2014) ao segundo no contexto social de produção e recepção da literatura.

Neste momento, vale ressaltar que na perspectiva de nosso trabalho que visa analisar a dimensão argumentativa do *corpus*, a abordagem da legitimação das obras, apresentada acima, buscou esclarecer a disparidade do reconhecimento que se deu no contexto de produção e recepção destas e situar a identidade social das autoras, pois nos pautamos na ideia de que toda literatura contribui para formação leitora e humana do sujeito. Além disso, acreditamos que o valor de uma obra, do ponto de vista de jovens em formação de leitores, não reside no seu caráter estritamente literário e, por efeito, na legitimação dos autores e de suas obras, conforme pontua Machado (2003): “... raros são os leitores, nessa fase de formação, que se preocupam com a autoria.” O valor que esse público confere as obras corresponde a uma maior ou menor identificação que estabelece com ela, ainda segundo Machado (2003):

[...] para esses leitores, o projeto narrativo deve passar por um processo de identificação plena com o leitor, sem o qual o pacto ficcional ficaria comprometido. [...] Daí a coincidência de representações como a da boa literatura relacionada muitas vezes ao potencial de envolvimento emocional (MACHADO, 2003, p.203).

Nesse sentido de captar o interesse dos jovens leitores, o *Suc-autor* constrói uma imagem do seu interpretante que será projetada no seu discurso. Vejamos sobre quais parâmetros ele pode construir essa imagem.

---

<sup>33</sup> Trataremos disso adiante neste capítulo.

Ao se inscreverem no domínio da instituição literária ligada aos interesses educacionais, pressupomos que os parâmetros pelos quais o *Suc-escritor* é guiado para a elaboração da imagem do seu leitor e para elaboração do seu projeto de escritura estejam em consonância com os saberes compartilhados entre ambos e pautados pelo contexto social da época de produção.

Nesse sentido, importa destacar que por se tratar de obras destinadas ao público juvenil, o possível leitor é um adolescente que vive algumas experiências pressupostas pela sociedade atual para um sujeito nessa fase da vida. Conforme Calligaris (2011), esta fase, inventada pela modernidade, é, *grosso modo*, um tempo em que o sujeito já assimilou os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade, sendo uma pessoa capaz, instruída e treinada pelos pais, pela escola e pela mídia, mas que, apesar disso, não é reconhecida como adulto. Esta situação é denominada, conforme o psicanalista, “moratória”, o que para ele é razão suficiente para que a adolescência seja “uma época da vida no mínimo inquieta” (CALLIGARIS, 2011, p. 16).

Dentre os imaginários abordados no estudo de Calligaris (2011), destacamos a busca de autonomia e de sua identidade, o que leva à necessidade de estabelecer relações fora do âmbito familiar, em grupos sociais com os quais o sujeito se identifica. Daí a importância das relações de amizade e a busca e descobertas de experiências amorosas. Ainda, por se tratar de adolescentes inseridos em uma época em que os estudos são uma atividade de direito e de dever do sujeito nesse período, o *Suc-autor* pode buscar, via de regra, construir a imagem de estudante a partir de imaginários, por exemplo, ligados à vida escolar.

No âmbito de uma sociedade regida pela cultura letrada, sendo a instituição escolar a maior responsável em inserir o sujeito nessa cultura, o *Suc-escritor*, cuja intenção seja a de produzir uma obra para esse público-alvo, deve levar em conta os propósitos dessa esfera educacional. No que concerne especialmente à relação escola e literatura, há relevância na formação de leitores. Quanto a isso e à imagem dos possíveis leitores, devemos ressaltar que os jovens estudantes, sobretudo os de escolas públicas, possuem pouco hábito voluntário de leitura literária e são mais dependentes das mediações oferecidas pelas práticas escolares, conforme destaca Machado (2003):

[...] O movimento de *ficar lendo até entender* pode ser elemento de frustração do leitor solitário, de poucas experiências no terreno das leituras ficcionais, sobretudo quando desconectadas das ações sucessivas que regem os outros interesses como os dados pela TV ou pelos jogos, com os quais interage [...] (MACHADO, 2003, 191).

Quanto a esses outros interesses, ligados ao universo midiático, Machado (2003) evidencia sua influência nas escolhas de bens culturais pelos adolescentes. Na nossa perspectiva de análise, não levaremos em conta essa influência na escolha dos livros, pelo fato do *corpus* tratar-se de obras oferecidas aos jovens alunos a partir do crivo da instituição escolar. No entanto, importa-nos o quanto essa interação com os meios midiáticos pelos adolescentes contemporâneos é retomada no discurso de modo a seduzi-lo a leitura. Conforme Peixe (2009), crianças e adolescentes contemporâneos mantêm uma maior interação com os diversos meios tecnológicos de comunicação, tais como televisão, internet (*e-mails* e redes sociais, por exemplo) mais do que com a leitura de livros impressos. A partir desses dados, podemos inferir a imagem de um sujeito pouco habituado a leituras literárias e ao mesmo tempo mais “conectado” a interações verbais dinâmicas que exigem, no entanto, uma menor disposição intelectual para sua compreensão.

Como as obras são escolhidas pela instituição escolar, ela é uma instância que influi na legitimação destas. Sendo assim, o *Suc-escritor* deve prever que sua narrativa, para chegar a seu possível leitor, deve também agradar aos representantes dessa instituição cujo objetivo maior é o de formar leitores e, por efeito, educá-los no que concerne a uma cultura letrada e a uma formação humana. Desse modo, a imagem do *sujeito-interpretante*, no caso da literatura juvenil, tende a ser balizada entre o ser adolescente e a adolescência e os propósitos da instituição educacional, isto é, os imaginários atribuídos a essa fase, seus conhecimentos, suas crenças e valores que serão associados às expectativas de formação das instituições escolar e literária. Essa formação pressupõe tanto conhecimentos e habilidades específicos à cultura letrada, quanto ao caráter e a moral dos sujeitos, no sentido de impingir valores preconizados por uma sociedade. A partir dessas duas perspectivas de formação, buscaremos traçar algumas considerações sobre a literatura e seu potencial de formação humana e leitora, formações que se entrelaçam, a nosso ver, na função social da literatura categorizada de juvenil.

### **3.2.2 A literatura e seu potencial de formação humana**

Embora este estudo detenha-se na análise da literatura pelo viés da Análise do Discurso, situado no campo científico mais amplo que é a linguística, não podemos nos

esquecer de que ela se constitui numa perspectiva interdisciplinar, seja na escolha do objeto de análise, seja na construção do arcabouço teórico para a investigação desse objeto. No que tange à confluência entre linguística e literatura, recorreremos a Mello (2005), pesquisador que se detém nessa convergência no contexto brasileiro:

... a AD tem aproximado a Linguística da Literatura, da História e Crítica Literária, e da Teoria da Literatura. Ela tem abordado o texto literário segundo suas condições de emergência, as práticas de leitura, os quadros históricos e sociais de recepção, as condições materiais de inscrição e de circulação dos enunciados, a paratopia do autor e a cena da enunciação, enfim, o contrato literário com todas as suas especificidades, além dos discursos produzidos pelas diversas instituições que contribuem para avaliar e dar sentidos à produção e à recepção das obras literárias (MELLO, 2005, p. 39).

Situando nosso trabalho nesse liame e para tratar do contexto social, histórico e ideológico em que se insere a literatura juvenil, propomo-nos realizar aqui um diálogo com alguns teóricos do discurso, com o crítico literário Antonio Candido (1995, 1997), que trata diretamente do potencial de formação humana da literatura, e com as especialistas em literatura infantil e juvenil Lajolo e Zilberman (1998, 2003), escolhidos entre tantos outros. Nosso propósito nesta seção é traçar algumas linhas que apontem para o caráter formativo da literatura em um sentido mais amplo e como este caráter se reflete na literatura juvenil. Além disso, queremos mostrar que, independente do grau poético e ficcional, a literatura contribui em alguma medida para a formação do sujeito.

Nossa escolha em dialogar com o crítico Antonio Candido (1995, 1997) deve-se a sua peculiar visão histórico-crítica que, conforme Lajolo (2003),<sup>34</sup> gerou polêmicas na ocasião do lançamento de *Formação da Literatura Brasileira* (1959), pois a sua visão da literatura leva em conta o sistema de legitimação das obras. Para o autor, a literatura brasileira só pode ser considerada como tal a partir de sua constituição como sistema literário que consiste não apenas da instância interna - a língua, o tema e as imagens - mas também do conjunto de produtores literários e de receptores, sem os quais a obra não vive. A nosso ver, essa concepção social e histórica, que considera autor-obra-público, aproxima-se da perspectiva da AD que, conforme destacamos em Mello, busca desvelar, por exemplo, as condições de emergência e os quadros históricos

---

<sup>34</sup> Para Lajolo (2003), a obra de Candido (1959) - *A Formação da Literatura Brasileira* - constrói uma visão histórico-crítica dessa literatura, pois mesmo convocando o sistema literário como constitutivo dos textos literários, a literatura é concebida pelo autor a partir do público que a legitima, isto é, concebida como sistema literário no qual o leitor se posiciona face ao texto o que foi motivo de polêmicas na ocasião, tendo em vista seu caráter crítico inusitado na época.

e sociais de recepção, tendo em vista o contrato do discurso literário no qual se inserem os sujeitos desta encenação. Para melhor argumentar o que foi dito recorreremos ao analista do discurso Maingueneau (2006), para quem considerar o fato literário como um discurso não se limita a se deter na instância criadora, mas sim restituir:

... as obras aos espaços que as tornam possíveis, onde elas são produzidas, avaliadas, administradas. As condições do dizer permeiam aí o dito, e o dito remete a suas próprias condições de enunciação [...]. A partir do momento em que não se podem separar a instituição literária e a enunciação que configura um mundo, o discurso não se encerra na interioridade de uma intenção, sendo em vez disso força de consolidação progressiva, através do intertexto, de certa identidade enunciativa e de um movimento de legitimação do espaço próprio, espaço próprio de sua enunciação (MAINGUENEAU, 2006, p.43).

É importante ressaltar que Candido (1997) não prescinde da instância criadora, pois para ele a literatura organiza literariamente os elementos de natureza social e psíquica, compondo, com isso, um tipo de comunicação inter-humana, um conjunto simbólico. Muito do valor atribuído a uma obra literária consiste na fórmula que o autor obteve para “plasmar elementos não-literários que são a matéria-prima do ato criador” (Candido, 1997, p. 23). No entanto, o autor destaca que há vários níveis de compreensão de uma obra que dependem do ângulo pelo qual observamos. Este ângulo pode estar situado a partir da designação social, como o tempo e o local da obra; ou pode ser determinado pelo fator individual, isto é, o autor, que foi quem escreveu e está presente no resultado. No entanto, o resultado (o texto) contém elementos específicos que transcendem a designação social e individual e não se reduzem a eles.

Na perspectiva da AD, buscamos olhar para a narrativa literária considerando esses ângulos como constitutivos do ato de comunicação, como enfatiza Charaudeau (2010): analisar um ato de linguagem não é se deter na intenção do autor - *sujeito-comunicante* - e nem em um ponto de vista do leitor, *sujeito-interpretante*, mas sim apreender as possíveis interpretações que surgem no encontro entre o ponto de partida – autor - e de chegada - o leitor. No que concerne ao discurso literário, segundo Maingueneau (2006), o dito e o dizer, o texto e contexto são indissociáveis. Portanto, não podemos prescindir das condições de produção e recepção das obras. No caso da literatura juvenil, essas condições estão estreitamente ligadas à função social educativa que está inserida no âmbito de uma formação leitora e humana.

Nesse sentido, recorreremos a Candido (1995), para quem a literatura possui um potencial de formação humana, independente do maior ou menor grau quanto ao teor

poético e ficcional - “molas da literatura”. Para o crítico, nenhum povo ou homem pode viver sem contato com alguma espécie de fabulação, como não pode viver sem os sonhos do sono, mesmo que não os queira, pois sem esse refrigério, corre o risco de um desequilíbrio psíquico. Isso se dá porque o poético e o ficcional, molas da literatura, são intrínsecos ao ser humano, sendo indispensáveis, ao mesmo tempo, à sua humanização. Sendo assim, toda e qualquer criação poética, ficcional ou dramática, independente do nível social e cultural do qual emergem, das mais populares expressões escritas, das mais complexas e difíceis das grandes civilizações, possui um potencial de humanização, pois o que está em questão é sua correspondência “a uma necessidade que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito humano” (CANDIDO, 1995, p. 242). Por isso, segundo o autor, cada sociedade cria manifestações desse tipo de acordo com suas crenças no intuito de fortalecer em cada um a presença e a atuação, em boa parte de maneira inconsciente, porém equivalendo “às das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Contudo, Candido (1995) ressalta que o papel da literatura na formação do homem apresenta um paradoxo, tendo em vista uma percepção educadora que oscila entre seu potencial de elevar e edificar e sua poderosa “força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores” (CANDIDO, 1995, p. 244). No entanto, é exatamente nessa contradição que consiste o poder formativo da literatura, pois traz livremente em si o bem e o mal; por isso humaniza em sentido profundo, porque faz viver, como esclarece o crítico literário:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 243).

Esses valores estão presentes no conteúdo e atuam junto à forma, pois, para o crítico, conteúdo e forma são indissolúveis no processo de aquisição de conhecimento que a literatura permite. Pode ser uma aquisição consciente de emoções, sugestões, saberes de toda ordem, mas na maior parte se processa de forma inconsciente, sendo difícil avaliar sua total incorporação. Entretanto, ressalta o crítico que, independentemente do nível da produção literária, esta satisfaz necessidades básicas e

enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo, possibilitando não apenas o enriquecimento de conhecimento deste, mas uma humanização da personalidade.

Neste ponto é que se encontra o cerne da defesa de Candido quanto ao caráter formativo da literatura, o seu potencial de humanização, esta entendida como um processo que, nas suas próprias falas:

... confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Este repertório humanizador se dá por meio de um texto - materialidade do discurso - que está inserido em uma prática social, interativa e intersubjetiva, mesmo que este texto esteja no nível mais simples no que se refere às molas da literatura (teor poético e ficcional) ou mesmo que não seja sancionado por instituições literárias. A literatura contribui para a formação humana, pois na relação poética e ficcional inscrevem-se valores.

A AD tem como objetivo investigar justamente esses valores - representações coletivas, *doxa*, conforme trata Amossy (2010) - que podem ser prescritos ou prescindidos pela sociedade. Conforme vimos em Charaudeau (2010), esses valores - saberes compartilhados por um grupo social - localizam-se na situação de comunicação e influem no espaço do dizer da encenação do ato de linguagem. No que concerne à literatura juvenil, esses valores se relacionam a uma ideologia maior que é formar leitores, como veremos a seguir.

### **3.2.3 Literatura juvenil e a formação educacional: “a ideologia da leitura”**

Conforme destacamos de Candido (1997), não há um sistema literário sem a tríade autor-obra-leitor. Portanto, é necessário que haja leitor, isto é, que o sujeito interpretante seja formado enquanto leitor e capaz de interagir com a obra literária. De acordo com a teoria da enunciação de Benveniste, que institui a subjetividade do ato de linguagem, marco que repercutirá e se desdobrará nas teorias do discurso, a partir do momento que é instituído um EU, um TU é instaurado. Embora, para este teórico da linguagem, o primeiro determine o sentido, sabemos hoje que o sentido e a significação

se constituirão na relação entre EU e TU. No entanto, para que exista um TU - leitor de literatura - é preciso que a sociedade o forme, e isso se dá no contexto brasileiro, sobremaneira, no sistema escolar que, segundo Lajolo (2003):

... é a base sem a qual não ocorrem alfabetização e letramento da comunidade a ser transformada em *público*. É na escola que começa desenvolver-se a competência inicial de leitura, que aqui pode ser entendida como o princípio da familiaridade com os códigos da escrita. Seguem-se a essa leitura-decifração do  $b + a = ba$  a iniciação e a infinita aprendizagem de modos de leitura mais sofisticados, como a leitura específica da literariedade (LAJOLO, 2003, p. 13).

Daí a relevância da literatura infantil e juvenil que surgiu no Brasil no início do século XIX e foi consolidada sustentada pela ideia de que o hábito de ler era importante para a formação do cidadão, segundo Lajolo e Zilberman (1998). Entretanto, é importante ressaltar que a proliferação de publicações de obras destinadas às crianças e jovens a partir dos anos de 1930 coincide com a obrigatoriedade de frequentar as escolas, o que possibilitava a formação de um público leitor.

Desde então, tanto a produção quantitativa quanto a qualitativa tem crescido significativamente, tendo em vista a grande expansão, segundo Lajolo e Zilberman (1998), a partir das décadas de 60 e 70, e chegando ao início do século XXI em uma extensa produção que envolve novos escritores cujo projeto de fala abarca diversos temas e gêneros. Além disso, essa situação de comunicação engloba especialistas e críticos desse tipo de literatura como também instituições legitimadoras. Tudo isso configura a esfera do discurso literário em que se inscreve a literatura infanto-juvenil inserida no campo maior da esfera literária, que, segundo Maingueneau (2005):

... as condições do dizer atravessam o dito, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis ligados aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, o suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados... (MAINGUENEAU, 2005, p. 18).

As condições de produção da literatura infantil e juvenil são sustentadas por uma “ideologia da leitura” que, segundo Zilberman (1989), implica a formação de um cidadão, mas também a possibilidade de escalada social, associada ao domínio da leitura e escrita. Sobre esse domínio, afirma Brandão, em um artigo no qual associa leitura, escrita e dialogismo:

Numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque, além de seu papel documental de guardião da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais. [...] a leitura na cultura escrita passa a ser uma prática social de alcance político, por ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender o mundo e nele atuar, exercendo a cidadania (BRANDAO, 2005, p. 273).

Nesse contexto social da contemporaneidade, em que a cultura letrada tem maior relevância, a literatura juvenil exerce a função social associada à demanda educacional de estimular a prática de leitura importante para formação cidadã. Por meio de um texto escrito que, em alguma medida, entrelaça teor poético e ficcional, a instituição escolar pretende, *a priori*, formar leitores, mas também reforçar ou orientar um modo de ver e sentir o mundo a fim de contribuir com a formação humana do jovem.

Entretanto, esta formação, intrínseca a toda literatura, e os valores que a ancoram, constituem-se de maneira “aconchegante” na literatura juvenil. Ou seja, tendo em vista o público a quem é destinada, os traços essenciais da formação humana podem ser contemporizados, seja pelo tema abordado, seja pela linguagem empregada ou por um interdiscurso que perpassa o universo da adolescência, compreendendo uma *doxa* (conhecimentos e crenças, elementos essenciais para a construção do *ethos*), que corresponde à época de sua produção, conforme ressalta Amossy (2011a). Essa contemporização se associa à finalidade educativa da literatura juvenil que pressupõe ensinamentos iniciais tanto da ordem dos domínios linguístico e poético quanto da ordem de conteúdos morais - saberes e valores, pressupondo um destinatário em formação escolar (de leitura) e cidadã.

### **3.2.4 Fechando as condições de produção e recepção**

Buscamos nesse capítulo descrever as condições de produção e recepção das obras em análise que se enquadram, conforme o quadro comunicacional de Charaudeau (2010), no espaço externo da encenação ato de linguagem. Neste espaço, encontram-se os sujeitos sociais autores e leitores, sendo que os primeiros se diferenciam quanto à legitimação atribuída a sua produção literária. Quanto ao leitor, pressupomos uma imagem de sujeito interpretante, levando-se em conta alguns imaginários sobre adolescência, a maior propensão a interagir com meios midiáticos, haja vista a época em que vivem e, por efeito, uma menor experiência em leituras literárias. Além disso,

traçamos algumas considerações sobre a função social intrínseca à literatura juvenil, a qual se imbricam valores tanto da instituição literária quanto da educacional. Posto isso, passaremos no próximo capítulo à análise do espaço interno da encenação linguageira, isto é, o espaço do dizer, por onde, de fato, os sujeitos se interagem.

## 4 NARRATIVAS FICCIONAIS ROMANESCAS: ESPAÇO DO DIZER E SUAS ESTRATÉGIAS PARA PERSUADIR O LEITOR JUVENIL

### 4.1 Antes de adentrarmos no espaço do dizer

Antes de irmos diretamente à análise do espaço do dizer, circuito interno da encenação do ato de linguagem, consideramos importante destacar e relembrar alguns aspectos nos quais nos apoiaremos para ordenar este capítulo. O primeiro aspecto que se faz relevante frisar, de acordo com Charaudeau (2010, p. 63), é que nós, “sujeitos analisantes”, nos encontramos “na posição de coletor de pontos de vista interpretativos e, por meio, da comparação”, buscamos extrair constantes e variáveis entre as obras com o intuito de desvelar os “possíveis interpretativos” que possam surgir no ponto de encontro entre os processos de produção e de interpretação de cada uma delas. Sendo assim, nossa pesquisa não tem a intenção de determinar uma interpretação, e não se trata de uma análise da recepção, mas de analisar as *possibilidades de interpretações*, tendo em vista uma interação entre um autor e um leitor por meio de um texto delimitado por uma situação de comunicação. Em outras palavras, nosso propósito é averiguar em que medida a dimensão argumentativa das narrativas literárias possibilita um efeito persuasivo em leitores juvenis que possuem pouca experiência em interagir com narrativas literárias, comparando-se com a interação que mantêm com as narrativas de outros sistemas semióticos, inseridos na cultura de massa, dimensão da qual fazem parte, segundo Pereira (2007), a televisão, o cinema, o videogame, o computador e o celular.

Como vimos no capítulo anterior, o espaço externo do ato de comunicação, ou contexto social de produção e recepção da literatura juvenil, é instaurado pelas normas da instituição literária influenciada pela educacional, das quais apontamos como princípios norteadores a formação leitora de jovens contemporâneos e, por efeito, a sua formação humana e cidadã. Sendo assim, o possível leitor juvenil, *sujeito-interpretante*, nos termos do quadro comunicacional de Charaudeau (2010), encontra-se na fase da adolescência, em formação escolar e cidadã, pouco habituado à leitura de livros de literatura e bastante seduzido pela tecnologia midiática audiovisual, presente maciçamente no seu cotidiano, conforme destaca Peixe (2009), como já dissemos. Considerando essa situação e o possível sujeito interpretante que nela se insere, nosso objetivo neste capítulo é investigar o espaço interno do ato de linguagem, onde de fato a

encenação linguageira acontece, para averiguar de que modo o autor de literatura, ao tomar a palavra no papel de sujeito enunciador ficcional (narrador ou personagem), projeta uma imagem de si - a partir de estratégias linguísticas e discursivas - imagem que, por conseguinte, projeta um sujeito destinatário que se assemelha ou se distancia do possível *interpretante* por nós suposto, com intuito de persuadi-lo a iniciar e dar continuidade à leitura da narrativa ficcional e, com isso, contribuir para sua formação leitora e humana.

Levando em consideração o contexto social descrito no capítulo anterior e a observação no espaço de sala de aula e nos *sites* das autoras, nos quais há manifestações de entusiasmo por uma obra em detrimento da outra, nos perguntamos quais seriam as estratégias linguísticas, discursivas e retóricas que possibilitaram o interesse inicial por ambas e avivaram maior admiração por uma em detrimento da outra. Sobre quais crenças de mundo e do ser humano as narrativas se ancoram? Quais saberes compartilhados foram filtrados da *doxa* de uma época que pode suscitar um maior efeito persuasivo perante o leitor jovem contemporâneo? Qual dos enunciadores projeta uma imagem mais condizente com um destinatário juvenil contemporâneo? E em que medida as literaturas aqui analisadas possibilitam uma contribuição para a formação leitora e humana do jovem leitor?

Com o intuito de responder a essas questões e nos pautando na compreensão de Amossy (2011a) de que toda interação verbal pressupõe um enunciador que mobiliza, determinado por um contexto social específico, estratégias linguísticas e discursivas, que, supõe, sejam compartilhadas pelo seu destinatário, a quem intenta influenciar de alguma maneira, buscamos ordenar este capítulo de tal forma que pudéssemos averiguar essas estratégias persuasivas no espaço do dizer. Desse modo, adotamos critérios situacionais, discursivos, linguísticos para que possamos investigar a *doxa* que emerge do interdiscurso da narrativa e, por conseguinte, projeta um *ethos* discursivo. Na primeira seção, explanaremos o circuito interno, espaço do dizer, no qual se dá de fato a encenação do ato de linguagem, bem como os sujeitos enunciadorees nela envolvidos. Na sequência, abordaremos a ficcionalidade do gênero literário pelo viés da análise do discurso e sua estreita relação com a situação de comunicação para, então, analisarmos os critérios situacionais da obra, em especial, as informações paratextuais. Quanto ao paratexto, interessa-nos nele averiguar dois aspectos: primeiro os indícios que apontam para o caráter ficcional da obra, importante na medida em que revelam uma das regras do “jogo” para o estabelecimento do contrato comunicacional proposto por meio das

narrativas, inscritas no gênero literário; e, segundo, em que medida essas informações podem criar um efeito persuasivo com a finalidade de seduzir o jovem leitor a iniciar à leitura.

A partir da análise do paratexto, enveredaremos pela análise das narrativas, na seção intitulada *A encenação narrativa e suas estratégias persuasivas*, levando em conta elementos do âmbito discursivo e linguístico, os quais nos parecem dissonantes entre as narrativas e, por conseguinte, podem acarretar uma disparidade entre sua dimensão argumentativa. Para isso, subdividimos a seção que se inicia com a exposição dos modos de organização do discurso e suas funções de base, tendo em vista que uma narrativa constitui-se da imbricação dos modos enunciativos, narrativos e descritivos. Em seguida, avançaremos para o entendimento da narrativa como representação das problemáticas humanas, para, então, analisarmos a dimensão argumentativa das narrativas juvenis, quando nos determos nos aspectos que destoam entre elas, os quais estão divididos em critérios discursivos e linguísticos, e, a partir dos quais delinearemos o *ethos* dos enunciadores ficcionais principais das narrativas.

No que tange aos critérios discursivos, notamos como elementos contrativos relevantes entre as narrativas a construção do enredo, em especial sua cronologia, e sua relação com as crenças na unicidade ou pluralidade do mundo e dos seres, bem como os elementos dóxicos da época contemporânea que emergem na predominância de uma das crenças e que se relaciona ao universo juvenil. Quanto aos critérios linguísticos, nos embasamos na ocorrência de variantes linguísticas, entre a formal e informal, e na exploração da plurissignificação da linguagem literária a partir da utilização de figuras de linguagem.

Diante do exposto, vale destacar que nossa análise não se pretende exaustiva, mas seletiva, feita a partir da escolha de elementos que consideramos dissonantes e de um recorte desses. Buscaremos apresentar uma possível interpretação da dimensão argumentativa das narrativas e seu efeito persuasivo perante jovens leitores. Sendo assim, avançamos em explanar o espaço do dizer e quais os sujeitos da linguagem que se inscrevem nesse circuito.

## **4.2 A encenação do dizer**

De antemão, cabe destacar que pautamo-nos na compreensão de Charaudeau (2010), que distingue um circuito interno e um externo para o melhor entendimento de

como se configura o ato de linguagem. Tal ato resulta da combinação do fazer e do dizer, isto é, da relação indissociável entre a instância situacional e a discursiva que “se autodefine como uma encenação da qual participam seres de palavra.” (CHARAUDEAU, 2008, p. 20). No tocante ao discurso literário, Maingueneau (2005) corrobora a ideia de indissociabilidade entre essas instâncias:

Já não há de um lado, um “texto” e, do outro, distribuído ao seu redor um “contexto”. [...] O “conteúdo” da obra é na verdade atravessado pela remissão a suas condições de enunciação. O contexto não é colocado no exterior da obra, numa série de camadas sucessivas; o texto é na verdade a própria gestão do seu contexto. As obras falam do mundo, mas sua enunciação é parte integrante do mundo que se julga que elas representam (MAINGUENEAU, 2005, p. 44).

Quanto ao contexto do discurso literário juvenil, procuramos, no capítulo anterior, delineá-lo, bem como os sujeitos sociais envolvidos nessa instância: autores e leitores contemporâneos, ambos cerceados pela instituição literária juvenil e a educacional.

Neste capítulo, nosso intuito é empenharmo-nos em revelar como o circuito externo se reflete no interno, isto é, como, na encenação do dizer, o projeto de escritura do *Suc-autor* se realiza para persuadir o possível *Sui-leitor/adolescente* a estabelecer o contrato comunicacional, levando em conta o contexto social em que se inserem, levando em conta que o texto – espaço interno da encenação linguageira, nos termos de Charaudeau (2010) – ou “conteúdo da obra”, como denomina Maingueneau (2005), se constrói em uma relação de interdependência com as circunstâncias de produção e interpretação.

Conforme Charaudeau (2010), o espaço interno, ou do dizer, é onde se estabelece o contrato de comunicação e onde repercute o estatuto dos sujeitos comunicante e interpretante e a relação imaginada que os interdefine. Sendo assim, os quatro protagonistas da encenação se inter-relacionam, como afirma o linguista:

Ao considerar o ato de linguagem como o encontro de dois processos que envolvem quatro protagonistas, ligados por um duplo circuito (interno e externo), somos levados a constatar que estes sujeitos se encontram por si próprios sobredeterminados pelas circunstâncias de fala que os ultrapassam (CHARAUDEAU, 2010, p. 59).

Essa circunstância se refere tanto ao contexto social – histórico e ideológico – quanto às normas específicas para a elaboração da materialidade discursiva, o texto, que

repercuta a instância situacional. Pela perspectiva da encenação do ato de linguagem, adaptado a um dispositivo da encenação narrativa, o *sujeito-comunicante-autor* (*Suc-autor*) atua, no espaço do dizer, no papel de *sujeito-enunciador-narrador* (*SueN*) e/ou *sujeito-enunciador-personagem* (*SueP*), que se dirige a um *sujeito-destinatário* (*Sud*), convocado a compartilhar a história contada, refletindo a imagem que o *SucA* supõe de seu possível leitor, o *sujeito-interpretante* (*Sui-leitor*). No caso das obras em análise, temos o seguinte quadro:

Tabela 1 – Os parceiros da linguagem

Obras	Circuito externo	Circuito interno
<i>A mocinha do Mercado Central (AMMC)</i>	Suc-autor = Rezende	Sue1 = narrador na 3ª pessoa = SueN Sue2 = personagem principal = SueP
<i>Fazendo meu filme 1 (FMF)</i>	Suc-autor = Pimenta	Sue = narrador e personagem principal = SueNP

Fonte: Do autor

Salientamos que todos os sujeitos concebidos no quadro comunicacional estão condicionados à situação de comunicação, pois as maneiras de dizer e de ser do sujeito-enunciador resultam de um projeto individual do sujeito-autor mesclado a um coletivo, que é o contexto social no qual está inserido, conforme esclarece Charaudeau (2004):

Levando em conta que o texto é produzido em uma situação contratual, ele depende, para sua significação, daquilo que caracteriza uma situação. [...] Levando em conta que o texto tem por origem um sujeito, ele se apresenta, ao mesmo tempo, com propriedades da situação que o determina em parte, e com propriedades singulares do fato da intervenção individualizante deste... (CHARAUDEAU, 2004, p. 29).

Entretanto, embora o texto se constitua da individualidade do *sujeito-autor*, é ao mesmo tempo resultante da situação que o determina, o que permite que ele seja classificado em um gênero textual. Segundo Charaudeau (2004), a classificação do gênero textual deve ser pautada pela recorrência de formas (linguísticas e discursivas) comuns em determinada situação de comunicação<sup>35</sup>. Essas formas acarretam um conjunto de procedimentos, denominados modos de organização do discurso, dos quais o sujeito falante dispõe para organizar sua intenção discursiva.

<sup>35</sup> CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. Gêneros: reflexões em Análise do Discurso. Belo Horizonte; NAD/POSLIN/FAE/UFMG, 2004.

No caso da realização dos projetos de escritura das autoras Rezende (2011) e Pimenta (2014), que se inserem em uma situação de comunicação cuja finalidade maior é incentivar leitores juvenis à leitura e, a partir daí, reforçar ou orientar valores sobre o mundo, a partir de uma história inventada que possa suscitar emoções prazerosas, ambos os textos se inserem na esfera dos gêneros literários, aos quais se atribui o estatuto de ficcionalidade. Nesse sentido, vale ressaltar aqui a nossa perspectiva de *ethos* mencionada anteriormente, destacando, assim, que os sujeitos de fala são sujeitos ficcionais a quem o leitor atribui uma imagem e, por meio desta, cria uma maior ou menor identificação, mesmo que a imagem projetada pelos enunciadores nos textos periféricos venha se confundir com a imagem dos sujeitos ficcionais, como veremos na análise do paratexto.

No tocante ainda ao gênero, retomamos o entendimento de Bakhtin (2003), para quem os gêneros do discurso se dividem em primários e secundários. Os primários se formam nas condições de comunicação imediata e de enunciados reais na vida cotidiana; e os secundários são mais complexos, pois, além de integrarem o primeiro, “surtem em condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263), adquirindo um caráter especial ao perderem o vínculo imediato com a realidade concreta. Dentre os gêneros secundários se inscrevem os literários, como o romance, no qual se configuram as narrativas juvenis em análise.

O romance se distingue dos outros gêneros literários em prosa, por apresentar, conforme Gancho (1991, p.7), “uma narrativa longa que envolve um número considerável de personagens, maior número de conflitos, tempo e espaço mais dilatados [...] e assume o papel de refletir a sociedade burguesa.”, tratando-se, portanto, de um gênero criado na modernidade, período que será mais bem explorado em relação à estrutura narrativa romanesca na análise das crenças em que se apoiam as narrativas. Para Bakhtin (2003), o romance se distingue pela sua organização artística que simula a essência dialógica<sup>36</sup> da linguagem, pois, embora o dialogismo perpassasse por todos os

---

<sup>36</sup> O princípio dialógico marca todo pensamento filosófico de Bakhtin sobre a linguagem. O dialogismo se divide em duas noções que se integram em um ato de linguagem: “Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura e uma sociedade (...); por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos (...) (BRAIT, 2005, p. 94-95).

gêneros da literatura, é na prosa romanesca que ela mais se desenvolve e representa com maior semelhança “o funcionamento real do discurso.” (FIORIN, 2005, p. 218).

Para Bakhtin (2002), o romance, em seu conjunto, é um enunciado complexo, pois pode incorporar tanto a réplica de um diálogo cotidiano, quanto dialetos diversos, por exemplo, pertencentes a gêneros diversos e inclusive os mais modernos. Contudo, as peculiaridades do romance se estruturam em uma narrativa, organizada no entrelaçamento dos modos de organização discursivo: enunciativo, narrativo e descritivo, sobre os quais trataremos na parte 4.4.1, privilegiando o modo narrativo, em especial, os elementos enredo, narrador e personagens, relacionando-os, no decorrer da análise, aos componentes e procedimentos dos outros modos.

De acordo com o que abordamos nesta seção, o espaço do dizer das duas obras se inscreve no gênero literário e pode ser definido em narrativas ficcionais romanescas, nas quais estão envolvidos sujeitos enunciadoreis ficcionais, narrador e/ou personagem. Assim, avançamos para próxima seção com a finalidade de averiguar em que medida essa classificação contribui para persuadir o leitor juvenil contemporâneo à leitura, iniciando-nos na explanação da relação entre esse gênero e seu estatuto ficcional.

### **4.3 O estatuto ficcional do gênero literário**

Nesta seção, nosso objetivo é demonstrar a relação entre gênero literário e ficcionalidade e como o estatuto ficcional pode ser conferido a uma obra de literatura por uma perspectiva da análise do discurso. Na perspectiva de Amossy (2010), a argumentação sempre se inscreve em um gênero do discurso, que determina os alvos, os quadros de enunciação e a distribuição de regras prévias, que uma vez reconhecidos geram, segundo Amossy (2010), uma economia cognitiva. Nesse sentido, consideramos importante destacar o caráter ficcional inerente aos gêneros literários e como esse estatuto pode ser identificado pelo leitor, de maneira que ele possa entrar no jogo proposto pelas obras.

Os estudiosos da literatura atribuem aos textos do gênero literário a característica ficcional, em oposição àqueles situados fora dessa categoria, uma atribuição que advém da visão clássica, conforme explica Mendes-Lopes (2004):

No inventário das teorias que herdamos da história do ocidente, diríamos que a primeira diferenciação conceitual mais concreta entre

factualidade e ficcionalidade seria detectada nas obras de Aristóteles, mais especificamente, na *Poética* e na *Retórica*. Em nossa opinião, tais obras conteriam o esboço de uma problemática associando a questão dos gêneros àquela da ficcionalidade: de um lado, teríamos os gêneros literários - cujo estatuto seria explicitamente ficcional - e, de outro, os gêneros do discurso, ou retóricos - cujo estatuto seria especificamente factual. Assim pensando, afirmariamos que a ficcionalidade condicionou-se ao tipo de convenção imposta pelos gêneros, tal como eram vistos pelo referido pensador grego e, por isso, compartimentada em uma divisão estanque (MENDES-LOPES, 2004, p. 74-75).

Essa divisão tradicional, que associa os textos de gênero literário ao estatuto ficcional e os que se encontram fora dessa esfera do factual, reflete-se não apenas nos estudos literários até os dias de hoje, conforme Mendes-Lopes (2004). Desse modo, tal vínculo tradicional poderia, a princípio, bastar para fundamentar a categoria de ficcional das narrativas das obras de Rezende (2011) e de Pimenta (2014), que se inserem no gênero literário, mesmo se tratando de uma categoria específica: a juvenil.

Para explicar melhor o reconhecimento do estatuto ficcional de um discurso, recorreremos novamente a Mendes-Lopes (2004), cujos estudos sobre o ficcional se relacionam ao viés discursivo. Os estudos da autora demonstram que os discursos são permeados tanto de ficcionalidade quanto de factualidade e, conforme o predomínio de um ou de outro, é conferido a eles um estatuto ficcional ou factual:

i. A ficção é a simulação de uma situação possível, seja ela de ordem semiolinguística, discursiva (em termos de modos de organização do discurso), psicossocial ou espacial.

ii. A ficcionalidade é o mecanismo de produção da ficção, ou da ativação da ficção – seria algo como uma *mise en fiction*, por assim dizer. A ficcionalidade pode perpassar qualquer gênero de discurso e pode alterar ou não o estatuto de um texto. Tal alteração dependerá do intuito com o qual a ficcionalidade for utilizada - podendo estar presente em maior ou menor escala. Devemos dizer que o estatuto é externo ao gênero, isto é, encontra-se em um nível situacional já que é o resultado da união de várias das condições de funcionamento da genericidade. Estatutos podem ser classificados em: ficcional, factual e não-factual. Já a ficcionalidade pode ser tanto interna quanto externa ao gênero... (MENDES-LOPES, 2004, p. 117-118).

Em relação às definições dos termos “ficção” e “ficcionalidade”, contrapõem-se os termos “fato” e “factualidade”, pois, conforme a autora, os seus mecanismos se mesclam em todos os discursos, pois, mesmo que haja predominância de simulações possíveis em um texto, este é perpassado também por uma factualidade, já que, conforme Mendes-Lopes (2004), não existiria uma “ficção pura”. É necessário que esta

faça referência à existência real para que o leitor possa produzir sentido. Sendo assim, ainda que o mecanismo de produzir a ficção perpassa qualquer gênero discursivo, os discursos se distinguem quanto ao grau de ficcionalidade, que pode ser constitutiva, colaborativa e predominante, conforme o estatuto do discurso.

No discurso de estatuto ficcional, como nos do gênero literário, predomina a simulação de situações possíveis, imaginadas, inventadas ou das quais não se têm nenhuma comprovação do ocorrido, mas que são simuladas como se tivessem acontecido, recorrendo-se, ao mesmo tempo, ao mecanismo de factualidade, já que a ficção, como nos referimos anteriormente, pauta-se em alguma medida na existência real dos seres humanos. Isso será tratado na seção do modo narrativo; por enquanto, nos interessa que às obras AMMC e FMF é atribuído o estatuto ficcional relacionado ao gênero literário, o que pressupõe uma simulação de um mundo possível da ordem do psicossocial e do espacial. No entanto, conforme se pergunta Mendes-Lopes (2004), o que determinaria o estatuto ficcional dos discursos?

Para responder a esta pergunta, a autora aborda, em seus estudos, duas vertentes teóricas que se detiveram em detectar a ficcionalidade discursiva: de um lado, a que leva em conta as marcas linguísticas, e, de outro, aquela que não as considera, sendo esta última a vertente na qual a pesquisadora se guia para demonstrar que a ficcionalidade pode permear qualquer discurso. A partir dessa perspectiva, a pesquisadora constata que “a diferença entre o estatuto factual e ficcional de um texto não residiria exatamente no âmbito linguístico, mas na situação de comunicação na qual o texto está inserido” (MENDES-LOPES, 2004, p. 107).

Para comprovar isso, a autora se pauta na Teoria Semiociológica de Charaudeau (1993), retomando a situação de comunicação na qual se estabelecem as condições contratuais para o ato de linguagem, tais como instituições, identidades sociais dos sujeitos, formas de troca e dados periféricos. No caso dos discursos em análise, eles se ligam à instituição literária, em especial a juvenil, a qual pressupõe um texto ficcional com a finalidade de incitar um leitor em formação à leitura. A partir dessa instituição, reconhecemos a identidade social dos sujeitos da interação: autor e leitor, os quais interagem, por meio do texto impresso em um livro, constituindo-se em identidades discursivas, respectivamente, *SueN* e *Sud*.

Como os sujeitos de identidades discursivas, os dados periféricos ao texto literário enquadram-se no circuito interno do ato de linguagem, o espaço da encenação do dizer, no qual repercute a situação de comunicação. Para buscar reconhecer o

estatuto ficcional das obras em análise, vamos nos deter sobre seus paratextos, que, segundo Mendes-Lopes (2004), abarcam indícios importantes para o reconhecimento do estatuto ficcional.

Desse modo, seguimos para a próxima seção, na qual analisaremos as informações paratextuais, buscando, com isso, apontar os indícios que demonstram o caráter ficcional das obras, mas, sobretudo, de averiguar em que medida o paratexto que antecede a cada uma das narrativas visa a seduzir o jovem leitor a se enredar por elas, estabelecendo, assim, o contrato de comunicação ficcional proposto pelas obras. Para tanto, apresentamos uma breve explanação sobre o entendimento de paratexto, os elementos que os constituem e sua finalidade de antecipar o conteúdo da obra e de incitar o leitor a sua leitura.

#### **4.3.1 A arte de persuadir dos paratextos**

Segundo Genette (2009), o paratexto refere-se aos textos que precedem o texto literário e mantêm uma relação menos explícita e mais distante com este. No entanto, ressalta o crítico francês, trata-se de um espaço privilegiado da dimensão pragmática da obra, isto é, da sua ação sobre o leitor. Para ele, constituem elementos do paratexto:

Título, subtítulos, intertítulos; prefácios, preâmbulos, apresentação, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatórias, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais acessórios, [...], que propiciam ao texto um encontro (variável) e às vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor mais purista e o menos inclinado à erudição externa nem sempre pode dispor tão facilmente quanto ele gostaria e pretende (GENETTE, 2009, p. 20).

Dentre esses, destacaremos as dedicatórias, os prefácios, as epígrafes, os quais se inserem no suporte livro das literaturas juvenis em análise, com o intuito de averiguar os indícios que conferem às obras o estatuto ficcional, mas, sobretudo, de investigar em que medida o paratexto incita o jovem leitor contemporâneo a estabelecer um contrato comunicacional por meio da narrativa ficcional. Quanto a este aspecto, consideramos relevante averiguar a dimensão persuasiva do paratexto de uma obra juvenil, uma vez que se trata do espaço onde ocorre o primeiro contato entre os sujeitos da interação verbal: autor e leitor. Sendo o possível interpretante pouco habituado à experiência de leitura, “não só de textos literários, como de textos que falem da literatura” (MACHADO, 2003, p. 13), logo, não costuma ter informações e imagens prévias do

Suc-autor e dos enunciadores (narrador e/ou personagem) da narrativa. O paratexto pode fornecer informações que possibilitam uma maior compreensão da obra, bem como a construção de um *ethos* dos sujeitos comunicante e enunciator, levando-se em conta, segundo pontua Charaudeau (2010), que a identidade social de um reflete na identidade discursiva do outro. Portanto, se a identificação com os personagens é um fator relevante para que o jovem leitor inicie e continue a leitura, o paratexto pode ser um meio de criar o interesse no adolescente para efetivação do contrato comunicacional proposto pelo sujeito-comunicante-autor.

Conforme o dispositivo de encenação narrativa de Charaudeau (2010), o *Suc-autor*, inscrito no espaço externo e detentor de uma identidade social em uma situação específica, transparece na encenação do dizer através da ordenação geral da obra, ou seja, no paratexto (dedicatórias, prefácios, epígrafes, títulos dos capítulos etc.), pois a narrativa é contada por um sujeito enunciator (narrador e/ou personagem), que não necessariamente corresponde ao sujeito-comunicante, embora a identidade deste, em alguma medida, reflita naquele. Desse modo, a ordenação geral traz informações sobre o projeto de escritura do autor e sua relação com as condições de produção, nas quais ele se insere e, ao mesmo tempo, visa conduzir e incentivar o leitor a iniciar a leitura.

No caso da literatura juvenil, o público a quem se destina, conforme Machado (2003), não costuma relacionar autor e obra para as escolhas literárias, salvo quando se trata de um autor bem divulgado pelos meios midiáticos, ou seja, um “escritor-vedete”, conforme Galinari (2005) descreve tal tipo de escritor:

O escritor-vedete está por toda parte: na revista de moda e de fofoca, no frasco de perfume, nos outdoors, nos *talk-shows* televisivos [...]. Em última instância, ele explica e, ao mesmo tempo, é apresentado como a explicação da obra, uma nobre tentação para se comprar o livro... (GALINARI, 2005, p. 51).

Quanto às autoras Stella Maris Rezende e Paula Pimenta, conforme pudemos verificar em seus *sites*, vimos que a segunda tem uma maior projeção na mídia<sup>37</sup> direcionada ao público juvenil, em detrimento da projeção da primeira. No *site* das obras de Pimenta, há referências à divulgação do seu papel social de autora em meios de comunicação de massa ou que se direcionam ao público juvenil, bem como há comentários do público jovem. No entanto, não nos pareceu que essa projeção já tenha chegado ao auge espetacular a que se refere Galinari (2005), tampouco que a divulgação

---

37 Exemplo de sua projeção midiática pode ser conferido no Anexo II.

da obra de Pimenta (2014) tenha um alcance midiático massificado sobre o público-alvo. Contudo, ressaltamos que não nos detemos em mensurar criteriosamente esse diferencial de projeção midiática das autoras, pois nosso intuito aqui é perceber como uma obra em relação à outra, por meio do objeto livro, pode suscitar maior ou menor interesse em leitores/adolescentes. A referência à projeção midiática deve-se ao intuito de justificar que não encontramos uma divulgação significativa que possa possibilitar ao leitor um conhecimento prévio dos sujeitos sociais e discursivos envolvidos nas obras.

Desse modo, partimos do pressuposto que a motivação para que o leitor/juvenil estabeleça o contrato comunicacional possa ser iniciado pelo contato com o paratexto, por meio do qual o leitor, pouco experiente em leituras literárias e, por efeito, pouco atento à divulgação cultural nesse âmbito, pode adquirir informações sobre o autor, mas também antecipar uma imagem do enunciador que lhe aguarda no interior da obra. Conforme Mello (2011, p. 178), o *ethos* “é uma produção conjunta construída dentro de um quadro comunicacional, ou seja, feito pelas quatro instâncias enunciativas”, sendo, portanto, uma imagem que diz respeito tanto ao sujeito empírico/comunicante quanto à pessoa que fala, o sujeito enunciador. Sendo assim, a nosso ver, o leitor, em contato com o paratexto, pode conferir uma imagem ao Suc-autor e, simultaneamente, construir uma imagem prévia do Sue (narrador ou personagem) que espera encontrar na narrativa.

Nesse sentido, podemos pensar que o paratexto pode se associar à finalidade de criar um potencial comunicativo entre os sujeitos da interação, autor e leitor, para que de fato o contrato comunicacional se concretize. Conforme Emediato (2007), a partir da reflexão de Ghiglione (1984)<sup>38</sup>, há uma distinção entre contrato comunicacional (CC) e potencial comunicativo (SPC). O primeiro só acontece quando há interesse por parte dos interlocutores, isto é, um potencial - interesse, vontade - para que entrem no jogo da interação, conforme explica o analista do discurso:

Uma situação é potencialmente comunicativa quando os sujeitos A e B (interlocutores) são ligados por interesses (*enjeux*). Tal é a condição mínima e suficiente para que haja uma SPC. (EMEDIATO, 2007 p. 84).

---

38 Emediato (2007) parte de um artigo de Ricardo Ghiglione (1984), no qual esse autor faz uma reflexão sobre o conceito de “contrato de comunicação” destacando a distinção que ele faz entre “situação potencialmente comunicativa” (SPC) e “contrato de comunicação” (CC). Segundo o analista do discurso, “uma situação é potencialmente comunicativa quando ela consegue reunir as condições necessárias para ligar os interlocutores por interesse comuns pela interação...” (EMEDIATO, 2007, p. 84), e só assim o contrato de comunicação de fato acontece. A nosso ver, o paratexto pode ser o espaço para criar esse potencial comunicativo entre os interlocutores.

No caso da literatura, sobretudo a direcionada a um público cuja escassa experiência em leituras literárias implica a ausência de referências sobre esse campo, o contrato comunicacional entre esse leitor e o autor é orientado e incentivado, segundo Machado (2003), por seus desejos imediatos, que podem surgir com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo, ou sobre uma capa atraente, mas também, pensamos, pela leitura, mesmo que rápida, de outras informações paratextuais, tais como apresentação e epígrafe. O paratexto, a nosso ver, possibilita a criação de um potencial comunicativo entre os parceiros da linguagem, de modo a incitar o leitor a aceitar o contrato comunicacional proposto. Desse modo, buscamos averiguar como essa dimensão argumentativa pode se dar no paratexto das obras de Rezende (2011) e Pimenta (2014).

O projeto gráfico de ambos os livros em análise é formado de capa, contracapa, “orelhas” e, no miolo, seguem-se epígrafes, dedicatórias e apresentações, sem corresponder a essa ordem em ambos. Vale destacar que, na obra de Pimenta (2014), fora esses textos periféricos supracitados, há também um texto de agradecimentos e um prólogo. Iniciaremos nossa análise pela *A mocinha do Mercado Central* (AMMC), baseando-nos na data de publicação, que antecede a de *Fazendo meu filme 1* (FMF), sequência que manteremos no decorrer de todos os critérios analisados.

#### **4.3.1.1 O paratexto de AMMC: a persuasão pelo discurso de autoridade**

Iniciamos a análise do paratexto, observando os indícios que podem conferir à obra o estatuto ficcional. Na capa de AMMC não há nenhuma referência explícita quanto à ficcionalidade, pois, além do título, há o nome da autora que pode permitir uma relação com o ficcional, caso o leitor a conheça. O título, embora seja formado por um substantivo diminutivo “mocinha”, que confere ao enunciado um tom afetivo, não nos parece suficiente para ser associado a uma ficção. Além disso, o termo é determinado por um nome próprio de localização, “Mercado Central”, que pode ser associado pelo leitor a vários mercados com essa nomeação existentes pelo país afora. Portanto, não há na capa um indício do estatuto inerente ao gênero literário, esse aparece na apresentação que se encontra nas “orelhas” do livro pela categoria “romance de formação” (REZENDE, 2011). Entretanto, embora este tipo de paratexto tenha finalidade de apresentar a obra para o leitor, este não se dirige ao jovem/estudante e pouco habituado à leitura literária, trata-se de um enunciado proferido por um doutor em

psicologia e escritor<sup>39</sup> que, a nosso ver, busca uma interação com leitores experientes cuja função social, no contexto da instituição educacional, é a de selecionar as obras destinadas a esse público, como bibliotecários, professores, especialistas, conforme exemplificamos com os trechos da apresentação abaixo:

O denominado **romance de formação** é pouco explorado na literatura brasileira. Por outro lado, trata-se de um **gênero literário** de importância singular para se entender a **complexidade do mundo jovem...**

Cinema, literatura, teatro, **o romance** de Stella é um roteiro de filme nas retinas de **todas as idades...**

A **ficção** e o concreto dançam entre as divagações e a prosa. Uma prosa que lembra, profundamente, o **fluxo de inconsciente da psicanálise e, por isso, o mais moderno do que se produz hoje no campo da Estética...** (REZENDE, 2011, grifo nosso).

Como podemos notar pelos trechos grifados, o vocabulário utilizado projeta um Sud que não corresponde a um leitor literário inexperiente, sequer ao leitor adolescente, haja vista a expressão “todas as idades”. No entanto, neste elemento paratextual, há indícios da ficcionalidade da obra, a partir da denominação de “romance”, “ficção”, “campo da Estética”, mas o suposto interpretante juvenil talvez não se detenha neles, tendo que procurar pistas sobre a ficcionalidade da obra em outro paratexto.

Quanto à apresentação da obra feita pelo especialista, vale ainda ressaltar que não exploraremos o determinante “formação”, visto que se insere em um discurso direcionado a um Sui diferente do previsto na nossa análise, não sendo, a nosso ver, relevante para um efeito persuasivo a um leitor jovem, que, embora em formação humana e escolar, não nos parece se deter em refletir sobre isso. Destarte, dirigimo-nos para o paratexto seguinte que se constituem de duas epígrafes:

Sob a pele das palavras há cifras e código.  
Carlos Drummond de Andrade

Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos.  
José Saramago (REZENDE, 2011, p. 5).

---

39 A apresentação das orelhas é assinada por Jacob Pinheiro Goldberg, doutor em psicologia e escritor.

As epígrafes referem-se a enunciados de dois autores da literatura canônica o que permite associar a obra ao estatuto ficcional, porém, o diálogo ainda se mantém com um leitor experiente que poderá, pela sua competência discursiva concernente a um leitor de literatura, inferir um sentido global para a obra<sup>40</sup>. Mais uma vez, portanto, emerge na superfície do texto um *Sud* experiente que se difere do jovem leitor que pode se encontrar na faixa etária entre os 12 e 14 anos, tendo em vista o período escolar para qual a obra foi adotada. Desse modo, as informações paratextuais não possibilitam um efeito persuasivo para um adolescente pouco habituado a interagir com a literatura.

Na sequência das epígrafes, há uma dedicatória: “Para os queridos (são citados onze nomes próprios) e professora Maura, que criaram o meu fã-clube.” (REZENDE, 2011, p. 5). Podemos inferir que os nomes que precedem ao da professora sejam de leitores/alunos e jovens, mas isso não é mencionado explicitamente, enfatizando-se apenas o papel social de uma professora, o qual se enquadra no rol de leitores experientes e/ou de especialistas. Sendo assim, até o momento não há referências do caráter ficcional da obra e marcas persuasivas direcionadas ao jovem leitor, o que se revela apenas no último paratexto, intitulado apresentação, antes do início da narrativa.

Segundo Genette (2009), a apresentação ou prefácio é um texto breve, que pode ser escrito tanto pelo autor como por outrem, com o objetivo de explicar o conteúdo da obra ou a pessoa do autor. Conforme conclui Ida Lúcia Machado (MACHADO, 2002, p. 11), o prefácio “deve seduzir, fazer o leitor pensar que o livro, com suas múltiplas páginas, merece ser lido”. No entanto, ela acrescenta que nem todo prefácio tem o poder de seduzir os leitores. Sendo assim, buscamos verificar em que medida o prefácio na obra de AMMC pode vir a incitar o jovem leitor a pensar que a narrativa merece ser lida.

A apresentação de AMMC foi escrita por um terceiro, cujas identidades social e discursiva se misturam no espaço do dizer, pois esta reflete aquela, uma vez que o enunciador assina o texto como ator de cinema e televisão, Selton Mello, bem como faz referência ao seu papel social, que será retomado na narrativa. Com a finalidade de apresentar e suscitar no leitor o interesse em ler a obra, ele expõe a emoção que a obra lhe causou:

---

<sup>40</sup> Conforme Genette (2009), esta é a função primordial da epígrafe, sobre a qual trataremos na análise da obra FMF na qual há mais recorrências desse tipo de paratexto.

Escreveram meu nome no arroz.

[...]

**E foi assim que me vi personagem deste romance saboroso e inventivo**, escrito por uma pessoa que nem conheço, mas que me encantou com sua escrita inspirada.

[...]

E as **aventuras da menina protagonista** deste livro encheram meus olhos e minha **imaginação**.

Espero que aconteça o mesmo com quem estiver lendo estas linhas.

Em tempos anêmicos, essa leitura faz sonhar e encher o peito de alegria.

[...]

Suspenda a correria e procure enxergar o que está escrito no arroz.

A vida será bem melhor depois disso.

Selton Mello – ator e diretor de cinema (REZENDE, 2011, p. 11, grifo nosso).

É importante dizer que se antepõe à página da apresentação a foto do autor, fornecendo um referencial sobre o enunciador antes mesmo que ele tome a palavra, já que se trata de uma imagem conhecida pela televisão e pelo cinema pelos telespectadores brasileiros. A nosso ver, este recurso apoia-se em um *ethos* prévio do sujeito escritor da apresentação, pois, segundo Maingueneau (2006), esse tipo de *ethos* corresponde àquilo que o auditório sabe previamente do locutor, no caso, um ator de meios midiáticos audiovisuais. Esse papel social pode ser associado a um estereótipo presente na *doxa* da sociedade contemporânea, categoria, segundo Amossy (2011c), que desenvolve um papel importante na constituição do *ethos*, pois, segundo ela:

A estereotipagem [...] é uma operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade, avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica. Se se tratar de uma personalidade conhecida, ele será percebido por meio da imagem pública forjada pelas mídias. (AMOSSY, 2011c, p. 126)

Nesse sentido, a imagem prévia do enunciador configura à sua fala um discurso de autoridade que, conforme corroboram Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), caracteriza-se como um argumento de prestígio, no caso, advindo da projeção pelos meios midiáticos televisivos e cinematográficos. Essa identidade social é reiterada na instância discursiva quando o enunciador assinala a sua participação como personagem na narrativa, retomando o seu papel social de representar personagens e conferindo a

seus argumentos maior credibilidade, tendo em vista que o possível interpretante de literatura juvenil, mais acostumado a interações com o meio audiovisual, associará a foto à imagem fabricada pela mídia. Essa imagem e a referência em participar do romance podem indiciar o caráter ficcional da obra e, mais ainda, podem criar um efeito persuasivo para o leitor juvenil contemporâneo. O leitor pode pressupor que tanto a participação do autor quanto a narrativa se assemelhem à atuação e aos enredos de outros meios semióticos com os quais está acostumado a ver o ator Selton Mello.

Amparado pelo *ethos* prévio, o *Suc-ator* e *Sue-apresentador* da obra chama atenção para sua escrita, na qual indica o traço ficcional da obra e busca persuadir o leitor a iniciar a leitura da narrativa. Para isso, recorrem a estratégias linguísticas e discursivas dirigidas a um destinatário cujo desejo, ao interagir com uma narrativa, é de um envolvimento prazeroso por meio de um universo imaginado, como parece irromper dos léxicos “saboroso”, “inventivo”, “aventuras”, “imaginação”, com os quais Selton Mello enfatiza o aspecto ficcional, mas também qualifica a narrativa. Esses possibilitam suscitar um prazer que se associa ao horizonte de expectativa de leitores adolescentes para quem a boa literatura relaciona-se, segundo Machado (2003), ao potencial da história de envolver o leitor emocionalmente.

O potencial emotivo é reforçado no trecho em que o ator expressa a comoção que o livro lhe causou: “E as aventuras da menina protagonista deste livro encheram meus olhos...” (REZENDE, 2011, p. 11). Neste caso, além de fornecer uma informação sobre o sujeito ficcional, “menina” que vive aventuras, o enunciador explicita suas emoções na intenção de persuadir o leitor a querer vivenciá-las, concedendo um certo *pathos* ao seu auditório. No entanto, vale ressaltar que, conforme esclarece Charaudeau (2000), a intenção de emocionar não garante que isso vá acontecer, pois, segundo o semiólogo, as emoções no discurso devem ser tratadas pelo analista como um efeito visado e que não necessariamente será um efeito concretizado. Galinari (2007) colabora com essa perspectiva, ao afirmar que não se devem confundir as emoções expressas pelo sujeito com as do auditório, porém, ressalta, valendo-se de Plantin (2005), que o sujeito-falante/escritor pode contagiar o auditório a sentir as coisas do mesmo modo que ele por meio de empatia e identificação com o *ethos* do enunciador.

A nosso ver, neste caso, o *ethos* prévio do locutor, autor de outros meios de comunicação audiovisuais, colabora para que o leitor seja contagiado pelas suas emoções expressas e seja, assim, persuadido a iniciar a leitura da narrativa.

Observamos ainda que os vocábulos “aventuras” e “imaginação” indicam imaginários ligados ao leitor adolescente, pois, conforme Basioli (2007), há uma preferência desse público pelo gênero aventura e narrativas:

Um gênero que teve grande destaque foi fantasia, tanto pelo público infantil quanto pelo juvenil, em que se inserem *O pequeno príncipe* que, carregado de lições de vida, narra a história de um menino cheio de magia, cuja imaginação era seu maior combustível, assim como os dois exemplares da série de *Harry Potter*, [...], cujo enredo são as aventuras de um menino que estuda em uma escola de bruxos. (BASIOLI, 2007, p. 103)

Apoiando-nos nesses dados, podemos inferir que ao recorrer a esses vocábulos, aventura e imaginação, o enunciador projeta uma imagem do *Sud* que se associa a de um leitor de literatura juvenil e, ao mesmo tempo, quer aguçar sua curiosidade pela narrativa. No entanto, o leitor esperado deve se dispor a uma interação que exige um tempo de contemplação, conforme podemos inferir do enunciado “suspenda a correria e procure enxergar o que está escrito no arroz” (REZENDE, 2011, p. 11). Este enunciado metafórico faz alusão a um evento da narrativa e sinaliza para o leitor a disposição que deverá investir na leitura da obra, pois, não obstante a aventura que ela propõe, é preciso que o leitor dedique um esforço de atenção, igualado a de enxergar o nome inscrito em um grão de arroz.

Sendo assim, podemos inferir que emerge do interdiscurso que perpassa esse enunciado uma *doxa* atual de “tempo corrido” e, por efeito, de interações verbais mais dinâmicas, como as realizadas por meios midiáticos digitais, com as quais o enunciador parece supor que o leitor esteja acostumado. Por isso, o locutor, detentor de um saber<sup>41</sup> que pode ser mais ou menos confirmado pelo seu *ethos* prévio, de ator midiático contemporâneo, propõe ao interlocutor realizar uma ação que lhe pode ser favorável: “A vida será bem melhor depois disso.” (REZENDE, 2011, p. 11). Isso fortalece, portanto, a argumentação da escritora para persuadir o leitor juvenil a entrar na narrativa e compartilhar um modo diferente de ver e sentir o mundo.

---

<sup>41</sup> Conforme Charaudeau (2010), a modalidade enunciativa de sugestão é pautada da detenção de um saber maior do locutor em relação ao interlocutor, o que permite que aquele proponha uma atitude que acredita ser mais favorável a este.

#### 4.3.1.2 O paratexto em FMF: a sedução do discurso juvenil

Seguindo a mesma ordem que utilizamos para tratar do paratexto na obra AMMC, destacamos, primeiramente, os indícios que apontam para o estatuto ficcional da obra. No entanto, vale destacar que se a obra de Rezende (2011) é constituída de cinco elementos paratextuais, a de Pimenta (2014) totaliza sete. Entretanto, para manter uma equanimidade entre a quantidade de trechos, deteremo-nos em analisar as informações paratextuais que se encontram em ambas as obras. Começamos, então, pela capa de *Fazendo meu filme 1* (FMF), na qual se evidencia a categoria literária “romance”. Sendo o gênero literário já explicitado na capa, confere à obra o estatuto ficcional logo no primeiro contato. Na extensão da capa, nas “orelhas”, há dois elementos paratextuais distintos, na primeira, o texto apresenta a obra, antecipando o enredo e o tema da narrativa; e na segunda, é apresentada a autora<sup>42</sup>. Quanto à autoria da apresentação, não há nenhuma identificação de quem se pronuncia, o que nos permite inferir tratar-se da instituição editorial a quem, segundo Genette (2009), pode-se atribuir à autoria de muitos textos periféricos.

Vejam os o primeiro parágrafo da apresentação, no qual podemos notar não apenas sinais do estatuto ficcional da obra, mas também a utilização de recursos que denotam um diálogo com *Sud-adolescente* e a intencionalidade de persuadi-lo à leitura da narrativa.

A estreia de Fani é um **livro encantador, daqueles que lemos compulsivamente e, quando terminamos, sentimos saudade**. Não há como não se envolver com Fani, suas descobertas e seus anseios, **típicos da adolescência**. Uma história bem-humorada e divertida que conquista o leitor a cada página (PIMENTA, 2014, orelha, grifo nosso).

No tocante ao indício de ficcionalidade, podemos apontar neste paratexto a citação do nome da personagem, Fani, que pode pressupor o nome de uma figura fictícia, já que não corresponde ao nome da autora impresso na capa do livro. No que concerne à projeção do sujeito destinatário, destaca-se a expressão que antecipa, mesmo que de modo generalizado, o tema da narrativa: “descobertas e anseios típicos da adolescência”, por meio do qual evidencia um *Sud-juvenil*, com quem a obra busca dialogar.

---

<sup>42</sup> Isso difere de AMMC, na qual as duas orelhas esboçam a apresentação do especialista sobre o romance.

Ainda quanto à projeção no texto de sujeito interlocutor esperado, destacam-se as expressões “livro encantador”, “lemos compulsivamente”, “não há como não se envolver”, as quais expressam as emoções do enunciador diante da narrativa, mas também constrói uma imagem de si correspondente ao sujeito adolescente. Haja vista o uso da 1ª pessoa do plural em que iguala a identidade dos interlocutores, bem como o tom hiperbólico que emerge do vocábulo “compulsivamente” e do enunciado “não há como não se envolver”. Conforme explica Furlan (2014), prepondera no discurso de adolescentes um tom exagerado<sup>43</sup>, tanto para aquilo que aprecia quanto para o que desgosta.

Além desses aspectos apontados que já conferem à apresentação um efeito persuasivo para um leitor juvenil, o enunciador prenuncia que a narrativa suscita humor e divertimento, sensações que se associam ao horizonte de expectativa de adolescentes mais habituados a interações por meios midiáticos.

Prosseguindo pela extensão da capa, na segunda “orelha”, o texto é assinado por uma amiga da autora que evoca essa relação: “Eu conheci através dos livros, mas já faz tempo que a considero uma amiga” (PIMENTA, 2014), e atribui à autora uma imagem compatível com a de um adolescente e um personagem de ficção:

Ela tem alma de princesa, **confia em sonhos** [...]. Não sei se é pela simpatia, por viver no mundo da lua ou por acreditar tão avidamente no **“felizes para sempre”** que eu chego a pensar que a **Paula nem é gente de verdade, e sim uma personagem de algum conto de fadas...** (PIMENTA, 2014, extensão da capa, grifo nosso).

A expressão “confia em sonhos” pode, por um lado, estar amparada em uma crença compartilhada pela sociedade moderna, conforme Calligaris (2011), que atribui à adolescência uma fase de sonhos, e pode, por outro lado, estar associada à ficção que ao simular situações possíveis, permite “sonhar” e vivenciar um mundo diferente do real. O paratexto, embora vise à apresentação da autora, recorre às expressões como “felizes para sempre” e “uma personagem de conto de fadas” que retomam interdiscursivamente imaginários ligados a narrativas ficcionais, tanto literárias quanto televisivas e cinematográficas.

Quanto aos elementos paratextuais que se encontram no “miolo” do livro, destacamos a dedicatória e a epígrafe, conforme analisamos em AMMC. No tocante à

---

<sup>43</sup> Trataremos mais detalhadamente dessa característica no tópico sobre os critérios linguísticos na narrativa de FMF, na seção seguinte que aborda a narrativa.

dedicatória, ao contrário da obra AMMC, há uma conotação mais intimista e afetiva, visto que é dedicado aos pais da autora: “Para a minha mãe, que me ensinou a sonhar. E para o meu pai, que sempre realiza os meus sonhos” (PIMENTA, 2014, p. 5). Nesse trecho, além de se evidenciar a dependência em relação aos pais, plausível na fase da adolescência, a relação familiar configura-se em um padrão ideal, uma *doxa* comum na sociedade contemporânea, sobretudo, relacionada a grupos sociais mais tradicionais para os quais a família é constituída de pai e mãe, sendo os responsáveis pelo apoio afetivo e financeiro dos adolescentes. Entretanto, vale ressaltar, que essa representação social de família não necessariamente corresponde à realidade brasileira, sobretudo, de uma classe menos favorecida, na qual se inserem adolescentes da escola pública. Esta representação pode corresponder a uma idealização burguesa que, de certa maneira, serve como parâmetro para representações sociais de família. Portanto, dos sujeitos evocados na dedicatória, podemos atribuir uma imagem ao *Suc-autor* que se aproxima de um imaginário de adolescente que, conforme Calligaris (2011) encontra-se em uma “fase de moratória” em que mesmo tendo tudo para ser um adulto, não tem autonomia para se realizar como tal, estando submetido ao apoio dos pais, seja de ordem afetiva ou financeira.

Na sequência da dedicatória, há o paratexto de agradecimentos, do qual nos abdicamos de tratar para manter a igualdade dos elementos paratextuais abordados em ambas as obras. Sendo assim, seguimos para a epígrafe, paratexto que será recorrente durante toda a narrativa de FMF. Para Genette (2009), a epígrafe pode ser uma citação destacada no início da obra, em partes dela ou mesmo no final. No caso da obra FMF, as epígrafes aparecem no início de cada capítulo, o que para o crítico francês confere uma relação com o texto, uma antecipação do que será tratado. No caso da primeira epígrafe, situada no início do primeiro capítulo da narrativa, há uma antecipação do tema da narrativa: uma história de amor.

Dias tornaram-se semanas, semanas tornaram-se meses. E então, um dia, eu fui para a **minha máquina de escrever, me sentei, e escrevi a nossa história**. Uma história sobre uma época, uma história sobre *um lugar*, uma história sobre as pessoas. Mas, acima de tudo, **uma história sobre amor**. Um amor que irá viver para sempre (*Moulin rouge – Amor em vermelho*) (PIMENTA, 2014, p. 9, grifo nosso).

É notória a relação intertextual com uma narrativa fílmica, revelando os traços ficcionais da narrativa. Para Fiorin (2005) a intertextualidade é um processo de

incorporação de um texto em outro, seja para transformá-lo, seja para reproduzir o sentido incorporado, manifestando explicitamente uma relação interdiscursiva inerente a todo discurso. A citação do trecho fílmico permite uma incorporação à obra tanto dos traços ficcionais que predominam no discurso cinematográfico, quanto do tema a ser abordado, “uma história sobre amor”, que há muito se faz presente em narrativas fílmicas de abrangência popular, conforme explica Rüdiger (2009), em artigo sobre a relação do cinema com o amor:

... o cinema se consolidou como veículo propagador das fórmulas românticas no curso dos anos 1930. [...] Desde então, a trama fílmica em muito do chamado cinema de bilheteria se desenvolve a partir de um par amoroso central, o que não era típico nas produções da era do cinema mudo...

Característica do filme de massas a partir dessa época é, com efeito, a exploração mercadológica, ao mesmo tempo estética e moral, do princípio de relacionamento em expansão no momento: o romântico. [...] o amor se tornou bem rápido um tema central do cinema de massas. (RÜDIGER, 2009, p.33)

A partir dessa perspectiva, no intertexto epigrafado subjaz um interdiscurso do qual emerge um *Sud* “antenado” com uma cinematografia popular cujo tema privilegiado é o encontro amoroso, que, segundo Machado (2003), é uma temática “bem-vinda” para as meninas adolescentes nas escolhas literárias. Com isso *Sud* se assemelha a um possível interpretante para quem a obra se destina, adolescente contemporâneo.

Sobressai-se no trecho a expressão “a nossa história”, um enunciado que, deslocado da instância fílmica da qual emergiu originalmente, pode induzir o leitor a associá-lo tanto a uma experiência vivida pelo *Suc-autor*, tendo em vista tanto as descrições de atitudes concernentes ao exercício de escritor: “eu fui para a minha máquina de escrever, me sentei, e escrevi a nossa história”; quanto a uma antecipação do que será vivido pelo *Sue-personagem* na vida ficcional. Nesse sentido, a epígrafe permite uma imbricação entre a imagem do autor e do personagem, o que, a nosso ver, pode ser uma maneira de persuadir o jovem leitor, pois esse entrelaçamento pode vir a suscitar perante o leitor/adolescente, pouco habituado a interações literárias, uma identificação com a autora e com a protagonista a partir de um imaginário compartilhado entre eles.

Quanto ao aspecto ficcional, notamos que, em ambas as obras, os paratextos mostram índices de estatuto ficcional, embora se difiram quanto ao *Sud* manifesto nesses textos. Dos quatro enunciados periféricos analisados em ambas as obras (capa, apresentação, epígrafe, dedicatória), apenas a apresentação, em AMMC, revela a ficcionalidade direcionada ao *Sud-jovem* contemporâneo, contemplado na fala de *Suc-ator* cuja identidade social está imbricada na identidade discursiva. Ao passo que em FMF, todos revelam traços ficcionais a partir de um discurso do qual emerge um *Sud-adolescente*, sendo relevante a categoria “romance” explicitada na capa e o nome da protagonista citado no início da apresentação.

No tocante ao potencial de persuasão dos paratextos em ambas as obras, notamos diferenças entre elas, no que tange à manifestação do *Sud* e aos imaginários de adolescente e adolescência que são mais pertinentes ao universo de interpretante jovem contemporâneo e em formação de leitor literário. Em AMMC, dentre os quatro textos que antecedem a narrativa, apenas a apresentação do ator Selton Mello é direcionada a um *Sud* que se assemelha ao interpretante possível. Isso acontece por meio da ocorrência de léxicos cujo sentido pode ser relacionado ao horizonte de expectativa de um destinatário juvenil: saboroso, inventivo, aventura e imaginação. Além disso, o ator intenciona seduzir o leitor a um novo modo de interação verbal, sugerindo uma interação com uma narrativa diferente das que supõe estar o leitor acostumado nos tempos atuais, quando prevalece uma *doxa* de vida acelerada e de interações dinâmicas e pouco reflexivas, em detrimento de uma representação social a qual haja tempo para reflexão e contemplação que, segundo o ator, pode proporcionar uma vida melhor.

Em FMF, tendo em vista um sujeito interpretante leitor juvenil, todos os textos periféricos à narrativa, além de buscarem um diálogo com um *Sud-juvenil*, para quem a obra se destina, mobilizam imaginários que se relacionam diretamente à fase da adolescência. Isso se evidencia por meio de expressões que fazem referência ao tema e assunto da narrativa e, ao mesmo tempo, se relacionam aos imaginários da adolescência, tais como, “descobertas e anseios, típicos da adolescência” e “uma história de amor.” Contudo, vale ressaltar, que, nas informações paratextuais de FMF, predomina uma imbricação da imagem do *Suc-ator* (Paula Pimenta) com a imagem prévia da protagonista, pois a ambos pode se conferir imaginários de adolescentes. A nosso ver, isso cria um efeito persuasivo no sentido de dar à obra um efeito de real, pois, embora o público juvenil se sinta atraído pelo fantasioso e imaginativo em uma narrativa, o leitor

pode se sentir mais atraído ao imaginar que a obra possa refletir a experiência de um ser real que, como buscamos mostrar, assemelha-se a um *sujeito adolescente*.

Portanto, pensando no paratexto como um espaço que possibilita intensificar o potencial comunicativo entre os interlocutores (autor e leitor), notamos que o paratexto das duas obras visa a criar esse potencial para seduzir o leitor à leitura das narrativas. No entanto, é notória uma distinção entre os leitores com quem os enunciadores dos textos periféricos buscam persuadir a leitura das obras. Em AMMC, a maioria dos textos periféricos destinam seus argumentos persuasivos a um leitor experiente em leitura literária, ao passo que em FMF, os enunciadores dialogam com um destinatário mais próximo do sujeito interpretante possível: leitor em formação, inexperiente em leituras literárias e mais acostumado à interação com narrativas audiovisuais, proporcionando um efeito persuasivo maior para o leitor juvenil contemporâneo.

#### **4.4 A encenação narrativa e suas estratégias persuasivas**

Depois de analisar os textos periféricos que circundam as narrativas juvenis, enveredaremos de fato por elas com o intuito de analisar quais as estratégias discursivas, linguísticas e retóricas, em especial, o *ethos*, podem seduzir o possível sujeito interpretante: adolescente contemporâneo, leitor inexperiente em leituras literárias a manter o contrato comunicacional ficcional proposto pelas obras. Para isso, como explicamos na introdução desse capítulo, explanaremos os modos de organização do discurso, suas funções de base e seus princípios de organização. Em seguida abordaremos a concepção de Charaudeau sobre a narrativa e sua intrínseca relação com a representação das problemáticas humanas que podem ser tratadas amparadas em crenças sobre o mundo e os seres as quais se distinguem entre uma visão de unicidade ou de pluralidade. A partir daí, avançaremos para análise das narrativas subdividindo-a em critérios discursivos e linguísticos com a finalidade de desvelar sobre quais crenças as narrativas se amparam e, ao mesmo tempo, averiguar em que medida o predomínio de uma das crenças mobiliza uma *doxa* - representações coletivas, valores comuns, imaginários - pertinente ao universo juvenil e que reflete na construção da imagem dos enunciadores.

#### 4.4.1 Os modos de organização do discurso na narrativa

Conforme mencionado no capítulo das teorias, os modos de organização do discurso são procedimentos utilizados para ordenar a língua de acordo com a finalidade comunicativa. Tendo em vista que, segundo Charaudeau (2010), narrar é uma totalidade cujo fim é contar uma história que se compõe de um *enunciador-narrador* que descreve ações e qualificações, a narrativa compõe-se, assim, da imbricação dos modos enunciativo, narrativo e descritivo, contendo, cada um, uma função de base e um princípio de organização, conforme destaca Charaudeau (2010, p. 75) no quadro a seguir:

Tabela 2 – Modos de organização do discurso<sup>44</sup>

Modos de organização	Função de base	Princípios de organização
<b>Enunciativo</b>	Relação de influência (EU – TU) Ponto de vista situacional (EU – Contexto) Relato sobre o mundo (ELE)	Posição em relação ao interlocutor Posição em relação ao que é dito Posição em relação ao mundo e aos discursos dos outros
<b>Descritivo</b>	Identificar os seres, objetos do mundo de maneira objetiva ou subjetiva	Organização da construção descritiva (Nomear, localizar, qualificar e quantificar)
<b>Narrativo</b>	Construir uma sucessão de ações de uma história no tempo em torno de uma busca e de um conflito, com personagens	Organização da lógica narrativa Qualificação da ação e estatuto do narrador

Fonte: Do autor

A tabela acima representa sucintamente cada um dos modos imbricados em uma narrativa, e cujas funções e princípios serão retomados no decorrer da análise à medida que se fizerem necessários para maior entendimento dos elementos selecionados. Neste momento, consideramos relevante abordar as funções do enunciativo, pois essas nos permitem identificar o posicionamento dos narradores nas narrativas, já que sem o narrador, não há uma história contada.

Conforme Charaudeau (2010), o modo enunciativo relaciona-se com todos os modos do discurso, pois representa a posição tomada pelo enunciador diante do seu interlocutor, do que diz e do modo como diz sobre o mundo. Para ele, o modo

<sup>44</sup> Conforme já dito no Capítulo 1, não abordaremos o modo argumentativo por entendermos que este se relaciona aos discursos de visada argumentativa que aqui não nos interessa.

enunciativo se relaciona ao narrativo na maneira de implicar o destinatário-leitor que decorre da intervenção e identidade do narrador, como também a relação que o narrador tem com seu personagem e com o que relata. Essa relação permite responder às perguntas: “quem fala” e “quem conta a história de quem” (CHARAUDEAU, 2010, p. 194). A princípio, distingue-se dos tipos de narradores, o que conta a sua própria história, marcado linguisticamente pelo uso da 1ª pessoa; e o que conta a história de um outro, marcado pela 3ª pessoa.

No caso de *A mocinha do Mercado Central*, o narrador posiciona-se na terceira pessoa para contar a história de uma personagem, Maria Campos. Esse estatuto de *narrador-contador* que se difere da personagem se relaciona com a função de base em que há um relato sobre o mundo em um comportamento delocutivo, pressupondo-se um distanciamento do personagem, o que não impede, conforme ressalta Charaudeau (2010), que o narrador intervenha em alguns momentos, como exemplifica o trecho a seguir:

Essa fruta se chama maçã. Bernardina explicara. É fruta de rico. Ela esmiuçara. Não é pra nós. **Exagerara, porque maçã não é uma fruta barata, tudo bem, mas também não é uma coisa que não existisse para elas. Bernardina tem essa mania de afiançar que a gente só pode ir até ali, só até aquele ponto; Deus me livre de tanto amém, ainda bem que a Maria é mais sonhadora.** (REZENDE, 2011, p. 51, grifo nosso)

Nessa passagem, o narrador descreve uma cena entre Maria Campos e sua mãe, mas intervém no relato para emitir sua opinião contrária à da personagem Bernardina e mostrar sua empatia pelo modo de ser da protagonista. Desse modo, apesar do posicionamento do narrador se estruturar em um comportamento delocutivo<sup>45</sup>, há uma evidente intervenção do narrador e, ao mesmo tempo, marcas de seu ponto de vista subjetivo sobre os personagens e os fatos, conforme poderemos constatar no decorrer da análise em outros excertos.

No caso de *Fazendo meu filme 1* o narrador conta sua própria história, posicionando-se na 1ª pessoa, o que confere ao conjunto narrado uma correspondência ao comportamento elocutivo, o qual estabelece uma relação do locutor consigo mesmo, conforme o exemplo:

---

<sup>45</sup> Para Charaudeau (2010, p. 103), a intervenção do locutor se enquadra na modalidade discurso relatado do modo delocutivo “que depende da posição dos interlocutores, das maneiras de relatar um discurso já enunciado (...)”. Nesse caso, o locutor manifesta sua adesão ou sua não adesão ao discurso relatado.

Tá, **eu não sou antisocial**, nem **tenho** nenhum destes desvios comportamentais de que Veja vive falando, mas tem hora que sair cansa, né? Enche o saco essa coisa toda de ter que colocar roupa (tomando cuidado de não repetir a mesma por, pelo menos, três semanas), maquiagem, pedir dinheiro para o pai, ouvir sermão sobre os perigos existentes no mundo atual, encontrar as mesmas pessoas que **eu vejo** todos os dias, ter que ficar fazendo carinha boa para não ter que aturar a todo minuto alguém vindo perguntar o motivo da minha braveza... Ufa. Prefiro sinceramente ficar no meu quarto, meu castelinho encantado, com meus livros, DVDs, computador... (PIMENTA, 2014, p. 16 grifo nosso.)

Neste trecho, a protagonista, Fani, avalia um hábito comum em seu grupo social, o de sair sempre, com o qual ela não compartilha. Conforme Charaudeau (2010) pelo comportamento elocutivo, o locutor enuncia seu ponto de vista sobre o mundo (propósito referencial), a partir da avaliação que faz dele. Ainda, de acordo com Charaudeau (2010), o comportamento elocutivo pode confundir o *SueN* com o *Suc-ator*, no entanto, como mostramos ao tratar do paratexto da obra de FMF, embora as imagens do sujeitos empírico e ficcional possam ser confundidas, a explicitação do nome da protagonista e também narradora que se difere da autora na apresentação, permite que o leitor possa distinguir um de outro. Desse modo, o narrador em FMF não pode ser visto, conforme afirma Charaudeau (2010), como porta-voz<sup>46</sup> do “autor-indivíduo-escritor.”, mas podemos associá-lo ao tipo narrador-personagem, nesse caso, o leitor supõe, “em virtude de certos índices, que o herói da história coincide em parte com o autor-indivíduo...” (CHARAUDEAU, 2010, p. 196). Para o analista do discurso, esse tipo de ambiguidade dá à narrativa maior poder de fascinação.

Para finalizar essa breve abordagem sobre o modo enunciativo, ressaltamos que o comportamento dos *Sue-narradores*, no transcorrer das narrativas, apresentam alterações quanto ao comportamento enunciativo. No entanto, nosso propósito foi apresentar o predomínio na macroestrutura narrativa, sendo predominante em AMMC o comportamento delocutivo e de FMF, o elocutivo. Nesse ponto, vale destacar que quanto à modalidade alocutiva que corresponde a uma relação de influência direta com o destinatário, não identificamos nenhuma ocorrência em AMMC e apenas uma passagem em FMF. Nesse sentido, podemos constatar que não há uma interpelação

---

<sup>46</sup> Charaudeau (2010) distingue três casos de narrador que conta sua própria história, dentre eles há o porta-voz do *autor-indivíduo-escritor*, quando o narrador se confunde com o autor, o que acontece especialmente no caso da autobiografia.

direta entre os sujeitos enunciadore e seus destinatários para a construção de um efeito persuasivo.

No tocante ao modo descritivo e seus princípios de organização - nomear, localizar e qualificar - estes serão tratados no decorrer da análise do modo narrativo, apoiando-nos na relação estreita que esse modo estabelece com o modo narrativo, pois, conforme Charaudeau (2010, p. 111), “as ações só tem sentido em relação às identidades e às qualificações de seus actantes”. Assim, prosseguimos para a análise das narrativas tendo como norteador principal o modo narrativo e, por isso, será abordado na próxima seção com maiores detalhes, levando-se em conta, sobretudo, o enredo e sua ordenação cronológica.

#### **4.4.1.1 A encenação narrativa: as crenças e as problemáticas humanas na dimensão persuasiva**

A elaboração de Charaudeau (2010) sobre o modo de organização narrativo é pautada nos estudos da Semiótica, em autores como Vladimir Propp, Gérard Genette, J. Greimas, entre outros. No entanto, como afirma o linguista, ele não tem a pretensão de sintetizar as teorias que o precedem, nem de ser exclusivo em relação a uma delas, pois, para ele, “cada uma delas tem o mérito de realçar um aspecto particular do fenômeno estudado sem jamais esgotá-la” (CHARAUDEAU, 2010, p. 152). Apoiando-se nesses estudos, Charaudeau (2010), antes de detalhar os componentes e procedimentos do modo narrativo, apresenta sua compreensão da totalidade da narrativa e a relação que esta mantém com o mundo e os seres humanos. Considerando o entendimento do analista do discurso sobre a narrativa relevante para o *corpus* em análise, explicaremos essa sua percepção, para, em seguida, analisar como ela é realizada nas narrativas juvenis.

Para Charaudeau (2010), narrar é contar uma história, quer seja inventada quer seja real, na intenção de representar um modo de ver o mundo e de tentar responder a questões inerentes à existência humana, na ilusão de se criar uma unidade sobre a experiência de vida. Essa unidade é estruturada em começo, meio e fim, mesmo que não seja organizada nessa ordem, determinada por um tempo e espaço específico, e cria um universo contado que transita entre o real e o ficcional, independentemente de a história narrada ser um fato acontecido ou inventado, pois se trata do relato de experiências

passadas que, ao serem contadas, predominam “sobre a outra realidade, a qual passa a existir somente através desse universo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 154).

Desse modo, contar pressupõe uma ação posterior a algo vivido, mas que se configura como se fosse a própria realidade, o que confere à narrativa um teor ficcional intrínseco, uma vez que o mundo concebido nela é construído pela linguagem, cuja capacidade de representar a existência humana lhe é inerente, conforme pontua Mendes (2004), para quem essa qualidade atribui à língua uma ficcionalidade constitutiva. Além disso, o teor ficcional está relacionado, segundo Charaudeau (2010), à delimitação constituída de início, meio e fim. Esses dois aspectos, portanto, conferem à narrativa um caráter ficcional, que independe da veracidade, ou não, da história contada.

Como ressalta Mendes (2004), todo discurso é perpassado pela ficcionalidade e pela factualidade, mesmo naqueles em que predomina a simulação de mundos possíveis, como as narrativas de estatuto ficcional em que se constituem o *corpus* em análise, pois, para que o mundo nelas representado seja considerado possível, é necessário que faça referência ao mundo real. Nesse sentido, o universo inventado e coerente das narrativas, conforme afirma Charaudeau (2010), transmite uma certa representação da experiência de mundo, buscando com isso responder a uma ou mais questões intrínsecas ao ser humano relacionadas às inquietações sobre a nossa existência. Essas, segundo Charaudeau (2010), geram diversas questões que podem ser resumidas em uma pergunta existencial maior: “qual é a verdade de nosso ser?” (CHARAUDEAU, 2010, p. 154). Na tentativa de responder, ou apaziguar, os desassossegos da alma, as narrativas são baseadas em duas grandes crenças, que, segundo Charaudeau (2010), dividem-se na crença na unicidade do ser e do mundo e na sua pluralidade.

As duas crenças poderiam ser divididas no decorrer do tempo histórico da narrativa entre aquela que se relaciona à tradição mitológica e aquela composta pela visão moderna. A crença na unicidade do ser associa-se a uma “entidade única”, da qual deriva a ideia de haver “uma verdade homogênea e universal” (CHARAUDEAU, 2010, p. 154), sendo predominante, por exemplo, nas epopeias. Segundo Ginzburg (2000, p.116)<sup>47</sup>, a partir da leitura de Hegel, as epopeias “seriam os combates entre duas sociedades, em que a nação do contador expõe, através das conquistas dos heróis, sua superioridade em relação à adversária.” Charaudeau (2010) ressalta que essas narrativas

---

<sup>47</sup> Com a intenção de exemplificar melhor a percepção de narrativa apresentada por Charaudeau (2010), recorreremos ao teórico da literatura, Jaime Guinzburg (2000), sem a intenção, no entanto, de um aprofundamento na sua exposição teórica, mas contanto com alguns apontamentos que nos parece esclarecer a dicotomia a unicidade e pluralidade que perpassam as narrativas.

buscam uma verdade fundadora que, segundo Ginzburg (2000), aproxima-se do sagrado. Nesse caso, o ser ficcional é um ser idealizado, com características coesas, formando uma consciência uniforme e sem contradições.

Na contramão das narrativas épicas, as narrativas modernas são ancoradas na crença da pluralidade, que diz respeito à fragmentação do ser e do mundo que, segundo Ginzburg (2000), relaciona-se aos tempos modernos, quando há uma diversificação dos modos de produção e, por conseguinte, de vida econômica, política e social. Essas transformações são refletidas em representações cuja consciência dos seres ficcionais é multiforme e aberta a contradições, resultando em uma:

... desordenação estrutural que torna inquietante a compreensão dos personagens, a temporalidade, a postura do narrador, o leitor é lançado numa espécie de fragmentação que o impede de avaliar facilmente o sentido do que lê... (GINZBURG, 2000, p.7).

Assim estruturada a narrativa, as personagens apresentam-se, ao contrário do herói épico das narrativas tradicionais, em construções e ações *paradoxais*, que resultam em uma dificuldade de se depreender uma identidade unívoca ao personagem e de se compreender o enredo. Dentre os gêneros narrativos da modernidade, destaca-se o romance como exemplo de narrativa pautada na pluralidade do ser e do mundo.

Conforme Charaudeau (2010), uma das características da narrativa romanesca que se distancia da visão das narrativas míticas, cujo herói é um ser idealizado, é a criação de personagens cujas características aproximam-se das do ser humano, pois há nos seres ficcionais a revelação das suas complexidades e inquietações. Isso possibilita ao leitor estabelecer relações de atração, de rejeição, ou as duas ao mesmo tempo.

Contudo, Charaudeau (2010) ressalva que, embora a crença na unicidade predomine em narrativas míticas, e a crença na pluralidade, nas narrativas modernas, ambos os imaginários que norteiam as narrativas não se separam de maneira estanque nos diversos tipos de narrativas. Narrativas de uma mesma época - por exemplo, contemporânea - podem mesclar ou se distinguir quanto ao grau de complexidade dos seres e do mundo. A partir dessa perspectiva, procuraremos averiguar em que medida a preponderância de uma ou outra crença nas narrativas juvenis suscita um efeito persuasivo para o público a quem as obras são destinadas.

No caso da literatura juvenil, as narrativas também são desenvolvidas amparadas em problemáticas tradicionais ligadas às questões existenciais humanas, no entanto, dispõem sobre questões alinhadas à fase da adolescência. Consoante à

explicação de Dury (1995), ao abordar a argumentação em romances de aprendizagem, as narrativas juvenis buscam a adesão do jovem leitor ao tratar tanto de temas tradicionais ao gênero literário, por exemplo, o amoroso, quanto daqueles ligados ao domínio da moral: o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto, a virtude e o vício, enfim, dilemas e escolhas diante dos quais os jovens que começam a vida se veem envolvidos. As personagens das narrativas juvenis, portanto, tendem a vivenciar inquietações e problemas da existência humana, pertinentes ao universo da adolescência.

Este universo, mesmo que não corresponda a fatos reais, deve ser crível para o leitor, isto é, deve ser construído de maneira verossímil para que o leitor acredite nele. Essa verossimilhança é regida pela lógica interna do enredo, qual seja, uma motivação que desencadeia um fato, um conflito, que chega ao auge para, então, alcançar um desfecho. Nos termos de Charaudeau (2010), um dos componentes da lógica narrativa são as sequências que reagrupam ações e acontecimentos que se desenrolam movidas pelo princípio de intencionalidade, que, segundo o autor, refere-se às motivações dos sujeitos em fazer algo acontecer. Sendo assim, esse princípio de intencionalidade ordena a narrativa em três fases:

1 – Um estado inicial de virtualidade de ação, no qual nasce uma *Falta*, abre a possibilidade de um processo como *Busca* de preenchimento da *Falta*.

2 – Um estado de atualização da *Busca* que consiste em tentar obter o objeto que preencherá a *Falta*.

3 – Um estado final da realização do processo, que se fecha por *obtenção* (êxito) ou não (fracasso) do *objeto da Busca* (CHARAUDEAU, 2010, p. 168).

Tendo em vista que o nosso propósito neste trabalho é analisar a dimensão argumentativa das narrativas de modo a averiguar em que medida ela pode persuadir o leitor juvenil a ler e dar continuidade à leitura, não levaremos em conta o estado final, o que corresponderia ao desfecho da narrativa. Afinal, nosso objetivo é averiguar quais as estratégias discursivas, linguísticas e retóricas poderiam criar um efeito persuasivo no leitor que o levasse até essa fase final da narrativa.

Nesse sentido, iniciamos a análise pelo enredo, com enfoque no estado inicial da narrativa, do qual nasce uma falta e a busca em preenchê-la, e como essa se relaciona às problemáticas humanas e sobre qual crença estão amparadas predominantemente,

seja na unicidade, seja na pluralidade do ser e do mundo. Para tanto, utilizamos como critério de seleção trechos dos quais se evidencia o conflito, isto é, a função principal da narrativa, que, segundo Charaudeau (2010, p. 164), “determina as grandes articulações da história, numa lógica de causa e consequência”. No entanto, nos pautando na concepção do teórico literário Ginzburg (2000), para quem a ordenação do enredo pode refletir a crença sobre qual a narrativa se ampara, destacamos a disposição cronológica das narrativas para analisar sobre qual imaginário de mundo elas se ancoram e como isso reflete no *ethos* dos enunciadores.

#### 4.4.1.2 O discursivo em AMMC: o desalinho do enredo e a crença na complexidade dos seres e do mundo

Na narrativa *A mocinha do Mercado Central* (AMMC), de Rezende (2011), o conflito principal do romance deve-se à inquietação emocional da protagonista, Maria Campos, diante da falta de um nome imponente, decorrente da falta de sobrenome do pai que lhe é desconhecido. Essa falta, responsável pela grande articulação da narrativa, gera, na protagonista, questões existenciais em relação à sua identidade pessoal, a qual busca preencher fingindo ser outras pessoas, com nomes, profissões e em lugares diferentes, seduzida pela crença da melhor amiga. Para tratar dessa inquietação existencial, o enredo desenvolve-se de maneira não-linear e inicia-se pelo desfecho, o estado final da narrativa, seguindo uma ordenação fragmentada, regida por um tempo psicológico em que os fatos não são narrados pela ordem natural dos acontecimentos, mas pela imaginação e lembranças da protagonista. Tendo em vista essa característica, os trechos selecionados, adiante, evidenciam o conflito principal, na ordem em que aparecem na narrativa.

AMMC1

**Tinha tudo para não abrir mão da vida**, a Valentina Vitória: era bonita com aquele cabelo comprido, cheio e cacheado, tinha pai e mãe que viviam de mãos dadas, sabia o significado de muitos nomes – detalhe que apregoava a todo instante, como se o significado dos nomes das pessoas resolvesse oitenta por cento dos problemas [...] **Maria pensava nessas coisas, pensaria nessas coisas pelo resto da vida, porque de fato a Valentina Vitória era um dos mais belos e mais terríveis mistérios.** (REZENDE, 2011, p.13, grifo nosso)

AMMC2

**Mas antes**, havia a mãe da Valentina Vitória que qualquer coisa que fosse dizer começava com imagina. [...]

O melhor de tudo, o mais divertido mesmo, era que a filha da imagina era mágica. Assim:

‘Isso é mágico, sabe?’

‘Cada nome tem a sua magia.’

**Então tivera a ideia de fazer uma entretenga com esses dois aparatos, o imagina e o tudo mágico.** Se havia uma coisa de que gostava muito, era imaginar. Não lhe custaria nada, pelo contrário, ia ser simplesmente uma delícia **se batizar de outros nomes, passar uns dias em outros lugares, imagina, fazer de conta que era outras pessoas.** Nossa que maravilha de vida, que coisa mágica.

Portanto houve a ideia (REZENDE, 2011, p. 16, grifo nosso).

### AMMC3

**Mas antes, bem antes**, o que havia era uma certidão de nascimento, só uma certidão de nascimento, e ela era só Maria Campos. Filha de Bernardina Campos, pai desconhecido. A mãe fora violentada durante um assalto a um ônibus em que viajava de Belo Horizonte para São Paulo. Os sete bandidos encapuzados, silenciosos e estarrecedores; o chefe exigiu que um deles molestasse a única moça que havia no ônibus. O motorista e os passageiros gritaram, pediram clemência, mas os bandidos, cada um com a sua tarefa, foram todos cruéis.

‘Eu fui profundamente ofendida, mas só eu sabia que **ele não era um moço tão cruel assim.**’

Esse **ele** era seu pai.

Todas as manhãs, **Maria já acordava ansiosa, amarfanhada nessas coisas**, e em seguida lhe vinha à mente um pensamento que a perseguia de modo meticuloso e desafiador: **ela se chamava apenas Maria Campos. Era pouco muito pouco.**

Não que ela fizesse questão do sobrenome do pai. **Um pai que nunca vira, que nem sabia da existência dela, um sobrenome assim não convence, não faz falta nenhuma.** “Mas um nome é muito importante”, dizia a moça vizinha... (REZENDE, 2011, p. 17, grifo nosso).

### AMMC4

E então Maria virou Zoraida, para começar a **sua história de viver muitas vidas** neste mundo horrível e maravilhoso.

**Mas antes**, teve a ladainha de convencer a mãe de que deveria passar algum tempo fora de Dolores do Indaiá. [...] disse-lhe [...] que o mais premente naquela fase da vida **era ser todas as moças que ela pudesse ser, a partir dos nomes que ela mesma escolhesse para si, no intento de ser mais senhora de si.** (REZENDE, 2011, p. 19-20, grifo nosso)

Os trechos selecionados são amostras da (des) ordenação da estrutura do enredo quanto à cronologia e sua relação com a função principal da narrativa, a busca de uma identidade, motivada, metonimicamente, pela necessidade de um nome maior. O primeiro trecho AMMC1 é a transcrição do primeiro parágrafo do romance, no entanto, refere-se ao estado final, depois que a protagonista já percorreu, adotando nomes diferentes, a peregrinação por diversas cidades brasileiras. Nesse momento, Maria está no camarim de um teatro, conforme podemos inferir pela descrição dos elementos que compõem o ambiente: “Via o espelho, as muitas lâmpadas pequeninhas formando um retângulo todo iluminado...” (REZENDE, 2011, p. 13), e pensa em sua melhor amiga e em tudo que ela possuía e parecia prenunciar uma vida feliz. No recorte AMMC2, o narrador relata um acontecimento do passado, recuo marcado com a expressão “mas antes”, para nos contar quando Maria Campos tomou conhecimento da superstição da amiga e quando tem a ideia de se batizar de outros nomes. Este relato, por sua vez, é contado antes que o leitor conheça a história pregressa da protagonista e os motivos que a despertaram para a ideia “mágica” de viver outras vidas. Para esclarecer isso, a narrativa, trecho AMMC3, mais uma vez, recua no tempo: “mas antes, bem antes”, para, assim, contar como Maria foi concebida, bem como a falta que essa concepção lhe resultou: “Todas as manhãs, Maria já acordava ansiosa, amarfanhada nessas coisas”... No trecho AMMC4, principia-se o relato da primeira aventura, que será logo interrompida para retornar ao momento, antes de viver a aventura, em que a protagonista convence a mãe da sua necessidade de sair pelo mundo em busca “de ser mais senhora de si”. E só depois, a narrativa inicia o relato da primeira aventura, que diferente das que se seguirão, acontecerá na imaginação de Maria.

A primeira aventura deu de ser na Cidade Livre, cerrado e poeira com homens que haviam chegado de todas as partes do Brasil, principalmente do Nordeste, todos decididos a construir a capital da esperança, Brasília. (REZENDE, 2011, p. 23)

Sem apontar nenhuma relação entre o tempo de vida de Maria com o momento histórico da construção de Brasília, o leitor se enreda nessa aventura que só no final terá conhecimento de que se trata de outra volta ao passado, a um passado da história do Brasil. Desse modo, a cronologia em AMMC não se sucede de maneira contínua progressiva, na qual, segundo Charaudeau (2010), as ações desenrolam-se em sequência de causas e consequências, mas, sim, de forma contínua em inversão, em que, conforme a definição de Charaudeau (2010):

As ações que correspondem ao estado final (resultado) de uma sequência narrativa são apresentadas no início de um relato, e a continuação desse relato desenvolve-se, retornando-se à cadeia das causas que levaram a esse resultado... (CHARAUDEAU, 2010, p. 180).

No caso de AMMC, o estado final é relatado no primeiro parágrafo, trecho AMMC1, quando já se evidencia uma visão contemplativa sobre a complexidade dos seres, a partir da tentativa da protagonista de compreender a incongruência entre as qualidades da amiga e seu fim trágico: “Tinha tudo para não abrir mão da vida.” O início da narrativa manifesta desde então a construção de um enredo que se relaciona a um tempo psicológico em que os fatos são relatados pela imaginação, lembranças e, sobretudo, reflexões da personagem, cuja voz se imiscui na voz do narrador por meio do discurso indireto e indireto livre.

Segundo os estudos Authier-Revuz (1982 *apud* MACHADO, 2011)<sup>48</sup> em que relaciona a concepção dialógica de Bakhtin (1986) à da psicanálise de sujeito descentrado, esses tipos de discursos referem-se às formas de heterogeneidade discursiva mostrada presentes em um discurso relatado. Segundo a autora (AUTHIER-REVUZ *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 173), o discurso indireto é aquele em que o locutor “faz uso de suas próprias palavras para citar a de outrem”, no caso, o narrador reformula e reproduz a fala da protagonista:

Disse-lhe que acabara de completar dezoito anos, havia sido uma aluna razoável, [...]; disse-lhe que voltaria quando chegasse a hora do regresso... (REZENDE, 2011, p. 120).

Nesse tipo de discurso percebemos a reprodução da fala do outro e onde ela começa e termina, mas não deixa de ser um discurso que se entrelaça a voz do enunciador. Já o discurso indireto livre, ainda segundo Authier-Revuz (*apud* CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2012) trata-se de tipo de discurso que dificulta a

---

<sup>48</sup> Conforme Authier-Revuz (1982, *apud* MACHADO, 2011) há dois tipos de heterogeneidade que devem ser levados em conta: a constitutiva e aparente ou mostrada. A heterogeneidade constitutiva do discurso que sempre remete a outros discursos incorporados pelos usuários da linguagem. A heterogeneidade mostrada tem duas formas: a marcada e a não marcada. Esta última se refere a inclusões de vozes alheias no discurso do locutor de modo bem claro ou implícito. De modo claro, ocorre com algum tipo de marcação, seja por meio de pontuação, seja por meio de verbos *dicendi*, como acontece no caso do discurso direto e do indireto. De modo implícito, ocorre, por exemplo, no discurso indireto livre, quando a voz do outro se mescla a voz que, aparentemente, comanda o discurso.

distinção de uma voz e outra, uma vez que, não apresenta indicações que permitam diferenciá-las, conforme podemos notar no trecho grifado a seguir:

Não lhe custaria nada, pelo contrário, ia ser simplesmente uma delícia se batizar de outros nomes, passar uns dias em outros lugares, imagina, fazer de conta que era outras pessoas. **Nossa que maravilha de vida, que coisa mágica.** (REZENDE, 2011, p. 16, grifo nosso)

Desse modo, o enredo é regido por um tempo psicológico que se relaciona ao conflito principal da narrativa, movimentado pela inquietação existencial e emocional da personagem em encontrar uma identidade, nem que para isso fosse preciso ter múltiplas identidades em lugares diferentes. Embora a narração da primeira, (imaginada) e da última aventura seja feita em uma sequência linear, o relato sobre elas é entrecortado por lembranças e, sobretudo, pelos pensamentos, reflexões de Maria. São lembranças de pessoas queridas, da amiga ou do moço que conheceu na praça Raul Soares; são reflexões sobre as palavras dos outros, por exemplo, as do menino que conheceu quando foi Teresa, a enfermeira, conforme notamos, respectivamente, nos excertos a seguir:

**Valentina Vitória era uma lembrança que sempre voltava.** Elas no Cine Serra da Saudade, Dorés do Indaiá. Ia começar o filme *Lisbela e o prisioneiro*. (REZENDE, 2011, p.55, grifo nosso)

Acontecesse tudo, a casa fosse levada pela enchente, telhas e móveis carregados pelas águas barrentas; ou a mãe enlouquecesse e ela tivesse que visitá-la no sanatório [...], **ainda assim, não esqueceria aqueles olhos negros, aquelas mãos inteligentes, aquela voz rouca.** (REZENDE, 2011, p.14 grifo nosso)

**Teresa ficou pensando naquelas palavras.** Um menino de apenas oito anos dizia que estava cansado, muito cansado. (REZENDE, 2011, p. 33 grifo nosso)

Ainda quanto às reflexões, há momentos que pensa em si mesma e na sua disposição para conhecer o mundo, como, por exemplo, quando é Simone:

**Simone ficou pensando nessas palavras de Tânia.** Que ela era ingênua e ainda não sabia nada de cidade grande. Mas ela estava ali para escutar, para prestar atenção, **para tomar conhecimento de algumas coisas.** (REZENDE, 2011, p. 39 grifo nosso)

Ou ainda quando observa, no calçadão da praia, no Rio de Janeiro, o trabalho de um homem que escrevia o nome no grão de arroz e o desinteresse das pessoas diante do seu esforço que suscita em Maria algumas reflexões sobre as pessoas não se importarem em parar diante de coisas aparentemente insignificantes, mas que podem ser resultado de um grande esforço:

*Escrevo seu nome no arroz, ele oferecia. Era o trabalho dele, a aventura dele. Ara mas tá. Ninguém se aproximava, porque a maioria das pessoas deve pensar assim: ‘Ver meu nome escrito num grão de arroz pra quê? Isso não me serve de nada!’ Certamente, só algumas pessoas, de vez em quando, devem querer parar um pouco, pegar esse grão de arroz e ver dentro dele o mundo inteiro, porque dentro dele existe um trabalho, uma ternura, um esforço. **Nídia ficou pensando nessas coisas enquanto caminhava**”... (REZENDE, 2011, p. 64 grifo nosso)*

Os trechos acima evidenciam o enredo psicológico de AMMC, regido pelo fluxo de consciência da personagem que intensifica uma desordenação do enredo. Conforme vimos em Ginzburg (2000), a desordenação do enredo e da temporalidade configuram-se predominantemente nas narrativas modernas fundamentadas na visão fragmentada e plural do mundo. Nesse sentido, segundo Charaudeau (2010), esse tipo de narrativa se ampara na crença da pluralidade e complexidades do ser e do mundo. Sendo assim, vejamos como essa crença corresponde à função principal da narrativa, à busca de uma identidade e aos imaginários de adolescência.

Considerando que a narrativa é direcionada a um público adolescente, podemos constatar pelos exemplos supracitados (AMMC1 ao AMMC4) que o tema principal do romance trata-se de uma demanda inerente a dimensão humana, mas se sobressai dos imaginários ligados à fase da adolescência. Consonante à concepção de Calligaris (2011, p.17), o sujeito adolescente se encontra em “um período de moratória”, no qual não é visto nem como criança nem como adulto, instalado em um tempo de não lugar, de não identificação, o que pode resultar em uma busca existencial de construção identitária. Entretanto, a atitude de se empreender no processo de busca identitária, de sua origem, ou como mesmo declara a protagonista, “de ser senhora de si mesma”, é tratada na narrativa de maneira insólita, isto é, menos verossímil, pois predomina a ficcionalidade, estatuto do gênero, em detrimento do factual, já que, embora o processo seja detonado pelo desejo concreto de ter um nome, a tentativa de dirimir essa falta

ocorre por um meio da qualidade imaginativa da protagonista em fingir ser outras pessoas.

Além disso, a identidade não é vista como uma construção unívoca, mas, pelo contrário, por uma perspectiva múltipla; nem tampouco é uma construção estanque, mas uma construção processual inacabada que é problematizada na narrativa pela ideia irreverente da protagonista de “brincar” de ter outras identidades, ao mesmo tempo, relacionando-se com diversos tipos de pessoas e ampliando seu conhecimento sobre o mundo e os seres, mas, sobretudo, sobre si mesma.

Conforme a análise de Carneiro e Cavalcante (2013) sobre AMMC, à medida que ela adota uma nova identidade, a sua personalidade torna-se mais complexa, “pois ao mesmo tempo em que é ela mesma, torna-se outra diferente.” (CARNEIRO, CAVALCANTE, 2013, p.2). Para isso, o romance recorre a uma função metalinguística, ou mais especificamente, metaficcional, conforme explica Carneiro e Cavalcante (2013):

... É como se ela fingisse ser outra: a personagem dentro da personagem, num processo de metaficção, em que o “fingir” não é só o processo de construção do romance, mas também o processo de construção da identidade de Maria. (CARNEIRO, CAVALCANTE, 2013, p.2)

Nesse sentido, a questão existencial da identidade do ser é tratada no romance, intensificada pelo recurso ficcional, como a ideia irreverente da heroína de fingir ser outras pessoas o que vai conferir a sua identidade uma maior complexidade. Na perspectiva de Meyer (2010), todo ato de linguagem envolve uma problematidade que é apresentada entre um conhecido em contraponto a um desconhecido. Nesse sentido, podemos pensar que o tema - a busca identitária - dialoga com o universo do *Sui-leitor/jovem*, mas a forma pela qual esse conteúdo é abordado pressupõe um *Sud-experiente* em ler narrativas ficcionais literárias com as quais interage, não apenas como entretenimento, mas também uma disposição de refletir sobre a natureza humana.

Ainda no que tange a um ponto de vista mais plural e complexo do mundo e do ser, podemos destacar dos enunciados supracitados a recorrência em transcender a uma *doxa* predominante, isto é, a representações cristalizadas e estereotipadas da sociedade contemporânea e aos imaginários restritos ao universo da adolescência. Nesse instante, vale lembrar que nossa análise não se pretende exaustiva, por isso recorreremos aos

trechos citados por representarem uma significativa amostra da construção do enredo ficcional de AMMC.

AMMC1

Tinha tudo para não abrir mão da vida [...]. Maria pensava nessas coisas, pensaria nessas coisas pelo resto da vida, porque de fato a Valentina Vitória era um dos mais belos e mais terríveis mistérios.

AMMC3

Eu fui profundamente ofendida, mas só eu sabia que ele não era um moço tão cruel assim.

No primeiro trecho que se refere ao começo da narrativa, apresenta-se a atitude reflexiva de Maria Campos a respeito do comportamento de sua amiga Valentina Vitória. Embora o objeto de reflexão se relacione a um tema pertinente ao universo juvenil, a relação de amizade,<sup>49</sup> a reflexão configura-se em um enunciado do qual emergem discursos que extrapolam o imaginário comum em narrativas juvenis, e que contrapõem valores socialmente cristalizados a valores transgressores, pois a atitude da amiga de desistir da vida suplanta um ideal de que ter tudo implica uma vida feliz. Maria pensa nisso e procura entender o mistério de não haver uma relação de causa e consequência na vida da amiga, cujo nome era tão significativo:

- O meu nome significa “forte vencedora”. Ou seja, como eu tenho dois nomes, Valentina Vitória, e Valentina significa “forte” e Vitória “vencedora”, eu...
- Muito interessante. Gostei disso. Ou seja, dona do nome Valentina Vitória, você é forte vencedora. Que maravilha. (REZENDE, 2011, p. 18)

Entretanto, a própria amiga já havia lhe adiantado que o nome não garantia tudo:

- Isso não garante que toda Bernardina seja o tempo todo resistente e firme... A mágica não é simples assim.
- Eu sei o nome apenas ilumina. O nome é um farol. Disse Maria, no mesmo tom de solenidade.
- Muitas coisas podem acontecer, a partir de um nome. (REZENDE, 2011, p.28)

Como também Maria Campos já havia indagado sobre a complexidade da personalidade de Valentina Vitória:

---

<sup>49</sup> Abordaremos esse imaginário na análise de FMF, quando ele se faz mais evidente, mesmo como função secundária da narrativa.

- Quando a minha mãe me contou a história dela, quer dizer, a parte mais triste da história dela, e que eu sou resultado dessa parte mais triste.

- Por favor, Maria, não me conte essa parte.

Maria pensou: **“Que moça vencedora e forte é essa que não dá conta de ouvir uma parte triste de uma história?”** E depois se lembrou: “Ela explicou que o nome não garante tudo, que complicação, ai-ai”. (REZENDE, 2011, p. 27, grifo nosso)

A mágica da vida e das pessoas não é, definitivamente, representada de maneira simples na narrativa AMMC, pois, a todo instante, a dimensão humana e as suas idiossincrasias são problematizadas, contrapondo-se a discursos pautados em valores e estereótipos cristalizados. A representação do mundo não ocorre em uma relação de causa e consequência que podemos associar ao um senso comum sobre o funcionamento da vida; a representação complexa dos seres subverte valores mais preconizados pela sociedade, sobretudo, pelo grupo social mais habituado a interações midiáticas e dinâmicas.

Ainda quanto a essa subversão, podemos notá-la comparando as personalidades de cada uma das amigas. Se, de um lado, Valentina tinha tudo: nome, pai e mãe que “andavam de mãos dadas” (REZENDE, 2011, p. 13), de outro há Maria, “filha de Bernardina Campos, pai desconhecido.” (REZENDE, 2011, p. 17). No entanto, diferente da amiga, esta não recua da vida; ao contrário, conforme Carneiro e Cavalcante (2013), ela busca transcender a sua origem, pois, embora o nome “fosse pouco”, Maria toma conhecimento pela amiga que seu nome significava “a senhora”, “a escolhida”, sendo assim é “a escolhida para viver todas as vidas que quisesse, ou as que a vida lhe impingiria, mas a partir dos nomes que ela escolhesse.” (REZENDE, 2011, p. 19). Maria não se acanha diante do estabelecido pela sua história pregressa e recorre à imaginação e à coragem para viver o máximo da vida, aventuras e desventuras; ao passo que Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, de nome forte e que possuía tudo na vida, desiste dela diante da primeira desventura amorosa. Afinal, se pergunta Maria “Quem era Valentina [...]?” (REZENDE, 2011, p. 99).

Portanto a postura das personagens diante da vida não é pautada em um senso comum maniqueísta, em que de um lado há um ser estigmatizado pela sua origem e de outro um de origem e vida bem aventurada, e, desse modo, cada uma das condições determinaria o destino de cada uma. Há tanto sobre Valentina quanto sobre Maria uma revelação mais complexa dos seres, um “mistério” que não permite defini-las em

personalidades homogêneas. As personagens, seres ficcionais, configuram-se de maneira mais semelhante ao ser humano e suas idiossincrasias, mais multiforme e menos coesa.

Podemos ainda ressaltar que o caráter peculiar de cada ser humano é abordado pela ótica de outros personagens, como o ponto de vista da mãe de Maria a respeito do pai que embora tenha sido covarde e cruel, “... ele não era um moço tão cruel assim.” do trecho AMMC3. O enunciado se justifica pela atitude oposta do pai de agredir e depois pedir perdão, pois tinha sido forçado a violentar Bernadina. A construção verossímil da narrativa subverte uma *doxa* comum de que estuprador é um ser indelevelmente cruel, e transcende para uma perspectiva menos estereotipada do ser humano, pois, aponta para outra faceta humana, a do arrependimento. Fora a subversão que emerge do enunciado, o assunto tratado, a violência contra a mulher, também subverte um imaginário de temas que se ligam ao universo de adolescentes.

Portanto, se de um lado a narrativa ficcional juvenil evoca problemáticas e uma *doxa* - imaginários e representações coletivas - comuns ao universo da adolescência, como a busca de identidade e a relação de amizade, essas questões não se restringem a essa fase e sequer são contemporizadas com um ideal de mundo e dos seres, pelo contrário, a narrativa é sustentada em visão mais complexa e múltipla dos seres e do mundo.

No que concerne à função principal da narrativa, a construção identitária, embora seja um tema comum à fase da adolescência, revela-se em um diálogo com um Sud acostumado a recursos da linguagem ficcional literária, tais como a construção do enredo psicológico e a subversão a valores dominantes ou cristalizados na sociedade contemporânea. Quanto a esse aspecto, vale ressaltar o esclarecimento de Amossy (2010), mesmo que os elementos dóxicos não se indexam a uma corrente de opiniões dominantes em uma sociedade, eles se referem a um tipo de representação existente em uma determinada sociedade. Desse modo, segundo as concepções de Charaudeau (2010) e de Ginzburg (2000), podemos concluir que as problemáticas humanas traduzidas pela narrativa ficcional juvenil de Rezende (2011) são amparadas na crença na complexidade, fragmentação dos seres e do mundo, isto é, em uma visão mais moderna e menos tradicional no que tange à estrutura da narrativa e ao modo de ver o mundo. Vejamos adiante os aspectos estritamente linguísticos que nos parecem reforçar essa perspectiva.

#### 4.4.1.3 Os aspectos linguísticos em AMMC: uma linguagem perpassada de erudição e plurissignificação

Quanto aos aspectos linguísticos, ressaltamos do recorte de a AMMC1 a AMMC4 a utilização de um vocabulário que se distancia do previsto ao campo lexical de adolescentes contemporâneos e pouco habituados à interação com narrativas literárias. Destacam-se dos trechos, primeiramente, as palavras “entretenga” e “ladainha”, as quais conotam certa representação de linguagem mais regionalista, como também ocorre em “Ele a olhou, rápido. Não riu. Não **caçou**.” (REZENDE, 2011, p. 84); “O **fiapo** de ideia surgira no exato momento em que Valentina Vitória **dissera** que seu nome Maria significava ‘a escolhida’, ‘a senhora’” (REZENDE, 2011, p. 19, grifo nosso).

Do último excerto, destacamos que há um contraponto a palavra “fiapo”, no sentido informal e de teor mais regionalista, à conjugação do verbo “dissera”, no pretérito mais que perfeito, conotando mais formalidade e erudição por parte da linguagem do *Sue-narrador*. Essa erudição pode ser constatada na incidência dos vocabulários: “apregoava”, “aparatos”, “amarfanhada” e “meticuloso”, nos trechos AMMC1 a AMMC4, bem como em outros trechos, conforme grifamos a seguir:

(...) disse-lhe também que a amava, que sentiria saudade, mas o mais **premente** naquela fase da vida era ser todas as moças que ela pudesse ser, (...) (REZENDE, 2011, p. 20, grifo nosso);

Pediu um **adjutório**, uma proteção no caso do pedido do Seu Wagner. (REZENDE, 20101, p. 43, grifo nosso);

A utilização de uma linguagem formal, ou menos habitual na comunicação cotidiana de adolescentes, pode ser percebida, em alguns momentos, nos enunciados proferidos também pela *Sue-personagem*, por meio do discurso direto: “ - Vou fazer xixi e me atirar na cama. Estou **exaurida**.” (REZENDE, 2011, p. 25); “ - Vou dizer que me apaixonei por ele (Selton Mello), e depois vou me afastar, toda **louçã**, e a vida terá sido **esplêndida**.” (REZENDE, 2011, p. 56). No entanto, embora haja, em alguns trechos, a ocorrência de uma linguagem mais erudita na fala da protagonista, esse tipo de variação linguística é mais comum nos enunciados proferidos pelo *Sue-narrador*,

criando assim uma imagem que se distingue da protagonista quanto a sua competência linguística.

Ainda quanto ao aspecto linguístico, notamos que em AMMC a linguagem da narrativa explora recursos de plurissignificação comuns ao discurso literário, como, por exemplo, as figuras de linguagem metáfora, antítese e paradoxo. A metáfora, entendida, conforme Moisés (1999), como uma figura de palavra em que um termo substitui outro em uma relação de semelhança entre as qualidades que há entre os termos, sobressai na intertextualidade com expressões regionalistas e outras criadas no contexto linguístico da narrativa, como se pode constatar nos excertos a seguir:

... seria mágico providenciar destinos, ainda que o intuito fosse brincar com essa história da Valentina Vitória, a de que os nomes das pessoas determinam modos de ser, pensar, sentir, **acordar com a avó atrás do toco, meter os pés pelas mãos, dar murro em ponta de faca.** (REZENDE, 2011, p. 19, grifo nosso)

- Eu sei o nome apenas ilumina. O nome é um farol.

Disse Maria, no mesmo tom de solenidade.

- Muitas coisas podem acontecer, a partir de um nome.

- Eu sei. Porque **cada pessoa é uma besta, uma vaca desenfreada, um cavalo doido, um bezerro enfezado, uma cobra canina, um tigre desmilinguido, uma onça atizada, um cachorro pulguento, um gato selvagem, uma arara sórdida, uma coelhinha assustada.** (REZENDE, 2011, p.28 grifo nosso)

Não nos deteremos em analisar a relação de semelhança que pode vir significar em cada uma das construções metafóricas, pois não acreditamos que isso esteja em consonância com nosso propósito de análise, ao mesmo tempo demandaria uma maior extensão neste trabalho. Entretanto, vale salientar cada conjunto metafórico grifado, o primeiro, proferido pelo narrador, em uma linguagem mais regional, remete às vicissitudes inerentes à condição humana, e o segundo, sobretudo, discurso direto da protagonista, destaca-se a interseção entre os termos “nome” e “farol” e entre “pessoa” e os diversos bichos, ambos intensificam a visão da complexidade dos seres que predomina a orientação narrativa quanto ao modo de ver o mundo.

Não obstante a ocorrência metafórica, a conotação mais flagrante de uma representação de mundo pluralizado, fragmentado e, muitas vezes, controverso, se configura em construções linguísticas que conotam ideias opostas, como a antítese e o paradoxo. Para Moisés (1999), a antítese consiste na apresentação de ideias opostas entre palavras, orações e frases; ao passo que o paradoxo consiste em ideias opostas

sobre um mesmo referente que parece conotar algum absurdo, mas de alguma maneira busca evocar uma verdade.

Conforme Maingueneau (*apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 49), a ideia de oposição sugerida pela antítese pode se manifestar entre termos contraditórios, ou contrários, entre uma afirmação e uma negação, ou “entre enunciados opostos por um conector adversativo”. No trecho “Eu fui profundamente ofendida, **mas** só eu sabia que ele não era um moço tão cruel assim” (REZENDE, 2011, p.17, grifo nosso), o “mas” marca a oposição entre uma afirmação e uma negação; do mesmo modo a oposição é marcada no trecho: “Tinha tudo para não abrir mão da vida”... (REZENDE, 2011, p. 13), porém, aqui, cabe ao leitor preencher a ausência do enunciado contrário. A oposição de ideias se manifesta explicitamente em enunciados diversos no transcorrer da narrativa, como podemos demonstrar com os excertos adiante:

AMMC5

... de viver muitas vidas, de ter todas as experiências que lhe fossem dadas nesse **mundo velho de água chamado terra**. (REZENDE, 2011, p. 19, grifo nosso.)

AMMC6

Inês abriu os olhos e a fitou, com um sorriso. E disse:

- Nasceu para sonhar, mocinha? Eu prefiro a prática.

- **O sonho também é uma boa prática.**

Zoraida percebeu que dissera uma frase complicada, mas que fazia parte dela Maria, dela filha de cozinheira e de pai desconhecido, uma frase que era a sua alma, talvez. (REZENDE, 2011, p. 25, grifo nosso.)

AMMC7

Um dos **mais belos e mais terríveis mistérios**, a Valentina Vitória. (REZENDE, 2011, p. 26, grifo nosso.)

AMMC8

E então Maria virou Zoraida, para começar a sua história de viver muitas vidas **neste mundo horrível e maravilhoso**. (REZENDE, 2011, p. 19, grifo nosso)

Dos trechos grifados acima, com exceção do AMMC6, todos se referem à fala do narrador e, em todos, há ocorrência de duas ideias opostas a um mesmo referente, o que pode ser identificado como expressões paradoxais, apontando para uma impressão mais aprofundada e plural dos seres e do mundo. No entanto, tal contrassenso se torna mais evidente no trecho AMMC6, pois o enunciado evoca uma ideia absurda, ou

controversa, sobretudo em relação ao discurso do senso comum sobre a clara distinção entre sonhar e praticar. Além disso, a expressão é também construída por metáfora, haja vista a comparação implícita conotada entre os termos “sonho” e “prática” que revela um sentido incomum em relação a uma doxa estabelecida. Devido a essa mistura de figuras em um único enunciado e plurissignificação de sentido que dele emana, característica comum ao discurso literário, Maria Campos atenta-se para a “frase complicada”, digamos, complexa, que ela pronunciou, mas que “talvez” represente o seu íntimo ou seu ser, conforme ela reflete, contemplando sua fala em uma atitude metalinguística.

Para finalizar esta seção sobre os aspectos discursivos e linguísticos em AMMC, consideramos importante destacar a intertextualidade com um outro discurso literário, o da poesia de Fernando Pessoa, que permite colaborar com as características recorrentes na narrativa, tais como a crença na pluralidade dos seres e do mundo, a manifestação de uma linguagem mais erudita e, sobretudo, o tema principal, a construção identitária, que é representada na narrativa como um processo contínuo, enfatizado pelo recurso metaficcional de uma personagem que finge ser outros personagens.

Para Fiorin (2003), a intertextualidade implica sempre uma interdiscursividade, já que esta é inerente à constituição do discurso, pois todo discurso é formado por outros discursos que se referem ao “já dito” e ou “já pensado”, conforme apontamos no capítulo sobre as teorias basilares. Para o semiótico, a intertextualidade manifesta-se na relação dialógica entre textos, o que pode ocorrer por diversos procedimentos, constituindo-se em um processo de “incorporação de um texto em outro texto, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (FIORIN, 2003, p. 30). No caso da intertextualidade em AMMC<sup>50</sup> aqui recortada, trata-se de um procedimento de citação com intuito de incorporar o sentido do poema de Fernando Pessoa, intensificando o sentido global do romance.

Então estava ali. Num cenário de filme. **Ela que dizia que não gostava de livros.** Alguém havia deixado um volume sobre a mesa. Nídia pegou o livro e começou a folhear. [...] Ela ficou olhando aquele livro. Na capa estava escrito Fernando Pessoa. Ela se lembrou de que Fernando é de origem germânica e significa “o guerreiro destemido”.

---

<sup>50</sup> A intertextualidade na obra AMMC ocorre em outros trechos, por exemplo, na retomada de provérbios, mas de maneira mais pontual e pelo procedimento de citação, o poema de Fernando Pessoa é a única ocorrência.

Um pouco curiosa, começou a ler as palavras daquele guerreiro destemido. Foi lendo. Foi lendo.

*Não sei quantas almas tenho.  
Cada momento mudei.  
Continuamente me estranho.  
Nunca me vi nem achei.  
De tanto ser, só tenho alma.  
Quem tem alma não tem calma.*

Não dava conta de parar de ler.

*Atento ao que sou e vejo,  
Torno-me eles e não eu.  
Cada meu sonho ou desejo  
É do que nasce e não meu.*

O que eram essas palavras, minha Nossa Senhora?  
(REZENDE, 2011, p.81)

Esta passagem refere-se ao primeiro contato que Maria Campos, personificada em Nídia, estabelece com um livro. Para cumprir a promessa que havia feito à tia, que a incentivou e ajudou a ir ao Rio de Janeiro, deveria visitar o *Real Gabinete Português de Leitura*, onde é contagiada pela atmosfera monumental e se depara, sobre uma mesa, com um livro aberto, cujo autor é, nada menos, que um cânone da literatura portuguesa, no entanto, Maria não sabe disso, afinal, ela “não gostava de livros”, mas se impressiona com o que lê.

Como antecipamos, a poesia de Pessoa evidencia, interdiscursivamente, o tema principal da narrativa, tratado pela ótica da multiplicidade de facetas que pode vir a se constituir a identidade do ser. Além disso, reforça o grau de erudição que permeia a narrativa, projetando, assim, um destinatário experiente em leitura literária, ou com disposição a uma interação verbal que instiga a reflexão sobre o mundo e os seres, como se dispõe e, por conseguinte, se encanta a protagonista, conforme é enfatizado pelo a narrativa do narrador: “Era também a comemoração da chegada de um pássaro. [...] E, recém-saída do ninho, podia voar” (REZENDE, 2011, P. 82). Este trecho não se trata do estado final da narrativa, mas de uma das aventuras de Maria, fingindo ser Nídia, quando inicia a sua formação de leitora.

Assim, encerramos a análise discursiva e linguística de AMMC e avançamos para a análise da narrativa FMF.

#### 4.4.1.4 O discursivo em FMF: o enredo linear e a uniformidade do mundo e dos seres

Veamos, agora, como as questões de ordem existencial e humana são tratadas na narrativa *Fazendo meu filme 1* (FMF). Seguindo o mesmo critério de seleção para a análise de AMMC, selecionamos os excertos de FMF, privilegiando aqueles que se relacionam com a função principal que, segundo Charaudeau (2010), refere-se a grande articulação da narrativa. No caso de FMF, o tema principal da narrativa, conforme antecipado no paratexto, é a relação amorosa, em especial, a descoberta do amor por uma adolescente. Nessa narrativa, a cronologia desenvolve-se de maneira linear, correspondente a uma construção tradicional de enredo, com início, meio e fim. Nos termos de Charaudeau (2010), trata-se de uma cronologia contínua em progressão, conforme explica o autor:

As ações e as sequências narrativas que estão sob a dependência de um mesmo actante desenrolam-se de maneira progressiva em seu encadeamento de causa e consequência, sem que sejam interrompidas. (CHARAUDEAU, 2010, p. 179)

No caso de FMF, no qual o Sue principal exerce o papel de narrador e protagonista de sua história, o estado inicial que gera a falta e, por sua vez, o estado de busca ocorre progressivamente. Diferente da AMMC, não há um momento em que se relata a falta que gera a busca da narrativa, a falta, em FMF, é desenvolvida em um crescente de situações até o momento em que Fani, a protagonista, percebe nutrir um sentimento pelo melhor amigo que ultrapassa uma afeição de amizade. Entretanto, antes que essa falta do objeto amoroso venha à tona na narrativa, ações sequenciais vão desenvolvendo pequenas faltas em função de algumas atitudes dos amigos, sobretudo do melhor amigo, Leo, tal como o distanciamento e a aproximação dele com a adversária da protagonista. Tudo sucederá a partir da iminência de Fani passar um ano longe de seus amigos, após entrar em um processo de seleção de intercâmbio fora do país. Com o propósito de exemplificar a construção linear do enredo, o desenvolvimento da falta, que se relaciona à função principal do romance de FMF, e, mais ainda, para que possamos analisar a crença na qual ele se sustenta, recortamos os trechos seguintes:

## FMF1

O Leo está me decepcionando mesmo. Além **de estar andando com a Vanessa**, fica zoando da minha cara. Puxa, que amigo é esse? [...]"  
 "Não estou nem aí pro Leo. Se ele quiser trocar de melhor amiga, **o azar é dele. Se bem que eu acho que estou me preocupando à toa.** Amanhã, certamente ele vai se sentar do meu lado de novo, ele só deve ter sentado lá na frente hoje porque pensou que eu iria faltar outra vez... (PIMENTA, 2014, p. 72 grifo nosso)

## FMF2

Eu poderia ter dito que ele estava distorcendo as coisas. Que eu não estava nem aí para ele, que, por mim, ele poderia andar com quem bem entendesse, que podia até namorar aquela **ridícula da Vanessa se ele quisesse [...]. E eu quis perguntar se ele estava se esquecendo da Gabi, da Natália, do Rodrigo, da Priscila, de todos aqueles que são da nossa turminha há tanto tempo e que ele parece nem considerar como amigos, por esquecer que eles existem e por não levar em consideração o fato de que todos eles também não gostam da Vanessa...**

Mas eu não falei nada disso. Eu simplesmente desliguei o telefone. Na cara dele. (PIMENTA, 2014, p.. 75-76, grifo nosso)

## FMF3

A Natália só apontou com a cabeça para o outro lado da rua e todos nós vimos. O Leo e a Vanessa estavam sentados juntinhos, sozinhos, em um dos banquinhos da pracinha que fica na frente do colégio. Eles pareciam estar se divertindo muito, conversando sobre alguma coisa engraçada, mas que para mim não estava tendo graça nenhuma.

Veio vindo um sentimento de raiva misturada com tristeza (a Gabi mais tarde me falou que isso é o nome que se dá para ciúmes, apesar de eu não concordar), e eu engoli o resto de um pão de queijo a seco mesmo e só perguntei: 'Eles estão ficando, namorando ou alguma coisa assim?'

'Bom, eu esperava que você me respondesse a essa pergunta', a Natália falou [...].

...Eu falei pra ela que meu único sentimento era de que eu era uma boba, que se deixou ser enganada esse tempo todo achando que o Leo era uma pessoa quando na verdade ele era outra, porque **aquele menino legal, gente boa, fofo que ele era, não era o mesmo desse ridículo que estava babando pela menina mais chata do colégio.** (PIMENTA, 2014, p. 91-92, grifo nosso)

## FMF4

Então é isso que eu vim te dizer. Eu estou com a Vanessa. Eu saí com ela nesse fim de semana e queria que você ouvisse isso de mim. [...]

O que eu poderia dizer? Que não, que ele tinha que escolher entre mim e ela? **Que não tinha a menor graça ser amiga dele sendo ele agora namorado** (ok, ele não usou essa palavra, mas falou que estava com ela) **daquela antipática?** Que eu achava que ela estava só usando ele e que ele ia se sair muito machucado no final das contas? Que eu queria que as coisas voltassem a ser como eram **antes dela entrar na história?**

Eu não disse nada disso. Fiquei olhando para o chão, muito chocada pra dizer alguma coisa”... (PIMENTA, 2014, p. 96, grifo nosso).

Conforme a ordem de exposição dos excertos acima, podemos perceber como as sequências de ações vão levando ao ápice da falta, isto é, à origem da grande articulação da narrativa, a perda do melhor amigo que se torna desejado amorosamente. Na primeira passagem, há a decepção de Fani com, até então, melhor amigo em função das suas atitudes estranhas, “além de estar andando com a Vanessa” FMF1. Deste enunciado, conota-se uma menção pejorativa à personagem, apontando para a dualidade de estereótipos humanos. Embora fosse decepcionante deparar-se com as atitudes incompreensíveis do amigo, nessa sequência, elas ainda são descritas pelo enunciador principal com descaso, que se manterá no começo do próximo trecho. Neste, porém, há uma transformação da indiferença para o de indignação, a qual conota a mudança no estado emocional da protagonista em relação ao crescente de situações conflituosas. O trecho é decorrente da tentativa do Leo de defender a Vanessa, diante de Fani, como uma pessoa legal e criticar a implicância da protagonista com ela. A protagonista não retruca a posição do amigo, mas expressa em pensamentos sua indignação, já que o Leo não leva em conta que nem ela nem a turma a qual pertencem não gostam da Vanessa. Evidencia-se nesse enunciado a separação e a diversidade entre grupos, os quais, vale ressaltar, referem-se todos a uma turma de colégio.

Se até o trecho FMF2, o incômodo de Fani é fruto da amizade entre Leo e a adversária, no excerto FMF3, a explícita cumplicidade entre os dois suscita em Fani sentimentos ambíguos, pois se revelam em uma confusão de raiva e de tristeza, o qual a amiga explica tratar-se de ciúmes. Nessa sequência, Leo não parece mais ser visto apenas como o melhor amigo que debandou do grupo do bem para o do inimigo, mas, sim, como o objeto amoroso envolvido afetivamente com outra pessoa, não menos que sua arqui-inimiga. Embora Fani ainda não admita uma afeição para além da amizade pelo Leo, os sentimentos parecem contradizer essa negação. Por fim, no trecho FMF4, emerge de fato a falta, pois o amigo declara seu envolvimento com a Vanessa para além da amizade. Neste instante, acentua-se a angústia de Fani diante de uma situação em que ela não consegue resolver, haja vista os seus questionamentos sobre o que dizer diante do fato do amigo namorar, ou melhor, “estar” com sua inimiga. Portanto, chega-se ao auge da falta provocada pelo envolvimento do amigo com aquela que representa o grupo adversário.

Notamos, portanto, que há uma linearidade na sequência de ações da narrativa, constituindo-se em um enredo cujo estado inicial, no qual se origina a falta ou o conflito principal, corresponde ao começo, seguido do estado de busca. Segundo Ginzburg (2010, p. 5), a estrutura de causalidade de um enredo associa-se às narrativas tradicionais, pois são “os vínculos de temporalidade e causalidade, que dão propriamente a função narrativa a um texto tradicional.”

Nesse mesmo tipo de narrativa, conforme nos referimos anteriormente, é comum que o conflito se paute na rivalidade entre dois grupos sociais como ocorre em FMF. Nesse caso, mobiliza-se, no decorrer da história, um duelo entre dois grupos juvenis, representado, de um lado, pela Fani, a protagonista da história, que representa um ser do bem, e, do outro, pela Vanessa, a antagonista, ser do mal, quem deve ser desmascarada para que Fani preencha a sua falta, o desejo amoroso pelo amigo.

Desse modo, os personagens são caracterizados de forma plana: segundo Gancho (1991, p. 16), as características são reduzidas a “um número pequeno de atributos, que os identifica facilmente perante o leitor.”

De acordo com Charaudeau (2010), a qualidade de unicidade do ser se associa a uma representação de mundo pautada na crença de homogeneidade dos seres, mais predominante nas narrativas tradicionais, em contraponto à crença na pluralidade e fragmentação, que se ampara em uma visão de mundo mais moderna. Isso não significa, porém, que o predomínio de uma não implique o surgimento de outra, como podemos notar no trecho adiante. Neste, a personagem secundária, Gabi, melhor amiga de Fani, explica o seu entendimento sobre o comportamento estranho do Leo, a partir de uma reflexão sobre suas próprias atitudes decorrentes dos sentimentos suscitados na iminência de se separar da amiga.

#### FMF5

Ela abaixou o olhar um pouco e continuou, completamente sem graça: “[...] **não queria perder sua amizade mesmo que para isso eu precisasse de me tornar amiga da Vanessa também...** e é por isso que eu entendo um pouco o Leo... **acho que ele está fazendo isso inconscientemente** pra te punir, pra te dar uma lição, como se quisesse dizer: ‘olha, você pode viajar, fazer **outros amigos**, mas eu também posso, tá vendo?’”

A Gabi tem mesmo que fazer vestibular para Psicologia! Caramba, **eu não ia pensar essas coisas nunca! Eu simplesmente achei que os**

**dois tivessem enlouquecido por estarem querendo andar com a Vanessa**, nunca pensei que era meu suposto intercâmbio que fosse o culpado de tudo isso!

[...]

Realmente, parece que essa história de intercâmbio está mudando muita gente... (PIMENTA, 2014, p. 79).

Embora esse trecho exemplifique um raro momento na narrativa, em que os seres são abordados por uma ótica mais complexa, consideramos importante ressaltá-lo para mostrar uma passagem em que há uma tentativa de reflexão sobre as atitudes dos seres que extrapolam um olhar superficial e unívoco, como, por exemplo, a reflexão sobre as atitudes ambíguas do Leo e da própria Gabi, geradas inconscientemente e fundamentadas no medo da perda de alguém que se ama, no caso, a amiga Fani. Há nessa passagem uma perspectiva mais complexa sobre os seres, a qual se conota uma incoerência entre os sentimentos dos personagens e suas atitudes.

No entanto, embora haja uma reflexão sobre o comportamento ambíguo que conota a complexidade dos seres, a amiga sustenta sua explicação pela *doxa* dominante que perpassa o interdiscurso da narrativa de FMF, a crença de que existe um lado do bem e outro do mal. Além disso, o SueN/P, mesmo expressando surpresa e admiração pela reflexão da amiga, haja vista o seu comentário: ...“eu não ia pensar essas coisas nunca! [...] achei que os dois tivessem enlouquecido por estarem querendo andar com a Vanessa”... FMF4, nada muda em relação ao seu modo de ver o mundo e a seu comportamento diante da situação.

Portanto, no que concerne a uma visão mais complexa dos seres e sua relação com a função principal da narrativa, o trecho é uma exceção, pois, embora Fani se surpreenda com a perspicácia reflexiva da amiga e compreenda que tudo ocorre em função do seu possível intercâmbio, essa perspectiva não se mantém, retornando-se a uma visão unívoca e homogênea dos seres que se dividem entre os do bem, Fani e sua turma, e os do mal, Vanessa e suas amigas, conforme exemplificamos com os excertos a seguir:

No meio da aula de história, um bilhetinho aterrissou na minha carteira. Eu achei que só poderia ser da Gabi, já que o Leo continuava sentado lá na frente, **do lado da bruxa, ops, da Vanessa**. (PIMENTA, 2014, p. 89, grifo nosso)

E assim folhas foram indo e vindo, até que a com o nome da Vanessa chegou às minhas mãos. [...] **minha vontade lá no fundo era de escrever um palavrão**, mas ela ia adivinhar que tinha sido eu na hora,

**apesar de eu achar que, fora as amigas dela (e o Leo, lembrei com pesar), ninguém escreveria uma palavra positiva sobre ela.** Escrevi só: ‘**Chata**’, e mandei a folha para direita. (PIMENTA, 2014, p. 123, grifo nosso)

A Gabi trocou a folha dela comigo e, quando mal tinha começado a ler, soltou um grito: ‘**Ah, coitada dessa Vanessa, quem é filhinha de papai é ela!**’

[...] Pelas nossas contas, **todos os depoimentos negativos deviam ter vindo mesmo da gangue da Vanessa.** Tudo bem, o fato delas não gostarem de mim não era surpresa nenhuma. (PIMENTA, 2011, p. 124, grifo nosso. )

(Fala da mãe do Leo): [...] Fani, fofinha! [...] Menina outro dia fiz aquela torta de morango com chantilly que você e o Leo adoram, eu crente que ele ia te trazer pra lanchar aqui e **qual foi minha surpresa** quando ele chegou **com uma outra menina, muito mal-educada por sinal!** (PIMENTA, 2011, p. 133, grifo nosso.)

No desenrolar do enredo, são inúmeras as descrições negativas a respeito da personagem Vanessa. Nas ocorrências acima, podemos notar que a avaliação negativa em relação à personagem Vanessa não advém apenas da fala da protagonista, mas também de outros personagens. Nesse ponto, vale lembrar, a partir de Charaudeau (2010, p. 111), que o modo descritivo se entrelaça ao narrativo, “pois ações só têm sentido em relação às identidades e às qualificações de seus actantes.”. No que concerne à qualificação, um dos componentes do modo descritivo, este permite ao sujeito falante manifestar seu imaginário, seja dos indivíduos ou de um coletivo. No caso, as sequências descritivas que se inserem nas ações supracitadas demonstram uma configuração de enredo pautada na distinção entre seres com atributos positivos e negativos e associados a uma representação maniqueísta do mundo.

Contudo, independente da crença em que se pauta o enredo, conforme Charaudeau (2010), toda narrativa busca tratar de questões inerentes ao ser humano, mesmo que se ampare em uma crença homogênea ou heterogênea dos seres e do mundo. No caso de FMF, a problemática maior se relaciona ao encontro amoroso que, segundo Dury (1995) e Machado (2013), é uma temática recorrente em narrativas juvenis. Assim, o tema é pertinente ao imaginário da adolescência, fase em que o indivíduo é despertado, tendo em vista as transformações hormonais, para as descobertas amorosas, conforme destaca Calligaris (2011). No entanto, além desse tema, notamos, nos excertos supracitados, que à função principal da história se entrelaça outra de função secundária que, segundo Charaudeau (2010, p. 164), não significa de menos importância, pois “completa de diversas maneiras os espaços entre as grandes

articulações da história.” No caso, a função secundária se configura nas relações de amizade, segundo Calligaris (2011), pertinentes ao universo da adolescência, conforme explica o psicanalista:

... a verdadeira comunidade do adolescente é composta por seus coetâneos e, entre estes, pelo grupo restrito de pares com os quais compartilha as escolhas de estilo mais importantes. [...], o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa, integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo... (CALLIGARIS, 2011, p. 36).

Nesse sentido, a narrativa evidencia duas representações sociais a respeito da adolescência: a descoberta amorosa e as relações de amizade, o que pode possibilitar um efeito persuasivo maior a um leitor adolescente. Além dessas representações, há também referência a elementos *dóxicos* compartilhados entre esse grupo social, os quais emergem de um interdiscurso cinematográfico, cuja representação de mundo se configura de maneira idealizada, em que os seres e o mundo se constituem de modo mais homogêneo. A referência a esse discurso é explicitada pela intertextualidade com textos de filmes nas epígrafes que compõem a organização geral da obra e que aparecem no início de cada capítulo, como mencionamos na análise do paratexto; bem como no corpo da narrativa, da qual destacamos o trecho a seguir por explicitar a relação da protagonista com o cinema comercial hollywoodiano:

Eu e a Gabi fomos ao cinema, vimos o tal filme indicado, depois de eu ter ficado uma hora e quarenta minutos tentando convencê-la a ver **um filme não comercial**. Na verdade, **eu nunca fui fã de filmes de arte**, mas se o Marquinho falou, com certeza devia ser bom. E nos surpreendemos! Ficamos completamente encantadas com a singeleza desse filme (cinco estrelinhas), pensando sobre todos os filmes desse gênero que a gente deve ter perdido por puro preconceito, **por achar que só os filmes de Hollywood é que mereciam o preço do ingresso...** (PIMENTA, 2014, p. 84-85)

Esta passagem refere-se à primeira experiência da protagonista em assistir a um filme não comercial, motivada pela paixão platônica pelo professor Marquinho, uma das ações de função secundária na narrativa. Os segmentos grifados no excerto nos permitem comprovar a preferência da protagonista por filmes hollywoodianos. Nesse sentido, vale retomar o estudo Rüdiger (2009), de cuja concepção de cinema comercial se alinha à estrutura e, por efeito, à crença predominante na narrativa:

Utilizo a expressão cinema comercial no sentido de associado a filmes de narrativas mais convencionais, isto é, narrativas que apresentam uma linearidade do enredo com início, meio e fim, [...]. Além disso, relacionamos o cinema comercial à indústria cinematográfica cuja prioridade é o investimento em filmes de maior alcance popular. (RÜDIGER, 2009, p. 36)

Nesse sentido, as menções ao cinema hollywoodiano, associadas aos filmes comerciais em FMF, nos parecem reforçar uma configuração sustentada na crença na unicidade e homogeneidade do mundo, levando-se em conta que o enredo linear caracteriza narrativas fílmicas convencionais. Quanto ao cinema hollywoodiano, destinado ao público juvenil, há uma tendência à construção de personagens estereotípicos, conforme ressalta Abreu (2014), ao tratar do estereótipo juvenil em “filmes colegiais” na cinematografia hollywoodiana:

... os filmes colegiais possuem entre si algo em comum: as personagens-tipo estereotipadas, muito mais frequentes em filmes para jovens do que para qualquer outro público. (ABREU, 2011, p. 1)

Considerando que o grupo social ao qual se refere à narrativa FMF é de estudantes e as ações prevalecem em um colégio ou são deflagradas a partir de acontecimentos situados neste local, há, nesse sentido, mais uma vez, uma repercussão dos filmes norte-americanos, principalmente os destinados ao público juvenil, conforme pontua Abreu (2014).

Desse modo, a intertextualidade com narrativas fílmicas, presentes tanto pelas epígrafes no início de cada capítulo<sup>51</sup> quanto pelo relato da protagonista, sempre se referindo ao gosto pelo cinema, reforça um esquema coletivo cristalizado que, segundo Amossy (2010), se refere a uma representação cultural preexistente na sociedade, que, neste caso, se trata de uma cinematografia convencional e mais comercializada, com a qual os adolescentes contemporâneos estão mais habituados a interagir, haja vista a maior interação com programações televisivas, em que há uma constante difusão e propagação do cinema hollywoodiano.

---

<sup>51</sup> Lista de filmes que são citados nas epígrafes pode ser conferida no Anexo III.

#### 4.4.1.5 Os aspectos linguísticos em FMF: uma “prosa” de adolescentes

A partir dos excertos selecionados para análise discursiva, podemos perceber quanto aos aspectos linguísticos em FMF, a utilização de uma linguagem mais informal que espelha o dialeto de adolescentes, sobretudo, em interações orais, tais como as gírias, as entonações exclamativas e as hipérboles. No tocante à recorrência desses dois últimos aspectos, a exclamação e a figura de pensamento hipérbole, Furlan (2014, p.57) ressalta que a linguagem dos adolescentes é “muitas vezes caracterizada pelo exagero e intensidade de ações e emoções...” recorrendo a frases exclamativas e hiperbólicas. Vejamos alguns exemplos retirados dos trechos citados anteriormente:

... A Gabi tem mesmo que fazer vestibular **para Psicologia! Caramba**, eu não ia pensar essas **coisas nunca!** Eu simplesmente achei que os dois tivessem **enlouquecido...**” (PIMENTA, 2014, p.79, grifo nosso.)

... Na verdade, eu nunca fui fã de filmes de arte, mas se o Marquinho falou, com certeza devia ser bom. E nos **surpreendemos!** Ficamos completamente encantadas com a singeleza desse filme (cinco estrelinhas)... (PIMENTA, 2014, p. 84-85, grifo nosso.)

**Gabiiii, o Leo brigou comiigo!!!** Ele deixou **aquela bruxa fazer a cabeça dele e está pensando que nem ela!!** Ele não quer ser mais **meu amigo!!!** (PIMENTA, 2014, p. 76, grifo nosso.)

Os excertos grifados que ressaltam os finais de frases exclamativas conotam a intensidade das emoções de surpresa, como nos casos “para psicologia!”, “coisas nunca!” e, explicitamente, em “surpreendemos!”, mas também conotam arrebatamento, fúria e dor, conforme exemplifica o último trecho, exagerando as emoções expressas.

No tocante às construções hiperbólicas, Charaudeau e Maingueneau (2012) apontam vários mecanismos formais que a hipérbole utiliza, dentre eles, conforme Kerbrat-Orecchioni (*apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012), podemos identificá-la pelo contexto linguístico que permite perceber a ideia de exagero em oposição a um sentido literal, como, por exemplo, a vocábulo “enlouquecido” cujo sentido conota exagero, uma vez que o contexto não faz nenhuma menção ao tema loucura, no sentido de ausência de sanidade mental, embora seja recorrente a retomada de léxicos relacionados com esse campo semântico: “Minha relação com cinema é meio

sistemática. Eu sou **louca** por filmes”... (PIMENTA, 2011, p. 21, grifo nosso). A palavra louca conota a intensa satisfação que a protagonista tem com o cinema; do mesmo modo acontece com a palavra “ensandecida” no excerto a seguir:

... Eu gosto muito da Natália, [...] Claro que, como sempre, ela estava completamente **ensandecida** de vontade de sair, [...] Não entendo como ela consegue... a gente foi quarta ao aniversário da Júlia, na quinta ao cinema assistir a *O Jardineiro fiel* (dou três estrelinhas), na sexta fomos ao ensaio da banda do irmão do Rodrigo e, ontem, **todas as pessoas de Belo Horizonte que não viajaram (ou seja: a Natália, o Rodrigo e a Priscila) vieram para cá ver DVD. Caramba!** Será que ela não sente falta de ficar em casa fazendo nada, não? (PIMENTA, 2014, p. 16)

Nesta passagem, além da protagonista qualificar a amiga exageradamente por meio de um léxico cujo sentido conotativo hiperbólico é determinado pelo contexto linguístico, o mesmo acontece no trecho “todas as pessoas de Belo Horizonte que não viajaram”, que é contextualizado com a informação entre parênteses, mas, de qualquer maneira, marca a opção do enunciador em recorrer a uma formulação de excesso. Nesse sentido, conforme esclarecem os analistas do discurso, a pertinência para a identificação da hipérbole “não é seu conteúdo informacional da sequência, mas sua orientação argumentativa” (KERBRAT-ORECCHIONI *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, P. 262), como nos parece ocorrer também em:

**Argh.** Como se não bastasse esse nome esquisito que me colocaram, ainda tenho que ouvi-lo **gritado!** Quantas vezes tenho que repetir? **Meu nome é FANI!** F-A-N-I. E eu finjo que não é comigo quando me chamam de Estefânia. Eu só vou atender dessa vez **para que o resto do mundo que ainda não ouviu o berro da minha mãe não descubra** que por trás da Fani existe um nome estranho desses... (PIMENTA, 2014, p. 13-14 grifo nosso)

Nesse sentido, a orientação argumentativa é criada pelo contexto linguístico em que a protagonista manifesta a depreciação pelo seu nome de batismo, preterindo este ao apelido, o que permite ao leitor identificar a hipérbole no enunciado grifado. Vejamos mais outro exemplo no qual aparece outro procedimento formal de hipérbole:

Foi amizade à primeira vista.  
A partir daí, **não nos desgradamos.** Eu, que não tinha nenhum amigo nesse novo colégio, de repente me vi com dois: Gabi e Leo. [...]

E foi por isso que meu deu essa tristeza ao constatar o afastamento **dele... tipo**, o Leo é **superpopular**, e amigo de todo mundo, se dá bem com todos os grupos... (PIMENTA, 2014, p. 89)

Nesse trecho, a hipérbole ocorre tanto por uma expressão no sentido conotativo que é orientado pelo contexto “não nos desgradamos”, mas também pelo uso de um prefixo – “super” - que, segundo Charaudeau e Maingueneau (2012), trata-se de um procedimento formal da figura de pensamento bastante explorado.

Ainda quanto à recorrência de hipérboles na narrativa, salientamos que, mesmo se tratando de um recurso da linguagem literária que visa à plurissignificação de sentido, consideramos que sua utilização é um espelhamento do dialeto de um grupo social e seu modo de dizer do que uma ampliação de significados no próprio contexto linguístico literário da narrativa. Como mencionamos de Bakhtin (2002), os gêneros secundários, nos quais se insere a narrativa romanesca, incorporam os gêneros primários, no sentido de retomarem, por exemplo, um estilo de linguagem do cotidiano, como um dialeto específico de um grupo, bem como um diálogo oral ou verbal inscrito em outros gêneros do tempo em que se insere o romance.

No que tange ao primeiro caso, consideramos que a recorrência de hipérboles retoma um dialeto pertinente ao grupo social de adolescentes, tal dialeto transparece também em gírias, como: ... “**fica zoando da minha cara. Puxa**, que amigo é esse?” (PIMENTA, 2014, 72), ou elementos de conectividade informais e restritos a linguagem de adolescentes contemporâneos: “E foi por isso que meu deu essa tristeza ao constatar o afastamento dele... **tipo**, o Leo é (...)” (PIMENTA, 2014, p. 89, grifo nosso). Embora “tipo” não apareça frequentemente, trata-se de um bom exemplo da tentativa de reprodução do âmbito linguístico do público alvo da literatura juvenil. A nosso ver, trata-se de uma derivação do “tipo assim”, expressão utilizada para estabelecer uma conectividade entre ideias, frases, substituindo o “então” e o “aí”, comuns na linguagem informal para estabelecer ligações. Em especial o “aí”, este se faz presente constantemente na fala da protagonista, conforme se percebe nos excertos:

Eu sorri para ela e **aí** ela perguntou por que eu queria saber disso. **Aí** eu falei que era só curiosidade, mas na verdade eu queria saber por que as pessoas resolvem gostar uma das outras... (PIMENTA, 2014, p. 144)

**Aí** eu fiquei brava: Natália, vocês estão zoando com minha cara, isso é um complô, pode falar! (PIMENTA, 2014, p. 146)

**Aí** de repente, ele (Leo) me deu uma olhada de cima a baixo que, por algum motivo, me fez tremer. (PIMENTA, 2014, p. 157)

Quanto à retomada de gêneros primários pelos secundários, segundo Bakhtin (2002), a narrativa FMF retoma diversos gêneros do cotidiano desde os mais tradicionais, como formulário, boletim escolar, horários de aula, aos menos formais como lista de filmes, bilhetinhos em sala de aula e, ainda, gêneros tecnológicos, tais como *MSM*, *e-mail*, *Facebook* que reproduzem diálogos virtuais comuns na contemporaneidade. Recortamos um exemplo que refere-se a um “bate papo” no *Facebook*, entre a protagonista e sua amiga a respeito da noite anterior, quando Fani, excepcionalmente, bebeu demais.

***Funnyfani está online***

[...]

**Funnyfani:** Gabi, pa-ra tu-do a-go-ra. POR FAVOR, me conte tudo o que aconteceu ontem. A última coisa de que eu me lembro bem é da hora dos parabéns. E depois me lembro de acordar na sua casa sem entender nada, dá pra – POR CARIDADE – me iluminar?

**Gabizinha:** Caramba! Você não se lembra de mais nada? Não tá de gozação comigo??

**Funnyfani:** Por que eu brincaria com uma coisa dessas???

**Gabizinha:** Bom... então acho melhor você se sentar...

**Funnyfani:** Anda logo!!!!

**Gabizinha:** Ai, que stress! Tá bom, tá bom! O caso foi o seguinte... você tomou umas champanhotas a mais e... sei lá, acho que você não é muito acostumada, né?

**Funnyfani:** Eu? Sou superacostumada! Sempre tomo champanhe no Reveillon!

[...]

**Gabizinha:** [...] Credo, parece que você nunca ficou bêbada na vida!

**Funnyfani:** Eu nunca fiquei mesmo.

(PIMENTA, 2014, p.47)

O recorte do diálogo entre as amigas via internet exemplifica um de vários momentos em que esse tipo de gênero tecnológico contemporâneo aparece no romance. Além disso, a linguagem utilizada corrobora as exemplificações do dialeto do grupo social a quem a obra se destina, reforçando a projeção de um sujeito destinatário, como demonstramos no decorrer das análises dos elementos discursivos e linguísticos, que se assemelha ao sujeito interpretante suposto para esse trabalho.

Portanto, se em AMMC, há uma representação de mundo que emana de uma linguagem erudita, seja pelo uso de vocábulos mais formais, seja pelo uso de recursos linguísticos-literários, que visam a uma plurissignificação de sentido que reflete de certa maneira o modo de ver e sentir as coisas e os seres, em FMF, o modo de dizer reproduz o modo de falar de um grupo social, seja pela reprodução do dialeto comum a ele, seja pela utilização da figura de linguagem hipérbole que não problematiza nenhuma questão na narrativa, apenas ressoa a fala de adolescentes.

Avançamos para a seção em que buscaremos delinear o *ethos* dos sujeitos enunciadorees de ambas as narrativas a partir das características desveladas no decorrer das análises discursivas e linguísticas.

#### **4.4.2 ETHOS – a imagem de si dos enunciadorees ficcionais e seu efeito persuasivo**

De acordo com a proposta apresentada para este capítulo, buscaremos traçar, nesta seção, o *ethos* dos enunciadorees projetados nas narrativas e o quanto este evoca um destinatário que se aproxima, ou se distancia, do possível leitor para quem as literaturas juvenis são destinadas, um leitor jovem contemporâneo pouco habituado à leituras literárias, em contraponto ao maior hábito a interações com narrativas propagadas pelos meios midiáticos, tais como a televisão, a internet e o cinema.

Ressaltamos que o delineamento do *ethos*, a ser traçado aqui, pauta-se, sobretudo, na perspectiva, segundo Amossy (2011c), de que o orador, ao tomar a palavra, constrói uma imagem de si, adaptada a suposta imagem que atribui àqueles que o ouvem ou leem e, com isso, busca forjar uma imagem confiável recorrendo a uma linguagem e a uma *doxa* que perpassam o interdiscurso ou emerge, como diz Charaudeau (2010), da relação entre o implícito e o explícito. Em consonância com essa noção, esta seção objetiva sintetizar as análises anteriores de alguns elementos das estratégias linguísticas e discursivas os quais julgamos relevante para a construção da imagem dos enunciadorees que, por sua vez, influi na dimensão argumentativa das narrativas.

Para isso, além da noção de *ethos* mencionada ao tratarmos da trajetória da retórica clássica a moderna e das concepções retomadas de Amossy (2010, 2011c) e Meyer (2007, 2010), consideramos importante destacar brevemente alguns pressupostos

teóricos acerca do *ethos* nos quais nos embasamos para delinear as imagens dos enunciadores ficcionais.

Em primeiro lugar, salientamos que a noção de *ethos* pela qual nos conduzimos liga-se à Análise do Discurso, sendo Ruth Amossy, conforme Machado (2011), a maior difusora do conceito no âmbito da moderna AD, embora ressalte a analista do discurso que Amossy considera que o primeiro teórico a trazer o *ethos* para AD tenha sido Maingueneau.

De todo modo, ambos apresentam consonâncias a respeito da intrínseca relação entre o *ethos* e o ato discursivo, cujos fatores para sua construção são diversos, tais como situacionais, competências linguísticas, discursivas ou enciclopédicas que constituem o modo de dizer dos enunciadores.

Para explicar melhor, recorremos a Mello (2011, p. 178), para quem o *ethos* pode ser definido como “uma produção conjunta construída dentro de um quadro comunicacional, ou seja, feito pelas quatro instâncias enunciativas” e tudo que essas envolvem: os sujeitos interlocutores, “...os elementos situacionais, discursivos, linguísticos, psicossociais, polifônica, dialógica...”, sendo, portanto, uma imagem que diz respeito, enfatiza Mello (2011), tanto ao sujeito empírico/comunicante quanto a pessoa que fala, o sujeito enunciador.

Portanto, o conceito de *ethos* na Análise do Discurso é uma construção da imagem de si do sujeito que fala, constituída de duas instâncias que se misturam no momento da enunciação, as quais se referem, como já mencionamos, ao *ethos* prévio e ao *ethos* discursivo. Nesta seção, nosso enfoque é o *ethos* discursivo, pois entendemos que é a partir da leitura das narrativas que o possível sujeito interpretante elabora uma imagem dos enunciadores ficcionais, com quem vai se identificar, ou não, e pela qual vai se envolver com a narrativa e o mundo nela representado, conforme atesta Cademartori:

É por via da personagem que aderimos afetiva e intelectualmente à narrativa. Basta lembrar nossas histórias preferidas para que suas personagens sejam reavivadas e pensemos nelas como se fossem pessoas conhecidas. É em torno das personagens que gira a ação, em função delas se organiza a narrativa. À medida que a história progride, a personagem vai ganhando contornos mais ou menos delineados. Há narrativas em que ela é tão forte que ganha vida própria (CADEMARTORI, 2009, p. 27).

Conforme a perspectiva de encenação do ato de linguagem de Charaudeau (2010), o sujeito falante/escritor, ao tomar a palavra, exerce o papel de sujeito enunciador, seja narrador ou personagem, e constrói, assim, uma imagem de si, tendo em vista os imaginários e valores que atribui ao público a quem se dirige, a fim de persuadi-lo a leitura de sua obra. Nesse sentido, busca criar uma identificação do leitor com os sujeitos enunciadorees com a finalidade de envolvê-lo na história narrada, conforme afirma Maingueneau (2010), ao tratar do *ethos* na leitura:

O poder de persuasão de um discurso advém, por um lado, do fato de que ele leva o destinatário a partilhar um certo movimento de um corpo, [...] As “idéias” suscitam a adesão do leitor através de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser. Presos pela leitura em um *ethos* envolvente e invisível, não fazemos senão decifrar conteúdos, somos envolvidos em um processo de “incorporação” que nos leva a participar do mundo configurado pelo discurso (MAINGUENEAU, 2010, p. 194).

No tocante ao discurso literário juvenil, pensamos que um *ethos* discursivo envolvente seja primordial para maior poder de persuasão diante desse público, pois, segundo Machado (2003),<sup>52</sup> dificilmente ele escolhe suas leituras a partir de uma imagem do autor da obra, embora essa imagem possa ser construída pelo paratexto da obra, como buscamos mostrar na análise das informações paratextuais, sobretudo de *Fazendo meu filme 1*.

Além disso, segundo Calligaris (2011, p. 36), a sociabilidade entre os jovens é constituída da maior identificação com seus coetâneos, da qual os adultos são excluídos e na qual “os adolescentes podem mutuamente se reconhecer como pares.”

Diante disso, vejamos qual a imagem podemos atribuir a cada um dos sujeitos ficcionais principais das narrativas e em que medida ela pode suscitar maior ou menor identificação por parte do leitor juvenil. Seguindo a ordem das análises, iniciamos pela imagem dos sujeitos ficcionais de AMMC e, na sequência, do sujeito-enunciador de FMF.

Considerando que existem dois sujeitos enunciadorees principais em AMMC, o narrador e a protagonista, esclarecemos que, segundo Amossy (2011c), ao citar os

---

52 Na tese de Machado (2003, p. 170), ao tratar de leitores/adolescentes que organizam suas leituras a partir de uma consciência sobre valores legitimados pela instituição literária e escolar, a autora destaca apenas uma adolescente do grupo entrevistado que se referiu a autores para determinar suas escolhas, atitude que a pesquisadora ressalta como rara entre os adolescentes.

estudos de Halsall sobre o *ethos* na narração, cada um dos enunciadores ficcionais constrói uma imagem de si. Entretanto, em uma análise preliminar, percebemos que as imagens dos sujeitos enunciadores ficcionais em AMMC se misturam, haja vista a construção fragmentada do enredo, regido por um tempo psicológico em decorrência dos pensamentos, da imaginação e das lembranças da protagonista que perpassam a voz do narrador, por meio do discurso indireto ou indireto livre, criando um efeito de cumplicidade entre eles. Esse desalinho do enredo, que reflete uma narrativa amparada na crença na pluralidade dos seres e do mundo, reflete uma visão humanista dos enunciadores, pois estes não se limitam a descrever os seres por uma ótica superficial, mas buscam vasculhar as complexidades que os formam. À proporção que isso acontece, notamos uma subversão a uma *doxa* dominante, ou melhor, uma transgressão aos valores uniformes e estereotipados.

Desse modo, revela-se um *ethos* contemplativo e perspicaz, bem como benévolo diante das idiossincrasias inerente ao ser humano. No entanto, não nos parece que essas características comuns aos dois enunciadores sejam suficientes para seduzir jovens leitores experientes em interação mais dinâmicas. Contudo, percebemos distinções entre o modo de dizer do narrador e da personagem que nos permitem diferenciar nuances no *ethos* de um e de outro, as quais, doravante, buscamos traçar.

Conforme explicitamos anteriormente, o narrador de AMMC, embora se posicione na terceira pessoa, posicionamento relacionado ao comportamento delocutivo, do qual se espera um apagamento do enunciador, isso não se caracteriza como predominante na narrativa, pois o narrador-contador faz intervenções em diversos momentos. Ele emite opinião sobre os fatos e os seres e oscila entre uma descrição objetiva e subjetiva, como podemos constatar no trecho a seguir com intuito de reforçar o que está sendo dito:

**Maria pensava nessas coisas, pensaria nessas coisas pelo resto da vida. [...]**

**Penteava o cabelo, mas não penteava o cabelo. Via o espelho, as muitas lâmpadas pequenininhas formando um retângulo todo iluminado, mas não via as lâmpadas, não via o espelho.** Era só ele que ela via. (REZENDE, 2011, p. 13, *grifo nosso*)

Na primeira frase grifada, o narrador demonstra saber sobre os pensamentos da protagonista, constituindo-se em narrador onisciente que, segundo Gancho (1991, p.

27), não se restringe “a narrar o que se passa com os personagens, mas também o que eles pensam e sentem”. Essa onisciência pode ser constatada também ao descrever as atitudes da personagem que se contrapõem ao que se passa internamente com ela, “penteava o cabelo, mas não penteava o cabelo”, “via o espelho, as muitas lâmpadas [...], mas não via as lâmpadas, não via o espelho”.

O narrador observa cuidadosamente a personagem e reconhece o estado emocional absorto em que se encontra, revelando-se no modo de descrevê-la que oscila entre uma descrição objetiva e subjetiva da personagem, compatível com *ethos* contemplativo, mas também lhe conferindo uma cumplicidade com o modo de ver e de sentir o mundo da protagonista.

Vejamos o trecho já citado: “... porque **de fato** Valentina Vitória era um dos mais belos e mais terríveis mistérios.” (REZENDE, 2011, p. 13), no qual o narrador também intervém favoravelmente ao ponto de vista da personagem, concordando e validando os pensamentos recorrentes de Maria sobre a amiga, “de fato”.

Segundo Charaudeau (2010), a concordância é uma modalidade do modo enunciativo que expressa a adesão do locutor a um propósito e contribui para sua validação, conforme notamos no trecho grifado a seguir:

Não lhe custaria nada, pelo contrário, **ia ser simplesmente uma delícia** se batizar de outros nomes, passar uns dias em outros lugares, imagina, fazer de conta que era outras pessoas. Nossa que maravilha de vida, que coisa mágica. (REZENDE, 2011, p. 16 grifo nosso)

Embora esse trecho grifado possa ser questionado quanto a se tratar de uma intervenção do narrador ou da protagonista por meio do discurso indireto livre, esse entrecruzamento de vozes implica um compartilhamento no modo de ver o mundo, denotando uma sintonia entre os enunciadores. Essa sintonia nem sempre acontece entre o narrador e outros personagens, como, por exemplo, em relação à mãe, conforme demonstramos ao tratar do modo enunciativo:

Bernardina tem essa mania de afiançar que a gente só pode ir até ali, só até aquele ponto; Deus me livre de tanto amém, ainda bem que a Maria é mais sonhadora. (REZENDE, 2011, p. 51)

Nessa passagem, evidenciam-se a apreciação e conformidade com o modo de ser da protagonista fora todos os elementos elencados anteriormente quanto à construção do

enredo. Levando-se em conta que Maria é uma jovem, que vive inquietações que se relacionam ao imaginário da fase da adolescência, como enfocamos, a busca identitária, a cumplicidade do narrador com ela pode indiretamente corresponder a uma empatia<sup>53</sup> com o público juvenil e às questões humanas que lhe angustia, suscitando no leitor juvenil uma identificação com a imagem do enunciador-narrador.

No entanto, na abordagem sobre os aspectos linguísticos, constatamos ocorrências em seu discurso que podem impedir uma estreita identificação entre o narrador e o leitor juvenil. Por exemplo, destacamos, na análise, a utilização de léxicos e estruturas frasais mais eruditas, somados à exploração de recursos literários que conotam uma plurissignificação da linguagem, como a utilização das figuras antítese e paradoxo, as quais predominam na sua fala, exigindo do leitor maior competência linguística e literária, pois esses recursos ampliam o sentido do texto que não apenas reflete uma linguagem comum ao grupo social adolescente.

Portanto, tais retomadas de recursos da linguagem literária, bem como léxicos regionalistas e eruditos, mais recorrentes nos enunciados do narrador conferem a ele um modo de dizer que se reflete na sua maneira de ser, isto é, em um *ethos* erudito, que, por sua vez, parece ser de um sujeito com mais conhecimento e experiência de mundo, características pertinentes as de um adulto em contraponto a um adolescente.

Nessa perspectiva, embora haja simpatia do narrador com a personagem, com seu modo de pensar e ver o mundo, o seu *ethos* se distancia, pela maneira de narrar, da imagem suposta do destinatário para quem as obras se destinam, haja vista a sua competência linguística e discursiva que destoam das possíveis competências do suposto sujeito interpretante.

No que concerne à imagem da protagonista Maria Campos, é preciso destacar que seu discurso não ocorre de maneira direta ao destinatário da obra. Sua fala emerge por meio dos vários tipos de discurso relatado, como já mencionamos, e mesmo quando ocorre por meio do discurso direto, esse se dá pela indicação da voz do narrador. Sendo assim, consideramos que a voz do narrador prepondera em relação à de Maria Campos, pois, mesmo que os pensamentos da protagonista se entrelacem a sua voz, é a dele que

---

<sup>53</sup> Segundo Mendes (2011, p. 226), o efeito de empatia pode ser revelado por parte do narrador em relação ao leitor quando, por exemplo, ele “se mostra capaz de se identificar com o leitor, de sentir o que ele sente” ou como ele apreende o mundo e o universo de crenças.

nos conta a história. No entanto, é ela a protagonista da história, é sobre ela, sua vida e seus anseios que a narrativa é desenvolvida, o que implica uma imagem de si com a qual o leitor pode, ou não, se identificar e, por efeito, se envolver com a narrativa.

Para pensar nessa identificação, começamos elencando características de Maria que se relacionam aos imaginários da fase da adolescência, tais como, sua inquietação existencial, sua atitude de sair pelo mundo em busca de si mesmo, a influência da amizade para a descoberta de si e a própria importância dada à amiga de quem sempre se lembrará, todos esses fatores possibilitando uma identificação por parte do leitor juvenil.

Além disso, a característica de subversão a uma *doxa* dominante, como, por exemplo, não aceitar o estigma da sua origem, pode suscitar no leitor uma empatia, pois, conforme Calligaris (2011, p. 33), para que o adolescente sinta reconhecido, ele transgredir, “... se opondo às regras da comunidade.” Contudo, os imaginários pertinentes ao universo da adolescência abordados na narrativa extrapolam uma perspectiva dessa fase, seja pela multiplicidade da identidade do ser, explorado pelo recurso metaficcional, seja pela tentativa de compreender o mundo e os seres de maneira mais aprofundada, opondo-se a uma visão superficial, pragmática e unívoca. Essa maneira de ser da protagonista pode não ser assimilada por um leitor juvenil mais habituado a interações dinâmicas e superficiais, como as do universo midiáticos, comuns à contemporaneidade.

Vejamos agora como podemos delinear o *ethos* do sujeito-enunciador principal de FMF, que nesse caso se refere ao narrador que conta sua própria história. Embora tenhamos salientado que as informações paratextuais permitem distinguir o autor do narrador, o fato da narrativa ser em primeira pessoa apresenta um envolvimento maior do enunciador com seu relato e, com isso, segundo Emediato (2010), produz um efeito de intimidade, de subjetividade que aproxima os interlocutores, no caso autor e leitor, pois, esse último associa a narrativa à impressão pessoal daquele.

A partir da análise dos aspectos discursivos, detectamos que a cronologia ocorre progressivamente, assemelhando-se às narrativas mais tradicionais, no sentido de se amparem na crença na unicidade e uniformidade do ser, não apresentando uma perspectiva mais complexa dos seres humanos. Essa visão de mundo é reforçada pela função secundária da narrativa que se refere às relações com os amigos do colégio que

representam, juntamente com Fani, o lado do bem e opõem-se a outro grupo de estudantes que representam o mal. Nesse sentido, a protagonista, apesar de relatar problemas de relacionamentos, não possui uma visão aprofundada diante deles, mantendo um modo de ver simplista e ingênuo que divide o mundo e os seres de maneira maniqueísta. Desse modo, podemos atribuir a ela uma imagem unívoca, simples e uniforme, sem profundidade psíquica.

No que tange aos imaginários de adolescência, o *ethos* de Fani apresenta-se apropriado às representações sociais comuns a esse universo. Ela é uma adolescente, estudante, mantém relações de amizade com um grupo social com o qual compartilha as mesmas opiniões e vivencia a descoberta do sentimento amoroso. Quanto ao conflito principal vivido pela protagonista, embora ele suscite nela sentimentos ambíguos, esses não são problematizados; ela se restringe em classificar os seres entre os do bem ou do mal, ou “loucos” por estarem se relacionando com sua adversária, conferindo uma ingenuidade a sua maneira de ser.

Além disso, Fani se depara com as situações conflituosas com insegurança e de maneira retraída, conforme pode ser visto nos trechos por nós selecionados. Isso lhe dá uma imagem de insegura, tímida e indecisa quanto aos seus sentimentos, atitude compatível à dos jovens. Tais características, segundo Calligaris (2011, p. 25), devem-se as transformações físicas pelas quais eles passam, gerando insegurança e timidez e acarretando “grande parte das dificuldades relacionais dos adolescentes, tanto com os adultos, quanto com seus coetâneos.” Nesse sentido o enunciador cria uma empatia com seu interlocutor, pois, segundo Meyer (2010), vai dar provas de conhecer questões conhecidas pelo seu interlocutor e, mais, vai relatar vivências similares as dele.

Sobressai na maneira de ser da protagonista o gosto pelo cinema comercial norte-americano que atravessa o interdiscurso narrativo. A retomada de filmes hollywoodianos reforça as características da estrutura do romance, tais como, um enredo de cronologia linear, o tema amoroso, o ambiente escolar, e os personagens cristalizados em um perfil que se dividem entre o bem ou o mal.

Nesse sentido, a narrativa ampara-se em uma *doxa* dominante, compartilhada por meios de narrativas fílmicas comerciais, com as quais o possível sujeito interpretante contemporâneo está acostumado a interagir. O sujeito enunciador ficcional, além de manifestar sua apreciação por esse tipo de narrativas, reproduz em seu discurso um modo de ver o mundo semelhante ao divulgado nelas, manifestando,

mais uma vez, empatia pelo universo de crenças do seu destinatário, o que, por sua vez, pode suscitar maior identificação com a sua imagem.

No que concerne aos aspectos linguísticos analisados, concluímos que a variação linguística utilizada revela um espelhamento do dialeto de adolescentes e expressa por meios de comunicação contemporâneos. O conjunto de marcas linguísticas é composto de uma linguagem informal que recorre a gírias e expressões idiomáticas típicas de adolescentes, bem como pelo uso de uma tonalidade exagerada, construída pelas frases exclamativas e hiperbólicas. Tudo isso vem expresso seja por meio de diálogos pessoais, seja por meio da reprodução de diálogos virtuais que ocorrem em outros suportes de gêneros que o leitor contemporâneo costuma interagir.

Portanto, respondendo a pergunta principal de nossa pesquisa, a dimensão argumentativa de FMF suscita maior efeito persuasivo diante de um leitor em formação, inexperiente em interagir com narrativas ficcionais literárias e mais habituado a interações com narrativas ficcionais divulgadas por meios midiáticos. O *ethos* do sujeito enunciador ficcional de FMF proporciona maior identificação por ser construído com saberes mais claramente compartilhados pelo grupo social a quem se dirige.

Quanto à função social da literatura juvenil em formar leitores e, por efeito contribuir na formação humana dos jovens, notamos que a narrativa de FMF espelha a linguagem do universo da adolescência, mas não a extrapola no sentido de apontar para construções linguísticas e discursivas para além desse universo, e não permite ampliar sua competência linguística e literária.

No entanto, para leitores pouco habituados a leitura, em detrimento das interações audiovisuais, o baixo teor ficcional e poético (ou polissêmico), o reconhecimento de valores compartilhados por esse grupo social e a identificação com a protagonista parecem-nos ser fatores que possam incentivar o envolvimento com a leitura, permitindo exercitar uma atividade que, segundo Machado (2003), requer uma disposição específica que, para o leitor inexperiente, pode resultar em sentimento de frustração, sobretudo, se a narrativa apresenta maior complexidade tanto na estrutura quanto nos saberes compartilhados.

Nesse sentido, pensamos que a leitura de AMMC pode ter sido abandonada pelos jovens leitores de uma escola pública por não conseguirem entender a proposta do *sujeito-comunicante*, que recorre a estratégias linguísticas e discursivas destoantes das

competências do destinatário previsto. No entanto, quanto à formação humana, acreditamos que uma obra como esta, mediada por um leitor experiente, pode contribuir de maneira mais significativa na formação do público juvenil contemporâneo em contraponto a de FMF, já que esta reforça um modo de pensar, ver e sentir o mundo com o qual este público pode estar bem mais habituado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das obras *A Mocinha do Mercado Central* e *Fazendo meu filme 1* buscou compreender a dimensão argumentativa das narrativas, cujo propósito maior é incentivar o público adolescente à leitura, tendo em vista a estreita relação da categoria literatura juvenil com a instituição educacional. A escolha pelas obras foi motivada pela observação empírica do interesse inicial de alunos/adolescentes de uma escola pública em ler ambas. No decorrer da leitura, notou-se maior entusiasmo, por parte dos alunos, pela leitura da segunda em detrimento da primeira. Embora nossa motivação tenha partido de uma percepção quanto à receptividade de leitores adolescentes diante das obras, nosso propósito neste trabalho não teve a intenção de fazer um estudo sobre a recepção da obra, e, sim, perscrutar uma possível interpretação na interação entre um autor e leitor por meio de uma narrativa ficcional do gênero literatura juvenil. Para isso, analisamos alguns elementos, dentre critérios discursivos e linguísticos, os quais consideramos destoantes entre as obras e, assim, averiguamos a *doxa* - imaginários, representações sociais, valores e crenças - que emergia das narrativas e qual o reflexo dessa na construção *ethótica* dos sujeitos enunciadoreis ficcionais. Com isso buscamos delinear o *ethos* desses sujeitos (narrador e protagonista) e qual dos dois livros poderia suscitar um efeito persuasivo maior perante um possível sujeito interpretante.

Nossa análise partiu da hipótese que as duas narrativas se ancoravam em representações sociais comuns à fase da adolescência, conforme os estudos do psicanalista Calligaris (2011), para quem esse período da vida caracteriza-se por um maior questionamento existencial, por uma busca identitária, pela valorização das relações de amizade e pelas descobertas amorosas. No entanto, pressupomos também que havia um diferencial quanto às representações sociais, saberes compartilhados, opiniões coletivas - *doxa* - da época contemporânea, retomadas em cada um dos discursos dos livros, embora o destinatário previsto para ambos fosse, no caso da escola pública supracitada, um adolescente, um estudante em processo incipiente de formação leitora, inserido em um contexto social, histórico e cultural contemporâneo e, com isso, mais habituado à interação por meios midiáticos, em contraponto a experiências de leituras literárias. Desse modo, havíamos suposto que a obra de Pimenta (2014), comparada com a de Rezende (2011), possibilitasse maior adesão do público juvenil mais habituado a interações com meios audiovisuais, já que ela reforçava um modo de

ver e sentir o mundo com o qual os jovens estão mais acostumados a compartilhar em narrativas veiculadas pelo cinema, televisão e internet. Pensamos assim, pois o livro de Rezende (2011) apresentava uma representação de mundo que extrapolava o universo das comunicações mais imediatistas e dinâmicas, solicitando um leitor mais reflexivo diante de um relato que demandava um modo mais complexo de ver e sentir o mundo e os seres.

Para averiguarmos os possíveis efeitos persuasivos das obras, apoiamos-nos na perspectiva de argumentação discursiva de Ruth Amossy (2010, 2011a, 2011b, 2011c) sobretudo, na interdependência dos elementos retóricos a uma *doxa* na construção argumentativa, destacando da tríade retórica o *ethos*. Além disso, buscamos relacionar a concepção da pesquisadora à visão retórica de Michel Meyer (2007, 2010). Com enfoque nesses estudiosos, buscamos repassar brevemente o trajeto da história da retórica desde os clássicos até a releitura moderna de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) para demonstrar sobre quais diretrizes se apoiam os teóricos destacados em nossa pesquisa. Como dispositivo analítico e metodológico, contamos com a Teoria Semiollingüística de Patrick Charaudeau (1999, 2004, 2006, 2007, 2008, 2010, 2012, 2013,2014) e, em especial, com os conceitos de encenação do ato de linguagem e os sujeitos nele envolvidos; com os modos de organização do discurso: narrativo, enunciativo e descritivo, destacando o modo narrativo. Além desses pesquisadores, recorreremos a outros colaboradores no âmbito da análise do discurso como Dominique Maingueneau (1997, 2005, 2006, 2010, 2011), Emília Mendes-Lopes (2004, 2011), Ida Lucia Machado (2005, 2010, 2011), Renato de Mello (2005, 2011), entre outros.

Para situar o contexto social em que as narrativas são produzidas, contamos com estudiosos da área de literatura, como Antonio Candido (1997, 1995), em especial, com sua perspectiva sobre a literatura e a estreita relação com a formação humana; Marisa Lajolo (1998, 2003), Zélia Versiani Machado (2003) entre outros para a compreensão da literatura juvenil e, principalmente, sobre a importância dessa para formação de leitores. As considerações e reflexões desses estudiosos quanto ao papel formador da literatura permitiu-nos contextualizar a instância de produção e recepção das obras analisadas e refletir em que medida as obras contribuem para a formação humana e leitora inerente à literatura.

O conceito de Ruth Amossy e as reflexões de Michel Meyer contribuíram para nos mostrar como a retórica, no sentido de persuadir um auditório a um modo de ver, pensar e sentir o mundo, está presente em todo tipo de interação verbal, mesmo que esta se dê por meio de uma narrativa ficcional. Além disso, os estudos desses teóricos nos mostraram que a adesão do auditório a um discurso envolve todas as provas retóricas, já que o orador constrói sua imagem levando em conta os valores que supõe pertencerem a seu interlocutor. Nesse sentido, priorizamos o *ethos* na nossa análise para averiguar em que medida a imagem dos enunciadores retomava uma *doxa* comum aos interlocutores.

A partir desse arcabouço teórico, a pesquisa permitiu-nos constatar estratégias argumentativas distintas entre as obras e, por sua vez, uma distinção no efeito persuasivo perante o sujeito interpretante previsto. De um lado, a narrativa de Pimenta (2014) apresentou estratégias discursivas e linguísticas das quais emergem imaginários mais condizentes ao universo da adolescência e de adolescentes contemporâneos mais habituados com interações midiáticas, como por exemplo, narrativas de filmes hollywoodianos. Nesse sentido, a estrutura da narrativa mostra-se mais tradicional no que diz respeito à linearidade do enredo e a construção de personagens estereotípicos, proporcionando uma leitura de entretenimento em contraponto a uma leitura reflexiva. Desse modo, a narrativa revela um *ethos* do *sujeito-enunciador-protagonista* que se aproxima mais da imagem do adolescente contemporâneo cujos saberes compartilhados são mais recorrentes entre eles.

Do outro lado, a narrativa de Rezende (2011) mostrou-se mais tradicional em relação à primeira, no sentido de não recorrer a estratégias linguísticas e discursivas associadas ao mundo contemporâneo e suas tecnologias. No entanto, ela se mostrou mais moderna que a primeira em relação à construção do enredo, com uma cronologia invertida e personagens complexos, que refletem a crença na complexidade dos seres e do mundo. Seu livro exige uma reflexão mais aprofundada de pontos de vista e questões que extrapolam o imaginário juvenil. Embora o conflito principal se relacione aos imaginários de adolescência, esse foi tratado em uma perspectiva que não se restringiu a esse universo. Além disso, as representações sociais mobilizadas na narrativa subverteram uma *doxa* dominante e, com isso, construíram um *ethos* dos enunciadores que não se restringiu a um estereótipo e nem a uma imagem de adolescente.

Portanto, pudemos constatar que, embora as duas narrativas tivessem retomado imaginários da adolescência, houve uma maior recorrência desses na obra *Fazendo meu filme1* comparado a *Mocinha do Mercado Central*. Além disso, a primeira obra dialogou diretamente com um adolescente contemporâneo inexperiente em leitura de narrativas ficcionais literárias, enquanto a segunda buscou um diálogo com um leitor mais experiente e reflexivo que este adolescente.

No tocante ao potencial formativo inerente às literaturas juvenis, abordado no espaço externo do ato de linguagem e analisado no espaço do dizer, a obra de Rezende (2011) possibilita assim maior contribuição na formação humana e leitora do jovem, em detrimento da narrativa de Pimenta (2011), em que a formação leitora e humana limitou-se, em boa parte, em retratar os conhecimentos já pressupostos ao público juvenil. No entanto, o reconhecimento desses saberes na certa incentivará leitores inexperientes em leituras narrativas literárias a criar uma disposição para esse tipo de interação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Vitória Gomes Batistoti. Análise do discurso do estereótipo juvenil no cinema hollywoodiano. In: *Grupo de estudos Ciências da Linguagem*. Escola de Comunicação e Artes da USP. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/jorwiki/> Acesso em 20 de abril de 2015.

AMOSSY, Ruth. Le soubassement de l'argumentation: les evidences partagées. In.: AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours*. 3. ed. Paris: Armand Colin, 2010. p. 85-107.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio Ferreira. In: *EID&A – Revista eletrônica de estudos integrados em discursos e argumentação*. Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011a.

AMOSSY, Ruth. Contribuição da nova retórica para a análise do discurso: o estatuto do logos nas Ciências da Linguagem. In: EMEDIATO, Wander; LARA, Glaucia M. P. (Org.). *Análises do discurso hoje*. v.4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011b.

AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011c.

ARISTÓTELES. Retórica. 2.ed. Notas e tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5 ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002. p.71-210.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASIOLI, Bruna longo. As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente. In: *Terra roxa e outras terras – Revista de estudos literários*. Vol. 9. 2007. ISSN 1678-2054. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005. p. 87-98

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 265- 273.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: PubliFolha, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 3 ed. rev. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 8. ed. Belo Horizonte, Itatiaia, 1997.

CARNEIRO, Lilian Rosa Aires; CAVALCANTE, Maria Imaculada. O universo ficcional em *A mocinha do Mercado Central* de Stella Maris Rezende. In: Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/> Acesso em 22 de abr. 2015. ISSN 2237-6607

CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. et al (Org.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges/Núcleo de Análise do Discurso, Faculdade de Letras da UFMG, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (Org.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 13-41.

CHARAUDEAU, Patrick. Da ideologia aos imaginários sociodiscursivos. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 187-208.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In.: BOYER, Henri (Org.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007. p.49-63.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: LARA, Gláucia M.; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. *Análises do Discurso Hoje*, vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. Por uma interdisciplinaridade “focalizada” nas ciências humanas e sociais. In: MACHADO, Ida Lúcia; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; MENDES, Emília (Orgs.). *A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. p.17-51.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (Org.). *As emoções no discurso*. 2 v.

Campinas: Mercado das Letras, 2010. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/A-patemizacao-na-televisao-como.html>. Acesso em: 01 jan. 2014.

DURY, M. Argumentation et stratégie narrative. In.: [sn.]. *Le roman d'apprentissage au 19<sup>e</sup> siècle*. Paris: Hatier, 1995.

EMEDIATO, Wander. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete, FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). *Ensaio sobre leitura*. 2 ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2007.

EMEDIATO, Wander. A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura. 5 ed. São Paulo: Geração editorial, 2010.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth *et al.* *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 161-193.

FURLAN, Marília Molina. Tom e modalização autonímica no discurso de autoajuda para adolescentes. *RevLet – Revista Virtual de Letras.*, v. 06, n. 01, jan./jul. 2014. ISSN: 2176-9125 p. 50-68. Disponível em <http://www.revlet.com.br/artigos/215.pdf> Acesso em 04 mar. 2015.

GALINARI, Melliandro Mendes. A autorialidade do discurso literário. In: MELLO, Renato (Orgs.). *Análise do Discurso e Literatura*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

GALINARI, Melliandro Mendes. As emoções no processo argumentativo. In: MACHADO, Ida Lucia; MENZES, William; MENDES, Emília (Orgs.). *As emoções no discurso*, vol.1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GANCHÓ, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. Série Princípios. Vol. 207. São Paulo, Ática, 1991.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GINZBURG, Jaime. Notas sobre elementos de teoria narrativa. In: COSSON, Rildo. (Org.) *Esse Rio Sem Fim – Ensaio sobre Literatura e suas fronteiras*. Pelotas, UFPEL, 2000. p. 113-136.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da língua portuguesa*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

LAIJOLO, Marisa. A leitura em formação da literatura brasileira de Antonio Cândido. In: SERNA, Jorge Ruedas de La. *Antonio Cândido*. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: IMESP, 2003. p 51-75.

MACHADO, Ida Lucia. Prefácio. In: MACHADO, Ida Lucia; MARI, Hugo; MELLO, Renato (Orgs.). *Ensaio em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

MACHADO, Ida Lucia. Algumas considerações sobre a teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau. In: MACHADO, Ida. Lúcia. *et al. Movimentos de um percurso em análise do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 19-32.

MACHADO, Ida Lucia. Jacqueline Authier-Revuz e o conceito da Heterogeneidade constitutiva. *Exemplier* fornecido em aula no curso Teorias do Discurso. Belo Horizonte: Poslin/FALE/UFMG, em abril de 2010.

MACHADO, Ida Lucia. *Ethos*, Imagens de si e Identidade. *Exemplier* fornecido em aula no curso do Poslin. Belo Horizonte: Poslin/FALE/UFMG, em setembro de 2011.

MACHADO, M. Zélia Versiani. *A Literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG/FALE. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Orientação Maria das Graças Rodrigues Paulino. 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. O discurso literário contra a literatura. In: MELLO, Renato de (Org.). *Análise do discurso e literatura*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos* literário, *ethos* publicitário e apresentação de si. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de (Org.). *Análises do discurso hoje*. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Lucerna, 2010. 331 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 69-92.

MELLO, Renato de. Análise do discurso e literatura: uma interface real. In: MELLO, Renato de (Org.). *Análise do discurso e literatura*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MELLO, R. de. O éthos em Fedra, de Racine. In: EMEDIATO, W. ; LARA, Gláucia M. P. *Análise do Discurso hoje*, v. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. 177-194.

MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. *A produção textual: revitalizando a pedagogia retórica*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MENDES-LOPES, Emília. Contribuições ao estudo do conceito de ficcionalidade e de suas configurações discursivas. 2004. 267f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, área de Análise do Discurso) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MENDES, Emília. Algumas breves considerações sobre emoções, factualidade e ficcionalidade. In: EMEDIATO, Wander; LARA, Glaucia M. P. Análises do discurso hoje, v.4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 217-236.

MEYER, M. *A retórica*. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MEYER, Michel. *Ethos, logos, pathos* dans l'interaction rhétorique. In: *Principia Rhetorica: une théorie générale de l'argumentation*. Paris: Quadrige/PUF, 2010. p. 151-188.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 14. ed. São Paulo, Cultrix, 1999.

NEVES, Jeter Jaci. *Contrato comunicacional e estratégias discursivas em O Alquimista: a fabricação de um best-seller*. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

OLIVEIRA, Ieda de. *O Contrato de comunicação na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PEIXE, Letícia de Souza. *Harry Potter e a Pedra da Narrativa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagens, redes de sentido: Leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura; saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1958.

PIMENTA, Paula. *Fazendo meu filme 1*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014.

PIRES, Diléa Helena de Olveira. *Viagem ao mundo inscrito e instituído por Ziraldo: um encontro com o sujeito destinatário (TUd)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PROCÓPIO, Mariana Ramalho. *O ethos do homem do campo nos quadrinhos de Chico Bento*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

REBOUL, Olivier; BENEDETTI, Ivone Castilho. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REZENDE, Stella Maris. *A mocinha do Mercado Central*. São Paulo: Globo, 2011.

RÜDIGER, Francisco. O cinema e o amor: Romantismo de consumo e intimidade reflexiva. In: *ALCEU* - v. 10 - n.19. jul./dez. 2009, p. 33 a 47. Disponível em: [http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu19\\_Rudiger.pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu19_Rudiger.pdf) Acesso em 29 de maio de 2015.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

**Reprodução de trechos de seis depoimentos de adolescentes (dentre os 18 encontrados) sobre o prazer de ler a série de livros *Fazendo meu filme 1*, de Paula Pimenta, publicados no site <http://fazendomeufilme.com.br/>**

1. \_ “*Fazendo meu filme* (FMF) foi um dos primeiros livros que eu li, a partir dele li todos esses ( mostra uma estante com livros). Tudo isso foi por causa da Paula (...)” Mariana Bricio – publicado dia 06/10/2013<sup>54</sup>.
2. \_ “Oi, eu queria dizer que amo muito FMF. É uma história muito especial que a gente começa a ler e não consegue mais parar até chegar no fim e saber o que acontece. É aquela história que a gente sente os personagens (...). De certa forma eu sou Fani (...) a gente se identifica, a gente consegue entrar na história. É por isso que amo tanto FMF.” Fernanda Saraiva – publicado dia 06/10/2013.
3. \_ “Oi, sabe porque eu amo ler FMF, porque toda vez que eu leio eu me transporto para dentro da história, como se aquela lá fosse a minha vida real (...). A Paula me comoveu muito (...)” Mônica Hall – publicado dia 30/09/2013.
4. \_ “Eu amo a série FMF, porque foi com ela que eu descobri a minha paixão por livros e também com ela descobri a minha paixão por escrever. Eu queria falar que foi a primeira série que eu me identifiquei de verdade, porque nela tinha várias coisas que vivo no meu cotidiano. (...)” Lorena Rocha – publicado dia 30/09/2013.
5. \_ “Oi, meu nome é Laura, tenho 12 anos, moro em Brasília. Eu amo a série FMF, porque não é apenas uma série de livros, é uma série de vida. (...). FMF faz parte de mim.” Laura Loletto – publicado dia 30/09/2013.
6. \_ “FMF realmente mudou e marcou muito a minha vida, porque é primeira série de livros que me emocionou de verdade (...) e a gente entra na história e vive aquilo ali (...).” Isabella Martins – publicado dia 01/10/2013.

---

<sup>54</sup> Todos os vídeos/depoimentos foram originalmente publicados no *Youtube* e transferido para o site da série *Fazendo meu filme1* que consiste em 4 volumes.

ANEXO II

Revista do **minas**

17 DE FEVEREIRO DE 2015 • ANO X

minas atlético clube  
**80** ANOS

**Fãs entrevistam Paula Pimenta**  
As minastenistas Rafaela, Clara, Stela e Maria Clara batem um papo com a escritora

**Minas 80 anos: vai rolar a festa!**

The image shows the cover of a magazine titled 'Revista do Minas'. The main headline is 'Fãs entrevistam Paula Pimenta' (Fans interview Paula Pimenta), with a sub-headline 'As minastenistas Rafaela, Clara, Stela e Maria Clara batem um papo com a escritora' (The Minas fans Rafaela, Clara, Stela, and Maria Clara chat with the writer). The cover features a black and white photograph of four young women sitting around a table, smiling. In the background, there is a sign for 'minas atlético clube 80 ANOS'. At the top right, it says '17 DE FEVEREIRO DE 2015 • ANO X'. At the bottom, a banner reads 'Minas 80 anos: vai rolar a festa!' (Minas 80 years: the party is going to roll!).

## ANEXO III

Lista de filmes retomados nas epígrafes de *Fazendo Meu filme I*, citados no prólogo da obra.

Prólogo

Uma vez me perguntaram qual era o filme da minha vida. Fiquei um tempão pensando nisso, mas, em vez de responder, entreguei para a pessoa a minha lista de DVDs. Eu não tenho um filme preferido, cada um deles tem uma cena especial, um momento que faz com que eu deseje ser a protagonista, que anseie que minha vida seja tão emocionante e colorida como a delas.

Lista de DVDs de Fani Castelino Belluz

1. As patricinhas de Beverly Hills
2. Cinderela
3. Enquanto você dormia
4. Feitiço do tempo
5. Alice no País das Maravilhas
6. Efeito borboleta
7. O fabuloso destino de Amélie Poulain
8. Em busca da Terra do Nunca
9. O campo dos sonhos
10. Brilho eterno de uma mente sem lembranças
11. O diário de Bridget Jones
12. Sociedade dos poetas mortos
13. Procurando Nemo
14. O cão e a raposa
15. Uma linda mulher
16. The Wonders - O sonho não acabou
17. Os incríveis...
18. Mero acaso
19. Os Croonies
20. A noiva rebelde
21. Alguém como você
22. O mágico de Oz
23. Curtindo a vida adoidado
24. O Expresso Polar
25. Love story - Uma história de amor
26. Alguém muito especial
27. Moulin Rouge - Amor em vermelho
28. O casamento do meu melhor amigo
29. Colcha de retalhos
30. Como perder um homem em 10 dias
31. Pra sempre Cinderela
32. Titanic
33. Dumbo
34. Peter Pan
35. Labirinto
36. O diário da princesa
37. Ela é demais
38. De repente 30
39. Sintonia de amor
40. Branca de Neve e os sete anões
41. O casamento dos meus sonhos
42. Feito cães e gatos
43. Como se fosse a primeira vez
44. Quatro casamentos e um funeral
45. Um sonho, dois amores
46. Shakespeare apaixonado
47. Mensagem pra você
48. 10 coisas que eu odeio em você
49. Romeu e Julieta
50. Harry e Sally - Feitos um para o outro
51. Sob o sol da Toscana
52. Dirty dancing - Ritmo quente
53. Diário de uma paixão
54. Wimbledon - O jogo do amor
55. Grease - Nos tempos da brilhantina