

Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

MARÍLIA LIMA PIMENTEL

**LIVROS DE AUTOAJUDA ADAPTADOS AO
PÚBLICO INFANTOJUVENIL: estratégias
linguístico-discursivas**



ARARAQUARA – S.P.
2012

MARÍLIA LIMA PIMENTEL

**LIVROS DE AUTOAJUDA ADAPTADOS AO
PÚBLICO INFANTOJUVENIL: estratégias
linguístico-discursivas**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos textuais

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

ARARAQUARA – S.P.

2012

MARÍLIA LIMA PIM ENTEL

LIVROS DE AUTOAJUDA ADAPTADOS AO PÚBLICO INFANTOJUVENIL: estratégias linguístico-discursivas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos textuais
Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Data da defesa: 23/08/2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Arnaldo Cortina – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp

Membro Titular:

Profa. Dra. Marina Célia Mendonça - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp

Membro Titular:

Profa. Dra. Luciane de Paula - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp

Membro Titular:

Profa. Dra. Vera Lúcia Rodella Abriata – Universidade de Franca

Membro Titular:

Profª Dra. Anna Flora Brunelli – Instituto de de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto - Unesp

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus filhos Leslie, Leonardo, Victória e Laura, pela espera paciente nas minhas ausências e pela ajuda nas horas que mais precisei. Ao meu marido, Geraldo, companheiro de todas as horas, pela paciência e pelo amor sempre dedicados a mim. À minha mãe, com muita dedicação e gratidão. Ao meu pai (*in memoriam*), por me apresentar o caminho do saber.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 1997, p. 45)

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me deu força, coragem, saúde e amparo nos momentos difíceis;
ao meu orientador, professor Dr. Arnaldo Cortina, que me conduziu por esta jornada, competente, dedicado e atencioso. Meus sinceros agradecimentos por acreditar em mim e me guiar com paciência e comprometimento;

à professora Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin, que me acolheu, aconselhou e apoiou em Araraquara;

à professora Dra. Renata Coelho Marchezan e à professora Dra. Marina Célia Mendonça pela valiosa contribuição na banca de qualificação;

à Unir e à UFAC, pela prontidão e atenção com relação a tantas solicitações;
ao Joãozinho e família por cuidarem de forma tão dedicada da minha filha e minha mãe e pela amizade verdadeira;

ao meu amigo Professor Dr. Humberto de Freitas Espeleta pela leitura atenta e amizade sincera, pelas conversas e pensamentos livres e aos seus pais Augusto e Zulmira, minha família do coração em Araraquara;

à minha sempre amiga historiadora Ana Cláudia Gomes pela força e pela leitura atenta do meu trabalho e ao meu amigo Clerdes Vargas, pela força e alegria;

aos meus alunos do projeto de extensão Jaime, Elisângela, Nildes, Meire, Jéssica, Eneida, Aline, Thamires, Isadora, Saimon, Magda e Raiane, pela espera paciente nas minhas ausências, pela torcida e amizade;

aos meus amigos Cleonete, Rosa, Ruth e Valdir Aparecido pela dedicação nas minhas ausências, pela amizade;

a todos os haitianos que frequentam o nosso projeto de extensão, especialmente ao Samuel Dorvilus, pela ajuda, amizade e sinceridade;

à Ir. Maria Ozânia pelas orações, por acreditar em mim e pela amizade verdadeira;

às minhas colegas do departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Geane e Socorro Dias pelo apoio e amizade;

aos meus colegas de Letras da UNIR e da UFAC pelo incentivo e apoio que possibilitaram meu afastamento, em alguns momentos;

às minhas tias Orlandina e Deolinda (e primos), por ajudarem muito quando retornei a Porto Velho. Meus sinceros agradecimentos por tudo;

às amigas de todas as horas Nalva e Jane pela amizade sincera e pela companhia nas minhas horas de angústia;

ao Hilton e família, pelo apoio no início da pesquisa, por acreditar em mim e por apresentar a mim os livros de autoajuda. Meus agradecimentos por tudo;

ao meu sobrinho Messias e esposa Lourayne pela ajuda, pelo amor e orações. Muito obrigada;

à minha sobrinha-filha Michely pela companhia e apoio em todos os momentos;

ao Bruno Portari e família por me acolher em Araraquara e pela amizade;

às minhas colegas de doutorado, Denise Witzel, Bruna Biasioli, Fernanda Massi, Marcos André Cunha, João Marcos, Auxiliadora, Lucas, Marília de Melo, Natália Prado, Patrícia Iagallo, Assunção Cristóvão, Fernando Moreno, Sílvia Nasser pela amizade e acolhimento;

aos meus colegas do GELE, pelas discussões e, principalmente pelo companheirismo;

aos amigos da paróquia Sagrada Família, pela acolhida em Araraquara e pelas orações;

a todos os amigos de Araraquara pelo apoio nos momentos difíceis e pelo companheirismo;

a todos os meus amigos de Porto Velho que ajudaram no meu difícil retorno a Porto Velho;

aos meus filhos, pela paciência nas horas de angústia, por entenderem minhas ausências, por cuidarem de mim e pelo amor. Muito obrigada por serem filhos maravilhosos;

à minha mãe, Adir, pelo exemplo, pelas lições de vida, sabedoria, amor, carinho e fé;

ao Geraldo, meu companheiro, por todas as palavras e gestos, pelo imenso amor, respeito, admiração, além da paciência, compreensão, ajuda e apoio sem os quais não teria conseguido finalizar meu trabalho

à CAPES pelo financiamento parcial no início da pesquisa;

enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, meu respeito e agradecimento.

RESUMO

O presente trabalho procura examinar algumas obras de autoajuda adaptadas ao público infantojuvenil, tendo como base para a análise também as obras publicadas para aos adultos. Propõe-se neste estudo uma análise comparativa entre os livros originais e suas respectivas adaptações, totalizando sete obras. Nosso objetivo é explicitar as estratégias linguísticas-discursivas nos livros para o público adulto e suas adaptações. Para fundamentar a análise, fez-se um levantamento da história da literatura infantojuvenil e o dos livros de autoajuda. Nortearam esta pesquisa alguns princípios teóricos de discurso e enunciação na perspectiva da semiótica greimasiana, alguns enfoques da teoria bakhtiniana de gênero relacionada com a greimasiana, bem como determinados aspectos dos estudos da *Nova Retórica*. Com isso, esperamos delinear a imagem de enunciatário projetada nos livros estudados. Assim, as versões para jovens e crianças examinadas têm o objetivo de prepará-los para lidar com as dificuldades da vida adulta, tais como, desenvolver a inteligência financeira, aprender a lidar com mudanças, ser empreendedor, dentre outras competências.

Palavras – chaves: adaptação, autoajuda, literatura infantojuvenil, semiótica, discurso, argumentação

ABSTRACT

The present thesis aims at examining some self-help works adapted to children\teenagers readers, establishing as a parameter of analysis the adult books they were adapted from. A comparison between the original adult works and their children\teenagers adaptation is proposed, for which seven books were analyzed. Our aim is to highlight the linguistic- discursive strategies handled to adapt the adult books into children/teenagers books. In order to underlie the analysis, a study of the children\teenagers literature history and self help books composition was carried out. Some discourse and enunciation theoretical principles in a greimasian semiotic perspective guided this research, as well as gender related bakhtinian and greimasian theory. Some New Rhetoric aspects were also dealt with. As a result, we hope to portrait the discursive image projected by the books studied. As a conclusion, the analyzed children\teenagers versions have as an aim to get the children and youngsters ready to deal with adult life challenges they will face in the future, such as: to develop financial intelligence, to learn how to absorb changes, to develop enterprising spirit, among other abilities.

Key words: adaptation, self help, children\teenagers literature, semiotics, discourse, argumentation

RÉSUMÉ

Ce travail vise à examiner certaines oeuvres d'entr'aide adaptés aux enfants et aux jeunes. Pour le réaliser on a aussi analysé des oeuvres écrits pour les adultes. Il est proposé dans cette étude, une analyse comparative entre les livres originaux et leurs adaptations, pour un total de sept ouvrages. Notre objectif est de clarifier les stratégies linguistiques-discursifs dans les livres pour le public adulte et ses adaptations pour les enfants et pour les jeunes. À l'appui de l'analyse, nous avons fait une étude de l'histoire des livres de littérature et d'entr'aide pour des enfants et des jeunes. Cette recherche a été guidé par des certains principes théoriques de la parole et de l'énonciation dans la perspective de la sémiotique de Greimas et par quelques points de la théorie de Bakhtin avec des approches de la théorie de genre lié à la théorie de Greimas, ainsi que certains aspects des études de la nouvelle rhétorique. Avec cela, nous décrivons l'image de l'enunciataire projetée dans les livres étudiés. Ainsi, les versions pour les enfants et les jeunes gens examinés ont pour but de les préparer à faire face aux difficultés de la vie adulte, tels que, développent l'intelligence financière, apprendre à vivre avec les changements, apprendre à entreprendre, parmi d'autres compétences.

Mots-clés: adaptation, entr'aide, littérature pour enfants, sémiotique, discours, argumentation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PANORAMA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL	20
1.1 Literatura Infantil: origens e desenvolvimento	20
1.1 A literatura infantojuvenil no Brasil	31
2 OS LIVROS DE AUTOAJUDA PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL	45
2.1 Breve história dos livros de autoajuda	45
2.2 A autoajuda para o público mirim	52
3 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS	56
3.1 Linguagem, discurso e gêneros	56
3.2 Os modos de projeção da enunciação	63
3.3 Argumentação	64
4. UM OLHAR COMPARATIVO PARA AS OBRAS ADAPTADAS: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	73
4.1 <i>Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes e Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes</i>	73
4.2 Quem mexeu no meu Queijo? e Quem mexeu no meu Queijo? para crianças	85
4.3 <i>Pai rico, Pai pobre, Pai rico, pai pobre para jovens e Pai rico, pai pobre em quadrinhos</i>	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

Essa ideia era nada menos que a invenção de um medicamento sublime, um emplasto anti-hipocondríaco, destinado a aliviar a nossa melancólica humanidade. [...] Agora, porém, que estou cá do outro lado da vida, posso confessar tudo: o que me influiu principalmente foi o gosto de ver impressas nos jornais, mostradores, folhetos, esquinas, e enfim nas caixinhas do remédio, estas três palavras: *Emplasto Brás Cubas*. Por que negá-lo? (Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*)

Os problemas colocados ao indivíduo na contemporaneidade fazem crescer a procura por soluções para resolvê-los. Nesse cenário, a autoajuda figura como um remédio para curar todos os males, como o “emplasto” de Brás Cubas, assim pretendia. De fato, a presença dos livros de autoajuda tornou-se incontestável, comprovada pela grande quantidade de títulos nacionais e estrangeiros publicados no Brasil.

Não podemos determinar um momento inicial para o surgimento da autoajuda, mas consideramos a publicação de *Self-help*, de Samuel Smiles, em 1859, como o começo da produção desse gênero, que ocorre num contexto histórico marcado por mudanças sociais, econômicas, culturais e no mesmo ano em que Marx publica o prefácio do livro *Para a crítica da Economia Política*¹ e Charles Darwin apresenta ao mundo a teoria da *evolução das espécies*.

Segundo Rüdiger (1996), desde a publicação do primeiro livro, a autoajuda passou por significativas mudanças de perspectiva, tais como os ensinamentos do pensamento positivo, dos métodos de controle mental, da religião, dentre outros, a fim de propagar a crença de que era possível se obter sucesso por meios próprios, seguindo alguns conselhos. Ao longo dos séculos XX e XXI, a autoajuda se multiplica, diversifica seus temas e formas que vão da sexualidade a finanças. O objetivo principal dos autores de autoajuda é convencer o leitor a mudar seu modo de pensar o mundo e a si próprio, para ter competência para resolver seus dramas

¹ De acordo com o prefácio da referida obra traduzida para o espanhol em 1973.

interiores e, com isso, obter sucesso pessoal e melhorar suas relações com o outro. Para tanto, esses textos de autoajuda desenvolvem estratégias e procedimentos que visam, nas relações com os sujeitos, ao convencimento, à adesão, ou seja, a “fazer-crer” e a “fazer-aderir”.

Após ter se tornado um fenômeno editorial, essa literatura tem motivado vários estudos, sobretudo na área das ciências humanas. Muitos desses trabalhos privilegiam aspectos sociais, culturais e psicanalíticos. Por outro lado, há os que se detêm nos aspectos linguístico-discursivos. A pesquisadora Brunelli (2004) dedica-se aos estudos da autoajuda, a partir das proposições de Maingueneau “procurando definir o sistema de coerções semânticas desse discurso, isto é, para revelar alguns dos traços semânticos que o constituem” (p. 4).

Ao examinar o *ethos* da autoajuda, Brunelli conclui que se trata do “*ethos* do homem seguro, autoconfiante, determinado e autocentrado”, preocupado com seus interesses, refletindo o ideal de como se deve agir, de como cada indivíduo deve ser. Outra contribuição do trabalho de Brunelli é evidenciar a imagem conferida ao enunciário do discurso de autoajuda pelo enunciador como infeliz, “desorientado”, necessitando, portanto, de um aconselhamento, de um direcionamento.

Em suas considerações finais, Brunelli (2004) aponta para a caracterização de um sujeito-enunciador que se manifesta por meio da certeza, com condições de orientar seu destinatário; também para um sujeito-enunciário que deve buscar a segurança, a autoconfiança, a determinação e a autocentração, sendo alguém que necessita ser orientado. Considera o discurso da autoajuda como um caso de *captação do gênero proverbial*, uma vez que os enunciados do discurso citam provérbios, como formas de garantia da impessoalidade. Os textos de autoajuda são, assim, simulacros daquilo que os constituem. O trabalho de Brunelli (2004) é uma união entre uma perspectiva discursiva com a análise de modalidades e da captação de provérbios nos enunciados que oferecem “conselhos”.

Cortina (2006) também tem pesquisas sobre essa temática, examinando o que lê o leitor brasileiro contemporâneo, propõe explicar as razões que os levam a fazer suas escolhas. Em suas pesquisas, Cortina (2006) mostra:

em termos de porcentagem, que 60% dos livros mais lidos pelo leitor brasileiro contemporâneo entre 1966 a 2004 pertencem à categoria de autoajuda, enquanto os restantes 40% estão distribuídos entre outras cinco categorias levantadas (p. 43).

A constatação de Cortina (2006) corrobora a hipótese de que é um gênero que vem crescendo no país, alcançando cada vez mais a adesão de leitores ao longo dos anos.

Tendo como base teórica a semiótica da escola de Paris, Cortina (op. cit.) examina a lista dos livros mais vendidos no Brasil no período de 38 anos, com a “hipótese de que essas listas refletem um perfil do leitor brasileiro contemporâneo” (p. 224), concluindo que “o leitor de autoajuda é um leitor em falta e o que ele busca nos livros que lê é uma resposta para essa falta” (CORTINA, 2006, p. 227).

O trabalho de Asbahr (2005) também discute a temática dos livros de autoajuda destinados aos pequenos leitores. A pesquisadora discute quais aspectos parecem sustentar/orientar a escolha dos professores pelos livros de autoajuda para crianças. Para a pesquisadora, o espaço escolar se desvincula de sua missão primeira de veicular conhecimento e propiciar a convivência no espaço público, “passando a se constituir um *locus* terapêutico onde as almas precisam ser formatadas junto às premissas de liberdade, espontaneidade e segurança” (p. 144).

A pesquisa de Asbahr (op. cit.) se divide em duas partes: primeiro a reflexão sobre como a mídia constrói a imagem do gênero autoajuda. Depois faz uma pesquisa de campo delineando “certa comunidade de leitores de livros de autoajuda para crianças”.

Merenciano (2009), a partir de listas da revista *Veja*, descreve a organização e o funcionamento dos livros mais vendidos de autoajuda no Brasil de 1991 a 2006 e constata que eles são os livros mais vendidos na contemporaneidade. Em sua pesquisa constata ainda que na lista dos livros mais vendidos de autoajuda da revista, “*Quem mexeu no meu queijo?* é o campeão absoluto, com 208 ocorrências” (p. 62).

Ao fazer um levantamento dos livros de literatura infantojuvenis mais vendidos no Brasil de 1994 a 2004, Biasioli (2008) verificou, nessas listas, a presença de textos de autoajuda. De acordo com a pesquisadora, esses livros são manuais que pretendem ensinar como os adolescentes devem lidar com os problemas dessa fase da vida, por isso foram agrupados na configuração discursiva denominada “comportamento”. Em suas conclusões, afirma que o gosto do leitor brasileiro infantojuvenil está em constante mudança, conforme o momento sócio-histórico. O

trabalho de Biasioli (2008) confirma a ideia que desencadeou a motivação de nosso trabalho que é o consumo e a expansão de obras desse gênero para os leitores mirins.

Com o crescimento nos últimos anos da literatura de autoajuda, além dos trabalhos já citados, vários outros pesquisadores estudam o assunto. No entanto, essa literatura se diversifica a cada ano não só na temática e no formato, mas também em relação ao público a que se destina. Dessa forma, expandem-se em número de publicações os livros de autoajuda para o leitor infantojuvenil.

Os estudos a respeito desses livros para crianças e jovens são, porém, mínimos por isso a necessidade da urgência de pesquisas nessa área. Prova disso são os lançamentos de coleções de livros com essa finalidade nas feiras de livros no país. É o caso, por exemplo, da coleção *Faça seu mundo melhor* de Ruth Souza e Roberta Oliveira, lançado na Feira do livro de Brasília em novembro de 2011, cuja proposta é despertar pensamentos positivos na mente da criança. Com a expansão da literatura de autoajuda, principalmente no século XXI, atestamos o surgimento de livros desse gênero para crianças. Algumas pesquisas confirmam essa afirmação.

O aumento de publicações do gênero para crianças suscita questões tais como: em que medida o pensamento contemporâneo influencia o consumo de livros de autoajuda para crianças? Que influências a estrutura familiar e as instituições educacionais exercem na determinação das escolhas desse tipo de literatura para crianças e jovens? Nosso interesse pelo estudo dessa literatura surge das reflexões que essas questões motivam.

Nesse sentido, foi necessário realizar leituras sobre alguns estudos sociológicos a respeito do pensamento e do comportamento do homem moderno. Para Stuart Hall (2006), na modernidade o sujeito passou por cinco etapas de “descentramentos” da identidade, quais sejam, o marxismo “redescoberto” na década de 1960; “a descoberta do inconsciente por Freud”; a relação entre língua enquanto “sistema social e um sistema não individual”, realizada por Saussure; a genealogia do sujeito estudada por Foucault e seus estudos sobre o poder disciplinador na sociedade; o avanço do feminismo e suas críticas teórica e ações enquanto movimento social. Nesse contexto, podemos perceber que a maneira como os sujeitos se relacionam socialmente e sua identidade são alteradas ao longo do tempo, passando por processos de construção, de desconstrução e de ressignificação.

Nesse cenário, as relações são marcadas pela fluidez, pela volatilidade por vínculos passageiros, efêmeros, termos estes utilizados por Bauman (2007) e Lipovetsky (2007) quando asseguram ser o momento atual de uma sociedade líquido-moderna. Assim, a instabilidade e a mutabilidade nas relações sociais e afetivas são características dessa liquidez.

Há uma busca em querer acumular produtos, não pela necessidade em si, mas pelo ter. O consumo “para si” suplantou o consumo “para o outro”, em sintonia com o irresistível movimento de individualização das expectativas, dos gostos e dos comportamentos (LIPOVETSKY, 2007, p. 42). Nessa direção, consumir, na contemporaneidade, é mais do que uma atitude econômica, é um modo de demonstrar inserção social, ratificar um estilo de vida e um modo de ser. Enfim, compartilhamos com Slater (2002) a ideia de que o consumo possibilita a projeção dos interesses do individualismo contemporâneo e das estratégias mercadológicas das empresas capitalistas para manter suas parcelas de lucro e de crescimento.

Diante disso, retomando as questões levantadas anteriormente sobre o crescimento das publicações para os leitores mirins e a relação disso com os estudos sobre o comportamento do homem na sociedade atual, afirmamos que a autoajuda destinada ao leitor infantojuvenil é factível de exame, pois é um fenômeno do momento.

Sabemos que há várias questões implicadas nas relações de consumo dessa literatura com seu público. Referimo-nos, por exemplo, às relações que envolvem o público leitor desses livros (crianças e jovens) com a família e a escola. No entanto, nosso trabalho não se pautará por essas questões. Por razões de recorte da pesquisa decidimos analisar somente as publicações adaptadas.

Sabemos, como já demonstram outros estudos, que os textos de autoajuda têm por objetivo ensinar seus leitores, isto é, dotá-los de um saber imprescindível para capacitá-los a cuidar de si e, com isso, obterem sucesso pessoal. Para tanto, grande parte dessas obras tem o formato de manual (texto programador), organizado por meio de conselhos, exercícios, explicações, etc. Quando, porém, os autores de livros desses manuais fazem as adaptações para o público mirim, o formato do texto, obviamente, muda.

Outros recursos são mobilizados para persuadir o enunciatário-leitor infantil e juvenil, tais como, projeto gráfico diferenciado, predomínio de ilustrações do universo infantil ou jovem, preponderância da linguagem coloquial. Além disso, a adaptação,

sobretudo a juvenil, pressupõe não somente a imagem de um enunciatário adolescente, mas também de alguém que tenha preferência por textos mais “didáticos”, menos densos. Isso não significa dizer que os textos originais, dos quais surgem as adaptações, não sejam didáticos. Assim, verificamos que especificamente nos livros do nosso *corpus*, ao confrontarmos o original² com as adaptações percebemos um aumento desse didatismo. É justamente a partir dessa questão que delineamos o presente trabalho.

Partindo da visão epistemológica de que o objeto da linguística não se resume à estrutura textual, pois, como apregoa Bakhtin (1981), toda produção humana manifesta-se por meio da linguagem e é por sua análise que se chega aos sentidos implícitos e às ideologias que explicitam a natureza do homem, julgamos útil analisar as manifestações linguístico-discursivas que marcam a interação entre os actantes da comunicação no *corpus* selecionado.

Para isso, a pesquisa centrou-se em um *corpus* de três obras de autoajuda e suas respectivas adaptações para o leitor infantojuvenil, totalizando sete obras de autoajuda, a saber: *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*, de Stephen Covey, e *Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes*, de Stephen Covey; *Quem mexeu no meu queijo?*, de Spencer Johnson, e *Quem mexeu no meu queijo? para crianças*, do mesmo autor; *Pai rico, pai pobre*, de Robert Kiyosaki e Sharon Lechter, e *Pai rico, pai pobre para jovens* e *Pai rico, pai pobre em quadrinhos*, ambos dos mesmos autores.

Com a finalidade de comparar as obras escritas para adulto com suas respectivas versões adaptadas, julgamos necessário, na delimitação da pesquisa, que fosse privilegiado o exame do nível discursivo para que as análises se desenvolvessem no sentido de responder às seguintes perguntas:

1. Qual é a imagem de enunciatário refletida na versão para adulto e nas versões adaptadas?
2. Que mudanças são feitas nas obras adaptadas em relação às originais?
3. Como se processa a argumentação na versão original e nas versões adaptadas?

² A palavra *original* foi usada no sentido de originário, que foi escrito primeiro. Portanto, o que estamos querendo dizer é que o texto original é o texto para adulto, aquele que deu origem ao texto adaptado para o público infantojuvenil. Utilizaremos mais vezes essa palavra no mesmo sentido.

Essas três perguntas se relacionam, pois quando evidenciamos as diferenças entre as versões, inevitavelmente, examinamos também a imagem de enunciatário de cada uma. Da mesma maneira, quando analisamos os processos argumentativos, observamos a relação entre os sujeitos da enunciação.

Os estudos da presente tese nortearam-se por três hipóteses, cuja compreensão envolveu pontuações retiradas de alguns referenciais teóricos. Ressaltamos, todavia, que tais referenciais teóricos não são explorados na sua totalidade. Procedemos à delimitação do seu emprego conforme sua pertinência no exame das particularidades analíticas em questão.

A primeira hipótese diz respeito à possibilidade de a teoria do gênero construída por Bakhtin (1997) ser articulada à visão semiótica do processo de geração de sentidos, tendo como princípio que os gêneros, entidades estáveis e organizadoras, agem no momento da textualização, conforme Greimas e Courtés (1979). Utilizaremos, para essa articulação teórica, as contribuições pontuais de alguns estudiosos, quais sejam, Barros (2001), fundamentada no princípio hipotético de que a conexão entre aspectos ideoletais e socioletais se dá linguisticamente pela enunciação; Fiorin (1998) focaliza a ideologia situando-a no nível discursivo, bem como sua discussão sobre a noção de práxis enunciativa. Valer-nos-emos ainda do o conceito de uso, formulado por Louis Hjelmslev (1991), retomado por Fiorin (2010) e por Denis Bertrand (2003). Partindo dos pressupostos teóricos apresentados, examinaremos a construção dos sujeitos da enunciação, a fim de evidenciar as imagens projetadas.

Na segunda hipótese, partiremos da afirmativa de que toda comunicação humana visa a um fim determinado: a manipulação. Dizendo de outra forma, buscase influenciar o enunciatário a aderir a uma crença e a fazer algo. Na relação entre actantes da enunciação, em que o contrato será a base do relacionamento, o sujeito da persuasão buscará criar uma identidade com o enunciatário. Esse processo pressupõe que as imagens construídas ajam como modelos a serem incorporados pelo sujeito da interpretação de tal forma que a adesão às imagens estereotipadas significará a adesão e participação do enunciatário na comunidade imaginária em que circulam valores socialmente especificados. As diferenças ou semelhanças nas duas versões dos livros do *corpus* se dão a partir dessa relação dos sujeitos da enunciação.

A terceira hipótese é a de que entre o discurso de autoajuda da versão original e o discurso da versão juvenil é instaurada uma imagem de enunciatário diferenciada. É claro que ao se fazer uma adaptação o público alvo muda, mas o que nossa análise revela, dentre outras coisas, é que a imagem de enunciatário construída nos textos adaptados não é só do leitor juvenil, mas também de um leitor adulto não familiarizado com a linguagem corporativa, conforme mostraremos posteriormente.

Para o exame dos procedimentos argumentativos nas três versões, recorreremos aos estudos da *Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), principalmente sobre a ilustração, o modelo e o exemplo. Nesse sentido, a presente tese foi dividida em quatro capítulos.

O capítulo primeiro intitulado *Panorama da literatura infantil* foi dividido em dois subitens. No primeiro, *Literatura infantil: origens e desenvolvimento*, apresentaremos uma visão histórica do conceito de infância e do surgimento dos livros para crianças, com a finalidade de situar o desenvolvimento dos livros infantojuvenis. O segundo subitem, *Literatura Infantojuvenil no Brasil*, mostrará o contexto sócio-histórico do surgimento dessa literatura no Brasil e suas várias fases até os dias atuais.

No segundo capítulo, *Os Livros de autoajuda para o público infantojuvenil*, há dois subitens, o primeiro, denominado *Breve história dos livros de autoajuda*, discorre sobre o contexto sócio-histórico dessas produções, promovendo um breve panorama da sua origem até agora. O segundo, *A autoajuda para o público mirim*, comentará brevemente algumas publicações de livros desse gênero para crianças e jovens.

O terceiro capítulo, *Articulações teóricas*, tratará das questões teóricas que fundamentam o presente estudo. Nesse capítulo destacaremos a noção de discurso e enunciação na perspectiva da semiótica greimasiana, bem como algumas nuances da teoria bakhtiniana de gênero relacionada com a greimasiana. Discutiremos também alguns aspectos dos estudos da *Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

No quarto capítulo, *Um olhar comparativo para as obras adaptadas: análise do corpus*, analisaremos o *corpus* do trabalho, evidenciando as comparações entre as versões originais e as adaptadas.

Finalmente, nas últimas considerações, recuperaremos os aspectos principais apontados na análise das obras, a fim de destacarmos as diferenças entre as versões e caracterizarmos o sujeito-leitor desses livros.

Analisaremos livros traduzidos para o português porque é assim que eles aparecem no universo dos *best-sellers* consumidos pelos leitores brasileiros. Não vamos, portanto, entrar no mérito das traduções, pois não é nosso propósito verificar diferenças entre a versão original e a editada em português. Além disso, tanto os livros originais como algumas adaptações de nosso *corpus* fazem parte das listas dos mais vendidos no Brasil em levantamentos feitos por diferentes pesquisadores. Nosso interesse se deu a partir dessas pesquisas com o intuito de contribuirmos, trazendo para a discussão uma temática ainda não explorada, as adaptações de autoajuda para o público infantojuvenil. Além disso, como nosso intuito consiste em verificar como as adaptações de livros de autoajuda são consumidas pelo público leitor brasileiro, o que importa é observar como as obras que esse público consome são elaboradas, independentemente de questões de tradução.

CAPÍTULO 1 – PANORAMA DA LITERATURA INFANTIL

O gênero “literatura infantil” tem a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se difere ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? [...] Será a criança um ser a parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?
(Carlos Drummond de Andrade, *Confissões de Minas*).

1.1 Literatura Infantil: origens e desenvolvimento

Para que possamos compreender o percurso das obras literárias destinadas às crianças no Brasil, é interessante observarmos como se processou a construção do sentimento da infância, que possibilitou o aparecimento de uma literatura específica para esse público. Esse fenômeno está vinculado às transformações histórico-sociais, aos valores morais e às teorias educacionais de determinado período.

É preciso considerar que a noção de infância com características que diferem esse período da chamada vida adulta, ou o concebem como um período específico pelo qual todos passam, segundo Ariès (1981), é uma construção recente na história ocidental e acontece como parte do processo de transformação social para a construção da sociedade moderna. De acordo com Ariès (op. cit.), na Idade Média não havia preocupação em definir claramente o período que caracterizava a infância. A consciência de que a vida e a passagem do tempo eram regidas pela estrutura circular da natureza manteve o comportamento da família na Europa Ocidental, até a Idade Média, vinculada ao sistema de linhagem. A periodização da vida seguia essa concepção naturalista.

A infância, segundo Ariès (1981), era caracterizada pela inexistência da fala e de comportamentos esperados, ou seja, pela ausência de “racionalidade”. Desse

modo, os comportamentos providos de razão eram identificados apenas nos adultos, contrapondo-se, assim, às crianças. É bem verdade que a infância, biologicamente, sempre existiu, mas a sua percepção enquanto construção e categoria social, dotada de uma representação, é concebida a partir dos séculos XVII e XVIII.

O autor destaca que o sentimento de amor materno não existia, pois a família era social e não sentimental. As crianças eram abandonadas e substituídas por outras, mais saudáveis, mais fortes que correspondessem às expectativas dos pais e da sociedade que estava organizada nessa perspectiva utilitária da infância. Outro costume da época consistia em entregar a criança para que outra família cuidasse. Se sobrevivessem, voltariam para casa aos sete anos, pois a partir dessa idade eram inseridas na vida adulta.

A criança era vista como um mini-adulto e não era considerada como alguém merecedor de cuidados especiais. Áries (1981) comenta que pintores ocidentais reproduziam as crianças vestidas como pequenos adultos e que somente percebemos se tratar de uma criança devido à estatura infantil, ou seja, menor que os adultos. Afirma, ainda, que “até o fim do século XVIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (p. 51). Assim, a criança era vista como um ser substituível, inclusive devido aos altos índices de mortalidade infantil, e também como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade.

Aos poucos, a partir do século XVII, o sentimento em relação à infância foi sendo modificado, pois as transformações culturais, sociais e econômicas mudam as relações familiares e o modo como os pais se relacionam com os filhos, principalmente na figura da mulher, representada pelas mães e amas.

O primeiro sentimento da infância — caracterizado pela “paparicação” — surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. (ÁRIES, 1981, p. 163)

A “paparicação” era um sentimento despertado pela ingenuidade, pela graciosidade das crianças. Isso fez com que os adultos se aproximassem cada vez mais dos filhos, mostrando, por exemplo, os gracejos das crianças a outros adultos, tornando-as uma espécie de distração. Essa mudança no modo de ver a criança vai influenciar a mudança de atitudes em relação aos pequenos. Assim, segundo Áries (1981), o cuidado com a higiene, a preocupação com a saúde e com a sobrevivência, despertam, principalmente nas mulheres, um desejo de proteger e cuidar da criança.

Por outro lado, muitos não concordavam com esse modo de tratar a criança (“paparicação”), conforme mostra Ariès (1981) ao citar Montaigne: [...] “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo [...]” (MONTAIGNE, Apud Ariès, 1981, p. 159). Com isso, contrário à “paparicação”, surge o sentimento de “apego” às crianças, ou seja, de proteção, fazendo com que as famílias se preocupem com a educação dos filhos, nos costumes e na disciplina, dentro de uma visão mais racional, para que sejam melhor formados para essa nova sociedade emergente.

A educação foi inspirada, dentro desse contexto, por meio do posicionamento de moralistas e educadores, principalmente, com o surgimento de um novo modelo de família, conservadora, símbolo da continuidade patriarcal que marca a relação pai, mãe e filho, gerado dentro dos padrões da igreja.

Nessa perspectiva, segundo Ariès (1981), as primeiras instituições educacionais que aparecem nessa época se diferenciam das escolas da Idade Média, pela instituição da disciplina. O poder público, representado pelas instituições políticas e religiosas, passa a interferir na vida das famílias, porque não acreditava que os pais fossem capazes de dar uma formação adequada aos seus filhos. A escola passa a ser o lugar mais apropriado para as crianças aprenderem os valores morais que a nova sociedade exigia, ou seja, dentro dos padrões estabelecidos e a maneira como deveriam ser.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio.

Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (op. cit., p. 11).

É bem claro o papel preponderante que o Estado e a Igreja assumem na educação infantil a partir do século XVIII. Além disso, verificamos que a base da escola que temos hoje foi fundada nesse momento da história. É possível entendermos, por exemplo, o porquê de muitas famílias hoje no Brasil transferirem a tarefa de educar os filhos às escolas. A origem dessa atitude está na concepção de infância que existia no momento da criação e do desenvolvimento dos primeiros colégios, como observamos nos estudos do historiador francês.

Essa não era uma concepção homogênea, ou seja, a noção de criança como um adulto em miniatura que Ariès (1981) analisa é da criança das famílias mais abastadas e não de todos os segmentos da sociedade naquele contexto. Kuhlmann Jr. (1998), diz que a construção da infância de Ariès possui uma visão generalizante das camadas sociais, pois seus estudos fundamentam-se em fontes de crianças das famílias da elite. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (op. cit.) ressalta:

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (p. 24)

Para Kuhlmann Jr. (1998), o sentimento de infância desenvolveu-se das camadas superiores para as inferiores. De um lado, havia a criança da classe economicamente alta, mostrada, principalmente na educação de meninos, geralmente com tutores, fechados no espaço familiar, sendo preparados para o convívio social, com regras de etiqueta que deveriam saber e cultivar, além do aprendizado da música, da literatura e da leitura. Por outro lado, havia as crianças pobres, filhos de camponeses e artesãos. Ao contrário das crianças mais abastadas,

viviam em espaços comuns a todos, participavam das conversas, das festas noturnas e reuniões juntamente com os adultos, sem haver nenhuma separação. A preocupação com a educação desses pequenos começa aos poucos e de forma verticalizada, ou seja, da classe alta para a classe baixa.

Também as pesquisas de Gélis (1991) apontam para uma ressalva em relação aos estudos de Ariès (1981) que apresentamos até então, qual seja, não se pode generalizar que toda a sociedade medieval enxergasse a criança apenas do ponto de vista utilitário, isto é, como sujeito produtivo, como força de trabalho útil à sociedade da época. Gélis (op. cit.) evidencia exemplos de cuidados com os filhos e observa que, em muitas famílias, a presença da criança era muito significativa, pois ela marca a perpetuação de “uma linhagem”, ou seja, sucessão parental, por isso havia preocupação com a garantia de sobrevivência dos pequenos.

Nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Neste sentido, era uma criança “pública”. Contudo, o estreito laço que a unia à mãe até o desmame parecia contradizer tal interpretação. Na realidade, essa relação privilegiada atendia a uma exigência: a criança é incapaz de satisfazer suas necessidades elementares, pois nasce “incompleta” (GÉLIS, op. cit., p. 306).

Assim, pai e mãe eram responsáveis por esses primeiros cuidados à criança, diferentemente da visão de Ariès (1981) que afirmou não haver, nesse momento, apego e amor dos pais pelos filhos. Gélis (1991) não nega os estudos em relação ao “sentimento da infância” feito por outros pensadores, mas amplia a perspectiva do assunto mostrando que não há como precisar temporalmente como oscilou a indiferença ou o interesse pela infância e muito menos em que lugar e com qual intensidade ocorreu. Assim, vejamos o que nos diz o autor:

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade [...] A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, como vimos, os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho (GÉLIS, 1991, p. 318)

A partir dos estudos sobre o surgimento e o desenvolvimento da infância até então, podemos destacar a preparação da criança para o futuro adulto, quando a perspectiva do *vir a ser* foi propagada como forma de garantir a sobrevivência. Assim, percorrendo as transformações históricas, temos a infância rica, que foi registrada nos anais da história, e a infância pobre, que foi esquecida pelos mesmos. Tanto a história da infância rica quanto a pobre criaram espaços e estabeleceram suas regras a partir das práticas com os adultos. Dessa maneira, é preciso considerar a criança enquanto ser social, sujeito ativo, que participa das relações sócias, ou seja, é necessário:

[...] “pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (KUHLMANN JR, 1998, p. 33).

No Iluminismo, sublinhamos o papel de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), acerca da educação nas várias fases do indivíduo, desde criança. O pensador suíço concebia o ser humano, em sua essência como bom e o cidadão como um homem ativo e soberano, com liberdade, mas submetido às leis que ele próprio ajudou a estabelecer.

Na obra *Emílio ou Da Educação* (1762), Rousseau apresenta um jovem como personagem principal e descreve como deve ser sua educação. É um ensaio pedagógico sob a forma de romance e nele Rousseau traça as bases gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom.

Destacamos que Rousseau foi quem primeiro definiu criança diferentemente de adulto, ou seja, a mente infantil é diferente da adulta. Ele utiliza a palavra infância com o significado de criança e usa esse termo até a fase da puberdade. Dessa forma, Rousseau inaugura um modelo de educação que rompe com o ensino cumulativo: a educação deve ser progressiva, de tal modo que cada estágio do processo pedagógico seja adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento. Para ele, a criança deve ser educada a partir de seus interesses naturais, aprendendo a conhecer seus desejos e a lidar com seus limites. Desse

modo, a criança nasce boa, pura e deve ser preparada para o convívio com os adultos, para não ser corrompida.

É nesse contexto de mudança sobre a concepção do que é ser criança, principalmente, pelas ideias do filósofo Rousseau, que emergem os primeiros livros infantis. O absolutismo, e depois o liberalismo burguês, ratificam este novo modelo de família, que representava a base da ideologia burguesa. Assim, caberá aos pais e à sociedade cuidar da criança para que ela chegue à vida adulta de forma saudável. A escola, assim como a literatura para crianças, servirá a esse objetivo, ou seja, conduzir a criança para que ela possa ser preparada para o enquadramento no novo modelo de sociedade que está sendo construído.

Já para o fundador da sociologia, o filósofo Émile Durkheim (1978), acerca das suas reflexões pedagógicas, a criança, além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquietar-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio. Para controlar "os humores endoidecidos" das crianças, Durkheim (1978) propôs três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capazes de se adequar às regras do jogo social, político e econômico. Para ele, educar significava moralizar, ou seja, inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade, quais sejam, o espírito de disciplina, o espírito de abnegação e a autonomia da vontade.

O crítico social estadunidense Neil Postman (1999), em seu livro *O desaparecimento da infância*, também discute algumas concepções de criança que permearam a história da humanidade. Segundo o teórico, os séculos XVIII e XIX reforçaram, principalmente, duas ideias de formação da criança que se estenderam ao século XX: a concepção de Locke, que afirmava a ideia de que, ao nascer, a mente da criança é como uma folha em branco, de maneira que nada, nenhuma habilidade cognitiva, intelectual e mental é inata, tudo é aprendido socialmente; e a concepção de Rosseau, que persistia na afirmação de que a criança é importante em si mesma, tendo uma psicologia diferente da dos adultos, devendo por isso ser valorizada em sua individualidade. Segundo Rosseau, a infância é o estágio de vida em que o homem mais se aproxima do seu "estado de natureza". Assim, no dizer de Postman (1999), para Locke, a educação consistia em um processo de adição, enquanto que para Rosseau, era um processo de subtração.

Postman (1999) enfatiza o papel que sempre teve a escola e a família como as principais instituições sociais que influenciam as crianças. Para ele, essas duas instituições devem resistir ao declínio da infância. Declara ainda que a televisão aniquila “a linha divisória entre a infância e a idade adulta” e que, por isso, é imprescindível que se controle o acesso da mídia pelas crianças, limitando seu tempo de exposição e monitorando aquilo a que estão expostas, pois “[...] biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e para ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens” (POSTMAN, 1999, p. 94).

Assim, a escola passa a ter um papel crucial na educação dos pequenos e, conseqüentemente, será o principal lugar de circulação do livro cujo conteúdo deverá conter ensinamentos indispensáveis para que cumpra, de forma eficiente, seu duplo papel, preparar a criança para a vida adulta e ao mesmo tempo protegê-la. Nessa direção, Zilberman (1981) argumenta que, ao fechar suas portas, a escola está negando o social e impondo normas rígidas, o que constitui uma contradição.

Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode se converter num dos veículos mais bem sucedidos da educação burguesa; pois a partir desta ocorrência, torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada do poder, evitando-se o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica. É neste momento que a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo o jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade (p. 20).

A literatura infantil tem suas bases fincadas nesse retrato de educação delineado acima, desprovida de inocência e permeada pela visão adulta do mundo. Assim, surgiu com a pretensão de ensinar valores — caráter didático —, ajudar a enfrentar a realidade social e a vida adulta, propiciando a adoção de hábitos. Os livros destinados a esse novo ser humano são manuais de pedagogos e professores, adaptação dos clássicos e das históricas folclóricas, no caso, dos contos de fadas.

Os contos de fadas aparecem na França, ainda no século XVII, pelas mãos de Charles Perrault que coleta e adapta narrativas populares. Apesar da sua erudição, Perrault, como assinala Cademartori (2006), “despreza o povo e as

superstições populares” (p. 36), ao mesmo tempo em que produz um texto moralizante de cunho pedagógico. Assim, seu texto emerge da literatura oral e inter-relaciona a “cultura gráfica com o popular” (p. 37).

Os livros infantis, independente da época, chegam para as crianças pelos pais ou pelos professores, já que uma criança dificilmente iria a uma livraria adquirir um livro. Por isso, é essencial entendermos o papel que exercia a escola e a família na época do surgimento dessa literatura. Nesse contexto, confirma-se a afirmação seguinte.

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. (...)

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO & ZILBERMAN: 1991, p. 18).

Assim como a escola, o livro infantil surge com o propósito de arrebanhar as crianças para uma postura ideal de adulto, ou seja, tem um caráter formativo. Com a nítida função, ao que parece, de mensageira dos valores morais necessários para a formação dos meninos.

Os primeiros livros produzidos para crianças, segundo Zilberman (1981), surgiram no século XVIII. Num período anterior, no século XVII, já circulavam as fábulas, os livros de comportamento exemplares e os bestiários. As fábulas, aos poucos, foram incorporadas ao conjunto de textos destinados à infância. Seguindo o modelo das fábulas greco-latinas de *Esopo* e *Fedro*, são lançadas na França, entre 1668 a 1694, as *Fábulas* de Jean de La Fontaine, “em que o escritor renova o gênero e usa de maneira comunicativa o verso, para dar novo impulso a esse tipo de texto literário” (COSTA, 2008, p. 66). Outro escritor que também contribuiu com a literatura infantil em seu início foi Fénelon, com a obra *As aventuras de Telêmaco*, publicada postumamente, cujo conteúdo possui características moralizantes e instrutivas, assemelhando-se a uma cartilha para a educação infantil, conforme assinala Costa (op. cit. p. 66-67).

Também contribuíram para a difusão da literatura destinada aos leitores mirins alguns livros escritos inicialmente para adultos, as adaptações de romance de aventuras, como *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. A primeira foi adaptada como um manual de conquistas pessoais, conforme Costa (op. cit. p. 67) e a segunda apresenta um “teor fantástico”.

Com o desenvolvimento da pedagogia do século XVIII, emerge um novo mercado de consumo: guias, dicionários de higiene para a família, roupas, brinquedos e uma literatura específica para a criança, acentuando-se a função didática e moralizante das obras para a infância. Essa evolução triunfará nos séculos XIX e XX. É nesse contexto que em 1812 os irmãos Grimm editam os contos de fadas que, segundo Lajolo e Zilberman (1991), “dado ao êxito obtido, converte-se, de certo modo, em literatura para crianças” (p. 20). Os contos de Grimm são narrativas populares alemãs, compiladas da tradição oral, com intuito de valorizar a tradição folclórica.

Segundo Bortolussi (1985, p. 31), esses contos de fadas compilados nascem de uma profunda relação dialógica entre o popular e o erudito, entre o oral e o escrito que se dissipa numa narrativa monológica e autoritária, em que predominam as verdades absolutas, com personagens que representam modelos de qualidades e de virtudes que a sociedade buscava estabelecer, para isso a estrutura temática dessas narrativas possui uma visão notadamente maniqueísta.

No século XIX, também o dinamarquês Hans Christian Andersen publica seu livro intitulado *Contos* (1833). É o primeiro a não colher diretamente da fonte oral o conteúdo dos contos, porém preserva a temática da moral e do maravilhoso. Na obra de Andersen, conforme Perrotti (1986), desenvolve-se uma tendência que se opõe ao racionalismo iluminista das primeiras narrativas publicadas para crianças, como a valorização da fantasia, do sonho e da emoção, acima de qualquer atividade moralizante ou pedagogizante. Nesse período, começam a aparecer obras menos utilitárias, com uma dose maior do caráter imaginoso o que, para Jesualdo (1993), é uma das características que distinguem a literatura infantil, pois “[...] essa qualidade imaginosa é que afirmará, em primeira instância, o máximo interesse da expressão para a criança” (p. 37).

Dessa forma, em vários países vão surgindo obras literárias infantis, como por exemplo, *Alice nos país das maravilhas* (1863) de Lewis Carrol, que se constitui de uma aparente falta de lógica, mas é o maravilhoso, o mágico e a fantasia que fluem

do texto. Outras obras são *Pinóquio* (1883) de Collodi e *Peter Pan* (1911) de James Barrie. Há também as grandes histórias de aventuras ambientadas em lugares inusitados, como é o caso de alguns livros publicados por Jules Verne, *Cinco semanas em um balão* (1863) e *Viagem ao centro da terra* (1864), James Fenimore Cooper, com o livro *O último dos moicanos* (1826), Robert Louis Stevenson, em *A ilha do tesouro* (1882) e *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain. Com a temática da vida diária, as dificuldades e dramas vividos pela criança, fazendo uma ligação com a fantasia, como se os problemas cotidianos pudessem ser resolvidos pelo condão da magia, podem ser elencadas as obras, conforme Lajolo e Zilberman (1991, p. 21): *Os ovos de Páscoa* (1816) de Cônego Von Schmid, *As meninas exemplares* (1857) de Condessa de Ségur, *Mulherzinhas* (1869) de Louise Allcott, *Heidi* (1881) de Johanna Spiry e *Coração* (1886) de Edmond De Amicis.

Saber como se processou a construção do sentimento da infância, proporcionando o surgimento de uma literatura específica destinada a esse público, é necessário para que se possa compreender o percurso das obras para crianças no Brasil. Além disso, destacamos que o aparecimento de um gênero — nesse caso a literatura infantil — está vinculado às transformações históricas, econômicas, políticas e sociais, aos valores morais e às concepções educacionais de um determinado período. Por outro lado, é preciso ver a criança como um ser completo, evitando, assim, estudos reducionistas sobre a infância. É necessário também levar em consideração uma concepção completa da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra construtora do mundo” (Geertz, 2001, p. 186).

1.2 A literatura infantojuvenil no Brasil

No período colonial brasileiro a ideia de infância não é muito diferente da Europa. Segundo Del Priore (2008), a criança não era percebida, não falava nem dela se falavam. Era grande a mortalidade infantil, principalmente pelo desconhecimento de como agir em relação aos primeiros cuidados com os recém-nascidos. Só quando a criança começava a andar e mostrar capacidade de realizar pequenas tarefas é que começava a ter importância para os adultos.

Del Priore (2008) sublinha que as escolas jesuítas foram responsáveis pelos primeiros ensinamentos às crianças brasileiras cujo objetivo era transformá-las em um “indivíduo responsável” (p. 100). Entre os séculos XVI e XVIII eram muito usados “compêndios de doutrina cristã”, além de cartilhas de alfabetização e ensino de religião. Assim, as escolas iam moldando as crianças brasileiras desde o período colonial, sempre com vistas a um possível adulto responsável e preparado para exercer funções na sociedade vigente e com vistas ao modelo socioeconômico que se estruturava. Nesse sentido, no trecho abaixo, Del Priore (2008) assinala:

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades (p. 104).

Nesse sentido, com a nítida noção da criança como algo diferente do adulto, emerge um novo papel dos pequenos na sociedade, dignos, assim, de cuidados especiais. Com a ajuda da psicologia, da pedagogia e da pediatria, a escola ganha *status* e torna-se uma aliada da família na tarefa de educar e “moldar” a criança.

A literatura infantil surge, no Brasil, um tempo depois do início da europeia, no final do século XIX. Com a implantação da imprensa régia, em 1808, os livros para crianças começam a ser publicados no Brasil.

[...] a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munhausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural* (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 23-24 – grifos das autoras).

Nesse momento, essas publicações não tinham uma regularidade, eram esparsas e insuficientes para caracterizar uma produção literária regular para o público infantil brasileiro. Além disso, salientamos que a produção literária para crianças, no Brasil, também surge da literatura oral, do folclore, dos mitos indígenas e das narrativas europeias trazidas ao país, pelos portugueses. Arroyo (1988) registra, em seus estudos, a influência dessas narrativas orais para crianças brasileiras, do período colonial, imperial e nos primeiros anos da república, por meio

de livros de memórias de alguns escritores, entre eles: José Lins do Rego, Gilberto Freyre, Manuel Bandeira, quando diz que “os meninos do século XIX, não só dos campos, mas da cidade, viviam com histórias dramáticas na cabeça”.

Anteriormente, o que circulava por aqui eram livros “didáticos” lidos nas escolas, de edições portuguesas, em número escasso. Eram textos adaptados ou traduzidos de histórias europeias. Figueiredo Pimentel foi um dos autores que adaptou histórias estrangeiras como *Os Contos da Carochinha* (1894), dentre outras. Outros textos “importados” começam a circular nessa época, com as versões nacionais dos contos de Charles Perrault, de Christian Andersen e dos irmãos Grimm.

Com a proclamação da República, houve uma aceleração da urbanização, o que favoreceu o surgimento de uma literatura para os pequenos leitores mais consistente, pois a sociedade brasileira vivia um tempo de abertura, isto é, buscava novos produtos culturais. Em 1905, numa mistura de jogos e brincadeiras com textos de ficção científica e gravuras chamativas, foi lançada a revista *O Tico-tico*.

Além das adaptações de obras já consagradas, no início do século XX, emergem as obras nacionais, patriótico-ufanistas de Olavo Bilac, em parceria, com Coelho Neto e com Manuel Bonfim, seguindo-se Júlia Lopes de Almeida e Tales de Andrade, inspiradas em obras europeias, que sucederam a traduções-adaptações, mas com caráter de nacionalização. Segundo Lajolo (1994, p. 88), exemplo disso é o texto *Cuore*, do italiano Edmond Amicis, que vai gerar um “similar nacional” com a obra *Através do Brasil*, de Olavo Bilac, em parceria com Manuel Bonfim. A produção literária, nessa época, é marcada por preocupação moralista, exaltação do trabalho, disciplina, obediência e, acima de tudo, um cantar às belezas da pátria.

Lajolo e Zilberman (1991) discutem a importância do papel da escola nesse período, visto que valoriza o saber o que, por conseguinte, estimula a leitura como requisito imprescindível para formação profissional e cidadã da sociedade. Por outro lado, essa corrida por novas publicações que atendessem ao gosto do público infantil esbarra numa carência de material adequado a esse leitor:

[...] Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno. Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira:

via de regra, escritores e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas esferas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 28-29)

Com isso, houve também grande interesse dos editores em entrar nesse novo mercado em franca expansão. Muito embora o motivo da necessidade de tantas publicações nacionais seja a proliferação de livros traduzidos, tais obras não deixaram de circular no país, nesse período.

Em 1921, com o movimento pré-modernista no Brasil, Monteiro Lobato publica *A menina do narizinho arrebitado*, inaugurando, no dizer de Perrotti (1986), “uma literatura brasileira para crianças”. A partir da literatura lobatiana, o “discurso utilitário”, que caracteriza o livro infantil desde seu surgimento, não é mais o objetivo principal do texto infantil, mas uma espécie de consequência, segundo estudos de Perrotti (op. cit.):

Se Lobato se distingue dos autores de sua época pela concepção não utilitária do discurso ficcional para crianças, as afirmações anteriores que fizemos mostram-no bastante preocupado com a formação do leitor e isso poderia resultar em utilitarismo. Tal conclusão, todavia, é falsa, ainda que repouse em dados verdadeiros. O problema do discurso utilitário não será na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor, conforme vimos em capítulos anteriores, mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética. Privilégio que pode fazer do instrumental, utilitário. [...] Assim, se educar está nos planos de Lobato, nem por isso seu trabalho reduz-se ao ensinamento ‘útil’. [...] Em todas as suas obras ‘propriamente literárias’ destacam-se elementos de construção que conduzem à superação do pragmatismo, resultando o todo em momentos de gratuidade para o leitor. [...] Não se reduz, assim, a Literatura à Pedagogia, como sempre ocorreu com a literatura para crianças e jovens. A ‘moral e cívica’ não atinge, por isso, a obra de Lobato (PERROTTI, 1986, p. 63-64).

Dessa maneira, com a ruptura promovida por Lobato e com o crescimento da produção editorial para crianças, a literatura para o público infantojuvenil no Brasil passa por várias fases que podem ser sintetizadas em dois momentos principais: num primeiro período o predomínio do utilitarismo, e outro com forte tendência estética. Perrotti (op. cit.) destaca, em seus estudos, a escritora Lygia Bojunga Nunes, como exemplo de livros com predomínio do discurso estético.

A literatura para criança era sinônimo de literatura escolar, nem mesmo Monteiro Lobato conseguiu escapar, pois, conforme destaca Arroyo (1988, p. 65) o livro *A menina do narizinho arrebitado* que lhe daria “independência ao gênero”, traz na página de rosto da primeira edição as palavras “literatura escolar”. Entretanto, é necessário observar que o livro de Lobato “é permeado do ânimo de debates sobre temas públicos contemporâneos ou históricos que problematiza de modo a ser compreendido por crianças e expressa em linguagem original e criativa” (SANDRONI, 1987, p. 13).

Monteiro Lobato criou um universo para crianças, com uma linguagem coloquial na qual se nota a busca pelo falar brasileiro, enriquecido pelo “folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil” (CARVALHO, 1982, p. 32). Foi o primeiro a fazer do folclore temática sempre presente nos seus livros por meio das personagens do *Sítio do Pica-pau Amarelo* que é, segundo Sandroni (1987), “um microcosmo onde cada um é livre para expressar sua opinião e onde as decisões são tomadas pelo voto” (p.16). No *Sítio*, o mágico e o faz de conta mesclam-se ao real numa ótica que parece bem aceita ao público infantil.

O sucesso da fórmula consagrada dos primeiros livros infantis de Lobato, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento do folclore, bem como de aspectos linguísticos inerentes ao modernismo, o uso de neologismos e onomatopeias deve-se, dentre outros fatores, ao movimento de escritores brasileiros empreendido nas décadas de 1920 e 1930, tendo como marco o *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade, em 1928. Esse movimento possibilitou o rompimento com uma visão paradisíaca de isolamento do país, bem como a consciência da influência europeia por parte dos escritores brasileiros que assimilaram e transformaram as novas tendências em materiais próprios. E é no bojo dessas transformações e mudanças de perspectivas que o escritor de Taubaté estreia a literatura infantil brasileira.

Os textos de Lobato, apesar do caráter didático e moralizante, cedem lugar a uma produção autêntica que rompe, não raro, com a dependência dos textos estrangeiros para o público infantil. Além disso, há de se notar a presença de um discurso maniqueísta, mesmo que fragmentado, no qual certo e errado, bom e mau são, em alguns momentos, colocados em evidência. Lobato insere no universo infantil reflexões muitas vezes negadas ao universo pueril: problemas sociais,

políticos e ambientais, além de guerras e crítica a valores cristalizados. Ao discutir a obra lobatiana, Pondé (1985) diz:

Lobato mergulha na mestiçagem, no folclore, no sincretismo, para inspirar-se nesses elementos e criar, não com uma perspectiva exótica, mas como uma forma de integração e elaboração crítica do real. O regional e o particular não se fecham, contudo, para o universal, muito pelo contrário, atualizam-no e recriam-no pela ótica da criança brasileira (p. 75).

A obra lobatiana conseguiu unir irreverência, humor e sensatas reflexões em que ficção e imaginação se unem para evidenciar seu engajamento na utilidade social da literatura. Por outro lado, os textos de Lobato dialogam intertextualmente com obras de personagens de outros discursos literários e com a realidade social da época.

Em movimento contrário, alguns contemporâneos de Monteiro Lobato dedicaram-se à publicação de textos destinados à infância voltados para um discurso monológico, fechado, com forte exemplaridade e moralidade. É o caso, por exemplo, de Viriato Correa, José Lins do Rego, Menotti Del Picchia, Érico Veríssimo, dentre outros.

O aumento da escolarização dos grupos urbanos, o crescimento econômico, a expansão da industrialização e o aumento considerável de consumidores mostram que o período era favorável ao mercado de livros que podia ser notado, afirma Lajolo e Zilberman (1991) “no crescimento quantitativo da produção para crianças e na atração que ela começa a exercer sobre os escritores comprometidos com a arte nacional” (p. 47).

Muitos escritores, em fins da década de 1960, entre eles Cecília Meireles e Clarice Lispector, contribuem, assim como Lobato, para um novo olhar sobre a literatura infantil que, a partir de 1970, vai se transformar. Constata-se, assim, o que Candido (1987, p. 153) denomina de causalidade interna. A influência da produção infantil não se dá mais por meio de modelos estrangeiros, “mas de exemplos nacionais anteriores”. Um discurso voltado para o diálogo com a criança, inspirado nas obras de Monteiro Lobato.

Nessa mesma época, surgem instituições preocupadas com o livro infantil e com a leitura, como, por exemplo, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

(FNLIJ) e a Fundação do Livro Escolar, além da fundação em 1979, em São Paulo, da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil. Há toda uma mobilização do Estado apoiando e incentivando a leitura, por meio de investimentos financeiros para inovar e aumentar o número de títulos novos.

Se em 1942 Lourenço Filho, segundo Lajolo e Zilberman (1991, p. 124-125), avaliava que 70% da produção literária destinada à criança brasileira era de traduções de textos estrangeiros, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, avaliando a produção de 1975 a 1978, constata que 46,6% são textos nacionais. Isso significa que houve mudanças progressivas no campo da produção e da divulgação desse gênero no Brasil.

No caminho de Lobato, a partir dos anos de 1970, a literatura infantojuvenil brasileira começa a se consolidar, valorizando, principalmente o diálogo entre texto verbal e não verbal, num processo de coautoria. As histórias se caracterizam pela presença do humor e da irreverência, da aventura, do suspense e da temática do cotidiano. Há desdobramentos importantes na construção de alguns temas, conforme afirma Lajolo e Zilberman (1991), como, por exemplo, a perda da identidade infantil, retratada em *A Bolsa Amarela* (1976) de Lygia Bojunga Nunes. A poesia infantil também se insere neste cenário, ganhando, depois de Henriqueta Lisboa, Cecília Meireles, Sidônio Muralha e Vinícius de Moraes, dimensões significativas, com o aparecimento de vários poetas e obras, seja na forma do poema, da prosa poética, ou da narrativa em versos, muitas vezes em ritmos populares como o cordel.

Não obstante a toda repressão imposta pela ditadura militar, esse momento da literatura infantojuvenil brasileira foi muito fértil. Muitos escritores, entre eles Ruth Rocha e Ana Maria Machado, falaram das próprias relações de opressão e censura. Tais obras foram publicadas e chegaram até nós como um registro metafórico da época, observando-se, por exemplo, o que afirma Ana Maria Machado (2001):

E não se pode negar que nós escrevíamos sobre tudo. Não nos autocensurávamos nem evitávamos tema algum. Falamos do autoritarismo, da luta armada, de prisões e maus-tratos, da censura, do exílio, da discriminação, das migrações urbanas, dos meninos de rua, das desigualdades, das injustiças, até da mais-valia. Não que fizéssemos obras panfletárias, mas falávamos do que nos mobilizava de modo profundo. Ou segundo a fórmula de Camus, não púnhamos nossa arte a serviço da ideologia, mas como cidadãos estávamos tão mobilizados nas questões do nosso tempo que tudo isso,

inevitavelmente, aparecia no que escrevíamos (MACHADO, 2001, p. 81-82).

A prosa brasileira das décadas de 1970 e 1980 voltou-se para três tendências, tais como, a prosa de intrigas fantásticas, as narrativas autobiográficas e o romance reportagem. Para Machado (1980, p. 26-33), no contexto da primeira tendência, inserem-se para o leitor infantil e juvenil, que também buscam uma maneira de mudar as imposições do regime militar.

As obras desse período podem ser agrupadas em tendências temático-estilísticas que refletem o período histórico e social brasileiro. Não se pode esquecer também de que o crescimento do gênero se deu pela diversidade temática e formal. Começavam a ser abordados temas até então intratáveis, tais como, as questões ambientais e ecológicas, separação dos pais, o sentimento de perda pela morte, as mudanças sexuais na adolescência, problemas sociais dos centros urbanos, dentre outros. Já não se coloca mais a criança numa “redoma”, afastada e protegida dos problemas do mundo.

Com relação às inovações empreendidas a partir da década de 1970, vale citar um escritor brasileiro que reescreve as fábulas de forma inovadora, trata-se de Millôr Fernandes. É bem verdade que Lobato começa esse movimento de revitalização das fábulas quando permite que as crianças do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, após ouvi-las contadas por Dona Benta, expressem sua opinião e questionem a moral. O leitor de Lobato insere-se no contexto ficcional e transforma-se num sujeito que avalia e questiona a moralidade das fábulas. Já nas fábulas de Millôr Fernandes, um elemento novo aparece: o humor. Esse recurso retira das fábulas tradicionais o seu teor moralista, propondo uma visão invertida ao ensinamento maniqueísta. Essa proposta inovadora foi discutida por Carvalho e Ceccantini (2004) que afirmam:

Construindo suas fábulas com uma estrutura semelhante a das fábulas tradicionais, Millôr as inova ao dar ao assunto um tom descontraído e ao mesmo tempo crítico. O que diferencia suas fábulas das fábulas moralistas é o seu posicionamento irreverente frente à norma, ao convencional, ao naturalmente aceito como certo, verdadeiro e bom. Ao romper com os valores instituídos secularmente, Millôr acaba por transformar suas “fábulas fabulosas” em textos complexos, que necessitam de leitores preparados e

astutos para decodificar a mensagem da moral invertida, satirizada, que muitas vezes vem transcrita no final das fábulas (CECCANTINI, 2004, p. 157).

Os pesquisadores criticam o uso que muitos livros didáticos fazem de textos como os de Millôr. As propostas de atividades sugeridas após a leitura da fábula vão diretamente à compreensão da história, ao invés de propor um estudo da “forma humorística que a nova fábula contém” (CECCANTINI, 2004, p. 157-158).

A década de 1980 foi marcada também pela entrada dos ilustradores no mercado editorial. É o caso, por exemplo, de *Outra vez* (1984), de Ângela Lago, livro sem palavras, somente com imagens, narra o percurso de um vaso de flores das mãos de uma personagem do povo, por entre inúmeros espaços, por diversas mãos, até seu retorno à primeira dona. Para Camargo (1995), o livro articula praticamente todas as funções da ilustração, além de possuir “um enredo complexo que entrelaça vários eixos narrativos, com riqueza semântica” (p. 72).

Nessa mesma perspectiva, Lajolo e Zilberman (1991) apresentam os escritores e as tendências da literatura infantil a partir da expansão promovida nas décadas de 1960, 1970 e 1980. As tendências apresentadas pelas autoras incluem: 1) a crítica da sociedade brasileira principalmente por meio da miséria e do sofrimento infantil, numa representação realista do contexto social: *Justino, o retirante* (1970), de Odette Barros Mott, *Pivete* (1977), de Henry Correia de Araújo, *Os meninos da rua da Praia* (1979), de Sérgio Caparelli, *A casa da madrinha* (1978), de Lygia Bojunga Nunes, dentre outros; 2) A imagem exemplar da criança obediente e passiva é suplantada pela criança capaz de rebeldia, de ruptura com a normatização do mundo dos adultos na busca da liberdade de expressão e pensamento. Essa é uma forte tendência dos anos 1970 e 1980 especialmente com as histórias de Ruth Rocha e Ana Maria Machado; 3) A valorização da criatividade e da capacidade infantil de inventar, imaginar novas realidades, deslocar as verdades cristalizadas ou estereotipadas: *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, *O menino maluquinho*, de Ziraldo, *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes e tantos outros.

A ruptura da normatividade, o incentivo a criatividade, a liberdade e a autonomia de pensamento representaram a expressão estética mais significativa da literatura infantil à época. A normatividade adulta é suplantada por outra lógica, que

estabelece uma nova ordem social, regulada pela desconstrução, pela utopia, pela liberdade de ação e pela inventividade. O narrador adulto coloca-se na pele da criança, tentando reduzir a distância entre o narrado e a experiência vivida pelas personagens e pelos leitores. Outra tendência presente nessas décadas é a proliferação de alguns gêneros e temas, como a ficção científica e a narrativa de suspense, basta lembrar de *O caso da estranha fotografia*, de Stella Carr e *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho.

Nesse mesmo período, a valorização dos aspectos gráficos já aparece como uma tendência em destaque como em *Chapeuzinho Amarelo* (1979), de Chico Buarque “que com o projeto gráfico de Donatella Berlendis, letras e palavras se encorpam configuram visualmente o significado do texto” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 128). Delineia-se, também, nesse período, a poesia em textos como *O peixe e o pássaro*, de Bartolomeu Campos Queirós e *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, dentre outros.

Vale mencionar também os textos de teatro que emergiram nessa época e continuam até hoje exercendo grandes influências na literatura infantil. São textos que merecem destaque, *Pluft o fantasminha* (1955), de Maria Clara Machado, *Eu Chovo, tu Choves, ele Chove* (2001), de Sylvia Orthof e *O Macaco e a Velha* (1972), de Ivo Bander.

Sobre o balanço geral da história da literatura infantil no Brasil, até esse período, destacamos as palavras de Lajolo e Zilberman (1991):

São, assim, muitas as formas pelas quais o texto infantil contemporâneo busca romper com a esclerose a que o percurso escolar e o compromisso com a pedagogia conservadora parece ter confinado o gênero. A ruptura acarreta ainda a produção de textos autoconscientes, isto é, de textos que explicitam e assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico. Reside aí o ponto de radicalidade mais extrema a que chega o texto infantil das duas últimas décadas (p. 161).

Mesmo se referindo às décadas de 1970 e 1980 no Brasil, o texto de Lajolo e Zilberman é atual, pois hoje essa tentativa de afastamento dos livros para crianças em relação à “pedagogia conservadora” continua no centro das discussões acadêmicas que se debruçam nas análises de obras infantis. É difícil promover o rompimento da literatura infantojuvenil com uma aplicação no campo pedagógico,

visto que o seu meio de circulação principal continua sendo a instituição escolar, seguido da família. Desse modo, quem seleciona e determina o que a criança deve ou não ler são os professores e pedagogos. Os pais também participam dessa escolha, entretanto em menor grau, dadas as exigências que o modo de produção impôs às famílias (ausência de casa dos pais o dia inteiro, dentre outros motivos). É o que confirma Souza (2001) em seus estudos sobre a literatura juvenil nos trechos:

O aumento da produção era comprovado pelo lançamento sucessivo de pacotes de livros e de coleções indicadas para a escola. Dentre as estratégias de divulgação, podíamos apontar (como ainda hoje): remessa de livros para os professores em seus locais de trabalho ou diretamente para suas casas; elaboração de fichas de leitura a serem preenchidas pelos alunos; roteiros com sugestões de atividades para a sala de aula; programação de visitas de autores a estabelecimentos de ensino para contato com alunos e docentes (p. 13/14).

O mercado editorial para os pequenos leitores acaba sendo determinado pela escola, pelo gosto e critério dos professores, mesmo que de maneira indireta, já que “a produção para jovens delineava-se pela introjeção de um duplo leitor-alvo, ou seja, o jovem escolar e seu professor [...]” (SOUZA, 2001, p. 15).

Esse direcionamento da escola em relação à determinação do que se deve ler, ganha ainda mais força com a discussão, na escola, dos “temas transversais” propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Coloca-se, nesse momento, a discussão de que valores e ideias como a ética, educação sexual, pluralismo cultural e meio ambiente, por exemplo, devem ser levados para a sala de aula. Isso, certamente, provocou o aparecimento de muitas publicações com a temática sugerida pelos PCNs e sua utilização em sala de aula.

Nessa perspectiva, assistimos, nos últimos anos, ao crescimento da tendência, nas publicações infantojuvenis, de uma abordagem psicológica de problemas referentes à identidade individual e social da criança e do jovem.

A literatura infantil e juvenil, a partir dos anos de 1990, segundo Turchi (2008) tornou-se uma indústria, respondendo hoje a milhares de livros vendidos anualmente. Nesse sentido, há atualmente uma retomada dos clássicos universais e brasileiros, além dos contos de fadas e de narrativas da mitologia indígena, africana e grega. Apresenta uma diversidade de identidades e temas, na maioria das vezes, alicerçados na multiculturalidade dando vazão a temas como: “as relações

interpessoais, para os enfrentamentos e descobertas da criança, além de um gosto pela memória, pelo passado [...] pelas memórias nostálgicas dos adultos sobre a infância” (TURCHI, 2008, p. 3).

A literatura infantojuvenil contemporânea acompanha o avanço das novas tecnologias promovendo, nessa perspectiva, uma concepção de texto que dialoga com as múltiplas linguagens, com as várias mídias (verbal, visual e digital), apresentando um projeto gráfico e editorial que resulta num texto literário multimodal. É o que se pode verificar nos estudos de Turchi (2006):

A literatura infantil e juvenil tornou-se um fenômeno cultural mais amplo que exige uma crítica multidisciplinar capaz de incorporar a tradição folclórica e a pós-modernidade, a ilustração e os meios de comunicação de massa, o imaginário coletivo, ou a recepção individual, a identidade e a multiculturalidade, o tempo real e o tempo virtual, a organização de bibliotecas e a formação de leitores (p. 32).

Há uma aposta do mercado editorial em um projeto gráfico de qualidade, pois o “novo leitor”, na perspectiva do século XXI, participa e convive com a multimídia. Assim, a qualidade gráfica e editorial do mercado tem se aprimorado cada vez mais, em benefício do leitor.

Por outro lado, existem algumas críticas com relação a algumas publicações atuais, pois se, com toda a tecnologia disponível é possível produzir obras coloridas, multimodais, com riqueza de detalhes, pode também haver certo “enfraquecimento do texto”, como podemos constatar nas afirmações de Turchi (2006):

Essa multiplicidade de dimensões artísticas presentes na obra literária para crianças, se por um lado representa a sua especificidade estética e a qualifica, por outro, muitas vezes, tem resultado em produtos com alta qualidade editorial e gráfica, nos quais o texto verbal é muitas vezes negligenciado. [...] O tema parece possuir um forte apelo de mercado. No entanto, em grande parte das obras publicadas, o que se percebe é que a uma ilustração e um projeto gráfico de muita qualidade contrapõe-se uma narrativa ruim. A perda da cena performática, que traz a inscrição da voz no texto escrito, torna as narrativas enfadonhas, artificiais, distantes de sua marca primordial da oralidade. Na era do virtual e da imagem é no apelo visual que o mercado editorial aposta. Nem por isso, contudo, a literatura infantil, pode esquecer a sua natureza literária. As várias linguagens na obra infantil devem promover um diálogo em plena igualdade de qualidade estética (p. 05)

O trecho acima aponta para a questão da qualidade das atuais produções para crianças e jovens que merece, sem dúvida, estudos e reflexões aprofundadas. É preciso ressaltar que os acervos são constituídos, muitas vezes, sob a ótica de professores, pesquisadores, isto é, especialistas em literatura para esse público, no entanto devemos ponderar as delicadas relações entre produção e mercado. É preciso que mais pesquisadores se aventurem em estudos mais aprofundados sobre a produção, circulação e consumo de livros destinados ao leitor infantojuvenil, dentre outras perspectivas possíveis.

Martha (2008, p. 16) ao analisar as obras para o público juvenil, quais sejam, *Lis no peito: um livro que pede perdão* (2005), de Jorge Miguel Marinho; *O rapaz que não era de Liverpool* (2006), de Caio Riter; *Alice no espelho* (2005), de Laura Bergallo; *Pena de ganso* (2005), de Nilma Lacerda; e *Adeus contos de fadas* (2006), de Leonardo Brasiliense, afirma:

Nessas narrativas, o que desperta a atenção dos leitores, na ênfase no processo de construção das personagens, é o fato de que a infância e a adolescência não são vistas como preparação para a maturidade, mas enfocadas como etapas decisivas no processo de vida, plenas de significado e valor, portanto. Em outras palavras, as personagens não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças, são portadoras de uma identidade própria e completa. É verdade também que se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo (MARTHA, 2008, p. 16).

Em um campo tão múltiplo como a literatura infantojuvenil, é necessário levar em conta que as publicações contemporâneas respondem aos anseios de um ser humano numa busca de si mesmo, promovendo, assim, a união entre a arte e a vida. As formas não estão prontas nem definidas, há, por sua vez, uma fragmentação.

A literatura infantojuvenil do século XXI oferece uma concepção de texto escrito aberto a múltiplas leituras e reflexões, mesclando variadas representações artísticas. Se a década de 1980 marcou o início da inovação nas ilustrações, hoje, com o avanço tecnológico e a importação de materiais, o que se vê é um salto na qualidade gráfica dos livros infantojuvenis. Assim, como dito anteriormente, é preciso

frisar que há uma interação entre a linguagem literária e outras linguagens (outras mídias), promovendo um diálogo entre o verbal e o não verbal.

Alguns pesquisadores da literatura infantojuvenil, principalmente contemporânea, ao abordar a história e evolução do gênero no Brasil ressaltam que mais do “que” se conta, nas histórias infantis, deve-se analisar o “como” se conta. Sobre isso, vejamos o que nos diz Coelho (2000):

[...] estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar a sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (p.151).

Essa preocupação com a qualidade do texto produzido para crianças, do ponto de vista do literário, é um dos temas de que tem se ocupado algumas pesquisas ultimamente. Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, os estudos apontam para uma perspectiva interdisciplinar ao tratar dessa literatura. Ceccantini (2004), por exemplo, ao refletir sobre as perspectivas de pesquisa nesse gênero, argumenta que com relação à literatura infantojuvenil contemporânea há pouquíssimos estudos, com o agravante de que ultimamente existe uma proliferação de autores desse gênero e um aumento “acelerado e frenético” das publicações para esse público, o que segundo o pesquisador, “é típico dos fenômenos de mercado e da indústria cultural”. Desse modo, ressalta que o número de pesquisas que se debruçam a estudar essa literatura ainda é muito pequeno, em comparação ao crescimento e diversificação da quantidade de obras que são publicadas ultimamente, por isso enfatiza:

Temos tido muito preconceito em organizar estudos monográficos sobre temas específicos ou questões linguísticas pontuais que não apresentam grandes dificuldades de iniciação à pesquisa, mas prestam significativa contribuição para os estudos da área, mapeando o terreno para que não se desorientem outros pesquisadores, debruçados sobre questões mais amplas: trabalhos sobre a representação da leitura, do ato de escrever, da literatura, estudos sobre a representação da criança e do jovem nos textos infantis, do adulto, do espaço em que ocorrem as histórias, estudos específicos sobre o narrador – instância decisiva para a elaboração do texto de boa qualidade no gênero; trabalhos que se voltem para

aspectos linguísticos e recursos estilísticos pontuais, que acabam por compor uma cartografia atrelada à especificidade do gênero e às representações de infância construída pelos autores (CECCANTINI, 2004, p. 33)

É de fundamental importância que as pesquisas na área de literatura infantojuvenil sejam divulgadas e que se encontrem meios para fazê-las transpor os muros acadêmicos, para que possa circular nos vários espaços sociais, principalmente na mídia. É preciso promover “o exercício crítico regular e frequente aos inúmeros lançamentos que têm chegado ao mercado nos últimos anos” (op. cit., p. 35).

CAPÍTULO 2 – OS LIVROS DE AUTOAJUDA PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL

Acredite que você pode mudar sua vida, e isso se concretizará! (Dale Carnegie, *Como fazer amigos e conquistar pessoas*)

Ser uma pessoa ou uma organização eficaz não é mais uma opção no mundo de hoje – é o preço que pagamos para entrar em campo. Mas sobreviver, desabrochar, inovar, mostrar excelência e liderança nesta nova realidade nos exigirão ir além da eficácia. (Stephen Covey, *O 8º Hábito*)

Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo. (Augusto Cury, *Pais brilhantes, Professores fascinantes*)

2.1 Breve história dos livros de autoajuda

A literatura de autoajuda pode ser definida como um conjunto de práticas articuladas textualmente, relatos, manuais que partem do princípio de que todos têm um poder interior de resolver seus problemas (Rüdiger, 1996, p. 17). Nesse sentido, os livros de autoajuda, que se autodenominam guias de aconselhamento, manuais, partem do pressuposto de que a mudança de vida depende do esforço do leitor em aplicar as lições aprendidas, para que alcance o sucesso desejado.

De acordo com Chagas (1999), existem alguns caracteres que identificam a existência de uma literatura de autoajuda:

Os temas preferidos dos escritores de livros de auto-ajuda realmente são sedutores e fascinantes, ao menos pela forma que são proferidos, isto é, falam daquilo que os indivíduos desejam alcançar no decorrer da vida. As fórmulas apresentadas através dos conteúdos da referida literatura, de um modo geral, são espetaculares, impositivas, totalitárias e miraculosas. (CHAGAS, 1999, p. 15).

Nessa perspectiva, os livros de autoajuda trazem uma série de informações que apresentam como proposta ajudar o indivíduo a se tornar “um vencedor”, aprender a manipular as outras pessoas e, assim, levar vantagem nas relações interpessoais.

Essa ideia de se autoajudar, entretanto, não é nova, remonta a “práticas engendradas pela cultura popular anglo-saxã” (Rüdiger, 1996, p. 11) que foi se desenvolvendo e se tornando, posteriormente, um produto da indústria cultural. Nesse sentido, a primeira obra de autoajuda surge no século XVIII, tratando-se da biografia de Benjamin Franklin, *Autobiografia*, publicada em 1790. Uma das personalidades mais célebres no contexto da independência dos Estados Unidos, escritor, cientista e empreendedor de sucesso, Franklin, nessa obra, “estava engajado na busca de uma fórmula que pudesse assegurar às pessoas algum sucesso na empreitada” (BUTLER-BOWDON, 2006, p. 39) de autorrealização. Apesar de inacabado, o livro conta como um homem simples conseguiu construir uma vida de sucesso num ambiente marcado por transformações sociais. Seu objetivo “é mostrar como a vida e o caráter de uma pessoa pode se enobrecer por meio da auto-avaliação constante.” (op. cit.).

Para o sociólogo alemão, Max Weber (1967, p. 29), Franklin é aquele que imortaliza a frase “tempo é dinheiro”, em suas exortações de que não se deve perder sequer um minuto com atividades improdutivas, já que o trabalho além de enobrecer o homem por meio de aquisição de suas posses, glorifica a Deus. Além do livro acima apontado, Weber (op. cit., p. 139) nos indica ainda mais dois livros de Franklin escritos em momentos anteriores, cujos títulos denotam o tom de um receituário para o sucesso. O primeiro é *Necessary hints to those that would be rich*, de 1736. O segundo é *Advice to a young tradesman*, de 1748.

Weber (1967) apresenta uma longa citação de Franklin em forma de ensinamentos para argumentar sobre o que ele chama de “espírito do capitalismo”, um “ethos”, enquanto uma ética advinda de uma norma de conduta que deve ser seguida à risca, levada a sério em profundidade e o desvio dela não seria “tratada como uma tolice, mas como um esquecimento do dever” (op. cit., p. 31). A nós interessa sublinhar que a ideia de “sucesso pelo próprio esforço” já está presente nas obras de Franklin, constituindo, dessa forma, o lugar seminal da literatura de autoajuda.

Em seus estudos sobre a vertente do gênero autoajuda, Sobral (2006, p. 222) discute o conceito *self-help* no contexto da origem do termo, os Estados Unidos. O estudioso afirma que a base da concepção de autoajuda está fincada no próprio discurso fundador estadunidense: “a igualdade entre todos e a liberdade de iniciativa, no âmbito de uma ética protestante do trabalho, de base puritana, oposta ao anglicanismo britânico” [...]. Destaca ainda que a ética protestante valorizava o trabalho, não se opunha ao lucro, apregoava a busca pela felicidade e alicerçava-se “numa dada concepção de caráter, base da responsabilidade perante os semelhantes” (SOBRAL, 2006, p. 222).

O cenário descrito acima foi um campo fecundo para o desenvolvimento de uma ideologia da livre iniciativa individual, no dizer de Sobral (2006). Nessa perspectiva, em 1859, o médico e escritor escocês Samuel Smiles publica o livro que deu nome ao gênero, *Self-Help*, que tinha como propósito central, segundo Butler-Bowon (2006), falar de “indivíduos que construíram suas vidas a partir da força de vontade” (p. 289). A obra traz coletâneas com biografias de trabalhadores comuns, relatando histórias de superação. Apresenta o argumento de que o homem é agente ativo de seu próprio bem-estar e de seu sucesso no mundo, lançando as bases do *self made man*, ou seja, aquele que se faz por si mesmo. Essa “força interior”, porém, é pautada na integridade e no cultivo de um bom caráter, como assinala Butler-Bowon:

Embora os negócios não fossem vistos no século XIX como o são hoje – uma arena para as mentes mais brilhantes e mais criativas –, Smiles foi capaz de antever esse processo. E identificou imediatamente o seu fator crítico: integridade de palavras e atos (p. 291).

Cabe ressaltar, no entanto, que é um erro, para Rüdiger (2006), colocar o livro de Smiles no mesmo patamar que as obras publicadas posteriormente. Para o autor, a ideia central de *Self-help* não é o sucesso e sim o caráter. Na perspectiva de Smiles, o homem deveria aliar o progresso pessoal, baseado no emprego da vontade, com a moralidade tradicional, ou seja, as atitudes do indivíduo deveriam estar pautadas no dever, podendo até desfrutar dos bens materiais e do prazer, porém jamais tê-los como finalidade de suas ações.

Nesse sentido, o conceito de autoajuda passou por transformações, juntamente com as mudanças de pensamento na sociedade; aos poucos a ideia de que o homem poderia, por meio do pensamento, “tornar-se senhor de si e desenvolver poderes” (Rüdiger, 1996, p. 73) que o habilitariam a lidar com todas as situações do mundo, formando, assim, indivíduos carismáticos, capazes de influenciar os demais.

Outra concepção que levou a ideia de autoajuda para uma nova interpretação foi o que Rüdiger (op. cit.) denomina *Novo Pensamento*, podendo ser definido como:

[...] verdadeiro movimento de auto-ajuda, foi um fenômeno cultural de classe média, apoiado por formidável máquina de ensino e propaganda, que se propunha a desenvolver o chamado *potencial humano* e se originou da reinterpretação pragmática dos conceitos mentalistas postos em circulação no final do século passado por uma série de filósofos populares e publicistas, na esteira do surto de religiões *mind-cure* verificado no mesmo período. O programa pretendia, em resumo, difundir os segredos do sucesso, da saúde mental e da realização pessoal entre a população, ensinando como fazer da relação consigo mesmo (o *self*) o campo de aplicação prática de um conjunto de técnicas subjetivantes, baseadas no suposto poder da mente (RÜDIGER, 1996, p. 72-73 – grifos do autor).

Um dos maiores propagadores do pensamento positivo em detrimento a negativo foi Norman Vincent Peale que em 1952, publicou o livro *O poder do pensamento positivo* que, visando à substituição dos pensamentos negativos, apela ao individualismo, com promessas de que a saúde e a riqueza poderiam ser conquistadas com o menor esforço e com a realização mágica dos desejos. Esse livro, conforme Rüdiger (1996), esteve durante três anos na lista dos mais vendidos do *New York Times*.

Nessa perspectiva, o livro do estadunidense Dale Carnegie, *Como fazer amigos e influenciar pessoas*, publicado em 1936, traz a perspectiva da psicologia motivacional, “explorando o fato de que as aptidões pessoais podiam fazer toda a diferença” (BUTLER-BOWDON, 2006, p. 19) na vida das pessoas.

Muitos autores encontraram terreno fértil nos Estados Unidos em momentos de crise, como o da grande depressão onde as oportunidades eram escassas. É o caso de Carnegie, considerado por Rüdiger (1996) o “primeiro publicista a articular o novo *ethos* da personalidade” (p. 115). O sucesso de seu livro foi tão grande que

segundo os editores, conforme aponta Rüdiger (op. cit.), já vendeu mais de quinze milhões de exemplares. Sobre o livro de Carnegie, Butler-Bowdon (2006) afirma:

Como fazer amigos e influenciar pessoas é um manual de ações baseado em experiências do próprio Carnegie. É como se ele estivesse revelando um segredo ao leitor: sem grandes teorias, apenas um conjunto de regras que funcionam “como mágica”. O estilo coloquial foi um sopro de ar fresco para os que se interessavam pelo assunto e só tinham tratados acadêmicos de psicologia como fonte de consulta, e atraiu ainda mais aqueles que não tinham o hábito de leitura. Numa cultura cuja marca registrada é a substituição do trabalho braçal pela tecnologia, um livro que prometia transformar sua vida sem muito esforço estava mesmo fadado a ter uma imensa receptividade (p. 18 – grifo do autor).

Desse modo, embora a literatura de autoajuda tenha passado por transformações conceituais importantes, com o advento da democratização e da propagação de um estilo individual, contextualmente, parafraseando Rüdiger (1996), é uma manifestação discursiva que nasce de uma visão de mundo, que há muito perpassa a sociedade capitalista: o individualismo.

Um aspecto discutido por Rüdiger (op. cit.) é a relação da autoajuda com o desenvolvimento do sistema capitalista. O pesquisador articula, ao longo da análise, os vários desdobramentos do gênero aos diferentes momentos do capitalismo, como se observa quando discute que com a expansão da industrialização e o crescimento da burocracia nas empresas, o trabalho perdeu o valor, ou seja, tratava-se de uma época em que se exigia mais a manipulação de conduta do que mesmo a habilidade técnica profissional. Assim, segundo o autor, a literatura de autoajuda, fincada na construção de uma personalidade agradável, capaz de manipular a si e ao outro, constrói-se como uma resposta às estruturas empresarias contemporâneas. Além disso, o sucesso desse gênero é fortemente associado a uma “indústria cultural”, em que o leitor busca transformar sua subjetividade de alguma forma, por meio de suas possibilidades em relação a sua situação de trabalho.

O sucesso dessa literatura até hoje é indiscutível, constituindo-se um fenômeno da indústria cultural, atestado por seu grande volume de vendagem. Como Rüdiger (1996) destaca em sua pesquisa:

Norman Vincent Peale, Dale Carnegie, Orison S. Marden e Og Mandino, personalidades exponenciais da literatura de auto-ajuda de

diversos momentos, venderam juntos, por exemplo, cerca de setenta milhões de livros, em mais de trinta idiomas. As publicações em catálogo disponíveis atualmente ultrapassam por sua vez a casa dos dois mil e trezentos títulos, somente nos Estados Unidos (RÜDIGER, 1996, p. 17).

No Brasil, a publicação do gênero se popularizou depois dos anos 40, com a publicação do livro de Dale Carnegie, *Como fazer amigos e influenciar pessoas*. Mais tarde Lauro Trevisan vendeu, de acordo com Rüdiger, “cerca de um milhão e meio de livros”.

A literatura de autoajuda se desenvolve no Brasil, principalmente no momento em que o país começa a consolidar a democracia, após anos de ditadura. A partir de meados da década de 1980 a venda dessa literatura aumenta, como podemos ver nos gráficos apresentados por Cortina (2006), em sua pesquisa sobre os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004. Assim, a partir da década de 1980 até o ano de 2004, na lista dos dez livros mais vendidos, os de autoajuda estão presentes.

Podemos citar, por exemplo, o livro *Virando a própria mesa* (1988), de Ricardo Semler que apareceu quarenta vezes na lista dos mais vendidos, conforme Cortina (2006, p. 22). O livro trata das relações entre empregados e patrões e o faz por meio de uma narrativa em primeira pessoa na qual o narrador-autor conta sua trajetória da infância até a vida adulta, enfatizando os “erros” e “acertos” de sua experiência, principalmente no ramo dos negócios. É um texto categorizado por Cortina (op. cit.) como “mundo dos negócios” cuja temática constitui-se, ao que parece, uma espécie de resposta aos apelos de uma sociedade que é caracterizada por Rüdiger (1996) no contexto do modo de produção capitalista, ou seja, trata-se de um exemplo da nova configuração empresarial produzida a partir desse sistema, como se pode perceber em um comentário feito sobre um trecho do livro:

Virando a própria mesa [...] Em um tom de sujeito empreendedor e modernizador, aborda questões como o papel das multinacionais, a profissionalização da empresa familiar, o relacionamento com os sindicatos de trabalhadores e as comissões de fábrica. Seu discurso burguês inovador defende a força e a eficiência da indústria brasileira como forma de resolver os problemas sociais brasileiros [...].

Prevalece a concepção do empresário que respeita o empregado e que o torna seu parceiro, para o bem da empresa, e não seu inimigo, que deve ser explorado. Essa é a tônica, em todo o livro, de uma nova concepção da empresa brasileira, como se percebe na ironia com a qual o enunciador brinca com seu

interlocutor (outros empresários). Além disso, o texto funciona como um discurso preceitual que apresenta fórmulas de procedimento para garantir a melhor eficiência da empresa ao mesmo tempo que mais respeito ao trabalhador (CORTINA, 2006, p. 59-60 – grifo do autor).

Esse e outros textos, especialmente os do “mundo dos negócios”, delineiam um retrato de uma espécie de autoajuda caracterizada como “o espírito da época”, pois retrata a construção de uma nova “cultura” de relacionamento entre empresários e trabalhadores, simbolizando, em certa medida, numa perspectiva histórica, os pilares que são a base das práticas de gestão organizacional em vigência nos tempos atuais. A instabilidade econômica e o medo de ficar desempregado legitimam e estimulam à construção do discurso da autoajuda.

Nos últimos anos, Segundo Oliveira (2006), Roberto Shinyashiki conquistou um significativo espaço no mercado editorial na área de autoajuda, tendo publicado mais de onze livros. A primeira obra escrita por Shinyashiki foi *A carícia essencial* (1985) e, pelos dados levantados na pesquisa de Oliveira (op. cit.), cresceu em dez anos 22%, a edição de 2005 correspondia a 148%. Outro livro campeão de vendas é *O sucesso é ser feliz* (1997) que teve um crescimento de 191%, em número de edições, no período de oito anos. A pesquisadora destaca que:

A auto-ajuda, em Shinyashiki, é caracterizada por um discurso de múltiplas vozes; os textos deixam entrever uma interdiscursividade com a medicina, com a psicologia, com a religião, com a filosofia e com a mitologia, entre outros discursos. Entretanto, a forma empregada pelo autor para produzir o discurso contempla um apagamento, uma tentativa de silenciamento dos discursos de origem que são apropriados por Shinyashiki. Assim, a estratégia discursiva do autor gera credibilidade, autoridade e, ao mesmo tempo, um diálogo facilitado com o interlocutor (OLIVEIRA, 2006, p. 79).

Outro escritor do gênero considerado atualmente um sucesso de vendas é o psiquiatra Augusto Cury cujo livro *Nunca desista dos seus sonhos* (2004), que em 2009 permaneceu 178 semanas na lista dos dez mais vendidos³. Cury escreveu também *Pais brilhantes, professores fascinantes* (2003), *Você é insubstituível* (2006), *Mulheres Inteligentes, Relações saudáveis* (2011), *O colecionador de lágrimas, holocausto nunca mais* (2012), dentre outros.

³ Segundo a lista dos livros mais vendidos da revista *Veja* de 04 de fevereiro de 2009.

Citamos nesta seção algumas obras da literatura de autoajuda publicadas, mas poderíamos ter mencionado várias outras. O objetivo aqui é apenas traçar um panorama sobre o gênero, levando em conta que a diversidade e quantidade dessas publicações aumentam consideravelmente a cada ano. A literatura de autoajuda constitui-se numa prática discursiva que pretende ser a própria solução para as dificuldades da contemporaneidade. Além de querer que o indivíduo “aprenda” a resolver seus próprios problemas constituindo-se numa perspectiva psicologizante.

2.2 A autoajuda para o público mirim

Existe, também, a categoria de livros de autoajuda escritos para crianças, como assinalou Asbahr (2001), em seu artigo *Livros de auto-ajuda para crianças: uma coleção*, no qual identifica no mercado editorial uma vertente desses livros para o público infantojuvenil. Propondo-se a discutir essa produção, a pesquisadora afirma:

Considerando o crescimento efetivo de obras e autores interessados no público leitor infantil, podemos perceber um conjunto de obras que vem tematizando diferentes problemas a serem enfrentados em momentos difíceis da criança, sejam eles de ordem prática ou emocional [...]. São publicações preocupadas em tratar a "interioridade" infantil, escritas por diferentes autores, diversamente configuradas em gêneros e estilos, ora mais próximas à literatura *stricto-sensu*, ora mais próximas a manuais para o bem-estar da criança (ASBAHR, p. 186/187).

Encontramos, atualmente, uma infinidade de livros que tratam da temática descrita acima, desde como lidar com medos, perda de amigos, relacionamento com os adultos, com colegas até a morte de pessoas queridas ou de animais de estimação. Algumas editoras denominam em seus catálogos, publicações com essas temáticas como de autoajuda. Como é o caso das edições paulinas que possui uma coleção chamada *Auto-ajuda para crianças*: “escritos por especialistas em Psicologia e Educação da Infância, estes livros abordam temas que, muitas vezes, os adultos têm dificuldades em tratar” (s. d., p. 76). A maioria das editoras, no

entanto, não utiliza em suas listas de livros a categoria autoajuda, o que não significa a ausência de livros dessa categoria.

No capítulo anterior, vimos que a literatura infantil tem suas origens fincadas na sua participação num processo educativo, ou seja, de caráter pedagógico, com o intuito de preparar as crianças para o mundo. E mesmo com todas as transformações ocorridas no gênero, principalmente a ruptura promovida por vários escritores com a tradição pedagógica, essa literatura evidencia a preocupação do adulto com a criança.

Esse cenário propiciou o surgimento de muitas publicações de autoajuda, inclusive, por escritores que já publicavam para adulto. Como exemplo temos a coleção *Se ligue em você* de Luiz Antônio Gasparetto, que segundo Asbahr (2002) também escreve livros para adultos. Segundo a pesquisadora, a coleção de três volumes “traz uma sucessão de situações-problemas e o oferecimento de formas de superação [...]” (p. 192).

Nessa mesma linha, temos a coleção *aprendendo a viver* de Lair Ribeiro, escritor de autoajuda para adultos que também escreve para os pequenos leitores, lançada em 2002. Na capa do livro, há comentários sobre a coleção que indicam a intenção do autor:

Com a experiência adquirida na área de desenvolvimento pessoal, Dr. Lair Ribeiro lança, de forma inédita, a sua primeira coleção para o público infantil: *Aprendendo a viver*. [...] Esses conceitos são transmitidos de forma lúdica e didática, com recursos metafóricos e eficazes no processo de aprendizagem. As histórias, feitas para serem lidas e relidas, permitem que o leitor incorpore idéias e pensamentos que influenciarão positivamente na formação do caráter da criança (RIBEIRO, 2002b).

A coleção possui seis volumes com situações que envolvem as personagens Jack e Jonas. Em cada página do livro há uma situação vivenciada pelas personagens, descrita em poucas palavras (em torno de cinco ou seis linhas) em letra na cor preta. Ao final de cada página há uma frase (com cor diferente do restante, vermelho ou azul), como se fosse um conselho ou espécie de moral da história. Trata-se de frases que encerram um conselho, para ensinar bons hábitos para os pequenos, como descreveu o autor no trecho mencionado acima: “Covardia traz frustração; Coragem eleva a auto-estima” (RIBEIRO, 2002a, p. 8-9).

Há, nesse caso, uma nítida demonstração de preocupação com o bem-estar da criança, com a formação de seu “caráter”. Essa preocupação também aparece no livro de Tova Navarra, *Quando estou sozinho: um guia de auto-ajuda para as crianças*, publicado em 1993, abordando várias situações que podem surgir no dia a dia dos pequenos, desde problemas domésticos, como incêndios, quedas, até separação dos pais, por exemplo. Para cada situação-problema, a autora propõe uma solução, isto é, mostra como a criança deve agir em cada caso.

De forma geral, nos catálogos das editoras não aparece explicitada a denominação “autoajuda”, porém nas descrições sobre as coleção há menções sobre o propósito de ajudar o adolescente, por exemplo, a conviver com problemas, como é o caso da coleção *Adolescer*, apresentada no catálogo de literatura infantojuvenil das edições Paulinas:

[...] Numa linguagem dirigida especialmente aos adolescentes, coleção quer ser uma companhia prazerosa e instrutiva, dialogando sobre sexualidade, drogas, internet, medos e ansiedades, relacionamentos com pais e educadores, perdas, luto e morte, gravidez, persistência e busca de sonhos (2010, p. 83).

Esse comentário revela uma preocupação em desenvolver temas que possam ensinar algo aos adolescentes. Os títulos dos exemplares da coleção giram em torno dessa temática acima, tais quais, *Gravidez na adolescência: muitas histórias para compreender e lidar com sua história* de Eliana Pommé, *Adolescer....ai que medo de crescer: uma abordagem sobre os medos da adolescência*, de Simone Sabino, dentre outros.

Destacamos os estudos feitos por Biasioli (2008) nos quais traça um perfil do leitor dos livros de literatura infantojuvenil mais vendidos no Brasil de 1994 a 2004. Em seu trabalho, a pesquisadora constatou que 15,8 % (dos dezenove livros mais vendidos de 1994 a 2004) são de textos inseridos na configuração discursiva do “Comportamento” (p. 154). Segundo Biasioli (op. cit.), das sete configurações discursivas reveladas por sua pesquisa (“Fantasia”, “Culturalismo”, “Moralidade”, “Humor”, “Suspense”, “Religiosidade” e “Comportamento”) três constituem-se uma preparação do público infantojuvenil para a leitura de livros destinados aos adultos. Segundo a pesquisadora:

A “Moralidade”, como já citado no item 4.5, é uma espécie de literatura de auto-ajuda adaptada para as crianças, como um estímulo para que esse público comece, desde cedo, a consumir obras dessa natureza. O mesmo ocorre com o “Culturalismo”, que também possui um cunho de auto-ajuda, o que é expresso na obra *Contos e lendas orientais*. Já o “Comportamento” é uma configuração discursiva que se assemelha aos manuais de etiqueta, também consumido pelo público adulto, sobretudo feminino (BIASIOLI, 2008, p. 166 – grifo da autora).

Tornou-se constante a publicação de livros de autoajuda para o público infantojuvenil, justificada pelos escritores e editores pela preocupação de ensinar à criança, desde cedo, padrões de comportamento exigidos pela contemporaneidade. É o caso da coleção *Faça seu mundo melhor*, de Ruth de Souza e Roberta Ribeiro, lançado em 2011. Em entrevista recente para a revista *Mundo Eco*, uma das autoras afirma:

Algumas pessoas pensam que criança é boba, não entende as coisas ou que não tem problemas. Isso não é verdade. A criança tem conflitos e precisa aprender a se proteger emocionalmente. Os livros ajudam na autoestima e na confiança. Uma simples mudança de comportamento pode melhorar muito a vida da criança (SOUZA, 2011).

Nesse sentido, as publicações para o leitor mirim crescem sob a égide de proteger a criança e o jovem, ou seja, torna-se urgente ensiná-los a lidar com perdas e mudanças, a ganhar dinheiro, a cultivar comportamentos éticos, enfim, a obter sucesso na carreira e na vida desde tenra idade.

CAPÍTULO 3 – ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

A linguagem - a fala humana - é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e o segue em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem dá forma ao seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, o último e o mais alicerçado fundamento da sociedade humana. Mas é também o derradeiro, o indispensável recurso do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência e em que o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador.

(Hjelmslv, *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*).

3.1 Linguagem, discurso e gêneros

Para a semiótica greimasiana, o discurso corresponde à camada superficial do percurso gerativo do sentido, ou seja, forma-se da superposição de níveis e de sua articulação em um percurso no qual conversões sintático-semânticas são executadas de modo que as estruturas simples e abstratas do nível profundo tornam-se mais complexas e concretas, no nível superficial. Há, nesse percurso, estruturas sêmio-narrativas (nível mais abstrato), estruturas discursivas (nível mais concreto) e estruturas textuais (textualização), as quais, para Greimas e Courtés (1979, p. 208), estão fora do percurso gerativo.

Barros (2001) afirma que a concepção de discurso a partir da abordagem sêmio-linguística, possibilita a articulação, “pela mediação da enunciação, do discurso com suas condições de produção” (p. 12-13).

Para analisar as estruturas discursivas é necessário partir da observação da enunciação e da manifestação de valores essenciais do texto. O exame da questão dos gêneros, por conseguinte, deve considerar as projeções da enunciação no enunciado, os recursos persuasivos utilizados pelo enunciador tendo em vista a manipulação do enunciatário e o processo de cobertura das estruturas abstratas por meio de figuras.

Para a semiótica discursiva, fora do texto não há como demonstrar as ideologias que permeiam as atividades sociais dos sujeitos, pois é por meio da linguagem que as práticas discursivas podem ser desvendadas. O sentido e seu valor ideológico estão inscritos no texto. Segundo Fiorin (1998) a passagem das estruturas narrativas em estruturas discursivas é o momento em que o sujeito da enunciação, manipulador consciente da materialidade da língua, por meio da utilização de estratégias linguístico-discursivas, é determinado inconscientemente pelo “conjunto de elementos semânticos habitualmente usados nos recursos de uma dada época”, constituindo-se, assim, “a maneira de ver o mundo numa dada formação social” (p. 18-19).

A esse respeito, Fiorin (2010), ao discutir a noção de práxis enunciativa, mostra que os postulados da semiótica greimasiana não excluem a dimensão socio-histórica. Fiorin (op. cit., p. 62) deixa claro que Greimas, sem romper com os pressupostos teóricos que fundaram a teoria geral dos signos, faz a articulação entre “o caráter idioletal dos textos individuais e o caráter eminentemente social da comunicação humana”. Um desses pressupostos é a noção de uso que foi também uma das reflexões empreendidas por Hjelmslev (1991) que propôs substituir a dicotomia saussuriana língua/fala por uma tricotomia esquema/norma/uso.

Desse modo, a enunciação individual não pode ser concebida independente das “enunciações coletivas que a precedem e que a tornam possível”, ou seja, a noção de fala refere-se a uma ação criativa do indivíduo, já a de uso remete a aspectos socioculturais, isto é, aos costumes socialmente sedimentados. Assim, fica evidente que a enunciação individual está associada ao inventário da língua, de maneira que o ato de linguagem só ocorre pelo “já-dado” depositado na memória cultural. Além disso, segundo Fiorin (2010), “a enunciação, muitas vezes, insurge-se contra esses modos de dizer sedimentados, dando lugar a práticas inovadoras, que criam significações inéditas” (p. 62).

Bertrand (2003), que também corrobora com a perspectiva demonstrada acima, observa que a questão do uso atravessa do começo ao fim a obra de Greimas o que reafirma que a articulação entre os fatores textuais e contextuais sempre esteve fincada na base da teoria semiótica, faltava ser operacionalizada. Desse modo, podemos conceber a enunciação como mediadora entre o sistema social da língua e o sujeito, por um processo de assunção que considera a relação intersubjetiva.

Ao estudar as questões centrais do discurso, especificamente a relação entre o individual e o social, Barros (2001) diz que a semiótica pode e deve relacionar as questões linguístico-discursivas com os elementos contextuais do discurso, como podemos observar no trecho:

Reconhecendo a pertinência da dimensão histórica para a análise do discurso, mas também as muitas dificuldades encontradas na determinação das relações entre formações sócio-ideológicas e formações discursivas, propõe-se neste trabalho, a hipótese, conciliatória entre dois grupos, de que essas relações podem e devem ser estabelecidas *pela mediação linguística da enunciação*. Tenta-se, assim, definir enunciação pelo duplo papel da mediação ao converter as estruturas narrativas em estruturas discursivas e ao relacionar o texto com as condições de sua produção e de sua recepção (BARROS, 2001, p. 5 – grifo da autora).

Além de converter as estruturas narrativas em discursivas, a enunciação instaura a relação do texto com as condições sócio-históricas. Nessa perspectiva, no momento do revestimento complexo das estruturas mais abstratas, entram em jogo a memória da língua, suas coerções, os fatores contextuais, sócio-históricos e, em vista dessa situação, os modelos consolidados que norteiam, no nível da manifestação, os projetos de escrita e de leitura, que propagam o modo de ver o mundo. Assim, quando o percurso gerativo do sentido é interrompido (textualização), um conjunto de procedimentos é requisitado para a organização de uma sintaxe textual (constituição de um conjunto discursivo).

A perspectiva de Barros (op. cit.) nos permite pensar o estudo do gênero como estudo da enunciação, já que, retomando os pressupostos apresentados de Fiorin (2010) e Bertrand (2003), a enunciação regula a mediação entre o sistema social da língua e sua assunção por um sujeito num contínuo diálogo com o outro.

Para a reflexão sobre gênero, recuperamos o ponto de vista de Mikhail Bakhtin. Segundo o teórico, a linguagem possui caráter multiforme devido ao vínculo estreito com a vida, por isso relaciona todas as áreas da atividade humana com seu uso. Assim, o uso da língua se dá por meio de enunciados orais e escritos os quais refletem, em sua estrutura, a situação de produção não apenas pelo seu conteúdo temático e pela maneira de utilizar a língua, mas também “por sua construção composicional”. O enunciado, na visão de Bakhtin (1997), “é individual, mas cada

esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (p. 279).

Nesses termos, o estudo dos gêneros está ligado ao estudo dos enunciados que formam os discursos. Mesmo sendo individual produzido por um locutor único, um enunciado é resultado de um processo de interação. Assim, as fronteiras entre os enunciados “são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores” (BAKHTIN, 1997, p. 293-294).

Os gêneros do discurso, de acordo com o tipo de sociedade, a época e os conteúdos distinguem-se na sua forma de comunicação e nos seus temas. As formas de comunicação convocam a adequação necessária ao modo de dizer, não se diz nada fora de um contexto. Um ato de linguagem só é possível se estruturado em um gênero o qual pressupõe uma integração entre elementos textuais e contextuais, visto que, segundo Bakhtin (op. cit.):

As formas de gênero as quais modelamos nossa fala se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De um modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua. Também nesse caso, a variedade dos gêneros do discurso é muito grande. Há toda uma gama de gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero, cuja expressividade entonação não deixa de influir na escolha. [...] A diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros [...] (p. 302)

Desse modo, o gênero é uma categoria discursiva que permeia todos os textos que são veiculados na sociedade, constituindo-se o resultado das condições sócio-históricas em que se encontram os sujeitos da enunciação. Todo enunciado é produzido à luz de determinadas condições históricas e ideológicas.

Para Bakhtin:

O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica própria do gênero dado. No gênero, a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as *significações* da palavra e da realidade concreta [...] (BAKHTIN, 1997, p. 312 – grifo do autor).

As regras e as normas que ordenam e representam os gêneros, em geral, são construídas por relações entre uma determinada temática e um determinado modo de dizer. Dessa forma, a caracterização do gênero pode ocorrer por intermédio de um determinado modelo de forma da expressão, consequência da coesão (normas que regulam as microestruturas formais do texto) e da coerência (normas retórico-argumentativas e composicionais). O gênero também pode ser caracterizado pela relação entre a presença de um dado modelo de situação comunicativa, com características retórico-formais, componentes pragmáticos e semânticos, que comandam a relação entre enunciador e enunciatário, permitindo diferenciar um gênero de outro. A caracterização do gênero pode ocorrer, ainda, por um dado modelo de forma de conteúdo, representado por elementos semânticos e pragmáticos socioculturais que visam, no processo de interação social, à eficácia da comunicação, de acordo com a intencionalidade do sujeito da persuasão.

Segundo Barros (1996), ao analisar a posição de Bakhtin no âmbito de alguns princípios semióticos, na análise narratológica, Greimas e Courtés (1979) diferenciam dois tipos de relação entre os actantes. A primeira é a que ocorre entre o sujeito e o objeto, que constroem o simulacro das ligações existentes entre homem e mundo e a ação transformadora daquele sobre este. A segunda é a que se estabelece entre o destinador e o destinatário, actantes da comunicação: o primeiro age sobre o segundo doando-lhe competências, para transformá-lo e levá-lo a fazer. Essa ação visa à instituição de um contrato em que o sujeito da enunciação estabelece um jogo de manipulação em que há um fazer persuasivo (enunciador) e um fazer interpretativo (enunciatário). Para Barros (op. cit.), deve-se estudar a relação desses actantes da comunicação os quais se relacionam entre si como sujeitos ativos, não como simples ato de informar e conhecer, mas como ato dialógico.

O sujeito procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer um objeto. O termo *respondente* assinala o caráter dialógico da interpretação: trata-se de uma relação entre sujeitos, Destinador e Destinatário, e a compreensão aparece como uma espécie de resposta a questões colocadas pelo texto interpretado. Toda compreensão é, dessa forma, dialógica (p. 25 – grifo da autora)

As relações dos actantes da comunicação estão ligadas por intermédio de um contrato fiduciário orientado tanto pela intenção de fazer com que o enunciatário aceite o dizer do enunciador como verdadeiro, como pelas situações sociais próprias do ato comunicativo, demandando, conseqüentemente, o uso de diversos recursos, com vistas à eficácia comunicativa. Nesse sentido, Barros (2001), afirma:

A manipulação prevê um primeiro contrato fiduciário, em que são decididos os valores dos objetos a serem comunicados ou trocados. No nível do discurso, o contrato fiduciário é um contrato de veridicção, que determina o estatuto veridictório do discurso. A verdade ou a falsidade do discurso dependem do tipo de discurso, da cultura e da sociedade, pois o que vale para uma entrevista política não se aplica, por exemplo, ao texto literário, e o que se coloca para um discurso religioso na China não tem o mesmo valor no Brasil (p. 93).

Ao que parece, o percurso da manipulação, ou a comunicação, guia-se por meio de um gênero específico, determinado por fatores internos e externos, a fim de obter eficácia na comunicação. Isso se justifica pelo fato de o efeito de verdade ou de falsidade do discurso, ligado ao contrato, vincular-se tanto a um tipo discursivo como a fatores extralinguísticos.

Voltando às ideias de Bakhtin (1997), os gêneros são a condição básica para que possa ocorrer a comunicação ou a manipulação. Nesse sentido, observemos o trecho:

Em qualquer enunciado [...] captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. Percebemos o que o locutor quer *dizer* e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado. Esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto, com suas fronteiras [...] Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado [...] O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído de parceiros, etc. [...] o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido [...] Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso [...] todos

os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica* (BAKHTIN, 1997, p. 300-301 – grifos do autor).

A interação entre o fazer persuasivo do enunciador e o fazer interpretativo do enunciatário é mediada por uma “forma relativamente estável de estruturação de um todo”, ou seja, o gênero e por uma “forma padrão”, segundo uma “unidade orgânica” resistente. Assim, o enunciador, ao manipular o enunciatário, deve fazê-lo no sentido de uma articulação entre a dimensão ideoletal e socioletal.

A parceria enunciador e enunciatário instaura um jogo persuasivo em que o enunciador age de acordo com a situação discursiva, pois prevê no seu projeto de manipulação os conhecimentos sobre o enunciatário. Este, por sua vez, reconhece a verdade ou falsidade do enunciado. Desse modo, os sujeitos da enunciação no ato comunicativo, segundo Greimas e Courtés (1979), relacionam-se de forma ativa, como produtores ativos do discurso. A importância do enunciatário também é evidenciada por Bakhtin (1997) quando afirma que o destinatário da mensagem deve ser considerado um “índice substancial do enunciado” (constitutivo) visto que é elaborado em função de uma “compreensão responsiva” – formas de respostas dadas a um discurso –, de uma interpretação.

Para Bakhtin (1997), é muito difícil identificar e classificar os gêneros devido ao seu caráter múltiplo e heterogêneo. Nesse contexto, propõe a distinção entre gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os primários são os constituídos nas situações de comunicação espontâneas, diálogos cotidianos, com interação imediata com a realidade. Já os secundários são produzidos em situações de interação mais complexas, como discurso científico, o romance, o teatro, etc. A formação do gênero secundário passa pela transmutação do gênero primário e se apresenta, na maioria das vezes, na modalidade escrita. Essa subdivisão dos gêneros, para Bakhtin (op. cit.), torna-se bastante fecunda teoricamente, porque nos permite analisar a natureza do enunciado linguístico.

Nas perspectivas até aqui mostradas, é possível dizer que o gênero advém de um processo de interação ideoletal e socioletal, uma forma discursiva “relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 1997, p. 301), que ancora textos; é uma “unidade orgânica” resistente, na qual categorias linguístico-discursivas e

contextuais são reconhecíveis; o discurso e a formação social relacionam-se linguisticamente por intermédio da conversão das estruturas narrativas em estruturas discursivas; as coerções linguístico-discursivas, as dimensões sócio-históricas e a atividade responsiva do enunciatário influenciam o processo de textualização (nível da manifestação), isto é, o texto conforma-se ao gênero; e todo ato de comunicação se dá por meio de um gênero.

3.2 Os modos de projeção da enunciação no discurso

Para Greimas e Courtés (1979), é por intermédio da enunciação que a língua é discursivizada, garantindo que aconteça a passagem das estruturas virtuais para estruturas atualizadas, cujo resultado é o enunciado. Assim, se consideramos que a enunciação é o pressuposto lógico do enunciado, podemos dizer que, havendo, no discurso, marcas que remetem à enunciação, acontece a enunciação-enunciada, que corresponde à simulação da presença do enunciador. Por outro lado, quando essas marcas estiverem ausentes, tem-se o enunciado-enunciado, que corresponde aos textos em que a ausência do enunciador é simulada.

Para Benveniste (1976), o que possibilita a atualização da linguagem reside no fato de que é “na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem funda, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ego” (p. 259). Assim, o ato de enunciar leva, necessariamente, à constituição da subjetividade. É preciso que, segundo o linguista, no ato individual de enunciar, o “eu” seja pronunciado, determinando seu locutor, ato que funda a subjetividade. Isso nos permite retomar as considerações de Fiorin (1999, p. 81) quando afirma que “a categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se torne discurso”, já que, ao instaurar o “eu”, relações de tempo e de espaço ligam-se à sua manifestação e assumem posições relacionais de concomitância, anterioridade, posterioridade, proximidade, distanciamento.

Há dois mecanismos de instauração de pessoa, espaço e tempo no enunciado que são a debreagem e a embreagem. A debreagem é o processo pelo qual se dá a discursivização, isto é, “consiste em disjuntir do sujeito, do espaço e do

tempo da enunciação” (FIORIN, *ibid.*, p. 82) e, em direção à manifestação do enunciado, projetar um não-eu, um não-aqui e um não-agora.

A debreagem pode se dar de duas maneiras distintas, conforme o modo de textualização do enunciado: a enunciativa, se no enunciado estiver simulada a instância da enunciação, isto é, se estiverem manifestados actantes (eu), espaço (aqui) e tempo (agora); e a enunciva, quando se instalam no enunciado os actantes (ele), o espaço (algures) e tempo (então) do enunciado. Na debreagem enunciativa (enunciação enunciada), constrói-se o efeito de subjetividade, pois aparecem marcas linguístico-discursivas da enunciação; na debreagem enunciva (enunciado-enunciado), cria-se o efeito de objetividade, porque desaparecem as marcas de enunciação no texto.

Conforme Barros (2001, p. 75), a subjetividade e a objetividade são entendidas como efeitos gerados pelos modos da relação estabelecida entre enunciado e enunciação, ou por relação de contiguidade ou de similaridade.

A embreagem, ao contrário da debreagem, “é o efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado” (FIORIN, 1999, p. 48).

3.3 Argumentação

Para a análise do *corpus* centramos-nos mais especificamente nos estudos de alguns aspectos da teoria sobre argumentação a partir da perspectiva da *Nova Retórica* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Num primeiro momento, porém, julgamos necessário apresentar alguns antecedentes desses estudos, principalmente, os do filósofo grego Aristóteles.

A retórica, afirma Sócrates, “não precisa de conhecer a realidade das coisas; basta-lhe um certo procedimento de persuasão por si inventado para que pareça diante dos ignorantes mais sábia que os sábios” (PLATÃO, 1989, p. 459 b). Do ponto de vista retórico, a argumentação é entendida como o conjunto de estratégias que organizam o discurso persuasivo. É atribuída especialmente a Platão a má reputação que a retórica teve, entretanto é injusto depreciar a grande contribuição

que os sofistas concederam à teoria argumentativa. Foi Aristóteles, entretanto, quem deu o passo decisivo para a consolidação da retórica.

No Livro I da *Retórica*, Aristóteles fala que os meios de persuasão são indispensáveis para a constituição da retórica, ressaltando que são as “verdades” constituintes da mesma. Desse modo, os argumentos são de fundamental importância para a construção de qualquer discurso persuasivo. Vale ressaltarmos, o caráter universal da retórica dado pelo filósofo:

A retórica não está associada a uma classe definida de assuntos, mas ela é universal como a dialética, além de ser útil também. Ainda a função da retórica não é simplesmente ser bem-sucedida na persuasão, mas descobrir os meios de alcançar tal sucesso, assim como as circunstâncias de validar cada caso em particular. (ARISTÓTELES, 2007, P.22)

A retórica além de ser o meio de persuasão pelo discurso é também a teoria e o ensinamento dos discursos verbais – da linguagem escrita ou oral, que tornam um discurso persuasivo, a fim de convencer. Para Aristóteles a finalidade da retórica não era a de “somente persuadir, mas ver o que cada caso comporta de persuasivo” (Retórica, I, 2, 135 a-b)⁴. Nesse sentido a retórica é a arte de procurar, em qualquer situação, o meio de persuasão disponível.

Aristóteles (2007) apresenta três tipos de persuasão que são disponibilizados pelo discurso oral, quais sejam, o caráter do orador (*ethos*), a emoção despertada pelo orador nos ouvintes (*pathos*) e, finalmente, quando se utilizam no discurso provas persuasivas que, mesmo não sendo verdadeiras, são irrefutáveis (*logos*).

Para Aristóteles, o orador constrói uma imagem de si mesmo a fim de ganhar a confiança do auditório, pois:

Nós persuadimos pelo caráter, quando o discurso consegue tornar o orador digno de fé, porque as pessoas honestas nos inspiram maior e instantânea confiança sobre questões em geral, e inteira confiança sobre estas que não comportam nenhuma certeza e dão lugar à dúvida. Mas é preciso que essa confiança seja o efeito do discurso, não de uma idéia preconcebida sobre o caráter do orador (ARISTÓTELES, 2007).

⁴ IORIO FILHO, Rafael M. *Dicionário de Filosofia do Direito*. In: BARRETO, Vicente de Paulo. (Coord.). Renovar, 2006, p. 723.

Dessa forma, ao produzirmos qualquer discurso devemos levar em conta esse legado tridimensional de Aristóteles, não esquecendo a premissa de que uma afirmação para ser persuasiva deve conter elementos comprobatórios que, mesmo não sendo “verdadeiros”, sejam submetidos ao crivo do auditório. Além disso, é de matriz aristotélica o sistema retórico que servirá como modelo para os estudos posteriores sobre retórica.

Passados mais de vinte séculos de suas origens, a retórica e a argumentação voltam a figurar as pesquisas científicas. A partir, principalmente, da importância dada à filosofia da linguagem e à filosofia dos valores, vários filósofos e estudiosos começaram a considerar a retórica como um objeto digno de estudo, seja sob a sua vertente formal, seja sob a ótica que privilegia seu aspecto de instrumento de persuasão.

Nesse processo de reabilitação desses estudos é que Perelman encontra, no pensamento argumentativo, um meio para fundar uma racionalidade específica, que se exerce nas práticas humanas. Nessa empreitada, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dispõem-se a analisar a retórica para além do exame da técnica do discurso oral, preocupando-se, sobretudo, com a estrutura da argumentação dos textos impressos, na intenção de caracterizar as diversas estruturas argumentativas, cuja análise deve antepor qualquer prova experimental à qual se quisesse submeter sua eficácia.

Vinculados à tradição da retórica e da dialética gregas, Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), por meio da obra *Tratado de Argumentação. A nova Retórica*, promovem uma ruptura com a concepção da razão e do raciocínio que permeou a filosofia ocidental durante muito tempo, cuja origem remonta a Descartes.

Nessa obra, os autores apresentam diversas formas utilizadas por um orador para persuadir seu auditório, além de ampliarem os estudos sobre argumentação, segundo Fábio Ulhoa Coelho⁵, quando introduzem os conceitos de auditório interno e universal, conforme o trecho abaixo:

É certo, também, por outro lado, que o pensador belga não se limitou a transpor acriticamente o conceito de dialética da Antigüidade aos

⁵ Estudiosos que escreve um dos prefácios da edição brasileira do livro *Tratado da Argumentação: a nova retórica*.

nossos dias. Pelo contrário, suas reflexões sobre o discurso argumentativo e a introdução dos conceitos de auditório interno e universal ampliaram, de modo significativo, o conhecimento acerca desse processo de comunicação (p. XIV).

Ressaltamos que, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 4), “o objeto da argumentação é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhe apresentam ao assentimento.” Para os autores, contrariamente à retórica antiga, a *Nova retórica* focaliza o estudo de raciocínios vinculados a uma opinião, ao verossímil, ao plausível e não apenas à “evidência” que se funda na razão pura, na lógica formal. Além da importância dada às opiniões, resultado de julgamento do sujeito com vistas à adesão dos “espíritos”, os autores sublinham também o papel relevante da linguagem nos processos argumentativos.

A partir da concepção aristotélica da retórica, como a arte de procurar, em qualquer situação, os meios de persuasão disponíveis, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), prolongam o alcance do objeto da argumentação, conforme mostrado acima, e completam essa definição incluindo algumas observações que, segundo eles, permitirão precisar-lhes o alcance.

A primeira é que a retórica procura persuadir por meio do discurso. A segunda versa sobre a demonstração e a relação da lógica formal, que se limita ao exame dos meios de prova demonstrativos, com a retórica a qual cabe o estudo dos argumentos. Outra observação considera que a adesão de uma tese pode ter intensidade variável, ou seja, quando se trata de aderir a uma tese ou a um valor, a intensidade da adesão sempre pode ser aumentada, pois nunca se sabe com qual tese ou com qual valor ela poderia entrar em competição, em caso de incompatibilidade e, portanto de escolha inevitável.

Os autores afirmam ainda que, para o orador persuadir um auditório heterogêneo, devem ser utilizados argumentos múltiplos, pois o orador precisa adaptar-se a seu auditório, ou seja, seu público, pois este “assumiu uma personalidade nova que o orador não pode ignorar” (op. cit., p. 24).

Diferentemente da retórica clássica, que se limitou ao exame das técnicas do discurso público dirigido a uma multidão não especializada, a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), por considerar que a argumentação pode

dirigir-se a auditórios diversos, interessar-se-á igualmente pelo diálogo socrático, pela dialética, pela arte de defender uma tese e a de atacar a do adversário, numa controvérsia.

Para os estudiosos, o orador é capaz de manipular o auditório e direcioná-lo a ações desejadas, para isso é necessário persuadir e convencer. Sublinham que para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, uma vez que a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. Porém, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir.

Assim, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), denomina-se persuasiva uma argumentação que se volta para um auditório particular e, convincente, àquela que deve obter a adesão de todo ser racional. Persuadir é mais que convencer, pois, segundo os autores a persuasão acrescenta à convicção a força necessária que é a única que conduz à ação, enquanto convencer está no plano da compreensão, da ideia. Nessa perspectiva, afirmam:

A distinção que propomos entre persuasão e convicção explica indiretamente o vínculo que se costuma estabelecer, ainda que confusamente, de um lado entre persuasão e ação, do outro lado entre convicção e inteligência. Com efeito, o caráter intemporal de certos auditórios explica que os argumentos que lhes são destinados não constituem um apelo à ação imediata (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 32)

A persuasão tem seu fundamento na natureza particular do sujeito. Argumentar implica, conscientemente ou não, o estabelecimento de um acordo inicial entre o orador e o auditório. O orador deve considerar o conteúdo das premissas, a escolha daquelas que se apresentam como as melhores ou mais adequadas e as formas que utilizará na sua apresentação.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), a noção de auditório é central na retórica, pois é a ele que “cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e do comportamento dos oradores” (p. 27). Assim, quanto melhor se conhece o auditório, maior é número de acordos prévios que se tem à disposição, melhor fundamentada, portanto, será a argumentação. Nesse sentido, definem auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua

argumentação” (p. 22). Acrescentam ainda que, para obter a adesão de público, o locutor precisa conhecer previamente valores culturais e sociais de seu auditório, pois a imagem inadequada do interlocutor pode gerar consequências desagradáveis. A observação dos vários papéis sociais desempenhados pelos interlocutores também pode ajudar na escolha de argumentos eficazes, visto que os argumentos utilizados para um público podem não ter o mesmo efeito quando utilizados com outros públicos.

É preciso uma pré-disposição do auditório, quando se inicia uma argumentação, para instituir-se um acordo, já que, [...] “Em nosso mundo hierarquizado, ordenado, existem geralmente regras que estabelecem como a conversa pode iniciar-se, um acordo prévio, resultante das próprias normas da vida social” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 17). Para o acordo efetuar-se, o auditório deverá aderir às verdades, aos fatos e às presunções. Caso um fato ou uma verdade seja questionado pelos interlocutores, o enunciado poderá perder seu estatuto privilegiado.

Os acordos podem ser agrupados, segundo os autores, em duas categorias: o real e o preferível. Na primeira, as premissas se constituem por meio de fatos, verdades e presunções, enquanto a segunda comporta valores ligados às hierarquias e aos lugares do preferível.

Para os estudiosos da *Nova retórica*, existem três tipos de auditório: o universal, formado pela humanidade inteira; o particular, formado a partir de uma classe de ouvintes a quem a palavra é dirigida; e o auditório constituído pelo próprio sujeito, quando este delibera ou figura as razões de seus atos. É o tipo de auditório que determinará o aspecto convincente das argumentações. O orador, ao se dirigir ao auditório universal, busca convencer a todos sobre suas opiniões, mas quando isso não ocorre busca “desqualificar o recalcitrante, considerando-o estúpido ou anormal” (op. cit., p. 37).

Na terceira parte de seu livro, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) abordam as técnicas argumentativas que ajudam a entender como os diferentes elementos do discurso relacionam-se na amplitude da argumentação. Definem, para isso, os processos de ligação e de dissociação. Apesar de os autores separarem, para efeito de análise, dois grupos de processos argumentativos, salientam que não se deve considerá-los entidades isoladas, visto que alguns argumentos podem pertencer tanto a um quanto a outro grupo. Assim, os processos de ligação aproximam

elementos distintos estabelecendo uma relação de solidariedade. Já os processos de dissociação, ao contrário, objetivam separar, desunir, dissociar “elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 215). As duas técnicas são complementares e operam juntas, mas o locutor pode escolher aquela que é mais adequada a seus objetivos.

Os esquemas de ligação podem ser classificados em três categorias intercambiáveis na dinâmica do discurso, quais sejam, os argumentos quase-lógicos “que pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais” (op. cit., p. 219). Nesse caso, são analisados argumentos que apelam para estruturas lógicas e os que se aproximam das relações matemáticas.

Já os argumentos baseados na estrutura do real são aqueles cujo fundamento diz respeito à ligação existente entre os diversos elementos da realidade. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) esses argumentos “são apresentados como conformes à própria estrutura das coisas” (p. 216). Esses argumentos podem ser de sucessão, pois “unem um fenômeno a suas consequências ou a suas causas” (p. 298); podem ser também de coexistência, quando dizem respeito às relações envolvendo realidades de ordens diferentes, em que uma seja a essência e a outra a manifestação exterior dessa essência. É o argumento que procura associar o caráter de uma pessoa a seus atos, por exemplo.

Por fim, as ligações que fundamentam a estrutura do real tendem a generalizar o que é aceito a propósito de um caso particular e, para tanto, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é preciso que se levem em consideração o fundamento pelo caso particular e o raciocínio por analogia.

Partindo dos postulados dos autores, o caso particular divide-se em: exemplo, ilustração e modelo (e antimodelo). Todos esses casos são argumentos que não se baseiam na estrutura do real, mas, antes, o fundamentam. Muito embora, todos possuam particularidades de seu funcionamento e de seus objetivos, pois se vinculam a particularidades do discurso.

A argumentação pelo exemplo implica – uma vez que a ela recorre – certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos

particulares ou, pelo menos, sobre os efeitos da inércia (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 399).

Assim, a argumentação por meio de exemplos é baseada na hipótese de que eles dão materialidade a regras (princípios, preceitos). Dessa maneira, seu uso tem efeito generalizante, de modo que se entenda que o sujeito da persuasão constrói sua argumentação partindo de um fato concreto, a regra passa a existir a partir do exemplo.

Já a ilustração é empregada para presentificar a regra na consciência do enunciatário e com a finalidade de que ele aceite os preceitos do enunciador. Assim, a ilustração é um revestimento concreto da regra já conhecida que possibilita entendê-la como realidade, o que confere a ela credibilidade.

Enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função da adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumenta-lhe a presença na consciência. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407)

Partindo da premissa de que a ilustração visa a tornar a regra o mais presente possível na mente do enunciatário, dando-lhe visibilidade, os estudiosos estabelecem alguns papéis específicos da ilustração, quais sejam, enunciar uma regra aos moldes de um provérbio, pois nela se vê uma imagem; facilitar a compreensão da regra por meio de um fato; ironizar com a antífrase; ilustrar um caso por meio de outro, sendo ambos aplicações da mesma regra; servir para dar uma qualificação genérica utilizando um caso concreto, semelhante a um clichê; servir para efetuar uma referência a uma regra. Por outro lado, vale ressaltar que, quando o orador utiliza conscientemente a ilustração de uma forma inadequada, seu objetivo é provocar uma ironia acerca do que é “verbalizado” incitando no auditório um ceticismo do que parecia inquestionável.

Já o modelo acontece quando, em um caso narrado, é colocada em evidência uma pessoa que desfrute de valores amplamente reconhecidos na sociedade, pessoa de notoriedade inquestionável a qual pode se tornar um exemplo de conduta a ser imitado. Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), ressaltam:

Habitualmente, o modelo glorificado é proposto para a imitação de todos; por vezes trata-se de um modelo reservado a um pequeno número ou somente à própria pessoa; por vezes é um padrão (*pattern*) a ser seguido em certas circunstâncias: comporte-se, nessa situação, como bom pai de família, ame a seu próximo como a você mesmo, considere verdadeiras unicamente proposições concebidas tão clara e distintamente quanto à proposição “penso, logo existo” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 414).

O modelo não só motiva o auditório a aderir a um comportamento sugerido ou imposto a partir do exemplo, mas também afiança o que foi estabelecido. Logo, fica evidente a grande responsabilidade do modelo que, normalmente, deve ser alguém de “conduta ilibada” e que inspire confiança.

Já o antimodelo desperta no auditório tudo aquilo que não é aprazível e serve de argumento para estimular a mudança de comportamento que se espera conseguir. Muitas vezes, utilizar esse tipo de técnica argumentativa acaba sendo mais eficaz do que o modelo, principalmente nos discursos entre mães e filhos em que as primeiras utilizam exemplos que não devem ser seguidos pelos filhos a fim de conseguir o acolhimento das suas regras.

CAPÍTULO 4 – UM OLHAR COMPARATIVO SOBRE AS OBRAS ADAPTADAS: ANÁLISE DO CORPUS

Insista em si mesmo, nunca imite. O talento que lhe é próprio você pode mostrar a qualquer momento, com a força acumulada de uma vida inteira de aperfeiçoamento; do talento que adotar de outra pessoa, você não terá mais que uma posse incompleta e extemporânea. Aquilo que cada um pode fazer de melhor ninguém, senão o Criador, pode ensiná-lo. Onde está o mestre que teria ensinado Franklin, ou Washington, ou Bacon, ou Newton?... Faça o que lhe compete e nenhuma esperança, nenhuma ousadia serão excessivas. (Ralph Waldo Emerson, *Autoconfiança*)

Somos responsáveis por nossa própria eficiência, por nossa felicidade e, em última análise, arrisco dizer, pela maioria das circunstâncias que nos rodeiam. (Stephen Covey, *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*)

4.1 “Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes” e “Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes”

O livro *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*, de Stephen Covey, foi publicado pela primeira vez em 1990 e “tem vendido em média um milhão de exemplares por ano desde a sua publicação, sendo traduzido para 32 idiomas.” (BOWDON, 2006, p. 33). Oito anos depois, em 1998, Sean Covey, filho de Stephen Covey, lançou uma versão para o público jovem, *Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes*.

Nas duas versões da obra, Stephen R. Covey e Sean Covey indicam como conseguir paz de espírito e como conquistar a confiança do outro: buscar as origens do comportamento humano no caráter das pessoas e em seus princípios, em vez de apenas sugerir posturas. De acordo com os autores, para se viver com segurança e sabedoria e ter o poder de tirar vantagens das oportunidades que as mudanças criam, é preciso integridade, imparcialidade, honestidade e dignidade humana. Nesse sentido, definem os hábitos como o cruzamento entre conhecimento, experiência e desejo e afirmam que existem sete hábitos que são comuns às

peças altamente eficazes. Desse modo, propõem transmitir ao leitor como desenvolver os “sete hábitos” e se tornar eficaz.

Nas duas versões, os autores organizam os hábitos em uma ordem específica, sendo que os três primeiros trabalham no nível da independência do indivíduo, os três seguintes em termos da sua relação com as outras pessoas e, por fim, o sétimo, um hábito que trabalha o indivíduo como um todo.

O primeiro aspecto que abordaremos sobre as duas versões de *Os 7 hábitos* são as estratégias retórico-discursivas e argumentativas utilizadas por seus respectivos enunciadores, com o intuito de ratificar a aplicabilidade de seus postulados de bem viver. Para isso, mobilizaremos alguns aspectos da teoria sobre argumentação a partir da perspectiva da *Nova Retórica* (PERELMAN; TYTECA, 2005), bem como alguns aspectos da semiótica greimasiana.

Na versão para adultos, Stephen Covey apresenta de forma detalhada atitudes que as pessoas devem adotar para obter sucesso no trabalho, nos negócios e na vida pessoal. Para tanto, parte dos relatos de suas experiências pessoais, como problemas de ordem conjugal, educação dos filhos, dos estudos e da carreira profissional. Trata-se de um tipo de argumento baseado no relato de “casos particulares”. Já na versão juvenil, o filho de Covey propõe ensinar o adolescente a lidar com problemas que, segundo ele, “abrangem o mundo”; segue, assim, os mesmos pressupostos do livro escrito por seu pai. A maneira, porém, escolhida para apresentar os casos, difere em alguns aspectos da versão para adultos.

Passamos, agora, a tratar das diferenças entre as duas versões. A partir dos princípios expostos sobre a “ética do caráter” e os hábitos que darão eficiência a quem os cultivar, as duas versões têm em comum o fato de fazerem uso de histórias verídicas ou não com o intuito de construir efeitos de verdade. Essas histórias são extraídas tanto de experiências pessoais, como de outras vivenciadas por amigos ou desconhecidos e até mesmo por históricos e notáveis personagens, como veremos a seguir.

Há, porém, algumas diferenças no modo que cada versão faz uso desse recurso. Na versão juvenil, o enunciador já declara no início do livro que para “tornar o livro mais divertido recheou-o com quadrinhos [...], com histórias verídicas incríveis, sobre adolescentes de todo o mundo” (COVEY, 2009, p. 3). Os trechos a seguir, mostram como esse recurso foi utilizado:

- (1) Considerar as coisas a partir de um ponto de vista diferente pode nos ajudar a entender por que os outros agem de uma determinada maneira. Becky me contou a respeito de sua mudança de paradigma:

Quando eu era aluna do terceiro colegial, tinha uma amiga chamada Kim. Ela era uma pessoa agradável mas, conforme o ano foi passando, tornou-se mais difícil conviver com ela. Ofendia-se com facilidade sempre se sentia excluída. Virou uma grande mal-humorada e a companhia dela passou a incomodar a tal ponto que minhas amigas e eu a convidamos cada vez menos para sair conosco. [...] Estive viajando boa parte das férias naquele ano e, quando retornei, conversei com uma grande amiga, para saber das novidades. [...] de repente ela disse: 'Oh, você já soube a respeito de Kim? Ela está passando uma fase difícil ultimamente, porque os pais dela estão em meio a um divórcio bastante conturbado. [...] Quando ouvi aquilo, toda a minha perspectiva mudou. [...] Percebi que a havia abandonado bem quando ela mais precisava. Ao saber daquela pequena informação, toda a minha atitude com relação a ela mudou. Aquela foi realmente uma experiência reveladora.

E pensar que bastou uma nova informação para mudar o paradigma de Becky... É muito comum julgarmos as pessoas sem conhecermos todos os fatos. (p. 16/17 – grifos do autor)

- (2) Mônica teve uma experiência semelhante:

Eu morava na Califórnia, onde tinha uma porção de amigos. Nunca me preocupei com as pessoas novas que apareciam, pois já tinha meus colegas e achava que os recém-chegados deviam lidar com a situação por conta própria. Então, quando me mudei, tornei-me a 'garota nova no pedaço' e desejei que alguém se importasse comigo e me adotasse como parte do grupo local de amigos. Agora vejo tudo de uma maneira diferente. Sei como é ruim não ter amigos.

Depois disso, Mônica tratará os recém-chegados no pedaço de maneira muito diferente, você não acha? Ver as coisas a partir de um novo ponto de vista pode fazer uma grande diferença em nossa atitude com relação aos outros (p. 17 – grifos do autor).

Conforme os trechos acima, as pequenas histórias são aduzidas após a explicação de um conceito ou regra. No trecho (1), o enunciador, para conseguir o efeito de realidade, delega voz à personagem que assume o diálogo e conta como conseguiu mudar de paradigma. Logo após o relato, há um breve comentário, seguido da apresentação de outra história similar à primeira acontecida também com uma adolescente (2). Trata-se, nos dois casos, de ilustrações, pois tornam a regra mais visível, com vistas à adesão do enunciatário. A regra, segundo o enunciador, é que existe um paradigma, isto é, o “modo de se vê algo, seu ponto de vista” (p. 13) a respeito de si e dos outros. Para que o enunciatário acredite e fique convencido dessa regra, as histórias são contadas.

Os comentários feitos após a apresentação dos relatos: “é muito comum julgarmos as pessoas sem conhecermos todos os fatos” e “depois disso, Mônica tratará os recém-chegados no ‘pedaço’ de maneira bem diferente, você não acha?”, juntamente ao fato de se tratar de pessoas comuns parecem visar fazer o enunciatário inferir que ele mesmo, uma pessoa comum, pode ter paradigmas errados e conseguir mudar.

Nos dois trechos citados a ilustração tem a função de facilitar a compreensão de uma regra por meio de um fato. Conforme dito acima, os dois fragmentos foram retirados da parte em que o enunciador argumenta a respeito do “paradigma sobre os outros” e, para convencer o enunciatário, conta três fatos, fazendo uso, assim, da ilustração. Desse modo, os três relatos particulares ilustrativos endossam a tese de que é possível mudar de ponto de vista em relação às pessoas.

Há também, nessa versão, um caso narrado de pessoa notável que é a apresentação de um acontecimento da vida do filho do rei Luís XVI da França. Como podemos observar no enunciado apresentado após o relato que enfatiza: “O paradigma que o príncipe Luís tinha a respeito de si mesmo era tão intenso que nada podia abalá-lo. [...] quando se passa pela vida usando lentes que dizem ‘eu posso’ ou ‘eu faço diferença’, tal crença coloca um ‘giro positivo’ em todo o resto” (Covey, p. 15). Trata-se, assim, de um modelo de conduta a ser seguido.

Além da história do filho de Luís XVI, há apenas mais dois relatos de pessoas notáveis, nessa versão. A maioria das narrativas é de pessoas comuns e de algumas experiências vividas pelo próprio enunciador.

No livro para adultos, para discorrer sobre a importância da “ética do caráter” como forma de sucesso pessoal e público, o autor apresenta sua experiência, seus “25 anos trabalhando com pessoas em empresas, em universidades e ambientes conjugais e familiares” (op. cit., 2009, p. 26), inclusive partindo de sua própria vivência familiar. Nas outras partes do livro, a grande maioria dos exemplos dados ou se referem à vida pessoal e profissional de Covey – sua passagem por empresas como gerente, por exemplo – ou se reportam a acontecimentos que envolvem o universo corporativo.

- (3) Certa vez, fui convidado para trabalhar em uma companhia cujo presidente estava muito preocupado com a falta de colaboração entre as pessoas.

– Nosso problema básico, Stephen, é que elas são egoístas – falou. – Não desejam cooperar. (...) – Seu problema está nas pessoas ou no paradigma? – perguntei. – Veja por você mesmo – foi a resposta.

Foi o que fiz. E descobri que havia mesmo muito egoísmo, falta de disposição para cooperar, resistência à autoridade, atitude defensiva. Dava para ver que o saldo negativo da Conta Bancária Emocional havia criado uma cultura de desconfiança. Mas voltei à questão (Covey, p. 246).

- (4) Quando minha filha fez 16 anos, fizemos um acordo Ganha/Ganha referente ao uso do carro da família. Combinamos que ela deveria obedecer às leis de trânsito e que deveria manter o carro limpo e cuidar da manutenção. Concordamos que ela deveria usar o carro apenas para propósitos responsáveis e servir de motorista para os pais, de modo razoável. E também concordamos que ela desempenharia todas as suas tarefas espontaneamente, sem precisar ser advertida. (...) (p. 274)

Os trechos acima mostram que, na versão para adultos, o narrador também utiliza pequenas histórias para ratificar suas proposições, porém com algumas diferenças. A primeira diferença é quanto ao conteúdo desses pequenos relatos, que versam quase sempre sobre situações do mundo corporativo ou sobre a vida familiar do próprio narrador. Já na versão adaptada, os conteúdos dos relatos reportam-se à vida familiar ou escolar de jovens de variadas classes sociais.

No fragmento (3), o enunciador assume-se como narrador-personagem e conta que fora convidado a trabalhar numa empresa, para resolver um problema de falta de cooperação entre os funcionários. O diálogo direto entre o narrador-personagem e a personagem, que é o presidente da companhia, e o uso do verbo “convidar” contribuem para a criação do efeito de realidade. Quando diz que fora convidado pelo presidente da companhia fica claro o domínio que tem para lidar com problemas no ambiente corporativo.

No trecho (4), acontece uma aproximação maior sugerida pelo uso da expressão “minha filha” que remete a um fato ocorrido na própria família do enunciador, corroborando, assim, para o efeito de verdade pretendido pelo enunciador. Com isso, sugere a ideia de que além de ter a capacidade de solucionar problemas no trabalho, também o faz no âmbito familiar, pois aplicou o conceito do “ganha/ganha” com sua filha.

Na versão para adulto, diferentemente da juvenil, o enunciador relata várias experiências ocorridas com ele próprio, colocando-se como alguém que possui um

conhecimento especializado, isto é, um profissional qualificado, com conhecimento de causa para fazer e dizer algo.

Observemos os trechos abaixo

- (5) Trabalhei certa vez com um grupo de pessoas ligadas à produção de eletrodomésticos, **representantes de 20 empresas diferentes**, que se reuniam trimestralmente para discutir resultados e problemas (p. 98 – grifo nosso).
- (6) Na reunião final de um programa de **aprimoramento de executivos** de um ano, em Seattle, o presidente de uma companhia petrolífera, aproximou-se de mim e disse: – Stephen, quando... (p. 125).
- (7) Em outra oportunidade eu havia sido escalado para o **treinamento de 175 diretores** de *shopping Center* em um hotel determinado (p. 169 – grifo nosso).
- (8) Quando eu era diretor de Relações Universitárias em **uma grande universidade**, contratei um redator muito talentoso, criativo e proativo (p. 188 – grifo nosso).
- (9) Há alguns anos, quando eu dava um seminário na costa do Oregon, um homem veio a mim e disse... (p. 201)
- (10) Certa vez, trabalhei com um cliente que era presidente de uma **grande rede de lojas de varejo**... (p. 255 – grifo nosso).
- (11) Há muitos anos estive diretamente envolvido em um projeto de consultoria para uma **grande instituição bancária**, com dezenas de agências (p. 269 – grifo nosso).
- (12) Trabalhei durante anos com uma **imobiliária de grande porte** do Meio-Oeste norte-americano. Minha primeira experiência com esta associação foi um encontro de vendas, onde mais de 800 vendedores se encontravam para a distribuição anual de prêmios (p. 276 – grifo nosso).

As expressões como “representantes de 20 empresas”, “aprimoramento de executivos”, “treinamento de 175 diretores”, “uma grande universidade”, “grande rede de lojas de varejo”, “grande instituição bancária”, “imobiliária de grande porte”, dentre outras aduzidas nos fragmentos acima, demonstram a capacidade profissional que o sujeito-enunciador possui, pois trabalhou em grandes e importantes companhias, demonstrando uma notoriedade no meio corporativo, constituindo-se provas cabais de que as suas ideias são, certamente, críveis. Além disso, figurativiza a imagem de um sujeito investido de competência e experiência. Os enunciados criam discursivamente uma imagem de um sujeito de prestígio na área empresarial, bem relacionado, empreendedor, por isso digno de fé.

Ao longo de praticamente todo o livro, é muito recorrente a utilização de ilustrações que colocam o enunciador nessa condição de detentor de um saber especializado na área dos negócios. Como a ilustração tem o objetivo de fixar na mente do enunciatário uma regra, essas ilustrações ajudam a construir e figurativizar a imagem de um sujeito sério, renomado com capacidade, por isso capaz de repassar seu conhecimento para o sujeito da interpretação que, assim, tem diante de si um modelo a ser imitado.

Somados a esses casos ilustrativos descritos acima, há no livro outros, cujos conteúdos referem-se a experiências bem sucedidas na vida pessoal do sujeito-autor, em situações de dificuldades nas quais são aplicados os conceitos por ele apreçados. Isso contribui sobremaneira para a construção do caráter verossímil dos enunciados, levando o enunciatário a interpretar os casos como regra, como verdade incontestada, digna de fé, pois é condizente com a realidade construída no discurso.

O procedimento argumentativo por meio do caso particular se repete no decorrer do livro nos mesmos moldes descritos acima, como ocorre também na versão adaptada. A diferença, porém, das duas versões é a imagem de enunciatário que cada uma constrói.

Nesse sentido, a partir das análises promovidas acima, podemos afirmar que o livro destinado aos adultos cria uma identidade de enunciatário ligado à área dos negócios, ou seja, um sujeito que, no mínimo, esteja familiarizado com expressões como: “saldo negativo da conta bancária”, “custos”, “missão corporativa”, “negociadores”, “instituição financeira”, dentre outras. Dirige-se, nesse sentido, não a um adulto qualquer, mas a um homem que necessita desses conhecimentos para aplicá-los no seu ambiente de trabalho, como um simples funcionário ou como gestor de pequenas, médias ou grandes empresas.

Na primeira parte do livro, o enunciador apresenta um subitem para discorrer sobre a aplicação de um dos conceitos, que julga essencial no livro “a capacidade de produção”, nas organizações:

[...] Neste livro, eu gostaria de mostrar a vocês algumas maneiras como esses princípios se aplicam a organizações, inclusive a famílias, e a indivíduos também. Quando as pessoas deixam de respeitar o equilíbrio P/CP, ao usarem os bens físicos nas organizações, elas provocam a queda da eficácia organizacional e deixam para os outros apenas galinhas mortas (COVEY, 2009, p. 75)

O uso da expressão “inclusive” considera a possibilidade dos “princípios” serem aplicados a outros setores, mas centra a importância nas organizações. Desse modo, o livro segue esse objetivo do começo ao fim.

Muito embora apareçam algumas ilustrações que narram casos ocorridos em ambientes externos às empresas, como os acontecidos com sua esposa e filhos, a ênfase é dada ao mundo do trabalho. As narrações de fatos familiares ajudam a criar a ideia de que os 7 *hábitos* são essenciais para o equilíbrio em todos os setores da vida de um indivíduo que pretende ser bem sucedido nos negócios.

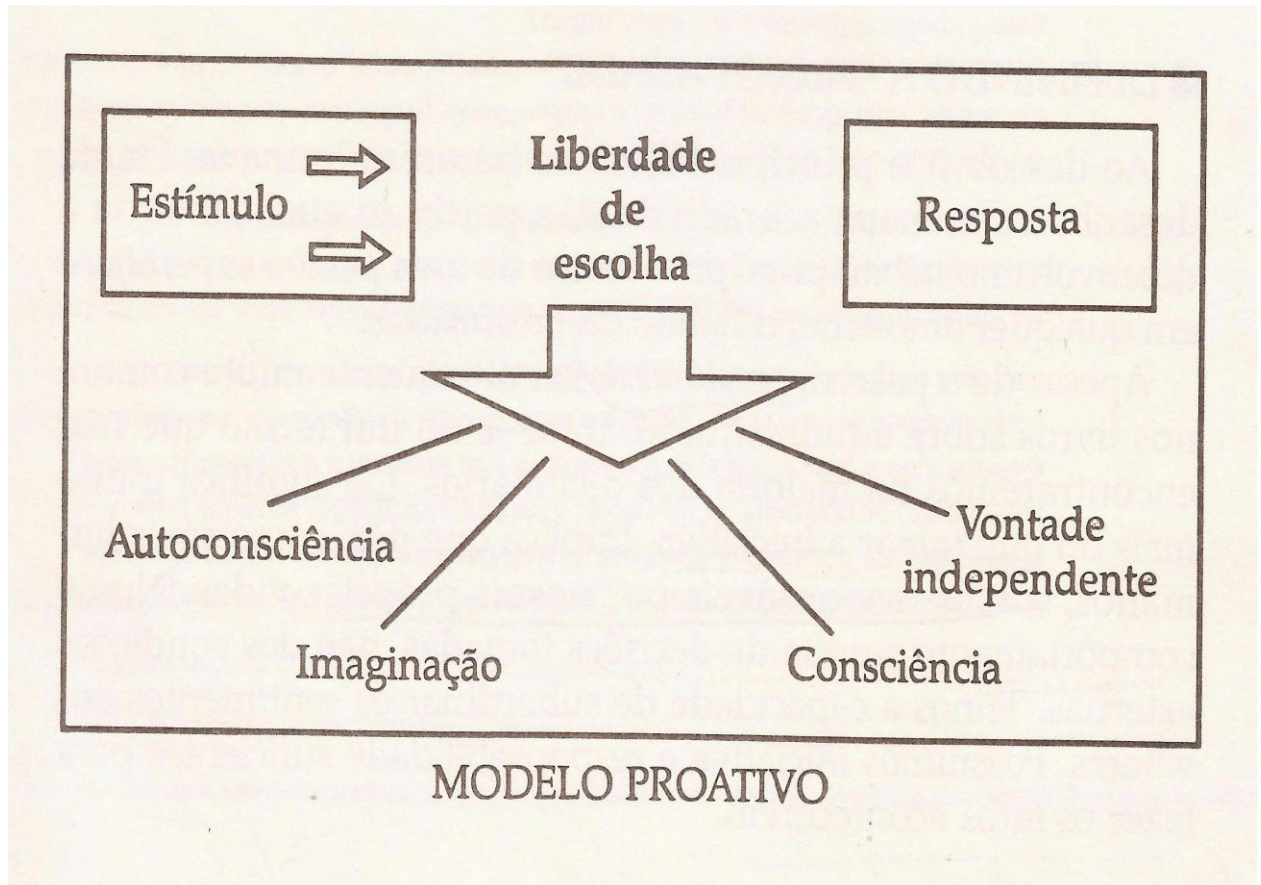
Já a versão juvenil traz cerca de sessenta e três relatos cujos conteúdos, a maior parte, versam sobre jovens comuns que passam por dramas corriqueiros os quais os adolescentes podem vivenciar. Assim, por meio de expressões simples e coloquiais como: “se tornar popular em meio à turma”, “ser eleito o representante de classe”, “curtir nossas coisas”, “isso é uma grande roubada”, “bombou em matemática”, o enunciador compõe um ambiente de cumplicidade com o seu interlocutor, com o intuito de obter adesão. O número expressivo de ilustrações contendo relatos de jovens, ou mesmo as histórias sobre a vida do autor, revela a preocupação em deixar o texto menos denso, mais fluido. Além, evidentemente, de contribuir para a criação de um efeito de verdade, pois, mesmo não sendo um adolescente, abre-se contando suas peripécias da juventude, em tom confessional, aproximando-se do universo de seu interlocutor.

Além disso, a ilustração deve impressionar sobremaneira o interlocutor, de forma que seja fixada na sua mente, para convencer e persuadir. Desse modo, os casos relatados (em grande quantidade) provocam uma impressão do vivido, contribuindo para o efeito de realidade e a consequente fixação da regra na mente do enunciatário.

Outra diferença nas duas versões é sobre o projeto gráfico. Cabe nesse momento esclarecermos que consideramos parte integrante do projeto gráfico, nesta análise, todo e qualquer recurso de produção de imagem, que vai desde tabelas, gráficos, quadrinhos, até desenhos, gravuras e caricaturas, incluindo a vinheta – pequena ilustração até cerca de um quarto do tamanho da página – e a capitular – letra geralmente de tamanho maior que inicia um capítulo ou poema.

Na versão para adulto, o projeto gráfico é constituído basicamente pela presença de cinquenta e três tabelas e formas geométricas (em formas circulares,

triangulares, retangulares, dentre outras) e quatro figuras (o desenho de uma mulher), totalizando cinquenta e sete, tal como podemos observar no trecho, abaixo reproduzido, em que Covey apresenta como deve ser o modelo proativo:



(COVEY, 2009, p. 92)

No esquema acima, a ideia de proatividade apresentada pelo autor é detalhada, para que o leitor visualize e entenda o modelo proposto. Em todos os capítulos do livro há desenhos ou quadros como esse, sempre com o objetivo de explicitar o que foi dito sobre os conceitos mostrados.

Já no livro para o público juvenil há várias caricaturas, desenhos e poucos quadros, gráficos e tabelas. Observamos que, no começo de cada capítulo, temos a primeira palavra em tamanho maior, seguida do restante da frase em tamanho menor com fonte diferente do restante do texto. No interior dos capítulos, iniciando alguns itens, a primeira letra possui tamanho maior, com fonte e cor diferenciadas

das demais. Temos, nesse caso, o uso da capitular, como comprovam os trechos abaixo:

Para que vivemos, senão para tornar a vida menos difícil uns para os outros?
 GEORGE ELIOT, ESCRITOR

Como Pensar Ganha/Ganha **E**ntão como fazê-lo? Como você pode conseguir se sentir feliz por seu amigo ou por sua amiga, sendo que ele ou ela acabou de entrar na faculdade onde você não conseguiu entrar? Como conseguir evitar o sentimento de inferioridade em relação à sua vizinha, que anda sempre com aquelas roupas

Os trechos citados e a explicação do parágrafo anterior reforçam mais ainda as diferenças no modo de apresentar o assunto entre os dois livros, nesse caso específico, a maneira como cada um utiliza a ilustração. Assim, contrapondo-se ao original a versão adaptada utiliza cento e setenta e uma figuras (desenhos de pessoas, ambientes, animais, dentre outros) e quarenta e uma tabelas e quadros (com formas geométricas, circulares, retangulares e setas), totalizando duzentas e doze imagens.

Você também pode assumir a responsabilidade por sua vida e ficar longe de buracos, exercitando seus músculos proativos. É um hábito “decisivo” que salvará seu traseiro mais vezes do que você imagina!

POSSO FAZER

Ser proativo na verdade significa duas coisas. Primeiro, assumir a responsabilidade por sua vida. Segundo, assumir uma postura de “posso fazer” é muito diferente de “não posso fazer”. Dê só uma olhada.



Conforme observamos acima, a imagem imita e detalha o que foi dito no texto, ou seja, tem a função representativa cujo objetivo, segundo Camargo (1995), é “imitar a aparência do ser ao qual se refere” e a função descritiva que “detalha essa aparência”. De acordo com esse autor, “raramente a imagem desempenha uma única função”. Temos nesse caso a dominância da função representativa.

Além disso, muitas imagens são caricaturais, correspondendo, na linguagem visual, a uma hipérbole, já que, segundo Camargo, “algumas figuras de linguagem parecem possuir correspondentes bastante similares na linguagem visual”. Isso atende ao intento do próprio narrador que “promete”, no primeiro capítulo do livro “transformar a leitura numa aventura divertida” (Covey, 2009, p. 3). Assim como no original, o livro adaptado também traz tabelas, quadros explicativos com setas e figuras geométricas, com o objetivo de detalhar e representar o texto. Dessa maneira, a versão juvenil fica menos enfadonha e mais estimulante que a original. O narrador pressupõe, assim, um leitor que precisa do estímulo visual para se interessar e, portanto, gostar do livro.

Essa ideia de tornar o texto infantojuvenil mais atraente por meio da relação entre imagem e texto não é nova. A literatura para crianças, desde o seu

surgimento, muda de perspectiva, conforme vimos anteriormente, de acordo com transformações econômicas e sociais que determinam sobremaneira o modo como a sociedade vê a criança. Assim, muitas feições da literatura infantojuvenil são moldadas a partir de crenças e valores de determinada época, como, por exemplo, a cristalização da ideia de que a presença da ilustração torna-se um atrativo significativo para os leitores mirins. Nesse sentido, Palo e Oliveira (2003, p. 15-16) ao analisarem o uso das imagens nos livros infantis apontam, como um dos caminhos, a imagem sendo utilizada com função meramente pedagógica.

Entra em cena a função pedagógica, que se utiliza da imagem como estratégia para materializar, determinar e preencher aquilo que poderia se transformar, pela imaginação do leitor-criança, num campo vago e impreciso de possíveis construções imagéticas. (p. 15)

A partir dessas assertivas, percebemos que a versão adaptada aponta para o pedagogismo, atendendo a uma finalidade educativa e prescritiva, opção escolhida, também, por alguns escritores da literatura infantojuvenil. Isso não significa dizer que o livro original seja desprovido de didatismo; já que “o discurso da autoajuda se destina a ensinar, por assim dizer, aos seus interlocutores o que e como fazer para realizar uma série de diferentes aspirações [...]” (Brunelli, 2004, p. 68). A diferença está na dosagem e na maneira como cada livro lança mão do didatismo, com vistas à persuasão, como mostramos nas análises acima.

Além disso, o uso de imagens, gravuras, caricaturas em maior número explica mais o caso contado, isto é, faz-se o relato de um fato para ilustrar a regra e usa-se a gravura (imagem) para reforçá-la ainda mais para facilitar sua compreensão e sua fixação. Nessa versão, a persuasão se dá não por um processo lógico-dedutivo, num raciocínio extremamente abstrato, mas sim por um raciocínio figurativo, ou seja, concreto, adquirido, principalmente, pela utilização do recurso do caso particular, especificamente, da ilustração.

Por todos esses motivos, a diferença crucial nas duas versões está na imagem de enunciatário construída pelos dois textos. A versão original pressupõe, pelas análises feitas anteriormente, não um enunciatário adulto qualquer, mas preferencialmente um homem casado, funcionário do baixo ou alto escalão de uma empresa que precisa, para melhorar seu desempenho, seguir os conselhos

propostos pelo enunciador. Por outro lado, a versão juvenil apresenta não só o retrato do enunciador adolescente, mas também um adulto que se identifica com um texto menos denso, isto é, um leitor iniciante.

4.2 “Quem mexeu no meu Queijo?” e “Quem mexeu no meu Queijo? para crianças”

O livro *Quem mexeu no meu queijo?* de Spencer Johnson foi publicado pela primeira vez em 1998, enquanto a versão para crianças, do mesmo autor, somente foi publicada cinco anos mais tarde, em 2003.

Embora os dois livros não apresentem uma estrutura composicional argumentativa, mas sim narrativa, isso não significa que não se possa observar como a estratégia argumentativa nele se constrói, uma vez que, segundo a semiótica discursiva, ela é um componente de todo e qualquer texto. O discurso manifesto direciona o enunciatário para uma conclusão (ensinamento), com vistas à persuasão. Para comparar as duas versões, examinaremos os procedimentos retóricos utilizados à luz da teoria da *Nova Retórica*.

A versão para adultos começa com uma explicação, dizendo que a história versa sobre como aprender a lidar com as mudanças no trabalho e na vida pessoal. Depois, há uma narração a respeito de um encontro de ex-colegas de turma, em Chicago, que se reúnem para falar de suas vidas. É nesse diálogo que uma das personagens, Michael, introduz a fábula dos ratinhos e duendes. Começa, nesse momento, a história de quatro pequenas personagens que corriam em um labirinto à procura de queijo para “alimentá-los e fazê-los felizes”. Dois são ratos, chamados Sniff e Scurry; e dois, duendes que agem como pessoas, e cujos nomes são Hem e Haw. Após a apresentação da fábula, os ex-colegas de turma reúnem-se para discuti-la, dizendo com qual personagem se identificam, evidenciando quais lições aprenderam com a história.

De forma distinta, a versão infantil não traz o diálogo entre amigos de turma nem no início, nem no final. O livro já começa com a fábula dos ratos e duendes, cujo conteúdo assemelha-se ao da versão original, isto é, “aprender a lidar com mudanças”. Há, obviamente, algumas diferenças entre as duas, principalmente em

relação ao projeto gráfico, ao modo de apresentar a história, que detalharemos posteriormente.

O primeiro aspecto que discutiremos nas duas versões é o uso da fábula como uma estratégia retórico-discursiva, com vistas ao convencimento. Segundo Moisés (1985), fábula é uma narrativa curta, geralmente, protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento faz uma alusão, de forma satírica ou pedagógica aos seres humanos. Apresenta, ainda, uma moral implícita ou explícita.

No caso da fábula dos ratos e duendes, nas duas versões, temos uma narrativa mais longa, com uma moral explícita, que não é deixada apenas para o final e sim diluída na história. Esse recurso é evidenciado, quando uma das personagens, a cada situação vivenciada, escreve frases na parede, como podemos observar nos trechos da versão para adultos:

- (13) Ter Queijo o Faz Feliz (p. 29).
- (14) Quanto Mais Importante seu Queijo É para Você Menos Você Deseja Abrir Mão Dele (p. 35).
- (15) Se Você Não Mudar, Morrerá (p. 46).
- (16) O que Você Faria se Não Tivesse Medo (p. 48)?
- (17) Cheire o Queijo com Frequência Para Saber Quando Está Ficando Velho (p. 53).
- (18) O Movimento em uma Nova Direção Ajuda-o a Encontrar um Novo Queijo (p. 55).
- (19) Quando Você Vence o seu Medo, Sente-se Livre (p. 57).
- (20) Imaginar-me Saboreando o Novo Queijo, Antes Mesmo de Encontrá-lo, Conduz-me a Ele (p. 59).
- (21) Quanto Mais Rápido Você se Esquece do Velho Queijo, Mais Rápido Encontra um Novo (p. 62).
- (22) É Mais Seguro Procurar no Labirinto do que Permanecer Sem Queijo (p. 64).
- (23) As Velhas Crenças Não o Levam ao Novo Queijo (p. 67).
- (24) Quando Você Acredita que Pode Encontrar e Apreciar um Novo Queijo, Muda de Direção (p. 69).
- (25) Notar Cedo as Pequenas Mudanças Ajuda-o a Adaptar-se às Maiores que Ocorrerão (p. 71).
- (26) Sair do Lugar Assim como o Queijo e Gostar Disso (p. 79)!

As ações das personagens da fábula dão origem às frases acima que se constituem como máximas. O que desencadeia a frase do trecho (17), por exemplo,

é a atitude de Haw quando constatou que o queijo não desapareceu de uma hora para outra, pois os dois ratinhos perceberam que isso aconteceria e foram à procura de mais queijo. Haw nota que poderia ter observado melhor o queijo para não ser pego de surpresa. Ao rever sua atitude, o duende decidiu que ficaria mais alerta, acreditaria mais em seus instintos, pois, assim, estaria preparado para possíveis mudanças. Depois de chegar a essa conclusão, a personagem escreve a frase do trecho (17) na parede. Assim acontece com todas as frases que, juntas, constroem o tema: aprender a lidar com mudanças, para alcançar sucesso na vida. Nesse caso, o tema articulador de cada figura está tematizado por cada comentário realizado, isto é, nas frases escritas na parede.

O enunciador utiliza o par fábula/moral para persuadir, por meio de uma ligação entre a ilustração (fábula) e sua definição (moral), com o propósito de garantir uma interpretação de caráter direcionador, fazendo o enunciatário crer em uma verdade única. A presença de vários enunciados, mostrados nos trechos acima, funcionando como pequenas “morais” que contribuem para a construção do sentido final, isto é, da moral propriamente dita. Comparando os trechos (13), (14) e (15) aos trechos (25) e (26) observamos que os dois primeiros tratam da resistência a uma possibilidade de mudança, como algo de valor negativo. O trecho (15) coloca a mudança como única condição para a sobrevivência, já nos últimos trechos é resgatada a ideia positiva da mudança, ratificada pelas palavras finais, “e gostar disso”. Dessa maneira, cada enunciado sozinho não tem sentido, ou seja, o texto não tem várias “morais” e sim um conjunto de enunciados que forma a moral.

A versão infantil também apresenta as frases escritas nas paredes do labirinto, porém em número menor que a original, apenas sete. Embora resumidos, esses enunciados contêm o mesmo conteúdo e a mesma função já explicitados acima na outra versão.

Na versão para adultos, há dois textos antes da fábula. O primeiro, “A História por Trás da História”, é uma espécie de prefácio no qual um amigo do autor, Kenneth Blanchard, faz algumas considerações sobre o livro. Inicialmente, há um breve relato da história, acompanhado de uma explicação do significado da fábula para a vida das pessoas. Diz, por exemplo, que o “Queijo” é uma metáfora do que as pessoas querem ter na vida. Depois, relata casos de pessoas que, ao conhecerem a história, mudaram a conduta e aprenderam. Por último, promove uma reflexão sobre o sentido da fábula, direcionando para o tema central da narrativa.

Em relação à construção da argumentação, esse texto inicial auxilia o entendimento da regra, por meio de um relato de situações vividas por pessoas conhecidas do enunciador. Além disso, não somente apresenta o assunto do livro, mas também interpreta as atitudes das personagens da fábula e discute a importância de se aprender a conviver com mudanças. Desse modo, introduz a regra e, ao mesmo tempo, por meio de ilustrações, contribui para dar-lhe visibilidade e, por conseguinte, angariar mais adesão. Além disso, vai delineando uma imagem de enunciatário, como podemos observar no trecho:

Nos negócios, as empresas familiares acabaram. Estas empresas queriam lealdade; as de hoje precisam de sua ajuda, de pessoas flexíveis [...]. A maioria dos gerentes bem-sucedidos sabe disso e tenta criar ambientes que ajudem as pessoas a mudar — e *apreciar* as mudanças (JOHNSON, 2007, p. 14 – grifo do autor).

O que se pode constatar tanto no trecho acima como em quase todo o prefácio é uma referência ao mundo corporativo como um lugar que está em constante renovação e, por isso, precisa de profissionais que tenham adaptabilidade às mudanças. Cria-se, assim, uma imagem de enunciatário ligado ao ambiente dos negócios que carece do aprendizado que a fábula poderá proporcionar.

O segundo texto, “Uma reunião: Chicago”, é o mote que introduz a fábula, já que, conforme mostrado anteriormente, é narrado por um dos amigos reunidos para conversar. O tema do diálogo entre as personagens é a forma como cada um encara os problemas da vida pessoal e profissional, culminando novamente na temática das mudanças. Da mesma forma que o primeiro, corrobora com a ideia de que a leitura da fábula do “Queijo” é indispensável para o aprendizado sobre mudanças. Trata-se de uma ilustração, pois dá mais visibilidade à regra por meio de um fato.

Há um capítulo final, “Um Debate: Mais Tarde, Naquele Mesmo Dia”, que retoma a discussão do início, depois que um dos amigos acaba de contar a história dos ratos e duendes. Começa, então, um debate entre eles, a partir da intervenção de uma das personagens que pergunta: “Então, quem eram vocês na história? Sniff, Scurry, Hem ou Haw?”, cada um dos amigos vai contando situações de sua vida profissional ou familiar que os identifica com cada uma das quatro personagens da fábula. Como podemos observar no trecho:

Posso ver agora que em vez de ser como Sniff e Scurry, nós éramos como Hem. Ficamos onde estávamos e não modificamos. Tentamos ignorar o que estava acontecendo e agora estamos com problemas. Poderíamos ter tido algumas aulas com Haw, porque certamente não poderíamos rir de nós mesmos e mudar o que estávamos fazendo. (JOHNSON, 2007, p. 84)

Trata-se, nesse caso, de ilustrar um caso por meio de outro caso, sendo ambos a aplicação da mesma regra, como aprender a lidar com mudanças e ser bem sucedido. Mostrar que o grupo de amigos refletiu sobre a fábula, identificou-se com suas personagens e empreendeu mudanças ao ouvi-la, constrói um efeito de sentido de realidade, levando o enunciatário a interpretar os casos como lei, digna de fé. É um meio de persuasão utilizado pelo enunciador para *fazer-parecer* verdadeiro, personagens humanas contando sua vida, reconhecendo seus fracassos, desacertos e fraquezas.

As duas histórias contadas, tanto a fábula como o encontro de amigos, são casos particulares do tipo ilustração, cuja função consiste em criar um padrão adequado de conduta. Novamente, os exemplos apresentados nos diálogos referem-se ao ambiente corporativo o que ratifica a imagem de enunciatário que vem sendo construída desde o início.

No apêndice do livro há três páginas com depoimentos de pessoas que, supostamente, leram o livro. Vejamos três desses depoimentos:

Bravo! Que maravilhosos insights da mudança! Esse livro tornou minha passagem da medicina para a música muito mais significativa. É um livro fascinante! *Samuel Wong, M.D., maestro assistente – New York Philharmonic '90-'94*

Desde que li a história do 'Queijo', minha equipe e eu começamos a achar que as muitas mudanças com as quais nos deparamos são como 'se nosso Queijo tivesse sido tirado do lugar', e isso nos permite mudar rapidamente e considerar as novas oportunidades como aventuras estimulantes. Nós encomendamos cem livros para usar como componente importante de nosso Fórum de 1998 de Desenvolvimento Contínuo. *Topper Long, presidente da Divisão Textron, Turbine Engine Components*

Quem mexeu no meu Queijo? mudou minha vida. Literalmente salvou minha carreira e me trouxe sucesso em novas áreas com as quais eu apenas sonhara. *Charlie Jones, autor de What Makes Winners Win! Comentarista da NBC TV* (JOHNSON, 2007, p. 104-106 – grifos do autor).

Trata-se, nesse caso, de ilustrações de caráter específico, pois, diferentemente das demais, apresentam depoimentos de personalidades importantes do mundo empresarial, artistas, jornalistas, enfim pessoas bem sucedidas. Além disso, constituem-se provas cabais de que a leitura do livro possibilita mudanças significativas na vida não só de pessoas comuns ou de personagens fictícios, mas também de celebridades. Afinal, trata-se de indivíduos ilustres que são inclusive nomeadas (Samuel Wong, Topper Long, Charlie Jones).

Nos trechos acima, os verbos conjugados no pretérito perfeito marcam significativamente o livro como um delimitador de dois tempos distintos: o passado, como anterior à leitura do livro, marcando um momento de valor negativo (fracasso, insucesso, derrota), disfórico; já o presente, a partir da leitura da história do “queijo” expressa um momento de valor positivo (sucesso, salvação, vitória), eufórico, ou seja, transformado, vitorioso.

Na versão infantil, por outro lado, há uma apresentação da obra, assinada pelo autor intitulada “Uma nota aos pais”, como podemos observar no excerto abaixo:

Muitos dos milhões de leitores de *Quem mexeu no meu queijo?* dizem a mesma coisa: gostariam de ter conhecido a história quando ainda eram jovens. Não teria sido ótimo se, na infância, tivéssemos sido capazes de lidar melhor com as mudanças – e sermos bem-sucedidos?

Alguns anos atrás, nossa família se mudou para um lugar muito, muito distante, com uma cultura totalmente diferente. Nossos filhos se matricularam em uma escola nova e, alguns meses depois do início das aulas, os professores ficaram encantados com a facilidade com que eles se adaptaram às circunstâncias.

Eles haviam crescido ouvindo a história de *Quem mexeu no queijo?* e já sabiam que as mudanças podem ser divertidas e levar a uma situação melhor. Essa história realmente *pode* ajudar as crianças a mudar e vencer!

Talvez sua família esteja passando por diferentes situações de mudança. Seja como for, esperamos que seus filhos gostem desta versão infantil da história original, criada especialmente para eles, e que muito em breve, vocês todos encontrem seu próprio Novo Queijo – e sejam muito felizes! (JOHNSON, 2007, p. 7)

A referência no início aos “milhões de leitores” demonstra a notoriedade do livro e de seu autor. Em seguida, a afirmação de que “muitos gostariam de ter conhecido a história quando eram jovens”, apresenta a tese de que o livro é

necessário e, por isso, indispensável para o público infantil. Na sequência, o sujeito-autor ratifica sua tese narrando um fato acontecido com os próprios filhos, ou seja, utiliza um caso particular do tipo ilustração para reforçar a regra. Outro aspecto a considerar, nesse caso ilustrativo, é a referência feita ao fato das crianças terem crescido ouvindo a história de *Quem mexeu no meu Queijo?* e que isso as ajudou a enfrentar as mudanças com facilidade. É latente, nesse enunciado, a mensagem de que o cultivo de valores essenciais para saber lidar com mudança e ser “bem-sucedido” deve começar na base da formação do indivíduo, isto é, na infância.

No início do trecho acima, o narrador é instalado no texto por meio de debreagem enunciativa, porque o enunciado constrói-se em terceira pessoa. Esse modo de instalação do enunciatário produz um efeito de afastamento do narrador projetado, obtendo-se, assim, o efeito de objetividade. Passa uma ideia, portanto, de imparcialidade.

Já no enunciado seguinte, o narrador é instaurado por uma debreagem enunciativa, pois é construído na primeira pessoa do plural, produzindo uma maior aproximação. Como já mencionado anteriormente, o narrador é instalado por meio de um caso particular, simulando, dessa maneira, uma proximidade com o enunciatário. Nesse caso, o autor assume seu discurso e sua posição hierárquica nele. O efeito é o de aproximação em que a veracidade do que se fala é produzida pelo uso da primeira pessoa do plural que recorda as virtudes da família de Spencer Johnson, médico, empresário bem-sucedido. O exemplo dado faz parte da vivência do narrador, que se coloca diante do narratário como alguém que tem um saber, um sabe ser e um poder saber fazer, o que o estabelece como um sujeito que sabe o que diz, por experiência própria. Coloca-o, assim, indiretamente, numa posição de autoridade para exercer o papel de conselheiro.

Finalmente, na última parte do texto, há uma proximidade maior com o enunciatário, com o procedimento de debreagem enunciativa. Isso acontece porque o narratário está instalado no enunciado por meio dos referenciadores “sua”, “suas”, “vocês”.

Vale lembrar, conforme expusemos acima, que esse enunciado da apresentação do livro pressupõe um enunciatário (bem marcado no texto) específico, o adulto, ou seja, os pais. No restante do livro não são feitas referências a esse enunciatário do início que é, portanto, referencializado apenas na apresentação.

Enquanto na versão original, durante a narração da fábula, não há interferência direta do sujeito emissor, na versão infantil observamos que, em alguns momentos, ao contrário, o enunciador faz algumas perguntas ao enunciatário.

Vejamos os excertos:

- (27) Foi então que, de repente, num dia de sorte, a coisa aconteceu. Os quatro amiguinhos encontraram algo maravilhoso. O que você acha que era (JOHNSON, 2006, p. 14)?
- (28) Mas Hem e Haw acordavam cada vez mais tarde. Não prestavam muita atenção ao queijo. Achavam que ele sempre estaria lá. E você, percebe o que está acontecendo com o Queijo (op. cit., p. 25)?
- (29) Haw pensou: “É como se eu estivesse sonhando acordado! Esse Queijo na minha imaginação parece Queijo de verdade!” E para você, o que poderia ser um “Queijo Novo” na sua vida (op. cit., p. 47)?
- (30) Seguindo em frente, Haw chegou a uma parte do Labirinto onde os cheiros eram novos e as cores também. Uma parte menos escura e mais convidativa. Dobrando uma esquina, ficou completamente estarecido com o que viu. Você pode imaginar o que foi que ele viu (op. cit., p. 49)?

Nos trechos (27) e (30) as perguntas não requerem respostas, pois em seguida são materializadas, dando sequência à história. Os enunciados interrogativos de (28) e (29) também não esperam uma resposta, mas uma aproximação do enunciatário-leitor com as ações das personagens, para fazê-lo acreditar na necessidade de empreender mudanças. Ao que parece, não há nesses casos apresentados evidências da participação ativa do enunciatário no sentido de ele encontrar-se inserido em uma situação de cooperação, mas aceitação de uma verdade pronta, “imposta” e não construída. Os papéis discursivos representados pelos sujeitos da enunciação estão bem marcados. De um lado está o mestre (enunciador-autor), detentor do saber, e do outro está seu discípulo (o enunciatário-leitor) destituído desse conhecimento. Essas perguntas, por conseguinte, são de natureza retórica e argumentativa, além de servirem para determinar os lugares discursivos dos sujeitos da enunciação. Ademais, os enunciados acima direcionam o enunciatário, juntamente com os escritos na parede, à moral da fábula, garantindo que a produção de um efeito de sentido direcionado.

A última parte do livro, “Debate”, traz seis perguntas que aparecem seguidas do enunciado: “Agora que já conhece a história de *Quem mexeu no meu queijo?*”

para crianças, responda às seguintes perguntas” (JOHNSON, 2006, p. 61 – grifos do autor). O conteúdo das perguntas assemelha-se ao do debate dos colegas de escola que aparece na parte final da versão para adultos, a diferença é que, nesse caso, as questões são deixadas sem respostas, não há diálogo.

Na medida em que as perguntas propõem uma identificação com os ratos e os duendes, são reforçados os valores construídos ao longo da fábula. Cada personagem figurativiza um caráter, um comportamento, um modelo de conduta e a história se desenvolve na direção da euforização das atitudes de Sniff, Scurry e, já no final, a de Haw e da disforização do comportamento de Hem.

Outro aspecto na versão infantil, que difere da original, é a presença das imagens. Retomando o livro para adultos, em relação ao projeto gráfico praticamente não há imagens, gravuras. Excetua-se a isso, o desenho de um pedaço de queijo em preto e branco que aparece quinze vezes com as frases escritas por uma das personagens, sendo que o penúltimo deles ocupa a página inteira do livro, resumindo o conteúdo dos outros. O desenho do queijo, cujo conteúdo refere-se às morais da fábula, dá destaque aos escritos e contribui para a construção da tese central do texto.

Da mesma forma que na comparação feita entre *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes* e *Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes* vimos a predominância das imagens na versão adaptada ao público infantojuvenil, também em *Quem mexeu no Queijo? para crianças* ocorre o mesmo, entretanto, com a diferença de ser um livro adaptado para crianças e não para adolescentes.

A presença das gravuras, desenhos das personagens, do labirinto e dos tipos gráficos graúdos na versão infantil deste livro é uma “adaptação do meio”, conforme Klinberg (Apud Zilberman, 1981). Como já foi dito anteriormente, os livros escritos para o leitor mirim têm sua origem histórica na adaptação. Nesse sentido, as imagens cumpriam sua tradicional função: elucidar o texto. Segundo Palo e Oliveira (2003), nem sempre há um diálogo entre o visual e o verbal, transformando “a imagem num simples apêndice ilustrativo da mensagem lingüística” (p. 15).

Voltando à versão infantil em análise, observamos que a presença das imagens contribui para clarificar a regra na mente do enunciatário, ou seja, facilita a compreensão da tese central, “impressiona vivamente a imaginação para impor-se à atenção” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407). Na versão para adultos, o caso ilustrativo do encontro de amigos antes e depois da fábula colabora

sobremaneira com a persuasão, ao passo que, na versão adaptada, o que dá vivacidade à fábula são as imagens.

Tendo em vista os aspectos observados, acreditamos que a imagem do enunciatário projetada nas duas versões é diferente. O livro original presume a figura do enunciatário adulto não somente ligado à área dos negócios ou que tenha pretensão de entrar nesse mundo, mas também de pessoas de outras áreas que tenham vontade de obter sucesso na vida profissional ou pessoal. O fato de o texto fazer pouco uso de uma terminologia mais técnica – diferente, por exemplo, de *Os 7 hábitos* – torna-o mais acessível.

Já a versão adaptada, pressupõe, inicialmente (na página de apresentação), o leitor adulto, mais especificamente os pais. O restante do livro dirige-se somente ao leitor infantil.

4.3 “Pai rico, Pai pobre”, “Pai rico, pai pobre para jovens” e “Pai rico, pai pobre em quadrinhos”

O primeiro livro, *Pai rico, pai pobre* de Robert Kiyosaki e Sharon Lechter, foi lançado no Brasil em 2000, quatro anos depois foi produzida a versão para jovens e, finalmente, em 2005, saiu uma adaptação em quadrinhos para crianças.

As três versões apresentam-se como verdadeiros guias para o sucesso profissional, por meio do acúmulo de dinheiro. O livro propõe ensinar adultos, jovens e crianças a desenvolverem a inteligência financeira, como única forma de aprenderem a lidar com o dinheiro, enfatizando que, com esse conhecimento, é possível resolver também outros problemas da vida, além dos financeiros. O autor defende que se deve acumular dinheiro, não somente ganhá-lo e, para isso, é preciso ter uma “alfabetização financeira” (KIYOSAKI e LECHTER, 2000, p. 60). Para o autor, cada indivíduo tem o poder de determinar o destino do dinheiro que chega às suas mãos. A escolha é de cada um. A educação formal, para ele, não prepara as crianças para a vida real, e boas notas e formação não bastam para garantir o sucesso de alguém. A diferença está entre ter o controle do próprio destino ou não. O livro traz lições para controlar o destino e tornar-se bem-sucedido.

Na versão original, por meio de um discurso em primeira pessoa, o enunciador assume a identidade do sujeito-autor, ou seja, o próprio Robert Kiyosaki. O texto é construído em torno da biografia do sujeito-autor que, por meio da oposição entre a figura do pai rico e o do pai pobre, oferece lições para que o sujeito-leitor aprenda como acumular riquezas.

O primeiro capítulo, é iniciado por meio de uma debreagem enunciativa (marcada linguisticamente pela presença da primeira pessoa), como podemos observar nos trechos abaixo:

Era o ano de 1956. Eu tinha nove anos. Por algum golpe de sorte, eu frequentava a mesma escola pública onde estudavam os filhos dos ricos. A cidade vivia especialmente das usinas de açúcar. Os gerentes das usinas e outras pessoas influentes da cidade, como médicos, proprietários de estabelecimentos comerciais e gerentes de banco, matriculavam seus filhos nessa escola (KIYOSAKI, 2000, p. 9).

Mike e eu ficamos quietos, calados. Eram palavras simpáticas, mas nós ainda não sabíamos o que fazer.

— Então por que você não é rico, papai? — perguntei.

— Porque resolvi ser professor. Os professores não estão muito preocupados em ficar ricos. Nós estamos preocupados em ensinar. Gostaria de poder ajudar vocês, mas na verdade não sei como ganhar dinheiro.

Mike e eu voltamos à arrumação.

— É — falou meu pai —, se vocês querem aprender como enriquecer, não perguntem para mim. Falem com o pai de Mike (p. 32-33).

Naquela bela manhã de sábado eu estava aprendendo um ponto de vista diferente daquele que meu pai pobre me ensinara. Aos nove anos de idade eu percebia que ambos os pais queriam que eu aprendesse. Ambos me incentivavam a estudar... mas não as mesmas coisas (p. 41).

Nos casos acima, há a instalação no enunciado do “eu” enunciador, imprimindo certa subjetividade à enunciação. Nesses enunciados, como em praticamente todo o primeiro capítulo, o enunciador não apresenta a regra geral, mas começa apresentando um caso particular por meio de uma ilustração (nesse caso, a própria história de vida). Nessa ilustração, o actante discursivo narrador apresenta-se como protagonista, assumindo, assim a função de narrador-personagem. Essa aparente despreocupação com o leitor num primeiro momento do livro ajuda a criação de um

efeito de realidade, uma vez que o enunciador, apesar da subjetividade instaurada, ainda não se dirige diretamente ao enunciatário, como acontecerá posteriormente.

No segundo capítulo, por outro lado, é estabelecida uma identidade entre a instância do enunciador e a do narrador. Como vemos nos excertos abaixo:

Isso é o que você realmente precisa saber. Se quer ser rico, simplesmente passe sua vida comprando ativos. Se quer ser pobre ou pertencer à classe média, passe a vida comprando passivos. É o desconhecimento dessa diferença que provoca a maior parte das dificuldades financeiras na vida real (KIYOSAKI, 2000, p. 66).

Como disse no início da seção, a regra mais importante é conhecer a diferença entre um ativo e um passivo. Uma vez que você consiga entender a diferença, concentre seus esforços na compra de ativos geradores de renda (op. cit., p. 81).

Nesses trechos o narratário é instalado de modo muito próximo do narrador. Essa instalação é consequência do procedimento de debreagem enunciativa, pois esse actante está marcado pelo pronome pessoal de segunda pessoa “você”, por meio dos pronomes possessivos de terceira pessoa com valores de segunda, “sua” e “seus”. Esses pronomes são usados quando os interlocutores desfrutam entre si de certa intimidade, de maneira que fica pressuposto que ambos, em vários graus de aproximação conhecem-se e partilham do mesmo universo de referência, ou, pelo menos, querem que essa divisão ocorra. Com o uso desses elementos linguístico-discursivos, o enunciador cria um efeito de sentido de subjetividade e se obtém o efeito de proximidade entre narrador e narratário.

Conforme explicitado acima, na versão para adultos, Robert Kiyosaki apresenta, de forma detalhada, como uma “maior inteligência financeira” pode ajudar as pessoas que desejam ficar ricas e atingir suas metas financeiras. Para tanto, parte, sobretudo do relato de sua experiência de aprendizado com o pai de Mike (seu amigo de infância) a quem denomina “pai rico” e com o pai verdadeiro, denominado “pai pobre”. Além de focalizar os ensinamentos das experiências vividas na infância e na adolescência com os dois “pais”, relata outras situações da vida adulta que mostram como acumulou riquezas. Para isso, emprega um tipo de argumento baseado no relato de “casos particulares”.

Já na versão juvenil, Kiyosaki, com a premissa de que quanto mais cedo as pessoas aprendam “sobre dinheiro”, mais rápido e fácil será ganhá-lo e menos terão

de se preocupar, quando forem adultos, pretende ensinar o adolescente a se tornar “fluyente na linguagem do dinheiro” (p. 18). A maneira, entretanto, escolhida para apresentar, em cada uma das versões, os ensinamentos sobre “dinheiro”, difere em alguns aspectos.

Nesse sentido, a versão original começa com o sujeito-enunciador relatando sua infância, com a finalidade de evidenciar o que lhe fora ensinado e daí retirar as lições para o sujeito-enunciatário. Observemos os trechos:

Tive dois pais, um rico e um pobre. Um era muito instruído e inteligente; tinha o P.h.D. e fizera um curso de graduação, com duração de quatro anos, em menos de dois. Foi então para a Universidade de Stanford, para a Universidade de Chicago e para Northwestern University, sempre com bolsa de estudos. O outro pai nunca concluiu o ensino médio.

Ambos foram homens bem-sucedidos em suas carreiras e trabalharam arduamente durante toda a vida. Ambos auferiam rendas consideráveis. Contudo, um sempre enfrentou dificuldades financeiras. O outro se tornou o homem mais rico do Havaí. Um morreu deixando milhões de dólares para sua família, para instituições de caridade e para sua igreja. O outro deixou contas a pagar (KIYOSAKI, 2000, p. 21).

Como comecei com apenas nove anos, as lições que meu pai rico me ensinou foram simples. E quando **tudo foi dito e tudo foi feito, encontramos apenas seis lições, repetidas ao longo de trinta anos**. Este livro trata dessas seis lições, expostas da maneira mais simples possível, da forma como meu pai rico as passou para mim. Estas lições não pretendem ser respostas e sim marcos. Marcos que ajudarão você e seus filhos a enriquecerem, não importa o que aconteça em um mundo de crescente mudança e incerteza (op. cit., p. 26 – grifo nosso).

Os relatos da vida do enunciador, da infância até a vida adulta, são o principal argumento para convencer o enunciatário. Nesse caso, o relato da puerícia do enunciador-autor, principalmente nos capítulos iniciais do livro, é um caso particular do tipo de argumento pelo exemplo, pois é a partir dos ensinamentos aprendidos que são criadas as “seis lições” que exporá ao enunciatário-leitor. O emprego desse recurso facilita a compreensão dos princípios de como ficar rico e cria um efeito de verdade maior, pois revela que o enunciador tem conhecimento de causa para estabelecer regras (lições, princípios). Trata-se de um sujeito que possui o “saber-fazer” adquirido pela própria experiência.

Ao longo dos capítulos seguintes, o enunciador vai apresentado as regras (lições) acerca de como acumular bens. Para isso, utiliza também a ilustração, para que a regra seja fixada pelo enunciador, conforme os trechos abaixo:

(30) Em 1974, Ray Kroc, fundador do McDonald's, foi convidado a fazer uma palestra para turma de MBA da Universidade do Texas, em Austin. Um querido amigo meu, Keith Cunningham, era aluno dessa turma. Depois de uma exposição forte e inspiradora, os estudantes perguntaram a Ray se gostaria de juntar-se a eles num bar que frequentavam para tomar uma cerveja.

– Qual é o meu negócio? – Perguntou Ray, quando todo mundo já estava com o seu copo de cerveja.

– Todos riram – conta Keith. – A maioria da turma pensou que Ray estivesse brincando.

Ninguém respondeu e Ray repetiu a pergunta.

– Em que negócio vocês pensam que eu atuo?

Os estudantes soltaram uma gargalhada e finalmente alma corajosa gritou:

– Ray, não há ninguém no mundo que não saiba que você está no ramo dos hambúrgueres.

Ray deu uma risada.

– Achei que vocês fossem responder isso mesmo – fez uma pausa e disse rapidamente: - Senhoras e senhores, eu não atuo no ramo de hambúrgueres. Meu negócio são imóveis.

Keith conta que Ray passou um bom tempo explicando seu ponto de vista. Em seu plano de negócios, Ray sabia que o principal foco era a venda de franquias de hambúrguer, mas nunca perdeu de vista a localização de cada franquia. Ele sabia que os imóveis e sua localização eram o mais importante fator de sucesso de cada franquia. Basicamente, a pessoa que comprava a franquia estava também pagando, o terreno em que se situava a franquia da organização de Ray Kroc (KIYOSAKI, 2000, p. 85-86).

(31) Certa vez conheci uma jovem que sonhava participar da equipe olímpica de natação dos Estados Unidos. Ela acordava todos os dias às 4:00 para treinar durante três horas antes de ir à faculdade. Ela não ia a festas com os amigos nas noites de sábado. Ela tinha que estudar para obter notas altas como todo mundo.

Quando lhe perguntei o que a levava a essa ambição e a esse sacrifício sobre-humano, ela simplesmente respondeu: “Faço isso por mim mesma e pelas pessoas que amo. É o amor que me leva a superar obstáculos e sacrifícios.”

Uma razão ou um propósito é uma combinação de alguns “quero” e alguns “não-quero” [...] (p. 154).

(32) Uma das minhas amigas, uma mulher rica, teve recentemente seu apartamento roubado. Os ladrões levaram o aparelho de televisão e o videocassete e deixaram todos os seus livros. Nós todos temos essa escolha. Novamente, 90% da população compra aparelhos de televisão e somente 10% compram livros de negócios ou fitas sobre investimentos. (p. 156)

No fragmento (30) o enunciador utiliza um caso particular do tipo modelo, pois, para convencer o enunciatário sobre a importância de “cuidar dos negócios”, evidencia como o dono de uma das maiores redes de *fast-food* investe nos “seus ativos” e fica cada vez mais rico, ou seja, não se trata de qualquer pessoa, mas de alguém que desfruta de amplo reconhecimento e notoriedade no ramo empresarial de alimentos. Assim, para argumentar sobre a importância de aumentar o patrimônio, por meio da compra e do acúmulo de “ativos”, o sujeito-enunciador relata o caso do proprietário da rede *McDonald’s*, como um modelo a ser imitado.

O fragmento (31) aparece logo depois do anúncio do primeiro passo para, segundo o enunciador, desenvolver o “gênio financeiro” que existe dentro de cada pessoa. Nesse caso, trata-se de um caso particular do tipo ilustração, pois o objetivo do enunciador-autor é fazer fixar a regra na mente do enunciatário-leitor.

Também o fragmento (32) é uma ilustração e aparece logo após o anúncio de mais um princípio para desenvolver habilidades financeiras, qual seja, “invista primeiro na instrução”. A expressão “uma de minhas amigas” remete a um fato ocorrido com uma pessoa próxima do sujeito-enunciador o que sugere um efeito de verdade maior. Ao ressaltar que sua amiga é “uma mulher rica”, o enunciador refere-se ao próximo passo que ajudará um indivíduo ficar rico: “escolha os amigos com cuidado”.

A versão original, portanto, faz uso do exemplo, partindo de um fato concreto (os ensinamentos da infância), que faz emergir os princípios que nortearão o livro, isto é, fundamentam a regra. Além disso, emprega, no decorrer do texto, outros casos particulares, a ilustração e o modelo. Cabe salientar que a ilustração é a mais usada, sempre envolvendo o próprio enunciador ou alguém próximo.

Dessa maneira, em todos os capítulos o enunciador utiliza esse recurso, não só a ilustração da sua própria vida, mas de outros casos. Vejamos outro trecho:

Em 1923 um grupo de nossos maiores líderes e homens de negócios mais ricos participou de um encontro no hotel Edgewater Beach em Chicago. Entre eles estava Charles Schwab, presidente da maior siderúrgica independente; Samuel Insull, presidente da maior empresa de energia elétrica; Howard Hopson, presidente da maior empresa fornecedora de gás; Ivar Kreuger, presidente da Internacional Match Co., umas das maiores empresas da época; Leon Frazier, presidente do Banco Internacional de Compensações Financeiras; Richard Whitney, presidente da bolsa de valores de

Nova York; Arthur Cotton e Jesse Livermore, dois dos maiores especuladores de ações, e Albert Fall, membro do gabinete do Presidente Harding (KIYOSAKI, 2000, p. 60).

A grande maioria das ilustrações refere-se a pessoas ligadas ao mundo financeiro, investidores, empresários, banqueiros, etc. Quando cita casos de indivíduos de outras áreas, sempre relacionado a fracassos, é para contrapor aos casos bem sucedidos. Por outro lado, mesmo que o enunciário não seja entendido em aplicações e negócios, deve aprender com os ensinamentos para se sair bem. O enunciador-autor quer dotar o enunciário-leitor de competência para realizar o fazer.

Já a versão juvenil começa logo na primeira página com o resumo do livro, que se intitula: “Uma prévia”, seguido da frase: “A seguir um resumo do livro. É como se fosse um *trailer*, uma versão de cinco minutos do que você está prestes a ler” (p. 05). Nessas primeiras páginas, em que o sujeito-autor explica rapidamente todas as seções do livro, o enunciador começa a criar uma proximidade com o enunciário, como nos trechos:

Introdução: A saga da liberdade financeira

Você pode estar se perguntando: “Por que eu deveria ler um livro sobre dinheiro? Ainda sou jovem.... Não tenho muita grana.” Se for esse o seu caso, você é exatamente a pessoa com quem eu quero conversar. Quanto mais cedo você aprender coisas sobre o dinheiro, mais fácil será ganhá-lo — e menos você terá de se preocupar quando for mais velho (p. 05 – grifo do autor).

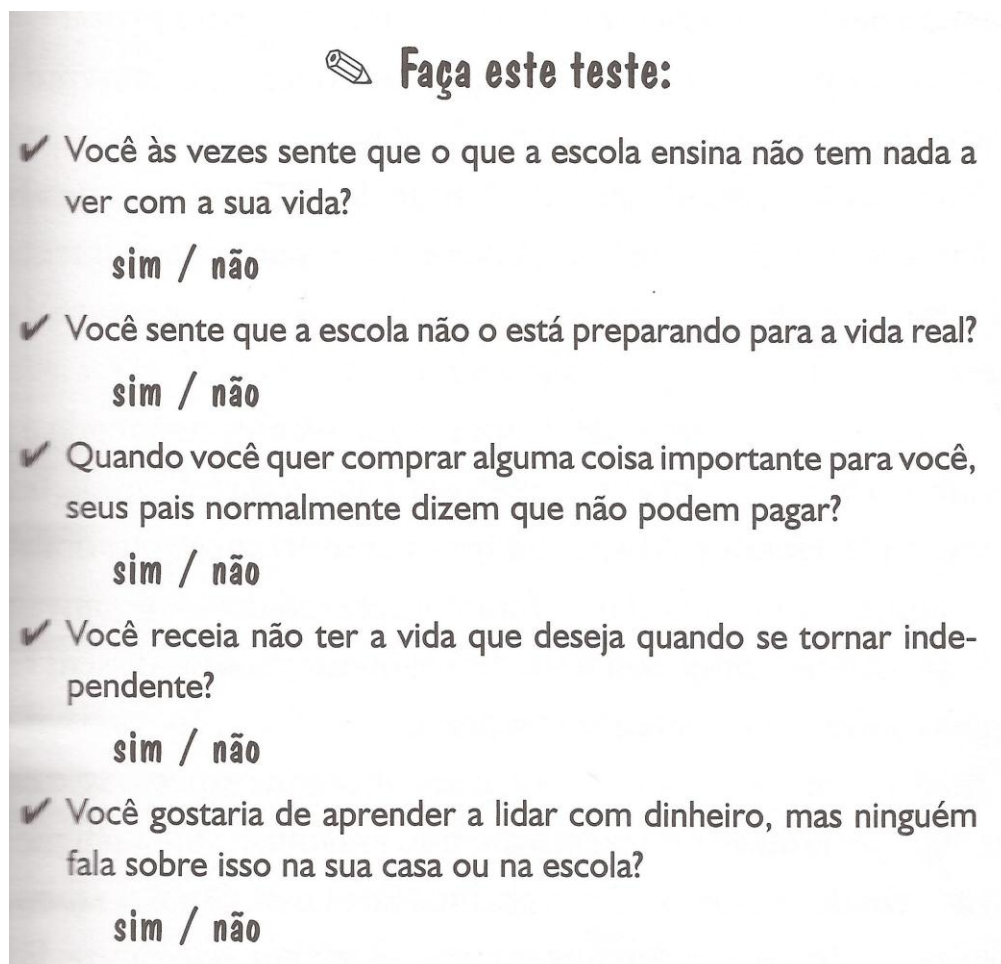
Parte I: A linguagem do dinheiro

Em se tratando de dinheiro, “Nada será como antes!”. Você vai precisar de uma mentalidade diferente daquela que aprendeu a ter desde criança, na escola e em casa. Esta seção ensina o que se deve aprender sobre dinheiro. A boa notícia é que todo mundo pode fazer isso (p. 05 – grifo do autor)!

Ao contrário da versão para adultos, essa versão não começa relatando fatos da vida do enunciador-autor aos nove anos de idade. Começa apresentando os objetivos do livro e sua importância na vida de um jovem. Essa versão não utiliza a biografia do sujeito-autor da mesma maneira como foi organizada a versão para adultos. Nesse caso, as informações da vida do autor são usadas somente como

ilustração da regra, não há, por sua vez, enunciados com longas descrições da infância de Robert, mas pinceladas rápidas. Logo depois do resumo inicial, começa a introdução.

Na primeira página da introdução aparece uma sequência de perguntas:



(KIYOSAKI, 2000, p. 15)

Na página seguinte, após a apresentação dessas cinco perguntas, aparece o enunciado:

Se você respondeu “sim” a duas ou mais dessas perguntas, este livro é para você. Eu enfrentei esse tipo de situação quando jovem. Nem sempre fui bem na escola. Quase repeti a 1ª série do ensino médio. Hoje, tenho exatamente a vida que eu quis — uma vida com total liberdade financeira.

Você já pode lutar para conquistar a liberdade financeira e independência em todos os setores da vida. Mesmo que você não tenha de pagar aluguel ou encher o tanque do carro que toda a

família usa, é possível que você já esteja pensando em como bancar sua vida social (KIYOSAKI, 2000, p. 16).

O narratário é instalado de modo bastante próximo do narrador. Isso é feito por meio de uma debreagem enunciativa, evidenciada tanto pelo pronome de segunda pessoa (presença do narratário), como pelo uso da primeira pessoa (presença do narrador). Nesse caso, os interlocutores parecem partilhar o mesmo universo de referência, pois há um efeito de proximidade entre narrador e narratário. O autor-narrador confia ao leitor-narratário que também teve problemas na escola, naturalizando as intempéries da adolescência, porém, ao mesmo tempo, mostra que isso não o fez um fracassado, ao contrário, “hoje” possui a vida que “quis”.

Nessa versão, também é empregado o caso particular como recurso de persuasão. Vejamos os trechos:

(33) Você sabia que Albert Einstein, que desenvolveu a teoria da relatividade ($E = mc^2$), nunca teve bom rendimento na escola? Ele não era bom para decorar as coisas e, mesmo assim, acabou se tornando um dos maiores físicos de todos os tempos. O cérebro se concentrava em idéias, em vez de fatos. Os fatos, ele dizia, podiam ser encontrados em livros, por isso não havia necessidade de guardá-los na cabeça. Ele queria a mente livre para raciocinar com clareza (KIYOSAKI, 2000, p. 30).

(34) Digamos que seus pais comprem uma casa. A casa está em bom estado de conservação no momento da compra, e fica numa rua tranqüila, arborizada. Logo, um shopping center é inaugurado ali perto e a casa, de uma hora para outra, está situada numa ótima localização. Por causa disso seu valor aumenta muito. Se seus pais a vendessem, provavelmente receberiam muito mais do que gastaram para comprá-la (op. cit., p. 79).

Em (33) foi empregado um caso particular do tipo modelo. Antes de citar o caso de Einstein, o enunciador argumenta que todos os indivíduos são inteligentes e que cada um tem um jeito diferente de aprender. Segundo ele, um gênio é alguém com habilidades especiais em alguma área, mas não são bons em tudo. Assim, a genialidade de Einstein é apresentada como um exemplo a ser seguido, ou seja, mesmo os grandes cientistas não sabem tudo. No trecho (34), para explicar a diferença entre ativo e passivo, o enunciador utiliza uma ilustração, mesmo que hipotética, do universo jovem.

A infância de Robert (em que acontecem os ensinamentos do “pai rico” e do “pai pobre”) também é usada para ilustrar os princípios basilares da alfabetização financeira que o sujeito-enunciador pretende ensinar. Nesse aspecto, a diferença entre as duas versões é que a biografia do enunciador é empregada, na versão jovem, como ilustração para que o enunciatário acredite na regra e esteja convencido dela (as lições sobre alfabetização financeira). Já na versão original, como afirmado anteriormente, a biografia do enunciador é o exemplo que dá origem aos princípios postulados no livro.

Nas duas versões há a simulação do diálogo face a face entre enunciador e enunciatário, instaurado, principalmente pelo emprego marcado do pronome “você”, como no trecho abaixo da versão juvenil:

(35) Você tem o mesmo poder. Você vai ser rico ou pobre? Gaste esse real com bobagens e você escolheu ser pobre. Gaste com passivo após passivo, e você não passará da classe média. **Aprenda a adquirir ativos e você terá escolhido a riqueza como meta.** A decisão é sua — todos os dias, com cada real que você recebe e cada real que gasta. Trata-se de uma enorme responsabilidade e a sensação de poder é impressionante. O seu futuro financeiro está em suas mãos (p. 140 – grifo nosso)!

Além da instauração do narratário por meio do pronome de segunda pessoa, também o imperativo é utilizado em sua forma canônica, “gaste”, “aprenda”, para mostrar ao narratário as atitudes que o levarão a um dos dois caminhos: ser rico ou ser pobre. O livro enfatiza que todos têm a possibilidade de ter um excelente futuro financeiro, desde que sigam os conselhos do narrador. Esse recurso reforça a ideia de identidade e da consolidação do narrador como sujeito do saber e do poder saber fazer. E isso lhe permite propagar uma lei geral: inteligência financeira, ou seja, aprender a cuidar do dinheiro. Essa lei a ser seguida está presente na frase em negrito.

O narrador instalado precisa de proximidade, intimidade e afinidade com o narratário, o que, evidentemente, tem o caráter de estabelecer confiança. Sabemos, todavia, que se trata de um narrador que sabe mais que o narratário, como indica, por exemplo, a pergunta com que interpela o interlocutor e logo em seguida traz a resposta. Isso nos faz supor que a debreagem enunciativa, nesse caso, é um recurso da dissimulação hierárquica, caracterizada pelo saber do narrador.

Outra diferença entre as duas versões é com relação ao projeto gráfico. A versão juvenil possui gravuras, desenhos em maior número que a versão original. Em todos os capítulos, por exemplo, aparecem quadros com sugestões de tarefas ou reflexões propostas, como no trecho seguinte:

Todos nascem gênios

Pegue o caderno novamente e faça uma lista de pessoas que você conhece. Tente chegar a vinte nomes. Inclua pessoas da escola, da família, professores. Ponha o seu nome no alto da lista. Ao lado de cada nome, escreva no que aquela pessoa é boa, seja o que for. Você tem algum amigo ou amiga que é capaz de se manter altamente concentrado e está sempre acompanhando com os pés algum ritmo que ele ou ela imagina mentalmente? Escreva isso. Sua irmã consegue solucionar as palavras cruzadas em dez minutos, à caneta e sem olhar nem uma vez no dicionário? Escreva isso também. Você consegue resolver praticamente qualquer problema no computador? Coloque isso no caderno.

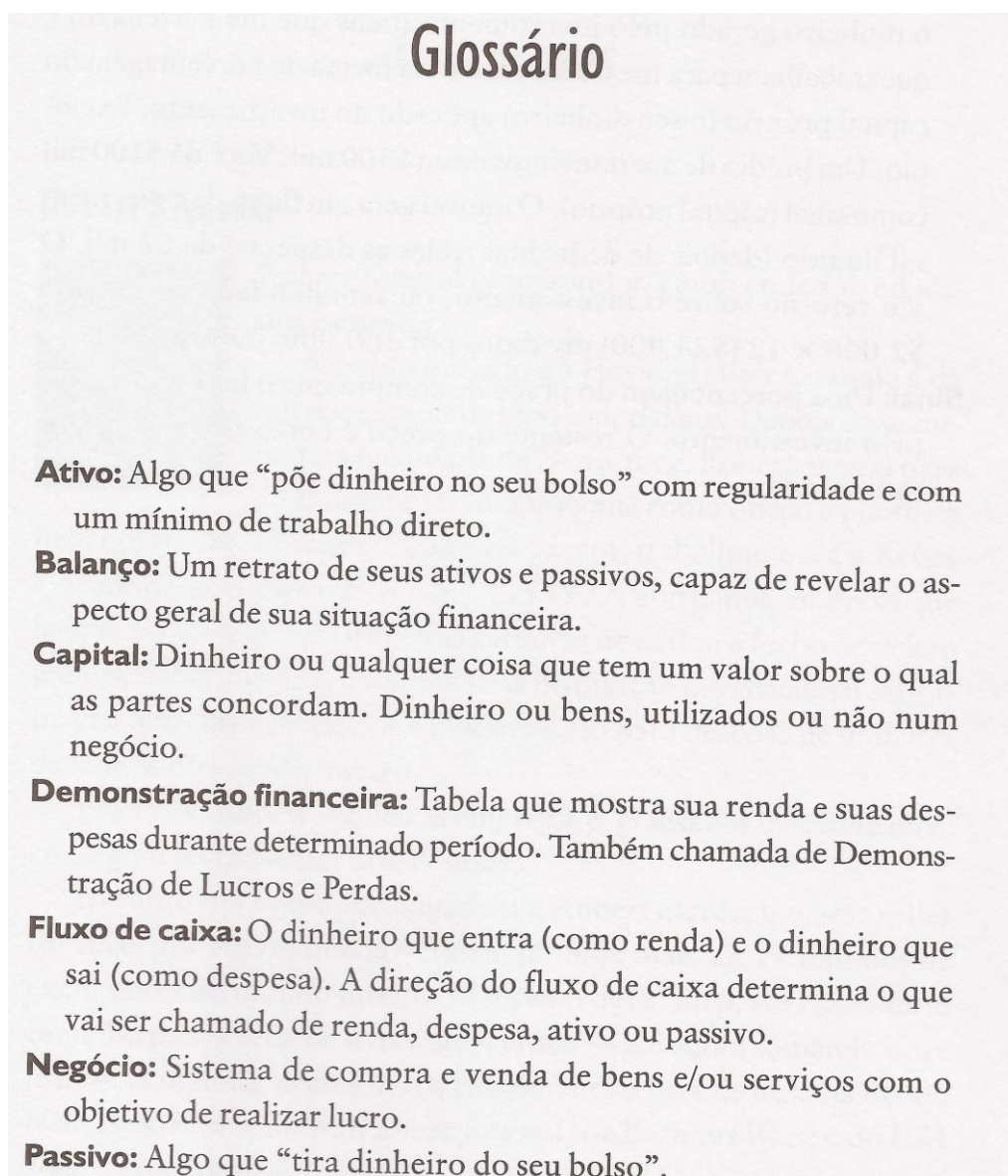
Esse exercício irá ajudar você em duas coisas. É a primeira vez na sua saga financeira que lhe pedem para ver algo que você não via antes — olhar para algo com outros olhos. Ver nos outros talentos que você não reconhecia antes permite enxergar os próprios talentos. Conhecer seus pontos fortes é um passo em direção ao sucesso. Saber detectar os pontos fortes das outras pessoas também é um talento importante, uma vez que formar equipes sólidas e confiáveis é essencial quando se planeja montar um negócio ou tornar-se um investidor.

(KIYOSAKI, 2000, p. 31)

Em um capítulo anterior há um quadro desses solicitando que o enunciatário escreva um diário durante a leitura do livro. Nos capítulos seguintes esse mesmo quadro aparece destacado numa folha inteira, com sugestão de atividades propostas ao enunciatário. A fonte é sempre diferente da fonte utilizada nas outras partes do livro. Na versão original, não há esse recurso. Sabemos que os livros de autoajuda em geral têm um caráter de manual de aconselhamento e nas duas adaptações para

o público adolescente que analisamos, “Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes” e “Pai rico, pai pobre para jovens”, esse didatismo é mais acentuado que nas versões para adulto. Um dos recursos empregados para isso é o projeto gráfico, como o uso de desenhos e gravuras, fonte diferenciada, dentre outros.

Nessa versão, há um glossário no final, conforme o trecho:



(KIYOSAKI, 2000, p. 151)

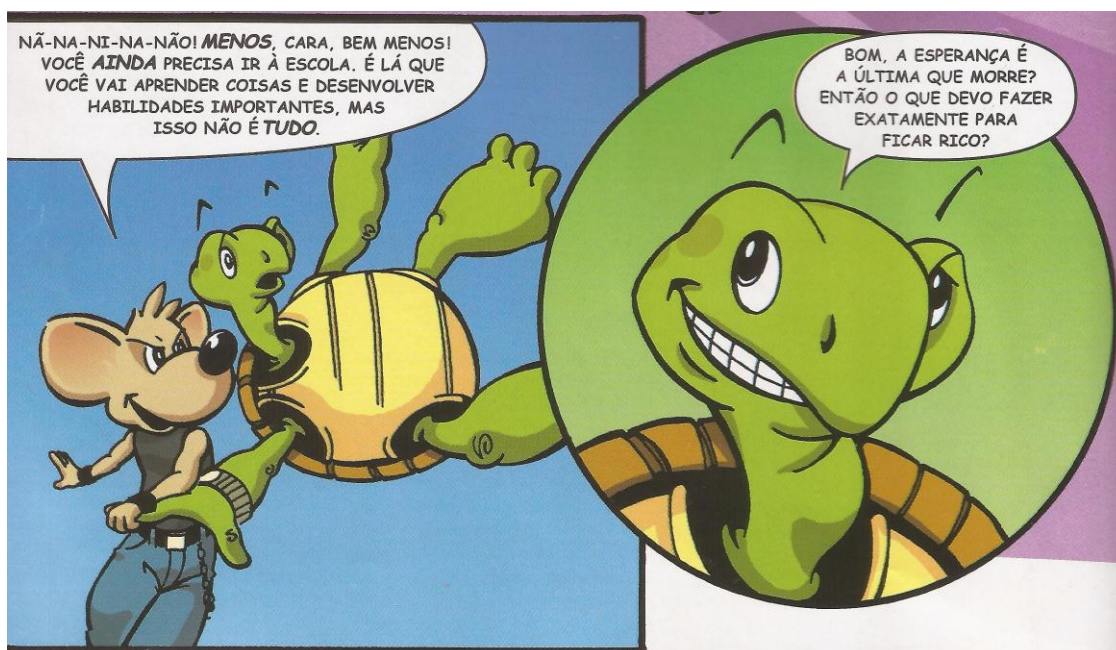
A presença desse glossário no livro destinado ao público adolescente e a ausência do mesmo no livro destinado ao público adulto evidencia uma das diferenças na imagem de enunciatário das duas versões. Na versão juvenil há exercícios, quadros com fonte e cores diferentes, com curiosidades, perguntas e o

glossário mostrado acima. Todos esses recursos juntos constroem uma imagem de enunciatário que não está familiarizado com o vocabulário do mercado financeiro, um jovem ou um adulto que não tem esse conhecimento, mas que necessita ter desde cedo.

É necessário explicitarmos agora algumas características da versão infantil, para que seja possível compararmos as três versões. O livro *Pai rico, pai pobre em quadrinhos*, diferentemente das outras versões, não apresenta nenhuma introdução. Começa diretamente com a história de três personagens que são animais, um rato, Red, um jaboti, Tim e uma rata, Tina, aos moldes da fábula. Trata-se, como está explicitado no próprio título, de uma história em quadrinhos. Vale salientar que é preciso fazer um rápido resumo da história, pois o começo é diferente das demais versões.

A história começa com Red, Tim e Tina chegando a um parque de diversões. No momento em que decidem comprar os ingressos para a montanha russa, Tim descobre que não tem dinheiro para acompanhar os amigos. Depois que as outras duas personagens descem do brinquedo, Tina vai para outro brinquedo e Red resolve ficar com Tim para consolar o amigo. Nesse momento, Red começa a falar sobre inteligência financeira e como se deve proceder para ficar rico. Depois de dar algumas explicações básicas a Tim, começa a contar a história de Robert Kiyosaki.

Observemos o diálogo entre as duas personagens⁶:



⁶ O livro *Pai rico, pai pobre em quadrinhos* não é paginado, por isso não há como indicar a página das citações do mesmo.



Depois que Red narra para Tim a história “pai rico, pai pobre”, ele lhe explica o conceito de ativo e passivo, demonstração financeira, etc. Os dois vão dialogando sobre como acumular riquezas e, ao final, decorrido um mês dessa conversa entre os dois, Tim monta seu próprio negócio: começa a vender sorvete no parque de diversões. Nessa versão, a história de Robert (*Pai rico, pai pobre*) é utilizada como um caso particular do tipo ilustração, para fazer valer a lei que ensina como ficar rico por meio de uma inteligência financeira.

A narrativa gira em torno do fato de a personagem Red ensinar seu amigo Tim como ganhar dinheiro, para que possa fazer o que gosta. Para persuadir, o sujeito da enunciação cria um ambiente do universo infantil, pois toda a narrativa se passa num parque de diversões, as personagens são animais e a linguagem utilizada é constituída de um vocabulário simples.

A ideia da importância de aprender como cuidar do dinheiro desde criança é instaurada no discurso pela voz da personagem Red por meio dos recursos discursivo-argumentativos utilizados para persuadir o amigo Tim. E seu intento é

alcançado, já que, ao final Tim monta seu próprio negócio e encerra o texto com a declaração: “Bom, acho que eu tenho um encontro atrasado com a ‘**montanha-russa!**’ Como meu investimento está rendendo uma boa grana, preciso comemorar, então vou me dar esse presente”.

Diante do exposto, a principal diferença entre as três versões está na imagem de enunciatário construída. Na versão original, temos um enunciatário adulto, ligado ao mundo dos negócios. Ao que parece, não se trata, nesse caso, de qualquer indivíduo que queira ganhar dinheiro e ficar rico. É óbvio que o sujeito-autor da versão para adultos intenta instruir o enunciatário de um conhecimento que ele não possui, mas que precisa saber, para enriquecer. Ao compararmos, porém, essa versão com a versão juvenil, observamos que, ao se dirigir ao adolescente, o enunciador não utiliza uma linguagem técnica; ao contrário, dá mais explicações, utiliza uma linguagem mais coloquial, ou seja, pressupõe um enunciatário que não possui conhecimento sobre finanças. Por isso, é possível afirmarmos que o texto original reflete a imagem de um enunciatário que, mesmo não correspondendo a um empresário, ou a um estudante dos cursos de economia ou de administração, possua minimamente algum conhecimento da linguagem financeira, alguém, por exemplo, que leia jornais e revistas ou assista a programas que abordem assuntos sobre mercado financeiro, investimentos, já que o sujeito-autor não precisou utilizar um glossário, por exemplo, dentre outros recursos já mostrados.

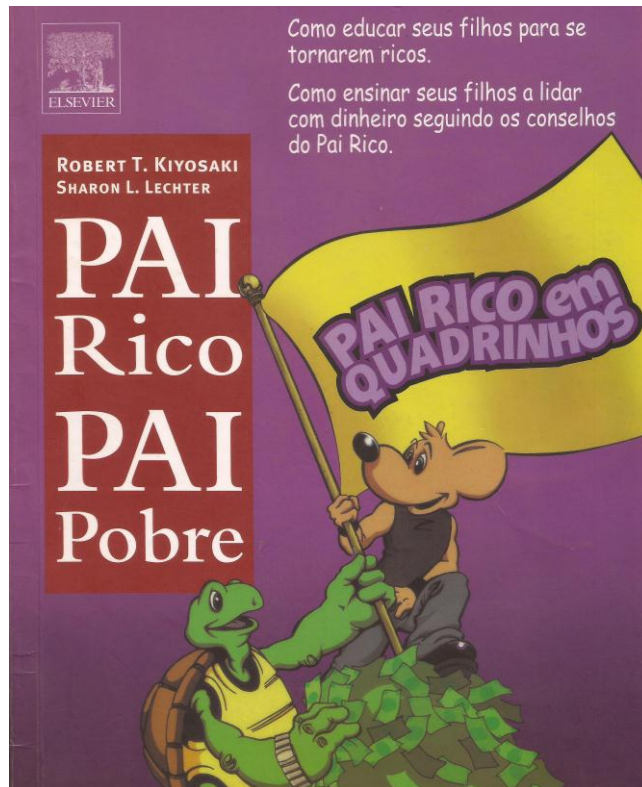
Desse modo, a versão juvenil, pressupõe um enunciatário que não possui necessariamente um conhecimento mínimo sobre a área financeira, pois o enunciador, por meio dos recursos já evidenciados anteriormente, concede esse conhecimento ao enunciatário de forma mais detalhada que na versão original. Ao se dirigir ao jovem, o enunciador acaba delineando um enunciatário mais abrangente, universal. Nesse caso, o enunciatário não é só o adolescente, mas qualquer adulto que queria aprender a acumular capital, para ter uma vida economicamente estável, mas que não possui nenhum conhecimento sobre o assunto, por isso precisa de um texto mais simples, com mais explicações. Isso pode ser comprovado, por exemplo, pelo projeto gráfico do livro, pela presença do glossário, dentre outros procedimentos que explicitamos acima.

Já a versão infantil, faz uma adaptação do meio, ou seja, dá mais ênfase, em relação às outras versões, ao visual, escolhe a história em quadrinhos, insere animais como personagens, etc. Mesmo com todos esses recursos, o discurso

presente no texto é o mesmo das outras versões, qual seja, objetiva levar o enunciatário a querer, a aprender a acumular capital, por meio da inteligência financeira, para ficar rico. Esse discurso pressupõe um leitor infantil atento a essas questões financeiras. Assim, a imagem de enunciatário projetada nessa versão é a de uma criança antenada com o consumo e, por isso, preocupada se terá condições, quando se tornar adulta, ou mesmo adolescente, de ter dinheiro para comprar tudo o que deseja.

Outro aspecto é quanto à ilustração utilizada (a história do pai rico e pai pobre) e as longas explicações de Red ao amigo Tim, pois esses recursos ajudam na persuasão e constroem a argumentação com vistas ao convencimento. Trata-se de um enunciatário que precisa ser persuadido a querer esse saber, ou seja, que “precisa ser preparado” para o mundo, diferente do enunciatário adulto e adolescente que já possui a consciência, mas não sabe como fazer, por isso precisa dos conselhos, adquirir a competência do “fazer”.

Por fim, mesmo não sendo nosso objetivo, neste trabalho, examinar as capas das obras do *corpus*, julgamos necessário apresentar a capa e a contracapa da versão infantil de “pai rico pai pobre”, com a finalidade única de mostrar a estratégia por meio da qual os pais, assim como no livro *Quem mexeu no meu queijo? para crianças*, também são mobilizados a adquirir a obra para seus filhos.



VOCÊ ESTÁ APRENDENDO ALGUMA COISA SOBRE DINHEIRO NA ESCOLA?
PROVAVELMENTE NÃO!

COMO PODEMOS ENSINAR AS CRIANÇAS SOBRE DINHEIRO?

DANDO A ELAS UM LIVRO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS E FAZENDO DO APRENDIZADO UMA EXPERIÊNCIA DIVERTIDA!

Compre para seus filhos

UMA NOTA DE ROBERT KIYOSAKI, AUTOR DO BEST-SELLER PAI RICO, PAI POBRE

"QUANDO TINHA APENAS NOVE ANOS DE IDADE, COMECETI A APRENDER COMO FICAR RICO JOGANDO O BANCO IMOBILIÁRIO. SE TIVESSE DE TER AULAS SOBRE ADMINISTRAÇÃO DO DINHEIRO OU SOBRE INVESTIMENTOS E RESPONSABILIDADE FINANCEIRA, DUVIDO QUE TERIA PRESTADO ATENÇÃO E DUVIDO QUE TERIA ALCANÇADO MINHA INDEPENDÊNCIA FINANCEIRA TÃO CEDO NA VIDA. AO CONTRÁRIO, PODERIA ESTAR PRESO NA CORRIDA DOS RATOS, TRABALHANDO DURO, TOTALMENTE ENDIVIDADO E PREOCUPADO EM MANTER O EMPREGO OU EM TER DINHEIRO SUFICIENTE DURANTE A APOSENTADORIA. MAS, COMO GOSTAVA DE APRENDER QUANDO ERA JOVEM, QUIS APRENDER MAIS. ESTAVA NO CAMINHO DA INTELIGÊNCIA FINANCEIRA."

COM ESTE LIVRO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS, VOCÊ TAMBÉM PODE CHEGAR LÁ. NUNCA É CEDO DE MAIS PARA COMEÇAR! AQUI VOCÊ VAI DESCOBRIR:

- COMO A MENTALIDADE DE "TRABALHAR PARA APRENDER, NÃO PARA GANHAR" É A BASE DO CAMINHO QUE LEVA ÀS OPORTUNIDADES PARA SE GANHAR DINHEIRO!
- OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DE COMO GANHAR DINHEIRO E CRIAR ATIVOS!
- COMO FAZER COM QUE O DINHEIRO TRABALHE ARDUAMENTE PARA VOCÊ PARA QUE VOCÊ NÃO PRECISE SE MATAR PARA GANHAR DINHEIRO!

RichDad.com

Chamamos a atenção para as duas primeiras frases da capa e a frase "compre para seus filhos" da contracapa. Nesse caso, são enunciados dirigidos diretamente aos pais por meio de um discurso ancorado na promessa de dotar as crianças de um saber. Portanto, na capa e na contracapa é projetada também a

imagem do enunciatório adulto, para estimulá-lo a comprar o livro para a educação das crianças.

Com a leitura das três versões o enunciador espera, pode-se dizer, que o enunciatório não só aprenda como ganhar dinheiro, mas também a desenvolver uma inteligência voltada para garantir sucesso na vida em todos os seus aspectos, e não apenas no setor financeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho examinou comparativamente os livros adaptados ao público infantojuvenil a partir de obras destinadas ao público adulto, com o objetivo de explicitar quais estratégias linguístico-discursivas foram utilizadas no texto adaptado diferentemente do texto original e quais as implicações desse uso na imagem de enunciatário refletida nos livros. Para tanto, descrevemos, de um lado, a relação entre os sujeitos da enunciação, observando os meios de persuasão utilizados para a promoção da adesão do enunciatário ao contrato proposto. De outro, os recursos retórico-argumentativos empregados nos livros do *corpus*.

O estudo fundamentou-se nos princípios de que os gêneros são entidades mais ou menos estáveis, que, no processo de textualização, moldam o dizer do enunciador, adequando-o à situação comunicativa. Esse processo de interação entre aspectos socioletais implica um modo de agir do enunciador sobre o enunciatário e um tipo de projeção no discurso desses sujeitos.

Dessa forma, levando em consideração o contexto de produção de livros de autoajuda, podemos afirmar que o público-alvo é constituído por sujeitos que, de um lado, no caso do leitor adulto e juvenil, reconhecem no discurso uma resposta satisfatória para o seu querer, um saber que lhes propicie alcançar o sucesso ou a conformar-se com a fragilidade do mundo, ajustando-se a essa forma de vida dos tempos atuais.

Do outro lado, o leitor infantil, sem o pó mágico da fada sininho ou sem a pílula que faz a boneca falar, ao contrário, relegado à própria sorte, deve resolver seus próprios problemas. Não há “queijo” mágico, como esperava Hem, que se amedrontou diante da dificuldade e não mudou como Haw. Trata-se de um sujeito-leitor que deve adaptar-se às incertezas do futuro, ou seja, precisa ser preparado. E para que o enunciador possa persuadi-lo, lança mão de textos figurativos, nesse caso a fábula (nas duas versões infantis analisadas). A moral da fábula dá o feito persuasivo pretendido, ou seja, é como se a moral da fábula fosse a regra e a história narrada a ilustração.

Entre o adulto e a criança, há um enunciatário adolescente que precisa de dados concretos, que tornem o discurso real, sem fantasia, para ser persuadido, por isso o uso de muitas ilustrações que envolvem acontecimentos com indivíduos da

mesma idade, além da predominância da instauração dos processos de debreagem enunciativa, ou seja, o enunciador simula, principalmente pelo uso primeira pessoa e da segunda, o “você”, o diálogo face a face. Há uma aproximação entre enunciador e enunciatário muito maior que na versão original. O enunciador, portanto, da versão juvenil é marcadamente mais próximo, mais amigo do enunciatário e, por isso, age simulando ser conhecedor do modo de conduzir a vida deste, investindo-o de um saber necessário a sua preparação para a vida adulta tão iminente.

Nas três versões o discurso da autoajuda ancora-se no discurso da promessa, ou seja, doação de condições que transformem o sujeito do não-saber em sujeito do saber. Vale salientar que tal promessa, que entendemos ser uma característica da autoajuda, é construída nas três versões, em alguns aspectos, de forma diferente. Na versão infantil, por exemplo, no caso de *Quem mexeu no meu queijo? para crianças* é construída na apresentação do livro, intitulada “Uma nota aos pais”. No livro *Pai rico, pai pobre em quadrinhos* é construída no discurso da capa e contracapa, dirigida também aos pais e à criança. Já na versão juvenil e adulta, essa promessa é reforçada o tempo todo ao longo do livro, no discurso do enunciador. A maneira como ela está discursivizada simula que pela leitura do livro se efetiva a mudança cognitiva e pragmática, pois faz com que o ato de leitura seja a transformação, porém o que se efetiva é a tentativa de atualização do saber (cognitiva).

Podemos afirmar, nessa perspectiva, que o emprego dos casos particulares (ilustração, modelo e exemplo), nas três versões, remete o enunciatário a representações estereotipadas, que delimitam seus comportamentos, além de consolidar o dito do enunciador como lei que determina uma conduta a ser seguida, sancionada pelo enunciatário. O uso dessas estratégias, tendo em vista o contrato fiduciário, visa a fazer crer e a fazer aderir, por meio de uma ação discursiva monossêmica, caracterizando a autoridade do enunciador e a nulidade do enunciatário.

A manifestação dos actantes discursivos (narrador e narratário) traz implicações discursivas relevantes no processo de persuasão, pois há um jogo de debreagens pelas quais o narrador ora se coloca objetivamente, ora subjetivamente. O predomínio da debreagem enunciativa nos enunciados da versão infantil, marcado pelo uso da fábula, por exemplo, dá um efeito de lei geral (regra), incontestável,

contida na moral da fábula, assim a relação fica mais distanciada, dando um caráter de impessoalidade, como no discurso científico.

Por meio de uma debreagem enunciativa, predominante nas três versões, o discurso assume o *status* de prescrição – receitas e indicações – e de comentário, assim a relação fica mais próxima, mais cúmplice, partilhada. O narrador, com essa maneira de projeção, gera maior proximidade com o narratário, com isso produz um efeito de engajamento pessoal no processo de fazer saber. Trata-se de um discurso programador, em que o narrador possui competência modal do saber-fazer e o texto se estrutura em torno da doação do saber para um narratário que, a partir desse saber, terá que realizar-se.

A constituição discursiva do sujeito se dá por meio das estratégias retórico-discursivas, dentre outras não analisadas, do caso particular (ilustração, exemplo e modelo). Sendo que, na versão original, a utilização dessas estratégias é sempre voltada para a instauração da imagem de um enunciatário ligado à área dos negócios. Já na versão juvenil, esse uso restringe-se, além do uso em maior número que na versão original – o que facilita a persuasão para um enunciatário-leitor com pouca experiência de leitura – ao universo adolescente, com o uso de uma linguagem própria do universo juvenil, resultando num discurso menos especializado. Essa estratégia acaba projetando uma imagem de enunciatário que não seja necessariamente o jovem, mas qualquer leitor que não possua um conhecimento especializado como pressupõe o enunciatário dos textos para adulto.

Nesse sentido, destacamos que as adaptações juvenis examinadas neste trabalho não são manuais que propõem aconselhar jovens a lidar com a fase transitória da adolescência, como outros livros de autoajuda destinados a esse público, trata-se, nesse caso, de conferir ao sujeito um saber para o futuro adulto que será, ou seja, é um saber que solucionará problemas que ainda irão surgir em outra fase da vida. Nos dois textos analisados, o enunciador-autor vivenciou esse aprendizado durante sua infância, por isso a necessidade de “dividir” esse saber a outros jovens.

As obras adaptadas para crianças utilizaram o recurso do didatismo o qual fora largamente empregado nas obras infantis à época de seu surgimento e que foram repetidas em outras épocas da história da literatura infantil evidenciada no primeiro capítulo desta tese. Nessas obras de autoajuda não há lugar para a fantasia; o que fica claro é que não é a montanha que é encantada, mas o indivíduo

que tem de descobrir o caminho e traçar sua trajetória, podendo escolher entre crescer e ficar “perdido” nesse mundo fluido, fragmentado que o espera, ou seguir os conselhos das personagens da fábula, e essa escolha não será feita com a ajuda de ninguém, é ele sozinho que deve escolher. Resta a esse leitor o livro que foi adaptado “especialmente” para ele, com o intuito de ser preparado para os problemas da vida adulta. Levando em conta que a fábula tem como finalidade exemplificar comportamentos humanos e pregar valores sociais e morais, a escolha desse tipo de texto para as adaptações cumpre o mesmo papel da versão para adultos e jovens: levar o enunciário a obter um saber pelo qual poderá cuidar de si.

O panorama histórico do primeiro capítulo sobre a noção de infância e o surgimento da literatura infantojuvenil dentro e fora do Brasil são imprescindíveis para o entendimento do contexto atual de surgimento desses livros adaptados e remetem, com as devidas exceções, à expectativa dos adultos em relação às crianças do século XVIII, como aquelas que deveriam ser preparadas para a vida adulta e assim, seguirem o curso das coisas. Devemos ter em mente que na contemporaneidade o contexto é outro, bem diferente daquele, porém ambos aproximam-se nesse sentido. O medo, a insegurança e as expectativas em relação ao futuro, atrelados às mudanças constantes na dinâmica das relações sociais na contemporaneidade, imprimem um sentimento de preocupação e, ao mesmo tempo, de proteção à criança.

Num momento em que “tudo pode” em que se dissemina a ideia de que todos são livres para fazer suas escolhas, é preciso “cuidar” da criança para que possa enfrentar o que a espera. Por outro lado, surge o sentimento de incapacidade de ensiná-la ou de prepará-la, para esse futuro. Nesse cenário, o livro de autoajuda adaptado configura-se como “remédio”, o emplasto machadiano que supre a carência da família e da escola acerca do cuidado com a infância.

Mesmo sabendo que as crianças e os jovens são seres em formação e que, por isso, seus gostos mudam constantemente, não podemos atribuir o surgimento e a expansão dos livros de autoajuda infantojuvenis, especialmente os adaptados, somente a essas mudanças comportamentais dos jovens e das crianças, pois sabemos que os livros destinados a esse público são mediados pelo adulto, sobretudo representados pela instituição familiar e escolar, conforme mostramos na primeira parte deste trabalho.

O que verificamos, enfim, com relação aos textos de autoajuda adaptados ao leitor infantojuvenil, é a projeção da imagem de um sujeito que se pretende formar, preparar, um “vir-a-ser”, com a ênfase de um discurso do voltar-se para si, do bem-estar consigo mesmo. Uma criança ou um jovem que aprenda a lidar com seus dramas e com seus sentimentos será menos um adulto infeliz e perdido nesse mundo de incertezas.

As contribuições desta pesquisa residem no fato de, articulada com alguns elementos constitutivos da teoria semiótica, agregados à noção bakhtiniana de gênero e de alguns procedimentos retórico-discursivos da nova retórica, termos examinado as adaptações relativamente novas no mercado editorial, ao que parece não estudadas anteriormente, conforme pesquisa feita por nós. Além disso, pudemos evidenciar características do enunciador dessas adaptações o que contribuirá, indubitavelmente, para trabalhos futuros sobre o assunto. Assim, os resultados aqui apresentados, que não se pretenderam exaustivos, deixam delineada a necessidade da continuidade da pesquisa com a finalidade, quiçá, de traçar um perfil do leitor de autoajuda para crianças e jovens no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naif, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007. (Coleção Biblioteca Clássica).
- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- ASBAHR, Melissa Cristina C. **Os professores leitores de livros de autoajuda para crianças**. Campinas, 2005, 189 p. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- _____.; FERREIRA, Norma S. Livros de auto-ajuda para crianças: uma coleção. In: **Revista Pro-posições**. Universidade Estadual de Campinas, vol.13, n. 37, jan./abr. 2002, p. 186 – 199.
- ASSIS, Machado. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Globo, 1997. (Obras completas de Machado de Assis).
- BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- _____. **Questões de literatura e de estética**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Teoria do Discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- _____. Contribuições de Bakhtin à teoria do texto e do discurso. In: FARACO C. A. et. AL. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 1996, p. 21-38.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral**. Tradução Maria da Glória e Luiza Néri. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1976.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.

BIASIOLI, Bruna Longo. **O leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil no período de 1994 a 2004: perspectiva semiótica**. Araraquara, 2008, 174 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

BORTOLUSSI, M. **Análisis teórico del cuento infantil**. Madrid: Alhambra, 1985.

BRUNELLI, A. F. **O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de auto-ajuda**. 2004. 149 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BUTLER-BOWDON, Tom. **50 clássicos de auto-ajuda: dos sábios da antigüidade aos gurus contemporâneos, 50 livros inspiradores para transformar sua vida**. Tradução de Pedro Jorgensen. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CANDIDO, A. **A Educação pela Noite e Outros Ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura Infantil: visão histórica e crítica**. 2ª ed. São Paulo: Edart, 1982.

CARVALHO, Neusa Ceciliato & CECCANTINI, João Luís C. T. Sobre a fábula e o conto de fada. 2004. In. **À roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura**. Sonia Aparecida Lopes Benites e Rony Farto Pereira (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis: ANEP, 2004.

CARNFIELD, Jack [et al.]. **Histórias para aquecer o coração: auto-estima**. [Tradução Mariana Colasanti e Fabiana Colasanti]. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

_____. CARNFIELD, Jack [et al.]. **Histórias para aquecer o coração dos adolescentes**. Tradução de Fernanda Rangel de Paiva Abreu. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

CECCANTINI, João Luís C. T. **Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil**. In. **Literatura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. João Luís C. T. Ceccatini (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, ANEP, 2004.

CHAGAS, Arnaldo T. S. **A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Vida e Obra. In. **Rousseau.** Coleção Os Pensadores. Nova Cultural, São Paulo: 1999.

COELHO, N.N. **A Literatura Infantil.** 7ª ed., São Paulo: Moderna, 2000.

CORTINA, Arnaldo. Semiótica e Leitura: os leitores de Harry Potter. In: CORTINA, Arnaldo & MARCHEZAN, Renata Coelho (Org.). **Razões e sensibilidades.** A semiótica em foco. São Paulo: Laboratório Editorial/Cultura Acadêmica, 2004, p. 153-189. (Série Trilhas Lingüísticas, v. 6).

_____. **Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004.** Araraquara, 2006, 252p. Tese de livre-docência defendida no Departamento de Lingüística da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

COSTA, Marta Morais. **Literatura Infantil.** Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.

COSTA, Marta Morais da. & FANTINATI, Carlos Erivany. Dois fundadores: Lobato e Bojunga. In. **À roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura.** Sonia Aparecida Lopes Benites e Rony Farto Pereira (Org.) São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática.** São Paulo: Ática, 1990.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

COVEY, Stephen R. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes.** Tradução de Alberto Cabral Fusaro, Márcia do Carmo Felismino Fusaro e Cláudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009a.

_____. **O 8º hábito: da eficácia à grandeza.** Tradução Maria José Cyhlar Monteiro. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Franklin Covey, 2005.

COVEY, Sean. **Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes: miniedição.** Tradução de Cláudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009b.

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura.** São Paulo: Contexto, 2003.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In. **História das crianças no Brasil.** Mary Del Priore (org.). São Paulo: Contexto, 2008.

DUMONT, Louis. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna.** Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
 FAÏTA, D. A noção de "gênero discursivo" em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997. p. 159-177. (Coleção Repertórios).

FIORIN, José Luiz. O ethos do enunciador. In: CORTINA, Arnaldo & MARCHEZAN, Renata Coelho (Org.). **Razões e sensibilidades**. A semiótica em foco. São Paulo: Laboratório Editorial/Cultura Acadêmica, 2004a. (Série Trilhas Lingüísticas, v. 6), p. 117-138.

_____. **As astúcias da enunciação**. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996. (Ensaio 144).

_____. **Sobre a tipologia dos discursos**. Significação. Revista brasileira de semiótica. São Paulo, n.8/9, p. 91-8, out. 1990.

_____. O pathos do enunciatário. In: **Alfa**. Revista de Lingüística. V. 48, n. 2. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2004b, p. 69-78.

_____. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Práxis Enunciativa. In: **Coleção Mestrado em Linguística**. Vol. 5, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/article/viewFile/329/259>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. Enunciação e semiótica. In: **Revista Letras**. Vol. 33, 1999. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r33/revista33_6.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FONTANILLE, J. ; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas, 2001.

FUSTEL DE COULANGES, Numa Denis. **A Cidade Antiga**. Tradução Fernando de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v.3).

GOMBOLI, Mario. **Os conselhos do Lobinho: ninguém é perfeito.** [Tradução Paulo Brazaglia]. São Paulo: Paulus, 2001. (Coleção Volta ao Mundo).

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido. Ensaios semióticos.** Tradução Ana Cristina C. Cezar et al. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Semântica estrutural.** Tradução Haqira OSakabe. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1976.

_____. Du Sens II: **essais sémiotiques.** Paris: Du Seuil, 1983.

GREIMAS, Algirdas Julien. & COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica.** Tradução Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien & FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões. Dos estados de coisas aos estados de alma.** Trad. De Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HJELMSLV. L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

HJELMSLV. L. **Ensaio Lingüísticos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2010.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

IORIO FILHO, Rafael Mario. Retórica. In: BARRETO, Vicente de Paulo (coord.). **Dicionário de Filosofia do Direito.** Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

JESUALDO. **A literatura infantil.** São Paulo: Cultrix, 1993. 9ª Ed.

JOHNSON, Spencer. **Quem mexeu no meu queijo?** Tradução de Maria Clara de Biase. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____, Spencer. **Quem mexeu no meu queijo? para crianças.** Tradução de Marcelo Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2006.

KIYOSAKI, Robert & LECHTER, Sharon. **Pai rico, pai pobre.** Tradução de Maria José Cyhlar Monteiro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

_____, Robert & LECHTER, Sharon. **Pai rico, pai pobre, em quadrinhos.** Tradução de Alessandra Mussi. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

_____, Robert & LECHTER, Sharon. **Pai rico, pai pobre, para jovens**. Tradução de Alexandre Feitosa Rosas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Literatura Infantil Brasileira: histórias & histórias**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos).

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução Maria Celeste da Costa e Souza, Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

_____. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Tradução Terezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

_____. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. Tradução de Patrícia Xavier. Lisboa: Edições 70, 2007.

LOCKE, John. In: Francisco Weefort (org). **Os Clássicos da Política Vol. 1**. Ática, São Paulo: 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. A Literatura Infantil nos anos 70. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: (63): 26-33, out-dez, 1980.

MAFFESOLLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2006.

_____. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: subsídio para uma reflexão sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução Márcio Venício Brabosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Fontes & Editora da UNICAMP, 1989.

_____. **Análise de discurso: a questão dos fundamentos**. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, v.19, p.65-74, 1990.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16, abr/jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/4744/3573>>. Acesso em: 05 mai. 2012.

MARX, K. **El capital: crítica de la economia política**. La Habana: Instituto Cubano Del Libro, 1973. Tomo I.

_____. O 18 Brumário de Louis Bonaparte. In. **Obras Escolhidas em 3 Tomos. Vol. I**. Edições Avante, Lisboa: 1982.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na do seus diferentes profetas. 2 vols**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 3ª Ed. Lisboa: Editorial Presença,

MERENCIANO, Levi Henrique. **Abordagem semiótica dos textos de auto-ajuda**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp. 204 p. Araraquara, 2009.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1985.

MONTAINGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. 1.

NAVARRA, Tova. **Quando estou sozinho: um guia de auto-ajuda para crianças**. Tradução de Maria Adelaide Gallo F. Camargo e Laura Karin Guillom. São Paulo: Callis, 2005.

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta. **Discurso, gênero e argumentação na auto-ajuda de Shinyashiki**. Araraquara, 2006, 196p. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de Criança**. São Paulo: Ática, 2003.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

PERELMAN, Chaim.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão – 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural. 1997.

_____. **Górgias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

PONDÉ, G. M. F. **A Arte de Fazer Artes: Como Escrever Histórias para Crianças e Adolescentes**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1995.

RIBEIRO, Lair. **O sucesso não ocorre por acaso**. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 1992.

_____. **Felicidade: os mandamentos para chegar lá**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **Jack e Jonas: fotografando um ET**. Rio de Janeiro: Leitura, 2002a.

_____. **Jack e Jonas – O Tratado de Paz**. Rio de Janeiro: Leitura, 2002b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

RÜDIGER, F. R. **Literatura de auto-ajuda e individualismo: contribuição ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

SANDRONI, Laura C.; Machado Luiz Rave. **A criança e os livros: guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo: Ática, 1987.

SLATER, Don. **Cultura, consumo e modernidade**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Nobel, 2002.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Puc. 325 p. São Paulo, 2006.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar, vol. 8).

TURCHI, Maria Zaira. Tendências atuais da literatura infantil brasileira In: **Tessituras, Interações, Convergências.** São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/MARIA_TURCHI.pdf>. Acessado em: fev. 2012.

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira (Org.); SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p. 25-33.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1967. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, R. & MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Ática, 1987.