

O GÊNERO DO DISCURSO ‘FRASE DE PROTESTO’: DO INTERDISCURSO AO INTERGÊNERO

Silvane Aparecida de Freitas MARTINS
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UUP

RESUMO

Partimos do pressuposto de que os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores e os transformam, e qualquer tipo de prática discursiva é gerado de combinações de outras práticas discursivas. Assim sendo, pretende-se neste artigo, analisar os diversos ‘outros’ presentes nas frases de protestos criadas por estudantes num processo de mobilização.

ABSTRACT

This work is based on the assumption that texts use and refer to other texts, whether contemporary or historically prior to them, and then transform these other ones. It also assumes that any type of discursive practice is generated from a combination of other discursive practices. This article thus intends to analyse many “other” texts that could be read in some phrases of protest created by students involved in a process of political mobilization at their University.

PALAVRAS-CHAVE

frases de protesto, gêneros do discurso, interdiscurso, intergênero.

KEY WORDS

phrases of protests, discourse genres, interdiscourse, intergenre.

1) Introdução

Consideramos que o discurso está ativamente constituindo ou construindo a sociedade. As relações entre práticas discursivas, entre textos/discursos são o que denominamos de interdiscurso, o qual é apontado para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar

textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos.

Com as transformações da sociedade e as inovações tecnológicas, muitos gêneros textuais novos vão surgindo, tendo em vista os diversos propósitos comunicativos. Criando, às vezes, uma fronteira nebulosa quando há uma fusão entre os gêneros, que assumem uma configuração híbrida, ou seja, quando adquirem a forma (ou objetivo) de outro gênero textual (MARCUSCHI, 2002). Essa configuração intergenérica será observada e exemplificada, nesse trabalho, por meio do gênero textual ‘frases de protesto’, oportunidade em que os autores desses enunciados se apropriaram de diversas vozes, de segmentos argumentativos/deliberativos/injuntivos, do discurso de autoridade e autoritário, de outras formas de dizer para se posicionar, reivindicar, mobilizar e fazer valer sua voz.

O *corpus* deste artigo é composto de onze frases veiculadas em cartazes e faixas afixados nos corredores de uma instituição de ensino, num momento de mobilização dos estudantes contra um determinado docente daquela instituição – por isso a denominação ‘frases de protesto’.

2. Os gêneros textuais e as relações interdiscursivas e intergenéricas

Dentre as críticas que dizem respeito historicamente à lingüística estrutural pós-saussuriana, uma das mais graves refere-se ao fato de ela reduzir seu objeto à categoria única dos fatos homogêneos. Trilhando contra essa homogeneidade, o “objetivismo abstrato” da lingüística estrutural, Bakhtin (1992a) questionava uma lingüística centrada nos fatos da língua em detrimento da atividade da linguagem que envolve indissolivelmente os atores. Ele visava a reorientar a ciência lingüística para um objeto definido de uma outra forma, não só objetivado em fatos observáveis, mas englobando igualmente as motivações e causalidades que transformavam esses fatos em índices de relações complexas.

Tratava-se, por conseguinte, do esboço de uma mudança de paradigma, uma transformação do ponto de vista da análise, uma refutação da atitude

reduzidora pela qual a lingüística restringia seu campo à única dimensão dos fatos observáveis e dos mecanismos de inferência. Assim sendo, Bakhtin (1992a) introduziu a idéia de discurso como “multiplicidade de sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas”. Além da renovação, no sentido de uma ampliação da pregnância do contexto sócio-histórico, Bakhtin (1992b) introduziu os estudos sobre os gêneros do discurso, que sem dúvida, melhor ilustra as posições transformadoras da lingüística contemporânea, abrindo espaço para a análise dos elos entre atividade de linguagem, suas motivações e determinações.

Os estudos que Mikail Bakhtin (1992b) desenvolveu sobre os gêneros discursivos, considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo da emergência desse novo paradigma. Tal concepção foi de suma importância, pois uma das grandes preocupações entre os lingüistas do discurso e do texto é estudar a linguagem e as atividades comunicativas, e os gêneros discursivos em muito nos favorecem a isso, pois por meio deles, os indivíduos se comunicam e materializam seu discurso. Será por meio dos gêneros que perceberemos as diversas instâncias de uso da linguagem na vida social, cultural, política, bem como nos múltiplos contextos discursivos.

A partir dos estudos de Bakhtin (1992b) foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros textuais: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação da pluralidade de vozes. (MACHADO, 2005: 152). Este é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas apenas à palavra.

Segundo Bakhtin (1992b), os gêneros discursivos não são criados a cada vez pelos falantes, porém são transmitidos sócio-historicamente. Não obstante, os falantes contribuem tanto de forma dinâmica para a

preservação, como também para a permanente mudança e renovação dos gêneros. Essa explicação atende ao critério de criatividade no uso dos gêneros. Corroborando com essa idéia, Bazerman (2006) afirma que os gêneros nunca surgem num grau zero, mas num veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes.

Sabemos que na visão de Bakhtin (1992b), um gênero é todo enunciado oral ou escrito que atenda a um propósito comunicativo, ou seja, um gênero do discurso. Assim, não só os textos literários são agrupados em gêneros textuais, porém todo e qualquer texto que apresente uma função sócio-comunicativa dentro de uma sociedade. Contudo, antes de continuar com essa abordagem sobre gêneros, torna-se imprescindível indicar algumas reflexões mais amplas sobre a posição geral de Bakhtin no contexto dos estudos da linguagem.

Para Bakhtin (1992^a, p. 40), “a linguagem permeia toda a vida social e preenche nela um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. A linguagem é de natureza sócio-ideológica, e tudo que é ideológico, possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo”, sendo a ideologia um reflexo das estruturas sociais. Entre linguagem e sociedade existem relações dinâmicas e complexas que se materializam nos discursos, ou melhor, nos gêneros do discurso.

Além disso, o autor ressalta que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e, portanto, não é de admirar que tenhamos tanta diversidade nesse uso e, conseqüentemente, uma variedade de gêneros que se afiguram incalculáveis. Toda essa atividade “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1992b: 279). Os gêneros são vistos como o resultado do uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações, nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua (gramática e léxico). São formas altamente maleáveis, dinâmicas e plásticas. A plasticidade dos gêneros é comprovada pelo predomínio da função em

relação à forma na determinação do gênero. “Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (MARCUSCHI, 2002: 20).

Complementando essa afirmação, o autor afirma ainda que os gêneros são

[...] entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Devido ao fato de os gêneros discursivos surgirem na esfera prosaica da linguagem, incluem toda a sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Do ponto de vista do dialogismo, a prosa é a esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas. Assim, Bakhtin (1992b) distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana), dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico interativo.

A imensa variedade e riqueza dos gêneros discursivos refletem a nossa necessidade de comunicação, pois em cada situação diferente, um gênero é desenvolvido com o intuito de materializar o discurso adequadamente ao contexto situacional e, conseqüentemente, difundir a história de geração a geração. Nesse sentido, Bakhtin (1992b: 285) afirma que

[...] os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético,

lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.

Assim, temos por pressuposto que estudar os gêneros textuais é estudar a circulação de discursos e a inovação dos formatos dessa circulação, em termos de meios, formatos, canais, modos retóricos e tipificação. Segundo Bazerman (2006), pelo uso de textos não só organizamos nossas ações diárias, mas também criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas. É na interação social que o gênero se torna significativo; é em sua concretização que as diversas formas de comunicar, de entender e ser entendido, de significar a realidade em todos os sentidos são expressos.

É importante ressaltar que cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social. "Não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros". (FOUCAULT, 1997:98). Além disso, os textos e enunciados são moldados por textos anteriores aos quais estão respondendo e por textos subseqüentes que 'antecipam'. (BAKHTIN, 1992a). Cada texto estabelece condições que, de alguma forma, são levadas em consideração em atividades subseqüentes. Os textos criam realidades ou fatos, que são as ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou pelos atos de fala. Esses atos são realizados mediante formas textuais relacionadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. (BARZERMAN, 2006: 22).

Quando lidamos com atos comunicativos diversos, vamos encontrar uma gama de gêneros textuais que atendem aos propósitos sócio-comunicativos do momento situacional. No entanto, nem sempre a questão de identificação de um gênero textual por meio de seu propósito comunicativo é simples. Exemplos têm comprovado que se pode criar uma fronteira nebulosa quando há uma fusão entre os gêneros, quando

esses assumem uma configuração híbrida, ou seja, quando um gênero adquire a forma (ou objetivo) de outro gênero textual (MARCUSCHI, 2002).

Produto de interação verbal, a semiotização das relações com o meio transforma as representações dos organismos humanos, elas são produtos de uma reformulação coletiva imposta às representações até então idiossincráticas. As representações semiotizadas são os produtos de uma colocação em interface de representações individuais e coletivas. Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos. Sob efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em número ilimitado de gêneros. (BRONKART, 1999).

Devido à enorme quantidade e às adaptações pelas quais passam os gêneros textuais de nossa sociedade, sua conceituação continua sendo profundamente complexa; as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente. Corroborando essa concepção, Marcuschi (2005) afirma que

[...] eles [os gêneros] não são classificáveis como formas puras nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. (MARCUSCHI, 2005:19).

Essa dificuldade de classificação também decorre do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais: alguns gêneros tendem a desaparecer (a narração épica), às vezes reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se; gêneros novos aparecem; em suma, “os gêneros estão em perpétuo movimento” (BRONCKART, 1999:74). Enfim, essa multiplicidade explica o fato de

que as fronteiras entre os gêneros não podem ser claramente estabelecidas e o fato de que algumas espécies novas de textos podem não ter ainda recebido um nome consagrado, em termos de gêneros.

Um outro aspecto incluído no estudo de gêneros textuais pode ser a indicação do tipo de domínio discursivo em que se insere um determinado gênero. “Usamos a expressão *domínio discursivo* [grifo meu] para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos, nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2002: 23, grifo do autor). Os domínios são práticas discursivas dentro das quais se podem identificar um conjunto de gêneros textuais. Pode-se falar em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, discurso didático etc.

Assim sendo, os gêneros são os mega-instrumentos para agir em situação de linguagem. A mestria de um gênero aparece como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação. Situando-nos na perspectiva de Bakhtin (1992b), consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são dizíveis por meio dele; 2) a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

3. O gênero textual ‘Frase de Protesto’

Segundo Bazerman (2006:42), para lidar com o problema de caracterização de gêneros, com os quais não se é familiarizado, ou quando os outros os compreendem de modo diferente do seu, é preciso colher informações não só sobre os textos, mas também como as outras pessoas entendem esses textos. Uma forma mais geral de fazer isso, segundo o autor, é pedir às pessoas de certo campo que nomeiem os tipos de textos com os quais trabalham (para identificar seu conjunto de gêneros). A existência de um nome conhecido para um gênero dentro de uma esfera de práticas comunicativas sugere que isso é realmente um conhecimento comum às pessoas envolvidas naquela prática.

Nesse sentido, perscrutando o contexto situacional do evento comunicativo em estudo, verificamos que a maioria dos participantes da mobilização de protesto nomeava os seus dizeres como “frase”, assim sendo, na tentativa de melhor especificar os textos utilizados naquele contexto situacional, passamos a designá-los como ‘frases de protesto’.

Vasculhando a literatura sobre gêneros, buscamos em Pedrosa (2002), que se baseando em Castilho (1997) e Goffman (1998), argumenta que o gênero textual ‘Frase’ tem sua origem quando o locutor emite algum comentário ou opinião por meio de um enunciado/ texto sobre um tópico X, dentro de um contexto e que, além de seu alocutário, esse enunciado também é ouvido/lido pelo interlocutor, como um ouvinte não-ratificado.

Pedrosa (2002) analisa o gênero ‘Frase’ que aparece no contexto do domínio jornalístico. Ao desenvolver suas análises, verifica que esse gênero é originado de outros gêneros, advindos de domínios discursivos diferentes do gênero frase e que nem sempre esses dados se tornam explícitos no referido gênero, devido a sua configuração intergenérica. Isso porque

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários da língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjunto de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e divergentes). (BRONCKART, 1999: 74).

4. As frases de protesto e o discurso do *outro*

Diante do exposto, passaremos a analisar os exemplos de ‘frases de protesto’ produzidas pelos estudantes numa situação de mobilização da turma. Neste artigo, analisaremos onze frases de protesto que foram coletadas na ocasião do protesto de alunos de uma determinada instituição de ensino, contra um professor dessa mesma instituição. No decorrer de

nossa análise, as frases serão especificadas por (F1), (F2), e assim sucessivamente até a última frase que é (F11).

(F1). Greve: recusa, resultante de acordo de estudantes a comparecer onde o dever os chama, até que sejam atendidas certas reivindicações. Pela remoção do Prof. X.

Tais dizeres foram veiculados por meio de um cartaz afixado na porta da sala de aula explicando o porquê da paralisação dos acadêmicos. Percebe-se que os estudantes, utilizando-se de uma estrutura análoga ao verbete de dicionário, reafirmam e readaptam o significado da palavra greve, adequando-o ao contexto situacional em que estão inseridos.

Nesse sentido, Dionísio (2002:126), citando Hoey (2001), afirma que os dicionários, enciclopédias e glossários são colônias discursivas, ou seja, “discurso cujas partes componentes não derivam seus significados das sentenças em que estão inseridas”. Em relação à produção textual, nove são as propriedades de um texto colônia na visão desse autor:

1. o significado não deriva de uma seqüência;
2. as unidades adjacentes não formam uma prosa contínua;
3. não há um frame contextual;
4. não há um autor individual identificável;
5. um componente pode ser usado sem referência aos demais;
6. os componentes podem ser reimpressos ou reutilizados em trabalhos subseqüentes;
7. os componentes podem ser acrescentados, removidos ou alterados;
8. muitos componentes podem servir à mesma função;
9. há uma seqüência alfabética, numérica ou temporal.

Embora a definição de gênero textual não esteja embasada nos aspectos estruturais ou lingüísticos, em muitos casos, como no caso do gênero verbete, forma e função estão inter-relacionadas e sinalizam para a identificação do gênero. Na frase 1 (F1) acima transcrita, percebe-se claramente a fusão de dois gêneros, pois os autores visando a informar o

motivo de sua mobilização, relacionam as características da frase com as do verbete. Já que temos um enunciado-comentário de um tópico X (greve), dentro de um contexto (greve dos estudantes), cujo conteúdo será lido por um interlocutor não-ratificado. Relaciona-se com o verbete, uma vez que está em forma de definição; suas unidades não formam uma prosa contínua; não há um frame contextual. Temos, portanto, a intertextualidade de dois gêneros: a frase e o verbete de dicionário.

Além disso, é importante ressaltar que apesar de os autores desses dizeres recriarem o sentido da palavra greve, não negam o sentido literal do termo, os acadêmicos afirmam o sentido primeiro (dicionarizado),

[...] cessação voluntária e coletiva de trabalho, decidida por assalariados para obtenção de benefícios materiais e/ou sociais, como melhoria das condições de trabalho, direitos trabalhistas etc., ou ainda para se garantirem as conquistas adquiridas que, porventura, estejam ameaçados de supressão. (HOUAISS, 2002).

acrescentando-lhe algumas características próprias à situação, há a substituição de termos inerentes ao mundo do trabalhador por termos próprios do mundo estudantil. Nesse sentido, Fairclough (2002:138) afirma que os elementos do texto podem ser planejados, organizados para ser interpretados de diferentes modos, por diferentes ouvintes, o que é uma fonte de ambivalência antecipatória intertextual.

(F2). Estabilidade: péssima garantia para quem não tem compromisso.

Sabemos que o termo estabilidade, conforme está dicionarizado significa “garantia que tem o funcionário público, depois de certo tempo de exercício, de não ser demitido a não ser por sentença judicial ou mediante processo administrativo”. No entanto, fazendo uso de uma forma metalingüística (AUTHIER-REVUZ, 1998:19), os locutores de (F2) re-significam o termo, passando a significar “uma péssima garantia para quem não tem compromisso”, ou seja, negam o sentido dicionarizado

do termo e remete-nos a alguém daquele contexto, que tem estabilidade no emprego e que julgam não ter compromisso profissional.

Percebe-se que os enunciadores de F2 utilizam-se do discurso polifônico para nos remeter a um discurso *outro*, que poderia ser tanto por meio da captação como da subversão. Neste caso, os locutores fazem uso da subversão, a qual ocorre quando um texto que imita visa desqualificar o texto imitado (MAINGUENEAU, 2002), pois o termo estabilidade, do ponto de vista do enunciador, deixa de ser uma conquista dos trabalhadores para ser algo prejudicial a eles.

Consideramos que tal interpretação só é possível levando em consideração o conhecimento dos fatos, da história, da situação e dos atores imbricados no processo. Isso comprova a tese de que não se pode trabalhar e/ou compreender um gênero textual de forma descontextualizada e sim por meio da compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições.

Além disso, podemos observar que nesse enunciado há um dito que nos orienta para uma mudança de prática social/discursiva. Segundo Fairclough (2002:127), as origens e as motivações imediatas da mudança no evento discursivo repousam na problematização das convenções para os produtores ou intérpretes. No caso desta frase, a problematização instalada é a derrocada da estabilidade no emprego (discurso inovador) *versus* a própria estabilidade (discurso tradicional). Tais problematizações têm suas bases em contradições – neste caso, contradições entre as posições dos sujeitos tradicionais, em que a maioria do funcionalismo público faz parte, e novas relações de gêneros (ou a volta ao velho, a perda das conquistas, que passa a ser a novidade do momento).

(F3). Compromisso com o ensino é o que almejamos.

O discurso utilizado remete-nos ao domínio político, o(s) autor(es) faz(em) uso da argumentação e da persuasão para justificar/convencer seu interlocutor da validade da paralisação e/ou mobilização. Segundo Coracini (2002: 45),

[...] o discurso político, visando a atingir seus objetivos, faz uso, dentre outros recursos, da estrutura inversa de transitividade (ex. Ao povo cabe decidir), de vocábulos carregados de pressupostos ideológicos (ex. honestidade, coragem, religião, Nação...). O apelo à situação sócio-política e à intenção subjacente de ir ao encontro das expectativas do público-eleitor se revelam nos argumentos.

Tais características são facilmente perceptíveis em (F3), estrutura inversa, uma vez que a estrutura canônica de (F3) seria “Nós almejamos compromisso com o ensino”; temos, também, vocábulos carregados de pressupostos ideológicos, como a palavra “compromisso” de forma genérica (sem explicitar qual ou quais compromissos) e o apelo à situação, ao transformar o termo ‘compromisso’ em tópico frasal; tudo isso visa a envolver o interlocutor, que por meio de tais recursos, pode ser presa fácil de tal discurso.

Além disso, nesse discurso, há o pressuposto (discurso manipulativo) de que ‘há falta de compromisso com o ensino’, o que nos remete ao enunciado anterior, pois para os estudantes, a falta de compromisso se dá por causa da estabilidade no emprego e, ao apelar para a questão do ‘compromisso’, estariam não só justificando sua ação, mas também buscando a adesão do ‘outro’, interlocutor fisicamente presente ou representado, o que é característica também do discurso consumista. (FAIRCLOUGH, 2002). As pressuposições, segundo esse autor, são consideradas formas efetivas de manipular as pessoas, porque elas são difíceis de desafiar.

(F4). Não se preocupe: nós temos a chave da “caixa preta”.

De início, temos que compreender o significado de ‘caixa preta’ neste contexto. Metaforicamente podemos relacionar este termo à ‘caixa de segredos’. Sabemos que a metáfora é um dos mecanismos bastante utilizados na argumentação, sua força está no fato de que, ao diluir os limites entre dois elementos, ela diminui o caráter opinativo da analogia.

A utilização da metáfora “caixa preta”, neste caso, é uma apropriação de um discurso veiculado nas instituições escolares em que se diz que a sala de aula é uma ‘caixa preta’, pois pessoas externas a este micro-contexto não têm conhecimento do que ocorre dentro desta. No entanto, sabemos que há professores que se consideram o dono de tal ‘caixa preta’, ele é o detentor do poder dentro da sala de aula/caixa preta. Tendo em vista tais fatos, e de posse dos possíveis segredos e ameaças existentes ali dentro, os estudantes não só fazem uso do termo, como o utilizam em tom de ameaça, negando o discurso segundo (o do professor detentor do poder). Trazendo uma informação, sob forma de ameaça, eles anunciam que também têm a chave da caixa preta e por isso podem denunciar o que ocorre na sala de aula.

Podemos afirmar que a estrutura dessa frase possui características muito próximas do discurso jurídico. Segundo análise realizada por Danon-Bolleau (1976, in: CORACINI, 2001:48),

[...] toda fórmula que define uma lei deve conter: a) uma parte regida por modalidades deônticas (deve, é proibido...), a sanção da norma, e outra não regida por essas modalidades, que enuncia uma hipótese verdadeira ou falsa, constituindo a condição da sanção; e b) a ligação entre esses dois membros ou partes no seio da norma.

No caso acima, podemos afirmar que a modalidade deôntica seria ‘não se preocupe’ – tom irônico e ameaçador; ameaça velada-; a outra parte não regida por essa modalidade seria ‘nós temos a caixa preta’ (ameaça explícita), enunciando uma hipótese que pode ser verdadeira ou falsa, que é a sanção/punição e o elo entre as duas partes, neste caso, seriam os dois pontos. Mediante tal discurso, os alunos demonstram já ter o veredicto final da situação, pois têm ‘a chave da caixa preta’.

(F5). Repudiamos qualquer forma de ameaça. Prof. Y, estamos contigo!

Ao mesmo tempo em que ameaçam o professor por ter a chave da caixa preta nas mãos, conforme (F4), nesta frase, os autores dizem repudiar qualquer tipo de ameaça. Repudiam a ameaça desde que esta não parta deles, os sujeitos da mobilização.

Sabemos que uma das grandes estratégias persuasivas é o apelo ao emocional. Nesse caso, os estudantes querem sensibilizar os demais interlocutores da situação para com a causa de outro professor, demonstrando-lhe apoio, solidariedade. Considerando que a linguagem é lugar de debate e de conflito, os locutores apelam para o jogo de imagem, pois seu interlocutor tanto pode estar representado com um ‘espelho’ ou como um ‘abismo’. No primeiro caso, o narrador assimila a imagem do interlocutor à sua própria. No segundo caso, o outro é o pólo, nada pode ser omitido. (VOGT e FRATESCHI, 1978, apud ORLANDI, 1996:126).

Nesse sentido, o interlocutor concorda ou não concorda com o locutor (ou é seu cúmplice, ou é seu adversário); daí a posição do locutor ser a de influenciar, transformar, inculcar. (ORLANDI, 1996:30). Todo esse mecanismo está assentado no que Pêcheux (1997:163) chama de antecipação, que é um processo sobre o qual se funda a estratégia do discurso e que é de natureza argumentativa e persuasiva. A antecipação lida com a distância, presumida pelo locutor, entre ele e seus interlocutores. Assim se encontram formalmente diferenciados os discursos em que se trata para o orador transformar o ouvinte (tentativa de persuasão) e aqueles em que o orador e seu ouvinte se identificam (fenômeno de cumplicidade cultural). Portanto, para ganhar o interlocutor, torná-lo cúmplice, o locutor apela para a questão da ‘solidariedade’ para com o outro professor, apela para o emocional, pois talvez, assim, mesmo o interlocutor não sendo favorável à causa, passe a aderir, movido pelo apelo de apoio e solidariedade “Prof. Y, estamos contigo!”.

(F6). Os incomodados mudam o lugar, mas não se mudam de lugar.

Já foi mencionado que o gênero textual pode trazer uma configuração híbrida: “A questão da intertextualidade intergênero evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gênero diversos num dado gênero” (MARCUSCHI, 2002:31). Nesse caso, o autor orienta que o predomínio da função excede a forma na determinação do gênero, o que ratifica a plasticidade e dinamicidade dos gêneros. Na frase acima citada, encontramos exemplos de intertextualidade intergêneros em que o gênero ‘Frase’ incorpora as características dos ditos populares.

É importante ressaltar que os ditados populares diferenciam-se dos provérbios, uma vez que estes são compostos por rimas e metáforas, mas há semelhanças já que ambos remetem-nos a verdades gerais, representam um costume local e costumam ter uma formulação atemporal, são frases feitas, de senso comum e remetem-nos ao discurso do ‘outro’.

Sabemos que há um ditado popular muito comum em nossa sociedade: “os incomodados é que se mudem”(D1). Assim sendo, os autores de (F6) remetem-nos muito diretamente a este ditado, porém subvertendo seu significado, pois para eles quem está incomodado não se muda de lugar, mas muda o lugar em que os fatos estão acontecendo (D2). Isso significa que “os modos e as práticas contrastantes de representação do discurso desenvolvem-se em conexão com os diferentes tipos de atividade social, de acordo com as diferentes significações e com os valores que os discursos de outros venha a ter”. (FAIRCLOUGH, 2002:164).

Relacionado com o contexto do protesto, podemos afirmar que os estudantes estão se referindo ao professor X, pois é este que precisa mudar, adequar-se ao que eles consideram legítimo e não eles. A linguagem utilizada por eles demonstra ação de transformação do local, principalmente, ao fazer o trocadilho com o verbo mudar, pois em D1, temos um verbo intransitivo (mudar = afastamento do local), em D2, criada pelos estudantes, o verbo “mudar” é transitivo direto (mudar = transformar o local), neste caso, temos um sujeito agente “os incomodados”, que são os estudantes, sujeitos ativos e provocadores da ação verbal. A situação fica totalmente invertida com esse trocadilho,

conotando uma subversão de valores. Portanto, mais uma vez, os estudantes utilizam-se do discurso ‘outro’ como argumento de autoridade para convencer seu interlocutor.

(F7). *O medo não nos cala mais.*

Este enunciado remete-nos polifonicamente a um outro enunciado por meio do pressuposto. Temos aí duas idéias, a primeira é a que está explícita no enunciado: ‘o medo não nos cala’; a segunda, de forma implícita, diz que eles já se calaram de medo, no entanto, hoje não se calam mais. Podemos afirmar que o discurso explícito nega o implícito, o anterior.

Tendo uma visão intertextual dos pressupostos, Fairclough (2002) argumenta que as pressuposições pressupostas são uma forma de incorporar os textos de outros, não há contradição neste caso: a expressão ‘o medo não nos cala mais’ e a pressuposição que ela sugere ‘o medo já nos calou’ vem de um outro texto que é aqui contestado. As pressuposições podem ser manipulativas assim como sinceras. Neste caso, percebemos que há uma sinceridade de pressuposição, o que não ocorre em (F2).

Além disso, temos o caso do ‘não’ que merece ser analisado com mais detalhe. A negação segundo Brandão (1998), ocupa lugar privilegiado entre os marcadores de refutação porque manifesta explicitamente a existência de uma contradição com o que foi previamente dito. Neste caso, a contradição declarada está no fato de que ao se afirmar que o medo não os cala mais, subte-se que o medo já os calou, o que é normal no meio escolarizado, devido às conseqüências de uma atitude repressiva, autoritária por parte da instituição ou do professor, sobretudo, sabendo-se dos resquícios da ditadura e do ensino tradicional ainda estão muito presentes em nossas instituições. No entanto, por meio deste enunciado, esses acadêmicos demonstram não temer mais esse autoritarismo, não entram no jogo da escola.

Percebe-se, por meio desses dizeres, que há uma forma corajosa de

dizer, que não se revestem de conveniências sociais e nem de eufemismos particulares; não há mais diálogo, há um discurso autoritário imperando nesses dizeres, o recado está dado, não há possibilidade de reversão do que está posto, as negociações apresentam-se estancadas, é um discurso imperativo, incisivo, sem volta, “não travado pelo receio”(AUTHIER-REVUZ, 1998).

(F8). Professor sem produção, a remoção é a solução!

Por meio de palavras de ordem, utilizando-se, mais uma vez do discurso autoritário e polêmico, os estudantes deliberam o que fazer com o professor que não tem produção. Sabemos que tal enunciado pode ser um marco na história do movimento estudantil, já que na maioria dos casos, o que ocorre é a instituição/professor deliberar punições aos alunos. Nesta situação, verificamos que a palavra de ordem é a remoção do professor que não tem produção como solução dos problemas que afligem os ‘interesses’ dos alunos. Por meio deste enunciado, podemos ler implicitamente que se a Universidade é o local de produção e o professor não produz, então que seja removido, oportunidade em que os autores de (F8) assumem como discurso verdadeiro e apropriam-se do discurso sobre a qualidade de ensino, função do professor.

Podemos também comparar (F8) com os enunciados publicitários, uma vez que a linguagem publicitária é essencialmente apelativa, na tentativa de convencer o ‘outro’ a adquirir determinado produto. Nesse caso, os autores pretendem convencer aos demais (comissão de sindicância, outros professores e demais autoridades) que a remoção do professor X é a solução para o problema da falta de produção acadêmica, o que nos remete muito de perto à estrutura de alguns discursos propagandísticos “tomou doril, a dor sumiu!”, ou palavras de ordem de movimentos sociais “O povo unido, jamais será vencido!”, cujas rimas internas dão não só uma sonoridade à frase, como também a tornam mais imperativa, incisiva na sua determinação.

A negatividade desta frase em análise também nos remete às finalidades polêmicas. Segundo Fairclough (2002:157), as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los. No caso, o termo ‘professor sem produção’, incorpora outros dizeres de enunciados anteriores tais como ‘a falta de compromisso’, o motivo da greve.

(F9). Há quem finge que ensina. Nós não mais fingimos que aprendemos.

O exemplo citado indica que a ‘frase’ teve sua origem no discurso científico. Remete-nos muito diretamente aos dizeres do pedagogo Hamilton Werneck sobre o círculo vicioso que ocorre na relação ensino/aprendizagem em nosso país, quando afirma que “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”. No entanto, os autores desse enunciado, por meio do advérbio de negação ‘não’, subvertem esses dizeres afirmando que eles não mais fingem que aprendem. Sabemos que o ‘não’ como marcador de refutação assume mais facilmente o caráter refutativo, pois a oposição recai sobre o enunciado do outro e não do próprio locutor, deixando, assim, transparecer as outras vozes do discurso.

Além disso, o advérbio ‘mais’ desta frase, deixa subentendido que eles assumem já terem praticado tal ação, no entanto, agora, como estão armados de coragem, resolveram dar um basta na situação. Buscam no discurso primeiro, de um ‘outro’ não mais existente, de um outro que já vivenciou tais problemas, o argumento de autoridade para reforçarem o seu dizer.

Percebe-se em (F9), a tentativa de uso do discurso científico, o qual tem como função transmitir conhecimentos ‘científicos’, fazer uso do discurso do outro enquanto fator de legitimidade. No caso em questão, vê-se a tentativa de substituir o discurso científico clássico por um discurso segundo, no qual o autor do D1 e o próprio referencial são apagados, colocando em obra um outro discurso, o discurso da subversão, um discurso que desafia as hegemonias existentes.

(F10). Contra fatos não há argumentos. Professores, por favor, não se omitam!

Por meio do discurso autoritário, os estudantes conclamam os demais professores a aderirem à causa deles. “O tipo ‘autoritário’ é o que tende para a paráfrase (o mesmo) [...], em que a polissemia é contida (procura-se impor um só sentido)” (ORLANDI, 1996:24). Esse discurso não abre possibilidades para que o interlocutor interprete a seu modo a realidade, pois o sentido único já está nele constituído.

Ao se afirmar, ‘Professores, por favor, não se omitam’, percebe-se a tentativa de o locutor envolver seus interlocutores para que estes aceitem o seu ponto de vista. No entanto, para que esta adesão se concretize é necessário que o locutor construa seu raciocínio a partir de dados prontos e acabados, pois ‘Contra fatos não há argumentos’, sendo que tais fatos podem ser considerados como evidências reais, parecendo haver sobre estes dados um acordo relativo, isto é, uma predisposição por parte dos interlocutores em geral em aceitá-los como verdadeiros sem muita discussão.

Portanto, podemos afirmar que em (F10), temos um discurso em que, além de nos remeter ao corporativismo dos professores, há um argumento que coíbe qualquer forma de diálogo de reversão do que está posto. Por meio do imperativo, do discurso rígido, percebe-se a explicitação da coragem/ousadia de dizer e enfrentar a realidade.

(F11). Comissão de sindicância: hoje a responsabilidade pela moralidade no ensino está em suas mãos!

Tais dizeres foram escritos em uma grande faixa afixada no portão de chegada. Sabemos que as faixas são suportes tradicionais e altamente convencionais. São lugares adequados para veicularem textos para serem vistos a longa distância. Neste caso específico, a faixa foi utilizada para veicular uma frase de protesto, visando a mobilizar a comissão de sindicância que chegava naquele dia para investigar o motivo da paralisação dos acadêmicos.

Partimos do princípio, assim como Pêcheux (1997:160) de que

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo que as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência as posições ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Por isso foram utilizadas palavras fortes ideologicamente como “responsabilidade, moralidade”, na tentativa de impressionar a comissão e reverter o caos estabelecido e assegurar o posicionamento ideológico defendido.

Na tentativa de defender sua causa, percebe-se que o(s) locutor (es) impõe(m) o seu dizer, às suas necessidades. O discurso tende à ‘paráfrase’, ou seja, à repetição do mesmo, do discurso verdadeiro, seguindo o modelo da comunicação de massa; há uma exortação da audácia, “há um modo de dizer motivado, fundado, refletido, comprometendo o enunciador”. (AUTHIER-REVUZ, 1998: 67).

Temos, então, uma orientação argumentativa que tenta não só direcionar a leitura, como também as ações do leitor, na tentativa de levar o interlocutor a apoiá-los por meio de dizeres coativos e determinados.

No entanto, apesar de todos os mecanismos argumentativos utilizados na construção de seu discurso, o locutor não possui total controle sobre as interpretações do interlocutor. Isso porque é “[...] constitutivo do sentido de um enunciado pretender orientar a seqüência do discurso em certa direção, reivindicar um certo limite que impõe ao destinatário

mediante sua própria enunciação. Isto não significa que o interlocutor não possa escapar a este limite". (MAINGUENEAU, 1997:162).

Desnecessário acrescentar que, "em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante. [...] E isso significa que ao dizer ser dominante, estamos afirmando que o uso da linguagem está polarizado para o lado da paráfrase," (ORLANDI, 1996:24), da repetição do outro como argumento de autoridade, mas sem deixar margem ao questionamento e ao diálogo.

Considerações finais

As frases de protesto analisadas neste artigo comprovam que o locutor relata uma fala de 'outro' dentro de sua 'fala', contudo fazendo uso de alguns posicionamentos discursivos, ora assumindo a fala alheia, ora negando a fala do 'outro'; ora assumindo o discurso autoritário, da verdade e ora fazendo uso de diferentes formas/estilos de dizer – intergênero, isso porque a heterogeneidade é constitutiva do sujeito.

Sabemos que a percepção do discurso outro é mais fácil de ser constada quando o locutor se utiliza de alguns recursos tais como as aspas, o discurso direto ou o discurso indireto, o que não foi o caso dos exemplos analisados. Da leitura realizada nessas frases, percebeu-se que os locutores, na tentativa de salvar a própria face, trouxeram para seu discurso um ou mais pontos de vista sem identificar seus enunciadores, o que lhes possibilitaram a refutação de determinadas colocações sem atacar diretamente o outro ou mesmo se comprometer.

Além disso, para atender a seus propósitos comunicativos, esses autores buscaram em diversos outros gêneros – o intergênero – *a forma* mais convincente para estabelecer o diálogo com seu interlocutor, tais como o ditado popular, o discurso propagandístico, as palavras de ordem, o discurso científico e o discurso político. Buscaram nos mais variados discursos – o interdiscurso – as diferentes temáticas para terem *o quê* dizer, o que lhes conferiram mais autoridade e persuasão em seus atos comunicativos.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*. As não coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992b, p. 277-326.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. *Subjetividade, argumentação e polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRONKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, A. T. *Gramática do Português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência*. Campinas: Pontes, 1991.

DIONÍSIO, A.P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: _____ *et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2002.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

GOFFMAN, E. F. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Org.). *Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 70-97.

HAMILTON WERNECK. *Se você finge que ensina eu finjo que aprendo*. São Paulo: Vozes, 2002.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2002

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da vitória: Editora Kaykangue, 2005. p.17-34.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1996.

PECHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PEDROSA, C. E. F. "Frase": caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONÍSIO, A.P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 151-165.

_____. *Gênero textual 'Frase': marcas do editor nos processos de retextualização e (re) contextualização*. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 2004.