

CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO EM 15 ANOS DE PPGL/UERN

Volume II

Organizadores

Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra

José Marcos Rosendo de Souza

Wellington Vieira Mendes



CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO EM 15 ANOS DE PPGL/UERN

Volume II

Organizadores

Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra

José Marcos Rosendo de Souza

Wellington Vieira Mendes





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Jacimária Fonseca de Medeiros



Conselho Editorial da Edições Uern

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalídia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Diagramação e capa:

Alicya Rebeca Moura de Medeiros

Revisão:

Sarah Kimberlly de Oliveira Cananeia.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Ciência e Desenvolvimento em 15 anos de PPGL/UERN – Voll. [recurso eletrônico]. / Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra, José Marcos Rosendo de Souza, Wellington Vieira Mendes (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.

256 p.

ISBN: 978-85-7621-540-0 (E-book).

1. Linguística. 2. Pós-graduação em Letras. 3. Pesquisa acadêmica. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 410

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>DISCURSO, MEMÓRIA E IDENTIDADE.....</i>	<i>8</i>
DISCURSOS QUE DEFENDEM A CRIAÇÃO DA VILA DE PAU DOS FERROS NO BRASIL IMPERIAL.....	9
Rosa Leite da Costa	
Gilton Sampaio de Souza	
O ESPAÇO SAGRADO DA CASA E A SAUDADE DE DONA LOLA EM ÉRAMOS SEIS.....	22
José Carlos Redson	
REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E TRADIÇÕES ORAIS DE ARTESÃOS E ARTESÃS DO VALE DO AÇU.....	32
Victor Rafael do Nascimento Mendes	
UM GRITO CONTRA O RACISMO: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DE ANIELLE FRANCO NO DISCURSO DE POSSE COMO MINISTRA DA IGUALDADE RACIAL.....	43
Raimundo Romão Batista	
<i>TEXTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....</i>	<i>52</i>
A EXPOSIÇÃO E A DISCUSSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	53
Cícera Alves Agostinho de Sá	
Roberto Claudio Bento da Silva	
TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO NOS MANUAIS DE ESPANHOL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA.....	68
Regiane S. Cabral de Paiva	
Maria Eliete de Queiroz	
ARGUMENTAÇÃO E ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO REFERENCIAL EM TEXTOS ESCOLARES.....	84
Ivaneide Gonçalves de Brito	
Lidiane de Moraes Digenes Bezerra	

AVALIATIVIDADE E ARGUMENTAÇÃO: ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO NOTA 1000 DO ENEM
.....97

Roberto Claudio Bento da Silva

Cícera Alves Agostinho de Sá

**CAMINHOS ENTRELAÇADOS NA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO PARA O ENEM E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....113**

Jakson Barbosa Gama

James Fernandes de Lima

Wellington Vieira Mendes

**ESTUDO DE GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO LINGUAGENS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....127**

Josiane Dantas Lúcio

**GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS MUDANÇAS NO
USO DA LÍNGUA(GEM).....141**

Francisco Clébio de Figueiredo

Francisco Hélio da Silva

O PLANO DISCURSIVO EM TIRAS EM QUADRINHOS.....151

Francisca Damiana Formiga Pereira

Ana Paula Santos de Souza

Francimeire Cesário de Oliveira Queirós

**REFLETINDO SOBRE O LUGAR DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA DISCUSSÃO À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO.....160**

Francisco Hélio da Silva

Francisco Clébio de Figueiredo

**SIGNIFICADOS IDEACIONAIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TEXTOS
ACADÊMICOS NA ÁREA DA LINGUÍSTICA.....171**

Francisco Roberto da Silva Santos

TEXTO LITERÁRIO, CRÍTICA E CULTURA.....182

AMORE E MORTE EM “O APOCALIPSE DOS TRABALHADORES”, DE VALTER HUGO MÃE.....183

Sabrina de Paiva Bento Queiroz

Maria Aparecida da Costa

ARTE E RESISTÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS FEMININAS NEGRAS, NA OBRA DE GRACILIANO RAMOS.....190

Maria de Lourdes Dionizio Santos

Manoel Freire Rodrigues

O DEVIR-MULHER DO SUJEITO AUTORAL GILKA MACHADO.....198

Laura Amélia Fernandes Barreto

OS (DES)LIMITES DO SER MULHER: O DEVIR NA LÍRICA DE GILKA MACHADO.....210

Laura Amélia Fernandes Barreto

PERCEPÇÃO E REAÇÃO: PEDRO BALA, A LIDERANÇA RESISTENTE.....222

Emanuella Pereira de Souza Dantas

Manoel Freire Rodrigues

REFLEXÕES SOBRE A BUSCA DA FELICIDADE NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES EM A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO, DE DOMINGOS PELLEGRINI.....236

Clarice Calista Dutra

Manoel Freire Rodrigues

UM DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS DE LEITCH, HUTCHEON E STAM SOBRE ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA.....244

Francisco Renato da Silva Santos

APRESENTAÇÃO

A obra “Ciência e desenvolvimento em 15 anos de PPGL/UERN”, organizada em dois volumes, celebra os 15 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)). Por ocasião do “Seminário Anual de Autoavaliação e Pesquisa com Egressos” (SAAPE), realizado no período de 28 a 30 de novembro de 2023, reunimos aqui alguns trabalhos que se propuseram a discutir temas que abrangem as três linhas de pesquisa do Programa: Discurso, Memória e Identidade; Texto e Construção de Sentidos; Texto Literário, Crítica e Cultura.

A leitura dos capítulos desta obra possibilita aos estudantes e professores de graduação e de pós-graduação em Letras e Linguística o acesso a pesquisas realizadas no âmbito do Programa, bem como às experiências exitosas vivenciadas pelos egressos ao longo dos 15 anos de existência do PPGL, este que é marco no horizonte da pesquisa ao nível de pós-graduação no interior do Sertão Potiguar e uma referência na formação de docentes para a Educação Básica e Superior em todas as regiões do Brasil.

Desde o dia 10 de junho de 2008, o PPGL já atendeu mais de 500 alunos, cumprindo seu objetivo de “formar profissionais capazes de compreender as práticas discursivas em diferentes esferas da comunicação humana, construindo conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar, acerca da construção dos sentidos e da relação discurso e sociedade, discurso e texto”. Na grandeza da sua contribuição para a educação pública, o PPGL atesta sua relevância para a região do semiárido potiguar, bem como para diferentes estados do Brasil.

DISCURSO, MEMÓRIA E IDENTIDADE

DISCURSOS QUE DEFENDEM A CRIAÇÃO DA VILA DE PAU DOS FERROS NO BRASIL IMPERIAL

Rosa Leite da Costa (UERN)

rosaleite@uern.br

Gilton Sampaio de Souza (FAPERN - UERN)

giltonsampaio@uern.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é proveniente de uma pesquisa de campo e documental maior, proveniente de uma pesquisa de doutorado concluída em 2020, com o objetivo de investigar quais os discursos fundantes sobre Pau dos Ferros, RN, desde o período em que o Brasil foi colônia de Portugal, até o Século XXI.

Pau dos Ferros é atualmente um importante município do Estado do Rio Grande do Norte, que se destaca por oferecer educação superior à população de cerca de trinta municípios do próprio estado e dos estados vizinhos do Ceará e da Paraíba. No município, a área de abrangência na pós-graduação em Letras, Pedagogia e em outras como Geografia, Economia e Administração é ampla, visto que nos programas de pós-graduação em funcionamento no *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, CAPF, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, a cada ano são matriculados estudantes advindos de estados como Pernambuco, Piauí e Maranhão e de regiões mais distantes do país.

Considerando, então, essa atuação do ensino superior no *campus* da UERN, no referido município, o Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto, GPET e o Programa de Pós-Graduação em Letras, PPGL/UERN, têm em seus quadros alunos e professores interessados em desenvolver pesquisas em *locus*, que discutam Pau dos Ferros, sobre variados aspectos. Assim sendo, como pesquisadores afiliados à UERN e ao CAPF, referências em ensino superior no semiárido nordestino, por meio do grupo de pesquisa e do programa de pós-graduação mencionados, destacamos a importância de contribuir com a memória de Pau dos Ferros, de seu povo, de sua atuação social e cultura. Para tanto, desenvolvemos este trabalho em atendimento à linha de pesquisa Discurso, Memória e Identidade, do PPGL/UERN, e à linha de Estudo em Argumentação, Retórica e Discurso, do GPET/UERN.

Desse modo, o objetivo neste trabalho é analisar a argumentação que constitui os discursos de moradores e autoridades em torno da independência da Freguesia de Pau dos Ferros, no interior da província do Rio Grande Norte, durante o Império, na perspectiva de torná-la uma Vila. Trata-se de um trabalho de natureza documental, com *corpus* constituído por três documentos do século XIX: um abaixo assinado, uma correspondência da Câmara da Vila de Portalegre e o parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN acerca do caso. Todos de 1841, transcritos e publicados em 1956, pela *Revista comemorativa do Bi-centenário da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e do Centenário de Emancipação Política de Pau dos Ferros*.

A Freguesia de Pau dos Ferros era administrada pela Vila de Portalegre¹ e somente conseguiu sua independência em 1856, ano em que se tornou a “Villa de Pau dos Ferros”, ainda no Brasil Imperial. Hoje, Pau dos Ferros é um município localizado na região do Alto Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, com uma população aproximada de 30 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), e apresenta-se como o principal município da região, com destaque na Economia e na Educação, especialmente a de nível superior, pois comporta além do *campus* da UERN já citado, um

1 Vila de Portalegre, criada em 1755, no interior da província do Rio Grande do Norte, para abrigar os índios de uma missão conhecida como Missão do Apody.

campus da Universidade Federal do Semi-árido Nordeste, UFERSA, um do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN, que também oferece cursos superiores, além de faculdades particulares, com diferentes cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

A fundamentação teórica deste trabalho, em consonância com os estudos desenvolvidos pelos autores no GPET/UERN, é a Nova Retórica, prioritariamente, os pressupostos do Tratado de Argumentação escrito por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), e do que entendemos como um livro auxiliar, o Império Retórico, de autoria de Perelman (1993). Destes pressupostos, destacamos a própria noção de discurso, o entendimento sobre teses, os acordos e a hierarquia de valores, as técnicas argumentativas e os tipos de argumentos, aspectos do processo argumentativo que nos permitiram interpretar os discursos sobre a criação da Vila de Pau dos Ferros. Utilizamos, também, de estudos que contribuem para as discussões sobre a argumentação, tais como os de Reboul (2000), Fiorin, (2015), Souza, Costa & Moreira (2017); dentre outros.

Metodologicamente, as análises são orientadas pela questão principal - *Como se constituem os discursos sobre a criação da Vila de Pau dos Ferros?* Esse questionamento considera dois aspectos: a) o processo argumentativo em seu aspecto retórico; e b) o sentido, o discurso que ultrapassa o limite da materialidade verbal e do gênero e dialoga com as suas condições de produção em contexto imediato e sócio-histórico. As questões específicas de análise propõem-se a: a) Identificar as teses, discutir o acordo prévio, os valores e hierarquias, que também são elementos de acordos; b) Discutir o aspecto mais racional do discurso, por meio da análise das técnicas argumentativas e argumentos; c) Trazer à discussão os sentidos resultantes do processo argumentativo considerando os contextos de produção dos documentos.

Investigar discursos materializados em documentos de condições de produção históricas como as do Brasil Império, caso do recorte para este trabalho, é também entender, discutir e conhecer valores hierarquizados da época, o que é muito significativo para os estudos em argumentação. De uma maneira mais particular, a importância deste trabalho está também em compreender e discutir os discursos que constituem a própria história da região, pois pode contribuir, em seu caráter social, para entendermos a formação do povo de Pau dos Ferros por meio dos discursos que constituem o próprio município, contribuindo diretamente para os registros da região.

Este artigo apresenta, além das considerações iniciais, outros tópicos, divididos entre as reflexões teóricas sobre os aspectos já mencionados e as análises do *corpus* e as considerações finais, as quais retomam todo o trabalho, especialmente os resultados.

2 DISCURSO NA NOVA RETÓRICA

Para a Nova Retórica, todo discurso envolve um orador, o auditório e a tese que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), é a parte mais racional do discurso. Esses elementos envolvem questões como o *ethos*, ligado ao orador, os acordos e hierarquias de valores, que se constituem como premissas para argumentação, na relação orador-auditório, e os argumentos, que defendem a tese.

Uma das primeiras conceituações sobre discurso para a Nova Retórica encontramos em Perelman (1993), ao justificar a importância do estudo da argumentação. Diz o autor que o objeto maior da Nova Retórica “é o estudo do discurso não-demonstrativo, a análise dos raciocínios que não se limitam a inferências formalmente corretas a cálculos mais ou menos mecanizados” (Perelman, 1993, p. 24). Assim, cabe entendermos que o discurso está no campo das ideias, das situações diversas de uso da linguagem, e se constitui pelas formas de debater e permitir a circulação de sentidos, não é um expediente da Lógica, para a qual não há contradição. O discurso surge das instâncias sociais, da interação entre as partes envolvidas, orador/auditório.

É, pois, da relação orador-auditório que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) trazem uma importante definição de discurso do domínio da Nova Retórica, a de que o discurso é um ato. Embora possa parecer à primeira vista que esse ato esteja unicamente ligado ao orador, as próprias palavras dos autores nos levam a entender que essa noção só faz sentido se considerarmos as instâncias em que o próprio discurso é produzido, de forma que é pela interação orador/auditório, considerando toda a complexidade da enunciação, que os sentidos se constituem. Vejamos:

[...] o discurso é um ato que, como todo ato, pode ser objeto da parte de um ouvinte, de uma reflexão. [...] Os planos em que essa reflexão se situa serão, aliás, muito diversos. Ela poderá analisar o discurso como ato, como indício, como meio; poderá referir-se unicamente ao seu conteúdo, ou não descuidar de nenhum dos fatores que o constituem. Poderá notadamente referir-se à linguagem utilizada: enquanto o orador descrever o que ‘viu’, o ouvinte pensará talvez no significado psicológico ou fisiológico da visão. (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 213-214).

Como vemos, o discurso na Nova Retórica é entendido como ato do orador, mas não de uma forma isolada, individual, pois estabelece um diálogo com o possível interlocutor. A reflexão de que falam os autores está na instância da produção do discurso e é responsável pela produção e circulação de sentidos. De forma que o discurso pode ser visto como um ato, como um indício, como um meio para que alcancemos determinados fins, como dizem os autores.

Do ponto de vista da Nova Retórica, o discurso é sempre argumentativo e busca convencer e persuadir, significando, assim, que quem fala ou escreve, ou quem, de alguma maneira utiliza a linguagem, o faz para defender uma tese, um propósito, diante de seus interlocutores, por meio de argumentos, valendo-se também de outros expedientes argumentativos como o *acordo* com seu auditório, que pode ser feito pela recorrência aos valores hierarquizados mediante esses interlocutores, pois, afinal, é do processo de reflexão por parte do auditório que o discurso alcança determinado efeito.

Assim sendo, pelas concepções aqui postas, discurso na Nova Retórica, tanto se define em oposição à demonstração, ao raciocínio lógico, como pela interação social, considerando que “a teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética) cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir” (Perelman 1993, p. 24) e, portanto, é um ato argumentativo, uma produção dialética, e o seu campo de estudo não se limita a textos opinativos, como comumente alguns acreditam, o discurso é sempre argumentativo, independentemente da forma textual em sua materialidade linguística e atende às condições de produção tanto imediatas, na relação orador – auditório, como sócio-históricas, por tratar de questões dialéticas homem-sociedade.

3 OS ACORDOS E SEUS OBJETOS NO PROCESSO ARGUMENTATIVO

É no acordo inicial que o processo argumentativo se estabelece. Contudo, precisamos entender que acordo, nos termos da argumentação, significa também a disponibilidade do auditório para ouvir o orador (Reboul, 2000). Com efeito, quando estamos diante de alguém que nos apresentará algum assunto, muitas das vezes, por antecipação, conhecemos a tese que será apresentada, temos opiniões formadas sobre ela, que podem até ser contrárias e, mesmo assim, nos colocamos na condição de ouvintes. Além disso, “os parceiros de uma discussão devem sempre partir de um ponto comum entre eles e defender ideias opostas a partir dele” (Fiorin, 2015, p. 91).

É justamente essa predisposição em consentir que o outro fale que, de início, podemos chamar de acordo prévio. Porém, o acordo vai além desse caráter preliminar, ele se efetiva ou é delimitado por objetos que colocam orador e auditório numa mesma esfera de compreensão e, por isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) falam da necessidade de considerar os valores do auditório. Para estes autores, argumentar, em linhas gerais, visa ao convencimento e à persuasão, mas, dependendo do auditório e do orador, o efeito da argumentação pode alcançar um ou outro, pois um auditório convencido pode não ser um auditório persuadido. Convencer estaria, assim, no campo das ideias, ao passo que persuadir é atuar no nível das emoções, das paixões (*pathos*), portanto. Assim, é preciso dominar os valores de um auditório particular, para criar um vínculo de confiança, uma predisposição para escutar (ler, ouvir) aquele que fala e, conseqüentemente, buscar os argumentos que sejam pertinentes para aquela ocasião, por vezes, recorrendo a diferentes lugares da argumentação.

Em se tratando dos processos argumentativos em discussões de nível teórico-científico, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) acreditam que existe, nestes enunciados, um conteúdo de *verdade* que se liga aos

fatos. Assim, o acordo está nas verdades atribuídas a essas questões, um acordo que consiste em tornar verdades admitidas por um auditório em fatos. Para Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014), há ainda outra forma de estabelecer este contrato, trata-se das presunções, que são ideias criadas com base no que é verossímil, constituindo-se, portanto, fatos, até que se prove o contrário. Segundo os autores, os valores podem ser classificados como abstratos e concretos. São abstratos aqueles que envolvem a razão, como a justiça e a verdade, e são concretos os que exigem comportamentos e virtudes, tais como a noção de lealdade, disciplina, relação entre pais e filhos, irmãos, pais, igreja, etc.

Os chamados lugares da argumentação também fecham acordos entre orador e auditório. É destes lugares que o orador busca os argumentos, por isso recorrem ao lugar da quantidade, que declara uma premissa superior à outra em função de razões quantitativas; ao lugar da qualidade, que, por sua vez, faz alusão a conceitos e valores tidos como bons corretos, legítimos e tende a contrariar os valores dos números; ao lugar da ordem, o qual afirma a superioridade do anterior sobre o posterior; ao lugar do existente, que prioriza aquilo que já existe em detrimento do que possa vir a tornar-se real, ao lugar da essência, que valoriza os seres ou objetos tidos como superiores entre os seus semelhantes e ao lugar da pessoa, que são valores vinculados a sua dignidade, ao mérito, à autonomia (Perelman e Olbrestch-Tyteca, 2014, p. 105 a 107). Todos esses lugares estão baseados nos valores das sociedades e também devem ser hierarquizados conforme a situação de comunicação.

Neste caso, é indispensável que o orador conheça os valores que seu auditório acredita ou que sejam compatíveis com os interesses naquele momento. Esse conhecimento firma um acordo entre as partes, de maneira que quanto mais conhecemos sobre esses valores, que podem ser crenças, filosofias, ideologias, mais temos condições de ganhar a confiança dos nossos interlocutores, mesmo que, na prática, não pensemos como nosso auditório.

4 AS TESES E AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

Como dissemos, tese é a parte racional do discurso, a ideia central. Textualmente, podemos dizer que se apresenta como “uma proposição, uma frase que formula o que diz o texto” (Ide, 2000, p. 51). Já do ponto de vista do discurso, tem por função defender um determinado posicionamento. Todo discurso defende uma tese, assim toda materialidade linguística considerada um texto trará sempre, em sua constituição, uma tese, independente da tipologia textual predominante (narração, descrição, exposição, etc.). Daí se faz necessário compreendermos que a Nova Retórica não está presa às tipologias, pois parte do princípio de que a linguagem é, por natureza, argumentativa.

De acordo com Souza et al. (2017, p. 392), necessitamos saber interpretar as teses, “buscar entender os raciocínios de sua elaboração e defesa (se por associação ou por dissociação de noções)”, pois isso nos permite compreender como se dão os processos argumentativos” que constituem os discursos que lemos e/ou ouvimos, que escrevemos e falamos.

Assim como a tese, os argumentos também constituem o logos, também são partes do processo argumentativo. Na nova retórica de Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014), partem do pressuposto de que os argumentos se explicam por expedientes discursivos, filosóficos, chamados de técnicas argumentativas, as quais são agrupadas pelos objetivos de associar/estabelecer ligações e de dissociar ligações, portanto se dividem em dois grupos. A técnica dos argumentos quase-lógicos, dos argumentos baseados na estrutura do real e dos argumentos que fundam a estrutura do real constituem o primeiro grande grupo, o de associar as noções; e os argumentos por dissociação das noções constituem o segundo grupo.

A primeira técnica apresentada por Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014) é a dos argumentos quase-lógicos. Esses argumentos se baseiam nos raciocínios formais, com uma organização semelhante às demonstrações científicas, porém, como o próprio nome diz, são apenas quase lógicos, haja vista que a linguagem humana é passível de contradições, de refutações, e por ser a argumentação algo provável, os expedientes que a promovem não são infalíveis. Constituem essa técnica, os argumentos por contradição, incompatibilidade, tautologia, regras de justiça, dentre outros. Além disso, as definições, geralmente usadas para explicar, são tidas como processos de argumentação e de constituição de sentidos.

Os argumentos baseados na estrutura do real, apresentados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), não se baseiam na lógica, mas na experiência. Estão ligados a muitos assuntos do cotidiano, porque seu ponto de observação é a própria realidade, consistem em observar e estabelecer ligações existentes entre as coisas do mundo real e têm grande impacto nas discussões de todas as sociedades. As ligações estabelecidas e tidas como argumentos podem ser por sucessão, quando apresentam entre acontecimentos, fatos, histórias, é possível estabelecermos relações de causa e consequência ou causa e efeito; por coexistência, quando, de alguma maneira, ligamos as pessoas aos seus atos, por vezes, estabelecendo certos preconceitos, estereótipos, etc., e por relações simbólicas, as quais enfatizam o amor ou o ódio aos símbolos, tais como a Pátria, a Cruz, etc. É também a técnica dos argumentos baseados na estrutura do real que apresenta o argumento de autoridade, um dos grandes expedientes da argumentação, especialmente nos discursos científicos.

Na terceira técnica, argumentos que fundam a estrutura do real, os argumentos também são empíricos, mas, diferentemente da técnica anterior, não estão na base do real, são tidos como complementares ou criam a estrutura real, por meio de ligações não vistas, mas totalmente possíveis, trazendo à presença do discurso situações que reforcem a argumentação. Assim, os argumentos se dão pelo exemplo, por ilustração, por modelo e por antimodelo; por analogia e metáfora. Desse modo, acontecimentos, fatos, histórias verídicas ou fictícias se constituem como argumentos para reforçar uma tese, ao criar relações com ela.

Já os argumentos por dissociação das noções têm por finalidade separar noções antes vistas como pares indissociáveis, com o objetivo de fazer com que os fatos possam mudar de parecer ou finalidade. É uma forma de argumentação com muito impacto nas sociedades atuais, especialmente pela forte atuação dos meios de comunicação cibernéticos. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), são argumentos que dissociam pares tais como aparência, realidade, singular/plural, teoria/prática, entre tantos outros. O par ato/pessoa, nesta técnica, ao contrário do argumento ato/pessoa, quando baseado na estrutura do real, é aqui utilizado para dissociar a pessoa de um ato ou um ato da pessoa, permitindo-nos avaliar o valor de cada um isoladamente. Dessa forma, a argumentação reverte o sentido da ligação existente.

5 ANÁLISE DOS PROCESSOS ARGUMENTATIVOS SOBRE A CRIAÇÃO DA VILA DE PAU DOS FERROS

A seguir, analisamos aspectos do processo argumentativo em discursos sobre a independência de Pau dos Ferros. Primeiro, destacamos a tese e discutimos o acordo em torno dela, com foco nos valores e nas hierarquias que se formam em cada um dos documentos (abaixo assinado, correspondência da Câmara da Vila de Portalegre e parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN). Depois, discutimos a parte mais racional do discurso, a argumentação em si, com base nas técnicas argumentativas e argumentos. E por último, falamos dos discursos em si, de sua relação com os contextos de produção dos documentos. Tudo isso responde à questão: *Como se constituem os discursos sobre a criação da Vila de Pau dos Ferros?*

5.1 TESES E ACORDOS BASEADOS EM VALORES E HIERARQUIAS

5.1.1 O abaixo-assinado dos moradores de Pau dos Ferros

No documento enviado à Assembleia Legislativa da Província pelos habitantes de Pau dos Ferros, em 20 de julho de 1841, o processo argumentativo defende a tese de que *Pau dos Ferros deve tornar-se vila porque reúne as condições necessárias*. O objeto de acordo prévio se estabelece pelo lugar da qualidade, que aparece interligado à tese, constituindo o discurso de que a concessão da vila é para o bem dos povos, para a qualidade de vida deles. Toda a argumentação parte dessa premissa. Vejamos:

Excerto 1:

Digníssimos Srs. Deputados da Assembleia Provincial.

Os habitantes da Freguesia do Pau dos Ferros, abaixo assinados, municipados da vila de Portalegre desta Província, firmes nas leis estabelecidas e convencidos de ser de vossa preciosa atenção **a prosperidade dos povos** confiados à vossa sabedoria, veem perante a vossa ilustrada consideração requisitar-vos sua emancipação **com a concessão de uma nova vila na povoação de Pau dos Ferros para bem dos povos que ficarem pertencendo a esse novo município** com o aumento da **civilização**, do **comércio** e da **indústria** e a maior população da Província, no aumento de suas **finanças** [...]. (Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 151. Grifo nosso)

Podemos ver neste trecho como o acordo é posto pelos moradores em torno da tese da independência de Pau dos Ferros. Logo no início, alegam estes moradores que a prosperidade dos povos é do interesse dos deputados. Esta forma de se dirigir ao auditório é o primeiro passo do acordo, pois partem os oradores do princípio de que políticos são representantes do povo para zelar pelos interesses de todos. Depois de posta a tese, há um argumento que a complementa e que fecha o acordo. Trata-se de se referir ao bem dos povos como a finalidade, o ganho, que traria a independência de Pau dos Ferros. É um acordo fundamentado na ideia de qualidade de vida e, a partir dele, todo o processo argumentativo ligado à tese se desenvolve.

Um desses aspectos do processo argumentativo que se destaca depois que foram apresentadas a tese e o acordo prévio, são os valores. É notório que há uma ordenação deles, uma hierarquia, que vai dos valores ligados às pessoas aos valores materiais. Assim, a civilização apresenta-se como um valor, por ordem, em primeiro lugar, com um aspecto de ser o único ligado às pessoas, ao passo que, em maior quantidade, aparecem os valores ligados aos números, representados pelo aumento quantitativo das riquezas que Pau dos Ferros poderia oferecer se fosse desmembrado da Vila de Portalegre e passasse a ser uma vila. Com isso, numa escala do preferível, como descreve a Nova Retórica, primeiro as pessoas, depois as coisas. Mas essa ordenação também se explica por ter sido o acordo iniciado com base no lugar da qualidade de vida das pessoas, de modo que toda a argumentação se dá pela defesa da independência e criação da vila, visando ao “bem dos povos” e, para isso, concorre também o aumento do comércio e da indústria. Vemos também que, embora seja forte o argumento de que a nova vila traria benefícios para a província, o bem dos povos de Pau dos Ferros ainda figura em primeiro lugar.

A ideia de acordo, como dissemos, vai além de estar apenas no início do discurso, do fazer ouvir. É o que acontece quando o(s) orador(es) desenvolvem uma argumentação, trazendo para ela novos objetos ou retoma e encerra o discurso reafirmando os objetos do acordo. No texto do documento em apreciação, a ideia de qualidade de vida para os povos de Pau dos Ferros norteia os argumentos apresentados do começo ao fim, criando uma espécie de comparação entre as condições de vida dos habitantes. Vejamos:

Excerto 2:

Pau dos Ferros é situada no centro da freguesia e de todas as serras de agricultura [...] ocorrendo ser versada de uma estrada comercial para todos os sentidos desta Província, as da Paraíba e Ceará, em terreno capaz de formoseasse uma considerável povoação, sendo facilitada a concorrência dos povos por não sofrerem ladeiras e outros inconvenientes [...] e ao contrário experimentam quando, obrigados pelo serviço público, vão à vila de Portalegre exercitar as funções de seus deveres por ser aquela vila em uma serra distante da povoação [...]. (Revista Comemorativa do Bicentenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 151. Grifo nosso).

A argumentação desenvolvida com apoio do lugar da qualidade é tão presente no trecho acima que vai da própria descrição do território às condições de vida dos moradores. Pau dos Ferros, segundo os oradores, ocupava a melhor localização, possuía uma estrada interprovincial e era um território plano, ideal para uma

povoação. As condições enfrentadas pelos moradores que iam à vila de Portalegre e as oferecidas pelo território de Pau dos Ferros também estão fundamentadas na ideia de qualidade de vida. Assim, todas as questões referentes ao território e às condições de deslocamento são postas visando ao “bem dos povos”, que foi o ponto de partida para a argumentação, apresentado logo após a tese de que Pau dos Ferros deveria se tornar vila.

5.1.2 A correspondência da Câmara da Vila de Portalegre

A correspondência da Câmara da Vila de Portalegre à Assembleia Legislativa da Província acompanhava o abaixo assinado dos moradores de Pau dos Ferros, em 20 de julho de 1841. Esse documento defende a tese de que é justa a criação da vila de Pau Ferros. Embora o texto seja bem menor que os outros dois documentos, é possível vermos que o acordo em torno da tese é feito principalmente por meio de determinados valores. Vejamos:

Excerto 3:

[...]Atestamos jurados a nossos cargos que, nos sendo presentes uma representação feita pelos habitantes da Freguesia de Pau dos Ferros a Assembleia Legislativa desta Província requisitando a criação de uma vila na mesma povoação do Pau dos Ferros [...], mostrando as vantagens que percebem com a nova Vila, inconvenientes que ocorrem quando servem nesta, **o achamos verdadeiro e da razão e por tais dignos da graça que imploraram e esta passamos em abono da verdade por nos ser pedida**, a qual vai por nós assinada e com o selo das Armas Nacionais [...]. (Revista Comemorativa do Bicentenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 156. Grifo nosso)

No trecho em destaque, o acordo para defender a tese da independência administrativa de Pau dos Ferros, com a criação da nova vila, se dá por meio dos valores abstratos ligados à razão, como é o caso do que é tido como verdadeiro, e também concretos ligados à pessoa, uma vez que os suplicantes são colocados como dignos de receberem o que pedem. Assim, a verdade aparece como valor no topo da hierarquia, o que permite que as pessoas que dela fazem uso sejam dignas de receberem a aprovação das autoridades. O valor da verdade, neste documento, ganha especial sentido, porque tem como função comprovar os argumentos do documento emitido pelos moradores de Pau dos Ferros, uma vez que essa correspondência da Câmara foi enviada validando o abaixo-assinado.

5.1.3 Parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN

O último documento em análise, o parecer da Assembleia Legislativa da Província, em resposta ao abaixo-assinado dos moradores da freguesia de Pau dos Ferros, datado de 04 de novembro de 1841, traz a tese de que é mais vantajoso criar uma vila em Pau dos Ferros do que em Martins². Vejamos:

Excerto 4:

A Comissão de Estatística, tendo em vista e muita consideração a representação que dirigiram à Assembleia

2 Martins, em 1841, era também um na região oeste da província do Rio Grande do Norte, administrativamente submisso à Vila de Portalegre. Em 10 de novembro de 1841 foi elevada à categoria de vila, ao contrário de Pau dos Ferros, que se tornou Vila somente em 1856.

Provincial mais de quatrocentos habilitantes da Freguesia de Pau dos Ferros, pedindo a criação de uma vila na povoação e sede daquela Freguesia; **julga vantajosa e até de necessidade a criação da vila pedida [...]** **A vila que está projetada para a Serra de Martins seria com maior vantagem criada na Povoação de Pau dos Ferros, que é um dos pontos da Província que mais carece das vistas e influência do Governo.** (Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 156. Grifo nosso).

A tese é construída com base no lugar do preferível, de onde provém os argumentos, que dizem ser a vila uma necessidade. Como a serra do Martins era o distrito para o qual estava planejada a concessão de uma vila, a argumentação nesse documento pretere o lugar da ordem e recorre ao lugar da qualidade, pois “julga vantajosa” a causa no sentido de trazer benefícios, trazer qualidade de vida aos interessados e, consequentemente, vantajosa também para a Província do RN no que a criação da vila poderia oferecer.

O acordo se dá pelo valor do reconhecimento de que Pau dos Ferros necessita do apoio e atenção do Governo. Assim, no topo da hierarquia está o valor do que é justo, de direito, que é colocado como reposta diante dos moradores de Pau dos Ferros, os quais constituem o auditório desse discurso que reconhece a tese da independência de Pau dos Ferros.

Os textos analisados trazem cada um a construção de um acordo baseado no lugar da qualidade, o que ocorreu nos três e, por vezes, em valores ligados à pessoa, ao reconhecer que a nova vila traria benefícios, e ao próprio lugar. Como tudo isso se transforma em discurso, constituindo sentidos para Pau dos Ferros, retomaremos nas considerações finais desse trabalho.

5.2 AS TÉCNICAS E OS ARGUMENTOS NA DEFESA DA CRIAÇÃO DA VILA

Neste subtópico do artigo, analisamos o processo argumentativo, agora observando as técnicas argumentativas que predominam em conjunto com os argumentos, dando sustentação às teses apresentadas em cada um dos documentos que constituem o *corpus* desse trabalho.

5.2.1 O abaixo-assinado dos moradores de Pau dos Ferros

No abaixo-assinado, a técnica argumentativa que predomina é a dos argumentos baseados na estrutura do real. A argumentação dos solicitantes, tidos na perspectiva do discurso como oradores, se dá por observar dados da realidade, comprováveis, estabelecendo entre eles ligações. Assim, a tese de que Pau dos Ferros deve se tornar vila se constitui e se sustenta com argumentos que partem do empírico, criando um efeito de verdade, porque o que é dito pode ser também visto. Vejamos:

Excerto 5:

A povoação de Pau dos Ferros é situada no centro da freguesia e de todas as serras de agricultura, regada pelo rio chamado Apodi que a fertiliza com águas, sendo rodeada de fazendas de gado vacum de cavalari e campos de abundantes pastos; ocorrendo ser versada de uma estrada comercial para todos os sentidos desta Província da Paraíba e Ceará em terreno capaz de formoseasse uma considerável povoação, sendo facilitada a concorrência dos povos por não sofrer ladeiras e outros inconvenientes, tendo nela considerável comércio com recursos de gêneros de primeira necessidade conduzidos de sua circulação [...]. (Revista Comemorativa do Bicentenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 151. Grifo nosso).

Neste primeiro trecho, a descrição de Pau dos Ferros é feita com argumentos baseados no real.

Argumentam os oradores com base na localização, nos recursos naturais, nas riquezas que contribuem para o desenvolvimento do lugar, nas condições de transição, na geografia do solo e no comércio. Todos esses argumentos se juntam, criando uma ligação de sucessão que caminha na direção de tornar Pau dos Ferros uma vila, uma vez que o lugar teria as condições necessárias para isso.

Esse modo de argumentar pela direção, com base no que se apresenta como real, cria, neste documento, um discurso que, dirigido a um auditório como o da Assembleia Legislativa da Província do RN, busca não apenas convencer o auditório de que Pau dos Ferros estaria preparado para se tornar uma vila, mas, também, e principalmente, persuadir os parlamentares a fazerem a sua concessão, uma vez que cabia às autoridades da Assembleia decidir sobre a causa, aceitando ou não a tese e os argumentos que a defendiam, daí ser tão importante trazer logo em primeiro plano todos os argumentos que descrevessem Pau dos Ferros como uma freguesia viável para se tornar vila.

O abaixo-assinado segue apresentando dados empíricos, com vistas a comprovar a tese da independência de Pau dos Ferros, numa relação de sucessão que aponta causas e consequências. Observemos:

Excerto 6:

[...] ao contrário experimentam quando, obrigados pelo serviço público, vão à vila de Portalegre exercitar as funções de seus deveres por ser aquela vila em uma serra distante da povoação do Pau dos Ferros seis léguas e dos habitantes do Camará, Frade, Jardim, S. Miguel, S. Gonçalo, Bonito, S. José, Camelo, Luiz Gomes e Tabuleiro do Padre, dezesseis e mais léguas, sofrendo os povos grandes ladeiras, pedregulhos, (ilegível) e ser aquela vila falta de cômodo para os animais quando há reuniões tanto pelas águas como pelos pastos; sendo suficientes para têrmo da vila o terreno da freguesia para haver nele cidadãos probos que poderão ocupar a magistratura e os abaixo-assinados protestam dar patrimônio e com seus esforços coadjuvarem ao cofre nacional para a fatura da casa da câmara e cadeia. (Revista Comemorativa do Bicentenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 152).

Os argumentos acima partem do lugar da qualidade de vida dos moradores de Pau dos Ferros. Os dados/argumentos retirados da realidade criam, na instância do discurso, uma relação de causa e consequência, argumento com base no real, a qual consiste em mostrar que estes moradores carregavam as consequências de não terem seu distrito reconhecido como vila, sofrendo, assim, com as distâncias percorridas e as condições em que se dava o acesso à Vila de Portalegre, para cumprirem as obrigações que lhes eram impostas, bem como a falta de infraestrutura nestas ocasiões. O argumento de causa e suas consequências também está presente. A independência do distrito traria também consequências benéficas para a própria administração, uma vez que, por terem “cidadãos probos”, ou seja, honrados, se comprometem a beneficiar os cofres do governo.

5.2.2 A correspondência da Câmara da Vila de Portalegre

A correspondência da Câmara da Vila de Portalegre à Assembleia Legislativa da Província por si já funciona como uma argumentação de autoridade, também baseada na estrutura do real, uma vez que seu objetivo era legitimar a causa dos moradores de Pau dos Ferros. Essa autoridade pode ser observada tanto no início como no fim da correspondência, quando são apresentados os juramentos pelos cargos e a menção aos símbolos nacionais. Mas em seu conteúdo, os argumentos sobre Pau dos Ferros também são pragmáticos. Observemos:

Excerto 7:

Atestamos jurados a nossos cargos que, nos sendo presentes uma representação feita pelos habitantes da Freguesia

de Pau dos Ferros à Assembleia Legislativas desta Província requisitando a criação de uma vila na Freguesia, mostrando as vantagens que percebem com a nova Vila, inconvenientes que ocorrem quando servem nesta, o achamos verdadeiro e da razão e por tais dignos da graça que imploraram e esta passamos em abono da verdade por nos ser pedida, a qual vai por nós assinada e com o selo das Armas Nacionais, Paço da Câmara Municipal da Vila de Portalegre em sessão ordinária de 27 de julho de 1841. (Revista Comemorativa do Bicentenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 156).

No trecho acima, além dos aspectos já mencionados em relação ao próprio documento, o argumento central retoma o conteúdo do documento enviado pelos moradores de Pau dos Ferros e, por isso, reafirma os dados já mostrados, os quais se constituem como argumentos baseados na estrutura do real. Tudo que foi dito no abaixo-assinado é resumido por meio de uma relação de causa e consequência. Em breves palavras, é dito, reafirmado, que os moradores sofrem as consequências de não se ter Pau dos Ferros como vila.

Além disso, dizer que é vantajosa a criação da vila também é uma argumentação que, a partir do real, cria uma relação de causa e efeito, uma vez que, diferentemente das consequências, as quais já podiam ser observadas, os efeitos são uma espécie de previsão do que viria mediante uma causa.

5.2.3 Parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN

Por último, o parecer da Assembleia Legislativa Provincial, para defender a tese de que é mais vantajoso criar uma vila em Pau dos Ferros do que em Martins, também o faz com base no real. Traz para o discurso novos argumentos, até então não apresentados nos documentos anteriores, como podemos ver:

Excerto 8:

A Comissão de Estatística, tendo em vista e muita consideração a representação que dirigiram à Assembleia Provincial mais de quatrocentos habilitantes da Freguesia de Pau dos Ferros [...] julga vantajosa e até de necessidade a criação da vila pedida, pela contiguidade em que estão aqueles povos aos das Províncias do Ceará e Paraíba: d'onde muitas vezes vêm perturbar a sua quietação pessoas criminosas e corridas das Justiças Policiais [...] A vila que está projetada para a Serra de Martins seria a com maior vantagem criada na Povoação de Pau dos Ferros, que é um dos pontos da Província que mais carece das vistas e influência do Governo. (Revista Comemorativa do Bicentenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 156).

O argumento trazido pela Assembleia para defender a tese da independência de Pau dos Ferros, tornando-a vila em detrimento da Serra de Martins, é de que criminosos das vizinhas províncias vinham perturbar a paz dos moradores de Pau dos Ferros. Mais uma vez, a observação parte dos dados empíricos, da realidade, através dos quais permite estabelecer ligações de sucessão, pelo argumento da causa/consequência, pois se havia estradas que ligavam as províncias, sendo Pau dos Ferros caminho para elas, certamente também sofreria as consequências agravadas por não ser reconhecida como uma vila, por não ter, desse modo, o amparo do governo.

Além da técnica com base no real, o processo argumentativo também se dá pelo argumento de comparação, que pertence à técnica dos argumentos quase-lógicos. Com efeito, há uma comparação entre Pau dos Ferros e Martins, essa argumentação, advinda do domínio do preferível, do lugar da qualidade, compara realidades diferentes, julga-as e se decide por uma delas de tal maneira que daí surgiu a própria tese “A vila que está projetada para a Serra de Martins seria a com maior vantagem criada na Povoação de Pau dos Ferros”.

O principal argumento, Pau dos Ferros “é um dos pontos da província que mais carece de das vistas e influência do governo”, surge logo após a própria tese e o seu raciocínio vem tanto da base do real, observado do ponto de vista da própria Assembleia, de seus representantes, como da argumentação quase lógica, da regra

de justiça, pois era necessário ser justo com Pau dos Ferros, que até então, segundo esses oradores, não havia recebido a atenção do governo.

6 OS DISCURSOS EM DEFESA DA VILA

A análise, pelo viés da Nova Retórica, possibilitou a interpretação da tese nos documentos do ano de 1841, quando o Brasil já vivia o regime imperial. Vistos esses aspectos do processo argumentativo, no primeiro documento, Pau dos Ferros surge, então, como um lugar de excelente localização e relevo, banhado por recursos naturais, próspero em diferentes setores da economia, além de poder projetar-se como uma formosa vila. Ademais, a futura vila seria um lugar para o bem dos povos, para a melhoria da qualidade de vida deles, faltando-lhe apenas ser reconhecida pelas autoridades como um dos lugares prósperos da província. Nada em Pau dos Ferros é inferior a Portalegre, suas estradas são melhores e sua localização é excelente, diferentemente de uma serra distante de todas as vias de desenvolvimento e sem condições de receber os cidadãos paufferenses que lá precisam ir obrigados. Além disso, o próprio povo de Pau dos Ferros é também parte do seu valor. Os cidadãos são probos, isto é, honrados e prometem cumprir com seus deveres.

A correspondência da Câmara de Portalegre, que acompanhava o abaixo-assinado dos moradores, estabelece com ele um acordo em favor da tese já apresentada. Como palavra de autoridade, não era preciso falar muito, apenas reconhecer a legalidade da causa e intermediar a situação. O orador, como instância do discurso, é a própria autoridade, e por isso a tese é de que justa a criação da vila de Pau Ferros, reconhecendo, portanto, todos os sentidos já atribuídos a Pau dos Ferros, como um lugar que apresentava as condições para ser independente.

Por fim, o discurso legitimado pelo terceiro documento parte de uma instância capaz de autorizar a criação da vila. Com base também em argumentos empíricos, descritos especialmente no primeiro documento, novos argumentos são apresentados. Pau dos Ferros aparece como um local distante da capital da província (refere-se aos moradores de Pau dos Ferros como “aqueles povos”), uma localidade sujeita às consequências provocadas por indivíduos de outras províncias. Nisto, recupera-se o discurso do primeiro documento que coloca Pau dos Ferros como uma localidade em desenvolvimento, sofrendo já as consequências desse desenvolvimento, sem, no entanto, ser reconhecida como vila. Aparece, ainda, no topo da escala de preferência para se tornar vila, e principalmente, necessita da atenção do governo.

Todos os discursos travam entre si um acordo, pois defendem a mesma causa, cada um à sua maneira. Todo o processo argumentativo se efetivou na defesa das teses, visando ao bem dos povos do lugar, à qualidade de vida e reconhecimento de Pau dos Ferros como um direito dos seus moradores.

Visto essas questões ligadas à argumentação em sua materialidade linguística, é preciso considerar que discursos como esses sobre Pau dos Ferros extrapolam o limite do visível pela teoria. Estão intrínsecas a estes discursos outras variantes ligadas ao contexto de sua produção. Em 1841, Pau dos Ferros era uma freguesia bastante desenvolvida para a época e para a região, foi a quarta freguesia criada no Rio Grande do Norte. Apesar disso, permanecia administrativamente subjugada a Portalegre, que se tornou vila por receber a extinta missão dos índios do Apodi, em 1761. Por isso, faz sentido até mesmo quando os requerentes do abaixo-assinado se reportam a Portalegre como uma serra distante. O isolamento era uma das condições para as vilas de índios no Brasil colonial.

Além disso, esses discursos reafirmam a característica de Pau dos Ferros como lugar que foi colonizado e, por muito tempo, se desenvolveu em torno da atividade pecuária. As fazendas de gado e de cavalos citadas foram, de fato, uma realidade da época. A história de Pau dos Ferros é tão fortemente ligada à pecuária que até seu nome tem origem na passagem dos vaqueiros pelo território e isso fortalece até mesmo o argumento da localização, das vias de acesso, especialmente ligando, desde a época colonial, Pau dos Ferros ao Ceará e à Paraíba. Esses são apenas alguns pontos que constituem o discurso nestes documentos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises da argumentação em discursos de um *corpus* constituído por documentos do Século XIX, sobre Pau dos Ferros, uma povoação administrada pela Vila de Portalegre, na Província do Rio Grande do Norte, em 1841, nos possibilitam concluir a pertinência da Nova Retórica para os estudos discursivos, materializados em textos de gêneros como os mais diversos documentos.

A análise do processo argumentativo nos discursos subjacentes aos textos dos documentos sobre a criação da Vila de Pau dos Ferros possibilitou a interpretação das teses desses documentos, mostrando os acordos, os valores e as hierarquias, questões mais voltadas à relação orador/auditório no discurso. As respostas encontradas foram: a) os processos argumentativos dos três documentos se dão com base em acordos entre os emissários das correspondências (oradores na instância do discurso) e seus interlocutores (seus auditórios), sendo que os acordos se ancoram no lugar da qualidade (de vida) e, no topo da hierarquia, por valores ligados ao concreto, às pessoas.

Por outro lado, o mais racional do discurso, as três teses concordam entre si e são defendidas principalmente pelos argumentos baseados na estrutura do real, estabelecendo ligações sucessivas de causa e consequência, causa e efeito, direção; e, em menor escala, pelos argumentos quase-lógicos, especialmente, no parecer da Assembleia provincial, que estabelece comparações e admite a regra de justiça.

Estes processos argumentativos respondem para a mais importante questão: que discursos são esses sobre Pau dos Ferros à época da luta por sua independência?: A primeira tese encontrada, “Pau dos Ferros deve se tornar vila porque reúne as condições necessárias para tal”, se dá por um discurso em que os moradores dessa freguesia se colocam como oradores capazes de defender a independência administrativa com argumentos que abarcam toda a grandeza do lugar diante de um auditório constituído por autoridades que podiam legitimar a causa, concedendo a criação da vila.

A argumentação nos discursos que circulam nos três documentos constitui discursos sobre libertação e independência de Pau dos Ferros e lhe atribui determinados sentidos (Pau dos Ferros é um distrito economicamente desenvolvido, é superior a outros distritos, é negligenciado pelo governo da província, etc.), todos com teses que estão na mesma direção, a da independência e concessão da vila. São discursos que se referem a um contexto histórico social amplo, em que as questões administrativas durante o império ainda sofriam o reflexo da época em que o Brasil foi colônia de Portugal. Daí a explicação para Pau dos Ferros, que era a localidade mais desenvolvida da região, não ter autonomia administrativa, ao passo que Portalegre, local bem menor e de difícil acesso, era a vila que administrava Pau dos Ferros e toda a região, pois, durante o período em que o Brasil foi colônia, Pau dos Ferros se tornou vila por ordenança real, para aldear os índios que já haviam sido dominados.

REFERÊNCIAS

COSTA, R. L. **Pau dos Ferros/RN em processos argumentativos de discursos fundantes: da gênese à evolução de um município.** 2020. 367 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, 2020.

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

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** *Cidades.* Rio de Janeiro. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PERELMAN, C. **O império retórico: retórica e argumentação.** Porto: Ed. Asa, 1993.

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

Fontes, 2014.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REVISTA COMEMORATIVA DO BI-CENTENÁRIO DA PARÓQUIA E CENTENÁRIO DO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS 1756, 1856, 1956. Rio Grande do Norte, 1956

SOUZA, G. S de; COSTA, R. L. da; SÁ, D. M. C. de; ALVES, M. L. **As técnicas argumentativas em diferentes esferas da comunicação**: proposta de análise em textos jornalísticos, lítero-musicais, jurídicos e acadêmicos. *ReVEL*, edição especial vol. 14, n. 12.

SOUZA, G. S; Costa, R. L. & MOREIRA, M. C. **O que diz um egresso de um curso de Letras sobre sua formação**: argumentação em discursos no ensino superior. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros, v.06. n.01, p. 387-404. Janeiro/junho de 2017.

O ESPAÇO SAGRADO DA CASA E A SAUDADE DE DONA LOLA EM ÉRAMOS SEIS, DE MARIA JOSÉ DUPRÉ

José Carlos Redson (SEEC-RN)

edicaoerevisodelivro@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Éramos Seis é uma dessas obras que não deve passar despercebida aos olhos do leitor que, no encontro com uma narrativa simples e franca, oferece um texto de autoria feminina, através da voz de uma mulher que, dentro dos seus princípios humanos, narra sua história, quando se vê diante da antiga casa onde morou com a família, buscando na memória os fatos mais marcantes da sua vida.

Éramos Seis envereda pelos corredores da memória de Dona Lola, uma protagonista que se aproxima muito do leitor diante dos fatos que narra da sua vida e da sua família, trazendo para o terreno da literatura brasileira da década de 1940, o drama de uma família de classe média baixa, tendo como pano de fundo a cidade de São Paulo e a cidade paulista interiorana de Itapetininga. Batizada de Eleonora, Dona Lola é a típica mãe e dona de casa que, muitos anos depois, ao passar em frente à casa onde morou por anos, narra a sua história de vida, colocando sobre os fatos que narra, seu olhar de mulher solitária.

A partir disso, este artigo lança um olhar sobre a personagem Dona Lola, da obra Éramos Seis, de Maria José Dupré, focando seu olhar no espaço da casa, considerado sagrado pelo olhar e pela posição dada à personagem protagonista desta obra. Para tanto, o artigo objetiva analisar o espaço da casa como elemento sagrado para a formação da personagem Dona Lola em Éramos Seis, considerando a posição dada à personagem na obra.

Nesse sentido, o trabalho se utiliza da pesquisa bibliográfica, no sentido de compreender o sentido do texto literário em relação à personagem em estudo. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), na pesquisa bibliográfica, o pesquisador deve verificar “a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”. Além disso, é importante lembrar que o artigo é um recorte da tese de doutorado, intitulada “Retrato de mulheres na escrita de autoria feminina: memória e identidade na literatura brasileira” (Redson, 2022).

Como aporte teórico, este artigo adota, para este momento, o recorte da referida tese, no sentido de sustentar as ideias defendidas ao longo deste trabalho. Para isso, aportamos teoricamente em Zolin (2013), para discutir acerca da personagem feminina na literatura brasileira; Dalcastagné (2012), Halbswaschs (2003), para refletir acerca da relação memória e identidade feminina; Bachelard (1993), para a reflexão acerca do espaço e sua relação com a personagem na obra; entre outros estudiosos que dissecam acerca da temática do artigo.

Por último, de forma didática, este artigo se divide em quatro partes: esta introdução, em que apresentamos nosso objetivo, o aporte teórico e os aspectos metodológicos deste artigo; em seguida, na segunda parte, refletimos acerca da personagem feminina e sua relação com o espaço no texto literário; na terceira parte, refletimos acerca da personagem Dona Lola; e por fim, na quarta parte reforçamos nossas ideias na conclusão.

2 A ESCRITA DE MARIA JOSÉ DUPRÉ E O ESPAÇO DA PERSONAGEM DONA LOLA

Maria José Dupré traz, em 1943, o seu segundo romance, Éramos Seis, com uma narrativa que se passa entre os anos 1914 e 1942, narrados por Dona Lola, a matriarca da família Lemos, uma mulher simples e corajosa que, mesmo diante das adversidades da vida, não desiste de manter a família unida e feliz. A obra

se consagra como um dos mais conhecidos clássicos da literatura brasileira, especialmente devido, como acontecera com muitas das obras de Jorge Amado, à sua adaptação para o cinema e para a televisão por diversas vezes. Narrada em primeira pessoa, *Éramos Seis* acompanha a trajetória da família Lemos, formada pelo pai, Júlio Abílio de Lemos; os filhos, Carlos, Alfredo, Julinho e Isabel, que levavam o sobrenome do pai; e Dona Lola, uma mulher simples e batalhadora, que quando já velha e solitária, busca no artifício da memória o saudoso tempo em que morou na casa da Avenida Angélica, em São Paulo.

A década de 1930 representou para a literatura brasileira um processo de intensas transformações, tanto no âmbito social, histórico, político e cultural quanto literário. É no limiar do século XX que a mulher busca, com maior liberdade, uma posição de cidadã livre das amarras da opressão e do processo de inferioridade (ESSER, 2014). Para Cândido (2000), a década de 1930 representa a época em que o Brasil passava por uma nova concepção, não só de política, de religião, de cultura, mas de literatura como um todo. Cândido (1984) ressalta ainda que entrava em cena uma nova conjuntura social, o que trouxe uma visão mais madura acerca das coisas e do mundo: “até 1930 a literatura predominante e mais aceita se ajustava a uma ideologia de permanência, representada sobretudo pelo purismo gramatical, que tendia no limite a cristalizar a língua e adotar como modelo a literatura portuguesa” (Cândido, 1984, p. 32).

O fato é que a literatura de autoria feminina oferece textos que não se concentram unicamente nas relações de diferenças entre os gêneros, mas sobretudo dando ao texto uma nova roupagem, nos apresentando personagens femininas complexas, mergulhadas na sua própria existência ou descoberta dessa existência, engendrando os mais variados temas no cerne do texto literário. O certo é que a escrita de Maria José Dupré está rodeada de uma simplicidade instaurada nos fatos cotidianos que narra em suas obras com cuidado, muito próxima do leitor, uma escrita que chama a atenção ainda pela articulação que a escritora faz da linguagem com o contexto social do seu tempo.

Pelo que percebemos, ao longo da sua produção literária voltada para o público adulto, Maria José Dupré criou personagens femininas que representavam muito bem o contexto social e cultural do final da primeira metade do século XX. Foi nesse contexto que a autora buscou os aspectos que fundamentaram a sua imaginação, no sentido de que a sua escrita, como a de qualquer autora da nossa literatura, significava o rompimento com décadas de silenciamento acerca da escrita de autoria feminina. Para Manfrini (2008, p. 66), quando se refere à obra *Gina*:

O mérito do romance de Dupré, porém, está no fato de que ele não cai totalmente na falácia moralizante de *Luciola*, de Alencar, [...] e nem derrapa no fatalismo um tanto esquemático do romance de 30, no qual, em geral, não há meio termo entre a prostituta e a esposa. Dupré deslinda, mesmo que seja para depois moralizar, as relações estreitas entre o trabalho feminino e a prostituição, bem como a imprecisão das fronteiras entre a família e o mundo das cortesãs.

Fatalmente, a literatura de Maria José Dupré, quando se reporta à construção da personagem feminina, oferece muitos elementos de estudos, mas acima de tudo, representa o desenrolar da escrita de autoria feminina na literatura brasileira, assumindo a liberdade da escrita, da sua participação na formação da literatura brasileira.

O que se pode pensar sobre a narrativa de Maria José Dupré em *Éramos Seis* é que a escrita de autoria feminina adquire certa maturidade, quando soa na voz de uma mulher, contextualmente localizada numa época de grandes e significativas transformações sociais vividas pelo Brasil desse tempo. O drama de Dona Lola, narrado, mais ou menos, por trinta anos, assegura a Maria José Dupré um lugar marcante na escrita de autoria feminina na literatura brasileira. Coelho (2006) coloca que a escritora do interior de São Paulo se situa num momento em que a mulher ganhava novos espaços na sociedade brasileira, no trabalho e na literatura.

A concepção da mulher que deve obediência ao marido é um dos traços iniciais na narrativa de *Éramos Seis*, pois Dona Lola, mesmo exausta dos afazeres domésticos, dos cuidados com os filhos, diariamente, ainda espera fielmente pelo marido para colocar o jantar. Mesmo numa obra que fora publicada no início da década de 1940, mas com um enredo do início da década de 1910, o apelo ao bem-estar da família e da posição subalterna da mulher ainda é muito forte, pois Dona Lola parece não querer abrir mão desse hábito, mesmo reconhecendo que, muitas vezes, não era agradável esperar pelo marido, já que chegava embriagado em alguns momentos.

De fato, em *Éramos Seis*, Dona Lola representa a voz dos mais pobres que batalhavam duro para sobreviver numa cidade que crescia a passos largos. Maria José Dupré, ao criar uma narrativa dita pela voz feminina, coloca em cena não só as lembranças familiares que Dona Lola, aos poucos, vai lembrando e contando. Sobretudo, Dona Lola busca na memória um tempo de dificuldades, mas também de bons momentos vividos numa família que acompanhava testemunhalmente o crescimento e as transformações não só de São Paulo, mas da sociedade brasileira. *Éramos Seis* faz um retrato da primeira metade do século XX, colocando a família Lemos diante de grandes acontecimentos históricos, extremamente significativos para a formação da nossa sociedade: as revoluções de 1924 e 1932, a primeira e a Segunda Guerra Mundial, a mudança do comportamento da mulher na sociedade e o crescimento desenfreado de São Paulo, já na época, uma das cidades mais importantes do Brasil.

Nesse sentido, *Éramos Seis* é um relato vivo e encantador da vida doméstica de Dona Lola, com um discurso suave e marcante, evidenciando um novo olhar sobre a construção da imagem feminina na narrativa brasileira. É preciso levar em conta que a obra, mesmo sendo escrita no início da década de 1940, traz um enredo que se passa ainda no início da década de 1910, quase trinta anos antes. Então, o contexto de *Éramos Seis* é um tempo em que a cidade de São Paulo se desenvolvia com muita rapidez, onde se via claramente a divisão de dois mundos: o dos ricos e dos pobres. Para Morais e Irschlinger (2012, p. 144):

No início do século XX, São Paulo era composta por feições europeias latinizadas. Novos bairros residências estavam surgindo. Existiam dois opostos, a construção de uma vida europeia sofisticada e consumista e a vida miserável da periferia e dos imigrantes trabalhadores. Por volta da segunda década do século, tanto os imigrantes europeus quanto a nova aristocracia cafeeira podiam gozar de alguns benefícios do estilo europeu inserido na cidade. Assim, a vida moderna e luxuosa estava ao alcance da elite.

É nesse contexto social de divisão de classe que se passa o enredo de *Éramos seis*, evidenciando, através da memória de uma mulher, o pensamento feminino sobre os fatos narrados, sobre os acontecimentos históricos retratados na obra e sobre a influência que tudo isso tivera na vida de Dona Lola e da sua família. A história da família Lemos é uma narrativa de luta pela sobrevivência, num tempo em que a mulher começava a ganhar destaque tanto na sociedade quanto na literatura. Em plena década de 1940, Maria José Dupré oferece ao leitor uma personagem que, mesmo em certos aspectos, presa aos moldes da sociedade patriarcal, é preciso considerar que ela tem a voz na narrativa, uma vez que tudo na obra é contado por ela. Assim, a mulher vai, aos poucos, ganhando um outro terreno na literatura brasileira, tanto enquanto personagem como escritora.

3 DONA LOLA E O ESPAÇO SAGRADO DA CASA

A narrativa da obra *Éramos Seis* percorre os becos da memória da personagem Dona Lola, que vive solitária num quarto de pensão de freiras, saudosa da sua vida na casa da Avenida Angélica. Para Dona Lola, a casa é um espaço sagrado, onde tudo da sua vida aconteceu e guarda dela as melhores lembranças. A casa fora adquirida com grande sacrifício pela família Lemos, a prestações anuais que pagavam sempre com grande dificuldade e era o único capital da família. Para Dona Lola, a casa é muito mais do que o simples espaço de morada, é também o reconhecimento social da família, é a ascensão social porque ficava localizada numa avenida reconhecida da capital paulista, que crescia a passos largos, trazendo a modernidade ao seu redor e transformando a vida da família Lemos.

No entanto, a família Lemos não prospera como era desejado: Júlio não consegue o empréstimo com tia Emília para entrar de sócio na loja de tecidos, o que significaria a participação da família no crescimento da industrialização paulista, tão em evidência nas duas primeiras décadas do século XX; mais tarde, Júlio adoce e morre, dificultando ainda mais a vida de Dona Lola e dos filhos que, aos poucos, cada um toma seu destino. Essa ascensão acontece com Julinho, o filho mais novo, mas custa a Dona Lola a venda da casa e, com isso, o abandono, mais tarde, naquele quarto de pensão.

Envolta em muita saudade, Dona Lola é uma personagem construída dentro de um contexto social

em que a figura da mulher estava em constante ascensão social, na tentativa de compreender seu papel na sociedade. A casa ainda é o espaço sagrado, o espaço da proteção da família, o sonho desejado de todos e o símbolo de manutenção da estrutura familiar. Dona Lola é uma personagem sacrificada, porque tudo quanto ela faz é pensando nos filhos e no marido ou no bem-estar e proteção da família e, mesmo vivendo num quarto de pensão, sem a visita dos filhos que lhe restaram, ela não reclama e tudo quanto narra, expressa apenas o saudosismo de uma mãe e esposa, que viveu com muita intensidade toda a sua história de vida na casa da Avenida Angélica. Quando se vê diante da casa que hoje já não é mais sua, impedida de entrar, Dona Lola viaja com os olhos e o coração, ao mesmo tempo que relembra cada detalhe da casa e do que viveu ali:

Passei pelo corredor, para onde davam nossos quartos, e entrei na copa; vi então Isabel com três anos, os cabelos castanhos presos por uma fita vermelha, sentada à volta da mesa pequena, batendo olhar no prato, sem vontade de comer. Eu dizia: coma um pouquinho, mastigando ruidosamente. Ela ria mostrando a fileira de dentes iguais e batia a colher no prato com toda a força gritando: *Num quello comê! Num quello* (Dupré, 2012, p. 9).

São os primeiros passos de Dona Lola na casa, levados pela memória, caminhando ainda no início de tudo, quando sua filha Isabel era apenas uma criança. A escrita mansa de Maria José Dupré transparece para o leitor a serenidade de Dona Lola diante das suas lembranças, contando o cotidiano da casa, dos afazeres domésticos e do cuidado de mãe zelosa que sempre foi.

Nesse sentido, o papel assumido por Dona Lola na narrativa, apesar da função de contadora da história, não ultrapassa o espaço da casa, ou seja, tudo o que Dona Lola nos conta, em sua grande maioria dos fatos, acontece na casa da Avenida Angélica, onde ela morou por anos com sua família. Bachelard (1993) nos lembra que a casa pode ser compreendida como um espaço de acolhimento, onde nos reconfortamos com nossas lembranças, onde nos sentimos protegidos das coisas e do mundo, de modo que a casa “é um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação” (Bachelard, 1993, p. 19).

Claramente, o leitor vai viajando junto com Dona Lola e conhecendo o quanto a casa se torna importante na constituição das memórias da personagem. É no espaço da casa onde Dona Lola é mãe, dona de casa, esposa, embora não represente a importância de chefe da casa, porque isso cabia a Júlio e, mais tarde, depois da morte do pai, Carlos, o filho mais velho, assume essa posição junto com ela. Contudo, Dona Lola não cuida somente dos filhos, mas faz doces caseiros para vender, suporta o vício do marido Júlio com a bebida, além de carregar junto com ele, o peso das dificuldades financeiras que sempre assolou a família Lemos. Mesmo não morando mais ali na casa da Avenida Angélica, para Dona Lola, era uma sensação de pertencimento com muita intimidade, por isso, mesmo que não entrasse, poderia com muita intensidade, descrever todos os cômodos, e contar saudosamente tudo que viveu ali:

Quanta saudade eu tenho desse tempo da Avenida Angélica, quando meus filhos eram crianças e vivíamos todos juntinhos com Júlio, meu marido, como passarinhos em gaiola. Os dois mais velhos tinham sete e nove anos quando nos mudamos para lá e não me davam muito trabalho. Eram fortes e sadios. Alfredo e Carlos já se vestiam sozinhos e estavam estudando na escola particular de D. Benedita, próxima à nossa casa. Carlos era o mais velho e estava no terceiro ano da escola; Alfredo era no segundo (Dupré, 2012, p. 10-11).

O trecho revela o saudosismo de Dona Lola lembrando os primeiros dias na casa, ainda quando os filhos eram crianças. Logo no início da narrativa, o leitor vai tomando conhecimento do amor que ela tem pelos filhos, do cuidado e proteção a eles dedicados toda a vida, afinal, foi por eles que viveu todos os sacrifícios. Poder rememorar sua história de vida pode significar a tentativa de reconstruir sua própria identidade de mãe que sempre cuidou pela união dos filhos e da estrutura familiar. Dona Lola passava todo o tempo preocupada com os filhos, com o bem-estar do marido Júlio, com a limpeza da casa, embora tivesse Durvalina que lhe ajudasse.

A criação artística de Maria José Dupré ultrapassa os limites da linguagem e nos faz refletir sobre a imagem da mulher nas primeiras décadas do século XX no Brasil. A personagem protagonista de *Éramos seis* representa a mulher que, mesmo trabalhando, vendendo doces caseiros para ajudar na despesa de casa, continua sendo mãe, e uma grande mãe, além de uma esposa muito dedicada, pois tinha que suportar os desmandos de Júlio quando este bebia. Dona Lola parece não ser capaz de se ver fora daquele ambiente doméstico, de modo que o mais importante era manter a família ao seu redor, para que ela pudesse olhar e zelar por eles, como uma mãe incansável. De origem simples, Dona Lola não era uma mulher dedicada aos cuidados pessoais do corpo físico, embora não seja descrita como uma mulher feia no texto. Uma noite, deitada, sem sono, Dona Lola começa a refletir sobre sua aparência:

Mudei de posição para ver se dormia; lembrei-me de que nesse dia de manhã vira sardas no meu rosto e eu tinha fama de ter a pele mais bonita de Itapetininga! Pelo menos diziam isso. Também não devo me esquecer que contava dez anos menos. Ouvi Isabel tossir, estendi o braço e puxei a coberta dela até o pescoço. O galo de D. Genu cantou quinze vezes seguidas, pensei que devia ser bem tarde e mudei de posição outra vez. Quando fiquei noiva de Júlio em Itapetininga, todos diziam arregalando os olhos: Júlio de Lemos? Ótimo casamento! (Dupré, 2012, p. 17).

Como podemos observar, apesar de não reclamar dos anos que se passaram, Dona Lola parece lembrar com muita saudade quando ainda era jovem e tinha uma pele muito lisa. As sardas no rosto de Dona Lola eram a representação de que o tempo havia passado e que dez anos a separavam já de Itapetininga, sua terra natal. Num relance de memórias, a protagonista da narrativa vai trazendo aos olhos do leitor outras memórias, de outros tempos, uma vez que nossas lembranças são constituídas de outras memórias, vividas noutros tempos e que se conjugam no bordar das lembranças que nossa memória vai selecionando. Para Bosi (1994, p. 39): “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”.

De fato, ao costurar as lembranças da casa da Avenida Angélica, Dona Lola leva o leitor a uma verdadeira viagem pelo tempo, associando outras lembranças que lhe chegam pelos fios da memória. Ao tecer essas memórias, Dona Lola vai apresentando ao leitor o contexto de mulher que lhe foi reservado na obra. Dona Lola parece não poder se ver além do espaço da casa, além da função de mãe zelosa e esposa fiel que se dedicou durante boa parte da sua vida. Maria José Dupré se utiliza da literatura para mostrar o espaço ocupado pela mulher na sociedade paulista do início do século XX, marcado pela ideia de que o lugar da mulher era em casa, e fora do espaço da casa, a mulher rompia com os valores determinados pela sociedade, que sempre fez diferença entre a mulher e o homem. Em *Éramos seis*, Dona Lola é a típica representante disso tudo, da mulher do início do século XX que despontava sempre como dona de casa, casada e mãe, da mulher atrelada ao marido, incapaz de assumir outro papel que não fosse aquele. Dona Lola trabalha, mas é em casa onde faz seus doces, onde tece seu tricô, sempre com encomendas para vender e ajudar a pagar a parcela tão cara e tão sacrificada da casa. Assim, não sobra para Dona Lola pensar em si mesma, nas suas necessidades, especialmente enquanto mulher, se acostumando a uma vida doméstica e sem regras sociais, o que a torna uma personagem simples, mas, ao mesmo tempo, complexa e cheia de significados. Dona Lola era conformada com a vida que levava:

Sempre achei meu nome antipático e cheio de “os”, e, apesar de dizerem que meu apelido é espanholado, prefiro o apelido. Achava Lola leve e fútil como uma bolinha rolando numa descida, até que um dia vi na venda de Seu Joaquim uma folhinha colorida representando uma mulher com vestido de cotado, os braços levantados e castanholas nas mãos. A saia com bastante roda embaixo, os saltos altíssimos, parecia um pião rodopiando, na cabeça uma mantilha branca de rendas, um grande pente de tartarugas enterrado num monte de cabelos e um cravo vermelho no canto da boca, sorrindo, faceira. Diziam que aquilo era uma espanhola, liguei de tal forma as duas imagens que quando chamavam: “Lola! Lola”, eu não sabia se estavam chamando a mulher da folhinha, ou eu ficava na dúvida (Dupré, 2012, p. 20).

Por essas memórias, Dona Lola demonstra a classe social a que pertencia junto com sua família. É

pela família, pelo marido, pelos filhos e também pela casa que Dona Lola vive os maiores sacrifícios, sempre pensando que vale a pena lutar pela harmonia e pela felicidade dos seus. A família reflete a sociedade em que se insere, porque atua em sua formação, tendo em vista que as mudanças sociais, políticas e culturais interferem de forma direta na estrutura familiar. Com a morte do marido, Dona Lola redobra os cuidados, trabalha cada vez mais para terminar de pagar a casa e assegurar o espaço onde todos possam repousar com tranquilidade:

Comecei então a trabalhar ativamente para ajudar Júlio a pagar a casa; tínhamos pago apenas cinco contos, que foi o que Júlio recebeu pela morte do pai; estávamos devendo ainda vinte contos, que seriam pagos, anualmente, durante dez anos. Precisávamos pagar dois contos e quinhentos por ano e isso nos fazia perder o sono muitas noites, porque, se no fim do ano não tivéssemos dinheiro para pagar, perderíamos a casa e trabalharia quanto fosse preciso, mas a casa seria nossa [...] Às vezes eu pensava em quanto seríamos felizes no dia em que a casa fosse nossa e não tivéssemos mais esse pesadelo; seria um grande dia (Dupré, 2012, 44).

Como podemos sentir na voz da personagem, pagar a casa e se ver livre das prestações altas era o grande sonho de Dona Lola, que vê na casa a realização dos seus sonhos e, se um dia, aquela estrutura não fosse dela, estariam todos desamparados. Mesmo de forma tímida, já é possível observar que o comportamento feminino dava seus primeiros indícios de mudanças no início do século XX, uma herança de lutas e conquistas advindas da segunda metade do século XIX.

Nesse sentido, a casa é o espaço sagrado para Dona Lola, é onde ela se sente protegida e protege seus filhos, é onde ela espera por Júlio, fazendo tricô, no início da noite, quando ele voltava da loja de tecidos, depois de um longo dia de trabalho. Mesmo trabalhando com suas encomendas, Dona Lola não sai do espaço da casa, porque, assim como outras mulheres do seu tempo, a imagem de dona de casa ainda era muito forte, ou seja, o modelo de mulher que a sociedade sempre exigiu era o ideal. Dona Lola assume essa identidade sem mágoa e sem reclamar, pois gostava do que fazia, e hoje sente saudades disso tudo. Educada dentro dos princípios da boa moralidade, cabia a Dona Lola a educação dos filhos, o zelo pela casa e a manutenção da estrutura familiar, embora tudo tivesse sido tão diferente:

_ Eduque seus filhos com critério, Lola. Quando você disser para uma criança: tem que ficar hoje meia hora de castigo; não se esqueça disso, que é importantíssimo. Assim, quando você prometer um passeio ou um doce, precisa cumprir, senão se desmoraliza diante do filho, ele não obedece mais porque não crê em você e lá se vai por água abaixo a força moral, que é a maior força que temos. E nunca prometa demais; nem castigos muito fortes de que possa se arrepender depois, nem passeios ou promessas que você sabe que não pode cumprir. Não se esqueça disso, são fatores principais na educação dos filhos (Dupré, 2012, p. 67).

A educação moral patriarcal no conselho dado pelo pai de Dona Lola é a representação de um contexto em que a moralidade masculina ainda era muito presente na sociedade brasileira. Educar os filhos de forma dura, mas sem castigos pesados, era uma forma de mostrar-lhes e impor respeito, sempre no sentido de assegurar o bem-estar da família. Maria José Dupré constrói uma personagem que vive um período complexo em relação ao comportamento feminino, quando as mulheres começavam a ocupar o mercado de trabalho e trocavam, justo a casa, pelo trabalho fora dela, alterando não só a estrutura social em que o homem sempre fora padrão, mas a estrutura da casa e da família, uma vez que ocupava agora, o espaço público, onde sua voz deveria ser ouvida. Na obra *A dominação masculina*, Pierre Bourdieu, discutindo sobre a questão da dominação biológica, nos lembra que a ordem social “é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres” (Bourdieu, 2014, p. 22).

Desse modo, encontramos em Dona Lola a representação da figura da mulher destinada, pela tradição social, aos afazeres da casa, cabendo a ela as responsabilidades ainda da educação dos filhos e da manutenção moral da família. Júlio era o homem da casa, o marido que saía para trabalhar na loja de tecidos e, assim, poder dar o sustento da casa e da família.

Contudo, as condições financeiras da família Lemos são mais uma preocupação de Dona Lola, pois

entra ano e sai ano, e eles continuam sempre muito endividados, daí a necessidade de pagar as prestações da casa e por fim todo aquele sacrifício. Educada dentro da moralidade masculina, Dona Lola recebe do pai um conselho, sobre o qual se ancora na cultura feminina patriarcal, que sempre vira a mulher como uma imagem que se assemelha à cultura doméstica e de submissão, uma característica historicamente construída. Para Perrot (2019, p. 114):

O trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento e reprodução, e na vida das mulheres. É um peso nos seus ombros, pois é responsabilidade delas. É um peso também na sua identidade: a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, torna-se um objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres. O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa [...].

Quando pensamos na construção da identidade adquirida pela personagem Dona Lola em *Éramos seis*, a casa assume um elemento extremamente importante nessa constituição da figura feminina, pois Dona Lola é a típica representante dessa imagem de dona de casa, que passou a vida toda cuidando dos filhos e da casa e, hoje, sozinha, sente saudade desse tempo de sua vida. Dona Lola se constitui numa mulher extremamente protetora, não só dos filhos, mas também da união da família, numa espécie de redenção que somente ela é capaz de fazer. Dona Lola não assume somente a figura de dona de casa, mas ela também, além de ajudar no sustento da casa com suas encomendas de tricô e de doces, é quem vai falar à tia Emília sobre o empréstimo de cinquenta contos para que o marido entrasse como sócio da loja de tecidos. Negado o empréstimo pela tia rica, Dona Lola fica extremamente constrangida com a situação, mas decepcionada porque sabia que ia embora a grande chance de Júlio, de se tornar o sócio da loja e deixar de ser um mero empregado. Quando volta para casa, Dona Lola não consegue esconder a tristeza e a decepção, pois entendia a posição do marido que sempre trabalhou muito na loja e, por isso, seria muito difícil dizer a ela que a tia lhe tinha negado o dinheiro. Como era de se esperar, Júlio ficara extremamente irritado com a negativa da tia rica da Avenida Guaianazes. Cabia a Dona Lola retomar a tranquilidade das coisas e da casa, procurando amenizar a raiva do marido pela tia Emília e preservando a união da família, sem mágoas e ressentimento, quando Júlio se queixa de que está caído e que ninguém lhe dá a mão:

— Em primeiro lugar, você não está caído, Júlio. Nem deve dizer isso. Você está de pé e não pode se queixar, pois vai muito bem na loja. Pense um pouco: se por acaso arranjar o dinheiro e a loja vai mal, tudo vai para trás e a gente tem que vender esta casa para pagar a dívida? Deus me livre, prefiro tudo a perder esta casa, você sabe. Casa é casa. Diga ao Tico-tico que agora você não pode ser sócio; mas daqui a alguns anos você será. Então esta casa já será nossa e teremos um grande sossego. Faltam só quatro anos, lembre-se bem. E quatro anos passam tão depressa! (Dupré, 2012, p. 112).

Como vemos, a memória de Dona Lola vai resgatando a casa sempre como o espaço sagrado, do qual jamais poderiam se desfazer, de forma alguma. Mesmo decepcionada com tia Emília, que lhe negara o empréstimo, Dona Lola não guarda mágoa da tia e ainda consola Júlio para que ele também não se sinta magoado. Muito mais interessante é preservar a casa que ainda estavam pagando, pois não podiam confiar se o negócio da loja iria dar certo. Mesmo moldada aos costumes tradicionais e se caracterizando como uma mulher da casa, certas decisões eram tomadas por Dona Lola, de modo que sua voz se torna extremamente importante na constituição da sua identidade dentro da narrativa.

Quando se vê diante da casa, saudosa, Dona Lola não só sente saudades, mas vai, nessa viagem ao passado, resgatar a identidade de mãe, de dona de casa perdida há algum tempo, já que os filhos estão distantes e já não têm mais aquela casa. Ao relembrar sua trajetória de vida, Dona Lola faz ainda a trajetória do contexto social em que viveu na casa da Avenida Angélica, nos despertando para a compreensão de que, antes de mulher, ela é também um ser em construção social, histórico e cultural, no sentido de que nenhuma identidade pode ser construída sem essas relações. Para Carvalho (2011, p. 59) [...] “entender o processo de construção da identidade significa compreender o movimento dialético que a constitui como algo mutável, que está em

transformação, como um processo de metamorfose que tende à emancipação”.

Nesse processo, a personagem Dona Lola carrega consigo inúmeras facetas que podem traduzir o contexto social do seu tempo e a posição dada à mulher na sociedade das duas primeiras décadas do século XX. Maria José Dupré consegue trazer para dentro da literatura brasileira, uma personagem que conviveu com grandes transformações sociais, políticas e históricas, que mudaram a concepção de mulher e do seu papel na sociedade. Dona Lola viveu a Revolução Industrial, as mudanças em relação ao trabalho, o crescimento urbano de São Paulo, o surgimento das fábricas, o novo olhar sobre a estrutura familiar, o surgimento dos movimentos feministas, acontecimentos que mudaram o olhar sobre a posição feminina, há tanto tempo aceita pela sociedade. Dona Lola retrata o medo vivido na época da revolução:

Um dia contaram que haviam assestado um canhão no Morro dos Ingleses; ia atirar de lá para o quartel de Vila Mariana; pensamos logo que se Vila Mariana respondesse seria um estrago no nosso bairro. Ficamos aterrados, mas Júlio, que estava gostando do repouso, dizia que não havia perigo e fôssemos ficando. Cinco dias depois da chegada de tia Candoca, como a revolta não acabava, começamos a pensar seriamente no cachorro e na cabrinha. Titia suspirava o dia inteiro:

_Será que ainda vivem? Eu criei aquele cachorro com mamadeira! (Dupré, 2012, p. 123).

O momento da revolução é mais um dos muitos acontecimentos que Dona Lola vai relembrando ao longo da narrativa, revivendo como lidou com todas aquelas situações na sua vida. Maria José Dupré constrói uma narrativa que, por mais comum que possa parecer, retrata um contexto social muito importante na constituição da imagem da mulher na sociedade e na literatura brasileira. Dona Lola vive ao longo da narrativa muitos problemas e tenta a todo custo superar esses problemas, mantendo a estabilidade familiar e sem perder a casa, o lar sagrado que tanto custou a conseguir.

Contudo, as dificuldades continuam a assolar a vida da família Lemos, especialmente as questões financeiras. Dona Lola vai buscando na memória os fatos que marcaram sua vida, e a morte de Júlio deixou não só o vazio familiar, mas, acima de tudo, dificultou ainda mais a vida dela e dos filhos. Dona Lola narra com tristeza a morte de Júlio:

[...] No décimo dia depois da operação, veio a catástrofe, ele não tinha passado bem a noite, sempre muito agitado e, quando o médico veio examiná-lo, sobreveio a síncope. Todos correram, vieram enfermeiros, médicos e empregados. Resolveram fazer imediatamente uma transfusão de sangue; fizeram, mas parece que o organismo não reagia, parecia tão cansado. Era o coração que não resistia; à noite, outra transfusão, mas não adiantou nada. Disseram que era mesmo o coração, que enfraquecia cada vez mais; passou a noite toda muito mal, respirando à custa de balões de oxigênio; não falou mais, nem conheceu ninguém. No dia seguinte, cedo, morreu [...] (Dupré, 2012, p. 134).

O sentimento da personagem diante da perda do marido vai muito além da separação física dos corpos. Dona Lola sabe das dificuldades que enfrentaria depois da morte do marido, especialmente para quitar as prestações da casa. A viuvez de Dona Lola se soma a inúmeros problemas que ela passa junto aos filhos, mas essa viuvez transforma a vida da personagem, fazendo com que ela ganhe outro contorno dentro da narrativa a partir de então. Viúva, Dona Lola representa as muitas mulheres do seu tempo que, sozinhas, tentavam sustentar a casa, a estrutura familiar diante das grandes mudanças sociais que o mundo e a cidade de São Paulo passavam.

Nesse sentido, a personagem criada por Maria José Dupré, dotada da sua voz na narrativa, retrata com saudosismo as diversas situações que viveu na casa da Avenida Angélica, mas, acima de tudo, Dona Lola, à medida que vai narrando, parece reconstruir o seu papel de mãe, de esposa e de dona de casa. Ao mesmo tempo, Dona Lola retrata o contexto feminino do seu tempo, evidenciando a posição dada à mulher na família, na sociedade e, consequentemente, na literatura. Dona Lola representa em Éramos seis, a condição feminina

de dois contextos diferentes; o da escrita da obra e do enredo da narrativa, de modo que ambos constituem a formação da imagem da mulher e seus novos rumos na literatura brasileira.

4 CONCLUSÃO

A escrita de autoria feminina na literatura brasileira assume um papel muito relevante, se pensarmos que mudanças de pensamento, de comportamento e de posição fundamentaram a construção de uma nova imagem feminina, que se propagou pela sociedade e depois na literatura. A escrita de autoria feminina tem um jeito próprio e parte do universo feminino e de suas relações com o meio e com o espaço em que as mulheres estão situadas. Contudo, em nossas reflexões, reiteramos que a conquista dessa escrita de autoria feminina foi sempre um grande desafio, pois sempre se acreditou que a escrita de autoria masculina, por si só, tinha maior valor e credibilidade. Contudo, as mulheres escritoras mudaram os rumos desse pensamento patriarcalista, de modo que as mulheres assumiram não só a posição de escritoras, mas também a condição de donas de suas próprias vozes, como acontece com as obras em estudo.

Em *Éramos Seis*, Dona Lola é representante de sua própria condição feminina em dois tempos distintos: o tempo da escrita da obra e do enredo da narrativa, de modo que ambos contribuem para o entendimento do papel da mulher nos novos rumos que tomou a literatura brasileira a partir da década de 1930. Além disso, Dona Lola passa por inúmeros sacrifícios ao longo da narrativa, e em todos eles coloca sempre os filhos à frente de suas próprias vontades e desejos.

Neste artigo, pudemos analisar como a casa se configura como um espaço sagrado para Dona Lola, tendo em vista que é na casa onde Dona Lola passa a maioria das memórias que narra. É na casa que Dona Lola vive os momentos mais marcantes da sua vida, é na casa onde Dona Lola passa por todos os dilemas que viveu e é na frente da casa que Dona Lola, quando passa de frente a ela, narra as memórias da narrativa. Dona Lola e a família vivem pela casa, trabalham para pagar a casa, zelam a casa como um espaço sagrado, que serve não somente de repouso, mas de proteção, afinal, Dona Lola só sossega quando todo mundo está protegido em casa.

Por fim, a criação artística de Maria José Dupré, na obra *Éramos Seis*, nos faz refletir como o espaço da casa, no contexto em que a personagem Dona Lola é criada, é relevante para a construção da personagem feminina no espaço da literatura brasileira da década de 1940.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA CANDIDO, Isamabeli. Identidade feminina e sufragismo no teatro brasileiro do século XIX. In: SILVA, Natali Fabiana Costa e. *et al.* (Orgs.) **Mulheres e a literatura brasileira**. Macapá – UNIFAP, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Ebook_Mulheres-e_a_Literatura_Brasileira-4-573.pdf

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

BOUDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

DUPRÉ, Maria José. *Éramos seis*. 43 ed. São Paulo: Ática, 2012.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos** 4a ed. Rio de Janeiro, RJ: Duas Cidades

CARVALHO, Maria Vilani Comes de. À guisa de introdução: apontamentos teóricos para pensarmos o tem identidade social hoje. In: CARVALHO, Maria Vilani Comes de. (Org.) **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Editora Horizonte, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013

TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. **Escrita de mulheres e a (des)construção do cânone literário na pós-modernidade: cenas paranaenses**. Guarapuava – PR, Unicentro, 2008

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-116, jul./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/19188-Texto%20do%20artigo-79698-1-10-20100330.pdf>

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E TRADIÇÕES ORAIS DE ARTESÃOS E ARTESÃS DO VALE DO AÇU

Victor Rafael do Nascimento Mendes (UERN)

vrnmendes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A microrregião do Vale do Açu, localizada no estado do Rio Grande do Norte, reverbera, por meio de produções simbólicas de artesãos e artesãs, discursos e tradições orais que são específicas da cultura popular sertaneja. Essas produções, da escultura em cerâmica à culinária, constituem memórias e identidades que representam a história do Vale do Açu.

Há duas justificativas para este trabalho. A primeira, de ordem pessoal, se ajusta ao interesse, gosto e zelo pela arte popular, de modo que se configuram como bens simbólicos culturais-afetivos. Segundamente, pelo sistema acadêmico, por entender a necessidade de registrar, cientificamente, discursos e tradições orais representativas de sujeitos artesãos e artesãs que, no momento, são pouco evidenciados e valorizados.

A partir disso, surgiram as seguintes questões: como os/as artesãos/artesãs se representam em suas obras (produções-linguagens³)? De que modo os discursos produzidos e as tradições orais evidenciam os bens simbólicos do artesanato do Vale do Açu? Que perspectivas temáticas constam nos discursos e nas tradições orais dos/das artesãos/artesãs?

Para responder às questões da pesquisa, objetivamos dialogar acerca das produções-linguagens artesanais que constituem a cultura popular do Vale do Açu. Especificamente, objetivamos analisar como os artesãos e as artesãs representam suas memórias e identidades em seus saberes-fazer; e verificar como as tradições orais estão sistematizadas nas produções simbólicas do artesanato.

Nesta discussão, nos filiamos teoricamente aos estudos de Adam (2011), no que se refere à representação discursiva do tema, de si e do alocutório; aos aspectos constitutivos de identidade dialógica (Bakhtin, 1997); e do poder simbólico do capital e das produções culturais em Bourdieu (1989).

Na sistematização metodológica, apresentamos recortes de discursos de artesãos/artesãs de bens artesanais do Vale do Açu, que constam no *corpus* “Vozes do Açu”, constituído por Nascimento-Mendes (de 2021 a 2023). Os recortes são dialogados-analisados com base nas abordagens teóricas mencionadas.

As produções-linguagens artesanais de artesãos e artesãs do Vale do Açu representam suas histórias sertanejas, conectadas pelas tradições orais de seus ancestrais: da luta cotidiana pela sobrevivência humana, ao reconhecimento artístico em lugares com pouca efetivação de políticas públicas educacionais e culturais.

A título de informação, este trabalho está dividido em cinco seções, quais sejam: 1. Introdução, em que apresentamos as motivações-justificativas, questões, objetivos e o aparato teórico-metodológico do trabalho; 2. Discussão teórica, com enfoque para a representação discursiva, tradições orais, identidade dialógica e bens simbólicos culturais; 3. Sistematização e organização metodológica; 4. Análise dos dados com base nos pressupostos teórico-metodológicos; e, por fim, 5. A conclusão, constando as respostas às perguntas formuladas; verificação dos objetivos e principais resultados.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta dois subtópicos, que tratam da base teórica que sustenta as nossas discussões para

3 “Produções-linguagens” é termo criado por nós para esta pesquisa. A definição vai ao encontro do entendimento de que o artesanato e a arte popular evocam produções de linguagens repletas de tradições, sentidos, significados e simbologias.

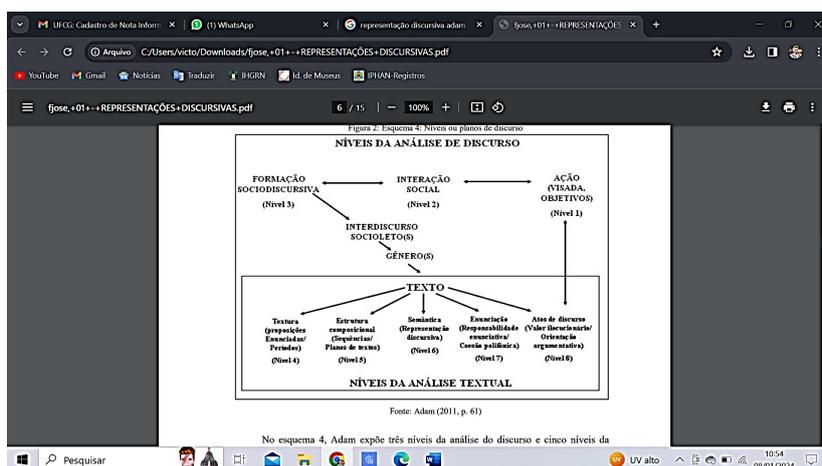
a análise do *corpus* da pesquisa. No primeiro subtópico, discutimos acerca da representação discursiva, tendo Adam (2011) como principal referência. O segundo subtópico apresenta uma breve reflexão sobre as tradições orais.

2.1 REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA

Representar: para si, para outro e do que o(s) outro(s) representa(m) de si, no discurso e no texto, é o que nós realizamos cotidianamente na vida e na teoria. Na vida, fazemos isso por meio do que é mais natural e comum em nós: a produção-linguagem. Na teoria, em Adam (2011), no texto “A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos”, a representação discursiva é um dos níveis de análise da teoria da Análise Textual dos Discursos (ATD).

De acordo com Adam (2011), a representação discursiva constitui o plano semântico do texto-discurso, que, em sua estrutura composicional, definida pelo gênero utilizado, apresenta sequências, unidades retóricas e planos textuais-discursivos. Para melhor compreendermos, vejamos a seguinte figura:

Figura 1 – Esquema de Níveis/Planos de Discurso.



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Nesse esquema, Adam (2011) sugere que há três níveis de análises no plano do discurso, a saber: ação (Nível 1); interação social (Nível 2); e formação discursiva (Nível 3). No plano do texto, em que se materializa o discurso, temos cinco níveis de análises, são eles: textura (4); estrutura composicional (5); semântica (6); enunciação (7); e atos do discurso (8). Neste texto, enfocaremos o nível da semântica, que é a responsável pela representação discursiva.

Acerca de representação discursiva, Adam (2011, P. 113-114) define como uma atividade discursiva referencial, em que se:

[...] constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito. A forma mais simples é a estrutura que associa um sintagma nominal a um sintagma verbal, mas, de um ponto de vista semântico, uma proposição pode, muito bem, reduzir-se a um nome e um adjetivo.

Nesta citação, o autor enfatiza que a representação discursiva produz, em domínio semântico, comunicativamente, um objeto de discurso. Nessa produção, o objeto ganha o status semântico de predicação, responsável por conectar, no plano do texto, sentidos, significados e simbologias evocadas acerca de um tema pelo/para/com o sujeito enunciador e receptor.

Para Queiroz (2013, p. 49), a representação discursiva passa a ter status semântico quando:

[...] une três elementos importantes: o produtor/locutor dos discursos, o conteúdo temático, que percorre um caminho isotópico de construção de sentido e, por último, o alocutário, já que a sua produção se dá em um contexto real de uso da linguagem, no processo de troca, compreensão, interpretação e de compartilhamento de uma ação linguageira.

Em se tratando de nossa temática, conforme é possível perceber na citação, a representação discursiva bem se ajusta ao nosso sistema de interesse, de modo que os/as artesãos/artesãs estão no plano de locutores discursivos, que produzem temáticas em suas falas, nas tradições orais e nas peças artesanais. Estas produções evocam a construção de sentidos, não apenas de si, mas também no contexto de uso da linguagem com o alocutário, que percebe o objeto, compreende, interpreta e compartilha em suas observações.

Nesse sentido, a escolha da representação discursiva para a análise do *corpus* desta pesquisa se justifica pelo caráter plástico de abordagem, permitindo a interação semântica em diferentes perspectivas, do plano discursivo à materialização deste no texto, uma vez que a partir do plano real de uso da linguagem se constituem os discursos e vidas dos artesãos e artesãs do Vale do Açu.

2.2 TRADIÇÕES ORAIS

Oralidade é, em boa parte das situações, o que não se registra e, portanto, se não propagado, se perde. Na tradição, a oralidade sempre manteve elo com a cultura popular, sobretudo por ser o campo de propagação do que é dito no plano do discurso oral. Portanto, tudo o que se diz na oralidade corresponde às tradições orais: lendas, memórias, mitos, lembranças de velhos, estórias, experiências, etc.

Na arte e no artesanato popular do Vale do Açu, com base em nossas observações de pesquisa, percebemos que muitas das produções são representativas de simbologias das tradições orais. No primeiro caso, percebemos que a maioria dos artesãos e artesãs aprenderam o ofício da arte/artesanato popular por meio de orientações orais de seus pais e/ou de mestres(as) artesãos(ãs). Segundamente, durante o processo de produção, muito do que é dito e dialogado parte das tradições orais, que representam memórias, contextos culturais e de vida.

É importante destacar que um número significativo de artesãos e artesãs do Vale do Açu não domina a leitura e a escrita do código linguístico, alguns sabendo apenas escrever o nome completo. Por esse motivo, pouco, ou quase nunca, registram suas tradições artesanais, carecendo, na maioria das vezes, de apoio de outras pessoas para escrever um projeto⁴ ou algo que desejam registrar.

Por reconhecer a importância das tradições orais, não poderíamos deixar de trazê-las para o plano de discussão neste trabalho, uma vez que constituem os cotidianos do saber-fazer-ser do artesanato e da arte popular, resultantes das trocas simbólicas, culturais, identitárias e dialógicas de sujeitos do Vale do Açu.

3 METODOLOGIA

A metodologia está organizada em dois subtópicos, são eles: coleta dos dados, em que discutimos

4 Alguns artesãos e artesãs sempre buscam concorrer em editais de financiamento do artesanato, seja em âmbito do poder público ou privado.

acerca do processo de constituição do *corpus* da pesquisa; e da organização dos dados, informando como os dados foram estruturados, bem como os critérios para os recortes de análise, abordagem da pesquisa, de campo e o paradigma de cunho qualitativo.

3.1 COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi sistematizada em três momentos, de modo que os artesãos e as artesãs pudessem compreender e confiar em nosso trabalho. Para isso, realizamos o contato inicial com os artesãos e as artesãs em feiras, exposições, formações continuadas e em articulação de políticas públicas para o artesanato açuense. Em seguida, escolhemos os instrumentais de pesquisa: textos escritos, anotações, fotografias, gravação em áudio e vídeo. Para a confiabilidade, solicitamos dos artesãos e das artesãs, em termo de consentimento, a anuência para as entrevistas.

3.1.1 Contato inicial com as artesãs e os artesãos

“Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas.”
(Mendes; Capinam, 2003)

O contato inicial com as artesãs e os artesãos ocorreu de modo espontâneo, em feiras municipais de artesanato. A partir do primeiro contato, despertou-nos o interesse e o gosto pela arte popular e o artesanato produzido por eles. Nas produções, verificamos as singularidades de linguagens existentes, sobretudo pelo fato de muitos(as) deles(as) falarem, em suas obras, de suas vidas, crenças, identidades, culturas, valores e costumes.

Partindo dessa verificação, começamos a acompanhar todo o processo de produção das peças, indo às casas e aos ateliês dos artesãos e das artesãs, o que nos permitiu, assim como Mendes e Capinam (2003), ter que “aprender a ler” um outro mundo, antes desconhecido por nós, para hoje, pretensiosamente, “ensinar” a partir do que vimos, experienciamos e (con)vivemos com eles.

Durante os anos de 2022 e 2023, oportunizamos, junto à 11ª Diretoria Regional da Educação e da Cultura (11ª DIREC) e à Prefeitura Municipal de Assú, a realização de feiras, exposições e formação continuada para o artesanato açuense. Com essas ações, desenvolvemos uma articulação de políticas públicas mais incisivas, de modo que pudesse corroborar, continuamente, em lei e espaço municipal, para o desenvolvimento da arte popular e do artesanato local.

Desse modo, em momentos de encontros coletivos e individuais, realizamos reuniões/entrevistas pontuais, cujo objetivo foi coletar discursos, textos escritos e registros fotográficos (dos(as) artesãos(ãs) e das peças artesanais produzidas).

3.1.2 Instrumentais de pesquisa

Nos momentos de encontros com os artesãos e as artesãs, realizamos entrevistas por meio de diálogos abertos, com poucas questões pontuais. O objetivo dos diálogos foi de escuta sensível, uma vez que nos interessava perceber como os discursos produzidos reverberavam as identidades de cada um. Como tópico temático, abordamos acerca do processo de aprendizagem da tipologia do artesanato/da arte popular que os artesãos e as artesãs produzem.

Embora os diálogos fossem abertos, algumas questões norteadoras foram feitas, quais sejam: onde você aprendeu a tipologia do artesanato/da arte popular? Como aprendeu? Com quem aprendeu? O/A artesanato/arte popular é a sua única fonte de renda? Essas questões não seguiram um roteiro específico, sendo realizadas de acordo com o contexto.

Para registrar os diálogos, bem como as respostas às perguntas, recorremos ao aparelho celular, que nos permitiu, por meio do áudio e vídeo, gravar os discursos produzidos. Além desse instrumento, recorremos também às anotações que realizamos em diário de pesquisa, uma vez que alguns não permitiram ser gravados em áudio e vídeo. Alguns também nos enviaram relatos escritos, tanto impressos, quanto via WhatsApp. Todos os discursos e textos coletados constituíram o *corpus*, que intitulamos de “Vozes do Açú”.

3.1.3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Os/As artesãos/artesãs que permitiram gravação em áudio e vídeo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), arquivado no computador em pasta individual de memória da pesquisa. A importância do TCLE se ajusta ao princípio de organização, originalidade e zelo, uma vez que temos como objetivo resguardar as falas de sujeitos que foram e ainda são marginalizados na política pública. Com os dados compilados, passamos a organizá-los para a apresentação e posterior análise.

3.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados são organizados e apresentados em formato de tabela. A tabela nos permite melhor sistematizar as principais informações, apresentando a identificação do entrevistado; recorte do discurso, uma amostragem; e as nossas análises conforme discussões e diálogos teóricos aqui evidenciados. Vejamos:

Tabela 1 – Organização dos Dados Coletados.

Entrevistado(a)	Recorte	Análise

Fonte: Produção nossa.

A tabela acima é utilizada na seção de análise dos dados, simplificando e objetivando a leitura e o entendimento de nossas observações. Ao todo, a tabela possui três colunas, intituladas de 1. Entrevistado(a); 2. Recorte; e 3. Análise.

Em se tratando de identificação dos(as) entrevistados(as), embora estes tenham assinado o TCLE, apresentamos em letras do alfabeto latino, respeitando a ordem (A, B e C). A justificativa para esta decisão vai ao encontro da objetividade informativa, bem como da impessoalidade.

Os recortes foram selecionados com base na relevância discursiva, privilegiando temas sociais, culturais e identitários que evidenciem o trabalho e as produções simbólicas dos(as) artesãos(ãs). Para este texto, selecionamos três recortes, que serão analisados conforme sugere Adam (2011).

O primeiro recorte trata do “alfenim”, um doce feito à base de açúcar, considerado patrimônio cultural do Vale do Açú. No segundo recorte, trazemos um fato histórico, quando, em julho de 2023, ruiu o marco arquitetônico da passagem do século XIX para o XX, gerando comoção municipal e fazendo com que uma artesã o reproduzisse em cerâmica. O terceiro e último recorte narra a produção de bonecas de pano tradicionais, evidenciando o racismo de clientes em comprar bonecas negras-pretas.

A análise dos recortes filia-se à abordagem qualitativa, o que nos permite ter maior proximidade para criticar e verificar os dados conforme as bases e os estudos teóricos de Adam (2011). Durante o processo de

análise, realizamos algumas reflexões de acordo com o que defendem Bourdieu (1989) e Bakhtin (1997).

Portanto, metodologicamente, o tipo de pesquisa de campo melhor atendeu aos nossos objetivos, oportunizando visitas, encontros e vivências diretas com os artesãos e as artesãs do Vale do Açu, compreendendo as suas vidas, os modos e tipologias do artesanato/da arte popular, os discursos enunciados no momento da produção e os efeitos de sentidos que reverberam as representações identitárias e culturais de cada um(a).

4 ANÁLISE DOS DADOS

“No balanço das ondas,

Okê aro

Me ensinou a bater seu tambor.”

(Mendes; Capinam, 2003)

O texto de Mendes; Capinam (2003), interpretado por Maria Bethânia, no álbum “Brasileirinho”, foi a sonoridade que nos levou ao trabalho que agora apresentamos, embora ainda em fase de produção-reflexão-entendimento. Os discursos produzidos no referido texto evocam tradições ancestrais e orais, que evidenciam como os sujeitos, assim como os artesãos e as artesãs, se representam.

Seguindo as ondas do mar, nos deixamos banhar pelo mar do artesanato e da arte popular vale-açuense. Nessas ondas, navegamos, mesmo reconhecendo as fragilidades de nosso barco, que por horas, ao bater nas ondas, parecia querer naufragar em virtude das correntes da política partidária que insiste em silenciar vozes de um povo à margem das políticas públicas.

Mesmo assim, não desistimos, tendo como ideal a fala de Paulo Freire (1980) acerca da emancipação do sujeito, que deve acontecer na mudança de mentalidade dos oprimidos. Assim percebemos os artesãos, que são ricos em produção simbólica cultural em uma microrregião arrasada pelas opressões das políticas partidárias.

Esquecendo um pouco das opressões, voltamos o nosso olhar para as produções-linguagens dos artesãos e das artesãs, que evidenciavam singularidades antes não percebidas por pesquisadores do Vale do Açu, nunca estudadas e pouco valorizadas, as quais passamos a analisar por meio de recortes do *corpus* “Vozes do Açu”.

O primeiro recorte traz o discurso de uma artesã negra/preta, de comunidade periférica da cidade de Assu, mulher, mãe e descendente de uma família tradicional de artesãos/artesãs do Vale do Açu, que aqui identificaremos de “Artesã A”, resguardando a sua imagem. Na oportunidade de nosso encontro, discutimos acerca do alfenim, um doce à base de açúcar conhecido na cultura popular do Rio Grande do Norte. A seguir, o recorte e análise:

Tabela 2 – Recorte do texto de Artesão A.

Entrevistado	Recorte	Análise
--------------	---------	---------

<p>Artesã A</p>	<p>“O alfenim para mim é tudo, né? O meu trabalho, que me deu nome e o que me dá dinheiro. Me lembro muito quando mamãe fazia... E eu aprendi com ela! [...] Aí eu fui fazendo umas bonequinhas, que eram feinhas, porque eu só fazia sem o chapéu. Depois eu fui organizando melhor, mas nunca deixei de fazer sem o vestido. Eu pintava o vestido de toda cor, porque era o que eu gostava, né? Mamãe só comprava um tipo de tecido para fazer as roupas da gente. Era bege... Fica mais bonita colorida e o povo gosta mais. [...] Antigamente vendia mais, mas hoje em dia o povo não valoriza muito.”</p>	<p>Inicialmente, é possível observar que a artesã reconhece o alfenim como “bem simbólico” (Bourdieu, 1989) da cultura popular do Vale do Açu, principalmente no que se refere ao poder simbólico do capital, lhe permitindo, mesmo que ocasionalmente, o sustento financeiro. A representação do tema é percebida pela afetividade, principalmente pelas memórias que ela tem acerca de sua mãe, a responsável pelo ensinamento da arte de fazer o doce, das tradições repassadas pela oralidade, sem livro de receita. A representação de si é percebida quando ela fala sobre as suas preferências em dar pluralidade de cores ao alfenim, trazendo, assim, singularidade, sobretudo por deixar registrado na produção-linguagem as suas preferências, que são, muitas vezes, esquecidas em virtude de o artesão/a artesã produzir com base no que o mercado-capital solicita (Bourdieu, 1989).</p>
-----------------	--	--

Fonte: Produção nossa.

No segundo recorte, apresentamos um fato histórico que foi transformado em artesanato/arte popular, quando, em julho de 2023, a coluna histórica da passagem do século XIX para o XX, marco arquitetônico da cidade de Assu, presente inclusive no brasão de armas da bandeira municipal, ruiu em virtude da ausência de conservação, preservação, da ação do tempo, do homem e de fortes ventos.

O fato de o marco arquitetônico da identidade assuense ter ruído gerou comoção em todos(as) os(as) munícipes, já que constituía memórias simbólicas, culturais e afetivas. Com isso, a artesã B reproduziu a coluna em cerâmica e nos contou histórias acerca de suas vivências na praça, ao lado do marco histórico referido. Vejamos o recorte e a análise:

Tabela 3 – Recorte do texto de Artesã B.

Entrevistado	Recorte	Análise
--------------	---------	---------

Artesã B	<p>“Foi triste aquilo que aconteceu com o coreto. Menino, quem é da minha época vai lembrar que a gente passava a noite arrodando ele e procurando namoro (sorrisos). Era a história do povo! Eu fui muito ali, mas eu só ia acompanhada do meu irmão. Papai não deixava eu ir sozinha! [...] No dia que eu soube, eu fiquei triste demais... Parecia assim que tinha morrido uma pessoa, você acredita? Agora ficou só as lembranças e o cotoco derrubado. Horrível! Então, eu fiz a peça. Menino, vendeu tanto, mais tanto, que se eu soubesse tinha feito mais.”</p>	<p>A artesã apresenta a representação do tema, conforme sugere Adam (2011), descrevendo pontos que conectam o leitor à temática abordada. No recorte, é possível observar a contextualização do tema por meio de memórias que a artesã tem acerca do marco histórico, desde a sua adolescência a fase adulta. Essa contextualização nos conecta, intimamente, ao discurso produzido por ela, uma vez que era comum, sobretudo em cidades interioranas, o passeio noturno em praça pública, que, geralmente, tinha marcos históricos, simbólicos e culturais. A representação de si está presente em todo o enunciado, uma vez que é a partir de suas memórias que ela narra os fatos que a conectam ao marco histórico. Do ponto de vista do bem simbólico cultural, de acordo com Bourdieu (1989), observamos que, embora ela evidencie afetividade na produção da réplica em cerâmica da coluna histórica, o objetivo foi aproveitar o momento de comoção coletiva para obter retorno financeiro, o que foi atingido amplamente, principalmente quando ela diz que vendeu bastante e que se “[...] soubesse tinha feito mais.”</p>
----------	---	--

Fonte: Produção nossa.

O terceiro recorte traz um discurso produzido por uma artesã de bonecas tradicionais de pano, conhecidas popularmente por “bruxinhas”. As bonecas de pano foram, historicamente, confeccionadas com retalhos de tecidos. Na parte do corpo, são geralmente produzidas com tons claros (branco, bege ou rosa claro), de modo que retratem a pele de pessoas brancas.

No recorte a seguir, a artesã discute como aprendeu o ofício do artesanato/da arte de bonecas tradicionais e de como e onde ela costuma comercializar. Na sequência, também apresentamos um trecho de quando um questionamento acerca da maioria das bonecas retratar pessoas de pele branca:

Tabela 4 – Recorte do texto de Artesão 3.

Entrevistado	Recorte	Análise
--------------	---------	---------

<p>Artesã 3</p>	<p>“Fazer boneca mesmo eu aprendi olhando minha mãe fazer. Ela não me ensinou, eu aprendi só olhando. Fazia mais em época da festa de São João Batista, que era quando mais vendia. De primeiro eu não gostava muito, fazia porque precisava. Depois fui tomando gosto porque fui sendo reconhecida. Já fui até evento em Brasília, só para levar as minhas bonecas. Eu tenho orgulho, sim! Às vezes tem gente que olha e diz que são feias, mas eu não estou nem aí! [...] Porque não vende. Quando veem que é preta, nem pegam!”</p>	<p>Neste recorte, a artesã inicia a representação do tema contextualizando como aprendeu o ofício de produzir bonecas tradicionais de pano, incluindo memórias e tradições orais que são específicas do fazer/tornar-se artesão/artesã. É possível perceber, embora haja memória afetiva envolvida na produção, quando ela cita a mãe, que há também a presença do capital simbólico (Bourdieu, 1989), quando ela reconhece o retorno financeiro de sua produção-linguagem. Além disso, a representação do alocutório está presente quando ela diz “[...] fui sendo reconhecida. Já fui até evento em Brasília, só para levar as minhas bonecas.” Esse reconhecimento é do outro, e ela precisa dele para autoafirmar-se. Já a representação de si é observada quando ela diz que sente orgulho, o que a tornou de fato artesã e mestra da cultura popular em todo o território do Vale do Açu. No que se refere ao preconceito e à discriminação com bonecas negras/pretas, percebemos que está presente no momento da aquisição, portanto, é do outro, do alocutório e de como ela o percebe neste processo. Entendemos que ela faz as produções-linguagens das bonecas bruxinhas por entender que são patrimônios da cultura popular, mas que também precisa vender para, a partir disso, complementar a sua renda. Portanto, ela produz seguindo o que sugere o capital simbólico (Bourdieu, 1989).</p>
-----------------	--	---

Fonte: Produção nossa.

Como vimos, os recortes evidenciam representações discursivas das artesãs entrevistadas, que vão desde o ponto de vista do tema, as perspectivas de si e do alocutório. As tradições orais estão presentes em todas as falas, desde a aprendizagem do ofício do fazer/ser artesão/artesã, às memórias afetivas passadas de pais para filhos e às festividades/encontros da cultura popular, sejam religiosas ou não.

Sendo assim, a representação discursiva e as tradições orais de artesãos e artesãs do Vale do Açu, pelos recortes que aqui apresentamos, trazem uma forte ligação com as ações que interconectam suas identidades e memórias, registrando, nos anais da história do povo vale-açuense, uma singularidade artesanal que, muito embora siga o capital simbólico, evidencia suas produções-linguagens.

5 CONCLUSÃO

Constituído por diferentes povos: indígenas, europeus e africanos, o Vale do Açu possui riqueza cultural imensurável, tanto pela miscigenação racial e linguística de seu povo, quanto pelas produções-linguagens, saberes/fazer e tradições orais que foram (re)passadas de geração a geração.

Nesta pesquisa, tivemos as seguintes questões norteadoras: como os/as artesãos/artesãs se representam em suas obras (produções-linguagens)? De que modo os discursos produzidos e as tradições orais evidenciam os bens simbólicos do artesanato do Vale do Açu? Que perspectivas temáticas constam nos discursos e nas tradições orais dos/das artesãos/artesãs?

Quanto às respostas das questões da pesquisa, apresentamos nos seguintes tópicos:

1. As *produções-linguagens* artesanais de artesãos e artesãs do Vale do Açu representam suas histórias sertanejas, conectadas pelas tradições orais de seus ancestrais: da luta cotidiana pela sobrevivência humana ao reconhecimento artístico em lugares com pouca efetivação de políticas públicas educacionais e culturais;
2. No que se refere ao bem simbólico, observamos que o poder cultural permanece pelo reconhecimento artístico e artesanal, muito embora boa parte das produções-linguagens, siga as normas ditadas pelo poder capital;
3. As perspectivas temáticas falam dos sujeitos artesãos e artesãs, de suas memórias e suas observações acerca do contexto da vida.

Sobre os objetivos, atingimos todos, uma vez que dialogamos acerca das produções-linguagens artesanais que constituem a cultura popular do Vale do Açu, mesmo que introdutoriamente; analisamos como os artesãos e as artesãs representam suas memórias e identidades em seus saberes-fazer e; e verificamos como as tradições orais estão sistematizadas nas produções simbólicas do artesanato.

Os estudos de Adam (2011) contribuíram positivamente, já que foi possível observar, no plano semântico dos textos, como os artesãos e as artesãs representaram discursivamente suas abordagens temáticas, acerca de si e do outro (alocutório). Além disso, as reflexões de Bourdieu (1989) nos permitiram enxergar como o bem cultural passa a ganhar status capital a partir das trocas simbólicas de poderes exigidas pelos consumidores da arte popular e do artesanato.

Sendo assim, percebemos que as *produções-linguagens* artesanais de artesãos e artesãs do Vale do Açu representam suas histórias sertanejas, conectadas pelas tradições orais de seus ancestrais: da luta cotidiana pela sobrevivência humana ao reconhecimento artístico em lugares com pouca efetivação de políticas públicas educacionais e culturais.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passegi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

QUEIROZ, Maria Eliete de. **Representações discursivas no discurso político. “Não me fiz sigla e legenda por acaso”**: o discurso de renúncia do senador Antônio Carlos Magalhães (30/05/2001)”. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013 (UFRN/PPgEL).

UM GRITO CONTRA O RACISMO: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DE ANIELLE FRANCO NO DISCURSO DE POSSE COMO MINISTRA DA IGUALDADE RACIAL

Raimundo Romão Batista (UERN)

romao87@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A História do Brasil é perpassada por fatos positivos e negativos, conforme as constantes mudanças sociais. Um dos fatos marcantes e encontrado em diversas fontes de pesquisa é o processo de escravidão, no qual negros, vindos do continente africano, foram comercializados como mercadoria por um longo tempo. Os negros eram trazidos para o Brasil por meio de navios negreiros e muitos deles não resistiam às condições vivenciadas durante o transporte e eram jogados no mar. Ao chegar ao Brasil, os povos africanos eram colocados para trabalhar em serviços pesados e sofriam violência constante advinda do senhor de escravos.

Mesmo com a abolição da escravidão, por meio da lei Áurea de 1888, os negros continuaram vivendo nas mesmas condições de escravidão, afinal, nenhuma mudança ao nível prático foi realizada (Fausto, 2009). Mesmo com a passagem dos séculos, o preconceito racial ainda está enraizado na nossa sociedade, contribuindo para a construção de imagens negativas dos negros. No entanto, são inquestionáveis as contribuições culturais dos povos africanos, tais como: religião, comidas, dança, música e outras.

Nessa perspectiva, discutir o racismo no contexto atual é de suma importância e, para isso, estamos usando como objeto de pesquisa o discurso de posse da ministra da igualdade racial Anielle Franco. Nisso, faz-se o seguinte questionamento: que imagens Anielle Franco constrói em relação às práticas racistas? Para responder a tal questão, temos como objetivo principal analisar os diferentes *ethos* acerca do racismo revelados pela ministra no momento do discurso de posse.

Em relação à justificativa, este artigo contribui para uma maior reflexão sobre as práticas racistas na nossa sociedade, uma vez que é uma problemática que merece um olhar atencioso e desenvolvimento de políticas públicas combativas. Ademais, a discussão apresentada serve de reforço para os estudos que abordam a construção do *ethos* discursivo. Outro ponto de destaque é o interesse do pesquisador por temas relacionados com cultura negra em diferentes contextos.

Quanto à organização do trabalho, temos essa curta introdução, duas seções teóricas (uma envolvendo *ethos* e outra o racismo), a metodologia, uma seção de análise, considerações finais e referências.

2 *ETHOS* NA VISÃO DE MAINGUENEAU

Ao discutirmos sobre a noção de *ethos* cunhada por Maingueneau, é preciso compreender que as reflexões sobre esta noção teórica advêm do início de 1980 e seus estudos continuam vivos até os dias atuais. A noção de *ethos*, conforme a visão do autor, está interligada com a Análise do Discurso e este conceito vem sendo aperfeiçoado constantemente a partir dos trabalhos que envolvem diferentes gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, Maingueneau (2013, p. 107) traz a seguinte conceituação para o termo: “Este é o tipo de fenômeno que, como desdobramento da retórica tradicional, podemos chamar de *ethos*: por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador.” Com isso, entendemos que o autor faz uma retomada histórica da visão de *ethos* na perspectiva da retórica e destaca que é por meio dos processos enunciativos que o enunciador revela uma determinada imagem.

Quando fazemos uma menção à discussão de *ethos* na retórica, devemos considerar outros dois

elementos que estão interligados: *pathos* e *logos*. Este é pautado na lógica discursiva e aquele nas diferentes emoções construídas para convencer um determinado auditório. Os três elementos: *ethos*, *pathos* e *logos* formam uma tríada no processo argumentativo, sendo analisados em diferentes gêneros do discurso, mas é evidente um destaque maior para os estudos em torno do *ethos*.

Além disso, é preciso salientar que os estudos envolvendo as manifestações dos *ethe* na retórica são pautados no discurso, ou seja, na oralidade. Nessa linha de raciocínio, os textos escritos não são usados como objeto de análise. É nessa lacuna que Maingueneau (2016) direciona suas pesquisas, pois afirma que os textos escritos também são suscetíveis de revelar uma imagem e, para isso, discute a noção de *tom*.

Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma vocalidade que pode se manifestar numa multiplicidade de “tons”, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursivo), a um fiador, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. (MAINGUENEAU, 2015, p. 18).

Compreendemos que o tom está presente nos textos escritos, de forma explícita ou não, contribuindo para que o destinatário/leitor construa um corpo do enunciador, não um corpo físico, mas uma instância dos processos discursivos, no caso, o fiador do discurso, revelado por diversas pistas presentes na enunciação. A partir dos tons que são evocados pelo fiador do discurso, é possível apreendermos o *ethos*.

Ademais, o termo *ethos* é discutido dentro de uma visão encarnada, que procura interligar aspectos verbais, físicos e psicológicos. Nisso, é preciso considerar a importância de duas noções ligadas a evidenciar o fiador do discurso: corporalidade e caráter. Este “corresponde a um feixe de traços psicológicos. Já aquela está associada a uma compleição física e à maneira de se vestir, a um modo de se mover no espaço social, a um comportamento (Maingueneau, 2020). As duas noções permitem que o destinatário/leitor faça a incorporação do *ethos*.

Outro ponto discutido por Maingueneau (2015) está ligado à conceituação de *ethos pré-discursivo* e *ethos discursivo*. O primeiro se refere a representações que o público faz do enunciador antes que profira uma determinada enunciação. Já o segundo ocorre no momento em que o enunciador apresenta seu ato discursivo. É preciso salientar que a imagem visada pelo fiador do discurso nem sempre é aquela que o público constrói, gerando um certo desconforto para o enunciador.

No mesmo viés de distinções, é preciso diferenciar *ethos dito* e *ethos mostrado*. Este está relacionado ao processo de enunciação, no momento em que o enunciador profere um certo discurso. Já aquele demonstra os casos em que o enunciador evoca o discurso para si mesmo, afirmando: “sou isso ou faço aquilo”. A construção da diferença não é fácil, pois é complicado demarcar aquilo que é dito e aquilo que é mostrado.

Além disso, Maingueneau (2020) trata de outra problemática que envolve a definição do termo *ethos*. Isso ocorre porque esta noção pode ser apreendida em diferentes gêneros discursivos e parece haver uma liberdade no processo de interpretação. Para isso, o autor procurou uma forma didática para melhor caracterizar o *ethos* e o divide em três dimensões:

- (1) A dimensão categorial abrange tanto os papéis *discursivos* quanto os estatutos extradiscursivos. Os primeiros estão ligados à atividade de fala e, portanto, à cena genérica: animador, narrador, pregador... Os segundos podem ser de natureza muito variada: pai de família, funcionário, médico, camponês, americano, solteiro, estudante..., etc.
- (2) A dimensão experiencial do *ethos* recobre as caracterizações sociopsicológicas estereotípicas: bom senso, agressividade, lentidão, estupidez, originalidade, mansidão...
- (3) A dimensão ideológica remete a posicionamentos. No campo político: feminista, esquerdista, conservador ou anticlerical...; no campo literário: romântico ou naturalista..., etc. (MAINGUENEAU, 2020, p. 25).

A utilização das três dimensões para o processo de apreensão do *ethos* permite que os processos interpretativos sejam mais direcionados, evitando, assim, uma disseminação sem controle na construção e na revelação dos *ethe*. Assim, mesmo sabendo da diversidade de gêneros e discursos que contribuem para o estudo desta noção, a didatização ajuda o pesquisador no momento de análise.

Dessa forma, realizamos um curto estudo teórico acerca da noção de *ethos* para compreendermos um pouco da origem, do conceito e da aplicação em diferentes objetos de análise. A partir deste momento, abordaremos a questão do racismo e, posteriormente, faremos uma interligação com a noção teórica estudada nessa seção.

3 O RACISMO E SUAS DIFERENTES FACETAS

Situações envolvendo o racismo fizeram e fazem parte da nossa sociedade, pois uma parte da população ainda não venceu as mazelas advindas deste problema que mancha a vivência social. Sabemos que o processo escravocrata foi um dos maiores impulsionadores dos ideais racistas, pois as pessoas de pele branca passaram a entender que a cor delas era superior e usar tal visão, mesmo distorcida, para contribuir com ações em prol do racismo. O autor Almeida (2019, p. 25) define o racismo da seguinte forma:

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.

Percebemos que a prática racista é uma ação sistemática, ou seja, muito recorrente, na qual a raça é usada como argumento na construção de uma visão tão negativa. Além disso, a partir do momento em que o racismo é vivenciado nos contextos sociais, evidenciamos situações que representam privilégios para os brancos e diversas desvantagens para os negros. O racismo, ao ser comparado com o preconceito racial, apresenta algumas diferenças, mas, no final, entendemos que a questão das raças ainda contribui para difundir ideias pautadas somente na quantidade de melanina na pele.

Nesse contexto, é preciso quebrar a sistemática do racismo que se encontra enraizada socialmente e historicamente. Para Ribeiro (2019), estamos em uma sociedade em que é quase impossível escapar do racismo, sendo necessária uma luta conjunta para vencer este obstáculo bastante recorrente.

Ademais, notamos que a conceituação do termo racismo envolve muitas dimensões, sendo necessária uma conduta mais séria e quebrar alguns paradigmas em relação à temática, por exemplo, vencer o senso comum que imputa que as práticas racistas foram motivadas exclusivamente pelo processo de escravidão.

O senso comum entendeu que o racismo é resultado de séculos de escravidão. Nessa linha de raciocínio, o fato de o negro ter sido escravizado permite que a sociedade se relacione com ele de forma, para usar um eufemismo, diferenciada. Assim, quem sempre “trabalhou” em atividades domésticas e do campo, durante gerações, seria discriminado econômica e socialmente porque sempre atribuído a serviços ditos menores. Ainda, a partir dessa “lógica”, negros e descendentes têm menos poder aquisitivo porque trabalham em atividades que não exigem esforço intelectual, porém não se questiona o motivo de isso ocorrer, se em sociedades outras os trabalhos pragmáticos são mais bem remunerados (Farias, 2019, p.186).

Conforme Farias (2019), é preciso desmembrar o racismo do processo de escravidão, pois isso tem servido, erroneamente, para justificar certas práticas discriminatórias. Nisso, vem sendo difundida a ideia

de que, pelo fato os negros, por exemplo, terem trabalhado em atividades domésticas e do campo, carregam consigo estereótipos de inferioridade, que são expostos constantemente. É comum a tentativa de justificar o baixo poder aquisitivo da população negra considerando que a “culpa” é dos trabalhos que não exigem muito esforço intelectual.

É nessa situação que é preciso refletir, afinal, por que em outras sociedades trabalhos semelhantes são bem remunerados? Isso evidencia que o problema não está realmente na ocupação, mas na forma de tratamento com quem realiza tais trabalhos. Temos uma ausência de ações igualitárias na sociedade e isso permite que o racismo ganhe cada vez mais espaço.

Para tentarmos combater as atitudes racistas, numa sociedade que continua a perpetuar esta prática negativa, precisamos investir na educação. Sabemos que nas escolas ocorrem algumas situações recorrentes de racismo, mesmo que de forma mascarada, sendo preciso o desenvolvimento de projetos combativos. Ribeiro (2019, p. 10) apresenta o seguinte aspecto biográfico em torno do racismo:

DESDE CEDO, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos, entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida.

Notamos que Ribeiro traça um perfil de como é viver numa sociedade que trata as pessoas negras como inferiores. A escola, que deveria ser um ambiente mais tranquilo e voltado para o processo de aprendizagem, passou a ser um espaço marcado por construir um sentimento negativo em relação à pele negra. Os diferentes apelidos geram uma reflexão sobre ser negro, provocando problemas de autoestima e necessitando que os negros procurem formas de fugir de uma sociedade tão discriminatória.

Nessa conjuntura social, discutir temas ligados a “cor da pele” passou a ser visto como uma grande preocupação, afinal pode gerar situações constrangedoras e impulsionar interpretações ligadas ao racismo. Para Nogueira (2006, p. 299): “(...) Evita-se a referência à cor, do mesmo modo como se evitaria a referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor – em geral, diz-se que “em casa de enforcado, não se fala em corda”. Assim, percebemos que a sociedade pouco evoluiu socialmente, uma vez que certos temas (por exemplo, a cor da pele) ainda são tratados com muito cuidado, sempre pensando que a abordagem deles pode gerar uma certa polêmica.

4 METODOLOGIA

O presente artigo está alinhado à linha de pesquisa “Discurso, Memória e Identidade”, conforme apregoa o Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *campus* de Pau dos Ferros – CAPF.

No que se refere à classificação da pesquisa, esta é qualitativa, uma vez que tentamos explicar um fenômeno que envolve a participação de sujeitos, considerando a influência em diferentes contextos sociais e não remetendo a questões analíticas envolvendo discussões com números (Paiva, 2019). Quanto aos objetivos, ela é explicativa, pois procuramos identificar e explicar as causas que geram manifestações de racismo a partir de um discurso de posse. Ademais, é documental, porque o nosso objeto de pesquisa se constitui como um documento de acesso livre e que está exposto em diferentes sites da internet.

Em relação ao *corpus*, este é formado por 10 excertos do discurso de posse de Anielle Franco ao assumir o Ministério da Igualdade Racial⁵, mais uma ação governamental voltada para combater as mazelas

5 O discurso na íntegra pode ser acessado em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-integra-discurso-ministra-anielle-franco.htm>

que o racismo imputa constantemente nos diversos meios sociais. Para o processo metodológico, seguimos os seguintes passos:

- * Estudo bibliográfico sobre *ethos* e racismo;
- * Leitura e identificação do *ethos* conforme a visão de Maingueneau;
- * Organização do discurso em excertos;
- * Processo analítico seguindo os posicionamentos teóricos.

5 ANÁLISE E RESULTADOS

A presente seção está direcionada ao processo de análise de trechos do discurso da ministra Anielle Franco, considerando os postulados de Maingueneau sobre a construção do *ethos* discursivo, conforme veremos nos excertos a seguir.

Excerto 01

Desde o dia 14 de março de 2018, dia em que tiraram Marielle da minha família e da sociedade brasileira, tenho dedicado cada minuto da minha vida a lutar por justiça, defender a memória, multiplicar o legado e regar as sementes de minha irmã. Nesse caminho, fundamos o Instituto Marielle Franco, organização que se tornou referência no combate à violência política de gênero e raça e na defesa de direitos de mulheres negras, pessoas LGBTQIAP+ e periféricas.

O fiador do discurso apresenta um tom de nostalgia ao lembrar de um fato marcante em sua vida, afinal, perdeu um ente muito querido, no caso, a irmã Marielle Franco. Nisso, expondo discursivamente um tom de dedicação e de luta, uma vez que entende e procura continuar as ações positivas desenvolvidas pela irmã no combate a alguns problemas sociais. A criação de um instituto batizado com o nome da irmã evidencia o quanto o fiador do discurso acredita no legado defendido até o momento.

Nas propostas defendidas, notamos que o fiador do discurso destaca que a criação do instituto combateria diferentes formas de discriminação, sendo a de raça, uma delas. As palavras da ministra mostram que é preciso combater vários tipos de violência e valorizar diversos direitos. Assim, o fiador constrói o *ethos dito*, de *continuadora das ideias de Marielle Franco*.

Excerto 02

Luta essa que nos trouxe até aquele 1º de janeiro deste ano quando, finalmente, o povo brasileiro subiu a rampa deste palácio, em um gesto marcante que emocionou o mundo inteiro, pois passou um recado: quando nosso presidente Lula recebeu a faixa presidencial do povo, colocada por uma mulher negra periférica, mostrou que o caminho para o Brasil do futuro será, sim, liderado por aqueles e aquelas que há séculos resistem ao projeto violento que fundou esse país.

O fiador do discurso retoma uma cena histórica ao citar o momento de posse do presidente Lula, que subiu a rampa do palácio com diferentes representantes da sociedade brasileira. Essa cena evidentemente gerou muita emoção, pois foi um marco para a história do Brasil e mostrou o quanto o povo deve ser valorizado. Temos que destacar no processo analítico o sintagma nominal “mulher negra periférica”, três termos que, quando unidos, podem ser, conforme a visão de algumas pessoas preconceituosas, um combo para evidenciar facetas discriminatórias. Diante desta vontade e com um tom de reconhecimento, constrói-se a imagem de *valorizadora da força do povo*.

Excerto 03

Precisamos identificar e responsabilizar quem insiste em manter esta política de morte e encarceramento da nossa juventude negra,

comprovadamente falida. Assim como estamos identificando e responsabilizando quem executou, provocou e financiou a barbárie que assistimos no último domingo.

Na construção do *ethos* de *investigadora dos que ceifam a juventude negra*, temos um tom combativo em relação aos que incentivam a morte dos jovens negros. Com isso, é importante a identificação e a responsabilização dos sujeitos que praticam ações que inviabilizam a vida. Além disso, faz-se uma comparação com a punição que está sendo aplicada às pessoas que participaram do movimento destrutivo contra órgãos do Brasil, que ocorreu em 08 de janeiro do corrente ano. No geral, é importante investigar, identificar e punir aqueles que contribuem para a morte de muitos jovens negros.

Excerto 04

E neste ano de 2023, que estamos celebrando 20 anos do primeiro governo Lula, que criou em 2003 a primeira Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil, daremos um passo à frente na institucionalização da luta política antirracista com este Ministério. Trazendo o racismo para o debate público e institucional de um modo até então não vivenciado na política brasileira, uma conquista fruto das mobilizações sociais incessantes que antecederam e culminaram neste momento.

Neste momento discursivo, temos um direcionamento para um tom histórico e de valorização do governo Lula, que procurou criar políticas públicas voltadas para o combate ao racismo. A partir do verbo “daremos”, o fiador do discurso demonstra que será um trabalho conjunto e que ganhará força a partir do trabalho do Ministério da Igualdade Racial. Ademais, entende que é preciso dar visibilidade para as discussões envolvendo o racismo, uma temática que muitas vezes é invisibilizada.

Compreendemos, ademais, que o combate às práticas racistas advém da mobilização popular, o que nos permite entender que parte da sociedade está inconformada em vivenciar tal problema. Nisso, cada enunciado contribui para a construção da imagem de *defensora de uma política antirracista*. Para isso, o fiador evidencia, logo em seguida, um tom de valorização dos povos que formam nossa nação.

Excerto 05

Digo isto porque o sujeito mais importante a quem devo agradecimentos nesta data de hoje é o povo brasileiro, especialmente o povo negro e indígena, que há séculos resiste contra a violência do estado e se articula para ocupar e permanecer em espaços como este.

Ao considerarmos a noção de tom, que segundo Maingueneau (2015) contribui para a construção do *ethos*, o fiador do discurso inicia com um tom de agradecimento em relação aos povos negros e indígenas, revelando o *ethos* de *reconhecadora dos povos negros e indígenas*. Estes, junto com os portugueses, são elos importantes para o processo de formação do povo brasileiro. Temos também um tom afirmativo acerca da ausência de um trabalho positivo advindo do Estado, que muitas vezes é responsável pela ocorrência de ações violentas.

Além disso, os enunciados revelam que os negros procuram formas de ocupar espaços no meio social e que é difícil, por exemplo, manter-se em alguns cargos. Sabemos que isso acontece em virtude da sociedade ainda conviver com ações que demonstram o quanto o racismo ainda está latente.

Excerto 06

Hoje nós possuímos um Ministério da Igualdade Racial no Brasil e gostaria de firmar um compromisso com cada um de vocês afirmando que a tarefa que me foi confiada, de ocupar o cargo de Ministra, será exercida com transparência, seriedade, técnica, combatividade, cuidado, respeito à trajetória e conquistas dos movimentos sociais e muita escuta.

A partir da constatação do Ministério da Igualdade Racial, o fiador do discurso expõe um tom de compromisso com todos que acreditam no trabalho que será desenvolvido. Um cargo que será exercido,

segundo os enunciados, com exposições públicas das ações que forem desenvolvidas, guiado por uma postura séria, respeitando processos técnicos, com combate (possivelmente contra as práticas racistas), pautado no respeito e no cuidado. É importante frisar, também, que o ministério não será um órgão de decisões unilaterais, pois a ministra reconhece a importância de escutar opiniões e, conseqüentemente, valorizar o diálogo. Assim, o recorte enunciativo evidencia o *ethos* de *sabedora da importância do cargo*.

O ministério é apenas um dos meios de combate ao racismo, afinal, outros setores governamentais ou não, são importantes nesta luta por uma sociedade mais igualitária, na qual a cor da pele não dite os caminhos que devem ser seguidos. Afinal, segundo o excerto abaixo, o tempo não foi suficiente para abolir tal prática.

Excerto 07

Após quase quatrocentos anos de escravidão negra e 133 anos de uma abolição que nunca foi concluída, a população brasileira ainda enfrenta múltiplas faces do racismo que gera condições desiguais de vida e de morte para pessoas negras e não negras no país. Isso não pode ser esquecido e nem colocado de lado.

Por meio de um tom de constatação histórica, que retoma o período da escravidão e da abolição desta pela Lei Áurea em 1888, notamos a certeza de que os brasileiros ainda convivem com as mazelas do racismo. Essa postura negativa, pautada num passado de sofrimento para a população negra, reverbera no contexto atual, gerando desigualdades sociais, mortes (para negros e brancos). É necessária uma forma combativa contra os meios que impulsionam a força racista, uma vez que esta representa um atraso para nossa história. Evidenciamos, assim, que o fiador do discurso constrói o *ethos* de *mulher que conhece a força latente do racismo*.

Dessa forma, é muito negativo para os rumos do Brasil ainda vivenciarmos atitudes de racistas que querem continuar praticando, mesmo que de forma mais atualizada, ações que remetem ao racismo, cujo tempo não apagou. Isso pode ser explorado no excerto abaixo, que demonstra como o racismo impulsiona a desigualdade social.

Excerto 08

Estamos falando de diferenças raciais hierárquicas que instituem condições materiais desiguais de vida e de morte de brasileiros e brasileiras. Não podemos mais ignorar ou subestimar o fato de que a raça e a etnia são determinantes para a desigualdade de oportunidades no Brasil em todos os âmbitos da vida. Pessoas negras estão sub-representadas nos espaços de poder e, em contrapartida, somos as que mais estamos nos espaços de estigmatização e vulnerabilidade. Apesar de a maioria da população brasileira se autodeclarar negra, é possível observar que os brancos ocupam a maior parte dos cargos gerenciais, dos empregos formais e dos cargos eletivos. Por outro lado, a população negra está no topo dos índices de desemprego, subemprego e de ocupações informais, além de receber os menores salários.

Percebemos, na sequência discursiva, a construção do *ethos* de *conhecedora de que os negros são vítimas da desigualdade social*, uma vez que mostra o quanto a questão da raça influencia na geração de desigualdades e contribui para que vidas negras sejam ceifadas. Através de um tom de certeza, o fiador do discurso evidencia que a questão da raça tem minado oportunidades igualitárias em todos os setores, por exemplo, ainda percebemos o quanto os melhores empregos são ocupados por pessoas de pele branca. Nisso, parece que a sociedade brasileira, nos seus diversos setores, reproduz atitudes racistas e procura impedir o protagonismo negro.

Excerto 09

A desigualdade econômica; a fome; a falta e a precarização de emprego; o desmonte de políticas de ações afirmativas; a insuficiência de políticas sociais; o colapso do sistema de saúde; o racismo religioso e ambiental, a violência estatal e o encarceramento são alguns dos exemplos que podemos citar para ilustrar múltiplas dimensões do genocídio da população negra.

Neste momento discursivo, o fiador do discurso apresenta um tom incisivo sobre as situações que influenciam na morte dos negros. São relatados tantos fatores que é quase impossível dizer qual deles é o

principal. No entanto, iremos considerar alguns pontos, por exemplo, a necessidade/importância de políticas públicas que sejam viáveis e aplicáveis no combate ao racismo. Além disso, o Estado precisa contribuir com o incentivo às políticas públicas e combater, com rigor de lei, casos que conduzam ao genocídio. Com isso, temos, diante dos enunciados, a imagem de *apresentadora das dimensões do genocídio da população negra*.

Nessa perspectiva, entendemos que o genocídio dos negros perpassa diversas dimensões, sendo necessária uma ação conjunta, ou seja, o Ministério da Igualdade Racial precisará da ajuda dos demais órgãos do governo, afinal deve ser uma luta da população brasileira e isso é demonstrado no excerto abaixo.

Excerto 10

Reitero o que foi dito no pronunciamento de posse do Presidente Lula: O Brasil do futuro precisa responder às dívidas do passado! E é por isso que, em um governo de reconstrução, nós gostaríamos também de falar com os não negros. O enfrentamento ao racismo e a promoção da igualdade racial é um dever de todos nós. A população brasileira não pode ser onerada com o custo das violações das quais é vítima.

O fiador do discurso retoma, no seu ponto de vista, a fala do presidente Lula ao afirmar que é preciso resolver alguns problemas que foram imputados por um passado racista. É preciso encontrar caminhos para reparar um problema que nossa história e as ações governamentais não conseguiram resolver. Assim, o Ministério da Igualdade Racial não é suficiente para sanar o problema, sendo necessário o apoio de todos. Com essa visão enunciativa, temos a revelação do *ethos* de *defensora da união em prol do combate ao racismo*.

Diante do processo analítico, elaboramos o seguinte quadro como forma de resumir todos os *ethe* revelados pelo fiador durante o momento da enunciação do discurso de posse para o Ministério da Igualdade Racial.

Quadro 01 – Ethe de Anielle Franco

ANIELLE FRANCO	Continuadora das ideias de Marielle Franco
	Valorizadora da força do povo
	Investigadora dos que ceifam a juventude negra
	Defensora de uma política antirracista
	Reconhecadora dos povos negros e indígenas
	Sabedora da importância do cargo
	Mulher que conhece a força latente do racismo
	Apresentadora das dimensões do genocídio da população negra
	Conhecadora de que os negros são vítimas da desigualdade social
	Defensora da união em prol do combate ao racismo

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que a temática seja sempre trabalhada nos diferentes ambientes e contextos sociais, afinal ainda carece de muita discussão e ações que sejam realmente combativas das ações racistas e que preguem uma sociedade mais igualitária, uma vez que falta usar de maneira mais prática o que está escrito na nossa Constituição.

É importante, também, considerar a relevância deste trabalho como um possível suporte teórico e prático para futuras pesquisas que envolvam a noção de *ethos* na perspectiva de Maingueneau. Sabemos que

o mesmo objeto de pesquisa pode ser analisado por outros pesquisadores com base na vertente do *ethos*, mas cada análise é retrato da interpretação de um determinado pesquisador, sendo que outras imagens podem surgir ora analisado.

Dessa forma, esperamos que este artigo seja uma forma de impulsionar discussões sobre o racismo não só nos discursos de posse, mas em qualquer gênero do discurso. Ademais, é necessário salientar a importância das instituições de ensino como aliadas no combate de ações que envolvam o apoio e a disseminação do racismo na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo. 1ª edição. Companhia das Letras, 2019.

FARIAS, Iara Rosa. Investigações sobre o racismo: contribuições da semiótica francesa. **Estudos Semióticos**. Volume 15, Edição Especial, São Paulo, abril de 2019, p. 184-195 Disponível em:< <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/154970>> Acesso em: 11 de Maio de 2021.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2009.

MAINGUENEAU. D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução: Cecília P. de Sousa-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013. (Capítulo 4, p. 57-64; Capítulo 5, p. 65-80; Capítulo 8, p. 104-114).

MAINGUENEAU. D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-29.

MAINGUENEAU. D. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2016, p. 69-92.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca, Preconceito Racial de Origem. In: **Tanto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais**. São Paulo, T.A. Queiroz Editora, 1985.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

TEXTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A EXPOSIÇÃO E A DISCUSSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Cícera Alves Agostinho de Sá (FECLI/UECE)

cicera.agostinho@uece.br

Roberto Claudio Bento da Silva (SEDUC/CE)

robertoclaudiobento@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O domínio da escrita se apresenta como um desafio para os estudantes do Ensino Médio, embora essa prática de linguagem faça parte do currículo de Língua Portuguesa desde o 1º ano do Ensino Fundamental, quando os professores realizam um investimento inicial sistemático no processo de alfabetização das crianças.

Considerando a trajetória escolar de cada estudante, ao fazermos um levantamento do número de anos em que esse trabalho pode ser realizado, observamos que a soma dos nove anos do Ensino Fundamental aos três anos do Ensino Médio totaliza em doze anos de trabalho direcionado ao domínio das quatro práticas de linguagem, utilizadas pela Base Nacional Comum Curricular (2018), na apresentação das habilidades relativas ao componente curricular Língua Portuguesa: Leitura, Oralidade, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica.

As habilidades relativas à escrita tanto estão associadas à prática de linguagem Produção Textual, como também estão vinculadas à prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica. Logo, o considerável número de horas direcionadas ao trabalho com a Língua Portuguesa na perspectiva de garantir o domínio da escrita, embora possa ser volumoso, ainda não é suficiente para garantir que as habilidades sejam consolidadas.

Considerando a nossa experiência como professores e gestores de escolas da rede pública estadual do Ceará, atrevemo-nos a anunciar que o problema pode estar associado ao fator metodológico adotado pelos professores no planejamento e realização desse trabalho.

Assim sendo, considerando o fato de o trabalho realizado pelos docentes de Língua Portuguesa no Ensino Médio ainda se pautar essencialmente na reprodução de um conjunto de normas e regras dispostas em materiais didáticos, especialmente livros didáticos, que se pautam na premissa de que o domínio desses elementos normatizadores incorre no domínio da língua, é que desenvolvemos a presente pesquisa, com o objetivo de analisar a frequência e o modo de abordagem da exposição e discussão nas obras específicas de Língua Portuguesa “Práticas de Língua Portuguesa”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo (2021) e “Se liga nas linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Sinicalchi (2021), com base na Pedagogia de Gêneros, formulada pela Escola de Sidney.

A escolha do Ciclo de Ensino e Aprendizagem como teoria de base para esse estudo se pauta no fato de esse referencial teórico estar vinculado à Linguística Sistêmico Funcional, uma teoria que possibilita a análise da forma e função das realizações linguísticas.

Logo, a perspectiva é que essa atividade reflexiva discorra acerca da proposição adotada pelos materiais didáticos selecionados, observando a recorrência e os aspectos explorados na abordagem de textos situados no domínio da exposição e da discussão, à luz da Escola de Sidney.

Assim sendo, este estudo se encontra assim organizado: a introdução em construção contempla uma apresentação geral do sistema de interesse deste artigo; a seção teórica aborda sinteticamente os elementos que constituem os ciclos da Pedagogia de Gêneros; na seção metodológica, apresentamos uma descrição detalhada dos encaminhamentos metodológicos adotados neste estudo; a seção de análise comporta a discussão da frequência e do modo de abordagem de textos do domínio da exposição e da discussão nos livros didáticos já anunciados, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático 2021, em utilização em escolas da rede

pública; e por fim, apresentamos as considerações finais ao estudo.

Cientes da urgência em ampliar os estudos que possam servir de subsídio ao trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio no trabalho com textos exigidos em exames e processos seletivos para acesso ao Ensino Superior, este estudo se configura como uma tentativa de construção de uma proposta norteadora para o trabalho com a exposição e a discussão nessa etapa, já que a consolidação das habilidades relativas a esses domínios amplia as possibilidades de acesso dos candidatos de escolas públicas a cursos de graduação, utilizando-se do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

2 CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO TEXTUAL EM FOCO

A Pedagogia de Gêneros foi desenvolvida no contexto educacional australiano para colaborar com a melhoria da aprendizagem dos estudantes com letramento aquém do previsto nos currículos escolares para a etapa equivalente à Educação Básica. Logo, configura-se como uma proposta metodológica elaborada por pesquisadores para reduzir as diferenças de aprendizagem entre os estudantes de maior e menor rendimento, com foco no domínio da linguagem.

Conforme Rose e Acevedo (2017), a implementação das atividades propostas nos estágios que integram o ciclo acelera a aprendizagem dos estudantes que apresentam diferentes níveis de letramento, contribuindo com a construção de um processo de domínio da linguagem mais equitativo.

São mais de quatro décadas de implementação dessa proposta, de modo que os referenciais (r) elaborados no curso de sua implementação são tomados hoje como objeto de estudo e fundamentação teórica para a realização de projetos de extensão no Brasil, a exemplo do Ateliê de Textos, coordenado pela professora pesquisadora Cristiane Fuzer (2017), por ocasião do trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria, com foco em textos da família das estórias.

A metodologia apresentada nos referenciais relativos ao Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) fundamenta-se nos pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional, proposta por Halliday e Matthiessen (2014), uma teoria que apresenta um conjunto amplo de categorias, que possibilita a análise da forma e função da língua em escalas menores que a oração (no nível fonético e fonológico), no plano da oração (nível léxico-gramatical) e em escala superior à oração (nível semântico e pragmático).

No caso específico do CEA, que se encontra vinculado à Escola de Sydney e se situa no macrocampo das análises subsidiadas na LSF, geralmente as análises que nele se pautam se processam em escala superior à oração, já que remetem à composição dos textos, explorando tanto os recursos implicados em sua composição, bem como seu propósito comunicativo.

O nível de letramento que se pode alcançar a partir do trabalho integrado da leitura e da produção textual aos textos situados no domínio da exposição e discussão contribuem para que professores tenham subsídios para trabalhar os textos relativos a esses domínios curriculares, uma vez que esses constituem os domínios que comportam a produção da redação cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliada como área no exame, cujo resultado positivo pode contribuir diretamente com a aprovação do candidato para curso de graduação utilizando-se desse resultado.

Como o projeto australiano, que pauta este estudo, encontra-se organizado em fases, é oportuno ressaltarmos que este estudo se pauta na terceira fase, denominado *Reading to Learn*, cujo foco consiste em tratar da importância do domínio da leitura para a qualificação da escrita.

A seção seguinte está direcionada à apresentação da descrição das atividades que constituem a terceira fase do CEA.

3 ESTÁGIOS DO CEA: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO EM PAUTA

Os resultados das atividades com textos desenvolvidas à luz da Escola de Sydney confirmam que os estudantes que leem mais desenvolvem as habilidades necessárias a uma escrita melhor. Desse modo, as estratégias que constituem o CEA estão organizadas em três estágios, conforme representado na Figura 1, disposta a seguir.

Figura 1: Ciclo de Ensino e Aprendizagem: estágios do Projeto RL2



Fonte: Figura adaptada por Santorum, 2019, p. 87, de Martin e Rose, 2012, p. 147.

Conforme representado na Figura 1, as estratégias que constituem o CEA foram organizadas em três ciclos, conforme descrito a seguir, com base em Martin e Rose (2012): o Ciclo 1 adota como foco o reconhecimento e o domínio das etapas e fases do texto em estudo para utilização em contextos de uso. O primeiro Ciclo comporta as estratégias: Preparação para Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual.

A Estratégia 1, concernente à Preparação para Leitura, comporta as atividades que o professor media para reconhecimento do texto, que serve como modelo para a produção escrita. Nessa etapa, perdura a interpretação dos textos selecionados pelo professor, atividade marcada pela tentativa de conexão entre o conhecimento de mundo dos estudantes e o acesso às informações constantes nas etapas e fases do texto em evidência. Esse trabalho de preparação é marcado pela utilização de questionamentos, utilizados como recursos de mobilização dos estudantes para apresentarem explicações e especificações acerca das informações presentes nos textos em estudo. No geral, essas atividades são exploradas como atividades introdutórias de análise das etapas e fases do texto.

A Estratégia 2, relativa ao Ciclo 1, consiste na Construção Conjunta, estratégia marcada pela produção coletiva de um texto relativo ao modelo estudado. Essa produção é mediada pelo professor, que na condição de um escritor mais experiente vai demonstrando ao longo da atividade as escolhas que podem ser exploradas pelo estudante como recursos facilitadores da produção escrita. Essa atividade é marcada ainda pela troca de informações e opiniões dos estudantes sobre o texto em elaboração, atividades sempre mediadas pelo professor.

A terceira e última estratégia do Ciclo 1 consiste na Construção Individual. A perspectiva é que nessa etapa o estudante explore os conhecimentos construídos ao longo da Estratégia 1, de reconhecimento do texto, com também na Estratégia 2, que contempla a produção textual coletiva, para então produzir, com autonomia, uma versão individual do gênero em estudo. Essa estratégia funciona como uma espécie de devolutiva dos aprendizados consolidados no primeiro Ciclo, de modo que cada estudante realiza o proposto de modo individual e particular.

As estratégias que integram o Ciclo 1, apresentadas até aqui, com base em Martin e Rose (2012), configuram-se como procedimentos que possibilitam ao estudante conhecer o texto que está sendo tomado como objeto de estudo, a fim de que os conhecimentos construídos e/ou ampliados na Estratégia 1 sejam utilizados tanto na Construção Conjunta, quanto na Construção Individual. Trata-se de uma organização linear de instrumentalização dos estudantes para a produção textual, já que eles conhecem o gênero para

depois produzi-lo. Além disso, a atividade de produção é marcada pela conexão e colaboração, uma vez que na atividade coletiva o professor assume o processo de mediador das trocas entre os estudantes, guiando-os diante das escolhas que podem ser mais acertadas no processo de produção textual. Já na produção solo, cada estudante tem a oportunidade de colocar em prática as aquisições realizadas por meio da participação efetiva nas atividades desenvolvidas por ocasião da implementação tanto da Estratégia 1 quanto da Estratégia 2, oportunizando aos estudantes que se encontram em diferentes níveis, conhecer o gênero para depois produzi-lo.

O Ciclo 2, por sua vez, comporta as estratégias Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual, contribuindo para que os estudantes se atentem às especificidades relativas à composição dos períodos, para assim ter domínio de suas estruturas e produzi-los adequadamente, conforme apresentaremos a seguir, com base no proposto por Martin e Rose (2012).

A Estratégia 1, relativa ao Ciclo 2, identificada como Leitura Detalhada, consiste na seleção de um novo texto, representativo do gênero em estudo, para a identificação das etapas e fases que o constituem. Trata-se de uma estratégia muito importante do Projeto RL2, por configurar-se como uma qualificação da aprendizagem iniciada com as estratégias do Ciclo 1, que possibilitam um contato inicial do estudante com o texto em evidência, mas que não são suficientes para que os estudantes possam apropriar-se das especificidades implicadas em seu Contexto de Situação e Contexto de Cultura. Caracteriza-se como uma atividade de reflexão, a partir do texto selecionado pelo professor, na perspectiva de ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca do gênero em estudo com foco na estrutura, no seu propósito social, contexto de circulação, variação linguística utilizada, dentre outros aspectos que podem ser abordados nessa etapa.

Concluído o trabalho de ampliação, que possibilita ao estudante conhecer melhor como se articulam os períodos que compõem o texto em estudo, ponto focal da Estratégia 1, do Ciclo 2, é oportuno avançar para a Estratégia 2, já identificada como Reescrita Conjunta. Nessa etapa, os estudantes são mobilizados a aplicar os conhecimentos ampliados na Estratégia 1 do Ciclo 2, na atividade de reelaboração coletiva da versão inicial do texto produzido de modo colaborativo na Estratégia 2, do Ciclo 1. De fato, a estratégia em foco confirma a necessidade de aplicação dos conhecimentos capitalizados nessa nova etapa, de modo que aqui, o professor, mais uma vez, assume a função de mediador da atividade reflexiva acerca das escolhas que a turma pode fazer para garantir o uso do padrão linguístico exigido para o gênero.

A Estratégia 3, do Ciclo 2, denominada Reescrita Individual, consiste na replicabilidade das aquisições realizadas na Leitura Detalhada e na Reescrita Conjunta, agora em uma perspectiva particular. Mais uma vez, estamos diante da proposição de que a aplicação dos conhecimentos construídos ao longo da etapa, agora o equivalente ao Ciclo 2, seja utilizada em uma ação singular.

O Ciclo 3, do Projeto RL2, proposto por Martin e Rose (2012), comporta as estratégias direcionadas ao domínio da estrutura gramatical e da grafologia, assim denominadas: Produção de Orações, Ortografia e Escrita de Orações.

Ao trabalhar a Estratégia 1, do Ciclo 3, que equivale à Produção de Orações o professor precisa retomar o texto trabalhado na Estratégia 1 do Ciclo 1, concernente à Preparação para Leitura, adotando como ponto focal dessa abordagem aspectos léxicos-gramaticais, a exemplo de aspectos linguísticos, morfossintáticos e ortográficos, considerando os aspectos identificados como críticos nas etapas tanto do Ciclo 1 quanto do Ciclo 2, além de considerar os objetos de conhecimento previstos na proposta curricular da escola para a série em que o trabalho está sendo realizado.

A Estratégia 2, do Ciclo 3, tem como foco a Ortografia. É oportuno ressaltar que a proposição de Martin e Rose (2012) aponta para que o trabalho dessa etapa adote como prioridade a abordagem dos aspectos ortográficos identificados como críticos em textos produzidos coletivamente e/ou individualmente em etapas anteriores. Essa estratégia contempla o domínio desse campo da língua materna, dada sua importância no processo de apropriação da variante trabalhada pela escola e valorizada socialmente.

Por fim, a Estratégia 3, do Ciclo 3 propõe que se invista na Escrita de Orações. O ponto focal dessa estratégia consiste na reescrita das orações que constituem os períodos produzidos tanto na Estratégia 2, do Ciclo 1, de Construção Conjunta, quanto na Estratégia 3, do Ciclo 1, o equivalente à Construção Individual.

Essa ação possibilita a reescrita de textos, com foco na adequação linguística dos textos produzidos aos modelos trabalhados ao longo dos três ciclos. Em uma perspectiva geral, as estratégias do Ciclo 3 contribuem para que os estudantes compreendam a importância do domínio gramatical para a elaboração de um texto escrito que atenda às exigências do código escrito.

O Projeto RL2 apresentado e discutido nesta seção configura-se como uma importante proposta metodológica que pode nortear o trabalho com a produção textual em diferentes séries da Educação Básica, uma vez que trata de estratégias que possibilitam a qualificação da leitura como estratégia geral basilar da produção de textos. A próxima seção trata das escolhas metodológicas adotadas neste estudo.

4 ABORDAGEM DO PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO NESTA PESQUISA

O investimento em pesquisas ancoradas na Linguística Sistêmico-Funcional começa em 2017, ano de ingresso da autora deste artigo no Doutorado em Letras, curso vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em funcionamento no campus avançado de Pau dos Ferros, interior do estado, quando o ponto focal das investigações se volta aos processos existenciais.

Agora, como professora assistente do setor de estudo Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, do curso Letras Português, ofertado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECLI), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), os relatos acerca das dificuldades apresentadas pelos estudantes do Ensino Médio para aprender Língua Portuguesa, trazidos pelos graduandos, são constantes e diversos, apresentando como urgente a necessidade de se investir em pesquisas que norteiem o trabalho com esse componente curricular, de modo que possa ser estabelecida uma relação entre a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, este estudo se configura como uma atividade principiante de pesquisa desenvolvida com foco na demanda apresentada, caracterizando-se como descritivo, de base interpretativa. De acordo com Silva e Menezes (2000, p. 21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento”.

A categorização deste estudo como descritivo se justifica em razão de adotarmos as nove estratégias, constitutivas dos três ciclos, relativos ao CEA, como parâmetros para descrição das atividades selecionadas das obras específicas de Língua Portuguesa “Práticas de Língua Portuguesa”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo (2021) e “Se liga nas linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Sinicalchi (2021).

Essa proposição se articula à definição da pesquisa como descritiva, por possibilitar a descrição de um fenômeno, que no caso em foco se configura como amostras das atividades de produção textual presentes nos citados livros didáticos, associadas aos domínios da exposição e da discussão.

Embora o objetivo da pesquisa, apresentado na introdução deste texto, anuncie que será realizado um levantamento das ocorrências de atividades relativas à exposição e discussão nos livros didáticos tomados como objeto de análise, esta se configura como uma pesquisa qualitativa, com foco interpretativo, posto que a interpretação e atribuição de significados a fenômenos constitui o foco deste estudo, assim como ocorre, em geral, em pesquisas qualitativas, em sintonia com o anunciado por Strauss e Corbin (1998, p. 10-11), para quem a pesquisa qualitativa é “[...] qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. [...] e a parte principal da análise é interpretativa”.

Por conseguinte, a análise das amostras de atividades selecionadas das obras específicas de Língua Portuguesa “Práticas de Língua Portuguesa”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo (2021) e “Se liga nas linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Sinicalchi (2021), constitui o foco deste estudo, ainda que essa discussão seja precedida pela apresentação do número de ocorrências de propostas de produção textual que adotem como foco a exposição e a discussão.

A seção de análise e discussão dos resultados contempla inicialmente a apresentação dos dados levantados na obra específica de “Se liga nas linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Sinicalchi (2021) e na sequência serão analisados os dados levantados e a amostra de atividade selecionada da obra específica de Língua Portuguesa “Práticas de Língua Portuguesa”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo

(2021).

O processo de descrição e interpretação das amostras de atividades selecionadas (uma atividade de cada livro didático) será realizado com base nas seguintes categorias: Ciclo 1 – Preparação para Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual; Ciclo 2 - Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual; e Ciclo 3 – Produção de Orações, Ortografia e Escrita de Orações.

Na seção seguinte, realizamos a apresentação e análise dos dados levantados neste estudo.

5 A EXPOSIÇÃO E A DISCUSSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTRATÉGIAS DO CEA A SERVIÇO DO DOMÍNIO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Em uma perspectiva geral, nenhum dos livros didáticos explorados como objeto de análise neste estudo abordam a dissertação-argumentativa, cuja produção é cobrada na prova de Redação do ENEM. Este fato é relevante porque essa ausência pode implicar em três ocorrências: 1 - os professores que pautam seu planejamento essencialmente, para não dizer, exclusivamente, no livro didático não encontrarão no material didático o subsídio didático que nortearia essa abordagem e, portanto, privarão o estudante do Ensino Médio desse contato; 2 – os professores que compreendem a importância do trabalho com a Redação do ENEM no Ensino Médio irão inserir em sua rotina de trabalho materiais que contemplem as especificidades da dissertação-argumentativa, incorrendo na utilização parcial do material didático, no que concerne ao trabalho com a produção textual; 3 – os ainda, os professores que focam seu trabalho na preparação dos estudantes para desenvolver as habilidades cobradas na Redação do ENEM, certamente não utilizarão as atividades relativas à produção de textos das obras em análise, visto que esse texto não foi contemplado.

Em qualquer um dos cenários apresentados, identificam-se prejuízos para os sujeitos dos processos de ensino (professores) e de aprendizagem (estudantes), visto que no primeiro cenário descrito os estudantes não teriam acesso à forma e função do texto dissertativo-argumentativo, enquanto no terceiro cenário ficaria sob responsabilidade do professor a produção e/ou seleção do material que embasaria essa abordagem, incorrendo em mais trabalho para o docente.

No entanto, associando essa abordagem ao proposto pela Pedagogia de Gêneros, vinculada à Escola de Sydney, observamos que as habilidades relacionadas à exposição e à discussão podem ser trabalhadas a partir da abordagem de textos desses domínios, visto que trata-se de habilidades complexas, que não se consolidam a partir da abordagem reduzida de texto(s) desses domínios.

O livro didático “Se liga nas linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Sinicalchi (2021), encontra-se organizado em duas seções gerais, sendo que primeira parte o foco da abordagem é a Literatura, com objetos de conhecimento distribuídos em quinze capítulos, enquanto a segunda parte do livro didático comporta a seção geral Análise Linguística / Semiótica, constituída por dezessete capítulos. Nessa organização geral, a prática de linguagem Produção de Textos encontra-se associada a capítulos tanto da seção de Literatura, quanto da seção de Análise Linguística / Semiótica.

A seção de Literatura comporta dezenove propostas de Produção de Textos, identificadas no livro didático em análise como Desafio de Linguagem, assim distribuídas: doze capítulos são contemplados com uma atividade dessa natureza, dois capítulos com duas atividades e um capítulo comporta três propostas de produção.

Na seção em análise, não foi identificado nenhum Desafio de Linguagem que explore a exposição nem a discussão. O ponto focal dessas propostas reside na indicação de gêneros digitais, poema e fala pública formal, dentre outros gêneros para produção oral e/ou escrita.

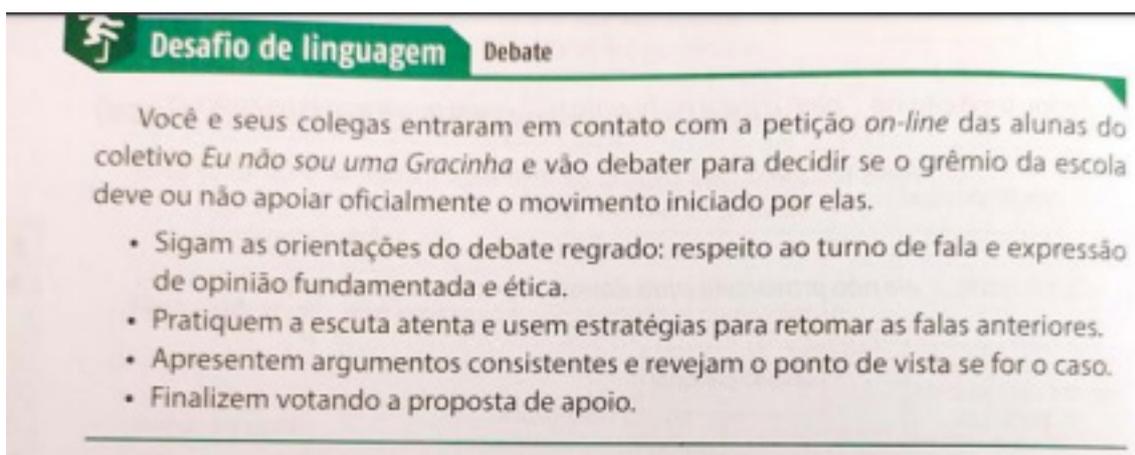
A segunda seção da obra específica “Se liga nas linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Sinicalchi (2021) apresenta uma organização distinta da utilizada pelos autores na seção direcionada à abordagem da Literatura, visto que dos dezessete capítulos destinados à abordagem de objetos de conhecimento associados à prática de linguagem Análise Linguística / Semiótica, observa-se a presença de Desafio de Linguagem em apenas nove deles. Consideramos oportuno ressaltar que no tocante à distribuição, enquanto nove capítulos apresentam propostas de Produção de Textos, em oito capítulos não existe nenhuma atividade

dessa natureza.

Os capítulos da obra em análise que comportam Desafios de Linguagem relativos à exposição e discussão contemplam os seguintes gêneros: Resposta à Dúvida do Leitor, Comentário em Grupo de Mensagens, Relatório e Debate. Assim sendo, de um total geral de vinte e oito Desafios de Linguagem propostos pelos autores do livro didático “Se liga nas linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Sinicalchi (2021), quatro deles contemplam os domínios da exposição e discussão.

Desses, selecionamos para análise o gênero Debate, em virtude de o mesmo também estar contemplado no livro didático “Práticas de Língua Portuguesa”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo (2021). Diante do exposto, faremos a análise descritiva, de base interpretativa, do tratamento dispensado pelos autores dos livros didáticos em foco ao gênero Debate.

Figura 2: Atividade introdutória ao gênero Debate



Fonte: Ormundo e Sinicalchi (2021, p. 300).

A primeira questão do Desafio de Linguagem acerca do gênero Debate retoma o conteúdo do gênero Petição On-line, para, a partir dele, propor a realização de um debate, para que o grêmio da escola se posicione sobre a adesão ou não ao movimento iniciado pelo coletivo Eu não sou Gracinha-e.

É uma proposição de atividade baseada na apresentação de aspectos que precisam ser considerados pelos gremistas na realização do debate, sem que antes tenha sido apresentado um texto para ilustrar como se organiza um texto dessa natureza. Considerando esse fato, a Estratégia 1, do Ciclo 1, relativa à Preparação para Leitura, não foi realizada, posto que as orientações constantes na Figura 2 equivalem ao que Martin e Rose (2012) propõem na Estratégia 2, do Ciclo 1, o equivalente à Construção Conjunta. Com isso, a produção coletiva do gênero Debate parece ficar comprometida, visto que os estudantes que realizarão essa atividade terão de planejar e realizar tudo que se espera para um texto dessa natureza, sem ter acesso à estrutura do gênero. É oportuno ressaltar ainda que não existe qualquer indicação para que os estudantes realizem atividades de pesquisa sobre o gênero, para depois realizar a atividade proposta. O propósito social do gênero também foi explorado na atividade, que, embora informe sobre a necessidade de os realizadores respeitarem os turnos de fala ao expressarem seus posicionamentos, não há qualquer indicação de como organizar a fala dos participantes, nem qualquer alusão à relevância do gênero no processo de construção de decisões coletivas.

Outros aspectos acerca do debate também foram expostos pelos autores na proposição da atividade em análise, a exemplo da indicação da necessidade de que os argumentadores acompanhem atentos o conteúdo explorado na fala de seus interlocutores, na perspectiva de explorar o conteúdo em seu favor. Trata-se de uma sugestão pertinente, no entanto, como o debate não é um gênero utilizado de modo recorrente pelos estudantes, é muito provável que eles tenham dificuldades para saber compreender e explorar essa orientação.

Na atividade proposta na Figura 2, não existe qualquer indicativo para a realização da Construção Individual, certamente em decorrência da natureza do gênero Debate, que geralmente é produzido coletivamente. Assim sendo, com base nessa atividade, não é possível afirmar se a ausência desse tipo de

estratégia seria um recurso recorrente no livro didático, ou se consiste em uma organização peculiar ao gênero.

Dispomos, a seguir, na Figura 3, a questão 2 do Desafio de Linguagem, para análise.

Figura 3: Segunda questão da atividade acerca do gênero Debate

2. Conheça um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um dos principais documentos que definem como deve ser a educação no Brasil.

Seção IV
Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

a) Como se classificam as três orações subordinadas que compõem o inciso II?

b) As orações subordinadas empregadas na redação dos incisos I, III e IV são reduzidas de qual forma nominal?

c) Qual valor semântico tem a oração reduzida incluída no inciso IV?

d) Considerando o valor semântico que as orações subordinadas acrescentam à parte inicial de cada inciso, qual é a preocupação dos responsáveis pelo documento?

e) Com base nesse texto, explique a função dos incisos em relação ao *caput*, que é a parte principal de um artigo.

Fonte: Ormundo e Sinicalchi (2021, p. 300-301).

A questão 2 proposta no Desafio de Linguagem compreende a exposição do conteúdo do Artigo 35, da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, que trata das finalidades da Educação Básica, dispostas em quatro parágrafos que abrigam o desdobramento dos propósitos dessa legislação. Trata-se de um novo texto, disposto para a abordagem de conteúdo gramatical. Embora o objeto de conhecimento se situe no contexto da Estratégia 3, do Ciclo 3, concernente à Produção de Orações, com foco na abordagem de aspectos léxico gramaticais, que de acordo com o CEA deveriam ter sido selecionadas do texto explorado na atividade realizada na Estratégia 1, do Ciclo 1, relacionada à preparação para Leitura, na questão 2, os autores da obra em análise apresentam um novo texto, para que a partir dele se proceda à Análise Linguística/Semiótica.

A utilização de um novo texto compromete a possibilidade de ampliação do nível de interpretação do conteúdo do texto estudado na Estratégia 1, do Ciclo 1, conforme proposto ao se discorrer como pode ser conduzida a Preparação para Leitura, visto que o uso de um novo texto, organizado com base em nova estrutura, com propósito comunicativo específico, distinto do texto já estudado, irá exigir mais atenção dos estudantes, que estarão diante de um novo conteúdo para conhecer e interpretar.

Diante do exposto, defendemos que os autores de livros didáticos precisam retomar textos já estudados para propor atividades de natureza sistêmica, a exemplo de estudos gramaticais, conforme ocorre na segunda questão, que explora a transcrição do trecho da LDB 9.3.94/1996 para fazer uma retomada da categorização de períodos compostos por subordinação.

Mediante essa abordagem, observa-se que, no contexto do livro didático em análise, o foco da Análise Linguística/Semiótica é um texto revisado, livre de qualquer problema de ordem linguística, morfossintática, fonética e fonológica, contribuindo para que os estudantes concebam a Língua Portuguesa como complexa e inacessível.

A terceira e última questão da seção Desafio de Linguagem está disponível a seguir para análise.

3. Conheça os primeiros parágrafos de uma crônica publicada no blog do escritor goiano Lucão.

Acho que sábado não chove

Não lembrava que hoje era o seu aniversário. Vinte e oito de fevereiro... que sorte! Tivesse nascido no dia seguinte, teria morrido tão novo. Acordei sem lembrar que era o seu dia. Hoje faço aniversário de namoro. Esqueci de te contar. Faz um mês que estou, como você mesmo diria, bobo.

Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/acho-que-s%C3%A1bado-n%C3%A3o-chove-luc%C3%A3o-lucas-brand%C3%A3o>>. Acesso em: 8 set. 2020.



a) A fotografia que acompanha o texto verbal tem como principal função introduzir uma experiência poética. Explique essa afirmação.

b) Os parágrafos não nos permitem determinar com quem o narrador está falando e qual é o contexto da fala. Na sua leitura, o que está acontecendo?

c) A crônica fala de coisas não lembradas. O que foi esquecido?

d) Como se classifica a oração "que hoje era o seu aniversário"? Quais outras orações têm a mesma classificação?

e) Releia os períodos "Acordei sem lembrar que era o seu dia" e "Esqueci de te contar". O verbo esquecer está sendo empregado com a mesma regência de lembrar? Explique sua resposta.

Figura 4: Questão 3 acerca das singularidades da crônica e conteúdo gramatical

Fonte: Ormundo e Sinicalchi (2021, p. 300-301).

Embora o Desafio de Linguagem em análise adote como ponto focal a produção de um Debate, proposta desprovida de qualquer definição, descrição ou retomada do gênero, a terceira questão da atividade foi proposta com base em um novo gênero, do domínio das narrativas, identificado como Crônica.

Há um descompasso acentuado entre o proposto pelo CEA para o trabalho sistemático, na perspectiva de apropriação do gênero, e as atividades que estamos analisando, visto que de um conjunto de três questões, todas as atividades propostas partem sempre de novos gêneros. O único gênero que não foi contemplado com a demonstração foi o Debate, que constitui o texto a ser produzido pelos estudantes.

As atividades propostas na questão 3 versam sobre parte dos elementos que caracterizam o gênero, que remetem ao proposto para o trabalho na perspectiva de Preparação para Leitura, relativa à Estratégia 1, do Ciclo 1, como também contempla aspectos gramaticais relacionados à Estratégia 1, do Ciclo 3, concernente ao proposto para o processo de Produção de Orações.

Em uma perspectiva geral, as três estratégias relativas ao Ciclo 2, categorizadas por Martin e Rose (2012) como Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual, não foram contempladas na seção Desafio de Linguagem. Além disso, não foi identificada nenhuma atividade relativa à Ortografia e Escrita de Orações, concernentes ao Ciclo 3. Essa ausência pode se configurar como aspectos comprometedores da apropriação e produção do gênero, conforme as especificidades linguísticas que o configuram, além de atender ao seu propósito social.

A obra específica de Língua Portuguesa "Práticas de Língua Portuguesa", de autoria de Faraco, Moura e Maruxo (2021), é constituída por seis unidades, sendo que cada unidade comporta dois capítulos e cada

capítulo apresenta sempre duas propostas, sendo uma destinada à produção oral e outra à produção escrita. Assim sendo, esse livro didático comporta vinte e três propostas de Produção Textual, sendo doze gêneros para produção escrita e onze para produção oral, já que o Debate Regrado é contemplado em dois capítulos distintos, explorando aspectos específicos.

Como o gênero Debate Regrado fora selecionado para análise, optou-se por dispor para esse fim a proposta Debate Regrado (I), uma vez que essa é suficiente para realizarmos uma atividade reflexiva acerca dos aspectos considerados na abordagem do gênero, com base na Pedagogia de Gêneros.

No caso específico do livro didático tomado como segundo objeto de análise, cada capítulo encontra-se sempre organizado nas seguintes seções, dispostas sempre nessa ordem: Situação Inicial, Práticas de Leitura, Práticas de Análise Linguística, Práticas de Leitura e Análise Literária, além da Prática de Produção de Textos.

Considerando o foco do arcabouço teórico deste estudo situar-se no domínio da linguagem escrita, selecionamos a última seção, o equivalente à Prática de Produção de Textos, como o ponto focal desta atividade de análise.

Os capítulos da obra em análise que comportam Prática de Produção de Textos relativos à exposição e discussão contemplam os seguintes gêneros: Debate Regrado (I), Debate Regrado (II), Ensaio, Relatório de Pesquisa, Carta de Motivação, Manifesto e Carta de Solicitação, o equivalente a seis gêneros, sendo que o Debate Regrado ocorre duas vezes.

Disposmos a seguir, na sequência na Figura 5, a questão de número 35, que equivale à abertura da abordagem do gênero Debate Regrado (I).

Figura 5: Exposição inicial sobre Debate Regrado (I)

Práticas de produção de textos

PRODUÇÃO ORAL

Debate regrado (I)

Na seção *Práticas de análise linguística*, você pôde ter ideia do que é uma questão polêmica. Esse tipo de questão pode surgir, entre outras ocasiões, quando duas pessoas têm opiniões divergentes sobre um mesmo tema, o que faz cada uma delas argumentar em favor de seu ponto de vista.

Na mídia e no mundo acadêmico, o debate é um gênero amplamente difundido. Estudá-lo é uma forma de aprender a argumentar eficazmente na linguagem oral, o que poderá ajudá-lo sempre que precisar defender seu ponto de vista sobre uma questão ou polêmica qualquer.

34 Com base em um dos temas levantados nas discussões da questão 4 de *Situação inicial* deste capítulo, você e os colegas vão organizar um debate. Para isso, sigam os passos propostos abaixo.

A situação sugerida deve ser gravada, se possível, e construída uma produção inicial dos estudantes. No próximo capítulo desta unidade, será retomada essa gravação para que eles percebam se houve melhorias na forma de debater e quais aspectos ainda devem ser melhorados. No Capítulo 2, a atividade 35 fornece um roteiro de observação do debate.

- ⇒ Distribuam-se em dois grupos:
 - Grupo 1: estudantes que defendem uma posição favorável ao tema.
 - Grupo 2: estudantes que defendem uma posição contrária ao tema.
- Cada grupo deve reunir a maior diversidade de argumentos que sustentem a posição defendida em relação ao tema. Procurem analisar diversos ângulos do posicionamento de vocês e anotem esses argumentos esquematicamente em uma folha de papel avulsa. Utilizem as fontes de consulta que vocês já pesquisaram até aqui sobre o tema.
- ⇒ Escolham um representante de cada grupo. Esses representantes debaterão o tema. O professor, ou um estudante sorteado, será o mediador do debate e controlará o tempo de fala de cada um dos debatedores. O restante da turma (dividido nos dois grupos) constituirá o conjunto de ouvintes do debate.

Se não for possível gravar o debate, oriente os estudantes a prestar muita atenção, durante o debate, aos aspectos do roteiro de avaliação, que fazem parte da atividade 35. Se considerarem conveniente, defina um terceiro grupo para a avaliação, o dos observadores.

PRODUÇÃO

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2021, p. 202)

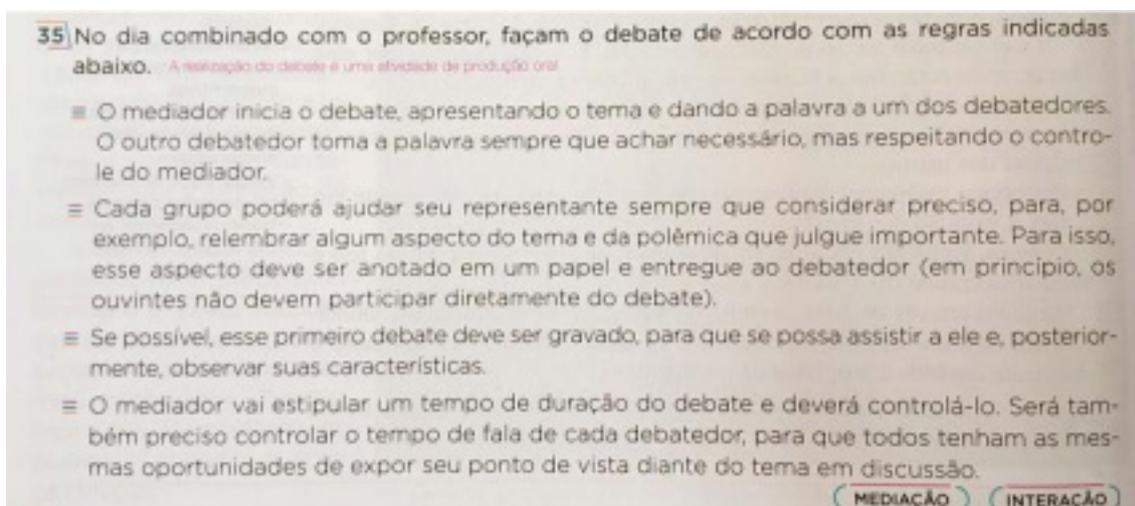
A exposição e a discussão estão em evidência nos parágrafos metadiscursivos que antecedem a

questão inicial da atividade inicial sobre Debate Regrado, uma vez que além de explicitar a pertinência do investimento no trabalho com esse gênero para a defesa de um ponto de vista, formulado a partir de um tema polêmico, estabelece conexões com uma abordagem realizada na seção Práticas de Análise Linguística, relativa à Estratégia 1, do Ciclo 1, na qual foram dispostos e exemplificados, conforme o texto, os elementos que caracterizam uma questão polêmica. Essas questões são importantes, por possibilitarem aos estudantes o acesso a informações importantes sobre o gênero em estudo, permitindo sua caracterização.

Na questão de número 34, os autores descrevem de modo pormenorizado os critérios que os estudantes precisam considerar na distribuição de seus pares no processo de organização do Debate Regrado. Como se trata de um gênero oral, a seção não disponibiliza um exemplo do gênero a ser utilizado como referência na produção, no entanto, as informações disponíveis colaboram com a organização sistemática dos participantes para realização do proposto.

Já a questão de número 35, disposta a seguir, estabelece as regras que precisam ser consideradas na realização do Debate Regrado (I).

Figura 6: Regras para realização do Debate Regrado



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2021, p. 202).

A clareza adotada pelos autores na exposição das regras a serem seguidas na realização do Debate Regrado, com foco nas funções a serem desempenhadas por agentes como mediador e debatedores, corrobora para que os estudantes compreendam esse gênero como uma atividade linguística marcada pelo seu caráter dialógico, uma vez que os conhecimentos expostos pelos debatedores de um grupo podem ser retomados, questionados, refutados e/ou mesmo ampliados por debatedores de outro grupo.

A sugestão apresentada para que ocorra a gravação do Debate Regrado, a fim de que seu conteúdo seja tomado como objeto de análise pela turma, é deveras pertinente, uma vez que na ausência de exemplos materiais ou indicação de pesquisas de textos do gênero para serem expostos, a orientação dos autores é de que esse trabalho de reconhecimento do gênero seja realizado com base na análise do debate conduzido pelos próprios estudantes.

A configuração dessa atividade nos permite associá-la à Estratégia 2, do Ciclo 2, que orienta para o investimento na análise coletiva das produções textuais realizadas em grupo, além de poder ser associada também à Estratégia 1, do Ciclo 2, que aponta para a Leitura Detalhada como a atividade que irá contribuir para o domínio do gênero em estudo.

A importância de uma distribuição equilibrada do tempo de realização do Debate Regrado é também aludida na questão 35, servindo como uma sugestão pertinente no processo de organização dos tempos de fala dos debatedores, que realizam a função de representantes de seus pares, na realização da atividade dialógica.

Já o conteúdo da questão 36 faz referência aos sujeitos e aspectos envolvidos na realização do Debate

Regrado, conforme disposto a seguir.

Figura 7: Aspectos a serem avaliados no Debate Regrado.

36] Terminado o debate, organizem-se em grupos para analisá-lo. Se foi possível gravar a atividade, este é um bom momento para assistir à gravação. Ao fazerem isso, atentem para as considerações a seguir.

A mediação acontece no trabalho em grupos, quando cada membro deverá negociar com os demais suas posições a respeito do debate visualizado. A interação também ocorre intensamente nesse trabalho dos grupos e, de maneira bem destacada, quando houver a socialização entre os grupos a respeito de seu desempenho.

I. O papel do mediador.

- ≡ Ele soube controlar o tempo de fala?
- ≡ Conseguiu dar início ao debate, apresentando claramente a questão polêmica ou o tema que seria debatido?
- ≡ Houve momentos em que o mediador precisou interromper a fala de um dos debatedores? Se isso aconteceu, como ele o fez?
- ≡ Como foi feito o encerramento do debate?

II. O papel dos ouvintes.

- ≡ Os ouvintes prestaram atenção à fala dos debatedores?
- ≡ Algum ouvinte interveio diretamente no debate, ou seja, falou diretamente, dirigindo-se aos debatedores? Se isso aconteceu, por que esse ouvinte agiu assim?
- ≡ Na situação descrita no item anterior, como o mediador reagiu? O que ele fez?
- ≡ E os demais ouvintes, o que fizeram?
- ≡ Em algum momento o mediador convocou os ouvintes a também participar do debate? Se isso aconteceu, por que ele o fez?

III. O conteúdo do debate.

- ≡ As posições defendidas e opiniões dos debatedores ficaram claras para quem ouvia? Se isso não aconteceu, o que, na opinião de vocês, prejudicou a clareza?
- ≡ O mediador fez perguntas aos debatedores? Essas perguntas foram pertinentes ao tema ou fugiam dele?
- ≡ Os debatedores procuraram ater-se ao tema ou fugiram da questão polêmica em discussão?
- ≡ Houve debatedor que mudou de opinião durante o debate? Se isso aconteceu, por que ele o fez?

IV. O comportamento dos participantes.

- ≡ Em certos momentos, o mediador olha diretamente para a plateia ou ele olha apenas os debatedores? Em que momentos o olhar dele se movimenta?
- ≡ Há movimentos dos participantes - mediador e debatedores - durante o debate? Por exemplo: ficam de pé, caminham pelo espaço, ou mantêm em suas posições? Em caso afirmativo, tentem formular uma hipótese ou explicações para justificá-los.
- ≡ Os elementos sonoros empregados (volume e timbre da voz, o ritmo da fala, as pausas, etc.) são compatíveis com o que é discutido? De que forma contribuem para construção dos sentidos no debate?
- ≡ Os participantes gesticulam? Os gestos e todos os componentes mimogestuais (expressões faciais, movimento dos braços e das mãos, direcionamento do olhar) desempenham algum papel na comunicação?

Estudante iniciando sua fala em debate na escola.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2021, p. 202-203).

A descrição detalhada das funções que precisam ter sido desempenhadas no Debate Regrado é uma atividade relevante, a fim de que os estudantes conheçam e se apropriem dos papéis reservados a cada agente na produção desse gênero.

Consideramos pertinente a apresentação pormenorizada das atribuições do mediador e dos ouvintes, descritas no instrumental avaliativo, no entanto, sentimos falta de uma descrição detalhada da postura que devem assumir os debatedores, na realização dessa atividade dialógica, já que esses integrantes são mencionados apenas na seção relativa ao comportamento dos participantes, enquanto os demais foram objeto da criação de uma seção específica para discorrer sobre seu posicionamento.

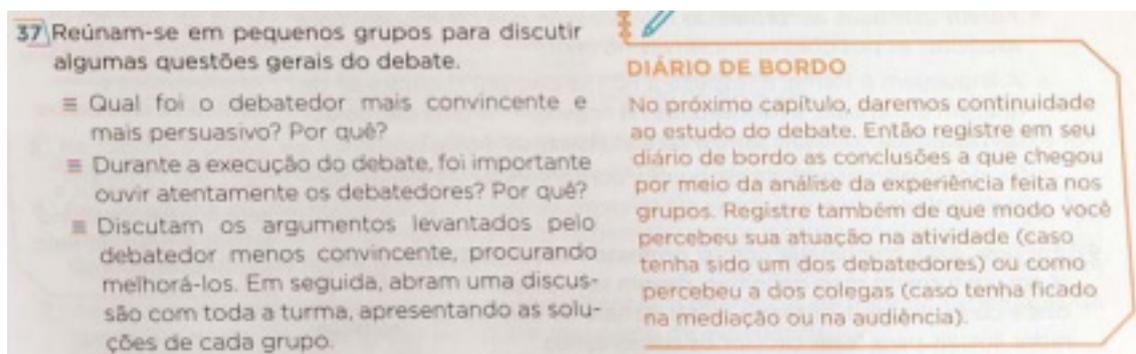
O conteúdo do Debate Regrado também foi tomado como objeto de reflexão pelos estudantes, visto

que o parágrafo IV, da questão 36, descreve aspectos relevantes, que precisam ser observados na abordagem do(s) conteúdo(s) abordado(s) em um debate.

As atividades propostas na questão 36 encontram-se em sintonia com o proposto na Estratégia 2, do Ciclo 2, relativa à Reescrita Conjunta. A orientação é que esse exercício reflexivo seja realizado após o investimento na Leitura Detalhada, que consiste na abordagem de um novo texto, que funcione como recurso ilustrativo do gênero em estudo.

Por fim, na seção concernente à Prática de Produção de Textos, tem-se uma descrição de aspectos genéricos que precisam ser avaliados quando se realiza um debate.

Figura 8: Avaliação de questões gerais do Debate Regrado (I)



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2021, p. 203).

Os aspectos gerais apontados pelos autores para serem considerados pelos estudantes na realização do Debate Regrado versam em dois itens acerca do posicionamento assumido pelos debatedores durante a realização da atividade interativa. Embora essa proposição aconteça, mantemos o posicionamento adotado anteriormente de que na atividade deveria haver uma subseção direcionada especificamente a esses sujeitos. Essa indicação é decorrente de dois fatores: 1. Os debatedores assumem função de protagonistas em um Debate Regrado, uma vez que representam seus pares e/ou liderados; 2. A necessidade de apresentação de um roteiro de trabalho semelhante ao que foi disponibilizado para o mediador e ouvintes. A qualificação de argumentos foi também trazida na questão de número 37. Trata-se de uma atribuição que geralmente é direcionada aos debatedores, no entanto, os demais participantes da atividade precisam conhecê-la, uma vez que diante da possibilidade de realização de novos debates, a perspectiva é que os participantes alternem as funções.

É oportuno ressaltar que o conteúdo do parágrafo IV da questão 37, assim como os demais, dialoga com a Reescrita conjunta, visto que os estudantes são mobilizados a investir em um exercício reflexivo acerca das funções que os participantes de um Debate Regrado precisam assumir em defesa dos posicionamentos que consideram coerentes na discussão de um tema polêmico.

Em uma perspectiva geral, observamos que do Ciclo 1 não foram contempladas a Estratégia 1 – Preparação para Leitura, nem a Estratégia 3 – Construção Individual, dada a natureza peculiar do Debate Regrado, que, por se configurar como um gênero oral, impossibilitou essa proposição.

Do Ciclo 2, faltou apenas a Estratégia 3, concernente à Reescrita Individual ser contemplada, uma vez que tanto a Leitura Detalhada, quanto a Reescrita Conjunta estão atendidas. O Ciclo 3, por sua vez, não teve nenhuma de suas estratégias contempladas, visto que a Produção de Orações, a Ortografia e a Escrita de Orações estão ausentes dessa abordagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo respondeu ao objetivo de identificar o número de ocorrências de textos associados ao

domínio da exposição e da discussão em livros didáticos selecionados do PNLD 2021, com base nos ciclos e estratégias propostos pelo CEA para a categorização de textos associados a diferentes domínios.

O gênero analisado foi o Debate, por se configurar como o único texto desses domínios presente nos dois livros didáticos selecionados para este estudo. Os resultados apontam que, embora o gênero seja o mesmo, há diferenças marcantes na abordagem do Debate nas obras específicas de Língua Portuguesa “Se liga nas linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Siniscalchi (2021), e “Práticas de Língua Portuguesa”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo (2021).

Certamente, o achado mais contundente aponta que a Construção Conjunta, mediada pelo professor, um escritor mais experiente no processo de mobilização de todos os estudantes para o investimento na Produção Textual, ainda não está contemplada nas atividades propostas a partir do gênero.

Outro ponto crítico da abordagem do gênero Debate, é que, embora a primeira obra apresente uma abordagem gramatical no corpo da seção Desafio de Linguagem, essa proposição não remete, não retoma, nem dialoga com os textos estudados anteriormente, conforme sugerem os propositores do CEA. Outra ausência preocupante aponta para a total exclusão da Ortografia, no contexto das atividades analisadas, um recurso léxico gramatical importante ao domínio do signo linguístico.

Pesquisas futuras podem contemplar sugestões de atividades ilustrativas do trabalho com os gêneros à luz da Pedagogia de Gêneros, formulada pela Escola de Sydney, uma proposta sistemática que aborda aspectos relativos à forma e função dos textos, estratégia pertinente ao domínio da redação cobrada no ENEM, em conformidade com as exigências apresentadas no exame, uma vez que seu resultado contribui com o acesso do candidato aos cursos ofertados em instituições públicas de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa – Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica, 2018.

FARACO, C. M.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. **Práticas de Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Saraiva, 2021.

FUZER, C. **Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice versa.** 1. ed. Santa Maria: Editora Pró-Reitoria de Extensão UFSM, 2017. v. 1. 115 p.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar.** Londres: Edward Arnold, 4a. ed. 2014.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens: Português.** São Paulo: Moderna. 2021.

ROSE, D.; ACEVEDO, C. Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. **Lenguaje y Textos**, n. 46, 2017. p. 7-18.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School.** Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltda., 2012.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGE/ LED, 2000.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998

TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO NOS MANUAIS DE ESPANHOL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Regiane S. Cabral de Paiva (UERN)

regianecabral@uern.br

Maria Eliete de Queiroz (UERN)

elietequeiroz@uern.br

INTRODUÇÃO

A literatura nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo, lembra Todorov (2010). Este estudioso aproxima a literatura aos estudos da filosofia e das ciências humanas, pois se trata do pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos, cuja realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente, a experiência humana. E ainda chama atenção para a compreensão da literatura para além de uma análise crítica e historicista. Por isso, afirma que “Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (Todorov, 2010, p. 23, 24). Seguindo essa mesma perspectiva, concordamos também com Vargas Llosa (2006) e Cosson (2009) que por meio da literatura é possível o acesso a diferentes possibilidades de conhecimentos e, como bem reforça Paulo Freire (2009), a leitura nos coloca em diálogo com o mundo a partir de nossos contextos.

Em “Dicionário amoroso da América Latina”, Vargas Llosa (2006) reforça que a literatura nos irmana com o nosso passado, desenvolve em nós um sentimento de pertença à coletividade humana através do tempo e do espaço como o mais alto logro da cultura. Cosson (2009, p.17) considera ainda que a leitura e a escritura dos textos literários como espaço onde “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos [...] É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Portanto, a leitura literária é esse espaço onde universos se encontram e dialogam, onde nós podemos ter acesso a traços culturais, históricos, sociais, geográficos, linguísticos, entre tantos.

Nesse sentido, é preciso considerar o texto literário (TL) enquanto manifestação e materialização da literatura, pois, além de contribuir para o desenvolvimento da competência literária, amplia a competência linguística do estudante e “em sua leitura, as habilidades e estratégias linguísticas realizam os saberes referentes aos aspectos normativos e pragmáticos” (Mendoza Fillola *apud* Guillén, 2002, p. 117). Junto a isso, Santos (2007, p. 36) ainda afirma que o TL é bastante proveitoso quando o objetivo do aprendizado se faz na interação: “[...] pois também permite ao professor o ensino dos conhecimentos, valores e atitudes interculturais, permitindo ao aluno perceber a diferença entre os da sociedade em que vive e os da língua meta”. Além disso, permite o ensino dos conhecimentos, valores e atitudes interculturais, oportunizando ao aluno a perceber a diferença entre a sociedade em que vive e a da língua meta (Santos, 2007). Daí reconhecermos que esses textos se configuram como autênticos, possuem valor estético e seu tecido textual é construído a partir de determinado contexto e de outras vozes e outros textos.

Em contexto de ensino Língua Estrangeira Moderna (LEM) não temos um espaço destinado à literatura especificamente, mas ela tenta ganhar seu espaço através da inserção dos textos literários que disputam seu lugar entre os diferentes gêneros que circulam nas variadas esferas da atividade humana, selecionados pelos livros didáticos ou pelos professores para essas aulas. Na verdade, a inclusão dos mais variados textos como ferramenta para o ensino de línguas estrangeiras ganha visibilidade com o advento do enfoque comunicativo. Sobre essa inserção da leitura do TL nas aulas de LEM, no nosso caso em especial o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), percebemos que muitas falas colocam o professor como o principal agente nesse processo, sempre sugerindo que ele seja o responsável por essa inclusão. Paralelo a isso, num estudo

de Cabral de Paiva (2015a), foi constatado que os professores de espanhol - do ensino médio da rede pública do município de Mossoró (RN) - compreendiam a contribuição que o TL trazia ao ensino de língua, mas não o empregavam nas suas aulas porque achavam-no complexo, ou porque o tempo de aula era insuficiente para trabalhar com este tipo de texto, ou ainda, pelo fato de o LD quase não sugerir atividades a partir do TL. Não é possível negar que esse material é o ponto de referência do trabalho docente, além de guiá-lo e auxiliá-lo na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Antes porém, na década de 80, Orlandi (1987, p.22), já chamava atenção para o fato de o material didático, no caso o livro didático (LD), ser posto mais na condição de objeto que na de mediador: “Como objeto, ele se dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular”. Portanto, e levando em consideração o que constatamos no nosso projeto de pesquisa com professores de espanhol do ensino médio, sentimos a necessidade de nos voltarmos também para esse material que norteia as ações do professor.

Antes, é preciso considerar que o ensino de LEM se organiza em torno das quatro habilidades linguísticas: compreensão escrita (ler) e oral (ouvir) e produção/expressão escrita (escrever) e oral (falar). Dessas, observamos que a leitura se constitui como uma das habilidades mais complexas e essenciais da atividade linguística porque nela participam variáveis de ordem cognitiva, linguística, textual, sociocultural, biológica, etc. interagindo de forma dinâmica. Por essa razão, defendemos que a leitura merece uma apreciação especial, porque compartilhamos do mesmo entendimento de Paulo Freire (2009): todo nós começamos a ler antes mesmo de termos conhecimento da palavra. Lemos o ambiente, os objetos e as pessoas que nos cercam. Primeiro lemos o mundo antes mesmo de lermos a palavra. Logo, é nesse processo interativo que se potencializa o desenvolvimento de diferentes competências linguístico-comunicativas, pois se estabelece a compreensão e interpretação do texto ativando conhecimentos discursivos e pragmáticos. Nesse sentido, entendemos que numa aula de língua estrangeira a dimensão literária pode ter seu espaço quando o texto literário for selecionado para o desenvolvimento da habilidade leitora, pois nesse processo de leitura a partir deste texto, a apreciação da literatura e dos temas e eventos, que dela emergem, ganham evidência e apreciação.

A partir disso, e de outros estudos de Cabral de Paiva (2013, 2015, 2016 e 2018), nos colocamos diante de uma questão pertinente: que tratamento didático é dado ao TL quanto à prática de leitura desenvolvida nos livros didáticos de espanhol a partir desses textos? Como a oferta do espanhol para a rede pública de ensino acontece somente no ensino médio, decidimos priorizar essa etapa da educação básica como nosso contexto de pesquisa. No caso dos livros didáticos, diante dos inúmeros exemplares em circulação no mercado editorial brasileiro, delimitamos apenas as três coleções, *Confluencia*, *Cercanía Joven e Sentidos en lengua española*, sugeridas pelo último Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio 2018/2019/2020, totalizando nove materiais de análise, e como corpus apenas as seções destinadas à habilidade leitura em cada volume dessas coleções.

2 ASPECTOS INERENTES À LEITURA E À PRÁTICA LEITORA

O ato de ler começa bem antes do acesso aos textos escritos. A percepção do que nos rodeia, com quem convivemos e como interagimos com tudo isso, nos leva a desenvolver esta prática. A leitura requer uma atenção superior porque vai além da escrita. Freire (2009) entendia a leitura da palavra como mecanismo de libertação e uma maneira de reescrever o mundo, transformando-o a partir de uma prática mais coletiva e menos dominadora. Por essa razão, o ato de ler jamais pode ser caracterizado como uma decodificação de signos ou alívio de carga semântica, um ato mecânico simplesmente. O ato de ler é, portanto, um processo contínuo e inesgotável que se faz a todo o momento e que se constitui como ação contundente da construção intelectual, sociológica e política do indivíduo. É que Freire entendia a leitura da palavra como mecanismo de libertação e uma maneira de reescrever o mundo, transformando-o a partir de uma prática mais coletiva e menos dominadora. Por essa razão, o ato de ler jamais pode ser caracterizado como uma decodificação de signos ou alívio de carga semântica, um ato mecânico simplesmente, pois “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”. (Freire, 2009, p.17). Longe de ser uma atividade mecânica, a leitura, como defende Solé (2009, p. 17), vai ter uma finalidade prática: “[...] sempre deve existir um objetivo que guie a leitura, ou dito de outra forma, que sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”.

Essa finalidade da leitura, se observada pela lente do ensino de língua em contexto de da sala de aula, pode ser proposta tanto pelo LD quanto pelo professor, que pode elaborar uma finalidade de leitura para além do sugerido neste livro. O importante é que a leitura não seja trabalhada como um exercício para preencher espaço de tempo numa aula de língua, ou, no caso do ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), que não seja proposta apenas como uma oportunidade de recuperar a pronúncia. Por isso, nossa preocupação incide sobre a habilidade leitora, ainda mais quando percebemos as maiores dificuldades com que os estudantes se deparam na leitura, como apontou os estudos de Sánchez Miguel (2002): não conhecer o significado de algumas palavras; perder o fio da meada; não saber o que o texto quer dizer; enxergar a parte, mas não o todo; não saber o que está pressuposto ou não saber se houve compreensão efetiva do que foi lido. Nesse sentido, precisam ser mobilizados conhecimentos que dizem respeito a estratégias e aos níveis de leitura, aos tipos de atividade e às fases que implicam numa prática que favoreça à compreensão e à interpretação de textos.

2.1 Concepções, estratégias e níveis de leitura e tipos de compreensão leitora

Depois dessa breve explanação em torno ao ato de ler, faz-se necessário verificarmos algumas concepções de leitura que foram se estabelecendo historicamente. Conforme sintetiza Martins (1994), podemos apontar as seguintes concepções sobre a leitura: 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Para essa primeira concepção, Colomer e Camps (2002) e Solé (2009) a concebem como concepção tradicional da leitura constituída pelo modelo/processo ascendente, em que a leitura começa pela fixação dos níveis inferiores do texto para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Outro modelo elaborado que explica o processo de leitura coloca o leitor como protagonista. Nesse modelo descendente, o leitor atualiza os esquemas mentais adequados na hora de inferir o texto, ou seja, faz uso de seu conhecimento prévio e de seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto para depois verificá-las à medida que avança na leitura. Com isso, Acquaroni (2008) evidencia que, enquanto o modelo ascendente desconsidera a contribuição do leitor e sacraliza o texto, o modelo descendente confia quase que exclusivamente no suporte do sujeito leitor.

Quanto à segunda concepção de leitura, como processo de compreensão abrangente, proposta por Martins (1994), a leitura, em relação aos conceitos lineares e inerentes ao leitor, ultrapassa a condição do texto e começa bem antes do primeiro contato com ele, o que leva a refletir sobre o tecido de inter-relações que constitui no funcionamento do ato de ler. Então, ele propõe pensá-lo através de três níveis básicos de leitura, visualizados como: sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial é aquela que se faz antes de qualquer contato com a palavra escrita, pois está relacionada com os nossos sentidos e incita-nos ao prazer e à descoberta do que nos agrada ou desagradar. A leitura emocional, como o próprio nome sugere, remete aos sentimentos, ao que é liberado a partir de situações, pessoas, temas, caracteres e nos chega muito mais como um acontecimento do que como um objeto. A partir desses dois níveis, vemos a possibilidade de se desenvolver uma pré-leitura onde, através de diferentes recursos, para, antes de chegar às vias de fato do texto escrito, envolver o aluno no despertar dos seus sentidos e das suas emoções. Tudo isso seria uma abertura para o terceiro nível de leitura: o racional, que apresenta um caráter reflexivo e dialético, ou seja, “Ao mesmo tempo em que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto” (Martins, 1994, p. 66).

Observando os critérios que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, ou Programme for International Student Assessment (PISA) adota para a avaliação em leitura, espera-se que o aluno seja capaz de: extrair informação dos textos; interpretar essa informação e refletir sobre os conhecimentos elaborados operando com os tipos de texto que são característicos das situações comunicativas. A partir dos três elementos críticos - extrair, interpretar e refletir, que são adotados como critérios pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment (PISA)) para a avaliação em leitura, Sánchez Miguel (2012) apresenta os níveis de alcance da compreensão leitora.

A compreensão superficial limita-se à extração (extrair) do significado contido no texto: “Ao gerar uma representação superficial, reteremos não propriamente as palavras, mas sim os significados dessas palavras; e isso nos permite resumir os conteúdos lidos, recordar esses conteúdos ou parafraseá-los” (Sánchez Miguel, 2012, p. 42). Para esse tipo de compreensão, o leitor deverá escolher algumas destas estratégias: tentar ler com mais precisão e fluidez; relacionar diferentes partes do texto; resumir; parafrasear; operar com a estrutura do texto; utilizar organizadores semânticos; detectar e utilizar marcadores discursivos.

A compreensão profunda está relacionada ao ato de interpretar ou elaborar um modelo de que trata o texto, permitindo “resolver problemas novos e o que fica por trás da leitura não é tanto o que se diz no texto, mas uma visão mais complexa do mundo ou de algum aspecto dele” (Sánchez Miguel, 2012, p. 42). Nessa representação, podemos assimilar as seguintes estratégias: prever; visualizar o exposto pelo texto; perguntar-se; buscar associações entre o texto e os conhecimentos prévios; buscar informação complementar; contrastar as ideias do texto com o conhecimento prévio; detectar e utilizar os marcadores discursivos.

Na compreensão crítica ou reflexiva o “leitor pode reparar na existência de uma contradição entre o que se diz em dois textos diferentes, ou entre o que pensava e o que se diz no texto” (Sánchez Miguel, 2012, p. 42). Nesse caso, é preciso considerar algumas questões-chaves: rever o vocabulário, a conexão entre ideias, a clareza das ideias importantes, a organização textual, os marcadores discursivos e avaliar se o autor consegue o que se propõe. Neste sentido, a partir da compreensão superficial, o leitor pensa no que o texto diz; da profunda, pensa com o texto e da reflexiva passa a repensá-lo. Posto isto, entendemos que as atividades de compreensão leitora não devem priorizar somente um destes níveis, mas fazer uso de todos eles para o seu desenvolvimento. Pensando nesta perspectiva, é que as atividades destinadas à aplicação da habilidade leitora nos manuais de espanhol serão apreciadas sob essa ótica classificatória, a fim de verificar quais níveis de compreensão são explorados nessas atividades.

2.2 Etapas da leitura e a leitura literária

Para organizar melhor a sequência de uma atividade leitora, precisamos estar atentos a algumas etapas/fases que contribuem para o desenvolvimento desta prática em sala de aula, seja ela proposta pelos LD ou pelo próprio professor. Interessante destacarmos que Albaladejo (2007) apresenta quatro etapas para a prática de atividade leitora: atividades de pré-leitura; atividades para manter o interesse; atividades de exploração de pontos cruciais e atividades finais. Acquaroni (2007) também desenha uma sequência didática de leitura a partir do TL a ser desenvolvido numa aula de língua: Etapa de contextualização (preparação ou enquadramento); Etapa de descobrimento e compreensão; Etapa de expansão. As três etapas de leitura proposta por Acquaroni (2007) dialogam com as quatro etapas sugeridas por Albaladejo (2007).

Já Solé (2009), ainda que com outra nomenclatura, segue essa mesma perspectiva ao propor três fases para a atividade leitora: antes da leitura; durante a leitura e depois da leitura. No primeiro momento, ela destaca algumas atividades: o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais, como título, subtítulo, da análise de imagens, outros e a antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor. Na segunda fase, durante a leitura, a estudiosa aponta para algumas orientações importantes: a confirmação, a construção, correção/recusa das antecipações ou expectativas realizadas antes da leitura – sobre o tema, autor; construção de conclusões explícitas e implícitas no texto; identificação de palavras-chave, da temática, das ideias centrais; etc. Na última etapa, depois da leitura, Solé (2009) orienta para as seguintes atividades: elaboração da síntese semântica do texto; troca de opiniões a respeito do texto lido; avaliação crítica das impressões/informações enunciadas no texto; uso do registro escrito para melhor compreensão; etc.

Apoiadas nos pressupostos defendidos por Cosson (2009), que discute a leitura literária com vistas ao seu letramento, entendemos a necessidade de uma sistematização para o desenvolvimento dessa prática. Para isso, este autor propõe a sequência básica como forma de viabilizar a compreensão de um letramento literário. Daí sua orientação para uma proposta de sequência constituída de quatro passos fundamentais: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação se constitui como o momento de preparação do aluno antes de entrar no texto. Nessa etapa devem ser mobilizados mecanismos que estabeleçam aproximação do leitor com a obra de forma atrativa e que despertem no estudante o interesse pela leitura propriamente dita. A introdução corresponde a fase em que se apresenta o autor e a obra. Mas é preciso ter sensibilidade para não

fazer desta etapa um momento longo. Bastam informações básicas sobre o autor seguida da apresentação física da obra correspondente, ou do seu contexto de produção. A leitura implica no contato efetivo com o texto e pode se dar de maneira silenciosa ou não. Nesse momento, é possível ir acrescentando dados que possam ser relevantes à leitura ao passo em que ela se realiza. Também nessa etapa, à medida que a leitura vai se realizando, os dados hipotéticos mencionados para a motivação podem ir se confirmando ou não. Finalmente, a interpretação irá compor a parte de construção do sentido do texto em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade por meio de enunciados que constituem as inferências.

Na mesma linha do letramento literário, Mendoza Fillola (2004) se destaca como um estudioso que discute a didática da leitura literária e pelo seu compromisso em defender a competência literária na formação leitora. Para isso, ele propõe um esquema de desenvolvimento que merece ser reproduzido:

Esquema 1: Fases vinculadas à atividade leitora do TL. (Destaque nosso)

PRIMERA LECTURA	A) Formulación de una primera hipótesis respecto a la significación global. — Formulación de expectativas. — En función de sus anticipaciones, el lector opta por:	APROXIMACIÓN A LA IDEA GENERAL EXPUESTA EN EL TEXTO
PRECOMPRESIÓN	— la elaboración de una expectativa genérica o particularizada; — por varias expectativas bien definidas	IDENTIFICACIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL
RE-LECTURA EXPLICITACIÓN	B) Observación de las correlaciones: — Activación de los conocimientos textuales, temáticos, enciclopédicos, etc. que requiere el específico texto a comentar — Contextualización: texto / época / movimiento literario / autor. — Identificación de los rasgos y elementos específicos en discurso literario: género, unidades...	DETERMINACIÓN DEL TEMA OBSERVACIÓN DEL TEXTO: — SU ESTRUCTURA — LOS APARTADOS DE ESA ESTRUCTURA
COMPRESIÓN	— Identificación de estructuras textuales — Identificación de estructuras semánticas — Observación de la coherencia entre los distintos recursos retórico-estilísticos — Adopción de una lógica que determine la coherencia para la comprensión del texto.	OBSERVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN/VALORACIÓN DE LAS CORRELACIONES ENTRE SUS ELEMENTOS VALORACIÓN PERSONAL
INTERPRETACIÓN	C) Interpretación y valoración personal: — Aspectos de la recepción personal. — Justificación y comentario de correlaciones entre el texto de lectura y el texto del lector. — Síntesis personal de las evocaciones, asociaciones, etc. surgidas de la operación de aplicación que ha realizado en el proceso lector y de análisis del texto.	EXPOSICIÓN DE REACCIONES PERSONALES

Fonte: Mendoza Fillola (2004, p. 173).

Essas concepções para o desenvolvimento de uma leitura literária nos parecem muito significativas para o trabalho com a leitura do TL em manuais didáticos de língua espanhola, já que permitem que o texto seja percebido por meio da interação com o leitor, onde o texto não se posiciona como pré-texto para assuntos que são considerados seus constituintes, como os elementos linguísticos, mas que estes sejam vistos como um dos saberes necessários para que se alcance uma competência literária.

3 TRATAMENTO DIDÁTICO DO TL NOS LD DE ESPANHOL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Os LD selecionados para a nossa investigação foram os 3 volumes de cada coleção de língua espanhola

sugerida pelo Guia PNLD/2018 direcionados ao Ensino médio. Como nosso interesse incide sobre a habilidade leitura, nosso corpus de verificação compreende especificamente as seções destinadas a essa prática. No quadro abaixo temos o recorte do material e do corpus:

Quadro 1- As seções de leitura em cada coleção de espanhol (Ensino Médio/PNLD/2018)

Coleção de espanhol PNLD/2018	Seção de leitura presentes nas coleções	Lugar da seção de leitura na coleção por Unidade / volume	Total de seções destinadas à leitura por coleção
<i>Confluencia</i>	<i>Para entrar en materia</i>	1, 2, 3, 4/ 1,2,3	24
	<i>Para pensar y debatir</i>	1, 2, 3, 4/ 1,2,3	
<i>Cercanía Joven</i>	<i>Lectura</i>	1,2,3/ 1,2,3	9
<i>Sentidos em lengua española</i>	<i>Todos somos uno</i>	1/1	1
	<i>Un poquito más</i>	1/1	1
	<i>Lee</i>	2,3,4/v.1; 1,2,3,4/ v.2 e v.3	11
Total de seções de leitura apreciadas:			46

Fonte: Tese de Cabral de Paiva (2020, p. 159).

Importante mencionar que na coleção *Confluencia* tem-se um total de 24 seções de leitura nos três volumes, porém empregavam entre 1 a 3 textos por seção. Neste caso, constatamos que essa coleção propunha um total de 45 propostas de atividades de leitura. Assim, nosso corpus para a verificação compreendeu 67 propostas de prática de leitura a serem observadas. Destas, nosso foco incidiu apenas para as seções que empregava o TL para o desenvolvimento dessa habilidade. Nesse sentido, quando adotamos o critério texto não literário e TL, constatamos que, das 67 atividades de leitura, apenas 10 faziam uso do TL (Cabral de Paiva, 2020).

A Coleção *Cercanía Joven* apresenta apenas nove seções destinadas à habilidade leitora. Nessas seções percebemos a preocupação das autoras em empregar diferentes textos que circulam nas mais variadas esferas do cotidiano, respeitando os critérios exigidos pelo Guia do PNLD/2018 de espanhol. No entanto, comprovamos que o TL não foi contemplado para o desenvolvimento da habilidade leitora, por isso não analisamos nenhuma de suas atividades de leitura. A partir dessa constatação, entendemos que, quando as autoras dessa coleção excluem o TL enquanto material autêntico da seção destinada especificamente para o desenvolvimento dessa habilidade, acabam endossando ainda mais a crença de que a complexidade desse impossibilita o seu uso para o desenvolvimento de uma prática leitora em uma aula de língua espanhola para o EM.

Sobre a coleção *Confluencia*, dos 45 textos empregados nas seções destinadas especificamente à habilidade leitora, 36 correspondem aos textos não literários e somente nove (9) contemplam o TL. No que diz respeito à coleção *Sentidos en lengua española*, verificamos que o TL não foi contemplado na seção *Lee* dos três volumes, apenas na seção *Un poquito más* - da unidade 1- que se propõe a atender a essa habilidade. Nessa seção, a proposta de leitura contempla a letra da canção *Soy loco por ti América* a fim de discutir o tema da unidade: língua espanhola e culturas hispânicas. Nessa atividade não há a proposta da escuta da canção, mas a apreciação da letra enquanto produto artístico híbrido, que atende à esfera artístico-literária. Assim, das 13 seções que tratam do desenvolvimento da prática leitora, apenas uma propõe a leitura de um TL. Neste sentido, como nossa intenção é analisar as práticas de leitura que foram desenvolvidas a partir dos TL, vamos apresentar a análise que fizemos das 9 seções de leitura da coleção *Confluencia* e da única seção da coleção *Sentidos* que empregou um TL na sua proposta de leitura.

3.1 Análise da prática leitora a partir do TL na coleção *Confluencia*

Depois de todas as verificações quanto às práticas de leitura propostas na coleção *Confluencia* a partir dos TL, nas seções destinadas especificamente à habilidade leitora, notamos que as propostas se organizavam

em três momentos: antes, durante e depois da leitura, conforme proposta de Solé (2009), base teórica da coleção e que dialoga com os autores que trouxemos para a base teórica: Albaladejo (2007), Acquaroni (2007), Solé (2009), Mendoza Fillola (2004) e Cosson (2009). No entanto, concluímos que essa intenção não é suficiente quando percebemos que, muitas vezes, essas fases não se comunicam para o desenvolvimento da competência leitora, tendo em vista que essas três fases devem também estar a serviço do conteúdo do texto selecionado, não apenas da temática da unidade. Além disso, podemos verificar outras questões que dizem respeito à prática de leitura desenvolvida nessa coleção:

- a. a proposta de leitura privilegia o modelo interativo, o que nos parece positivo;
- b. são empregadas estratégias de verificação e de inferência na fase antes da leitura, mas essa nem sempre está a serviço do conteúdo do texto;
- c. faz-se uso de leitura sensorial em atividade de pré-leitura e isso viabiliza outra forma de leitura a ser desenvolvida no aluno;
- d. na maioria das vezes não se constrói na pré-leitura inferências ou hipóteses sobre o texto para que estas possam ser comprovadas ou não durante a leitura;
- e. os conhecimentos prévios mobilizados na pré-leitura, na maioria das vezes, estão a serviço apenas do assunto do texto que se pauta ao tema da unidade, mas sem relacionar com o conteúdo do texto especificamente;
- f. notamos a ausência de estratégias metacognitivas de atenção focalizada que se ativam durante a pré-leitura e se destinam a despertar a motivação no leitor para que se envolva ativamente no processo de compreensão textual.
- g. em algumas propostas notamos a compreensão superficial do texto, como na atividade com o fragmento do romance *Un mundo para Julius* e com o fragmento do conto, *Funes el memorioso*; porém em outras percebemos a compreensão em seu nível profundo e reflexivo, como no poema *Mi belleza*;
- h. as questões de compreensão e interpretação não estabelecem a relação entre o contexto do autor, do texto com a realidade ou contexto do aluno enquanto leitor, fato que fragiliza a leitura literária e a compreensão crítica e reflexiva do texto;
- i. uma das atividades de leitura (fragmento do romance *Un mundo para Julius*) foi desenvolvida apenas para manipular e exercitar aspectos formais da língua;
- j. as questões de pós-leitura, ora propõem que o estudante relacione a compreensão observada no texto com a realidade que o cerca, ora não promovem a troca de opiniões a respeito do texto lido nem favorecem uma avaliação crítica das impressões/informações enunciadas no texto e
- k. não se constroem caminhos para a leitura literária devido à falta de discussão em torno às especificidades desse gênero e de seu discurso; à falta de uma proposta de correlação do texto com o contexto da época do autor e à ausência de questões de conhecimentos de uso literário, de estruturas retóricas e saberes metaliterários.

Para exemplificarmos uma dessas propostas trazemos a análise que fizemos da unidade 3, volume 1: poema *Mi belleza*, da poetisa e cantora Magia López e do autor e intérprete Alexei Rodríguez Mola, proposto como texto 1 da seção '*Para pensar y debatir*'. Inicialmente, percebemos que o tema do poema dialoga bem com o propósito da unidade e que atende às três fases da leitura. Na pré-leitura, são exploradas duas imagens de esculturas (Afrodite e Doríforo), figura 11, a fim de promover o debate sobre o ideal de beleza:

Figura 1. Imagens de esculturas. Prelectura. Confluencia, v.1, p. 83.





A primeira imagem da escultura se refere ao busto de Alfródite de Cnido que se tornou famosa pela beleza, concebida para ser apreciada por diversos ângulos. A segunda se trata de uma das mais antigas esculturas clássicas cuja obra original foi feita em bronze. A partir dessas imagens, quatro questões são propostas, figura 2, a fim de estimular o modelo interativo de leitura em que se considera o leitor como parte ativa no processo de leitura.

Figura 2. Questões. Prelectura. Confluencia, v.1, unid.1, p. 83.

- 1 Tras observar las dos imágenes, ¿ves diferencias con los modelos de belleza actuales o consideras que, en general, la estética griega se mantiene vigente? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante reconozca la continuación, en líneas generales, de un modelo de belleza occidental europeo.*
- 2 ¿De qué manera piensas que ese ideal de belleza, creado sobre y para personas blancas, puede haber influido en la consideración social de las personas de otras etnias? *El hecho de que se establezca un modelo blanco europeo para toda la humanidad hace que personas de otras etnias sean excluidas y discriminadas.*
- 3 ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de manipular la realidad para hacerla coincidir con un ideal previamente constituido? *Respuesta personal. Esta pregunta tiene la finalidad de hacer que el(la) estudiante reflexione sobre las diferencias entre lo ideal y la realidad, y el peligro de querer imponer un modelo ideal sobre la diversidad real.*
- 4 ¿Identificas en tu entorno rasgos físicos que sean valorados positiva o negativamente y que estén socialmente relacionados con la etnia? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante piense en las distintas valoraciones sociales del pelo liso o rizado, de la nariz fina o chata, de los labios gruesos o finos, etc.*

Essas questões, que dialogam com as imagens antes da leitura, fazem uso dos conhecimentos prévios do aluno para que construa os sentidos do texto que lhe permite criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos para a compreensão do texto. Além disso, a discussão promovida nessa pré-leitura, por meio da exposição dessas imagens, possibilita que o aluno desperte seus sentidos (leitura sensorial) e suas emoções (nível emocional de leitura). Apesar disso, como vimos na figura 2, as atividades de pré-leitura não elaboram hipóteses sobre o sentido do poema a respeito desse assunto; não se estabelece um elo entre o que foi debatido antecipadamente na pré-leitura com as informações que o poema poderá trazer sobre o tema.

Depois da pré-leitura, a fase da *Lectura*, figura 3, adianta que será lido o poema *Mi Belleza*, mas antes apresenta um box com as informações dos autores.

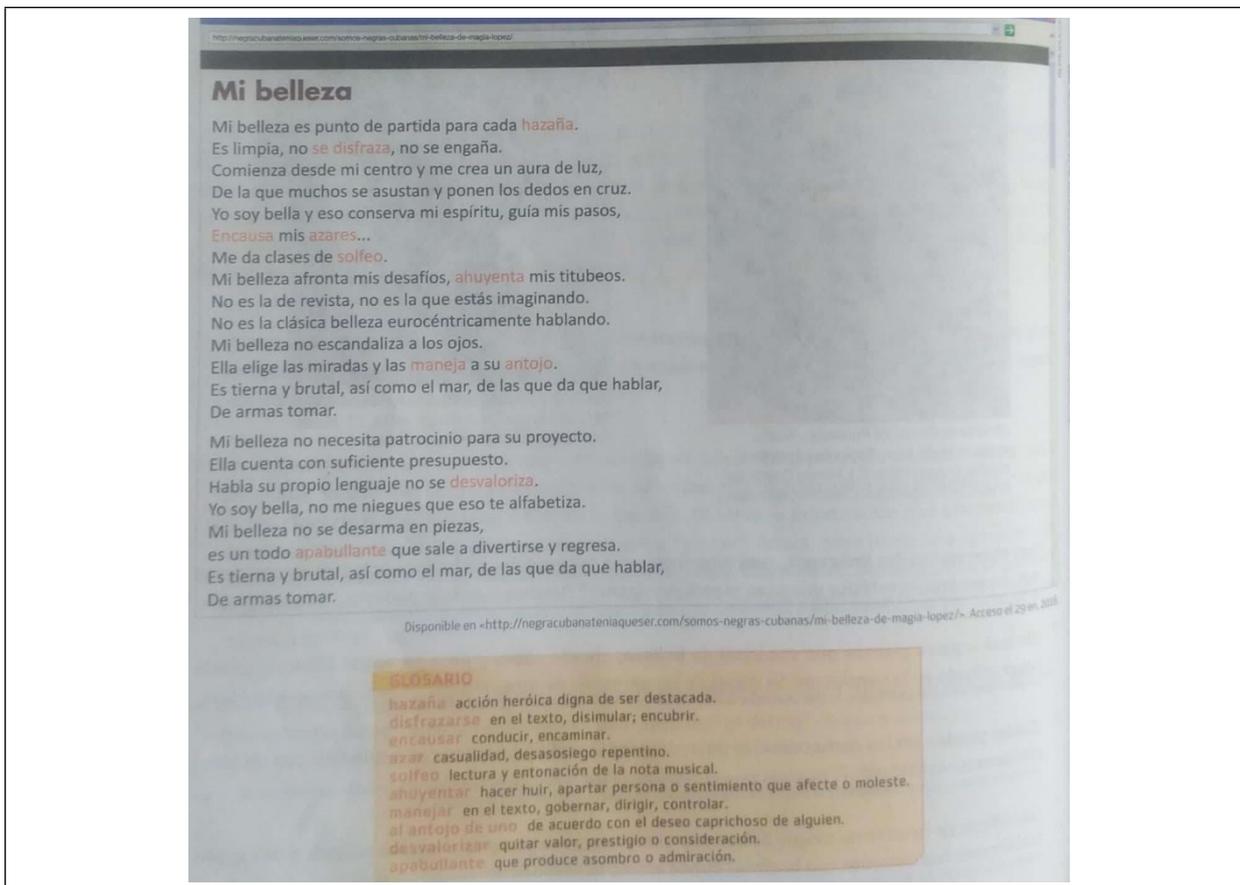
Figura 3. Lectura. Confluencia, v.1, unid. 3, p. 84.

Lectura

Lee ahora este poema de Magia López y Alexei Rodríguez Mola, titulado “Mi belleza”, y contesta las cuestiones en tu cuaderno.

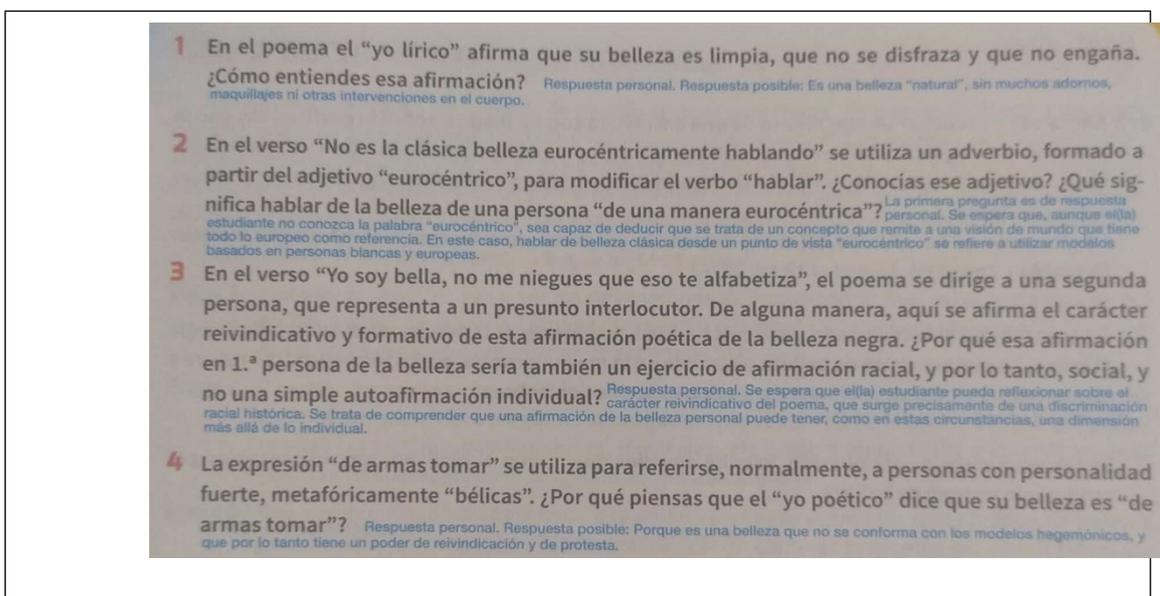
Magia López es una poeta y cantante de *hip-hop* cubana. Integra con Alexei Rodríguez Mola el duo Obsesión. Es también directora de la Agencia Cubana de Rap. En sus composiciones predomina la reivindicación antirracista y de la mujer afrocubana.

Alexei Rodríguez Mola es considerado uno de los mayores representantes del *hip-hop* cubano. Además de autor e intérprete es productor musical. Fundó también, con otro grupo de rap, Doble Filo, la Fabri K, para desarrollar en su país acciones comunitarias de carácter sociocultural.



As atividades de leitura subsequentes, a respeito desse poema, estão distribuídas em quatro questões, conforme figura 4, nas quais notamos a presença de elementos específicos da estrutura composicional desse gênero: “eu lírico” e “versos”. Apesar disso, não existe nenhuma discussão em torno às suas particularidades ou a estrutura composicional.

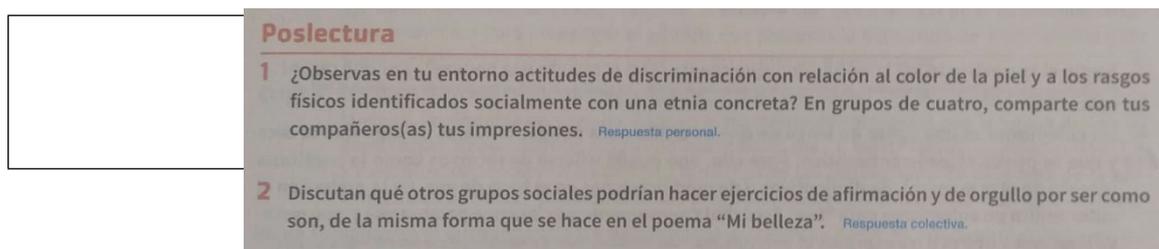
Figura 4: Questões. Lectura. Confluencia, v.1, p. 85.



As quatro questões na fase da leitura permitem a compreensão em seu nível profundo e reflexivo, pois as respostas não representam uma simples verificação concisa e fácil de ser localizada no texto, nem se detêm aos aspectos formais da linguagem, pelo contrário, permitem que o aluno resolva problemas novos e verifique o que fica por trás da leitura. Apesar disso, no subcapítulo 4.3.1, vamos debater algumas questões que essa etapa poderia ter proporcionado para a leitura literária desses alunos. As duas últimas questões na etapa da pós-leitura, figura 18, remetem a uma discussão que extrapola os limites do poema e leva o aluno a uma discussão social: a discriminação racial. Dessa forma, a seção se encerra pensando e debatendo sobre o tema

da unidade: corpos, estereótipos e preconceitos.

Figura 5: Questões. Poslectura. Confluencia, v.1, p. 85.



Poslectura

- 1 ¿Observas en tu entorno actitudes de discriminación con relación al color de la piel y a los rasgos físicos identificados socialmente con una etnia concreta? En grupos de cuatro, comparte con tus compañeros(as) tus impresiones. *Respuesta personal.*
- 2 Discutan qué otros grupos sociales podrían hacer ejercicios de afirmación y de orgullo por ser como son, de la misma forma que se hace en el poema “Mi belleza”. *Respuesta colectiva.*

A partir disso, verificamos que as estratégias, os níveis e as fases de leitura são oportunos para o desenvolvimento da habilidade leitora na medida em que dialogam com as fases do processo leitor propostas por Mendoza Fillola (2004) e por Cosson (2009). No que diz respeito ao letramento literário, quando a seção de leitura se propõe a aplicação das três fases, notamos que se relaciona com a sequência básica de Cosson (2009): motivação, que corresponde à fase da pré-leitura; a introdução (que corresponde ao quadro situando autores e sua produção artístico-literária) dentro da fase da leitura; a leitura (espaço definido na seção) e a interpretação, que é posta na atividade como pós leitura.

No entanto, outros conhecimentos não são estimulados para o desenvolvimento da leitura literária: conhecimentos de uso literário da língua, de estruturas retóricas e de saberes metaliterários (convenções sobre o discurso literário, os gêneros, os recursos poéticos). Finalmente, para esse contexto de letramento literário, acreditamos que, por meio desse primeiro poema selecionado nessa coleção, a proposta dessa atividade leitora não aproveita a oportunidade de discutir os padrões tradicionais desse gênero frente a essa nova proposta de poesia voltada para a resistência de grupos excluídos em comunidades hegemônicas. Perceber o processo de ressignificação do gênero poético em observância às estruturas metaliterárias que contribuem para o desenvolvimento de uma competência leitora.

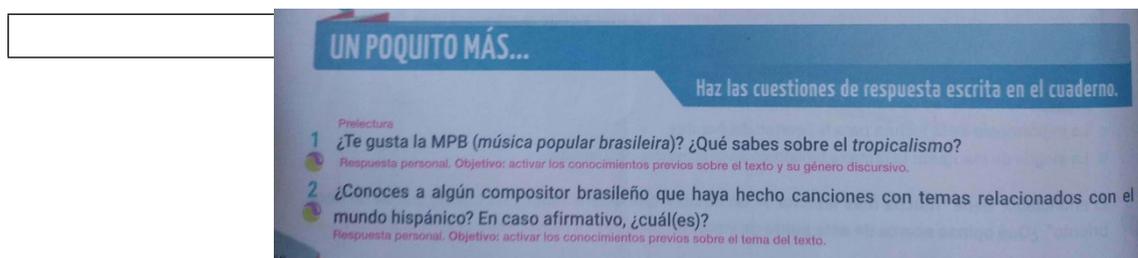
A partir dessa análise e das outras oito propostas de leitura, concluímos, portanto, que a prática leitora nessa coleção a partir do TL entende que para o desenvolvimento dessa habilidade é preciso mobilizar uma pré-leitura, leitura e pós leitura, mas essas fases não dialogam tendo como fim a interpretação do texto ou a leitura literária. A atividade de leitura proposta acaba por chamar a atenção para um aspecto do texto que dialoga apenas com o tema da unidade. Por essa razão, apesar dessa preocupação com as três fases, não se desenvolve na maioria das atividades uma compreensão crítica ou reflexiva a partir do TL. Outrossim diz respeito à fragilidade da leitura literária nessas atividades porque não se estabeleceu uma relação entre o contexto do autor e do texto com a realidade do aluno enquanto leitor, bem como pela ausência da apreciação em torno do discurso literário. No entanto, observamos que os fragmentos dos textos literários são postos de forma isolada do contexto das obras a que pertencem. Em nenhuma das propostas de leitura foi trazido para o debate a introdução da obra para que a leitura pudesse ganhar mais possibilidade de interpretação e de apreciação, como fim principal de toda leitura literária.

3.2 Análise da prática leitora a partir do TL na coleção *Sentidos en lengua española*

Quanto à coleção *Sentidos en lengua española*, a unidade 1 do primeiro volume se distribui em 15 seções, dessas, a seção ‘Un poquito más’ foi a destinada ao trabalho com a atividade leitora a partir de um TL, a letra da canção *Soy loco por ti América*, para discutir elementos da cultura latino-americana.

Para o desenvolvimento dessa proposta de leitura, a seção propõe uma etapa prévia (figura 6) por meio de duas instruções que mobilizam as estratégias de inferências, a fim de saber o conhecimento prévio do aluno sobre a música popular brasileira (MPB), sobre o tropicalismo e sobre compositores brasileiros que tenham feito referência ao mundo hispânico:

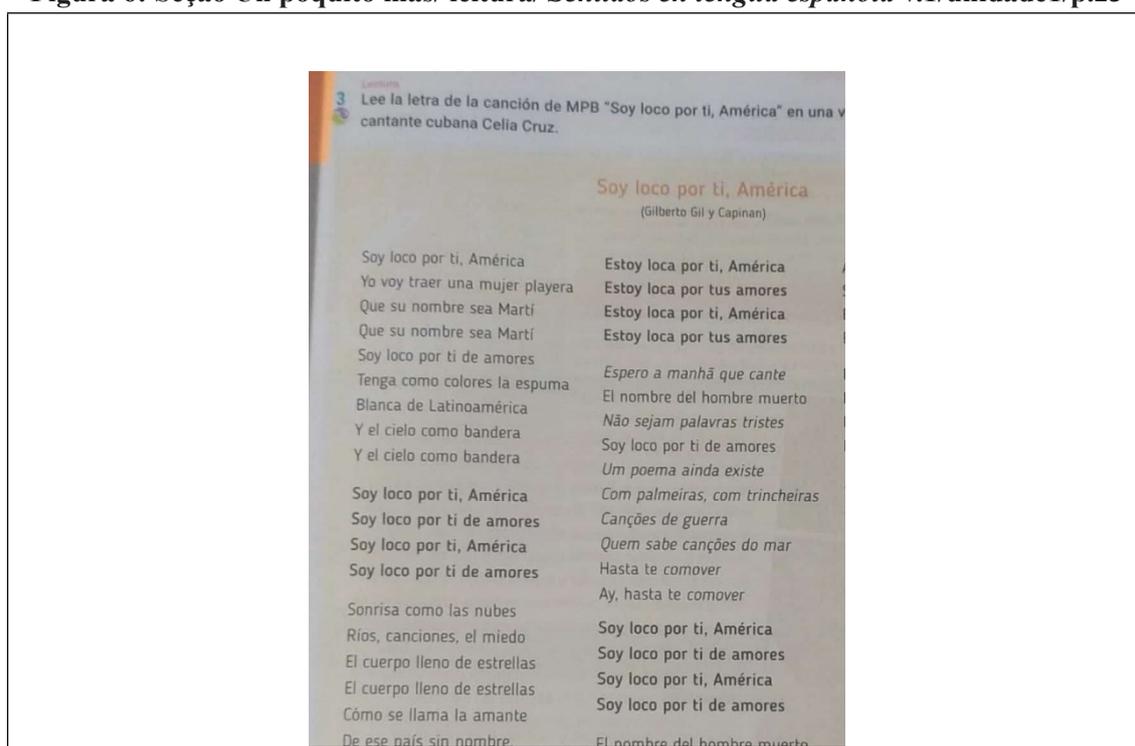
Figura 6: Seção Un poquito más/ pré-leitura/ Sentidos en lengua española v.1/unidade1/p.22



As discussões iniciais para a fase de pré-leitura precisam dar conta de antecipar informações que dizem respeito ao texto. Como vimos em Albadalejo (2007), nessa etapa as tarefas precisam despertar o interesse e curiosidade dos alunos pelo texto; por meio de Acquaroni (2004) mostramos que este momento corresponde à contextualização e preparação para o texto, bem como para o aluno se aproximar do tema ou do assunto que se projeta no texto e, em Solé (2009), se chama atenção para essa fase antes da leitura como o momento do adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais, como título, subtítulo, da análise de imagens, outros e a antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor. A respeito dessa etapa inicial que antecede a leitura, Cosson (2009) ressalta que nela se deve propiciar a realização de várias operações, observar elementos que compõem a obra (ou o texto): capa, título, organização etc., como também estimular a prática de leitura prévia, aproveitando o conhecimento de mundo do aluno e as trocas de experiências vividas.

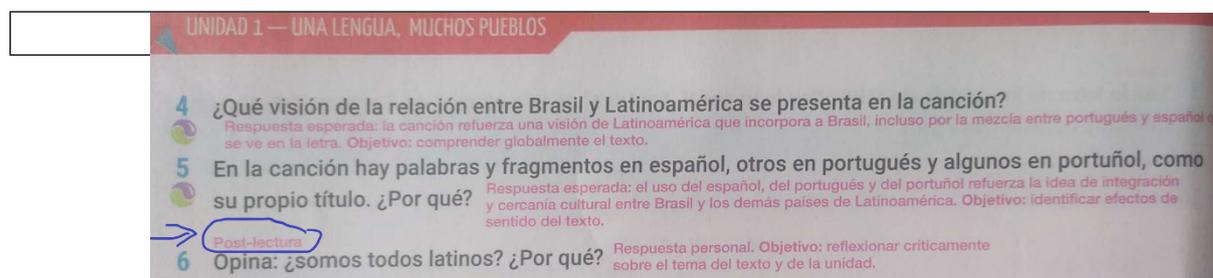
Nesse caso, percebemos que as duas questões pretendem apenas adiantar informações pessoais do aluno sobre seu interesse pela MPB, especialmente sobre o movimento artístico musical conhecido como tropicalismo, cuja letra selecionada para a atividade pertence a esse momento, e sobre a produção musical de artistas brasileiros que se relaciona com o contexto do mundo hispânico. No entanto, não se faz uma conexão dessas informações com o conteúdo da letra que será lida, nem se explora o seu título para elaborar inferências a respeito. Insistimos em defender que a pré-leitura precisa dar conta de atrair o aluno para a leitura e desenvolver nele predições, hipóteses sobre o assunto do texto para estimulá-lo a essa habilidade. Por outro lado, talvez a questão três, que propõe a leitura, pudesse ter esclarecido que a letra da canção é fruto desse movimento artístico particular ocorrido no subcontinente latino-americano. Porém, não notamos um elo entre essas questões de pré-leitura com as de compreensão leitora. Depois delas, a proposta de leitura conta com apenas uma instrução, sem a exigência da audição, conforme figura seguinte:

Figura 6: Seção Un poquito más/ leitura/ Sentidos en lengua española v.1/unidade1/p.23



Notamos que não houve uma proposta de pré-leitura que desse conta de o aluno levantar suposições sobre o texto, nem um estímulo que o impulsionasse para a curiosidade sobre o seu conteúdo. Após a letra, tem-se dois boxes, um que aponta os nomes dos compositores, ano e contexto de gravação da música; outro com as informações principais sobre o pensador cubano, José Martí, mencionado nos primeiros versos da letra. Sobre o primeiro box, sentimos falta de dados mais relevantes sobre os compositores Gilberto Gil e Capinan, como nacionalidade e dados biográficos, a fim de aproximar o contexto deles com a da letra da canção. Em seguida, são apresentadas três questões para serem respondidas depois da leitura, conforme figura seguinte:

Figura 7: Seção Un poquito más/ pós-leitura/ Sentidos en lengua española v.1/unidade1/p.24



Como notamos, as questões propostas não estabelecem qualquer relação com as atividades apresentadas na pré-leitura, quando deveriam retomar as discussões realizadas nessa fase. No entanto, elas exigem do aluno que se faça uma compreensão profunda, não crítica e reflexiva, ao questionar sobre a relação que se estabelece, por meio da leitura do texto, entre o Brasil e a América Latina (questão 4), bem como fazê-lo perceber, a partir disso, a razão pela qual a letra apresenta enunciados em português e em espanhol (questão 5). A sexta questão, apontada pela coleção como pós-leitura (não expresso como subseção, mas como chave de resposta para nortear o professor), trata de explorar a compreensão pessoal que os alunos têm sobre a condição de latino. A nosso ver, essa questão permite que o aluno exponha suas impressões/informações enunciadas no texto, porém, não se percebe que, por meio dela, o aluno consiga ampliar seu repertório enquanto leitor, já que não lhe foi possibilitado fazer qualquer relação entre o contexto do texto, dos compositores (autores) e dele enquanto leitor.

A partir disso, verificamos que as questões não estão no campo da superficialidade, mas também não chegam a contemplar uma proposta de compreensão crítica ou reflexiva. Também percebemos que as atividades nessa seção não favorecem a construção de uma leitura literária porque percebemos que não houve:

- formulação de expectativas em torno à leitura para aproximar a ideia geral da letra da canção;
- ativação de conhecimentos textuais, temáticos ou enciclopédicos;
- contextualização da letra e dos compositores;
- discussão sobre a composição poética da letra de canção com os elementos específicos do discurso literário;
- a observância de estrutura semântica e estilística.

Além disso, percebemos que a pós-leitura trouxe uma questão sutil para promover a reflexão nos alunos ao questioná-los sobre a sua condição de latino. Porém, para que essa reflexão chegasse ao seu nível de criticidade, toda a atividade poderia ter se organizado em torno da leitura literária por meio do diálogo entre as fases: motivação, introdução, leitura e a interpretação, como sugere Cosson (2009). Cada uma dessas etapas permite a evolução em torno ao conteúdo do texto para que se alcance a sua apreciação e os movimentos que se mobilizam nessa trajetória precisam colocar em evidência as informações do texto. Nessa sequência de questões propostas nessa seção, notamos que a atividade não se preocupou em aprofundar a discussão sobre o conteúdo da letra e não levou em consideração o seu contexto, nem o contexto do autor e a observância do gênero letra de canção empregada como forma de protesto, incluindo as representações identitárias do latino-americano sob o viés lírico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois que identificamos as seções de leitura que fizeram uso dos TL em cada uma das coleções, fomos analisar as estratégias, os níveis, os tipos e as etapas de compreensão leitora que foram mobilizadas a partir dos TL selecionados para o desenvolvimento desta habilidade.

A coleção *Confluencia*, por exemplo, apresentou duas seções, por unidade, destinadas à prática leitora: *Para entrar en materia* e *Para pensar y debatir*. Constatamos que essa coleção, que afirmou adotar a proposta de leitura discutida por Solé (2009), organizou essas seções destinadas a essa habilidade em três momentos: antes, durante e depois da leitura, construiu teórico que dialoga com os autores que trouxemos para a nossa base teórica: Albaladejo (2007), Acquaroni (2007), Solé (2009), Mendoza Fillola (2004) e Cosson (2009). No entanto, concluímos que essa intenção não foi suficiente porque, na maioria das vezes, essas fases não se comunicaram para o desenvolvimento da competência leitora, tendo em vista que a fase da pré-leitura estava mais a serviço da temática da unidade que do conteúdo do texto selecionado. Portanto, a compreensão priorizou mais o tema que emergiu do texto para atender à temática da unidade, que abordar e discutir o texto em si que foi selecionado para a seção de leitura. Nesse sentido, percebemos que não basta apenas a coleção propor uma atividade de leitura que considere as três fases, é preciso que todas elas se complementem e se completem para que a compreensão, a interpretação e a apreciação do TL sejam efetivadas significativamente. Afinal, como nos lembra Paulo Freire (2009) a leitura só é real quando nos apropriamos com profundidade do objeto de que o texto fala. É verdade que a coleção se preocupou em desenvolver a atividade leitora em três momentos, seguindo a discussão teórica proposta por Solé (2009); no entanto, apesar desse movimento ter permitido uma compreensão profunda, pela definição de Sánchez Miguel (2012), em algumas atividades, não foi suficiente para promover uma compreensão crítica e reflexiva. Entendemos que esse tipo de compreensão teria tido visibilidade nessas atividades se as instruções tivessem estabelecido uma relação entre o contexto do texto e do autor com a realidade do aluno enquanto leitor, bem como permitido a apreciação em torno do discurso literário. Acreditamos que esse movimento teria favorecido uma prática efetiva da leitura literária.

Quanto à segunda coleção, *Cercanía Joven*, precisamos reiterar que, como nosso objetivo era o de analisar as práticas de leitura desenvolvidas a partir do TL, não foi possível realizarmos essa análise nesta coleção porque em nenhuma de suas seções destinadas à habilidade leitora este tipo de texto foi selecionado. A partir das discussões e outras constatações que fizemos na análise, nos questionamos: se a coleção entende a necessidade de propor um ensino de língua pautado nas quatro habilidades, por que ignorar os textos pertencentes aos gêneros literários das seções destinadas à habilidade leitora? Acaso não seria possível promover a leitura literária seguindo a mesma proposta de atividade leitora aplicada para os outros textos? Essa inquietação nos motiva a que nós, enquanto professores de língua espanhola, estejamos atentos para a necessidade de não excluirmos o TL quando do desenvolvimento da habilidade leitora em nossas aulas.

No que diz respeito à coleção *Sentidos*, a maioria dos textos selecionados para as seções de leitura compreendem o campo jornalístico-midiático e o campo das práticas de estudo e pesquisa. No caso da esfera artístico-literária, somente em uma unidade o TL foi empregado para a prática da habilidade leitora, por isso, nos foi permitido realizar apenas uma análise nessa coleção. O trabalho com a habilidade leitora foi desenvolvido na seção ‘*Lee*’, sendo que ela apareceu três vezes no v.1 e quatro vezes no v.2 e 3. No v.1 da unidade 1, as seções não corresponderam ao padrão na coleção, já que elas estavam a serviço da divulgação do contexto cultural do mundo hispânico. Por isso, damos conta de que foram propostas nessa unidade duas seções para desenvolver essa habilidade: ‘*Todos somos uno*’ e ‘*Un poquito más*’.

No total, foram 13 propostas de leitura apresentadas por essa coleção, mas somente no v.1 da 1ª unidade a habilidade leitora foi desenvolvida a partir de um TL: a letra da canção *Soy loco por ti América* na seção *Un poquito más*. Nessa atividade foram propostas duas questões de pré-leitura, a exposição da letra e três questões posteriores. Houve, portanto, a preocupação de se mobilizar uma antecipação antes da decifração do texto. No entanto, as questões não chegaram a contemplar uma proposta de compreensão crítica ou reflexiva, como discute Sánchez Miguel (2012) ao tratar da necessidade de se construir uma proposta que culmine no “refletir” e não se limite apenas no ato de “compreender”. A sequência de questões proposta nessa seção não se preocupou em aprofundar a discussão sobre o conteúdo da letra e não levou em consideração o seu contexto, nem o contexto do autor e a observância do gênero letra de canção empregada como forma de protesto, incluindo as representações identitárias do latino-americano sob o viés lírico. Por essa razão, se essa atividade

tivesse se organizado em torno da leitura literária por meio do diálogo entre as fases: motivação, introdução, leitura e a interpretação, como sugere Cosson (2009), possivelmente se teria promovido uma prática de leitura crítica e reflexiva, além de propiciar uma apreciação do literário.

Todas essas constatações nos permitem refletir sobre o olhar analítico e crítico que devemos ter sobre as atividades de leitura postas nos manuais que selecionamos; que, como bem lembra Paulo Freire (2009), a leitura implica em um ato de conhecimento, em ato criador e um ato político, onde a leitura do mundo e da palavra se ancoram; que precisamos estar atentos ao fato de que todo e qualquer processo linear de leitura precisa estar a serviço do conteúdo do texto e que a leitura literária precisa dar conta do cenário artístico-literário em que ele foi construído: o contexto de sua produção e do autor em diálogo com a bagagem de conhecimento que o aluno enquanto leitor traz para o momento da leitura. Portanto, quando esse cenário é silenciado nas atividades, percebemos aí a fragilidade de uma leitura com vistas à competência literária e à compreensão crítica do texto literário. Além disso, a prática de leitura a partir do TL é o único espaço que a língua espanhola dispõe para que a sua literatura ganhe visibilidade. Por isso, chamamos atenção, através desses resultados, para que a prática de leitura através do TL seja uma proposta que configure para o aluno a experiência do literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2008.

ALBALADEJO, M. D. G. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE**: de la teoría a la práctica. In MarcoELE. Revista de didáctica ELE. Nº 5, 2007.

CABRAL de PAIVA, R. S. **Material literário em aulas de E/LE**: reflexões e perspectivas. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 02, n. 02, set./dez, p. 158 -168, 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1279>>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

CABRAL de PAIVA, R. S. **O texto literário como mecanismo de interação em aulas de Língua Espanhola**. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação 3, 2015, São Leopoldo/RS. Anais [...]. São Leopoldo/RS, 2015, CD-ROM. Disponível em:

<<https://drive.google.com/open?id=0BzZ8tmuOypG3WjY0a3lKQnBaVEU>>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

CABRAL de PAIVA, R. S. **Crenças dos professores de espanhol sobre o papel do texto literário para o ensino e aprendizagem da língua**. In: ALVES, G. C; SILVA, M. B. da.; CABRAL de PAIVA, R. S. (orgs). Ensino de línguas materna e estrangeira: um espaço para o debate. Mossoró: Queima-bucha, 2015a. E-book. CD-ROM. Disponível em:

<<https://drive.google.com/open?id=0BzZ8tmuOypG3YmJnaFk5MGNPcUk>>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

CABRAL de PAIVA, R. S. **Uso do texto literário enquanto material didático**: reflexão e prática para o ensino de línguas. In: II Simpósio Nacional de Literatura, Linguística e Ensino. Anais [...]. Mossoró/RN: Edições UERN, 2016. P. 815 a 825. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B0fjeKuUkh3OTEFLeUNfTlp3dFk/view>>. Acesso em: 22 de out. de

2023.

CABRAL de PAIVA, R. S. **A utilização do texto literário como material didático para aulas de espanhol no ensino médio.** In: LEITE, L. S. M. [et al] (orgs). Ensino e formação: novas perspectivas para o cotidiano. Mossoró/RN: EDURN, 2018. P. 323 – 333. E-book. Disponível em:

<https://issuu.com/eduern/docs/ensino_e_forma_o_novas_perspectiv>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

CABRAL de PAIVA, R. S. **Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade.** / Regiane Santos Cabral de Paiva, 2020. 353p. Tese (doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/10taLgGxxFQnQ6jRhyPpDsb3jWPmNPpch/view?pli=1>>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. **Cercanía joven: espanhol.** São Paulo: Edições SM, 2016.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, L.M. A. de.; COSTA, E. G. de. **Sentidos en lengua española.** 1ª ed. São Paulo: Richmond, 2016.

MARTINS, M. H. P. **O que é a leitura.** 19ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDOZA FILLOLA, A. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: GUILLÉN, C. **Lenguas para abrir camino.** Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. 2002. p.113-166.

MENDOZA FILLOLA, A. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria.** Málaga: Aljibe, 2004.

ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento.** As formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987, p. 15-24.

PINHEIRO-CORREA. P; LAGARES, X. C; et al. **Confluencia.** São Paulo: Editora Moderna. 1a edição, 2016.

SÁNCHEZ MIGUEL E. **Compreensão e redação de textos**: dificuldades e ajudas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, A. C. dos. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Madrid: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, 2007.

SAMUEL, R. *Novo manual de teoria literária*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VARGAS LLOSA, M. **Dicionário amoroso da América Latina**. Tradução: Wladir Dunpont e Hortencia Lencastre. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

ARGUMENTAÇÃO E ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO REFERENCIAL EM TEXTOS ESCOLARES

Ivaneide Gonçalves de Brito (UERN)

ivaneidegbrito@hotmail.com

Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)

lidiantemorais@uern.br

1 INTRODUÇÃO

Consideramos a referenciação uma das principais atividades de construção de sentidos, uma vez que pode refletir explicitamente o posicionamento do locutor e, inclusive, afetar persuasivamente o interlocutor, pela argumentatividade dos processos referenciais. Com base nessa concepção, propomo-nos a pesquisar como a argumentação se constrói em anáforas encapsuladoras em textos extraídos da sala de aula. Nesse propósito, pautamo-nos nos trabalhos de Cavalcante, que discorrem tanto sobre a atividade referencial nos textos como acerca da condução argumentativa que os processos referenciais dão ao texto, e nos de Amossy, que consideram que todo discurso é constituído por uma dimensão argumentativa.

Investigar uma estratégia de textualização em interface com uma teoria argumentativa, como o encapsulamento anafórico e a condução argumentativa que esse processo dá ao texto, tendo como *corpus* a produção textual de estudantes, pode contribuir para o ensino do texto e para o trabalho com estratégias de referenciação na produção textual em sala de aula, o que justifica o desenvolvimento dessa pesquisa e assegura, pois, sua relevância. Sendo um trabalho que se insere no cerne dos estudos linguísticos, atestamos que esta pesquisa se insere na linha teórica do texto e da construção de sentidos.

Nesse percurso, propusemo-nos a investigar de que modo os processos referenciais constituídos por anáfora encapsuladora podem refletir a argumentação no texto, a partir da definição de Amossy (2020) de que em todo discurso está impressa uma dimensão argumentativa, que “não está nem aparente, nem explícita e, às vezes, é até negada pelo locutor” (AMOSSY, 2020, p. 273), haja vista que a argumentação a que referimos é a que se caracteriza como uma intenção persuasiva do locutor sobre o interlocutor, na qual este é afetado argumentativamente pelo projeto de dizer do locutor, e não em termos de uma argumentação explícita, na qual, claramente, está estruturado um arrazoado de argumentos em defesa de uma tese.

Assim, este trabalho constrói-se a partir da seguinte questão de pesquisa: como se desenvolve a argumentação no texto a partir da construção dos encapsulamentos anafóricos? O objetivo geral é, pois, analisar os processos referenciais por anáfora encapsuladora constituídos em textos escritos por estudantes, verificando de que forma tais processos podem conduzir a argumentação no texto.

No tocante à caracterização metodológica, esta pesquisa configura-se como documental, tendo em vista que o *corpus* é constituído por textos escritos por estudantes no âmbito da sala de aula (GIL, 2002). Quanto à sua natureza, configura-se como básica, considerando seu propósito de ampliar o conhecimento científico (PAIVA, 2019) sobre a articulação entre os estudos linguísticos e argumentativos, pela via da referenciação, sem pretensão de aplicá-lo na resolução de um problema. No que diz respeito à sua abordagem, a pesquisa é qualitativa, ocupando-se, pois, da compreensão, da descrição e da interpretação de fenômenos (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003). Quanto ao objetivo, é uma pesquisa que se caracteriza por ser descritivo-interpretativista (DIVAN; OLIVEIRA, 2008; GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003), haja vista que se preocupa em identificar, descrever e interpretar os encapsuladores anafóricos, com base em sua natureza argumentativa, analisando o papel dessas expressões na construção dos sentidos do texto.

A fundamentação teórica está pautada em uma discussão sobre a atividade referencial e a construção das anáforas, com foco no encapsulamento anafórico (CAVALCANTE, 2003, 2011, 2018; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; CAVALCANTE *et al.*, 2017; CONTE, 2018 [1996]; KOCH, 2005,

2017b; KOCH; ELIAS, 2018; MARCUSCHI, 2001, 2017 [2001]). Outrossim, também discorremos sobre a argumentatividade dos processos referenciais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; CAVALCANTE *et al.*, 2020; CORTEZ, 2017; CORTEZ; KOCH, 2013).

O trabalho está organizado em cinco seções: a primeira constitui-se destas palavras introdutórias, que procuram apresentar uma visão geral acerca deste trabalho; a segunda é composta pela fundamentação teórica, na qual discutimos sobre a construção referencial, como uma estratégia de textualização e sobre os tipos de anáfora, com foco na anáfora encapsuladora, e também sobre a argumentatividade dos processos referenciais; a terceira evidencia a caracterização metodológica da pesquisa; a quarta apresenta a análise e discussão dos dados; e a última sintetiza as nossas considerações sobre a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos uma abordagem teórica acerca dos processos referenciais por anáfora e, sobretudo, sobre a construção dos encapsuladores anafóricos. Além disso, discorremos sobre a argumentatividade dos processos referenciais.

2.1 A ATIVIDADE REFERENCIAL E A CONSTRUÇÃO DAS ANÁFORAS

Os processos referenciais devem ser concebidos no cerne das práticas comunicativas, pois, se assim não fosse, faltaria à sua abordagem uma adequação teórica e empírica (MARCUSCHI, 2001). A interação é, então, a base para a ocorrência desses processos, que, por sua vez, traduzem “escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (KOCH, 2017a [2004], p. 67). Vale destacar que tais escolhas nunca são neutras, há por trás delas sempre uma intenção. Mesmo quando o intuito parece ser o de evitar repetições, ainda assim, o sujeito, “a cada enunciação, recorre a diferentes escolhas, entre uma pluralidade de possibilidades que a língua oferece, e nenhuma delas é argumentativamente neutra” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 114).

Sendo o processo de referenciação uma atividade consciente de construção de sentidos, Cavalcante (2018) aborda-o como um dos fenômenos textual-discursivos mais relevantes para a produção e a compreensão de sentidos em um texto. O processo consiste em uma atividade de construção e de reconstrução de referentes, também designados objetos de discurso, apreendidos por meio de expressões linguísticas, com finalidade específica, chamadas de expressões referenciais (CAVALCANTE, 2018). O referente é, pois, “um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2018, p. 98).

Com base nisso, é preciso ponderar sobre os princípios basilares desse processo, isto é, a referenciação como uma (re)elaboração da realidade, como resultante de uma negociação entre interlocutores e como um trabalho sociocognitivo (CAVALCANTE, 2018; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Afirmar que a atividade de referenciação é uma (re)elaboração da realidade significa que, numa situação interativa, um mesmo objeto de discurso pode ser representado de diferentes formas, dependendo da intenção comunicativa de quem enuncia. Isso implica que a realidade não é estática, muito menos estável, tampouco pode ser expressa de forma lógica e objetiva pela linguagem. Os participantes do processo comunicativo estão a todo tempo “(re)elaborando os objetos da realidade e os referentes a eles correspondentes” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 31).

O princípio de que a referenciação é uma negociação entre interlocutores remete ao fato de que, ao (re) elaborarmos a realidade através da (re)construção de referentes, de recategorizações, não temos a total liberdade de fazermos de qualquer forma, aleatoriamente, uma vez que essa elaboração é fruto de “uma negociação entre os participantes” (CAVALCANTE, 2018, p. 110) da interação. Configura-se como “um processo negociado, cooperativo, intersubjetivo” (CAVALCANTE, 2018, p. 110) e dinâmico, no qual o locutor, ao enunciar, coloca a sua construção textual à disposição dos parceiros da interação e estes, ao compreenderem a mensagem, confrontam-na com seus conhecimentos adquiridos, com sua visão de mundo, com suas ideologias e, somente então, posicionam-se em favor ou desfavor do texto partilhado, concordando total ou parcialmente com a

mensagem transmitida, ou discordando completamente (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

O princípio de que a referência é um processo sociocognitivo justifica-se pelo fato de que a linguagem é produzida pela articulação de elementos cognitivos e sociais; por conseguinte, todos os processos linguísticos são de natureza sociocognitiva, como na construção de referentes (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Conforme pontua Cavalcante (2018, p. 112), “o aspecto sociocognitivo não pode ser desvinculado do aspecto social”, haja vista que todos os conhecimentos dos indivíduos e os mecanismos de processamento dos textos são provenientes de suas experiências sociais.

Sob essa ótica, não podemos negar que o processamento referencial é cognitivamente motivado (CAVALCANTE, 2018), considerando que utilizamos o conhecimento estrategicamente, tanto na produção quanto na recepção dos textos, seguindo um propósito argumentativo. A ativação do conhecimento é um processo cognitivo, contudo, suas raízes têm origens social, cultural e interacional. Sendo assim, a atividade de construção de referentes é também um fenômeno sociocognitivo.

Com base nesses princípios da referência, Cavalcante (2018, p. 113) sintetiza que o processo referencial pode ser compreendido como:

o conjunto de operações dinâmicas, **sociocognitivamente motivadas**, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de **elaborar as experiências vividas e percebidas**, a partir **da construção compartilhada** dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s). (CAVALCANTE, 2018, p. 113, grifo da autora).

No quadro geral da referência, destaca-se a existência de três grandes processos: o de introdução referencial, o de anáfora e o de dêixis. A introdução referencial é definida como o objeto de discurso apresentado pela primeira vez na tessitura do texto. A anáfora caracteriza-se pela retomada dos objetos de discurso, que, uma vez introduzidos, podem ser recuperados pelas expressões referenciais, fazendo o texto progredir. A dêixis é um tipo de introdução referencial ou de anáfora que está relacionada ao locutor e ao espaço ou tempo em que ele se encontra (CAVALCANTE *et al.*, 2017).

Considerando a abordagem de Cavalcante (2003), as anáforas dividem-se, pelo parâmetro da referencialidade, em dois grupos: as que operam retomadas, constituindo uma relação correferencial, como é o caso das anáforas diretas, e as que não retomam referentes, apenas fazem remissão a algum elemento co(n) textual, caracterizando-se como não correferenciais, no caso das anáforas indiretas e encapsuladoras.

As anáforas consistem em um recurso referencial responsável pela manutenção e progressão dos referentes no texto, podendo ocorrer de forma que retomem um referente já apresentado na tessitura textual ou remetendo a outros referentes expressos pontualmente, ou não no co(n)texto. Às vezes, ocorre de a anáfora fazer remissão a longos trechos que os impedem de serem identificados por uma entidade (CAVALCANTE, 2018). Atentamo-nos, então, para o fato de que, sejam as anáforas com, sejam sem retomada, todas elas possuem em comum “a propriedade de continuar uma referência” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 62) e de fazer prevalecer, na situação discursiva, o ponto de vista de quem enuncia, daí o seu caráter argumentativo.

Na construção anafórica direta, pode ocorrer recuperação total ou parcial do antecedente textual e, ao recuperar um objeto de discurso já instaurado no texto, a anáfora constitui-se por correferencialidade. A recuperação total diz respeito à repetição do referente; a recuperação parcial trata do emprego da repetição do antecedente, sendo acrescidas a ele algumas informações, como certos quantificadores (CAVALCANTE, 2003), sentimentos, opiniões etc. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Isso significa que, nas anáforas diretas, quando a expressão referencial se constituir de sintagma nominal, o núcleo deste pode consistir na repetição total ou parcial do referente. Além da retomada por formas nominais, ela pode efetuar-se também através de sinônimos ou quase sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de descrições nominais (CAVALCANTE, 2003; KOCH, 2005) e de pronomes (CAVALCANTE, 2003).

A constituição das anáforas indiretas requer que percebamos três aspectos: “a não vinculação da anáfora com a correferencialidade; a introdução de referente novo e o *status* de referente novo expresso no

contexto como conhecido” (CAVALCANTE, 2018, p. 125-126). Isso significa que, nas anáforas indiretas, não ocorre, a exemplo das anáforas diretas, a retomada de referentes, pelo contrário, cada expressão anafórica construída pela não correferencialidade introduz/ativa novos referentes e essa ativação de novos referentes tem uma ancoragem no universo do texto (MARCUSCHI, 2017 [2001]).

Nesse sentido, é papel intrínseco da anáfora promover a continuidade referencial. Não obstante, em se tratando da anáfora indireta, esse processo acontece pela remissão a uma âncora no co(n)texto, sem jamais retomar um elemento antecedente. Cavalcante (2003) diz que o tipo mais representativo desse tipo anafórico é o que se estabelece por relações meronímicas, também designadas como “relações de ingrediência”, na qual, como o próprio nome sugere, um dos anafóricos pode ser considerado parte, “ingrediente” do outro (KOCH, 2005), assumindo a anáfora uma natureza tipicamente associativa.

Sobre o encapsulamento anafórico, particularmente, Cavalcante (2003) afirma que consiste em uma intersecção entre a anáfora direta e a anáfora indireta e, por essa razão, não seria possível seu enquadramento em uma das categorias, levando a autora a considerá-lo como um terceiro tipo. A esse respeito, elucida que:

não existe, com efeito, um antecedente pontual a que os encapsuladores possam remeter, razão por que poderiam ser classificados como anáforas indiretas. Porém, temos que admitir que, à semelhança de uma anáfora direta, os encapsuladores recuperam (sem retomar) o que há no co(n)texto. Esta natureza ambígua do fenômeno é que nos leva a preferir as anáforas encapsuladoras como um tipo à parte. (CAVALCANTE, 2003, p. 115-116).

A autora enfatiza que o encapsulamento anafórico é um mecanismo de coesão no qual “um sintagma nominal resume uma porção precedente do texto [...], construído com um nome geral como núcleo lexical e tem uma clara preferência pela determinação demonstrativa” (CAVALCANTE, 2011, p. 76). Ou seja, é bastante comum a anáfora encapsuladora ser definida por um SN acompanhado de um demonstrativo, elucidando uma referência dêitica. Assim, a anáfora encapsuladora é designada rotuladora quando consiste em um sintagma nominal (SN); é híbrida (encapsuladora com dêitico) quando se alicerça em um pronome demonstrativo ou em um SN em que neste conste um demonstrativo. Nesse último caso, dizemos que a anáfora é rotuladora com dêitico.

Assim, como temos como foco a dimensão argumentativa dos processos referenciais por anáfora encapsuladora, discutiremos com mais especificidade, na subseção seguinte, sobre a construção desse tipo anafórico.

2.2 A CONSTRUÇÃO DOS ENCAPSULADORES ANAFÓRICOS

Nos processos referenciais constituídos por anáfora encapsuladora, há, como o próprio nome sugere, um encapsulamento de um trecho textual, que tem a função de resumir esse dado trecho e pode, inclusive, funcionar como um instrumento de manipulação do interlocutor (CONTE, 2018 [1996]), pelo caráter avaliativo da expressão anafórica, orientando, desse modo, argumentativamente, o texto. Sabendo que o emprego de uma ou outra expressão, com a função de encapsular partes textuais, tal qual acontece com outros processos referenciais, não ocorre aleatoriamente, pelo contrário, a expressão referencial é pensada de forma que evidencie o ponto de vista do locutor, é que legitimamos a função argumentativa dos processos anafóricos encapsuladores.

No encapsulamento, não existe uma expressão precisa no texto à qual a anáfora esteja ligada, o que ocorre é um tipo de referência difusa a todo um trecho (CAVALCANTE, 2018). Vale salientar também que as porções textuais encapsuladas anaforicamente podem ter variados tamanhos, desde sentenças curtas a parágrafos inteiros. O que determina a construção de uma anáfora encapsuladora no texto é a organização do plano textual do locutor para fazer refletir seu projeto de dizer e cumprir seu propósito comunicativo em relação ao seu interlocutor.

A construção de anáforas encapsuladoras adequadas é uma atividade complexa, uma vez que exige

do locutor, simultaneamente, uma percepção aguçada de como a expressão escolhida para encapsular se refere a partes do cotexto que a precede e a presunção de como ela pode cooperar para a progressão textual. Sob essa égide, ao utilizar-se dessa estratégia, o locutor realiza um movimento duplo, “para trás e para frente, estabelecendo relações de continuidade e progressão” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 84).

Salientando, a anáfora encapsuladora é definida como rotuladora, com base na classificação de Cavalcante (2003), quando se constitui de um sintagma nominal. Havendo a presença de um dêitico, é caracterizada como híbrida. Nesse caso, ela pode ocorrer pelo emprego isolado do demonstrativo ou este integrando um sintagma nominal, o que resultaria, nesta última construção, em uma anáfora rotuladora com dêitico. Em linhas gerais, a anáfora rotuladora é definida como um nome-núcleo genérico e inespecífico, que exige “realização lexical no cotexto, realização que vai constituir uma seleção particular e única dentre uma infinidade de lexicalizações possíveis, efetuada a partir das proposições veiculadoras das informações-suporte” (KOCH, 2005, p. 271).

Na anáfora rotuladora, é bastante comum que o sintagma nominal seja introduzido pelo demonstrativo (KOCH, 2005). A nosso ver, a presença de um nome acompanhado de um demonstrativo é a ocorrência mais comum de encapsuladores anafóricos. Quando o encapsulamento acontece pela presença apenas do demonstrativo, os usos de “isso” ou “isto” aparentam ser mais triviais.

Os rótulos, constituindo anáforas encapsuladoras, desempenham duas funções textuais bastante relevantes: “rotulam uma parte do cotexto que as precede e, com isso, estabelecem um novo referente que, por sua vez, poderá constituir um tema específico para os enunciados subsequentes” (KOCH, 2005, p. 271). Na visão da autora, a anáfora encapsuladora é compreendida pelo parâmetro da não correferencialidade, uma vez que a expressão referencial rotula sem retomar e, nesse processo, institui um novo referente.

À semelhança do que postulou Koch (2005), Conte (2018 [1996]) considera que o encapsulamento anafórico constitui uma informação nova no contexto e que o fenômeno vai além de uma paráfrase resumitiva de um trecho precedente do texto. A anáfora encapsuladora, ao passo que resume uma porção textual, ativa um novo referente, o que se constata por duas razões, segundo a autora: primeiro, porque o núcleo do sintagma nominal é geralmente novo, haja vista não ter ocorrido no texto antecedente; segundo, porque, ao encapsular um segmento textual, realiza-se uma categorização da informação contextual dada, promovendo uma hipóstase, em outras palavras, “o que já está presente no modelo discursivo é ‘objetificado’, [...] torna-se um referente” (CONTE, 2018 [1996], p. 183).

Assim, a função primordial da anáfora encapsuladora é, como o próprio nome sugere, encapsular pedaços textuais e, nesse processo, cumprir também uma função argumentativa, tendo em vista que grande parte dessa anáfora é composta por uma expressão nominal cujo núcleo é um nome com teor avaliativo (CONTE, (2018 [1996])). A construção da anáfora leva em conta, portanto, os aspectos co(n)textuais e o projeto de dizer do locutor em prol da orientação argumentativa que ele pretende dar ao texto.

Na subseção seguinte, discutiremos sobre a dimensão argumentativa dos processos referenciais, verificando como esses processos podem orientar a construção de sentidos pelo interlocutor na atividade discursiva.

2.3 A ARGUMENTATIVIDADE DOS PROCESSOS REFERENCIAIS

O discurso pode ter, segundo Amossy (2020), uma visada argumentativa ou uma dimensão argumentativa. Constituem discursos e, portanto, textos de visada argumentativa os que se organizam por uma sequência argumentativa dominante (ADAM, 2019) e que visam a adesão do auditório a uma tese (AMOSSY, 2020), a exemplo do discurso eleitoral, do anúncio publicitário, do artigo de opinião, dos ensaios jornalísticos, entre outros; aqueles que não possuem visada argumentativa constituem-se de uma dimensão argumentativa, por procurarem modificar a percepção do outro em relação ao que pensa, ao que vê e ao que sente (AMOSSY, 2020), sem usar explicitamente de estratégias de persuasão (AMOSSY, 2016).

Argumentar, para Amossy (2011), não é somente empregar um raciocínio que se baste por si só; a

argumentação consiste em uma troca entre parceiros da comunicação com a pretensão de influenciar um ao outro. Nos discursos orais ou escritos, o locutor utiliza-se de mecanismos para agir sobre o outro, para fazê-lo adotar uma posição, para orientá-lo sobre a visão acerca de uma dada situação, entre outras finalidades.

Nos discursos de dimensão argumentativa, a estratégia de persuasão é implícita, haja vista que não se constrói de forma direta, sendo, muitas vezes, inaceitável, conforme reconhece Amossy (2011). Nesses discursos, a ação persuasiva, apropriando-se das palavras da autora,

aparece na verbalização que produz um discurso cujo objetivo declarado é outro e não o argumentativo: um discurso de informação, uma descrição, uma narração cuja vocação é contar o registro de uma experiência vivida em um diário de viagem ou um diário, um testemunho que relata o que o sujeito viu, uma conversa familiar em que os parceiros jogam conversa fora sem a pretensão de fazer triunfar uma tese, etc. (AMOSSY, 2011, p. 132).

A autora quer dizer que o que interessa, de fato, é perceber como esses discursos, que se destinam a informar, a descrever, a narrar, a testemunhar, direcionam o olhar do interlocutor para fazê-lo compreender o dito da forma como pretendeu o locutor. Como todos os discursos orientam-se por uma dimensão argumentativa, cabe ao locutor escolher quais modos de argumentar ou quais mecanismos persuasivos mais se ajustam às suas pretensões comunicativas e ao gênero sobre o qual se organiza a atividade discursiva.

Vale destacar que, enquanto para Amossy (2020) a argumentação se constitui no discurso, para Cavalcante (2016, p. 122, grifo da autora), “é na dimensão das relações de *textualização* que a argumentação se inscreve, em total dependência com as relações de coerência textual”. Neste trabalho, colocamos em destaque os encapsuladores anafóricos como uma estratégia de textualização e como ela está a serviço da argumentatividade do texto.

Adotando, pois, a perspectiva de que todos os processos referenciais cumprem uma função argumentativa (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014), passamos a discorrer sobre essa propriedade na configuração dos textos. Como já dissemos, todas as escolhas realizadas pelo locutor são orientadas pelo seu propósito de comunicação, por essa razão, não podemos dizer que há discursos ou textos neutros. A construção referencial exerce, desse modo, na prática textual-discursiva, um efeito persuasivo sobre o interlocutor, com o objetivo de tentar influenciar sua visão, seu comportamento ou suas ações. Com isso, defendemos que a referenciação contribui efetivamente para a dimensão argumentativa dos textos.

Sob esse prisma, destacamos a importância das expressões nominais/rotuladoras, seja constituída por um nome-núcleo, seja pelo acréscimo de modificadores avaliativos, na orientação argumentativa dos textos (KOCH, 2017b; KOCH; ELIAS, 2018). A esse respeito, ressaltamos que o emprego de uma forma nominal, tanto para ativar um referente quanto para (re)categorizá-lo anaforicamente, implica, indiscutivelmente, uma escolha entre múltiplas possibilidades de fazê-lo. Tal escolha é feita a partir do contexto em que o texto se constrói e do efeito de sentido pretendido pelo locutor.

As expressões referenciais, em quase todas as ocorrências, conferem um “valor persuasivo” ao texto, pelo poder que elas detêm de “orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 100), de fazê-lo aderir a um dado ponto de vista. Acerca da relação entre referenciação e ponto de vista, alguns trabalhos já discorrem sobre essa associação (CORTEZ, 2017; CORTEZ; KOCH, 2013), evidenciando que “os objetos de discurso são reveladores de pontos de vista” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 10) e que “o encadeamento referencial contribui para o processamento da argumentação” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 14). Isso significa que a construção referencial é, em grande parte, responsável pela orientação argumentativa do texto.

Mesmo quando a expressão anafórica aparenta ter sido empregada para evitar repetições cotextuais, há, na escolha do locutor, uma intenção que norteia esse emprego, haja vista tal escolha ter sido feita entre uma vasta possibilidade. Nos gêneros em que o locutor precisa adotar uma postura imparcial, evitando a exposição de seu ponto de vista, esse cuidado é também conduzido por uma orientação argumentativa (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Não podemos, pois, falar em neutralidade quando se trata da construção referencial nos textos.

Nesse percurso, consideramos as expressões referenciais, metaforicamente, “a espinha dorsal do texto”, que possibilita ao interlocutor construir “um ‘roteiro’ que irá orientá-lo para determinados sentidos implicados no texto e, conseqüentemente, para as leituras possíveis que, a partir dele, se projetam” (KOCH, 2017b, p. 46). A seleção das palavras, o encadeamento dessas palavras textualmente e a forma como uma vai remetendo às outras definem a argumentatividade do texto, influenciando o interlocutor a construir os sentidos pretendidos pelo locutor.

A construção de uma anáfora, em qualquer processo referencial, é uma escolha planejada. Nunca, por mais imparcial que ela pretenda ser, é aleatória. A opção por tornar o discurso aparentemente mais neutro não descaracteriza a função argumentativa das expressões referenciais, que são escolhidas e utilizadas propositalmente para esse fim (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, BRITO, 2014). Conte (2018 [1996]) valida que o encapsulamento anafórico, por exemplo, pode ser um forte mecanismo de domínio sobre o leitor, quando se dá por uma expressão nominal com alto teor avaliativo ou axiológico.

Assim, salientamos que a argumentação é uma dimensão constitutiva também dos textos e que a referenciação, como uma estratégia textual, contribui, em grande medida, para o conhecimento da natureza argumentativa dos textos. Apropriando-se, pois, dos pressupostos de Cavalcante *et al.* (2020), corroboramos que, sob qualquer ângulo, a estratégia de referir é uma prática argumentativa. Com base nisso, propomos analisar como se constrói a argumentação a partir da constituição de encapsuladores anafóricos em textos escritos por estudantes em fase escolar, verificando como esse teor argumentativo dos encapsuladores direciona a construção de sentidos pelos interlocutores.

Na seção seguinte, apresentamos a caracterização metodológica da pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa configura-se, quanto ao procedimento técnico, como documental, tendo em vista que a análise se delinea em um *corpus* constituído por documentos, isto é, textos escritos por estudantes. Compreende, pois, esse tipo de pesquisa a análise de documentos que “ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa” (LARA; MOLINA, 2011, p. 166), sendo, por essa razão, definida como pesquisa de fontes primárias (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003).

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental é bastante semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está na natureza das fontes. Isso quer dizer que, “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda precisam receber um tratamento analítico ou que “ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Quanto à natureza, a pesquisa caracteriza-se como básica, considerando que “tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema” (PAIVA, 2019, p. 11). Nesse enquadre, esta pesquisa objetiva ampliar o conhecimento na área, a partir da investigação de fenômenos linguístico-discursivos em textos escolares.

No tocante à abordagem, define-se como qualitativa. A pesquisa qualitativa cumpre o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos (FLICK, 2007), sendo o pesquisador uma parte fundamental da pesquisa, por ser ele o responsável direto pelo gerenciamento e tratamento dos dados. Acrescentamos às funções da pesquisa qualitativa (FLICK, 2007) a função de interpretar fenômenos, levando em consideração que a pesquisa qualitativa também pode ser chamada de “interpretativa” (PAIVA, 2019; TRIVIÑOS, 1987).

Quanto ao objetivo, realiza-se como descritivo-interpretativista, uma vez que o foco está em identificar, descrever e interpretar fenômenos. Ao tratar da pesquisa descritiva, Gil (2002) considera que seu objetivo primordial é descrever as características de um determinado fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Nas palavras de Cervo e Bervian (2002, p. 66), “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

Acerca da pesquisa interpretativista, o pesquisador está indissociavelmente ligado aos fatos sociais,

como um *continuum*, pois o pesquisador se configura como parte ativa do processo de construção do conhecimento e, de igual modo, do processo de interpretação dos fatos sociais (DIVAN; OLIVEIRA, 2008). Como reconhecem os autores, sujeito e objeto, na pesquisa interpretativista, fazem parte de um processo de intersubjetividade.

No caso desta pesquisa, pretendemos identificar os processos referenciais encapsuladores construídos em textos escolares, descrevê-los e interpretá-los com base em sua natureza argumentativa, além de verificarmos seu papel na construção dos sentidos do texto. O *corpus*, portanto, é constituído de textos escritos por estudantes do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Antonia Nedina Onofre de Paiva, em Assaré, Ceará. Os textos coletados são dissertativos-argumentativos, do gênero Redação do ENEM, e foram produzidos a partir do eixo temático “Moradia social: a questão da ocupação x habitação”. Ao todo, foram coletados 31 textos, mas, para este estudo, utilizaremos somente um deles, cujo critério de escolha foi a maior ocorrência de anáforas encapsuladoras.

Como defendemos a ideia de que os processos referenciais são, em grande parte, responsáveis pela argumentatividade dos textos, passamos a analisar como os encapsuladores anafóricos se manifestam em textos de alunos e como tais processos orientam argumentativamente o texto na construção de sentidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O *corpus* desta pesquisa consiste em um texto dissertativo-argumentativo centrado no tema “moradia social: a questão da ocupação x habitação”, que segue o plano textual definido pelo ENEM. Sendo assim, esse tipo de texto se caracteriza por apresentar uma sequência argumentativa dominante (ADAM, 2019) e se desenvolve com base em uma situação-problema, em que, a partir dela, o candidato deve apresentar uma tese. Nesse contexto, tese assume o sentido de ponto de vista, o qual deverá ser desenvolvido por inspiração nos textos motivadores, que funcionam como instrumentos de fomento de ideias (BRASIL, 2020) para que o participante possa construir seu discurso, apresentando argumentos e fatos em defesa de seu ponto de vista.

Além disso, o candidato ainda deve apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado, que respeite os direitos humanos. Geralmente, o participante constrói essa intervenção no último parágrafo como forma de concluir o texto. No entanto, há candidatos que preferem diluí-la ao longo dos demais parágrafos. No caso do texto escolhido para esta análise, a proposta de intervenção está organizada no último parágrafo. A proposta de intervenção assume, tal qual a introdução e a argumentação, uma estrutura padronizada no plano textual, em que é apresentada uma ou mais ações para a solução do problema, o agente responsável pela execução da ação, o meio que viabilizará a prática da ação, o efeito pretendido e mais algum detalhamento.

O texto a seguir é de autoria de um aluno e sobre ele desenvolveremos a análise. As expressões em destaque correspondem aos encapsuladores anafóricos construídos no texto.

TEXTO 01⁶

De acordo com a Constituição Federal brasileira, no artigo 6, todo indivíduo tem direito a moradia. No entanto, **essa realidade** não ocorre na prática, tendo em vista a negligência governamental perante o crescente número de moradores que habitam ruas e lixões. Dessa forma, urge que medidas sejam tomadas para a resolução **desse entrave**.

Em primeira análise, é fundamental destacar o número de construções abandonadas no território brasileiro. Nesse viés, o site *jb.com* informa que na cidade do Rio de Janeiro existem mais de 4500 locais para ocupação que estão desativados. Diante disso, evidencia-se o abandono do estado para com essa parte da população do Brasil, que necessita de ajuda, mas acaba sendo menosprezada por seus “representantes”. Faz-se imprescindível, contudo, a revisão **dessa conjuntura**.

6 O texto foi transcrito da mesma forma em que foi escrito pelo aluno.

Em segunda análise, as pessoas de rua não se restringem apenas ao local que são chamadas, já que muitas vivem em lixões para sobreviver. Nesse contexto, a novela da Rede Globo, Avenida Brasil, apresenta a realidade e as condições de vida precária que esses habitantes possuem. Análogo a **essa problemática**, a quantidade de cidadãos que vivem a realidade da ficção é alarmante e todas elas correm risco de vida por conta dos impactos que tal local apresenta. Por certo, **esse cenário** é considerado como **desagregador** e não pode ser **negligenciado**. [...]

Portanto, conclui-se que o desafio da moradia social brasileira deve ser combatido. Conforme **a problemática apresentada**, é dever do Governo, com apoio das mídias digitais – Facebook e Instagram – realizar e divulgar projetos de lei que acabem com a falta de moradia para a parte da população precária. Isso se deve ser feito por meio de investimentos nas localidades desativadas que possuem no território nacional, a fim de cuidar e priorizar a população vigente e garantir o que é proposto na Constituição de 1988.

O texto 01 está centrado no objeto de discurso “moradia social”. A expressão “direito à moradia” funciona, pois, como a introdução referencial desse objeto. A partir dele, são constituídos diferentes processos referenciais anafóricos, passando pela anáfora direta, pela anáfora indireta e pela anáfora encapsuladora. Como a anáfora encapsuladora tem a propriedade de encapsular porções cotextuais em maior ou menor extensão, ela ocorre em menor quantidade no plano textual. Como o foco desta análise está sobre a anáfora encapsuladora, é sobre ela que discorreremos, sem fazer menção aos outros processos referenciais por anáfora.

No primeiro parágrafo, o locutor apresenta dois encapsuladores, “essa realidade [inexistente]” e “esse entrave”, ambos com função resumitiva, efetuando, no plano textual, uma retrospectiva. A anáfora encapsuladora “essa realidade”, categorizada avaliativamente como “[inexistente]”, sumariza a informação de que todo cidadão tem direito à moradia, entretanto, o modificador nega que esse direito seja aplicado a todos. O encapsulador “esse entrave” recapitula o trecho antecedente de que é crescente o número de pessoas que vivem em ruas e lixões em razão da negligência governamental.

Observamos que a carga axiológica do encapsulador “entrave” é bastante alta, considerando que o emprego desse anafórico sugere, pelo ponto de vista do locutor, que a situação descrita deve ser concebida como um bloqueio na sociedade, como algo que impede o progresso no país e na vida de tantas pessoas. A categorização feita pelo encapsulador leva o interlocutor a construir sentidos em uma direção de negatividade, até mesmo de inaceitação.

No segundo parágrafo, o encapsulador “essa conjuntura” sumariza todo o cenário descrito no parágrafo de que existem muitos locais que poderiam ser ocupados por pessoas que vivem em ruas e lixões, mas, por causa do descaso do governo, essas pessoas continuam abandonadas, sem perspectiva nenhuma de terem um local para morar.

Outro caso de construção anafórica é em relação às anáforas encapsuladoras “primeira análise” e “segunda análise”, introduzindo e encapsulando, respectivamente, o segundo e o terceiro parágrafos e sugerindo uma sequência enumerativa. Nesse percurso, o locutor, primeiro, sumariza o trecho que apresenta o descaso governamental em relação aos moradores de rua, pela falta de iniciativa na resolução do problema e, depois, engloba o fragmento no qual explicita para o interlocutor que, além de as pessoas viverem nas ruas por não terem um lar, elas também ocupam os lixões para sobreviverem, estando expostas a vários perigos provenientes desses ambientes.

Ainda verificamos a construção de duas anáforas encapsuladoras no terceiro parágrafo, “essa problemática” e “esse cenário [desagregador e negligenciado]”. O encapsulador “essa problemática” sumariza o contexto da novela Avenida Brasil que trouxe à tona a vida nos lixões; já “esse cenário [desagregador e negligenciado]” recupera a informação de que, para além da ficção, muitas pessoas experimentam, na realidade, a sobrevivência nos lixões, pela falta de uma moradia. Junto ao encapsulador, o locutor utiliza-se de dois modificadores para explicitar uma avaliação. Na sua visão, o cenário desenhado no plano textual é “desagregador” e está sendo “negligenciado”, algo que não poderia ocorrer, uma vez que o direito à moradia é garantido por lei, alertando o interlocutor da necessidade de que tal problema seja tratado com seriedade.

Ainda temos, no quarto parágrafo, a construção da anáfora encapsuladora “a problemática apresentada”, que sintetiza toda a discussão desenvolvida co(n)textualmente e já prepara o interlocutor para a proposta de intervenção para o problema descrito. A construção desse encapsulador funciona, considerando o todo textual, como uma ideia resumitiva do ponto de vista do locutor em relação à moradia social, ou seja, para ele, devemos considerar toda a situação apresentada como um problema e, assim sendo, precisa ser resolvido. A partir dessa concepção, então, é que o locutor propõe a intervenção como um meio de solução para esse problema.

No texto 01, temos, portanto, estas anáforas encapsuladoras: “essa realidade [inexistente]”, que, além de ter como núcleo um nome axiológico, possui um modificador que destaca que a garantia de direitos a todos os cidadãos não ocorre na prática; “esse entrave”, que ilustra o problema da falta de moradia como um obstáculo social; “essa problemática” e “a problemática apresentada”, reforçando a questão da privação de moradia como um problema de fato; e “esse cenário [desagregador e negligenciado]”, cumprindo os modificadores, mais uma vez, a função de explicitar o posicionamento do locutor de que a condição dos moradores de ruas e lixões consiste em uma segregação entre pessoas e tal condição é negligenciada por quem poderia amenizá-la, além de “em primeira análise” e “em segunda análise”, que têm função enumerativa.

Quanto ao tipo das anáforas encapsuladoras, vimos que predominam as híbridas, do tipo rotuladoras com dêitico, constituindo-se de um sintagma nominal formado pela presença de um nome núcleo acompanhado de um determinante demonstrativo e, em alguns casos, de um modificador, como é o caso de “essa realidade [inexistente]”, “esse entrave”, “essa problemática” e “esse cenário [desagregador e negligenciado]”.

Assim, de forma geral, à medida que o locutor constrói esses processos referenciais encapsuladores, suas escolhas anafóricas organizam-se para fazer refletir seu projeto de dizer e, ao mesmo tempo, persuadir o interlocutor na construção de sentidos, conduzindo-o a adotar um posicionamento semelhante ao seu. Vimos, destarte, que a argumentatividade manifesta-se tanto pela axiologia do nome núcleo dos encapsuladores quanto pela presença de um modificador junto à base nominal da anáfora, o que também atesta o caráter avaliativo da anáfora encapsuladora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos discutir sobre como se desenvolve a argumentação no texto a partir da construção de encapsulamentos anafóricos, percebemos que, por esse processo referencial, o locutor faz refletir o seu projeto de dizer no propósito de persuadir o seu interlocutor em relação ao seu modo de ver, de pensar e de sentir (AMOSSY, 2020). Nesse intuito, ao deixar explícita uma avaliação na anáfora ou escolher uma expressão de valor axiológico, ele afeta argumentativamente o interlocutor, direcionando-o a construir sentidos em uma dada direção. Confirmamos, assim, que a constituição de uma expressão anafórica é sempre resultante de uma escolha orientada pelo locutor entre muitas outras que poderiam ser utilizadas para a construção referencial.

Verificamos, pois, que o caráter argumentativo dos processos referenciais encapsuladores se relaciona à intenção comunicativa do locutor, o qual se utiliza de estratégias linguísticas, a exemplo da referenciação anafórica, para persuadir o seu interlocutor, direcionando-o à construção de sentidos, a partir da interação textual. Sabendo que o emprego de uma ou outra expressão, com a função de encapsular partes textuais, não ocorre aleatoriamente, pelo contrário, ela é pensada de forma que evidencie o ponto de vista do locutor, é que legitimamos a função argumentativa dos processos anafóricos encapsuladores.

Acreditamos que o trabalho de pesquisa com textos de estudantes da educação básica é importante porque, a partir dos resultados encontrados, podemos contribuir para o direcionamento do trabalho docente em sala de aula, além de oferecermos ferramentas teóricas e práticas que podem subsidiar o ensino acerca do assunto pesquisado. Outro ponto importante é que, ao analisar textos, estamos lidando com um evento que reflete uma dada interação a partir de um contexto sócio-histórico em uma atividade constante de construção de sentidos.

Por fim, destacamos a contribuição deste estudo para o trabalho com estratégias de referenciação na produção textual em sala de aula, sobretudo com foco na dimensão argumentativa dos processos referenciais anafóricos e na ampliação dos estudos, em Linguística Textual, que promovem uma interface entre referenciação

e argumentação.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, jun./nov. 2011.

AMOSSY, R. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. **ReVEL**, edição especial, v. 14, n. 12, p. 165-190, 2016.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais - uma proposta classificatória. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial, v. 14, n. 12, p. 106-124, 2016.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referenciação. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas: Pontes editores, 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONTE, E. Encapsulamento anafórico. *In*: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2018 [1996]. p. 177-190.

CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 09-29.

CORTEZ, S. L. Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção. *In*: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. p. 317-337.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Gragoatá**, Niterói, v. 13, n. 25, p. 185-202, 2008.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, I. G. V. Léxico e progressão referencial. *In*: RIO-TORTO, G.; FIGUEIREDO, O.; SILVA, F. (org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 263-276.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017a [2004].

KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017b. p. 33-52.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

MARCUSCHI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 41, p. 37-54, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017 [2001]. p. 53-101.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

AVALIATIVIDADE E ARGUMENTAÇÃO: ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO NOTA 1000 DO ENEM

Roberto Claudio Bento da Silva (Seduc/CE)

robertoclaudiobento@yahoo.com.br

Cícera Alves Agostinho de Sá (Fecli/CE)

cicera.agostinho@uece.br

1 INTRODUÇÃO

A prova de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) continua sendo um grande desafio no processo de preparação dos alunos durante o Ensino Médio, com vistas à obtenção de sucesso na transição do ensino básico para o superior. Essa afirmação encontra evidência no fato de que, nas últimas três edições do exame, de um total aproximado de sete milhões de redações avaliadas, apenas 69 obtiveram nota máxima.

Essa situação demanda a busca por outras teorias que possam enriquecer o processo de desenvolvimento das habilidades de escrita pelos alunos durante o processo de preparação para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, propomos uma discussão no presente artigo que parte da ideia de que a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), através do Sistema de Avaliatividade (SA), pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escrita por alunos do Ensino Médio.

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, é uma teoria que tem como objetivo analisar a língua a partir de situações reais de uso. Ela tem como principal representante o linguista britânico M. A. K. Halliday que aprofundou as pesquisas nessa área com base nas ideias de seu mestre, o linguista John Rupert Firth [1890 – 1960]. As ideias de Halliday têm se propagado por vários países ao redor do mundo, inclusive no Brasil, onde pesquisadores buscam aprofundar os estudos nessa teoria, aprimorando conceitos e divulgando o legado do mestre britânico.

A partir do arcabouço da LSF, Martin e White (2005) sistematizaram o Sistema de Avaliatividade através da publicação da obra *The language of evaluation: appraisal in English* (2005), que, na visão de Vian Jr., se caracteriza como um conjunto de significados interpessoais, porque se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem e configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas.

A partir daí, Martin e White passaram a ministrar palestras e a promover intercâmbio com estudiosos de outros países, incluindo o Brasil, principalmente através das universidades brasileiras como a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como através de contatos com estudiosos brasileiros que passaram a se apropriar e a difundir os estudos no âmbito da avaliatividade no Brasil.

Muitos estudos têm sido realizados no Brasil, nos últimos anos, abordando a teoria do Sistema de Avaliatividade. No entanto, uma questão que ainda se coloca como desafio refere-se à produção de material didático e ao desenvolvimento de metodologias voltadas para o ensino da linguagem utilizando o arcabouço teórico da Avaliatividade. Nesse sentido, o presente artigo se propõe a discutir a redação do Enem, tomando como base o Sistema de Avaliatividade e suas categorias de análise, especialmente os subsistemas de comprometimento e gradação.

As discussões aqui propostas não têm como objetivo contemplar somente o texto redação do Enem, mas todo e qualquer texto que seja proposto como atividade de preparação dos alunos para o desenvolvimento das habilidades de escrita durante o Ensino Médio.

Estudos abordando o Sistema de Avaliatividade já foram desenvolvidos no Brasil por autores como Orlando Vian Jr. (2009), que tem se debruçado sobre esse assunto. Além deste, outros autores têm realizado

pesquisas nessa área, como Souza (2010), que fala da interação de recursos em um texto opinativo; Sobhie (2010), que aborda o comprometimento em um artigo de opinião sobre as novas tecnologias; e o próprio Orlando Vian Júnior (2010), que estuda o comprometimento a partir dos recursos de monoglossia e heteroglossia. Sobre o subsistema de gradação, temos contribuição de autores como Souza (2010) e Orlando Vian Jr. que fala da gradação na linguagem marginal.

Nessa perspectiva, temos como objetivo, neste artigo, analisar como os recursos de comprometimento e gradação contribuem para a construção dos argumentos no texto dissertativo-argumentativo, como a redação do Enem. E para a realização da discussão proposta, fundamentamo-nos em estudos realizados por Martin White (2005), Vian Jr. (2009, 2010), Ikeda (2010), e Silva (2022), dentre outros. Como percurso metodológico, visando cumprir o propósito em questão, foi analisada qualitativamente, à luz dos subsistemas, comprometimento e gradação, que compõem o Sistema de Avaliatividade, uma redação do Enem referente à edição de 2022, avaliada com nota 1000.

Como resultado dessa análise, verificou-se que os recursos de comprometimento do tipo contração dialógica e de gradação do tipo força são utilizados pelo candidato para obter o alinhamento do autor com as posições de valor instanciadas no texto. Isso sugere que a avaliatividade precisa ser trabalhada em atividades de produção escrita, como estratégia de preparação dos alunos para a produção de textos dissertativo-argumentativo, como é o caso da redação do Enem, nas atividades propostas pelos professores durante todo o Ensino Médio.

Para isso, o artigo foi organizado em quatro seções: a primeira consta desta introdução, seguida pela discussão teórica que fundamenta o presente trabalho. Na terceira sessão, apresentamos a análise e discussão do texto de redação do Enem, abordando as categorias dos subsistemas de comprometimento e de gradação. Na quarta, tecemos algumas considerações a título de conclusão.

2 O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

O Sistema de Avaliatividade em Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) refere-se a um conjunto de recursos linguísticos usados para expressar atitudes, julgamentos e avaliações (Vian Jr., 2009). Esse sistema foi desenvolvido por Martin e White (2005) e integra o arcabouço teórico da LSF, a qual examina os sistemas de linguagem para dar conta dos fenômenos em diferentes níveis (CRUZ, 2012). A utilidade do Sistema de Avaliatividade está relacionada à sua capacidade de negociar as relações sociais por meio da linguagem, contando com recursos específicos para isso.

Esse sistema é um componente importante da metafunção interpessoal e, para conseguir analisar e compreender como a linguagem é empregada para expressar atitudes e avaliações em diferentes contextos comunicativos, ele é composto de três subsistemas: Atitude, Comprometimento e Gradação. Cada subsistema conta com recursos que os instanciam através da léxico-gramática, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1. Sistema de Avaliatividade

Sistema de Avaliatividade	Atitude	Afeto
		Julgamento
		Apreciação
	Comprometimento	Monoglossia
		Heteroglossia
	Gradação	Força
Foco		

Fonte: Adaptado de Martin; White, (2005).

Neste artigo, focaremos nos subsistemas de comprometimento e gradação e suas categorias de análise,

buscando identificar como esses recursos contribuem para a construção dos argumentos no texto redação do Enem, tendo em vista que o candidato, no ato de produção desse texto, deve produzir argumentos capazes de obter o alinhamento ou a solidariedade do leitor/avaliador e, conseqüentemente, obter nota máxima no processo de avaliação.

3 SUBSISTEMA DE COMPROMETIMENTO

O comprometimento refere-se à forma como o falante/escritor se envolve com o que está sendo dito (MARTIN; WHITE, 2005), expressando sua relação com o interlocutor, com outros enunciados já produzidos e com o contexto em que a comunicação ocorre. Esses tipos de significados interpessoais são fundamentais para a análise do Sistema de Avaliatividade, permitindo compreender como os escritores ou falantes constroem e mantêm relações interpessoais por meio da linguagem.

Para Vian Jr. (2010, p. 33), a noção de dialogismo apresentada por Bakhtin é fundamental para a compreensão do conceito de comprometimento, uma vez que o que está sendo dito parte sempre de uma ideia já produzida anteriormente e, ao mesmo tempo, vai orientar a produção de outras ideias futuramente. Assim, tudo que falamos ou escrevemos se encaixa nessa cadeia contínua de manifestações da linguagem em um processo de retroalimentação permanente.

É através do comprometimento que o falante/autor assume posicionamento em relação à sua audiência e às ideias instanciadas nos textos, manifestando sua atitude em diante do que é dito, articulando as vozes internas e externas para assumir posições no discurso.

Para Balocco (2010), o subsistema de comprometimento está localizado no eixo das negociações e é percebido como recurso para negociar significados instanciados no texto. Dessa forma, os recursos que compõem esse subsistema permitem analisar como o autor negocia os significados pretendidos com os autores imediatos, ou com vozes mais abstratas presentes no contexto de cultura, como arquiteta essa negociação recorrendo a vozes internas e/ou externas ao texto com o objetivo de obter o alinhamento do ouvinte/leitor com os pontos de vista defendidos.

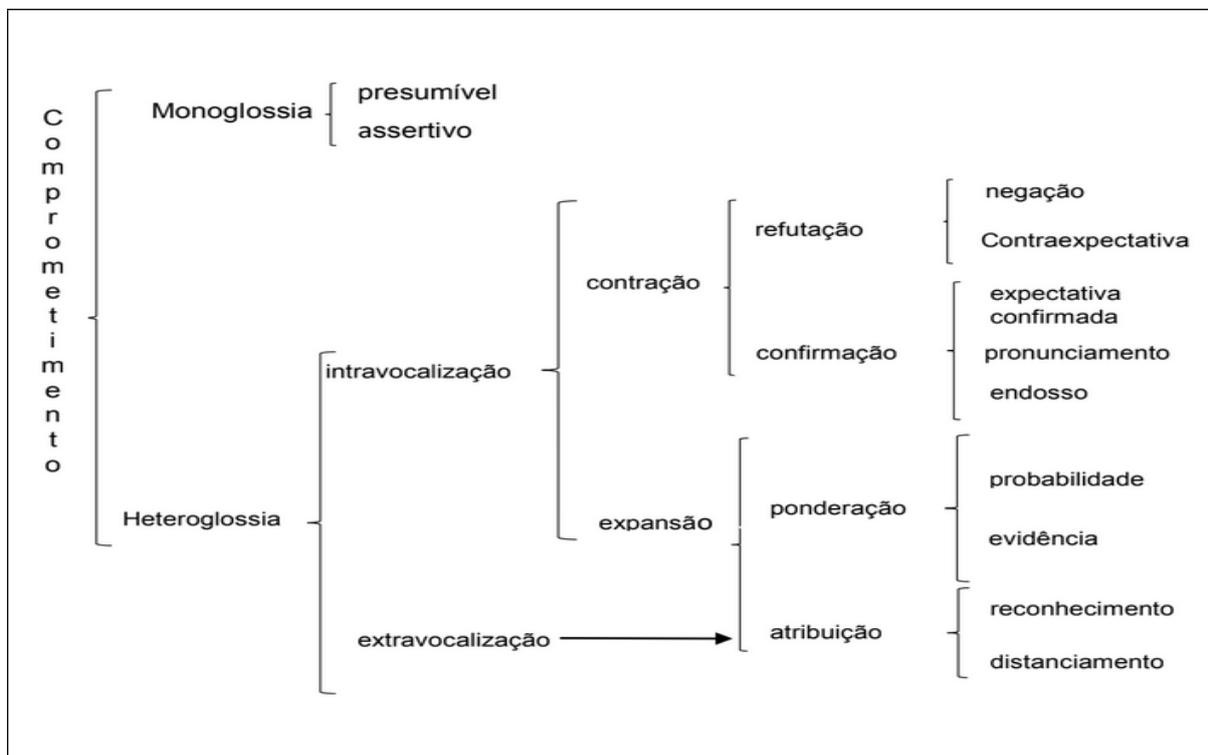
Assim, é possível afirmar que toda interação prevê um posicionamento autoral (Vian Jr., 2010). E a perspectiva de responsividade prevista na teoria bakhtiniana é fundamental para se compreender os recursos de comprometimento.

Nessa mesma linha, Souza (2010, p. 58) defende que esse subsistema:

compreende recursos por meio dos quais a voz textual é dotada de um posicionamento dialógico, isto é, de um modo particular de antecipar a reação de futuros leitores, e de um posicionamento intertextual, ou seja, de um modo particular de retomar e de responder a enunciados anteriores.

Na visão de Souza (2010), portanto, os recursos de comprometimento atendem a essas duas funções: construção da cadeia dialógica ao mesmo tempo, em que são utilizados para a construção do posicionamento intertextual através do qual é manifesto o posicionamento dialógico autoral em relação aos significados que são construídos no texto. Esses recursos de comprometimento podem ser observados na Figura 1.

Figura 1. Subsistema de comprometimento



Fonte: Silva (2022, p. 83)

Souza (2010) afirma que, na produção de um texto, o falante/autor assume um posicionamento dialógico e/ou intertextual. No primeiro caso, trata-se do reconhecimento de posições alternativas e/ou divergentes em relação ao que é dito. Para isso, o subsistema de comprometimento oferece recursos que são utilizados na construção e configuração dos discursos.

Para isso, o subsistema de comprometimento oferece duas alternativas: a monoglossia e a heteroglossia. O primeiro recurso traduz um posicionamento autoral de não abertura a questionamentos que possam ser feitos pela audiência, ou seja, o enunciado é visto como verdadeiro e inquestionável. Ainda assim, Souza (2010) defende que a monoglossia pode se realizar como um ponto de vista pacífico (que não permite questionamentos sobre o que é dito) ou questionável (quando a afirmação textual funciona como um mote para desencadear uma discussão a respeito do conteúdo da afirmação).

Nessa mesma linha, Silva (2022) classifica as afirmações monoglóssicas como assertivas ou presumíveis. No primeiro tipo, o falante/autor não reconhece alternativas de valor que possam ser instanciadas no texto, de modo que sua afirmação soa como única, verdadeira e inquestionável. Já no caso da afirmação presumível, o autor assume a possibilidade de pontos de vista complementares, mas não de maior valor em relação ao que é dito. As afirmações monoglóssicas traduzem o nível mais alto de responsabilidade autoral pelo que é dito.

Por outro lado, há os recursos de heteroglossia (Figura 1) que reconhecem o posicionamento dialógico da comunicação, isto é, pontos de vista alternativos que podem ser apresentados pela audiência, seja em relação aos enunciados do próprio texto (intravocalização: negação, contra-expectativa, expectativa confirmada, pronunciamento, probabilidade e evidência), seja em relação a afirmações introduzidas no texto pelas recorrências a vozes externas, o que pode ser feito recorrendo-se às estratégias de discurso direto ou indireto, caracterizando a extravocalização (endosso, reconhecimento e distanciamento).

Ao recorrer aos recursos de heteroglossia para a produção de enunciados, o autor pode assumir um nível mais alto de responsabilidade pelo que é dito ao elevar o grau de fechamento a posições alternativas em relação aos valores instanciados no texto. Para tanto, ele recorre aos recursos de contração dialógica como negação, contra-expectativa, expectativa confirmada, pronunciamento e endosso. Recursos que restringem o caráter dialógico do texto são bastante utilizados em redações do Enem e visam alinhar o leitor com os valores defendidos no texto, dificultando o questionamento pelo leitor acerca dos valores instanciados no texto.

Há ainda a estratégia adotada pelos candidatos participantes do Enem, que é não parecer o “dono da

verdade”, e para isso eles recorrem a estratégias que reconhecem alternativas dialógicas às ideias instanciadas no texto. Esses recursos são classificados como de expansão dialógica (probabilidade, evidência, reconhecimento e distanciamento) e reconhecem a existência de outros valores além daqueles apresentados pelo autor.

O outro posicionamento assumido pelo falante/autor se refere ao posicionamento intertextual. Esse contempla a referência a enunciados anteriores, podendo ocorrer no texto de forma implícita (através dos recursos de intravocalização), caracterizados por White (2002) e Martin e White (2005) como relação intratextual; ou explícita (por meio dos recursos de extravocalização), produzindo uma relação de intertextualidade com outros discursos anteriormente produzidos.

Martin e White (2005, p. 93), acerca do subsistema de comprometimento, fazem a seguinte afirmação:

Esta perspectiva dialógica nos leva a atender à natureza da relação em que o falante autor estabelece afirmações anteriores sobre o mesmo assunto, com outros falantes que já tenham tratado anteriormente desse mesmo tema, especialmente quando, em sua fala, eles estabeleceram alguma comunidade socialmente significativa de compartilhamento de crenças ou valores. Assim, estamos interessados no grau em que falantes/escritores reconhecem esses falantes/escritores anteriores e na forma como eles se engajam com seus discursos. Estamos interessados em saber se eles concordam, discordam ou mantêm-se indecisos, ou neutros em relação aos outros falantes e seus valores. Ao mesmo tempo, a perspectiva dialógica nos leva a atender ao aspecto antecipatório do texto – aos sinais que falantes/escritores fornecem sobre como eles esperam que o leitor reaja ao seu discurso e à posição de valor que eles defendem. Assim, estamos interessados em saber se a posição de valor é apresentada como dada para uma audiência particular, como algo novo, problemático ou contencioso, ou como algo que pode ser questionado.

Os posicionamentos dialógico e intertextual, portanto, colocam à disposição do falante/autor recursos que podem ser utilizados na produção de discursos, manifestando maior ou menor envolvimento do autor com as posições de valor instanciadas, dando maior ou menor abertura a alternativas dialógicas por parte da audiência, ou até mesmo não reconhecendo essa possibilidade por parte do leitor, como é o caso de posicionamentos monoglóssicos.

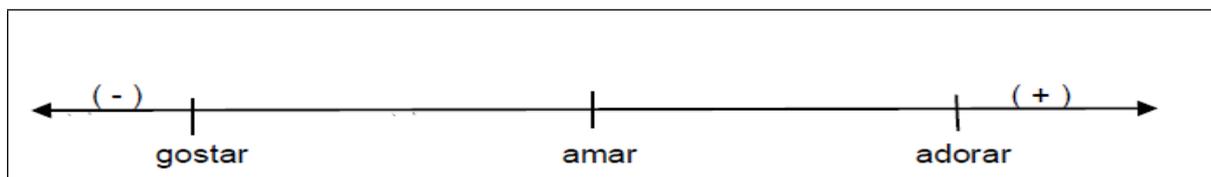
A seguir, faremos uma exposição do subsistema de gradação, elencando os recursos de que dispõe e que podem ser utilizados para a construção do aspecto argumental na produção de discursos.

4 SUBSISTEMA DE GRADAÇÃO

A gradação se refere à intensidade com que o falante/autor constrói seu posicionamento diante dos valores instanciados no texto, fortalecendo escolhas necessárias à construção de um discurso forte e fechado a alternativas dialógicas por parte do ouvinte/leitor.

Souza (2010) defende que a gradação traduz a graduação de valores dentro de uma escala de intensidade, variando de um ponto menos positivo para um mais positivo. E para ilustrar como essa graduação de valores ocorre no texto, Souza (2010) utiliza uma escala em que mostra processos mentais em intensidade variável, como na Figura 2.

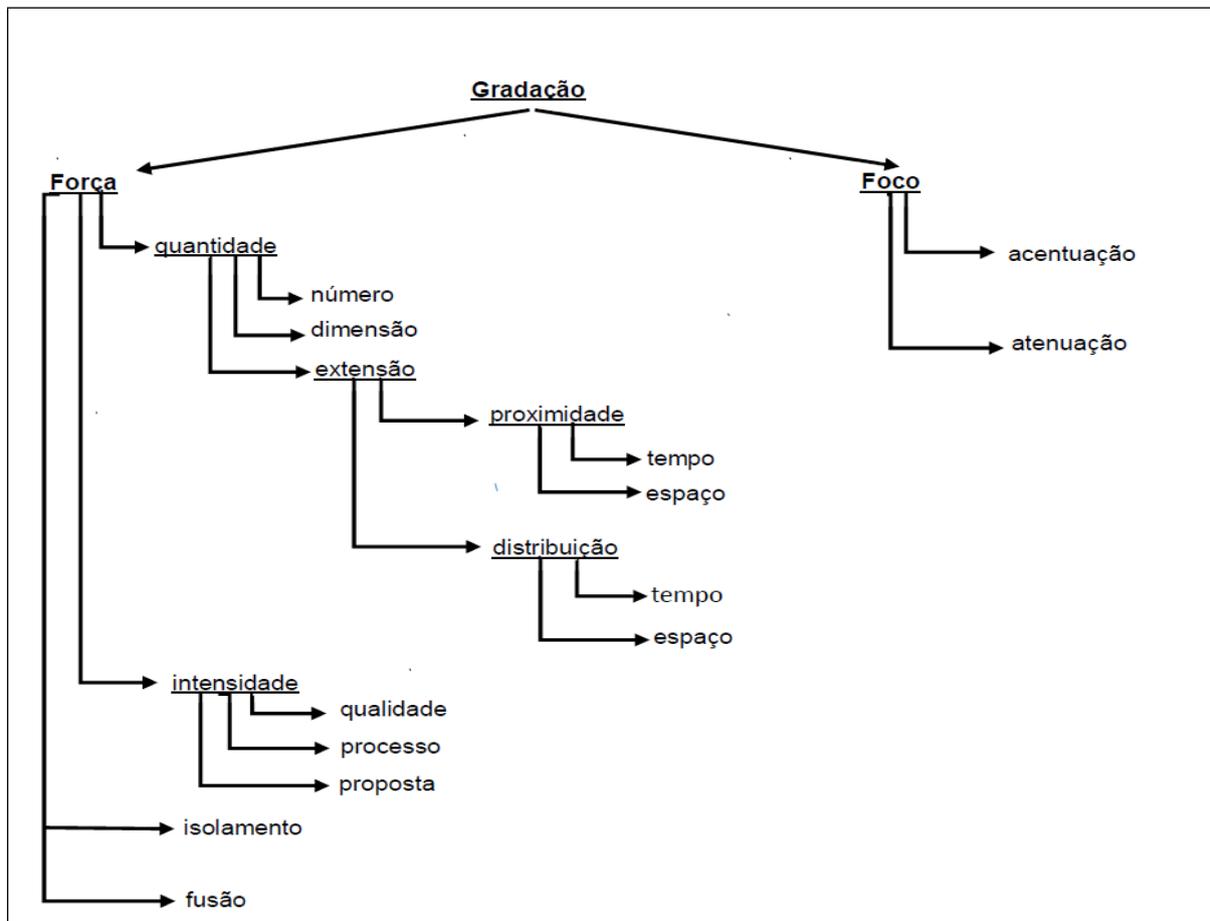
Figura 2. Escala de intensidade de processos



Fonte: Souza (2010, p. 191).

White (2000, p. 10) defende que a gradação desempenha duas funções na produção discursiva: por um lado, é utilizada para construir posicionamentos interpessoais através de elementos léxico-gramaticais que indicam intensidade e quantidade, o que caracteriza a “força” utilizada para a defesa das ideias no texto; por outro, indica a precisão com que um determinado elemento é abordado no discurso, indicando níveis de prototipicidade dos elementos referidos no discurso. A essa estratégia, White (2000) denomina como “foco”, que se materializa através dos recursos que denotam acentuação ou atenuação, conforme mostrado na Figura 3.

Figura 3. Subsistema de Gradação



Fonte: Silva (2022, p. 130)

Como mostrado na Figura 3, a gradação pode ocorrer através dos recursos de força e foco. Os elementos lexicogramaticais indicativos de força podem ser de dois tipos: quantidade e intensidade. A quantidade pode se manifestar através de elementos da lexicogramática que indicam número (*muitos* alunos), dimensão (*grande* conquista) ou extensão, isto é, ideias que indicam proximidade no tempo (*recentemente*), ou no espaço (*aqui*); ou distribuição no tempo (*desde o século passado*) e no espaço (*por todo o país*).

Esses recursos indicativos de força do tipo quantidade produzem significados importantes para o fortalecimento de argumentos em defesa de uma tese, como proposto na redação do Enem. Podemos afirmar que a quantidade pode ser compreendida como moda e, portanto, assume importância para a defesa de um ponto de vista; a dimensão, por sua vez, indica amplitude ou abrangência e, a exemplo da moda, pode sugerir importância e aceitação de uma ideia por parte da audiência em um determinado contexto de interação; e a extensão pode ser compreendida como algo que representa alto valor para as pessoas e por isso perdura através do tempo e do espaço, indicando algo valorizado e que não pode deixar de existir.

Assim, recursos de força/quantidade fortalecem o discurso, contribuindo com o caráter dialogicamente contrativo do texto e representando um aspecto relevante para conseguir o alinhamento do ouvinte/leitor com as ideias materializadas pelo autor.

Por outro lado, os recursos de força/intensidade são usados para graduar qualidades (*muito* alto), processos (andar *vagarosamente*) e propostas (*poder/dever/ter que* trabalhar). Martin e Rose (2003) compreendem os recursos de força como estratégia para aumentar ou diminuir o volume de um item avaliado. Esses recursos são apresentados por Martin e White (2005) e complementados por Hood (2010), que sugere que os recursos de indicadores de modalidade propostos por Martin e White (2005) sejam entendidos como intensificadores de propostas. Essa terminologia proposta por Hood se adequa melhor à análise do texto de redação do Enem, uma vez que se exige do candidato a construção de uma proposta de intervenção, considerando os problemas discutidos ao longo do texto.

Quanto à forma como se materializam na lexicogramática, os recursos de força podem ocorrer de forma isolada, quando indicados por um termo em separado (*muito* bom), ou de forma fusionada, quando expressa pelo mesmo item lexical, geralmente indicando maior força de expressão (*excelente*).

Além dos recursos de força, Martin e White (2005) apresentam os de foco que são utilizados para graduar categorias semânticas que, vistas de uma perspectiva experiencial, não seriam, a princípio, graduáveis. Recursos de foco se dividem em acentuação - quando utilizados para indicar prototipicidade e contribuem para isolar/destacar um determinado item lexical (uma *verdadeira* ação); ou atenuação, relativizando um item lexical (*uma certa* ação). Assim, o foco tem como função destacar valores que estejam alinhados com a ideia geral do texto, servindo para o fortalecimento dos argumentos em favor da tese apresentada.

Na acentuação, o autor busca o alinhamento com o leitor, não reconhecendo alternativas de valor que possam ser apresentadas pela audiência, o que se dá por meio do aumento do volume da avaliação do item. Na atenuação, por meio da diminuição do volume de avaliação do item, há maior abertura do texto a outras posições de valor que podem ser apresentadas pelo leitor.

Para Halliday e Mathiessen (2014), os valores de modalidade podem ser graduados e apresentados em uma escala nos níveis alto, médio e baixo, de forma que, quanto mais elevado o nível de gradação, maior o envolvimento do autor com as posições de valor instanciadas no texto. E quando se trata de texto dissertativo-argumentativo, como a redação do Enem, o autor recorre sempre a recursos que denotam gradação elevada, tendo em vista que o objetivo do produtor é obter o alinhamento ou solidariedade do leitor.

Na seção seguinte, analisaremos uma redação do Enem a fim de verificar como esses recursos são utilizados pelo candidato e como eles contribuem para a construção dos argumentos em defesa da tese discutida no texto.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em geral, os candidatos participantes do Enem estruturam seus textos em quatro parágrafos: no primeiro, é feita a contextualização e a abordagem do tema, além da elaboração da tese, geralmente composta por dois pontos para discussão nos parágrafos seguintes; no segundo, é discutido o primeiro ponto que estrutura a tese; no terceiro, é discutido o segundo ponto apresentado na tese; e no quarto parágrafo, o candidato apresenta uma proposta de intervenção tomando por base os problemas discutidos nos dois parágrafos argumentativos.

Para a estruturação do texto, o candidato deve considerar que está escrevendo para uma audiência formada por alguém bem mais experiente do que ele, que vai ler seu texto com o objetivo de avaliar e atribuir uma nota, conforme atenda aos critérios pré-estabelecidos no edital que regula a avaliação. E, buscando atender a todos os requisitos cobrados na avaliação do texto, o candidato recorre a recursos do Sistema de Avaliatividade, os quais contribuem para a construção de um discurso forte, fechado a alternativas dialógicas e tem como objetivo obter o alinhamento do avaliador com as posições de valor e com a maneira como esses são instanciados no texto.

Para verificar como esses recursos se manifestam no texto, trazemos na Amostra 1 a transcrição da redação referente à edição do Enem de 2022 com o tema “*Desafios para a valorização de comunidades tradicionais no Brasil*” para verificarmos quais recursos de Avaliatividade são utilizados e como eles contribuem para a construção argumentativa do texto.

Amostra 1. Parágrafo de introdução da redação do Enem.

Estágio	Transcrição
	<i>Na obra literária (reconhecimento) “Triste fim de Policarpo Quaresma”, do autor brasileiro Lima Barreto, a figura do protagonista é construída (endosso) a partir de um ideal ultranacionalista (foco/acentuação) baseado na valorização das questões do próprio (foco/acentuação) país.</i>
Abordagem do tema	<i>Analogamente, fora da ficção, a sociedade brasileira não (negação) se comporta como Policarpo, visto que (expectativa confirmada) esta não (negação) se preocupa em valorizar a memória dos povos tradicionais brasileiros, embora (contra expectativa) sejam tão (força/intensidade.) importantes para a identidade nacional.</i>
Elaboração da tese	<i>Nesse interím, entende-se (pronunciamento) a negligência estatal e a não (negação) eficiência da legislação como causas desse desafio.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

O primeiro parágrafo do texto tem como objetivo construir o ponto de vista com base no qual o autor vai abordar o tema, familiarizar o leitor com o assunto e apresentar a tese que será defendida. Assim, o autor divide esse parágrafo em três estágios: contextualização, abordagem do tema e elaboração da tese.

No primeiro estágio, o autor tem como objetivo contextualizar o tema, indicando o ponto de vista a partir do qual pretende construir seus argumentos. Para tanto, ele inicia trazendo uma voz externa (reconhecimento), materializada na voz de um autor de notável representatividade no campo literário (Lima Barreto) com o objetivo de validar seu ponto de vista. Além disso, o autor recorre a outro recurso de voz externa que é o endosso (é construída) em que materializa a voz do outro, construindo, assim, o posicionamento de aceitação do valor expresso por tal voz.

Observa-se, portanto, que na contextualização, o autor recorre a outras vozes para validar seu argumento e, ao mesmo tempo, obter o alinhamento do autor com a sua voz. Essa estratégia alinha-se ao que defendem SOUZA, MENDES e PENHA (2018, p. 131) ao afirmarem que:

A condição de apresentar, em um texto, diferentes vozes, diferentes vozes, exige um processo de seleção do que pode ser elencado e do que não se adequa ao texto que está sendo escrito. Cabe ao seu autor identificar quem ou qual conteúdo pode ter sua voz exibida no texto. A escolha desses dizeres traz consigo sentidos que mostram a intenção do autor do texto. Cada dizer selecionado é uma forma de o escritor mostrar e defender seus pontos de vista.

Além da estratégia de comprometimento manifesta no uso dos recursos de contração dialógica (endosso) e expansão dialógica (reconhecimento), utilizados para atribuir maior valor aos argumentos utilizados pelo candidato na contextualização do tema, ele ainda recorre a dois recursos de foco do tipo Acentuação (**ultranacionalista**, **próprio** país) para elevar o volume da avaliação dos itens a que se referem, “nacionalista” e “país”, corroborando a ideia de Silva (2022, p. 115) de que “O elemento, quando focalizado, assume importância maior para a construção dos argumentos, destacando valores que estejam alinhados com a ideia geral do texto”. No caso dos recursos utilizados na contextualização do tema, eles se complementam, porque concorrem para a elevação da força argumentativa e, conseqüentemente, para o fortalecimento do poder de convencimento do discurso construído pelo candidato.

O segundo estágio do parágrafo de introdução corresponde à apresentação do tema. Para tanto, o autor opta por apresentar valores que não serão considerados no texto, ao utilizar recursos de comprometimento do tipo contração dialógica (duas negações e uma contra-expectativa), seguido de uma expectativa confirmada.

Essa estratégia discursiva contribui para o apontamento de falhas ou omissões que vão justificar a tese e fortalecer a necessidade de intervenção, visando o preenchimento da lacuna provocada pela postura omissa apontada na apresentação do tema. Assim, esses recursos de contração dialógica contribuem para dificultar a possibilidade de apresentação de pontos de vista alternativos aos valores instanciados no texto

(MARTIN; WHITE, 2005).

Esses argumentos se materializam no texto através da ocorrência de um “não” usado para referir o valor negativo em relação ao comportamento da população, seguido pela apresentação de uma segunda voz para o não através da expectativa confirmada da voz intratextual (visto que). Na sequência, o autor apresenta um segundo valor negativo materializado por outra ocorrência do “não”, ao qual se segue uma contra-expectativa (embora) que apresenta um valor positivo, inclusive com alto volume de avaliação pelo atributo “importante”, para contrapor os valores anteriores, construindo um posicionamento que justifica a apresentação da tese a ser defendida no texto.

O último estágio da introdução corresponde à tese. No texto analisado, o autor parte dos valores negativos apresentados anteriormente para fortalecer o aspecto positivo que é a valorização dos povos tradicionais. Assim, a tese é construída através de recursos de comprometimento/contração dialógica que se materializam em uma ocorrência de pronunciamento (entende-se) em que o autor utiliza o recurso de indeterminação do agente para diminuir a responsabilidade enunciativa pelo que é dito. Além disso, o autor utiliza o recurso de negação (não) para complementar a tese ao elaborar a segunda variável que será discutida nos parágrafos de argumentação.

Observa-se, portanto, que o parágrafo de introdução da redação do Enem é construído com recursos de comprometimento do tipo contração dialógica, e por recursos que trazem a voz externa para o texto com o objetivo de fortalecer o discurso, mantendo sintonia com a formulação dos argumentos pelo autor (SOUZA; MENDES; PENHA, 2018). Além disso, os recursos de força/acentuação e foco/intensidade atuam na elevação do volume de avaliação de itens lexicais, fortalecendo ainda mais os pontos de vista instanciados no texto, bem como na construção do alinhamento do autor com os argumentos construídos.

Na Amostra 2, analisaremos o primeiro parágrafo de argumentação da redação que constitui o *corpus* de análise deste trabalho.

Amostra 2. Primeiro parágrafo de argumentação da redação do Enem

Estágio	Transcrição
<i>Afirmção ou tópico frasal</i>	<i>A princípio, sobre esse assunto, vale ressaltar (expectativa confirmada) a importância de um Estado ativo na resolução de questões sociais.</i>
<i>Explicações e exemplos</i>	<i>Dessa forma, para o filósofo (reconhecimento) polonês Zygmunt Bauman, uma instituição, quando posicionada de forma a ignorar sua função original, é considerada (endosso) em um estado de “zumbi”. Sob esse viés, (expectativa confirmada) o Estado brasileiro é análogo a esse conceito, visto que, (evidência) no que tange à valorização e proteção dessas comunidades, ele é ausente (monoglossia).</i>
<i>Conclusão</i>	<i>Isso posto, tal postura negligente contribui para que os povos tradicionais não (negação) recebam o amparo estatal necessário, colocando em risco anos de história, de resistência e de memória de uma parcela (força/número/quantidade) fundamental (foco acentuação) da sociedade.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Na Amostra 2, observa-se que a estrutura do parágrafo argumentativo é composta pelos estágios de “afirmação ou tópico frasal”, em que o autor retoma o primeiro elemento da tese através de uma afirmação, direcionando o leitor para o objetivo que ele pretende alcançar no parágrafo; seguido de “explicações e exemplos”, em que o autor vai construir argumentos que expliquem a afirmação feita no estágio anterior e ilustrar essa explicação por meio de exemplos; e fechando com a conclusão, em que relaciona a explicação e exemplificação com o tópico frasal apresentado no início do parágrafo.

Quanto aos recursos de Avaliatividade, observa-se que no primeiro estágio o autor utiliza uma estratégia de comprometimento do tipo contração dialógica que se materializa através do recurso de “expectativa confirmada”. Esse tipo de recurso se constitui como uma segunda voz para o sim, em que a voz

autoral reafirma o que é dito pela voz textual, de que o Estado ativo é importante na resolução de questões sociais.

Percebe-se, assim, que a voz autoral se soma à voz textual através de um recurso de contração dialógica como estratégia de dificultar o surgimento de alternativas dialógicas por parte da audiência e “forçando” o leitor a concordar com o ponto de vista autoral (SOUZA, 2010).

No estágio de “explicações e exemplos”, o autor vai construir argumentos que reforcem o poder de persuasão da afirmação que faz no início do parágrafo. Para isso, ele recorre mais uma vez a estratégias de comprometimento do tipo contração dialógica. Assim, ele recorre a vozes externas ao texto como estratégias para reforçar o seu argumento. Essas vozes se materializam nos recursos de contração dialógica do tipo reconhecimento, em que o autor traz a opinião de Zygmunt Bauman para se somar ao seu argumento e alinhar o leitor com os valores instanciados. Na sequência, o candidato traz mais um recurso de contração dialógica do tipo endosso em que apresenta a afirmação de Bauman sem qualquer resistência por parte da voz autoral, construindo, dessa forma, um conjunto de posicionamentos favoráveis ao ponto de vista apresentado no texto e fortalecendo o argumento nesse sentido. Esse tipo de recurso, na visão de Souza (2010, p. 70), corresponde a

[...] aprovação e reiteração das posições citadas, tendo em vista que há uma sintonia entre o que é trazido para o texto e o que é construído e negociado no texto. O objetivo do texto em citar outras vozes parece ser o de expandir uma comunidade já existente em torno de um discurso anterior.

O endosso e o reconhecimento, portanto, são usados pelo autor como uma estratégia de soma de forças argumentativas em defesa de um ponto de vista com o objetivo de que o leitor se alinhe aos valores instanciados no texto.

Ainda nesse mesmo estágio, é possível perceber que o autor busca exemplificar a explicação construída para a defesa do tópico frasal. Para isso, ele mantém o discurso fechado a alternativas dialógicas através do uso de recursos de contração dialógica. Para tanto, o autor traz a voz textual que se materializa na afirmação de que “*o Estado brasileiro é análogo a esse conceito*”, sobre a qual a voz autoral não manifesta posição contrária, o que leva o leitor a compreender que o fato de o autor optar por determinada escolha reflete um posicionamento de aprovação dessa voz, à qual soma sua posição enquanto autor com vistas a obter o alinhamento do leitor/avaliador.

Na sequência, o autor constrói uma exemplificação com o objetivo de reforçar a explicação que construiu para o tópico frasal. Esse exemplo se materializa através da expressão “visto que”, que traz uma informação supostamente já conhecida pelo leitor, à qual o autor apenas faz menção, sem a necessidade de explicações sobre “como o Estado brasileiro negligencia a valorização e proteção das comunidades tradicionais”. E, para fechar o parágrafo, o autor recorre a uma afirmação monoglóssica ao afirmar que o “Estado é ausente nessa questão”.

Observa-se, portanto, que a “explicação e exemplificação” do tópico frasal se dá por meio de um discurso que dificulta a apresentação de alternativas dialógicas por parte da audiência, contribuindo, portanto, para o alinhamento do leitor com as posições de valor defendidas no texto.

E, para concluir o parágrafo, o autor utiliza recurso de pronunciamento que se manifesta na materialização dos atributos “negligente” que qualifica o referente “postura” e “necessário” que qualifica “amparo estatal”. Embora não apareça no enunciado algum termo que remeta à pessoa do autor, de forma direta, observa-se que essas escolhas lexicogramaticais instanciam o posicionamento autoral em relação aos valores instanciados no texto.

Além do Pronunciamento, que traduz uma estratégia de contração dialógica, o autor opta, ainda, pela recorrência a um recurso de negação (não), seguido por um recurso de força/número/quantidade (parcela) e força/accentuação (fundamental) que manifestam atributos do referente “sociedade”. A opção por essas construções reforça os argumentos autorais e contribui para a produção de um discurso fechado a alternativas dialógicas.

O segundo parágrafo de argumentação segue estrutura semelhante à do primeiro, conforme se observa na Amostra 3.

Amostra 3. Segundo parágrafo de argumentação da redação do Enem

Estágio	Transcrição
<i>Afirmção ou tópico frasal</i>	<i>Outrossim, a ausência de uma legislação que abrace a causa ameaça diretamente (força/intensidade) a sobrevivência desses grupos. (monoglossia)</i>
<i>Explicações e exemplos</i>	<i>Nessa ótica, a obra literária “Cidadão de papel”, do jornalista Gilberto Dimenstein, apresenta (endosso) um contexto social em que as garantias constitucionais estão restritas apenas (foco/acentuação) à parte escrita, sem (negação) ser colocada em prática. Diante disso, (expectativa confirmada) essas comunidades originais tupiniquins podem ser (probabilidade) consideradas de papel, tendo em vista (evidência) a não (negação) eficiência das leis e projetos que garantem seus direitos.</i>
<i>Conclusão</i>	<i>Assim, (pronunciamento) ao invés de (contra-expectativa) promover a valorização e o reconhecimento dessas populações, tais determinações falhas contribuem para a manutenção do sentimento de invisibilidade social desses povos. (monoglossia)</i>

Fonte: Corpus da pesquisa

O segundo parágrafo de argumentação inicia, também, com um tópico frasal que retoma o segundo elemento da tese apresentada na introdução. Para isso, o autor utiliza um recurso de monoglossia que é reforçado por uma ocorrência de foco do tipo “força” que intensifica o processo “ameaçar”. Essa construção fortalece o argumento e força o alinhamento do leitor/avaliador com o ponto de vista autoral.

O estágio de explicações e exemplos também utiliza estratégias argumentativas baseadas em recursos de contração dialógica. Isso pode ser constatado pelo endosse (apresenta) em que o autor opta por construir um posicionamento que reforça o ponto de vista defendido na obra citada. (Souza, 2010).

Na sequência do parágrafo, o autor apresenta valores negativos com os quais o leitor não deve concordar. Esse posicionamento autoral é materializado através do recurso de foco do tipo força/acentuação (apenas) e pelo recurso de contração dialógica de negação (sem), que apontam valores a serem rejeitados pela audiência. Essa estratégia serve para fortalecer os valores positivos através de uma comparação de valores construída de forma sutil no texto.

Ao construir a exemplificação do tópico frasal, o autor retoma os argumentos apresentados anteriormente por meio de um encapsulamento (diante disso), utilizando recurso de contração dialógica do tipo expectativa confirmada em que reafirma o valor textual. Na sequência, o autor abre o caráter dialógico do texto por meio de uma estratégia de expansão dialógica do tipo probabilidade (podem ser). Esse posicionamento dialógico continua através do recurso de evidência (tendo em vista) em que o autor busca exemplificar o tópico frasal, e reforça o caráter anti-dialógico do texto através do recurso de contração dialógica (não) que apresenta um valor visto como negativo pelo autor, em relação ao qual ele espera que o leitor/avaliador adote postura semelhante, alinhando-se às ideias defendidas pelo candidato.

No estágio de conclusão do parágrafo, o autor constrói um posicionamento autoral através do recurso de contração dialógica do tipo pronunciamento que sumariza os argumentos expostos anteriormente, no parágrafo, para manifestar seu ponto de vista, o qual fica exposto através do atributo “falhas” que qualifica “determinações”, além da nominalização de processos que reforçam esse ponto de vista autoral.

E para reforçar o caráter dialogicamente contrastivo do enunciado, o autor utiliza um recurso de contra-expectativa (ao invés de) que apresenta um ponto de vista alternativo ao valor que deveria ser posto em prática, apontando, portanto, um valor negativo expresso através de um pronunciamento monoglóssico (*tais determinações falhas contribuem para a manutenção do sentimento de invisibilidade social desses povos*),

que deve ser rejeitado pelo leitor/avaliador, e um valor positivo (*promover a valorização e o reconhecimento dessas populações*) *discursivamente reforçado e valorizado pelo autor em comparação ao ponto de vista negativo instanciado no texto.*

O parágrafo de conclusão da redação se refere à construção de uma proposta de intervenção, considerando os dois problemas apresentados na tese e discutidos nos parágrafos de argumentação, conforme exposto na Amostra 4.

Amostra 4. Proposta de intervenção da redação do Enem

Tópico frasal	<i>Dessarte, é inegável (monoglossia) que, a respeito dos povos tradicionais, o Brasil possui entraves que precisam ser (probabilidade) resolvidos.</i>
Agente	<i>Logo, (pronunciamento) o Governo Federal, órgão de maior (força/quantidade/dimensão) poder político nacional, deve, (probabilidade) em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social,</i>
Ação	<i>criar projetos de reconhecimento e que garantam os direitos desses grupos.</i>
Detalhamento da ação	<i>Essa ação será (probabilidade) viabilizada por meio de campanhas estabelecidas pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT),</i>
Efeito	<i>de forma que a valorização dessas populações torne-se (probabilidade) cada vez mais (força/intensidade) uma pauta discutida na sociedade.</i>
Detalhamento do efeito	<i>Para isso, é fulcral (monoglossia) a disseminação de informações acerca da importância de proteger os territórios indígenas e quilombolas, evidenciando (evidência) a necessidade da não (negação) reivindicação desses locais para fins econômicos e privados.</i>
Propósito	<i>Dessa forma, (expectativa confirmada) será possível (probabilidade) formar uma sociedade ciente das causas sociais do país e, principalmente, (força/intensidade.) manter viva a memória daqueles que essencialmente formaram a identidade nacional.</i>

Fonte: *Corpus da pesquisa*

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) orienta que o parágrafo de conclusão da redação do Enem deve conter uma proposta de intervenção para a solução dos problemas apresentados na tese e discutidos nos parágrafos de argumentação. Tal proposta deve conter os elementos: ação (o que deve ser feito), agente (quem deve executar), modo (como se dará a execução), efeito (objetivo a ser alcançado) e detalhamento (exemplos e explicações sobre os elementos citados anteriormente).

O candidato inicia a proposta de intervenção com uma afirmação que não reconhece a possibilidade de alternativas dialógicas por parte do leitor/avaliador. Para alcançar esse posicionamento discursivo, ele utiliza um recurso de monoglossia.

Na sequência, já apontando para a configuração da proposta de intervenção e com a preocupação de não construir uma “receita” para problemas complexos como os apresentados, o candidato utiliza uma estratégia de expansão dialógica do tipo probabilidade, abrindo o discurso a alternativas dialógicas, sinalizando para a audiência que sua proposta não é única, mas uma possibilidade plausível de solução para os problemas apresentados.

Na indicação do agente, o candidato utiliza uma estratégia de contração dialógica/pronunciamento, não permitindo que o leitor/avaliador sugira outro responsável pela ação. Na sequência, classifica o agente através de um recurso de força/quantidade/dimensão para reforçar a qualificação do agente proposto, reforçando ainda mais o caráter de contração dialógica, seguido por uma estratégia de expansão dialógica do tipo possibilidade, indicando para a audiência que é possível pensar em parcerias alternativas para atuarem junto ao Governo Federal, agente principal indicado pelo candidato. Assim, conforme Silva (2022, p. 210), o candidato modaliza seu discurso, atuando no nível do provável, que se caracteriza como intermediário entre

o possível e o certo.

A ação vem logo a seguir e é vista pelo autor como alternativa de solução para os problemas apresentados na tese, seguida pelo modo, em que o autor utiliza um recurso dialogicamente expansivo de probabilidade (será), sugerindo uma alternativa de execução da ação.

O efeito, por sua vez, é o elemento que se segue ao Modo, indicando o objetivo a ser alcançado com a ação. E, para fortalecer o ponto de vista apresentado, o autor utiliza um recurso de força do tipo intensidade que amplia o volume de avaliação do processo “tornar-se”.

O elemento escolhido para ser detalhado pelo candidato é o efeito. Para isso, o autor utiliza recurso que aumenta o poder do discurso na obtenção do alinhamento do leitor com o ponto de vista instanciado. Tal estratégia se materializa através de um recurso de monoglossia que introduz o detalhamento, seguido por uma evidência que tem como objetivo exemplificar como o efeito será alcançado e finaliza com um recurso de negação, materializando um valor com o qual o leitor/avaliador não deve concordar, construindo, assim, um discurso fechado a pontos de vista alternativos.

E, para finalizar a proposta de intervenção, o candidato utiliza um recurso de expectativa confirmada (dessa forma) que toma como base as afirmações anteriores para apresentar ao leitor/avaliador resultados que já seriam previstos. Esse resultado é materializado através de um recurso de expansão dialógica do tipo probabilidade (será possível), seguindo por um recurso de força/intensidade que intensifica o processo “manter” usado para elevar o poder de persuasão do ponto de vista autoral.

O parágrafo de conclusão da redação, portanto, é a parte do texto que apresenta um discurso mais aberto à possibilidade de pontos de vista alternativos por parte da audiência. Ainda assim, o autor opta por utilizar recursos indicativos de proposta, atuando no campo do possível, visando a obtenção da solidariedade da audiência. Ou seja, o autor opta por um discurso modalizado que leva o leitor/avaliador a entender que há outras possibilidades dialógicas, mas que seus pontos de vista são válidos e viáveis para a solução dos problemas apresentados na tese e discutidos nos parágrafos de argumentação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prova de redação do Enem se caracteriza como uma avaliação em que o candidato deve produzir um texto escrito em que conste uma tese, a elaboração de argumentos em defesa da tese e a apresentação de uma proposta de intervenção com vistas à solução dos problemas apresentados na tese e discutidos ao longo do texto.

A análise da redação que se constitui como *corpus* deste trabalho mostrou que os recursos de comprometimento do tipo contração dialógica prevalecem nas escolhas lexicogramaticais dos candidatos. De acordo com Silva (2022, p. 229) “Esses recursos são utilizados para a construção de posicionamentos autorais que atribuem responsabilidade ao leitor no processo de construção dos sentidos pretendidos, como é o caso dos pronunciamentos monoglóssicos”, ou para a produção de um discurso fechado a alternativas dialógicas por parte da audiência, com o objetivo de levar o leitor a alinhar-se às posições de valor instanciadas no texto. Estes, na visão de Martin e White (2005), referem-se a posicionamentos intersubjetivos assumidos pelo falante/autor, além de dificultar a apresentação de posicionamentos alternativos por parte do leitor/avaliador, em se tratando do texto redação do Enem.

Na análise dos parágrafos, verificou-se que a introdução comporta um discurso com forte presença de recursos de contração dialógica (três negações, uma contra-expectativa, uma expectativa confirmada, um pronunciamento e um endosso) e somente uma ocorrência de expansão dialógica (reconhecimento). Na visão de Sobhie (2010), essa estrutura argumentativa é mais fortemente perlocucionária e produz um discurso fechado a alternativas dialógicas, mostrando-se mais eficaz para o alinhamento do leitor/avaliador com os pontos de vista autorais, inclusive com a contribuição da voz externa (reconhecimento) que se alinha à voz autoral.

Os parágrafos de argumentação seguem nessa mesma linha, apresentando dois posicionamentos monoglóssicos e dez de contração dialógica (três negações, uma contra-expectativa, duas expectativas

confirmadas, dois pronunciamentos e dois endossos) e apenas quatro de expansão dialógica (uma probabilidade, duas evidências e um reconhecimento).

Para Vian Jr. (2010), esses recursos são fruto de escolhas lexicogramaticais realizadas para a produção do texto e indicam o nível de comprometimento do autor com os significados que constrói ao mesmo tempo, em que indica o grau de investimento autoral na busca do alinhamento do leitor com os pontos de vista instanciados.

O último parágrafo da redação corresponde à construção de uma proposta de intervenção para os problemas apontados na tese e discutidos nos parágrafos de argumentação. Assim, o candidato deve construir uma proposta convincente, com valores a serem aceitos pelo leitor/avaliador como positivos e suficientes para a consecução dos objetivos propostos, além de apontar os elementos estruturantes da proposta, mas sem a pretensão de elaborar um discurso que instancie uma visão puramente pessoal ou até mesmo uma “receita” para a solução dos problemas discutidos. Para isso, o autor precisa modalizar seu discurso, atuando no campo do possível/viável, o que se concretiza por meio da modulação do discurso.

Assim, para a elaboração da proposta de intervenção, o candidato utiliza dois posicionamentos monoglóssicos, três de contração dialógica (contra-expectativa, expectativa confirmada e pronunciamento) e seis recursos de expansão dialógica (cinco probabilidades e uma evidência), sendo que as ocorrências de probabilidade contribuem para a construção do caráter propositivo dos argumentos.

A gradação, por sua vez, é utilizada no parágrafo de introdução (duas ocorrências de foco/acentuação e uma de força/intensidade), nos parágrafos de argumentação (duas ocorrências de foco/acentuação, um de força/intensidade e um de força quantidade) e na proposta de intervenção (duas ocorrências de força/intensidade e uma de força/dimensão).

Esses recursos, Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005) classificam como grau ou volume das avaliações que são realizadas no texto, considerando-se para tanto, a existência de uma escala ou contínuo de intensidade. No *corpus* analisado, observa-se que eles contribuem para o fortalecimento dos argumentos autorais, seja pela atribuição de força ao discurso, seja pelo isolamento do valor instanciado, como acontece com os recursos de foco/acentuação.

Portanto, a partir do texto analisado, observa-se que, diante dos desafios que professores e estudantes enfrentam no processo de preparação para a prova de redação do Enem, o conhecimento de outras teorias que possam enriquecer o trabalho de preparação dos jovens para obterem sucesso nessa avaliação, bem como em qualquer manifestação que utiliza a linguagem verbal, se torna imperativo por parte dos professores.

Nessa perspectiva, a apropriação do Sistema de Avaliatividade, que integra o arcabouço teórico da Linguística Sistemico-Funcional, se mostra como um caminho que pode contribuir na preparação dos alunos. Nas práticas docentes, essa sugestão pode ser materializada através da abordagem dos subsistemas de comprometimento e gradação e sua funcionalidade na produção de discursos eficazes para o alinhamento e solidariedade da audiência idealizada.

REFERÊNCIAS

BALLOCO, Anna Elizabeth. O sistema de engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. *In: A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos. Pedro e João Editores, 2010. 230p.

CABRAL, Sara Regina Scotta. **A mídia e o presidente: um julgamento com base na teoria da valoração**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3945>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. **A Avaliatividade em pareceres de revista científica de Linguística:**

uma perspectiva sistêmico-funcional. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13609>. Acesso em: 22 dez. 2023.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **Introduction to Functional Grammar**. 4th edition. London: Routledge, 2014.

IKEDA, Sumiko Nishitani. O julgamento na argumentação de um editorial. *In: A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos. Pedro e João Editores, 2010. 230p.

MARTIN, James Robert.; ROSE, David. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2003.

MARTIN, James Robert.; WHITE, Peter Robert Rupert. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York, Hampshire: Palgrave Mcmillan, 2005.

SILVA, Roberto Claudio Bento da. **Avaliatividade me redações do Enem: uma interpretação à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, RN, 2022. 245p. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/tesesDefendidasem2022/arquivos/6992tese_roberto_claudio_versão_final.pdf. Acessado em 05 jan. 2024.

SOBHIE, Mauro Tadeu. O engajamento em um artigo de opinião sobre as novas tecnologias. *In.: A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 230p.

SOUZA, Anderson Alves. Gradação: força e foco. *In: A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 230p.

SOUZA, Ladjane Maria Farias de. A interação de recursos de comprometimento em um texto opinativo. *In: A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos. Pedro e João Editores, 2010. 230p.

SOUZA, Maria Medianeira de.; MENDES, Wellington Vieira.; PENHA, Rebeca Fernandes. Processos verbais e modalização na escrita acadêmica. *In.: CABRAL, Sara Regina Scotta.; BÁRBARA, Leila. Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL*. Santa Maria, RS: UFSM, PPGL, 2018. p. 131-149.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. *In: A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19-30.

VIAN JR., Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões

de terminologia e instanciação. **Revista DELTA**, v. 25, n. 1. p. 99-129, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28207>. Acesso em: 23 dez. 2023.

WHITE, Peter Robert Ruppert. Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración). *In: ResearchGate*. [S.l.]. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Peter-White-17/publication/255625569_Un_recorrido_por_la_teor%C3%ADa_de_la_valoracion_Teor%C3%ADa_de_la_valoracion/links/54400d4c0cf2be1758cff89a/Un-recorrido-por-la-teoria-de-la-valoracion-Teoria-de-la-valoracion.pdf?origin=publication_detail. Acessado em 20 dez. 2023.

DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO PARA O ENEM E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Jakson Barbosa Gama (UERN)

jaksongama@gmail.com

James Fernandes de Lima (UERN)

jamesfernandes712@gmail.com

Wellington Vieira Mendes (UERN)

wellingtonmendes@uern.br

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de adquirir uma proficiência adequada na escrita é algo bastante importante para uma comunicação para além da fala, ou seja, da linguagem oral. Por isso, aprender e aprimorar a produção escrita, de forma que quem escreva promova uma comunicação eficiente e eficaz, é algo que requer muito esmero, uma vez que se aprende a se comunicar, socialmente, na ampla maioria das vezes, através da oralidade. Depois, é que se aprende – geralmente, na escola – a escrever para dizer aquilo que se quer comunicar.

Contudo, dizer algo, de forma escrita, nem sempre é uma tarefa muito fácil, porque um hábito mais acurado com a escrita só é possível através de um processo gradativo de ensino e aprendizagem para tornar-se um escritor proficiente, pois o mais comum, na comunicação social, é a oralidade, desde a infância até a idade adulta.

Assim, mesmo a produção textual escrita constando no currículo escolar, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, o desafio para a construção de uma proficiência na escrita ainda é muito grande, uma vez que os estudantes chegam aos anos finais da Educação Básica com muitas dificuldades na escrita.

Diante disso, é importante trazer o desafio que é apresentado aos jovens para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, ao final da sua Educação Básica, pois TODO(A)S, para obterem uma aprovação nesse exame, precisam apresentar altas habilidades no gênero *Redação do Enem*, que está organizado no tipo textual dissertativo-argumentativo.

Dessa forma, a baixa proficiência na produção escrita, ainda se verifica como um grande desafio às escolas, pois o número de redações nota máxima no Enem é muito ínfimo, o que é algo muito preocupante, uma vez que os jovens precisam estar preparados para a vida acadêmica, social e profissional.

Assim sendo, torna-se necessário estudar, pesquisar sobre como acontece o processo de avaliação na produção de textos dissertativos-argumentativos, especialmente no Ensino Médio, para conhecer como se dá esse processo de ensino e aprendizagem da escrita, de forma a aprimorá-lo (quando for o caso) para possibilitar uma adequada proficiência dos jovens para a preparação para o Enem.

Desse modo, a partir desse estudo, pretende-se relacionar avaliação e a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), com o objetivo de compreender o processo de construção do sentido e significado em texto dissertativo-argumentativo de alunos de Ensino Médio na perspectiva da LSF, para o fortalecimento de habilidades e competências nas produções de textos.

Quando se abordam temas que envolvem textos, é importante se pensar em seu campo de produção, a forma como eles são articulados e com quais finalidades. Para tanto, realizar uma pesquisa que explore a importância de se aprimorar as habilidades de criação dos estudantes através da escrita, considerando os contextos sociais diversos nos quais estão inseridos, pode ser um fator muito relevante e norteador para uma escrita consciente, valorizando os seus conhecimentos de mundo por eles/elas trazidos em suas vivências sociais.

Dessa forma, a LSF apresenta-se como uma teoria importante para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois estuda a linguagem nos seus mais diversos usos sociais, de forma prática e contextualizada, valorizando as vivências e conhecimentos de mundo que os alunos têm e trazem para a escola. Com relação a isso, Halliday e Matthiessen (2014, p. 3) afirmam que:

Quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto; e texto é o que os ouvintes e leitores interagem e interpretam. O termo 'texto' se refere a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece o idioma; podemos caracterizar o texto como uma linguagem que funciona no contexto (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). A linguagem é, em primeiro lugar, um recurso para fazer sentido; portanto, o texto é um processo de construção de significado no contexto⁷.

Vista desse modo, a língua é utilizada como meio de interação social, de forma prática, realizando e promovendo a comunicação através do texto, seja oral ou escrito, nas relações sociais entre as pessoas, considerando que o sentido e significado no texto (oral ou escrito) é organizado dentro de um contexto no qual os falantes/ouvintes estão inseridos.

Com relação ao uso social da língua, faz-se relevante uma ancoragem no que afirmam Mendes e Vian Jr. (2015, p. 165) a respeito da organização dos sentidos e significados construídos no texto:

Para tanto, é necessário que se considere a intrínseca relação oração-texto cultura, uma vez que os textos são produzidos de modo interativo entre os interactantes nas relações sociais, e as orações que constroem para tecer seus textos estão relacionadas aos sentidos nas interações sociais e devem ser considerados como desdobramentos destas; por conseguinte, são a manifestação da cultura em que tais interactantes estão imersos.

Destarte, o processo de avaliação na produção de textos escritos, como metodologia de ensino e aprendizagem, é como um processo pedagógico, tendo como ancoragem teórica a LSF, é vê o homem como um ser social, que interage com os outros utilizando a língua na comunicação.

Diante do exposto, é importante se fazer uma pequena explanação acerca da estrutura organizacional do texto dissertativo-argumentativo, o qual é constituído de três partes: introdução, onde se apresenta a temática a ser abordada, a tese a ser defendida; o desenvolvimento, no qual vem a argumentação do autor para a defesa de sua tese; e conclusão, na qual o falante/escritor traz suas considerações finais, sinteticamente, com uma possível intervenção para a solução do problema abordado. De acordo com Pereira (2020, p. 27-28), essa é a organização textual obrigatória desde a primeira edição do Enem.

Assim, com esse estudo pretende-se responder às perguntas: a) Como o sentido e significado no texto dissertativo-argumentativo é articulado pelos alunos?; b) Como promover um processo de avaliação da produção textual escrita de forma eficiente e eficaz à luz da LSF?

Com vistas a responder tais questionamentos, foram organizados procedimentos metodológicos para análise do *corpus* deste estudo, através de um texto escrito em Língua Portuguesa por aluno da terceira série do Ensino Médio da EEM Enéas Olímpio da Silva, localizada no município de Iracema-CE.

2 PRINCÍPIOS E CONCEITOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), para se lançar a uma pesquisa, um estudo a respeito de

7 **Original:** When people speak or write, they produce text; and text is what listeners and readers engage with and interpret. The term 'text' refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context.

determinada teoria é importante, antes, conhecer suas origens, seus autores fundadores, idealizadores, e sob quais aspectos, pressupostos, surgiram tais ideias. Assim, Fuzer e Cabral (2014, p. 17) sintetizam os princípios que fundamentaram o início do percurso na teoria da LSF, conforme pode ser observado a seguir:

No início do século XX, o antropólogo Bronislaw Malinowski [1884-1932] introduziu o reconhecimento de que a língua é uma das mais importantes manifestações da cultura de um povo. Sua teoria sobre a relação entre língua e seu uso em contexto influenciou o linguista John Rupert Firth [1890-1960], que deu início às primeiras sistematizações desse princípio na linguagem.

Dessa forma, a partir dessa percepção da língua como sendo “[...] uma das mais importantes manifestações da cultura de um povo [...]” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 17) é que surge, mais tarde, a teoria da LSF para investigar como tais manifestações culturais acontecem através do uso social da linguagem. Essa relação de uso da língua e o contexto, no qual acontece esse uso social, influenciou Firth a sistematizar o uso da linguagem, de forma teórica, a partir da observação da prática de seu uso.

Depois disso, um aluno de Firth, Michael Alexander Kirkwood Halliday [1925], segundo Fuzer e Cabral (2014), cultivou e aprimorou as ideias de seu mestre, no início da década de 1960. Halliday desenvolveu uma abordagem teórica de análise gramatical classificada de “Gramática de Escala e Categorias”, chegando a publicar em 1985 a sua obra *An Introduction to Functional Grammar*, depois tendo sido revisada em 1994, 2004 e, mais recentemente, em 2014, com a grande colaboração do linguista Christian M. I. M. Matthiessen. A Gramática Sistemico-Funcional, desenvolvida por Halliday, mais tarde ficou conhecida como abordagem da Linguística Sistemico-Funcional ou LSF.

Dito isto, para se compreender melhor qual o papel da LSF nos estudos teóricos e práticos da linguagem, enquanto ciência, é importante trazer a seguinte afirmação de Mendes (2010, p. 9):

A Linguística Sistemico-Funcional (LSF) pode ser concebida como uma perspectiva que compreende a linguagem a partir de seu caráter social, levando em consideração o contexto da aprendizagem e desenvolvimento linguístico do sujeito, e compreendendo como a linguagem se estrutura para uso em diferentes situações comunicativas, ou contextos.

A partir de tal afirmação, é possível ter uma visão panorâmica quanto à função da LSF e como esta vê a linguagem em seu mundo real, contextual e social. O seu grande idealizador, estudioso e teórico, o linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday, elaborou uma análise gramatical e desenvolveu essa teoria de estudo linguístico a partir dos usos reais da língua nos mais diversos contextos sociais.

Desde o início da década de 1960, a teoria sistemico-funcional, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), tem sido enriquecida por vários outros teóricos, em diversas pesquisas científicas em muitos outros países do mundo, como Austrália, China, Inglaterra, França, Portugal, Brasil, Argentina, Venezuela, Colômbia, Uruguai e México.

No Brasil, de acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 13), os estudos sobre gramática e a construção de enunciados têm sido bem explorados através dessa teoria linguística:

Mais recentemente, as descrições da gramática, especialmente no Brasil, partem da observação dos usos que realmente ocorrem entre nós. Ao refletirem sobre esses usos, oferecem uma sistematização dos processos que dirigem a construção dos enunciados, visando à compreensão da estrutura, da funcionalidade e do uso e à percepção de seu papel no contexto linguístico universal. Nessa direção, estão as obras de *Gramáticas de Usos do Português* de Maria Helena de Moura Neves e *Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba de Castilho.

Pode-se observar que, de acordo com as autoras citadas, os estudos de gramática, no Brasil, já têm essa preocupação em considerar os “usos que realmente ocorrem entre nós” como objeto prático de estudos linguísticos. Assim, o contexto como referência de compreensão e construção de sentidos nos leva a crer que a produção de textos escritos a partir dos contextos nos quais os estudantes, aprendizes, estão inseridos, torna todo o processo mais significativo e interessante para eles, deixando mais fácil e acessível à aprendizagem no desenvolvimento da habilidade escrita.

A LSF aborda a gramática como um sistema organizado de “escolhas” por parte dos falantes. E por que tais falantes realizam essas escolhas, nas mais variadas situações de comunicação, é objeto de análise dessa perspectiva linguística. Com relação as “escolhas” feitas pelos falantes para dizerem o que precisam dizer, é importante trazer a afirmação de Halliday e Matthiessen (2014, p. 20):

Uma característica da abordagem que estamos adotando aqui, a da teoria sistêmica, é que ela é abrangente: ela se preocupa com a linguagem em sua totalidade, de modo que tudo o que for dito sobre um aspecto deve ser entendido sempre com referência ao quadro total. Ao mesmo tempo, é claro, o que está sendo dito sobre qualquer aspecto também contribui para o quadro total; mas a esse respeito também é importante reconhecer onde tudo se encaixa.⁸

Dessa forma, Halliday e Mathiessen (2014) colocam a importância que cada parte do texto tem para a construção do seu sentido, que vai sendo organizado, no fluxo informacional, através das escolhas feitas pelo falante. E os encaixes dessas partes não se dão de maneira aleatória, mas de forma coesa e coerente.

3 A RELAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA E A LSF

É muito importante buscar realizar um processo de avaliação que seja implementado durante toda a construção e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do gênero no qual se busca desenvolver uma boa escrita, obedecendo a fases importantes da ação proposta, quais sejam: (a) planejamento; (b) execução do planejamento; (c) avaliação do processo; (d) e realização de adequações necessárias para se chegar aos objetivos propostos no início da ação. E para a produção de textos dissertativos-argumentativos, faz-se necessário um processo de avaliação muito assertivo e significativo, de forma que possa proporcionar aos professores e alunos uma fundamentação teórica e prática para obtenção do sucesso na escrita, compreendendo, pois, essa escrita como processo.

Quanto a isso, é importante evidenciar a avaliação como um processo de futuro, ou seja, algo que deve ser bem planejado para se alcançar os objetivos propostos quando do início da ação:

À medida que se concebe a avaliação como um compromisso de futuro, o olhar para trás deixa de ser explicativo ou comprobatório e transforma-se em um ponto de partida para a ação pedagógica. Projetar a avaliação no futuro dos alunos significa reforçar as setas dos seus caminhos: confiar, apoiar, sugerir e, principalmente, desafiar-los a prosseguir através de provocações significativas (HOFFMANN, 2008, p. 28).

Diante de tal afirmativa, pode-se conceber a avaliação como sendo algo permanente e necessário para orientar o fazer pedagógico, dando suporte a professores e estudantes durante o caminhar do processo de ensino e aprendizagem na produção de textos. Com isso, o caminho fica melhor *sinalizado* para orientar a todos os envolvidos na realização da ação de escrever.

8 **Original:** A characteristic of the approach we are adopting here, that of systemic theory, is that it is comprehensive: it is concerned with language in its entirety, so that whatever is said about one aspect is to be understood always with reference to the total picture. At the same time, of course, what is being said about any one aspect also contributes to the total picture; but in that respect as well it is important to recognize where everything fits in.

Outrossim, é importante destacar também a ideia de avaliação de produção de textos dissertativos-argumentativos proposta por Marcuschi (2007, p. 76), quando afirma que:

Avaliar uma redação não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação. Isso significa que a avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados.

Destarte, tal proposição vem aclarar uma forte relação entre o processo de avaliar e a LSF, pois ao considerar os alunos como “sujeitos críticos e historicamente situados”, Marchuschi (2007) sugere uma ideia de se dar uma maior significação ao processo de produção de textos escritos, de maneira que aproxime o falante/escritor da realidade na qual está inserido, ou melhor, do contexto ao qual está integrado. Com isso, escrever tornar-se-á algo mais significativo para o aprendiz, em qualquer gênero textual, uma vez que o aluno escreverá a partir da sua realidade de vida e de seu conhecimento de mundo, tornando a escrita menos *dolorosa*, já que discorrerá sobre algo do seu interesse, de sua vivência.

Expondo-se essa relação entre avaliação, enquanto processo de construção do conhecimento, e a LSF na escrita de textos, entendendo a teoria sistêmico-funcional como a linguagem a partir do uso real, das relações sociais que constituem ou originam os gêneros, busca-se fundamentar a ideia de que essa relação qualifica o ensino e aprendizagem da escrita.

Com a possibilidade de o aluno começar a escrever do começo, ou seja, a partir de temas que ele tenha o que dizer, o que falar, a partir de sua vivência cultural, espera-se que tal estratégia facilite a sua aprendizagem para uma boa escrita.

A LSF pode ser uma excelente ferramenta pedagógica para o fortalecimento de habilidades na produção escrita, uma vez que compreende a língua em sua funcionalidade, dando significado aos textos⁹ a partir de usos reais e concretos, dentro das relações sociais que se estabelecem nos mais variados contextos de cultura.

Com relação a isso, Halliday e Matthiessen (2014, p. 25) evidenciam magistralmente o uso da linguagem como sendo algo social e que só tem significado nas relações sociais, onde se concretiza:

Usamos a linguagem para dar sentido à nossa experiência e para realizar nossas interações com outras pessoas. Isso significa que a gramática deve interagir com o que acontece fora da linguagem: com os acontecimentos e condições do mundo e com os processos sociais em que nos engajamos. Mas, ao mesmo tempo, ela deve organizar a construção da experiência e a atuação de processos sociais, para que possam ser transformados em redação.¹⁰

Halliday e Matthiessen (2014) explicitam a linguagem como sendo algo necessariamente social, que acontece e se concretiza nos usos, nas relações sociais, nos mais variados contextos. E essas relações entre as pessoas se transformam em palavras, em textos.

Dessa maneira, é importante trazer o contexto do aluno para iniciá-lo na sua prática da escrita em determinado gênero que lhe é novo, em suas aulas de português, com o propósito de proporcionar-lhe situações nas quais ele tenha o que dizer com maior facilidade. Tal estratégia pode se refletir em uma maior

9 Externando a ideia de texto compreendido como discurso.

10 **Original:** We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people. This means that the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in. But at the same time it has to organize the construal of experience, and the enactment of social processes, so that they can be transformed into wording.

aproximação entre professor e aluno, na importante tarefa de ensinar e aprender, considerando a afetividade¹¹ como algo necessário e bastante relevante no processo de ensino e aprendizagem, conforme assevera Suassuna (2006, p. 93-94):

Ser interlocutor de fato significa ultrapassar a fronteira do linguístico, incorporando à prática pedagógica novos componentes como o ético, o cultural e o afetivo. Inegavelmente, precisamos tematizar, nas aulas de português, suas especificidades (afinal, somos professores de português e não de outra coisa). Mas precisamos, além disso, querer saber quem são nossos alunos, como pensam, o que desejam, como (re)constróem suas referências de mundo a partir daquilo que lhes ensinamos.

Com isso, é possível orientar uma prática pedagógica mais consciente, mais eficiente e eficaz no ensino e aprendizagem de textos escritos em Língua Portuguesa, especialmente em gêneros considerados mais complexos, como é o caso do tipo dissertativo-argumentativo.

O que se pretende, pois, trazer para esta pesquisa, de maneira que possa causar impacto ao trabalho aqui desenvolvido, é considerar que a iniciação da escrita nos alunos das terceiras séries do Ensino Médio deve acontecer a partir de temas que sejam oriundos do contexto cultural no qual esses estudantes estejam inseridos. Assim, poderão ter mais facilidade na construção dos sentidos e significados em seus textos, de maneira que tenham como articular o seu fluxo informacional com maior assertividade. Com isso, gradativamente, após o professor e aluno perceberem a evolução no processo de construção da escrita, poderão partir para temáticas mais abrangentes e mais complexas.

Deste modo, é relevante destacar a afirmação de Antunes (2003, p. 10) acerca dos contextos diversos: “Em suma, esse *novo mundo atual*, sem limites tão claros entre o rural e o urbano, entre o letrado e o não letrado, tem criado uma série de novas necessidades. Entre elas, é claro, a exigência de que todos saibam ler e escrever”. Essa afirmação nos direciona, talvez, para uma ressignificação de conteúdos no que diz respeito às aulas de português. Essa ressignificação se faz urgente no ensino da produção de textos dissertativos-argumentativos. E esse tipo textual requer dos alunos habilidades muitas vezes ainda não adquiridas na escola ao longo dos anos estudantis.

Diante disso, respeitar e compreender as limitações que cada discente ainda traz consigo – o que não deve ser visto pela escola, ou pelo professor, como um grande empecilho à aprendizagem – pode contribuir para uma aprendizagem mais efetiva da escrita, através de uma avaliação como processo, que acredite na aprendizagem com o tempo e acompanhamento do aluno por parte do professor.

O aluno precisa, de fato, aprender a escrever bem¹², pois, cada vez mais, o conhecimento da escrita é necessário para as relações sociais, nos mais diversos contextos, seja no trabalho, na leitura de jornais televisivos, pois aparecem neles, constantemente, legendas para guiar o leitor/ouvinte, no uso das novas tecnologias, nas relações mais simples de interação social como enviar/receber mensagens de aplicativos tecnológicos. Portanto, a escrita tem se efetivado no uso social de uma maneira muito cotidiana. E para se escrever bem é preciso também desenvolver o hábito da leitura, e leituras diversas.

Todos esses processos que envolvem o ensino e aprendizagem para uma boa escrita precisam e devem ser significativos para o aluno, ou seja, é necessário que a escola, nas aulas de produção de textos, direcione temáticas para produção escrita sugeridas pelos próprios alunos, a partir de suas vivências culturais. Com relação a isso, é importante salientar que, por vezes, a escola não traz temáticas interessantes e significativas para o aluno, conforme destaca Antunes (2003, p. 14):

A escrita da escola tem sido, em muitos casos, uma escrita sem interlocutor, pois ainda acontecem atividades de escrita sob o comando vago e impreciso de *Fale sobre...; falar a*

11 Evidentemente que essa afetividade deve ser estabelecida sob os princípios éticos que devem orientar a relação professor/aluno, no aspecto da relação profissional.

12 Aqui, a expressão escrever bem deve ser compreendida como uma produção escrita que tenha coerência e coesão textuais claras, e não algo mais rebuscado.

quem? ou, ainda, exercícios de escrever frases a partir de uma determinada palavra.

Assim, é imperativo que nas aulas de produção de textos a escola tenha um papel mais assertivo, de maior proximidade com o contexto cultural dos alunos para que ressignifique, de maneira mais concreta, as aulas de produção textual. Com isso, espera-se que os alunos, ao se sentirem situados dentro dos temas abordados, possam ter maior tranquilidade e apoio para o que vão dizer nos textos.

A LSF, pois, é uma teoria linguística que pode contribuir, e muito, no processo de construção metodológica para a avaliação da produção da escrita nos alunos, uma vez que leva em consideração todos os elementos que imprimem sentido no texto, desde o léxico-gramaticais até os semântico-discursivos, considerando o contexto de situação do falante/escritor no seu dizer. Com relação a isso, vale destacar que o contexto é impositivo e constitutivo do texto:

Qualquer uso linguístico que se constitua num texto está sempre envolvido por um determinado *contexto*. Esse princípio, teorizado por Malinowski, é fundamental na LSF. O contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26)

Portanto, a análise do texto escrito aqui por um aluno do Ensino Médio não focará apenas para subsidiar o professor na emissão de notas e conceitos, como forma de dizer se o texto produzido foi excelente, bom, regular, ruim, mas tem um objetivo maior, que é, sim, fornecer aos professores e alunos uma melhor compreensão de como as relações de sentido para construção do texto se dão.

Dito isso, busca-se evidenciar ainda mais a relação entre a avaliação de produção de textos com a LSF, como forma de ressignificar a tarefa de escrever na escola, na sala de aula, que começa nas séries iniciais justamente dessa forma: as crianças são incentivadas a produzirem textos a partir de contextos que lhes são próximos. E depois, gradativamente, os alunos vão sendo *obrigados* a escrever a respeito de coisas que não lhes causam nenhum interesse ou, muito menos, lhes fazem sentido.

Segundo Hoffman (1998, p. 63) “[...] é necessário tomar consciência da lógica dos absurdos que cometemos e do prejuízo decorrente na formação do estudante”. A respeito disso, a autora cita o pensamento de uma aluna de Ensino Médio:

- “Com o tempo, percebi, na escola, que cada tarefa que eu fazia tinha um preço. Quando pequena, gostava de fazer tarefas e fazia para aprender. Hoje, exijo preços altos para minhas tarefas. E vocês me ensinaram assim!” (citado por Hoffman, avaliação: Mito e desafio, p. 63)

Escrever deve ser também entendido como algo natural, que passa por estágios de maturação para se alcançar uma boa proficiência. E não se pode deixar que o aluno perca o encantamento com as palavras, ou até mesmo com as *cores*¹³ que elas trazem através de seus significados.

E um processo de avaliação ancorado nos pressupostos da LSF possibilita um ensino e aprendizagem de produção textual mais democrático, uma vez que consideraria a dinâmica social que constitui a sala de aula, entendida como a própria sociedade em miniatura, na qual existem vários sujeitos sociais com crenças, ideologias, pensamentos religiosos, situações econômicas e culturais totalmente distintas, ou seja, a ESCOLA PÚBLICA de fato.

Considerando, pois, que a escola é um espaço público, no sentido de universal, que recebe a todos, há que se considerar a complexidade do atendimento a esse *TODOS*, tendo em vista a diversidade do público que frequenta a escola. Assim, é importante considerar também que nesse *TODOS* há uma grande variedade e diversidade linguística, nos fazendo pensar que:

13 O termo *Cores* aqui se dá por trazer a ideia metafórica do imaginário fértil trazido nas mentes brilhantes e motivadas das crianças.

Tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades linguísticas. Refiro-me ao problema, enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades, quer sociais, quer regionais. Afinal – dadas as diferenças dialetais e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas –, como agir no ensino? (GERALDI, 2012, p. 42)

Esse princípio de democratização da escola, trazido por Geraldi (2012), considerando que essa instituição social tem se tornado cada vez mais em um espaço da diversidade cultural, em todos os aspectos, aumenta ainda mais o desafio do professor e dos alunos no processo de promoção do ensino e aprendizagem, enquanto sujeitos sociais que interagem através da comunicação oral e escrita na escola e fora dela.

E a pergunta importante que se deve fazer, considerando as variedades linguísticas envolvidas e naturais da diversidade cultural, que estão atreladas às situações sociais e regionais, é: como ensinar? A pergunta poderia ainda ir mais além, tendo em vista o foco dessa pesquisa: como ensinar e aprender a escrever, considerando esse contexto democrático, diverso e dialetal no que diz respeito às escolhas linguísticas utilizadas pelos alunos nas salas de aula de Língua Portuguesa e fora delas?

Tal questionamento não tem por objetivo buscar uma resposta simples ou mesmo rebuscada. O que se pretende é orientar o processo de ensino e aprendizagem da escrita mediante um mundo real no qual está inserida a escola, ancorado nos pressupostos teóricos da LSF que tem por objetivo estudar, de forma exaustiva, o funcionamento e usos reais da linguagem nesses alunos envolvidos no processo de aprender, considerando todos os aspectos que permeiam e constituem a linguagem.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos utilizados em uma pesquisa científica exigem aspectos que devem ir ao encontro do objeto a ser investigado, analisado, descrito. E isso pode estar diretamente vinculado ao sucesso da pesquisa, pois a metodologia para a construção do estudo é algo que lhe está imbricado, que não pode ser desvinculado, uma vez que se espera de um trabalho científico respostas para determinadas perguntas que causam inquietações nos mais diversos campos da atividade humana.

O *corpus* a ser investigado é composto por um texto escrito por aluno da terceira série do Ensino Médio, em situação concreta e real de aprendizagem, através de critérios de avaliação dessas produções, à luz da LSF. Assim sendo, esta pesquisa foi desenvolvida através de uma metodologia numa perspectiva *descritivo-qualitativa*, pois, segundo Vian Jr. (2014), pesquisas que têm como embasamento teórico a LSF, o *corpus* diz como será feita a investigação.

Com relação à abordagem metodológica da pesquisa, pode-se classificá-la como qualitativa, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013), a fonte de coleta dos dados, a interpretação dos fenômenos e os significados atribuídos, ocorrem em ambiente natural, sem a interferência do pesquisador.

Alguns outros motivos podem justificar ainda a escolha por essa abordagem, de acordo com Dörnyei (2007), quais sejam: o caráter de abertura que este estudo traz, pois ele não tem a pretensão de se fechar a novas questões que possam emergir dentro dessa pesquisa; os dados coletados e investigados não têm por objetivo a quantificação, já que o estudo tem um caráter mais interpretativo.

Quanto ao *corpus* de análise, levou-se em consideração que a LSF é uma teoria linguística que trata da construção dos sentidos e significados no texto produzido nas e pelas interações sociais, nos mais variados contextos de comunicação. Tais premissas foram imperativas para a escolha e constituição desse *corpus* de análise, uma vez que o mesmo é produzido em ambiente natural de aprendizagem: nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente na Produção Textual Escrita, ou como os próprios alunos e professores da EEM Enéas Olímpio da Silva preferem chamar de Aulas de Redação.

O texto analisado foi escolhido mediante o seguinte critério: escolha de acordo com o nível mais alto de proficiência avaliado, com média entre nove e dez, que equivale ao conceito considerado no nível *adequado*.

Destarte, para análise do texto produzido, é relevante trazer o que dizem Fiorin e Savioli (2006, p. 21): “Não é amontoando os ingredientes que se prepara uma receita; assim, também não é superpondo frases que se constrói um texto”. Com relação a isso, faz-se importante trazer também a ideia de Koch (2006, p. 41) a respeito de como é organizado, estruturado um texto:

[...] todo texto organiza-se pela combinação de dois movimentos, um de retroação, por meio do qual se retoma a informação anteriormente produzida, que vai servir de ancoragem para o movimento de progressão, responsável pela introdução de informação nova.

Com essa afirmação de Koch (2006), também pretende-se introduzir a ideia da complexidade da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que para o aprendiz se tornar um competente escritor nesse tipo textual precisa saber como organizar as ideias, obedecendo uma espécie de *balançar das ondas*, como que em um vai e vem de retomada e progressão de informações anteriores e novas que esmeram o fluxo informacional na construção dos sentidos no texto.

A estrutura organizacional, tradicionalmente conhecida e amplamente divulgada quando do ensino do texto dissertativo-argumentativo nos contextos acadêmicos, está dividida em *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Assim, a organização do texto dissertativo argumentativo, pode ser entendida nas seguintes partes: *envolver* o leitor, com a introdução do tema central e a tese a ser defendida, a situação problema, como primeira parte da escrita, causando, assim, o interesse pela leitura do texto inteiro; *discutir e interpretar*, como segunda parte do texto (desenvolvimento), na qual o falante/escritor irá discorrer sobre o tema central, a problemática, discussão do seu ponto de vista com apresentação de argumentos plausíveis; e *persuadir*, como conclusão do trabalho, no qual retoma as ideias iniciais, sintetizando tudo que fora abordado até ali, elencando possíveis soluções para a problemática apresentada.

Partindo, pois, para análise do texto produzido pelo aluno, faz-se importante e necessário trazer as cinco competências do Enem trabalhadas pelos docentes e estudantes na produção da escrita na preparação para essa importante avaliação externa, quais sejam: **Competência I:** demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa; **Competência II:** compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; **Competência III:** selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; **Competência IV:** demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; **Competência V:** elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2015).

Com relação à análise do texto, que obteve avaliação/proficiência adequada, ou seja, o nível mais alto de proficiência avaliada, é possível observar que o(a) aluno(a)/autor(a) desenvolve as cinco competências do Enem de maneira adequada, organizando e gerenciando o fluxo informacional na construção do sentido com coerência e coesão, conforme se passa a observar nos trechos (01) ao (03).

(01)	Desde o começo da pandemia, muitas pessoas e diversas instituições estão empenhadas em ajudar, fortalecendo o espírito de solidariedade e união por todo o Brasil, com o objetivo de amenizar os problemas causados por uma das maiores crises de saúde pública no mundo, e tentar superar essas dificuldades e sequelas deixadas pela pandemia.
------	--

Em (01), o falante/escritor introduz o tema de maneira envolvente e já partindo para uma argumentação a respeito da importância da solidariedade em tempos de crise, elencando várias justificativas para isso, convidando o ouvinte/leitor para seguir a leitura até o final do texto, cumprindo bem, pois, o objetivo da

introdução de um texto dissertativo-argumentativo.

No trecho (02), o(a) aluno(a)/autor(a) apresenta a defesa de sua tese, contextualizando-a com argumentos plausíveis e bem elaborados, com o propósito de convencer seus possíveis ouvintes/leitores acerca da ideia temática apresentada.

(02)	<p>Atualmente, a situação de crise humanitária provoca nas pessoas reflexões a respeito de sua própria vida e dos seus valores sociais que orientam a sociedade. A solidariedade é um dos atos próprios e fundamentais do ser humano. Cultivá-la é buscar um mundo melhor.</p> <p>É importante salientar que a caridade não é algo tão simples, pois cultivar e aprimorar essa convicção na nossa maneira de agir, no dia-a-dia, requer esforço, dedicação e renúncia. Observa-se, no Brasil, um discurso de reverência sobre certas práticas de caridade ou solidariedade para com os outros. Assim, a pandemia fez com que muitas pessoas se tornassem mais solidárias, as empresas partiram para a tarefa de amenizar o sofrimento dos mais pobres, nos quais estão incluídos os desempregados e necessitados que, sem sombra de dúvida, foram muito prejudicados com essa crise pandêmica, pois já passavam por dificuldades e com a pandemia ficou pior ainda o seu sustento.</p>
------	--

E no quarto e quinto parágrafos, é apresentada uma conclusão das ideias trazidas pelo falante/escritor, retomando informações gerenciadas durante todo o percurso da escrita, levando o ouvinte/leitora uma compreensão clara, concisa e objetiva do *TODO TEXTUAL*.

(03)	<p>No entanto, a sociedade parece estar buscando a direção certa para superar essa crise, e se qualificará ainda mais com a ideia de compreender as necessidades do próximo, melhorando o mundo.</p> <p>Portanto, a prática da solidariedade, sem dúvida, nos leva a uma sociedade melhor e nos faz, verdadeiramente, mais humanos e capazes de superar as grandes adversidades que nos colocam à prova.</p>
------	--

Pode-se observar que o texto obteve uma análise razoavelmente simples e concisa com relação às suas partes constitutivas, pois apresentou clareza na abordagem da temática, o que lhe conferiu uma avaliação de proficiência adequada, de acordo com o professor avaliador, que tomou por base para essa avaliação as competências do Enem.

O fato de essa análise ser mais curta ou maior em textos com diferentes níveis de proficiência na escrita pode estar relacionado com o desenvolvimento do seu fluxo informacional. Se um texto apresenta coesão e coerência adequadas, conseqüentemente, a organização e construção do sentido aparece de forma clara, a ponto de o ouvinte/leitor ser capaz de compreendê-lo com tranquilidade e, conseqüentemente, analisá-lo também de forma mais simples, uma vez que suas partes constitutivas se encaixam na composição do *TODO TEXTUAL* de forma consciente e cuidadosa.

Portanto, o que faz os docentes avaliarem os textos em diferentes níveis de proficiência na escrita está diretamente relacionado ao desempenho apresentado pelo(a)s aluno(as)/autores(as) nas cinco competências do Enem. Com isso, também é possível associar esse processo de avaliação da escrita a como eles/elas organizaram o fluxo informacional para a construção do sentido textual.

Assim, textos que apresentam uma organização de informações bem gerenciadas, de maneira a fazer sentido para o ouvinte/leitor de forma clara e objetiva, recebem melhor nota de proficiência. Já outros textos que possam dificultar o entendimento da temática abordada, ou até mesmo que apresentem uma organização

de fluxo informacional que dificulta a retomada ou progressão de informações pelo ouvinte/leitor, recebem avaliação de nível de proficiência menos satisfatórios. Contudo, a produção escrita é um processo que requer estudo, prática, feedback, por parte dos docentes, e reescrita, por parte dos discentes, para aprimoramento do conhecimento para construção do sentido no texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da produção escrita dos alunos, mais especificamente no texto dissertativo-argumentativo, ou seja, a “redação”, é complexa, tendo em vista que grande parte desses alunos chega na terceira série do Ensino Médio ainda com muita deficiência quanto ao conhecimento da estrutura de gêneros e tipos textuais considerados mais elementares. E aí, precisam partir, de fato, para o texto dissertativo-argumentativo, já que este é exigido para o Enem e, por diversas vezes, no mundo do trabalho, ou para ingressar nele, através dos concursos públicos.

E para compreender esse processo de avaliação do texto dissertativo-argumentativo, foi feita uma análise a respeito de como acontece o fluxo de informação na escrita como forma de compreender melhor como os sentidos e significados vão sendo tecidos nas ondas informacionais, que ora avançam com ideias novas, ora servem para recuar ou retomar algo já dito no texto, tornando o processo mais qualitativo, dinâmico e consciente.

As escolhas linguísticas são realizadas pelo falante/escritor mediante a sua necessidade consciente de dizer o que quer dizer, conforme vai amadurecendo a sua prática na escrita, de forma que faça sentido para ele, escritor, e para o seu possível ouvinte/leitor. Para tanto, é levado em conta o contexto no qual estão inseridos, considerando as possibilidades de fazê-lo de acordo com o que a língua lhes oferece.

A linguagem tem a função principal de interação, sem a qual a língua não teria razão de existir, pelo menos com a função que a conhecemos. Assim, de acordo com a LSF, a linguagem estabelece relações sociais.

Por isso, acredita-se que essa pesquisa, que objetivou realizar uma investigação de como se dá a construção dos sentidos e significados em textos dissertativos-argumentativos produzidos por alunos das séries finais do Ensino Médio, contribui para o processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Diante de tais observações, constata-se que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, pois o *corpus* analisado comprovou que há uma relação bem sucedida entre a produção escrita, a avaliação como processo de aprimoramento e a LSF, como teoria importante nesse processo metodológico para aprender a escrever texto dissertativo-argumentativo, tornando-se um escritor proficiente.

Também é possível afirmar que as perguntas a) e b), formuladas na introdução desse trabalho, foram respondidas, uma vez que o estudo a respeito de como se organiza o fluxo informacional no texto contribui para o ensino da escrita e compreensão leitora, fortalecendo o processo de avaliação na perspectiva da LSF.

Assim, longe de ter um escopo tipicamente analítico, esta pesquisa tem o propósito de compreender o processo organizacional do texto dissertativo-argumentativo, visando auxiliar o aprimoramento do ensino de leitura e escrita, através de uma ação avaliativa contínua e formativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra. (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Ensino Médio. - Brasil: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental.-Brasília: MEC/SEF, 1998.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies**. Oxford University Press, 2007.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. [S.l: s.n.], 2006.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa - 1ª ed.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2014.

_____. M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introducion To Functional Grammar**. third edition. London: Arnold, 2004.

_____. M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. M. A. K. **Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

_____. M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London and New York: Longman, 1976.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matrizes de Referência**, 2015. Brasília: MEC, 2015.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O texto a construção de sentido** / Ingedore Koch 8.ed.-São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, B. **O texto escolar**: um olhar sobre sua avaliação. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse**: Meaning beyond the clause. 2a ed. – Londres, Continuum, 2007 [2003].

MENDES, W. V. **A perspectiva sistêmico-complexa na relação com os estudos da linguagem: experiência com textos acadêmicos**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 7, n. 1, p. 21-40, jan./abril 2018.

_____. **Mecanismos de junção em textos acadêmicos**: uma abordagem sistêmico funcional. 2016. 213f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

_____. **As circunstâncias e a construção de sentido no blog** / Wellington Vieira Mendes. Dissertação de Mestrado – Pau dos Ferros, RN, 2010.

PEREIRA, D. **Curso de redação para Enem e particulares** / Diego Pereira. 6ª ed. Fortaleza, CE: TPL, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: [recurso eletrônico] métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SUASSUNA, L. **Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica**. In: MARCUSCHI, B. & SUASSUNA, L. (Orgs.). Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 93-94.

VIAN, O. J. **Linguística Sistêmico-Funcional**. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (org) Ciência da Linguagem: O fazer científico. Vol.2 Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

VIAN JUNIOR, O.; MENDES, W. V. **O sistema de conjunção em textos acadêmicos**: os mecanismos de sequenciamento e de explicação. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 163-186, jan./jun. 2015.

ANEXO

Texto – A importância da solidariedade em momentos de crise 01

Desde o começo da pandemia, muitas pessoas e diversas instituições estão empenhadas em ajudar, fortalecendo o espírito de solidariedade e união por todo o Brasil, com o objetivo de amenizar os problemas causados por uma das maiores crises de saúde pública no mundo, e tentar superar essas dificuldades e sequelas deixadas pela pandemia.

Atualmente, a situação de crise humanitária provoca nas pessoas reflexões a respeito de sua própria vida e dos seus valores sociais que orientam a sociedade. A solidariedade é um dos atos próprios e fundamentais do ser humano. Cultivá-la é buscar um mundo melhor.

É importante salientar que a caridade não é algo tão simples, pois cultivar e aprimorar essa convicção na nossa maneira de agir, no dia a dia, requer esforço, dedicação e renúncia. Observa-se, no Brasil, um discurso de reverência sobre certas práticas de caridade ou solidariedade para com os outros. Assim, a pandemia fez com que muitas pessoas se tornassem mais solidárias, as empresas partiram para a tarefa de amenizar o sofrimento dos mais pobres, nos quais estão incluídos os desempregados e necessitados que, sem sombra de dúvida, foram muito prejudicados com essa crise pandêmica, pois já passavam por dificuldades e com a pandemia ficou pior ainda o seu sustento.

No entanto, a sociedade parece estar buscando a direção certa para superar essa crise, e se qualificará ainda mais com a ideia de compreender as necessidades do próximo, melhorando o mundo.

Portanto, a prática da solidariedade, sem dúvida, nos leva a uma sociedade melhor e nos faz, verdadeiramente, mais humanos e capazes de superar as grandes adversidades que nos colocam à prova.

Aluno(a)/autor(a)

1 INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos, em face de uma dialética mais científica, começaram a vigorar, a partir das teorias fundadas por Saussure, no início do século XX. Esses interesses contribuíram para que, na atualidade, pudéssemos encontrar um quadro amplo de pesquisas envolvendo os usos da linguagem tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito escolar. Especificamente, a escola tem buscado dar conta dos estudos teórico-metodológicos discutidos na área da linguística geral e da linguística aplicada, como também tem buscado ampliar a forma pela qual se pode didatizar a língua, embora os pressupostos teóricos e os metodológicos empregados nesse espaço não figurem, de forma mais fidedigna, as atuais pesquisas da linguagem, o que tem prejudicado a consolidação de práticas mais efetivas de ensino.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, que se tornaram recursos materiais essenciais ao professor, vêm tentando adequar-se a uma nova forma de pensar o ensino e aprendizagem da língua, mas esse não parece pertencer a uma trajetória tão fácil de ser vencida e compreendida. Basta dedicarmos um tempo para observá-los, e percebermos que os aportes teóricos, como os referentes à Bakhtin (2016) e às pesquisas de Schneuwly e Dolz (2004), postulam uma concepção de língua como uso interativo de comunicação e os manuais didáticos figuram práticas voltadas a uma concepção mais abstrata, respectivamente.

Desse modo, apoiando-nos nessas discussões, buscamos investigar as estratégias de recepção e produção textual dos gêneros orais no livro didático de língua portuguesa (LDLP) do ensino básico. Para concretizarmos esse objetivo geral, pormenorizamos a pesquisa em quatro objetivos específicos:

- a) verificar e interpretar a presença de estudo dos gêneros orais e a sistematização no LDLP conforme o ano escolar;
- b) investigar as especificidades das esferas de circulação determinantes das singularidades discursivas dos gêneros orais no LDLP;
- c) averiguar as propriedades temáticas, composicionais e estilísticas, bem como o objetivo e o destinatário subjacentes aos gêneros orais;
- d) verificar as peculiaridades do oral referente aos seus processos de textualização.

Salientamos que, no contexto de nossa pesquisa, investigamos os gêneros discursivos orais no livro didático, descrevendo como o material didático de língua portuguesa organiza os estudos desses gêneros em sequências didáticas e como as atividades delineiam os aspectos particulares que constituem os recursos de produção do texto oral. Apoiamo-nos em vários teóricos que postulam sobre o entendimento dos gêneros discursivos enquanto base teórica, metodológica e didática. Entre esses aportes estão: Bakhtin (2016), os pesquisadores da escola de Genebra, Schneuwly (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), e também estudiosos do Brasil como Rojo (2000, 2005), Rojo e Barbosa (2015), Brait (2000, 2012, 2016) e Marcuschi (2010). Para as nossas discussões, temos, como referência oficial, as orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa indicadas pelos PCN (Brasil, 2001) e BNCC (Brasil, 2018).

Por fim, nas considerações finais da pesquisa, trazemos discussões sobre os resultados e também reflexões quanto às lacunas existentes na organização das propostas de atividades a partir de ofertas de estudos fragmentários que envolvem processos de produção textual dos gêneros orais, como também trazemos considerações sobre a ausência de atividades sistematizadas em sequências didáticas.

2 ASPECTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS ORAIS

As concepções que temos, na atualidade, sobre a língua e sobre os gêneros orais põem em discussão a heterogeneidade de parâmetros, formas e especificidades que pertencem ao uso e ao ensino do oral nas salas de aula, assim como também possibilitam delinear a prática didática mais coerente à sistematização de atividades para a aprendizagem. Embora, segundo Schneuwly (2004), traçar um caminho para o ensino do oral nos meios escolares ainda seja uma ideia enigmática, por ela ser concebida nesse espaço sob um prisma inferior.

De acordo com os pesquisadores, a concepção que temos sobre a oralidade continua sendo sedimentada por uma forma padrão, muito dependente de uma normatização dada à modalidade escrita da língua. A ideia que se configura nesse contexto é que o oral não se ensina, já que ele é imediato e espontâneo, e o que pode ser exposto, em um quadro pedagógico como este, são apenas as normas específicas do oral, apenas suscetíveis a convenções prescritas e estabelecidas, que servem para construir textos orais coerentes e bem elaborados. Segundo Schneuwly (2004, p. 113),

O conteúdo linguístico desse ensino comporta um “conjunto de variantes elevadas, de ordem fonológica e morfológica”. Esse procedimento, se não for baseado numa definição rigorosa das situações de comunicação, arrisca-se a levar a um movimento “supernormalizantes”. Sobretudo, ele só leva em conta as dimensões fonológicas, sintáticas e, eventualmente, lexicais da expressão oral, excluindo as expressões mais propriamente discursivas, como, por exemplo as estratégias argumentativas, a estruturação dos textos e o encadeamento de frases.

Essas noções são originárias das idealizações que se tem sobre a escrita e que recaem diretamente sobre a concepção de oralidade. Sob esse rótulo ideal, a fala somente pode limitar-se a uma forma perfeita vinculada também a um uso ideal (Schneuwly, 2004). Isso complica um processo didático favorável à concepção e ensino dos gêneros orais, principalmente porque ele subverte também, conforme Schneuwly (2004, p. 113), a compreensão das situações comunicativas como: “consciência da finalidade, do destinatário, das interações entre os interlocutores, ou, de maneira mais geral, a adaptação ao contexto social”. Essas são ações que contrariam o princípio básico do ensino: o desenvolvimento das capacidades de se comunicar em todos os contextos sociais. Como o ensino da oralidade toma os gêneros como objeto de ensino e o instrumento mais favorável também a esse objetivo, ele automaticamente exige o conhecimento sobre a diversidade de formas que se tem para interagir, ou seja, é preciso perceber que a ação de linguagem emerge de uma situação, de um lugar social, de destinatários, temas, esferas, finalidades, e isso determina as especificidades do texto dentro de cada gênero oral, tomado como o mais apropriado para exercer a ação.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 126) destacam que, por mais que os alunos entrem na escola já tendo conhecimento da comunicação oral cotidiana e familiar, os usos da linguagem inserem-se em diferentes contextos, muitas vezes, não tão conhecidos pelos discentes, razão pela qual é necessário a escola primar pelas diversas situações vinculadas ao uso do oral como também “[...] *definir características específicas do oral a serem ensinadas [...]*”.

Ainda de acordo com os pesquisadores de Genebra, a terminologia oral é originária do latim *or*, *oris* (boca), prática verbal expressa pela boca/fala. É um fenômeno sonoro emitido pelas cordas vocais que apresentam variações de intensidade (dB), frequência (Hz) e duração (ms), dependentes do registro e da intensidade da configuração geral e individual da vocalização do emissor. O oral visto como um funcionamento da fala relaciona-se diretamente a uma construção verbal, rítmica e musical, atrelada a elementos prosódicos (entonação, acentuação e ritmo). Especificamente, a entonação pode auxiliar a compreender as diferentes “melodias vocais emitidas pelas diferentes emoções e atitudes tomadas pelo emissor no momento da fala”, bem como “demarcar o fluxo verbal quanto ao seu acabamento ou continuidade”; já a acentuação e o ritmo são dados pela “ênfase nas várias formas de sequenciar as palavras nas frases e nos vários modos que se tem para demarcar as pausas de respiração, hesitação” e mudanças estilístico-gramaticais (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 130-131).

Algumas discussões também nos mostram que as especificidades das práticas orais referem-se ao grau de espontaneidade dos indivíduos no ato de expressar-se. Ainda de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), há muitas variedades orais, que podem se aproximar de uma prática mais controlada, permeada pela “oralização da escrita”, ou seja, a leitura em voz alta de um texto escrito, até os que partem de contextos mais imediatos e espontâneos. No entanto, a produção do texto oral em si, a partir de uma situação de comunicação, apresenta-se sob um plano fragmentário e descontínuo, e é normal percebermos “hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecoicas, balbucios, falsos inícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, inícios de turnos abortados, quebras, interrupções, latidos e suspiros de todos os tipos [...]”, e que muitas vezes não segue à risca a ordem canônica da frase da gramática normativa da língua portuguesa: “Sujeito + Verbo + Objeto” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 130-131).

As singularidades presentes nessas manifestações tornam o texto oral compreensível tanto para quem fala quanto para quem escuta, pois a “natureza auditiva e linear do oral torna possível assistir essas enunciações com toda transparência [...], [visto que em uma troca conversacional] essas enunciações são produzidas pelo locutor sem intenção nem consciência” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 132).

Outro ponto importante também discutido pelos pesquisadores genebrinos refere-se à contraposição que a gramática normativa descreve sobre o texto oral, principalmente sobre o que se refere à noção da estrutura do texto oral como descontínua e caótica. Sobre essas discussões eles explicam:

[...] encontramos elementos linguísticos estruturados que uma gramática que não seja elaborada unicamente a partir das normas da escrita poderia, com frequência, descrever como o funcionamento, particular e necessário, de diferentes formas do oral (BERRENDONNER, 1993). Os falantes não percebem essas formas como “erradas” e podemos hipotetizar que seria possível fundar, com base nos dados do oral conversacional, uma gramática que verdadeiramente incluísse as regularidades estruturais e funcionais das diversas produções orais dos falantes (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p.133).

A dicção e a elocução oral também não seguem uma “legislação” normativa. Pelo entendimento que temos sobre o uso da língua e sobre os processos subjacentes à prática de interação, podemos afirmar que a linguagem é fruto de manifestações socio-históricas e culturais que permitem aos pesquisadores descreverem que a organização e a estruturação da modalidade oral não seguem a eloquência de “um livro escrito por um gramático, lido em voz alta, com os supostos acentos e pronúncia [...]” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 136).

Segundo os esclarecimentos de Furtado da Cunha e Tavares (2016), a partir das contribuições dos estudos funcionalistas, os estudos sobre a língua devem ser tratados a partir da relação que ela possui com os processos interativos e com atividades e situações em que os indivíduos estão inseridos. Os estudos da língua dados somente pela forma criam um fosso entre a língua formal e a língua oral e escrita utilizadas para interagirmos em variados contextos, por isso ela deve ser “utilizada e analisada em função de seu *habitat*: no discurso e na interação” (Furtado da Cunha; Tavares, 2016, p. 12).

Ademais, há muitos fatores que caminham junto com a comunicação por um viés oral, como os meios não linguísticos que envolvem a gestualidade, as emoções, os lugares e os aspectos físicos. Dolz e Schneuwly (2004) elencam cinco recursos que favorecem a compreensão do texto oral a partir desses fatores, como podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Meios não linguísticos da comunicação oral

Meios Para- linguísticos	Meios Cinésicos	Posição dos Locutores	Aspecto Exterior	Disposição dos Lugares
-------------------------------------	----------------------------	----------------------------------	-----------------------------	-----------------------------------

Qualidade da voz Melodia Elocução e pausas Respiração Riso Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distancias Contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração
---	--	---	--	---

Fonte: Adaptado de Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134).

Esses são meios que podem ampliar a comunicação oral, invalidá-la ou mesmo substituí-la, pois, ao tentar interagir, o indivíduo recorre aos vários recursos, buscando na variedade dos planos linguísticos, prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos a melhor forma de emitir, transformar ou reformular sua mensagem. Assim, muitas vezes se torna indispensável o conhecimento da cultura e dos grupos sociais dos que os indivíduos fazem parte, para que sejam entendidas determinadas particularidades constitutivas das construções de sentidos dentro desses contextos sociais. Assim, parece-nos que não há um estudo ou entendimento da comunicação oral de modo fácil e tão previsível, o que há são vários atenuantes que nos ajudam a compreender seus processos de interpretação e produção verbal (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 136).

Isso também nos explica que não há um oral distinto da escrita, até porque não existem duas línguas, uma que represente a modalidade oral e a outra que represente a modalidade escrita. Percebemos que há muitas formas de se comunicar em diferentes situações e são estas situações que irão determinar a necessidade de usar uma linguagem mais familiar, popular ou acadêmica (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 136).

De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), os equívocos que existem, hoje, entre esses dois planos foram acentuados pelo conflito polissêmico do termo “gramática”. Segundo os estudiosos,

Num sentido mais lato, a gramática de uma língua refere-se ao conjunto das formas e dos procedimentos mais ou menos restritivos que permitem exprimir a significação. A descrição do Frances falado, sem que se leve em conta um só momento a escrita, exige o estudo dos sons, dos traços prosódicos, da morfologia, da sintaxe, do léxico e das formas do discurso. Por outro lado, no sentido restrito e técnico, o termo gramática se aplica ao estudo das ligações sintáticas entre segmentos do discurso. Numa terceira acepção, sobre a qual não nos deteremos, fala-se de gramática referindo-se às normas prescritivas de bom uso da língua, isto é, para evocar um código de regras ideais, estabelecido para falar corretamente e que exclui as práticas verbais consideradas erradas ou deselegantes (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 164-165).

A explicação quanto às diferenças que uma modalidade possui com a outra refere-se somente à construção e à produção da materialidade textual, pois a escrita se utiliza de segmentos gráficos e a oralidade de segmentos vocais. No estudo das formas gramaticais entre as duas modalidades não há diferenças, mesmo que o emprego das regularidades morfológicas não seja materializado, de modo, estritamente semelhante. Somente com objetivos ideológicos, excludentes e supervalorizando uma forma em detrimento de outra é que o uso e o emprego da língua oral se oporia à língua escrita.

Segundo Marcuschi (2010, p. 72),

Distinções desta ordem são perigosas, porque sugerem a possibilidade de tratamentos autônomos desses fenômenos, quando de fato eles sempre estão intimamente imbricados. A língua não é transparente nem é determinada, pois ela não se esgota no interior do código. Os sentidos não são simplesmente codificados (depositados no interior do código), pois eles são sempre produzidos na relação dos sujeitos com a língua, dos sujeitos entre si e na complexa

articulação com outras instâncias de produção e funcionamento da língua. Em suma, textos não são como uma *bonbonnière* de onde só saem bombons.

Ademais, para efetivarmos mesmo o entendimento das especificidades que compõem o estudo da oralidade, temos que observar e pôr em prática didática os conhecimentos dos gêneros discursivos e as esferas de atividade humana que os textos fazem parte, pois são eles que irão configurar as particularidades das práticas de linguagens, dos locutores e das situações histórico-sociais que os gêneros orais e os indivíduos estão engajados.

3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROCEDIMENTO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Como vimos nas discussões até aqui descritas, as concepções que temos sobre a língua envolvem um sistema heterogêneo, complexo e variável que sempre está a serviço dos processos interativos entre indivíduos. A mediação didática desses processos tem sido almejada pelos ambientes escolares nas primeiras discussões sobre os gêneros discursivos tomados como referenciais para o ensino desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998.

Hoje, esses conhecimentos têm sido trabalhados por meio de livros didáticos que orientam diversas práticas de ensino. Segundo Cristovão (2009), esses materiais, aceitos como um dos recursos essenciais para sequenciar as atividades, têm sido objeto de estudo e discussões de vários autores de diversos países, a saber: Resenblat (2000), Cristovão (2001), Guimarães (2013), Preteche (2007), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essas discussões giram em torno, principalmente, das dúvidas sobre qual é a melhor forma de transpor a aprendizagem dos gêneros através de um conjunto sistemático de atividades, nomeado de *sequências didáticas*.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências trabalhadas em contextos escolares ajudam os discentes a compreenderem os usos da linguagem, bem como os processos de produção e interpretação dos gêneros em diversas situações sociais, sejam referentes a gêneros da modalidade escrita ou oral. Pelo fato de as sequências possuírem um caráter modular que ajuda a compreender, a priori, as situações de comunicação para posteriormente ensinar a prática de produção textual, elas conseguem dar conta da compreensão dos parâmetros subjacentes aos gêneros, bem como nortear os discentes quanto aos elementos estruturais necessários à utilização e à construção dos textos pertencentes a esses gêneros selecionados para determinada ação de linguagem.

Os autores apresentam como é a estrutura de base dessas sequências através do Esquema 1:

Esquema 1 – Esquema da sequência didática

Apresentação da situação	PRODUÇÃO INICIAL	MÓDULO-1	MÓDULO-2	MÓDULO-3	PRODUÇÃO FINAL
-----------------------------	-------------------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------------

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Como podemos observar no Esquema 1, o primeiro ponto a ser trabalhado consiste na apresentação da situação. Essa primeira fase da sequência orienta quais são as informações necessárias para a prática de produção textual, como: qual o gênero que a ação de linguagem exige, a quem se dirige, sua estrutura, participantes, conteúdos, ações, lugares, posição social (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 99-100). Segundo Rojo e Barbosa (2015), há um impacto bastante relevante das situações enunciativas sobre os gêneros. Tanto os gêneros quanto os enunciados/textos podem variar se também existirem variações nas esferas/campos de atividade humana, e isso implica parceiros específicos, juízos e apreciações valorativas mais ou menos estáveis

sobre o tema subjacente à produção textual. Tanto para ler um texto quanto para produzi-lo, é preciso situá-lo, atentar para o espaço no qual o texto está inserido, desse modo, o texto produzido precisa estar ancorado em estratégias que apresentem a situação, como:

[...] quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologia assume e coloca em situação? Em que situação escreve? Em que veículo e instituição? Que finalidades? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intencional ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã (Rojo; Barbosa, 2015, p. 06).

Posterior a essa prática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que seja feita a primeira produção textual. Essa primeira atividade levará tanto o professor quanto os discentes a se depararem com as primeiras dificuldades quanto à produção textual pleiteada, situar o professor quanto ao diagnóstico dos problemas e ao aluno a perceber o que falta desenvolver, o que se torna favorável “a ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 101).

As atividades referentes aos módulos irão trabalhar os diversos problemas que geralmente aparecem ao se produzir um texto a depender do gênero, como a representação da situação de comunicação, os conteúdos, o planejamento textual e a realização do texto. As atividades dentro desses módulos devem acontecer de forma variada, apresentando leituras, interpretações textuais e produções simplificadas que irão apresentar os critérios explícitos para a produção, seja ela oral ou textual.

Após todos esses procedimentos, deverá ser elaborada a produção final. Essa é a última fase da sequência didática e tem a utilidade de mostrar quais os caminhos possíveis que se tem para interagir pelos gêneros do discurso e como é possível produzir textos adequados a cada situação.

Outro suporte pedagógico que pode ser agregado às sequências didáticas são as atividades de retextualização indicadas por Marcuschi (2010). Essas atividades estão centralizadas em transformações de textos orais em textos escritos. O autor expõe, em sua obra, da Fala para a escrita: atividades de retextualização, sugestões de como fazer o processo de transcrição, sem, no entanto, tornar uma modalidade superior à outra. Na obra, ele discute aspectos que fazem parte da oralidade e aspectos que fazem parte da escrita, e a imbricação que há entre as duas e como essas atividades podem auxiliar a entender e produzir essas duas modalidades.

Ressaltamos que o trabalho com a produção do texto oral envolve a produção textual no ato, seja utilizando segmentos vocais do aluno de forma imediata ou por meio de gravações. As análises quanto à coerência com a situação, aos usos dos recursos linguísticos, da estrutura dos textos e à coerência dos temas tratados serão avaliadas a partir de práticas orais, por meio de áudios ou vídeos, como sugere a BNCC (Brasil, 2018).

4 OS GÊNEROS ORAIS POSTOS NO LDLP: OCORRÊNCIAS E RECORRÊNCIAS NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS

As Tabelas 1 e 2 mostram a ocorrência dos gêneros escritos e orais que são foco das propostas de produção textual nos quatro volumes que compõem a coleção de Cereja e Cochar (2015), bem como a recorrência deles:

Tabela 1 – Gêneros discursivos escritos e suas ocorrências e recorrências na coleção I: *Português, Linguagens*

Gêneros discursivos/ textuais escritos	Nº de ocorrências e recorrências
--	----------------------------------

Conto maravilhoso		2
Conto maravilhoso: do oral para o escrito		1
História em quadrinho		1
Relato pessoal		1
Carta pessoal		1
Diário		1
E-mail		1
Blog		1
Twitter		1
Comentário		1
Artigo de opinião		2
Cartaz		1
Mito		3
Poema		1
Cordel		1
Poema-imagem		1
Campanha comunitária		1
Notícia		1
Entrevista escrita		1
Texto dissertativo-argumentativo		1
Texto teatral escrito		1
Crítica		1
Crônica		1
Anúncio publicitário		1
Carta do leitor		1
Carta de reclamação		1
Carta de solicitação		1
Divulgação científica		1
Reportagem		1
Editorial		1
Conto		3
Total		37

Fonte: Elaborada própria.

Podemos observar que, na Tabela 1, embora as propostas de atividades dos gêneros escritos promovam 31 ocorrências e 6 recorrências em atividades sobre produção textual, o número de propostas nessa modalidade ainda carece de mais oferta, se considerarmos o fato de esses gêneros serem desenvolvidos em quatro anos do ensino fundamental. Embora não exista uma relação ou descrição nos documentos da educação sobre a quantidade de gêneros que devem ser trabalhados nos quatro anos que seguem o ensino fundamental dos anos finais, entendemos que as discussões expostas sobre os gêneros discursivos e sobre suas funções nos meios sociais, como também sua evolução e das linguagens, devido ao *boom* de gêneros discursivos existentes, oriundos das evoluções tecnológicas, exigem a necessidade de uma intervenção da escola e dos livros didáticos para disponibilizar um número significativo de propostas de atividades relacionadas ao trabalho didático com produções textuais de gêneros discursivos. Além disso, verificamos que os outros eixos estão sendo didatizados de modo isolado, principalmente os relacionados à exploração de gramática, quando deveriam estar integrados às propostas de leitura, interpretação e produção, o que implica também que o estudo de cada gênero deveria ser centralizador.

Frisamos esse ponto, porque essa organização se torna importante, pois não sabemos quais gêneros são mais relevantes para os processos comunicativos dos discentes. De acordo com Marcuschi (2010), existem determinados contextos, como o contexto do trabalho, que está dividido por repartições e cargos, onde alguns somente usam a escrita, outros usam somente a oralidade ou mesmo o contato misto entre as duas modalidades. Então, é mais oportuno mostrar as relações que há em cada modalidade e o entrelaçamento que alguns gêneros podem possuir, do que tentar didatizar apenas alguns aspectos isolados.

Fazemos essas discussões também, porque essas desarticulações nos gêneros discursivos escritos afetam a didatização dos gêneros orais, visto que eles se apresentam de forma ainda mais carente, como podemos ver na Tabela 2:

Tabela 2 – Gêneros discursivos orais e suas ocorrências e recorrências na coleção I: *Português Linguagens*

Gêneros discursivos/ textuais orais	Nº de ocorrências e recorrências
Exposição oral	1
Argumentação oral	1
Debate deliberativo	1
Entrevista oral	1
Seminário	1
Debate regrado	2
Total	7

Fonte: Elaboração própria.

Pelos dados expostos na Tabela 2, evidenciamos que os gêneros orais estão sendo ofertados em menor quantidade nos volumes da coleção em estudo. Quando comparamos o número de propostas sobre gêneros escritos com as dos gêneros orais em face do que está exposto nas Tabelas 1 e 2, percebemos que há uma redução discrepante do trabalho com a oralidade.

As análises feitas pelo PNL D (Brasil, 2017) descrevem que as obras abrem lacunas quanto à exploração do eixo da oralidade, pois há outros eixos que são mais priorizados, como o eixo da leitura e dos conhecimentos linguísticos dos gêneros escritos, o que confirma as discussões de Schneuwly e Dolz (2004), quando esclarecem que o trabalho com essa modalidade se encontra bastante limitado, na realidade do seu país de estudo, e a primazia dada ao ensino de línguas na escola centra-se em estudos gramaticais. Averiguamos que, também no Brasil, as próprias distribuições das atividades nessa coleção em estudo mostraram também essa limitação, pois os capítulos dentro das unidades dividiam-se em: *Estudo do texto, Produção textual, Para escrever com adequação, A língua em foco, De olho na escrita e Divirta-se*. Verificamos que dessas seis seções distribuídas em cada capítulo, que se dedicavam à exploração textual, quatro (04) delas tratavam apenas de estudos gramaticais, de interpretação e leitura de textos escritos. A primeira divisão, *Estudo do texto*, na grande maioria das vezes, apresentava primeiro a leitura de gêneros escritos para depois tratar das atividades de interpretação/recepção textual e estudos gramaticais, e, logo em seguida, a produção textual do gênero selecionado a partir do tema da unidade.

O que nos chama mais a atenção nessa distribuição é a oposição que essas escolhas fazem às orientações dos PCN (Brasil, 2001), pois nos documentos oficiais estão discutidos que,

[...] a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação/”, fechadas em si mesma de maneira desarticulada, as atividades propostas em ambientes escolares devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (Brasil, 2001, p. 36).

Podemos inferir, a partir das justificativas dos autores da coleção I, que essas divisões estão sendo direcionadas para facilitar a memorização de regras gramaticais. Ademais, sabemos que um estudo inter-relacionado da linguagem demanda estudos e elaborações de atividades que muitas vezes requerem mais habilidades, porque não são estudos fáceis. Alguns teóricos já apontam para essa dificuldade no próprio campo científico de pesquisa, como Bakhtin (2016) e Givón (2017). Outras investigações, citadas por Marcuschi (2010), também mostram que há pesquisas como as de Halliday (1979), Poole e Fiel (1976) e Biber (1986,1988,1997), que evidenciam a natureza inconclusiva e não muito clara da fala. Ainda nos detendo às discussões de Marcuschi (2010), percebemos que a diversidade cultural está mais visível, na prática, oral, por ela não estar sobre uma construção textual-discursiva normativa, ela aceita a legitimidade das diferenças sociais e culturais. Esse é o ponto que, muitas vezes, cria conflitos e incompreensões sobre suas manifestações e arrasta metodologias equivocadas, principalmente em contextos escolares, e enviesam estudos estigmatizados entre gêneros orais e escritos.

Outro ponto que evidenciamos foi que, quando fizemos a comparação da organização das propostas de atividades dos gêneros da modalidade escrita com os da modalidade oral, observamos que havia um interesse maior pela organização dada à produção textual de um gênero escrito. Boa parte dos capítulos que tratava dessa modalidade trazia exemplares de textos correspondentes aos gêneros escritos selecionados desde a primeira divisão dos capítulos até o eixo de produção textual, como no caso das propostas que envolviam os gêneros *conto maravilhoso, relato pessoal, carta pessoal, diário, os gêneros digitais, artigo de opinião, mito, poema, cordel, reportagem, editorial, conto, cartum, crônica e o texto de divulgação científica*.

Já os gêneros referentes ao trabalho com a oralidade, em nenhuma das seis ocorrências trazia, no início dos capítulos, textos pertencentes aos gêneros orais, a exemplo, o capítulo que tratava da produção textual da *exposição oral* que, no eixo *Estudo do texto*, trazia a recepção do gênero *cartum*; a referente à *argumentação oral* que trouxe a recepção da foto de Gerald Waller; a referente ao *debate deliberativo* que abriu o capítulo com o texto *Ódio.com*, de Juliano Barreto; a *Entrevista oral* que dedicou o estudo ao romance de Júlio Verne, *Vinte mil léguas submarinas*; o *seminário* que se dedicou a interpretação do *cartum* de Santiago; e, por último, o *debate regrado* que abriu o capítulo com um painel de imagens. Por mais que a coleção ensinasse estudos dos gêneros a partir de tematizações, que, segundo Rojo e Barbosa (2015), seria a metodologia mais pertinente ao trabalho com gêneros discursivos, a distribuição feita não ancora processos didáticos que servem para instrumentalizar os discentes sobre os gêneros orais, dada a pouca exploração de conhecimentos sobre esses gêneros. Ao contrário, essa metodologia viabilizaria o estudo sobre os efeitos de sentidos, ideologias e vozes dentro dos processos de interação pelos gêneros.

Entendemos o papel que a escrita possui dentro do contexto que Marcuschi (2010) chama de “Sociedades Modernas”, mas os espaços escolares e toda a gama de material que faz parte dos estudos da língua precisam compreender que não há somente uma manifestação da língua, mas o que já postula a BNCC (Brasil, 2018) no sentido de que há muitas manifestações da língua e há várias linguagens. A oralidade não é outra língua e ela é passível de ser sistematizada, embora não devamos tratá-la como um cálculo matemático, aliás não há como fazer um estudo sobre a língua, buscando analisá-la de forma tão previsível. Pelas discussões que já se encontram em vários filósofos e pesquisadores, faz-se necessário entendermos que existem atenuantes (contexto, situação, cultura, gênero e uso) que influenciam na produção de um texto, e a escola precisa soltar as amarras de um ensino prescritivo e ofertar esses estudos. Outra lacuna em aberto que averiguamos nos quatro volumes da coleção refere-se à progressão dos gêneros em espiral. Como podemos observar pelas Tabelas 1 e 2, apenas 05 (cinco) gêneros trabalhados na coleção são alvos de recorrências. Chamamos atenção para o fato de que, quando essa distribuição é recorrente, a preferência dada pelos autores são retornos aos estudos de determinado gênero dentro do mesmo volume do ano escolar.

Isso se distancia, portanto, da indicação metodológica proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e indicada pelos PCN (Brasil, 2001). Segundo os pesquisadores genebrinos, as progressões em espiral favorecem o desenvolvimento das capacidades de linguagem por objetivos específicos a cada gênero e por progredir o desenvolvimento dos discentes em etapas, que devem, gradualmente, iniciar das formas menos complexas para as mais complexas. Essa distribuição, ainda de acordo com os autores, favorece principalmente a didatização de gêneros orais, pois o trabalho com esses gêneros é mais difícil de sequenciar e geralmente as exigências da produção causam cansaços nos alunos e professores.

Entendemos que a indicação é que haja uma articulação das possibilidades de aprendizagem com as propostas postuladas nos livros, pois esse engajamento permite construir a autonomia dos discentes e os saberes envolvidos no domínio dos gêneros, e, assim, as exigências das propostas se tornam mais complexas a cada recorrência distribuída nos anos escolares. Quanto a esse tratamento, verificamos que a coleção se distancia das orientações dos estudiosos e dos documentos da educação, porque a primazia das atividades propostas é ofertar estudos gramaticais e essa posição prejudica o trabalho com os outros eixos e a interdependência que eles possuem, embora os autores expressem no Manual do Professor, presente no final de cada volume, que essa distribuição está sendo obedecida em toda a coleção.

4.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DOS GÊNEROS ORAIS NOS LDPL DO 7º ANO ESCOLAR

Pormenorizamos, nas análises a seguir, e discutimos as propostas de produção textual dos gêneros orais no livro didático do 7º ano escolar. Analisamos as propostas a partir de uma organização por sequências didáticas. Cada detalhe das propostas ou sequências didáticas analisadas foi discutido mediante as etapas e os elementos que compõem o esquema de base dessas sequências e como elas orientam a prática de produção textual. Apresentamos o Quadro 2, a fim de visualizarmos, na nossa análise, a sequência didática e seus respectivos elementos.

Quadro 2 – Sequência didática para o ensino do oral

1. Apresentação da situação de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> x. O gênero discursivo selecionado para objeto de estudo; xi. A esfera de circulação dos discursos; xii. Tempo/lugar histórico; xiii. O propósito comunicativo/finalidade; xiv. Os participantes/interlocutores /destinatários; xv. A temática abordada; xvi. A estrutura composicional do texto/enunciado; xvii. As escolhas léxico-gramaticais feitas ao produzir os textos; xviii. As singularidades pertencentes aos recursos dos meios de produção do texto oral: elementos linguísticos e para-linguísticos.
2. A primeira produção	<ul style="list-style-type: none"> v. A produção textual a partir da situação de comunicação do gênero trabalhado; vi. Discussão de pontos fortes e fracos que podem contribuir para a produção textual; vii. Gravação, reescuta e transcrição dos textos o r a i s produzidos; viii. Avaliação e soluções para os primeiros problemas encontrados.

3. Os módulos	<ul style="list-style-type: none"> vi. Ênfase nos eventuais problemas decorridos da primeira produção; vii. Busca de soluções para esses problemas; viii. Atividades de retextualização dos gêneros orais; ix. Oferta de atividades que ampliem os conhecimentos das características dos gêneros orais trabalhados, como também das singularidades pertencentes à produção textual da oralidade; x. Observação e análise dos recursos linguísticos e discursivos que marcam os processos de composição e estilização dos textos orais produzidos, como também os processos de textualização que envolvem a coesão e a coerência (conexão, gerenciamento de vozes, modalizações, construção de sentidos e marcas conversacionais).
4. Produção final	<ul style="list-style-type: none"> iv. Realização final e reelaboração do texto/gênero oral; v. Avaliação somativa do professor; vi. Autoavaliação do aluno/aprendiz.

Fonte: Elaboração própria.

Reafirmamos que, para as análises, guiamo-nos na teoria de Bakhtin (2016), nas sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004), nos estudos de Rojo e Barbosa (2015), Brait (2000, 2012, 2016), Marcuschi (2010) e nas orientações legais dos PCN (Brasil, 2001).

O volume analisado propõe formas diversificadas de sequenciar os estudos dos gêneros discursivos orais, como veremos nas análises.

4.2 LDPL LINGUAGENS 7º ANO: PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Na coleção analisada, encontramos três propostas de produções textuais: *a argumentação oral: discussão em grupo, o debate deliberativo e a entrevista oral*. Ressaltamos que não consideramos a argumentação oral ou o discurso oral como um gênero discursivo. O que entendemos por argumentação refere-se a métodos linguísticos de opinião e cognição direcionados por determinados propósitos na comunicação que servem para defender ou persuadir os interlocutores. Entretanto, discutiremos a forma pela qual explorou esse recurso comunicativo.

Percebemos que as propostas exploraram modos diferentes de sequenciar as atividades. Na proposta referente à produção textual da argumentação oral, as primeiras orientações centraram-se em discussões sobre a função da linguagem oral e quais os lugares sociais em que ela deveria ser empregada de modo formal ou informal. Em seguida, ofertaram propostas descrevendo o conceito de uma discussão em grupo e quatro trechos oriundos do gênero discursivo depoimento. Depois exploraram, a partir da leitura desses trechos, uma atividade de interpretação e na última questão da atividade, a prática de produção textual, no entanto, não se tratava de uma discussão em grupo, mas de um resumo oral. Não consideramos essa proposta uma sequência didática, pois ela não esclareceu os elementos da situação do gênero ofertado.

Os trechos apresentados não pertenciam a um gênero oral, visto que eles também não apresentaram as características da oralidade e, por isso, a atividade proposta também não explorou esses elementos.

Na segunda proposta da coleção, relacionada à prática de produção textual de um debate deliberativo, verificamos mais discussões que a proposta anterior, pois as atividades trataram de discussões a respeito das esferas de atividade humana, das situações comunicativas e dos temas que geralmente o debate deliberativo

costuma estar inserido e qual a linguagem utilizada. Posterior a essas orientações, foram propostas atividades de interpretação, gravações, filmagens, a produção textual do debate e a autoavaliação do texto produzido. Mediante as observações, notamos que a carência dessa proposta está no fato de ela não trazer textos orais transcritos, não discutir os recursos linguísticos e os meios paralinguísticos envolvidos na produção do texto do gênero estudado. Identificamos também orientações para uma linguagem controlada e formalizada, como, por exemplo, a exigência para que os discentes evitassem os usos de expressões como: tipo, tipo assim e né.

Na última atividade de produção ofertada por essa coleção, a proposta centrou-se em uma entrevista oral. A princípio, descreveram o conceito do gênero, as esferas de atividade humana em que ele circula e costuma ser publicado e, em seguida, ofertaram uma atividade de interpretação textual a partir de uma entrevista transcrita, concedida por Laerte, um conhecido desenhista e cartunista de Jornais. Após essas atividades, descreveram algumas sugestões de planejamento, gravações e a produção textual a partir do gênero pleiteado, e discutiram ainda alguns pontos para a revisão do texto produzido.

Verificamos que das três propostas de produção ofertadas, esta última foi a única que tentou discutir a imprevisibilidade que as práticas orais possuem ao serem expressas, pois observamos que, ao lado das atividades, vinham pequenas observações sobre algumas marcas da oralidade. Entretanto, não encontramos discussões mais aprofundadas sobre esses recursos dos meios de produção do texto oral, como também não encontramos em nenhuma das propostas, análises dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido na produção textual desses gêneros, o que já nos evidenciou um estudo frágil sobre as esferas e os valores ideológicos relativos ao gênero estudado. As três propostas de produção textual vinham descritas, no máximo, em duas laudas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os resultados encontrados, verificamos que a coleção ofertou (não de forma ampla) propostas de produção textual de gêneros discursivos e que essas propostas delinearão estudos tanto dos gêneros orais quanto dos escritos, mas criaram conflitos quanto à forma que distribuíram e didatizaram as atividades em cada volume. As indicações dos documentos oficiais e das teorias subjacentes aos referenciais centram-se em um trabalho integrado em torno de gêneros, mas os livros didáticos, na realidade, se dissociam das práticas e das indicações.

Constatamos também que a organização das atividades relacionadas a cada gênero trabalhado mostrou diferenças, pois os exemplares de textos ofertados nos processos de leitura/interpretação e produção dos gêneros escritos pertenciam à mesma modalidade. Já os exemplares de textos ofertados na didatização dos gêneros orais geralmente se tratavam de imagens, trechos de notícias da modalidade escrita ou histórias em quadrinhos. O adequado seria selecionar os capítulos a partir de conteúdos gramaticais, visto que as atividades delineiam os conhecimentos a partir dos efeitos de sentidos que eles geralmente tendem a expressar por causa de sua empregabilidade e uso nos textos. É por meio dessas escolhas que as implicações quanto à didatização e à compreensão dos gêneros orais se tornam menos problemáticas, posto que a funcionalidade das escolhas léxicos-gramaticais não se vinculadas somente às normas, mas aos usos. Diante do que analisamos, a lacuna apresentada por essa coleção centrou-se, mesmo, nas ofertas, pois observamos mais propostas de produção de gêneros escritos do que de gêneros orais. Embora, se compararmos o número de atividades referentes à leitura, interpretação, conteúdos gramaticais e produção textual, esta ocupe pequenos espaços do que deveria, mediante as sugestões dos documentos oficiais.

Sobre as sequências didáticas dos gêneros orais nos LDPL referente ao 7º ano escolar, pudemos verificar que o volume sistematizou as propostas de produção textual em sequências didáticas. Desse modo, as descrições e análises das etapas que compõem a estrutura de base das sequências didáticas dos gêneros orais do *corpus* analisado nos permitem dizer que a grande maioria das atividades de produção textual ofertada desconsidera os contextos de produção dos textos orais, as esferas de circulação dos discursos, os participantes envolvidos e os recursos linguísticos, paralinguísticos e gestuais dos meios de produção. Também constatamos que não há interesse dos livros didáticos em trabalhar exemplares de textos orais transcritos e nem mostrar os elementos indissociáveis que organizam esses textos, uma vez que, na teoria basilar, seguida pelos documentos e conseqüentemente “ditas” pelos livros, gêneros são constituídos por elementos indissociáveis

caracterizados pelo tema, estrutura e recursos estilísticos. Assim, uma das formas de didatizar os gêneros orais e suas características em um livro didático seria ofertar textos orais transcritos ou mesmo gravações, para que fossem compreendidas as especificidades da construção textual e as implicações dos contextos e esferas envolvidas nos processos de produção.

Contudo, acreditamos que seja necessário, antes de ampliarmos essas relações, mostrar alguns elementos fundamentais à prática de produção de textos, os quais podem ser sistematizados em sequências didáticas e, posteriormente, a partir delas, mostrar em quais situações os discentes estão e quais os elementos importantes a cada interação, ou seja, construir um caminho possível para a didática do oral.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONIZIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 39-50.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do círculo. *In*: BATISTA, R. O. (org). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-30.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, B.; SOUZA-SILVA, M. C. **Texto ou discurso?** São Paulo: contexto, 2012. p. 9-29.

BRAIT, B. PCN, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. *In*: **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 5. ed. São Paulo: Mercado das letras, 2000. p. 15-25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro Didático (2017)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português Linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na**

escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (org.). **Funcionalismo e ensino de gramática.** Natal: EDUFRN, 2016.

GALEMBECK, P. T. Marcas da oralidade em textos escolares. *In:* PRETI, D. (org.). **Oralidade em textos escritos.** São Paulo: Humanitas, 2009.

GIVÓN, T. Gramática e função: por uma definição discursiva de sintaxe. *In:* **A compreensão da gramática.** Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha, Mário Eduardo Martelotta e Felipe Albani. São Paulo: Cortez, 2012. p. 67-134.

GUIMARÃES, E. **Texto e discurso.** São Paulo: Contexto, 2013.

GOMES-SANTOS, S. N.; SANTOS, L. W. dos.; SANTOS, M. F. O.; TAFFARELLO, M. C. de. M. A.; TRAVAGLIA, L. C. Contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. *In:* LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (org). **Linguística de texto e análise de conversação:** panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 315-353.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: cortez, 2010.

PAIVA, A. M.; PEREIRA, C. S. BARROS, F.; MARIZ, L. **Língua Portuguesa.** 3. ed. São Paulo: SM, 2015.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: parábola editorial, 2015.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In:* MEURER, J. L.; BONINNI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *In:* Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

ROJO, R. **A prática da linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. 5. ed. São Paulo: Mercado das letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS MUDANÇAS NO USO DA LÍNGUA(GEM)

Francisco Clébio de Figueiredo (FACEP)

fclebio667@gmail.com

Francisco Hélio da Silva (SEDUC)

franciscohsilvadr@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nestas últimas décadas, o estudo da linguagem tem se tornado bastante intenso dentro das diferentes vertentes linguísticas, com contribuições importantes para o entendimento dessa área que é tão identificadora das relações humanas via processo de interação. Discutir as mudanças que ocorrem com frequência na língua(gem) é o objetivo deste trabalho, que focaliza sobre estudos de especialistas como Goldberg (1995, 2006), Traugott (2008, 2010), Heine (2002), Bybee (1985, 2006, 2008, 2010), entre outros.

Este trabalho nasceu da inquietação dos seus pesquisadores que questionam sobre como a gramática de construção pode contribuir com as mudanças da língua(gem), considerando os atos comunicativos em rede construcional? Esse questionamento despertou o interesse em discutir sobre a gramática de construção no âmbito das mudanças que ocorrem no uso da língua. Essas mudanças se dão por meio das inter-relações entre a cognição – gramática – discursivização, que o falante organiza as significações dos usos da língua em seus atos comunicativos.

Partimos do entendimento de que a língua(gem) é formada por uma rede de construções que se entrelaçam através de situações discursivas, pragmáticas, sociais, as quais constituem modelos discursivos com a finalidade de alcançar o interlocutor. Dessa forma, compreendemos as relações estabelecidas pelas diferentes construções que se organizam nas situações de fala e escrita, em que diferentes palavras são agrupadas em diferentes formas de dizer, constituindo-se em ocorrências compactadas de sentidos, via a composição forma e função.

Para esse artigo, concentramo-nos teoricamente na concepção de construção gramatical, definida por Goldberg (1995, 2006) como pareamento convencionalizado de sentido e forma, como esquema simbólico a partir do qual são instanciados todos os componentes da gramática. O sentido construcional é entendido como maior ou distinto em relação à soma do sentido de seus componentes; por outro lado, cada um dos componentes referidos concorre para que o sentido geral se instaure. Nesse modelo teórico, o foco recai não em itens específicos, mas na instanciação de esquemas, na relação entre subpartes e seu nível de vinculação. Trata-se, portanto, de relevante aproximação com a abordagem da mudança gramatical por expansão funcional das construções em uso.

Com isso, a construção é assumida como unidade gramatical básica e fundante. A língua, por consequência, define-se como conjunto de construções específicas e hierarquizadas que, interconectadas, compõem uma ampla rede, na qual propriedades fonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas se encontram integradas para materializarem os pensamentos discursivos e os atos comunicativos dos falantes numa determinada situação real de comunicação.

A língua ainda se constitui como conteúdo, um evento de interação e é intersubjetivamente motivada por ser sistematicamente organizada pelos seus usuários e permite a eles falarem e compreenderem, isto é, a relação de cognição e linguagem representa a consolidação das ideias dos falantes através do sistema conceptual e da mediação de funções comunicativas, onde ativa o dinamismo da linguagem por meio de seu funcionamento discursivo e uso efetivo.

Essa pesquisa torna-se relevante por discutirmos questões acerca dos fenômenos linguísticos, as construções gramaticais, em seu contexto efetivo de uso. Consideramos que, nesse estudo, as contribuições teóricas da gramática de construção de Goldberg (1995, 2006) fortalecem a concepção de que a língua de

uma gramática nunca é estática e acabada: tomada sincronicamente, a língua exibe, simultaneamente, padrões regulares, rígidos, e padrões que não são completamente fixos, mas fluidos. Por isso, acreditamos que é necessário esse trabalho para o estudo da língua, mas também por proporcionar uma reflexão produtiva das mudanças ocorridas pelo uso da língua(gem).

Em termos metodológicos, adotamos uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo, pois a maioria das pesquisas é realizada com base principalmente em material obtido em fontes bibliográficas. Também são elaboradas principalmente com base em material já publicado, as pesquisas referentes ao pensamento de determinados autores e as que se propõem a analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Dessa forma, o artigo é composto pelas seguintes seções: por esta introdução, metodologia, aporte teórico com exemplificações da construção *agora que*¹⁴, considerações finais e referências.

Na sequência, descrevemos os passos metodológicos vivenciados durante a elaboração desse estudo.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os passos dos procedimentos metodológicos que vivenciamos para elaborar esta pesquisa, a seleção dos teóricos como Goldberg (1995, 2006), Traugott (2008, 2010), Heine (2002), Bybee (1985, 2006, 2008, 2010), entre outros, para respaldar nossa reflexão sobre a Gramática de Construção e sua contribuição para as mudanças no uso da língua(gem). A partir disso, temos como referência o princípio de que o conhecimento linguístico de um usuário da língua deve ser compreendido como uma rede de símbolos erguidos na cultura através do uso. Logo, apreender o real sentido desse conhecimento só é possível se o observarmos dentro das molduras que configuram o discurso efetivo de seus falantes e verificarmos também o contexto de comunicação.

Adotamos a pesquisa bibliográfica com a abordagem qualitativa, pois essa abordagem preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ademais, através desses aspectos metodológicos, conseguimos responder à questão de pesquisa: como a gramática de construção pode contribuir com as mudanças da língua(gem), considerando os atos comunicativos em rede construcional? Após uma discussão teórica sobre o tema em estudo, pontuamos algumas ponderações sobre as mudanças no uso da língua(gem), uma vez que os usos linguísticos são tomados como resultantes de modelos convencionalizados com base na interface linguagem, cognição, interação e contexto histórico e social.

Por fim, por meio desta pesquisa, percebemos que as mudanças no uso da língua(gem) tenham se dado de forma gradativa, pois as pressões morfossintáticas, contextuais, pragmático-discursivas e extralinguísticas contribuem para que os falantes, ao fazer uso dos elementos constitutivos da língua de uma gramática, sofram as adaptações de função e forma conforme as necessidades discursivas e comunicativas.

Na seção seguinte, acompanhemos as descrições teóricas sobre a Gramática de Construções.

3 A GRAMÁTICA DAS CONSTRUÇÕES

O termo *Construction Grammar* foi utilizado pela primeira vez por Fillmore *et al.* (1988) em seus trabalhos sobre expressões idiomáticas. Na verdade, esse termo, refere-se a uma família de teorias, dentre as quais podemos citar: a Gramática Cognitiva (LANGACKER, 2008), a Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, 2006), a Gramática de Construções Radical (CROFT, 1991, 2001, 2007; CROFT E CRUSE, 2004) e a Gramática de Palavras (HUDSON, 2007). Todas essas teorias, mesmo divergindo em

14 Dados coletados na rede social *Twitter*, no período da produção da tese de doutoramento Figueiredo (2022) e, que fazem parte do *corpus* analisado nesta pesquisa.

alguns aspectos, compartilham características fundamentais para este estudo. Nesse sentido, a GrC¹⁵ está ancorada no fundamento de que “a unidade preliminar da gramática é a construção gramatical, que pode ser caracterizada por qualquer elemento formal diretamente associado a algum sentido, alguma função pragmática ou alguma estrutura informacional” (MARTELOTTA, 2011, p. 85).

Diante disso, o conceito de gramática de construções que, rompendo radicalmente com as tradições linguísticas formalistas, se firma neste estudo: a gramática de uma língua é uma rede de símbolos (construções) erguida na cultura através do uso (GOLDBERG, 1995, 2006; TOMASELLO, 2003). Enquanto rede, compreendemos que, ao contrário de formarem listas aleatórias, os símbolos – ao modo saussuriano de signo – vinculam-se através de elos decorrentes de nosso modo sociocognitivo de conhecer e expandir conhecimento (projeções, radialidade, herança, prototipia). Nesse sentido, rede é um feito, uma herança da cultura que se estabelece mediante o uso de símbolos, cuja produtividade e convencionalização lhes garantem o estatuto de construção de uma língua.

Goldberg (2003, p. 219) sugere que “a totalidade do nosso conhecimento da língua é apreendida por uma rede de construções” e Croft (2007a, p. 463) identifica dois princípios fundamentais por trás da gramática de construções:

- (a) um pareamento de estrutura e significado complexos;
- (b) associação desses pareamentos em uma rede.

Nesses princípios descritos por Croft, a língua é concebida como uma rede de construções onde os significados dão conta de construções que são mais lexicais e idiossincráticas, são mais gerais e mais funcionais, numa perspectiva escalar, gradual e de frequência, na medida em que os falantes fazem uso. Devido ao fato de as construções serem unidades basilares das línguas, elas devem ser reconhecidas como entidades teóricas, não podendo mais ser marginalizadas. Diante disso, enfatizamos que o sentido de rede é rico em termos pragmáticos, discursivos, funcionais e sociais. Sendo assim, falar uma língua é saber usá-la nos diferentes contextos de uso, de modo a atingir os seus propósitos comunicativos. O conceito de construção, em si, também reflete a capacidade humana de associação transmodal por congregar forma e função, e a de memória rica, por armazenar uma gama de informações vinculadas às construções e a seus contextos de uso.

Dentro de seus objetivos básicos, a Gramática de Construções não se diferencia substancialmente de nenhuma teoria da gramática em que se busca encontrar a melhor maneira de representar todas as facetas do conhecimento linguístico dos falantes (BOAS, 2013), mas, por outro lado, diferentemente de muitas outras abordagens, a Gramática de Construção considera as unidades linguísticas como associações particulares e indissociáveis entre forma e sentido, denominando-as construções. Com isso, o foco é desenvolver modos de refletir sobre a criação e a natureza das mudanças nas construções, entendidas como unidades simbólicas convencionais. Lembramos que as construções são convencionais porque são compartilhadas por um grupo de falantes. Este é, pois, o construto nuclear deste modelo, o seu primeiro consenso teórico.

Com isso, a noção de construção gramatical se apoia na de símbolo linguístico (SAUSSURE, editado em 1983), pois a construção é também um pareamento de forma (sintática e/ou fonética e fonológica) com significado (funções semântica, pragmática e discursiva). A novidade é que a teoria construcional considera que toda e qualquer unidade gramatical pode ser descrita como uma construção, incluindo morfemas ou palavras, idiomatismos, padrões frasais ou oracionais parcialmente, ou totalmente preenchidos. Nesse sentido, a Linguística Funcional Centrada no Uso - LFCU assumindo a construção como unidade básica da língua, um pareamento simbólico de forma e função, há a necessidade de um novo tratamento para explicar como as línguas mudam e como a gramática se organiza numa perspectiva sincrônica. Por isso, neste trabalho, sua contribuição parte dessa ideia, ou seja, através de uma análise construcionista baseada no uso, delineamos as propriedades da forma e da função da microconstrução conjuncional *agora que* numa visão qualitativa no português brasileiro (PB). Conforme exemplos:

Exemplo 1. Petra Costa

Mensagem 1¹⁶: (01/05/2020). **Agora que** está fora do governo, Moro está sendo difamado com fake news e recebendo ameaças. Elas são produzidas exatamente nos mesmos gabinetes que quando ele estava no governo e achava isso normal. A Polícia Federal, sob o comando de Moro, ignorava as denúncias. Agora é tarde.

Exemplo 2. Dilma Rousseff

Mensagem 1. (05/12/2019). **Agora que**, em sentença proferida ontem, a Justiça nos absolveu da acusação, a Globo foge da notícia: apenas 51s no JN e 47s no Bom Dia. A mentira foi tratada como verdade absoluta e a absolvição foi escondida.

@linsaquiles denunciou a desonestidade da Globo no Twitter.

Exemplo 3. Ricardo Pereira

Mensagem 1: (25/06/2020). Toda a mídia que fingiu indignação com a frase do Ricardo Salles de que era preciso aproveitar a pandemia para passar a boiada finge **agora que** a MP do saneamento básico que privatiza a água não era parte da boiada.

Os exemplos 1, 2 e 3 trazem, além de seu domínio conceitual, o conteúdo proposicional e comunicativo. Destacamos também o nome do usuário do perfil do *Twitter* e a data em que coletamos a mensagem com o uso da microconstrução. Os usos dessa perífrase conjuncional são construções do português brasileiro e ocorrem em contextos nos quais ela é utilizada como conector conversacional, relacionando-se mais ao domínio discursivo-pragmático e, por isso, apresenta um caráter multifuncional por ser unidade gramatical independente, com forma e significados próprios. Logo, os exemplos 1, 2 e 3 servem como uma pequena, mas uma ilustrativa amostra da trajetória de mudança linguística no surgimento de (novas) construções gramaticais que migram do domínio gramatical em direção ao domínio + textual e discursivo.

Com isso, sendo a construção a unidade básica da linguagem, a gramática, como expressão do conhecimento linguístico, passa a ser, por consequência, o conjunto de todas as construções de uma determinada língua. Dessa forma, os construcionalistas deixam de pensar a gramática em termos de geração de sequências formais, para pensá-la em termos de um repertório de construções vinculadas radialmente por relação de herança, ou seja, a gramática de uma determinada língua é uma grande rede de construções, que abrange desde os níveis mais simples até os mais complexos. Assim, por seu dinamismo, a gramática está em constante formação por causa dos novos contextos de uso e da situação comunicativa de forma sistemática, adaptativo-funcional e dinâmica.

A partir disso, a gramática de construção é inteiramente fundada nos usos discursivos, ela é um produto da atividade verbal e deve ser vista também como um fenômeno social. A gramática é, assim, um conjunto de padrões emergentes de mecanismos de ativação linguística e que tem como ponderação a variação e a descrição dos fenômenos da língua. Por isso, os dados provenientes do uso da língua são características dos modelos centrados no uso para a descrição e formulação da teoria, uma vez que esses dados são retirados de situações reais de comunicação e revelam usos linguísticos naturais. A língua em uso é a melhor evidência para determinar a natureza e a específica organização dos sistemas linguísticos, conforme destaca Castilho e Castilho (1992, p. 257 *apud* Vidal 2009, p. 106) sobre a dinâmica dos valores semânticos dos advérbios: “torna-se árduo denominar os advérbios a partir de classes semânticas, pois, como é evidente, o mesmo item pode integrar mais de uma classe”.

Goldberg (2006) ainda explica que as construções são pareamentos entre forma e função e, com base nisso, os níveis de análise gramatical envolvem construções, isto é, os pareamentos aprendidos de forma com função semântica ou discursiva, incluindo também nesse grupo, os morfemas, as palavras e as expressões idiomáticas. No entanto, ela ilustra a funcionalidade dos morfemas como exemplo claro de construções que

16 O numeral 1, corresponde a sequência ordinal das mensagens decorrentes das ocorrências encontradas com o *agora que* referente aos perfis pesquisados. Por isso, sempre vai aparecer esse numeral.

configuram esse pareamento de significado e forma. Além disso, para a autora:

[...] qualquer padrão linguístico é considerado como uma construção desde que algum aspecto de sua forma ou função não seja estritamente previsível a partir das partes que o compõem ou a partir de outras construções reconhecidamente existentes. Além disso, padrões são armazenados como construções, mesmo os totalmente previsíveis, desde que ocorram de forma suficientemente frequente. (GOLDBERG, 2006, p.5)

De acordo com a autora, podemos constatar que as construções não são apenas padrões linguísticos simplesmente descritos por aspectos morfosintáticos ou pelos aspectos semânticos presentes, a construção deve ser compreendida como um empareamento entre forma-significado e, por isso, a combinação dos seus aspectos não corresponde à soma dos significados de suas partes constituintes (GOLDBERG, 2006). Em outras palavras, não há separação nítida entre o léxico, possuidor de rica semântica, e a sintaxe, de semântica limitada, mas sim, uma sintaxe que, na verdade, não difere muito do léxico em termos semânticos. Sabendo disso, para a abordagem construcional, a análise linguística procura compreender o processamento cognitivo da língua em uso e como ele impacta o sistema linguístico, pois tais usos, juntos e combinados, formam correspondências expressas em pareamentos de forma e sentido que compõem a gramática da Língua Portuguesa. Vejamos outros exemplos dessa natureza.

Hildergard Angel: (29/06/2020). Uma pergunta de quem de nada entende: a subprocuradora não é a responsável pela Lava Jato na PGR? Por que o escândalo se ela quer ter conhecimento dos processos? O que a turma de Curitiba tanto teme e tem a esconder? Procedem às insinuações de que a subprocuradora quer interferir?

Exemplo 4. Marco Antônio.

Mensagem 1: (30/06/2020). [@hilde_angel](#) Os “bad boys” do MPF de Curitiba já fizeram sua parte, exterminaram a construção civil pesada brasileira, tiraram o maior líder de esquerda do ocidente da eleição, **agora que** podem chegar nos “parceiros”, serão descartados.

Erika Kokay: (18/07/2020). O Brasil precisa saber: O governo Bolsonaro é corrupto!

Exemplo 5. Gabriel Anunciação

Mensagem 1: (18/07/2020) [@erikakokay](#) Isso é o país inteiro, já sabe deputado! **Agora que** uma PARCELA do país que ainda apoia ou genocida precisa é ACEITAR isso!

Os contextos das mensagens dos exemplos 4 e 5 postadas no *Twitter* reforçam os propósitos comunicativos estabelecidos pelos falantes, ampliam a relação do processo de evolução do pensamento linguístico e o quanto o uso da construção gramatical *agora que* ganhou abrangência e complexidade nas combinações: léxico - morfologia - sintaxe - pragmática. Através desses exemplos, trazemos em foco os diferentes contextos que favorecem o deslocamento funcional de *agora que*, ainda mais quando já se alcançou um avanço na separação de contexto, cotexto e contexto discursivo-pragmático.

Pela exemplificação de 4 e 5, a microconstrução *agora que* está diretamente ligada a algum sentido, a uma função, seja ela sintática, semântica ou pragmático-discursiva. E, reconhecer isso, é observar a contribuição do modelo baseado no uso, sem deixar de apontar o conhecimento gramatical de tal forma que pode haver uma interface transparente com teorias de processamento, aquisição e mudança linguística. Por outro lado, lembramos que os padrões linguísticos sofrem influências dos usos, significado, do contexto e propriedades do contexto social, físico e linguístico numa perspectiva panocrônica em que se encontra o falante.

De acordo com a LFCU, os usos linguísticos são resultantes de, pelo menos, três motivações maiores, advindas de diferentes instâncias: as estruturais, as cognitivas e as sócio-históricas. Cientes disso, investigar a língua sob a ótica dessa perspectiva é levar em conta marcas dessas três instâncias citadas, sob um enfoque

maior do contexto. Por conta de sua complexidade e amplitude de abordagem, as discussões acerca do que se define e de como se lida com o contexto, ganham hoje maior relevância na pesquisa que tem como orientação a LFCU. Com base no texto de Oliveira (2015), ainda não há um consenso geral sobre o domínio contextual, seus parâmetros e características em relação ao contexto e, por causa disso, a autora destaca duas propostas analíticas: a primeira, focada na perspectiva da gramaticalização de construções, e a segunda, voltada para os ambientes originais de polissemia e conseqüente mudança linguística, os chamados contextos atípicos, críticos e de isolamento¹⁷.

Para tanto, o contexto na compreensão da gramaticalização de construções está associado à interface funcionalismo-cognitivism e tem contribuído significativamente no aspecto teórico-metodológico tanto na dimensão do sentido quanto da forma em pesquisas dos usos linguísticos. A partir dessa interface, reconhecemos a sua importância, pois podemos incorporar e controlar a dimensão contextual. Através disso, ao assumir a língua como um sistema simbólico de pares de forma e sentido e a gramaticalização como a teoria das relações entre forma-sentido, deixamos claro que os impactos dos fatores contextuais exercem nas mudanças linguísticas um modelo integrador dos aspectos semânticos, morfológicos e estruturais na definição dos vários tipos de contextos presentes no processo de gramaticalização, principalmente quando nos referimos aos dados diacrônicos que motivam a formação do conector textual *agora que* nos exemplos apresentados.

Além disso, estudar as mudanças na língua significa analisar as transformações e alterações em todas as dimensões e, ao mesmo tempo, nos contextos em que se realizam. Desse modo, todo o processo cognitivo está atrelado não só ao contexto linguístico, mas também aos conhecimentos que são acionados no momento da interação pelos seus interlocutores, uma vez que os fenômenos cognitivos e discursivos são dinâmicos, refletem um no outro e interagem entre si em um evento particular de uso. Assim, na busca pela expressividade, os falantes utilizam novas formas de dizer para dar conta das suas necessidades comunicativas, podendo dessa forma, alterar ou estender o sentido, ou ainda viabilizar mudanças na forma. Observemos os exemplos a seguir:

Exemplo 6. Petra Costa

Mensagem 1: (01/05/2020). **Agora que** está fora do governo, Moro está sendo difamado com fake news e recebendo ameaças. Elas são produzidas exatamente nos mesmos gabinetes que quando ele estava no governo e achava isso normal. A Polícia Federal, sob o comando de Moro, ignorava as denúncias. Agora é tarde.

Exemplo 7. Thomas Conti

Mensagem 1: (24/04/2020). Andamos muito desde o dia 27 de março. Em círculos, mas andamos. Só me dei conta **agora que** o Brasil deve ser o primeiro país na história da humanidade que o governo decreta calamidade pública e faz campanha por vida normal na mesma semana.

Exemplo 8. Manuela Davila

Mensagem 1: (10/06/2020). Isso pode ser especialmente importante **agora que** Vera foi promovida a apresentadora do programa no qual fui vítima daqueles ataques sórdidos.

17 Cada estágio de uso da língua(gem) em construções gramaticais é associado com um tipo particular de contexto (Diewald, 2006, p. 4-5):

1. Contexto atípico: É o primeiro estágio. Apresenta pré-condições de gramaticalização; presença de implicaturas conversacionais. Há uma expansão inespecífica da distribuição da unidade lexical para contextos nos quais a unidade ainda não havia sido usada.
2. Contexto crítico: É o segundo estágio. Associado com uma construção altamente marcada. Descreve o real gatilho do processo de gramaticalização e caracteriza-se por múltiplas situações de opacidade estrutural e semântica, levando, por isso, as várias possibilidades de interpretação, entre elas o novo significado gramatical. É uma espécie de catalisador (estimulador); é encontrado apenas durante o estágio II e desaparece no desenvolvimento posterior.
3. Contexto de isolamento: Terceiro estágio. Discorre sobre a consolidação do processo de gramaticalização, isto é, apresenta a reorganização e diferenciação dos formativos gramaticais (afixos derivacionais ou flexionais) e o paradigma, que é a categoria-alvo do processo de gramaticalização em curso. Nesta fase, o novo significado gramatical é isolado como um significado separado do mais antigo, mais lexical.

Nessas ocorrências, a microconstrução *agora que* atua numa constituição enunciativa mais elaborada, funcionando em (6) e (7) como conector causal e em (8) conector temporal. A partir desses exemplos, percebemos o quanto a vinculação pragmático-discursiva é fortemente marcada nesses eventos comunicativos e essas instâncias de uso são base para a formação do sistema linguístico do falante, pois envolve a combinação de novas construções segundo o pareamento entre forma e significado. Sendo assim, nesse contexto de uso da construção gramatical, a construcionalização de *agora que* como conector consiste na criação de um novo par forma-significado, revelando o caráter de gradualidade que caracteriza o seu processo de mudança.

Ainda nos exemplos (6), (7) e (8), *agora que* vai estabelecendo seu estilo de conector dentro dos aspectos textuais e discursivos da comunicação e, ao mesmo tempo, sua construcionalização está relacionada à neoanálise¹⁸, a qual é compreendida pelos autores como a ocorrência de “pequenos passos em uma mudança construcional” (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013, p. 36). Esses pequenos passos citados pelos autores enfatizam a ideia de que a mudança construcional afeta os subcomponentes de uma construção já existente, sejam eles constituintes da forma ou do significado, como também dos aspectos pragmático-discursivos. Nesse sentido, há a possibilidade de os elementos que compõem o esquema representativo nesses exemplos preencherem posições variadas na organização textual.

Através desses exemplos, estamos reforçando a relevância dos aspectos teóricos da Gramática de Construção de Goldberg (1995, 2006) abordados nesse artigo e, ao mesmo tempo, relacionando-os com as funções desempenhadas pela microconstrução *agora que* nas mensagens produzidas pelos internautas da rede social *Twitter*. Percebemos também o quanto essa teoria contribui para as mudanças na língua de uma gramática, pois caracteriza todo o processo de pareamento de forma e significado e, como bem destaca Goldberg (2006), é uma construção, pertencente ao nível gramatical, ligada a um determinado sentido, função pragmática ou componente informacional.

Assim, com essa reflexão teórico-prática da temática em foco, acreditamos ter respondido à questão de pesquisa deste trabalho, como também tentamos enfatizar que o uso da língua em situação real de comunicação e a participação dos usuários como criadores, continuadores ou transformadores das estruturas da língua, ou de itens gramaticais que são verificados em sua estrutura e funcionamento podem colaborar diretamente para as mudanças de uso da língua(gem). Sendo assim, este foco recai nas propriedades cognitivas do usuário conforme a produção e recepção linguística que mostram como a língua opera para satisfazer as intenções comunicativas estabelecidas pelos falantes.

Na sequência, temos as considerações finais desse estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da Gramática de Construção e de seus aspectos conceituais destacados em todo este artigo, nossa intenção foi de apresentar o enquadramento teórico e a trajetória dessa gramática, mas também salientar o quanto as contribuições dela podem afetar no uso da língua(gem) e, com isso, as mudanças linguísticas acontecem porque as inter-relações entre cognição – gramática – discursivização estão presentes quando o falante organiza as significações dos usos da língua em seus atos comunicativos.

A Gramática das Construções é um modelo de análise bastante recente; sendo assim, há relativamente poucos trabalhos que utilizam seu arcabouço teórico. Desses, quase todos se dedicam a construções de base sintática, até porque o modelo foi desenvolvido para dar conta de construções sentenciais do inglês. Sabendo disso, esperamos ter contribuído para os estudos de língua(gem) em geral, e, especificamente, para os estudos sobre mudança linguística centrada no uso. Importa deixarmos claro que esta pesquisa não traz respostas categóricas nem apresenta uma análise cabal do uso do conector textual *agora que*, o qual utilizamos como exemplo.

18 Traugott (2012; Traugott e Trousdale, 2013) redefine o termo como neoanálise, por este ser mais amplo. Para os autores, nem sempre se trata de reanalisar uma construção, já que esta pode ser desconhecida para uma criança ou um falante não nativo de uma determinada língua; neste caso, uma interpretação diferente daquela do enunciador não se dá por pressões de informatividade ou por ambiguidades pragmáticas: eles fazem apenas uma análise diferente, isto é, uma neoanálise.

Este artigo apresenta um recorte do universo estudado em nossa tese de doutorado, Figueiredo (2022), e a partir dele, os resultados intensificam a dinamicidade do uso dos elementos constituintes da gramática, ou seja, a gramática é baseada no uso assim como está baseada nos falantes, nas experiências e vivências. As abordagens refletidas nessa temática podem ser associadas ao processo de construcionalização gramatical, definido como o desenvolvimento de funções procedurais e consequente aumento da produtividade de uma construção gramatical. Focalizam especialmente a frequência e o grau de abstração de itens gramaticais, como o *agora que* é utilizado nos exemplos.

Acreditamos, portanto, que outros trabalhos se somem a este, no sentido de desenvolver mais a junção das perspectivas cognitiva, sintática e pragmática na descrição do português, e, principalmente, que este estudo ajude no entendimento das mudanças no uso da língua(gem) no pareamento de forma-sentido.

REFERÊNCIAS

BOAS, H. C. Cognitive Construction Grammar. *In*: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (eds). **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013, p. 233-254.

BYBEE, J. **Morphology: a study of the relation between meaning and form**. Amsterdam: Benjamins, 1985.

BYBEE, J. **From usage to grammar: The mind's response to repetition**. *Language*, v. 84, n. 4, p. 711-733, 2006.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CROFT, W. **Syntactic Categories and Grammatical Relations: The Cognitive Organization of Information**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

CROFT, W. **Radical Construction Grammar. Syntactic theory in typological perspective**. New York: Oxford University Press, 2001.

CROFT, W. Language structure in its human context: new directions for the language sciences in the twenty-first century. **Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences**, ed. Patrick Hogan. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. (PDF)

CROFT, W. Construction grammar. **Handbook of Cognitive Linguistics**. Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 463-508.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DIEWALD, G. Context types in grammaticalization as constructions. **Constructions**. Cidade, SV 1-9, 2006.

FIGUEIREDO, F. C. de. **Construcionalização do conector agora que em perspectiva Funcional Centrada**

no **Uso**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, 2022.

FILLMORE, C. J. The mechanisms of “Construction Grammar”. **Proceedings of the 14th annual meeting of the Berkeley Linguistics Society**, 1988, p. 35-55,

GOLDBERG, A E. **A construction grammar approach to argument structure**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A E. Constructions: a new theoretical approach to language. **Trends in Cognitive Sciences**, vol. 7, n. 5, 2003, p. 219-224.

HEINE, B. On the role of context in grammaticalization. In: WISCHER, I.; DIEWALD, G. (Ed.). **New reflections on grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p.83-101.

HUDSON, R. Word Grammar. Geeraerts, D.; CUYCKENS, H. (Eds.). **Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**, 2007.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANGACKER, R. **Foundations of cognitive grammar**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

MARTELLOTA, M. E. **Mudança Linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. R. Contexto: definição e fatores de análise. In: OLIVEIRA, M. R. de.; ROSÁRIO, I. da C. do. (Org.). **Linguística Centrada no Uso**. Lamparina/FAPERJ, 2015, p. 22-35.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Course in General Linguistics**. 1916. Editado por Charles Bay e Albert Sechehaye e traduzido por Roy Harris. 1983.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: suggestions from the development of Degree Modifiers in English. In: (REGINE, E.; GERHARD J. e TONJES, Y.) **Variation, Selection, Development Probing the Evolutionary Model of Language Change**. New York: Mouton de Gruyter, 2008a.

TRAUGOTT, E. C. The status of onset contexts in analysis of micro-changes. Draft version, 2008b. (For Merja Kytö (Eds.) **English Corpus Linguistics: Crossing Paths**. Rodopi.)

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and Constructional Changes**. Oxford: University Press, 2013.

TRAUGOTT, E. C. Revisiting subjectification and intersubjectification. *In*: DAVIDSE, K., VANDELANOTTE, L.; CUYCKENS, H. (Eds.). **Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization**. Berlin: de Gruyter Mouton, 2010a, p. 29-71.

TRAUGOTT, E. C. Toward a coherent account of Grammatical Constructionalization. Draft for a volume on historical construction grammar edited by Elena Smirnova, Jóhanna Barðdal, Spike Gildea, and Lotte Sommerer. March 2nd, 2012.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**. Boston: Harvard University Press, 2003.

VIDAL, R. M. B. **As construções com adverbiais em –mente**: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. 187 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2009.

O PLANO DISCURSIVO EM TIRAS EM QUADRINHOS

Francisca Damiana Formiga Pereira (URCA)

professoradamianaformiga@gmail.com

Ana Paula Santos de Souza (UERN)

anapaulassletras@gmail.com

Francimeire Cesário de Oliveira Queirós (SEEC-RN)

meire.c2010@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Diariamente, estabelecemos vínculos e exercemos distintos papéis sociais, essenciais para o convívio em sociedade, e isto é possível graças à linguagem e seu uso interativo, em um viés social e cultural. Assim, produzimos diversos textos, cada qual com sua intencionalidade e função social, que expressam sentidos consoantes às situações comunicativas e, por sua vez, às necessidades comunicacionais.

Sob esse viés, a internet, bem como a mídia de modo geral, possibilita o acesso às informações instantaneamente. Com isso, a interação (aspecto da percepção cognitiva e social) é um elemento essencial para que os indivíduos se mantenham atualizados e, conseqüentemente, possam se manifestar criticamente diante dos distintos eventos (textuais) e seus respectivos sentidos (semântica) no contexto em que funcionam (pragmática). Dessa forma, o gênero textual tiras em quadrinhos, aqui abordado, apresenta uma textualidade que revela posicionamentos diante de experiências discursivas díspares, configurando-se como um rico material que possibilita explicações acerca da importância da situação e da intenção comunicativa, sendo o Plano Discursivo endossador dessas explicações.

Neste artigo, temos o objetivo de realizar uma análise interpretativa acerca da categoria de análise Plano Discursivo no gênero tiras em quadrinhos, de Leandro Assis e Triscila Oliveira. Plano Discursivo diz respeito à organização estrutural do texto, envolvendo figura, as informações centrais/explicitas no texto, e o fundo, as informações periféricas no texto.

Para realizar essa análise interpretativa do Plano Discursivo, nos fundamentamos na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), tomando por base autores como Hopper (1979), Thompson e Hopper (2001), Furtado da Cunha (2013), Furtado da Cunha e Bispo (2013), dentre outros.

Na sequência, tecemos considerações acerca da LFCU e dos conceitos chaves que norteiam o objetivo deste texto; logo após, realizamos a análise interpretativa, a partir dos textos que selecionamos para evidenciar o Plano Discursivo na tecitura textual; por fim, apresentamos uma breve conclusão das explicações realizadas ao longo de todo o texto.

2 LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO (LFCU)

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) é um termo que foi utilizado, inicialmente, por Martelotta (2011) com outra denominação, a Linguística Baseada no Uso, e recentemente passou por uma atualização, no Brasil, pelo Grupo de Estudos Discurso e Gramática, recebendo tal denominação (LFCU). Abordagem essa, também chamada de Linguística Cognitivo-Funcional, que é resultado das relações desenvolvidas pelos representantes de duas correntes que adquiriram projeção a partir de 1970. Sendo elas a Linguística Funcional de vertente norte-americana, com Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Joan Bybee, Elizabeth Traugott, Christian Lehmann, Bernd Heine, entre outros, e a Linguística Cognitiva, com George Lakoff, Ronald Langacker e Jonh Taylor.

É importante salientar que cada vertente considera aspectos específicos e próprios e que a mescla de alguns pressupostos defendidos por ambas é o que constitui a essência da LFCU.

A Linguística Funcional norte-americana tem a sua preocupação voltada para a observação de como a língua emerge ao passo que vai sendo usada. Há, nesse sentido, uma forte relação entre gramática e discurso. É uma abordagem em que a sintaxe é considerada em consequência das instabilidades dos discursos, ou seja, parte do pressuposto de que as construções gramaticais emergem das experiências dos falantes e são refletidas em formas linguísticas.

Já a Linguística Cognitiva é uma abordagem que elucida o comportamento linguístico. Nesse tipo de modelo, as construções linguísticas são consideradas como espécie de esquemas cognitivos ou “restrições cognitivas que incluem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento [...] como a capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adequada desses dados” (MARTELOTA; PALOMANES, 2013, p. 179). Desse modo, na medida em que o falante aprende sua língua, ele adquire procedimentos automatizados que são importantes no sentido de ajudar no desenvolvimento e realização das coisas no momento da comunicação.

É importante frisar que tanto a Linguística Funcional norte-americana quanto a Linguística Cognitiva rejeitam a autonomia da sintaxe no âmbito da forma, levando em consideração o fator semântico e pragmático, ou seja, o caráter funcional (função) no momento de tratar as suas análises. Outro ponto de contato é que em ambas as abordagens não há distinção entre léxico e gramática, isso se dá porque a unidade linguística, nesse sentido, emerge do uso e da situação de interação, não sendo, portanto, arbitrária em sua totalidade, mas, sim, motivada e icônica.

Além disso, são abordagens que compreendem que a língua resulta de vários fatores que se reúnem em conjunto e que provêm de atividades cognitivas e sociocomunicativas, ou seja, são considerados os conhecimentos de mundo dos interlocutores no momento da comunicação. Para tanto, embasam suas pesquisas com dados reais da interação, evidenciando o caráter empírico em suas análises através da frequência de uso, modelagem e escolha das estruturas linguísticas no contexto discursivo e inferências pragmáticas várias presentes no momento da interação.

A LFCU é, portanto, uma abordagem que defende o tratamento da linguagem ou fenômeno linguístico no âmbito da interação, não apenas como processo, mas também como produto da atividade sociocultural.

Levando em consideração os estudos das duas correntes das quais ela resulta, a teoria mescla dois principais pontos: no primeiro ponto, temos a língua sendo considerada e analisada do ponto de vista linguístico e extralinguístico, na vertente norte-americana, em que a “gramática é compreendida como uma estrutura em constante mutação/adaptação, em consequências das vicissitudes do discurso” (FURTADO DA CUNHA, 2013, p. 9), enfatizando, portanto, uma relação entre discurso e gramática; no segundo ponto, temos o comportamento linguístico considerado no sentido de capacidades cognitivas ligadas à experiência humana nos contextos, seja de atividades individuais, sociointeracionais ou culturais, em que “a gramática é vista como representação cognitiva das experiências dos indivíduos com a língua, e que, portanto, pode ser afetada pelo uso linguístico.” (FURTADO DA CUNHA, 2013, p. 14).

Partindo desse pressuposto, a LFCU concebe a gramática como o resultado de entrelaçamento de fatores cognitivos e comunicativos, procurando compreender as regularidades e a instabilidade da língua pela motivação e também pelos modelos das práticas discursivas dos usuários no cotidiano social. Buscando, assim, não apenas descrever, mas explicar os fatos linguísticos com base nas funções semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos mais diversos contextos de uso da língua. Isso numa perspectiva que relaciona sincronia e diacronia, a chamada visão pancrônica, ao focar não somente as “relações entre os elementos e as mudanças percebidas nesses elementos e nas relações ao longo do tempo, mas as forças cognitivas e comunicativas. Essas forças atuam no indivíduo no momento concreto de comunicação que se manifestam de modo universal” (MARTELOTA; AREAS, 2003, p. 27-28).

Partindo do pressuposto de que a estrutura se configura como uma variável dependente, a língua e a gramática são entendidas como unidades de um sistema maleável, emergente, que é adaptativo e bastante complexo. Portanto, está suscetível à influência do contexto e da situação extralinguística, variando, alterando e regularizando nas situações comunicativas. Necessário se faz o estudo detalhado do Plano Discursivo.

Para tanto, é interessante discorrermos sobre algumas das categorias de análises, que constituem a LFCU, a saber: Iconicidade; Marcação e Contrastividade; Informatividade e Perspectivação; Categorização e Prototipicidade; Plano Discursivo e Saliência Perceptual; Encadeamento (*Chunking*) e Analogia; Projeções Metafóricas e Metonímicas.

A *Iconicidade* é entendida como a correlação natural entre forma e função, entre o código linguístico no âmbito da expressão e seu significado referente ao conteúdo. Assim, muitos teóricos defendem a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. Sobre essa questão, Furtado da Cunha, Costa e Cesário (2003, p. 34) enfatizam que “a língua não é um mapeamento arbitrário de ideias para enunciados: razões estritamente humanas de importância e complexidade refletem-se nos traços estruturais das línguas”, semelhante às estruturas sintáticas que, em sua forma e organização, são relacionadas com as estruturas sintático-cognitivas correspondentes.

Givón (1984) ao tratar de iconicidade elenca três subprincípios importantes:

i: o subprincípio da quantidade, estabelecendo que a quantidade de informação está relacionada com a quantidade de forma, ou seja, quando maior o número de informação, maior o número de forma. Reforçando a ideia de que a estrutura gramatical reflete o conceito que ela expressa.

ii: o subprincípio da proximidade, que indica que quanto mais próximos cognitivamente os conteúdos estiverem, mais integrados estarão no plano da codificação, o que está mentalmente próximo, coloca-se sintaticamente próximo.

iii: subprincípio da ordenação linear, que se caracteriza por dois aspectos: a) a informação mais importante, considerada tópica, tende a ocupar o primeiro lugar em que a ordem dos elementos informa o grau de importância para o falante, e b) a ordem das orações no discurso obedece à sequencialidade cronológica das ações. Dito de outro modo, esse subprincípio enfatiza que quanto mais importante, previsível e temática for uma informação, maior será a tendência dela ser colocada ou localizada no início do enunciado.

A *Marcação* é um princípio herdado da linguística estrutural desenvolvida pela Escola de Praga. Esse princípio enfatiza a distinção entre categorias marcadas e não marcadas das estruturas linguísticas, seja ela fonológica, morfológica ou sintática, em um contraste gramatical binário. Givón (2001) aponta três características para diferenciar categorias marcadas de categorias não-marcadas: i) complexidade cognitiva em que as categorias que são mais marcadas tendem a ser mais complexas em termos de esforço mental do que as categorias não-marcadas; ii) complexidade estrutural em que a estrutura marcada tende a ser mais complexa ou maior que a não-marcada correspondente; iii) distribuição de frequência em que a categoria marcada tende a ser menos frequente que a categoria não-marcada.

Estreitamente veiculada ao princípio da Marcação, temos a *Contrastividade*, que diz respeito à seleção dos itens de que o falante escolhe dentro de um conjunto de possibilidades. A opção do falante em marcar linguisticamente a seleção desses itens recorre a alguns mecanismos de relevo como o traço prosódico e a ruptura com a forma convencional e de ordenação sintática, o que causa uma certa quebra de expectativa. Assim, quando um falante relata um fato simples ou de que gosta, ele tende a usar as formas prototípicas sujeito-verbo-objeto (SVO), mas quando se reporta a falar sobre coisas mais complexas ou que não o agrada, o falante quebra essa ordenação e topicaliza o que considera principal.

Com relação à *Informatividade*, esta relaciona-se ao conteúdo informativo que os interlocutores, no momento da interação, compartilham ou supõem compartilhar. Segundo Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 28), “a categoria de informatividade tem a ver não apenas com o conteúdo semântico em si [...] mas também com o monitoramento da dosagem de informação, da sua organização sequencial e da forma expressiva como é perspectivado”. Associado ao Princípio da Informatividade temos a *Perspectivação* que diz respeito à focalização de aspectos específicos de uma cena. Por exemplo, no momento de relatar um acontecimento ou descrever uma determinada situação, o usuário da língua faz escolhas de um elemento particular, como o ponto de vista, a partir do modo como esse evento foi comunicado.

Outro princípio importante para LFCU diz respeito à *Categorização* e à *Prototipicidade*, incluídos no âmbito do processamento do domínio cognitivo, em que categorias perceptuais de vários tipos são criadas a partir da experiência humana, independente da língua.

Assim, entendemos o mundo não em termos de aspectos individuais, mas em termos de categorias

de coisas. Por exemplo, um espaço como o supermercado é organizado em categorias de itens, então, para facilitar a vida do consumidor (cliente), os utensílios são separados em sessões (categorias), como a parte do material de limpeza, a parte dos frios, a parte dos cereais e dos cosméticos, entre outras, e dentro de cada categoria desta, podemos subdividir ou encontrar categorias menores.

É importante destacar que cada protótipo nos possibilita realizar certo número de atividades imaginativas e/ou inferenciais sobre cada categoria, o que nos indica que as coisas percebidas não são definidas em termos binários, mas distribuídas num *continuum* categorial, em que algumas estão em posições mais centrais com propriedades relativamente definidas e outras encontram-se em áreas intermediárias, compartilhando características de mais de uma categoria.

Segundo Thompson e Hopper (2001, p. 48), as “categorias são formadas pelos mesmos tipos de processos que as categorias diárias, todas passam por um processo constante de organização cognitiva, destilação e generalização de encontros frequentes na vida diária”, uma vez que o falante sabe o que fazer ou como reagir quando se depara com uma nova instância.

Já a noção de *Plano Discursivo e Saliência Perceptual* está relacionada aos conceitos e dimensões de figura e fundo, portanto, à organização estrutural do texto. Compreende-se por figura as entidades que aparecem em primeiro plano, referindo-se às informações centrais que são percebidas com mais facilidade e nitidez, já o fundo diz respeito às partes periféricas ou de menos destaque que são menos aparentes e perceptíveis. Hopper (1979) considera essa distinção como eventos dinâmicos. Desse modo, a figura representa o foco narrativo e a progressão sequencial do enredo, enquanto que o fundo constitui as situações caracterizadas pelas observações, descrições e comentários do narrador.

Sobre o *Encadeamento (chunking)* e analogia, sabe-se que estes são outros dois processos cognitivos de domínio geral envolvidos na configuração linguística. No plano linguístico, o Encadeamento é responsável pela formação de estruturas complexas com base em sequências de elementos que co-ocorrem frequentemente. Na organização da memória, o encadeamento, é um processo de suma importância para a facilitação e fluência do uso da língua, pois influencia todos os sistemas cognitivos, tanto da produção quanto da percepção.

Já a *Analogia* é o processo de criação de novos enunciados com base em outros previamente existentes e experienciados, a aceitabilidade desses enunciados depende da similaridade com sequências frequentes e convencionalizadas.

No que diz respeito às *Projeções Metafóricas e Metonímicas*, temos que ter em mente que os conceitos aqui tratados divergem dos conceitos de metáfora e metonímia conhecidos e trabalhados no ensino tradicional. A metáfora aqui é vista como mapeamento dos domínios cognitivos-conceituais, importantíssimos no processamento da mente e no intercâmbio da significação comunicativa, pois, por meio de metáforas, estruturamos não só conceitos e eventos, mas a própria língua.

Para a LFCU, a metáfora desempenha papel importante, principalmente, quando falamos em Gramaticalização. É através da metáfora que licenciemos, com base no processo de inferenciação, o uso de um conceito mais concreto a um contexto de significação mais abstrata, resultado de alguma experiência sensorio-motora, passando a assumir certa função gramatical. Já a metonímia é compreendida como um processo cognitivo no qual uma entidade conceitual fornece acesso a outra entidade conceitual dentro de um mesmo domínio (HOPPER; TRAUGOTT, 1993).

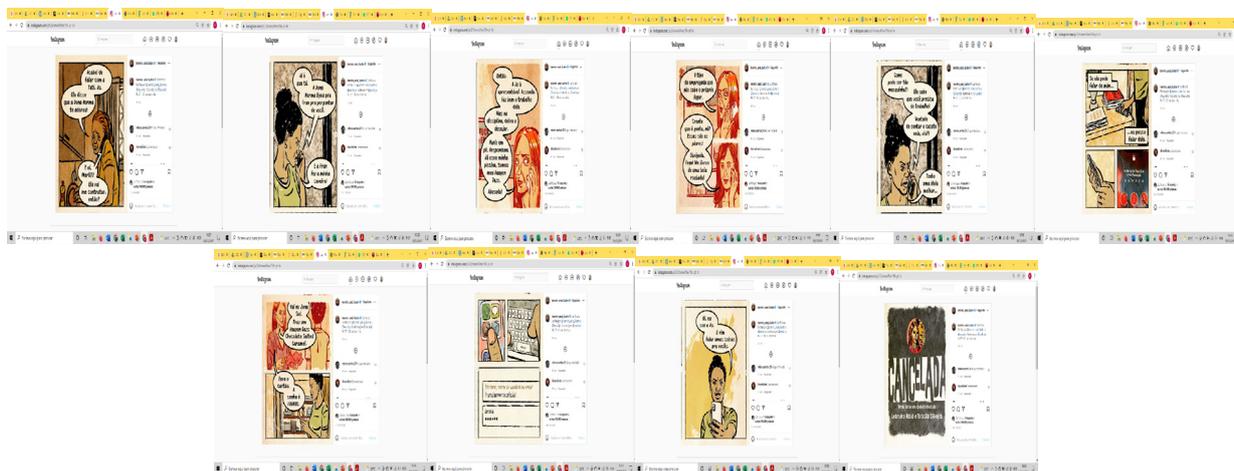
A seguir, vamos nos concentrar em uma dessas categorias, que é o Plano Discursivo, e vamos interpretá-la a partir de textos do gênero tiras em quadrinhos.

3 ANÁLISE

O Plano Discursivo trata de analisar como as informações de um texto se organizam, para tanto, requisita que reconheçamos os aspectos discursivos na estruturação geral do texto (topicalização/foco, contextualização, comentário) e aspectos relacionados à percepção e cognição para identificação do que está em primeiro e segundo plano no texto (figura e fundo). A análise desse fenômeno no gênero tira em quadrinhos fica mais complexa porque o contexto situacional não se constitui apenas de signos verbais.

O gênero tiras em quadrinhos é usualmente uma narrativa curta com hibridação de signos verbais escritos e não verbais que “agregam signos de três ordens: icônica (representação dos seres ou objetos reconhecíveis), plástica (caso da textura e da cor) e de contorno (a borda ou linha que envolve a imagem; é de particular interesse para análise dos balões[...])” (RAMOS, 2010, p. 56). Desse modo, tenta simular um diálogo do cotidiano.

Possivelmente, devido a essa caracterização, esse gênero procura ser expressivo na maior parte dos enunciados e, por isso, percebemos que há uma forte tendência em organizar o Plano Discursivo com um número considerável de informações relevantes.



Amostra 01 (A1): Confinada 57

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CLVcwweJRwr/?hl=pt-br>

publicação em 11 de fev. 2021

As tiras de Leandro Assis e Triscila Oliveira se apresentaram numa sequência de tiras mais extensa do que as usuais, que vemos publicadas nas páginas de jornais e blogs (como as de João Montanaro, publicadas na Folha de São Paulo; as de Laerte, publicadas em seus blogs). Nesse sentido, há mais assuntos e uma concentração de informações centrais numa sequência de eventos mais que o esperado para um texto tão curto, como podemos observar em A1: “Acabei de falar com a Tati”; “Ela vai me contratar, então!”; “A dona Norma ligou pra Fran...”; “E a Fran fez a minha caveira!”; “Tenho uma ideia melhor”; “E vim falar umas coisas pra vocês.” Esses eventos destacados constituem as ideias centrais, ou seja, a figura nessa tirinha.

Como se trata de uma publicação em série, é necessário compreender o contexto dessa situação narrada nas amostras: a série de tirinhas, “Confinada”, com publicações semanais no Instagram dos autores, procura evidenciar os impactos das desigualdades sociais e do racismo durante o isolamento social. A narrativa se concentra, principalmente, na convivência de uma influenciadora digital de classe alta com sua empregada doméstica, revelando uma relação marcada por conflitos de classe e de cor. No episódio de A1, a influenciadora Fran já havia demitido a empregada doméstica Ju, que está à procura de um novo emprego e não consegue porque a sua ex-patroa fornece informações, para as possíveis novas patroas, que não a favorecem. Ao saber disso, Ju, que ainda tem a senha das redes sociais da ex-patroa, acessa-as e se apresenta mostrando a realidade social da patroa em contraste com a sua (uma mulher negra, da periferia e empregada doméstica). Fazendo assim, um paralelo com os aspectos da escravidão. Tal atitude faz sucesso nas redes e mobiliza seguidores, fato que posteriormente faz com que Ju também se torne uma influenciadora digital, dando voz ao seu contexto sociocultural e atuando como agente de conscientização.

Os demais eventos de A1 dão apoio e sustentação a cada figura destacada anteriormente. O terceiro e quarto quadrinhos em A1, informam, por exemplo, sobre como a personagem Fran “fez a caveira” da personagem Ju. Desse modo, contextualiza-se esse evento e amplia-se a situação comunicativa. Assim como em “Tenho uma ideia melhor”, em que as cenas e os signos são icônicos, plásticos e de contornos do sexto,

sétimo e oitavo quadrinhos contextualizam e “descrevem” para o leitor do que se trata “uma ideia melhor”. O nono quadrinho só é contextualizado na tira da próxima publicação (“E vim falar umas coisas pra vocês.”).

Então, esse conjunto de figuras pode refletir as atitudes ativas da personagem Ju, que serão melhor compreendidas nas análises das tiras seguintes, onde ela passa a protagonizar como influencer digital, ao invadir a rede social da ex-patroa, a influencer digital Fran.

Em A2 temos a continuidade do episódio anterior, e a constituição do plano discursivo é diferente da anterior, pois já se inicia com informações de fundo. Assim, é necessário que o leitor recupere informações para compreender o que a personagem Ju comenta, que é sobre a repercussão de “falar umas coisas para vocês”. Tal atitude resultou numa reação de cancelamento por parte dos seguidores da influencer digital Fran.



Amostra 02 (A2): Confinada 58

Fonte: https://www.instagram.com/p/CLe_eXnpdjT/?hl=pt-br

Publicado em 19 de fev. de 2021

A partir do segundo quadrinho, Ju apresenta a realidade de privilégios que a ex-patroa vive. Então, como ela está sendo a protagonista nessa situação, apresenta informações relevantes sobre sua revolta, demonstrando o cenário visual que fundamenta sua argumentação. E não é só sobre a sua demissão e a atitude da ex-patroa, mas é uma indignação que envolve o contexto social (os privilégios da branquitude e a repaginação da escravidão).

Nesse sentido, no segundo, terceiro, quarto e no nono quadrinhos, os Planos Discursivos parecem bem distribuídos (se observamos a parte verbal), pois traz a figura (“Olha esse apartamento...”; “E [olha esse] closet?!”; “De onde veio o dinheiro para comprar...”; “É como pensa Fran, a família dela...”) e, em cada quadrinho, essas figuras são detalhadas. Os eventos parecem estar articulados em uma sequencialidade temporal linear, com figuras focalizadas, com o intuito de dar destaque a cada privilégio que a personagem enuncia.

Então, figura e fundo se complementam como elementos de um contínuo no Plano Discursivo. Mas com um olhar mais expandido, esses quadrinhos ainda podem estar ampliando e contextualizando a fala do nono quadrinho de A1: “E vim falar umas coisas pra vocês”, numa espécie de Perspectivação, já que o desenvolvimento de A1 toma como referência o nono quadrinho de A1 (“E vim falar umas coisas pra vocês”).

Após isso (quinto, sexto, sétimo e oitavo quadrinhos de A2), vêm cenas que ampliam a compreensão do leitor sobre a vida de privilégios da personagem Fran, e desse modo, caracterizadas como fundo, ou seja, informações que situam a realidade social da personagem.

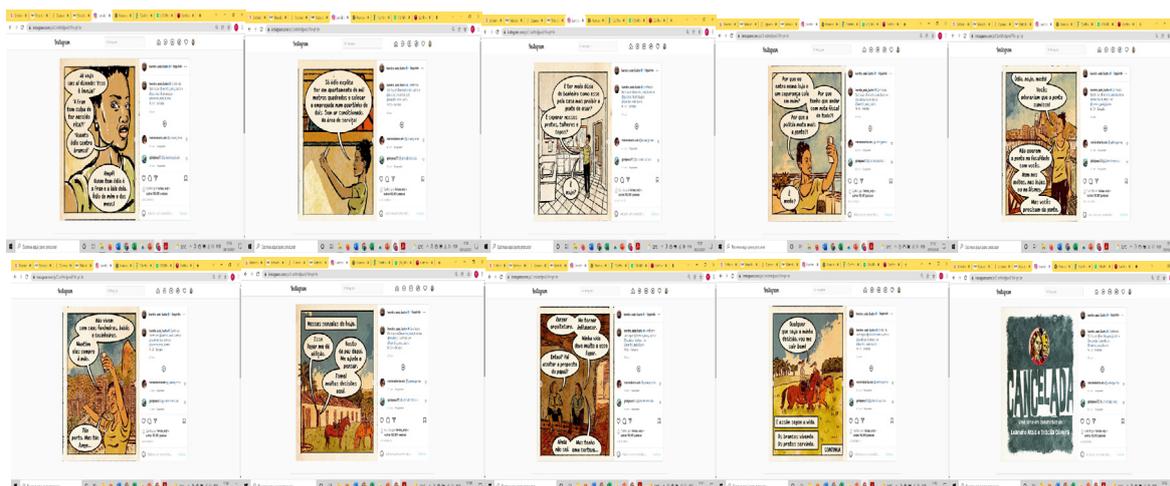
Há uma interrupção (ou recorte) na sequência de eventos, dando a impressão de que há dois lados nessa história. Enquanto Ju se indigna, Fran discute seu futuro numa conjuntura social bem mais confortável. E podemos assim, visualizar o porquê da atitude de Ju.

Contudo, se observarmos cena a cena, nesse recorte temos também uma informação relevante (figura) no diálogo do pai com a filha: “Esquece esse negócio de influencer”. Nesses quadrinhos (do quinto ao oitavo), todas as falas do pai são com o intuito de fortalecer essa ideia (fundo).

Assim, esse diálogo tem a finalidade de convencer a filha a entrar para uma carreira numa empresa, apresentando uma figura e fundo de contextualização. No entanto, numa visão geral do texto tem a finalidade de mostrar que os privilégios da branquitude não advêm de uma labuta de trabalho, mas de herança de família. E assim, servindo de argumentos tanto para as ideias de Ju (enunciadas e mostradas no segundo, terceiro, quarto e últimos quadrinhos) como para o teor de convencimento do pai. E nessa última perspectiva, todos os quadrinhos (do quinto ao oitavo) seriam apenas fundo de contextualização e realce das ideias da personagem Ju.

De modo geral, se analisarmos de modo mais focado, de cena a cena, parece que temos uma análise de equilíbrio do Plano Discursivo (figura com sua explicação de fundo), mas numa visão mais contextual e considerando que se trata de uma sequência de tiras, então, se apresenta uma outra possibilidade de análise, em que a maioria dos quadros é apenas explicação e figuração do nono quadro de A1. de todo modo, a contextualização (figura) é um importante recurso que contribui para a progressão do texto e engajamento do leitor.

Em A3, parece ter essas mesmas possibilidades de análises (dá continuidade ao nono quadrinho de A1 e um recorte na sequência de eventos, que podem ser analisados cena a cena ou apenas como fundo da situação). Porém, muda a perspectiva de sentidos que a personagem Ju vai construindo sobre a situação.



Amostra 03 (A3): Confinada 59

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CLmWmfjpwjJ/?hl=pt-br>

Publicado em 22 de fev. de 2021

O senso de indignação e de reflexão parece mais intenso, expressando suas opiniões e argumentos. E desse modo, aparece um grau maior de informações de fundo (nas falas de Ju) sobre o qual recai o foco argumentativo da personagem.

Conforme os eventos são explicados, comentados e situados no tempo e no espaço, percebe-se uma conjunção de elementos de ordem discursiva e cognitiva, que contribuem na organização do Plano Discursivo. Por outro lado, há as percepções do mundo sociocultural que atravessam esses significados, organizados no Plano Discursivo e que influenciam a organização das informações e a perspectiva interativa, associada aos aspectos do gênero.

Com isso, o conteúdo informacional parece ser organizado discursivamente de acordo com as demandas comunicativas específicas, com o intuito de atingir um propósito que se associa tanto ao gênero e suas construções discursivas quanto a alcançar o interlocutor (situado e com percepções cognitivas), por via do humor, crítica social e com um olhar de sensibilidade para as questões da desigualdade sócio-racial.

4 CONCLUSÃO

Diante da perspectiva da LFCU, podemos afirmar que, para que haja a construção de sentidos em um texto, é necessário levar em consideração diversos aspectos, já que os textos têm uma funcionalidade dinâmica. Os aspectos semânticos e pragmáticos, bem como os contextuais e cognitivos, foram norte de todo o processo de construção, de compreensão e de interpretação textual em nossas análises.

Sob esse viés, por meio da análise das tiras em quadrinhos, percebemos o quanto o Plano Discursivo é profícuo no processo de significar, uma vez que possibilita uma leitura que vai além da materialidade linguística, suscita inferências acerca das informações presentes no texto, dá encaminhamentos do contexto bem como suscita sobre as ideologias, convenções sociais e instituições que se fazem presentes nas realizações linguísticas feitas por sujeito falante/escritor.

A figura, por apresentar um maior grau de saliência perceptual, parece ser uma categoria mais simples e de melhor apreensão, contudo, nas tiras em quadrinhos, por serem textos curtos, de alto teor informativo e muito inferencial, isso não parece uma tarefa simples.

Por fim, cabe salientar que, ao nos comunicarmos, estamos sendo condicionados ao contexto. Assim, toda comunicação é permeada pela finalidade comunicativa dos sujeitos que fazem parte da interação, condicionada, inevitavelmente, ao Plano Discursivo.

REFERÊNCIAS

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro/ Cataguases-MG: FAPERJ/Mauad, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. **Revista do GELNE**. Vol. 15, Natal-RN: 2013, p. 53-78.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. d.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOPPER, P; TRAUGOTT, E. C. **Gramaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAMOS, Paulo Eduardo. **A leitura dos quadrinhos**. 1 ed. São Paulo: contexto, 2010.

REFLETINDO SOBRE O LUGAR DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA DISCUSSÃO À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO

Francisco Hélio da Silva (SEDUC)

franciscohsilvadr@gmail.com

Francisco Clébio de Figueiredo (FACEP)

fcelebio667@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver uma discussão teórica sobre o lugar da gramática nas aulas de língua portuguesa na educação básica, com análise de situações de uso a partir das orientações dos estudos funcionalistas, é o objeto de estudo deste artigo. Estudiosos da área, a exemplo de Travaglia (2000), Furtado da Cunha e Tavares (2016), Givon (1995), Neves (2012), entre outros, têm desenvolvido trabalhos de muita relevância no âmbito da gramática e da língua. Neves (2005) apresenta uma grande contribuição no tocante ao estudo da gramática tradicional e uma visão do pensamento grego sobre a gramática. Esses estudos contribuem para o embasamento desta pesquisa, que também apresenta como referência estudos sobre gramática e pesquisas funcionalistas, a exemplo de Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), Castilho (2019), e outros que são relevantes para este artigo no qual se desenvolve um estudo sobre a gramática e sua importância no contexto do ensino da língua nos dias atuais.

No entendimento de que a linguagem é algo que faz parte do ser humano e sua interação no meio social, ressaltando ainda que a gramática é inerente à língua e ao discurso, torna-se importante discutir o seu lugar no ensino. A necessidade de tal discussão vai ao encontro de questionamentos e lacunas relacionadas ao ensino de língua portuguesa nas escolas de educação básica, mais especificamente no que diz respeito ao olhar sobre a gramática nesse contexto de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que já se conta com estudos relevantes nessa área, a exemplo de Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014) que discutem *as abordagens tradicional e funcionalista ao ensino de língua materna*. O trabalho dos autores aborda o ensino na perspectiva da Linguística funcional centrada no uso. O trabalho de Oliveira e Cezario (2007) discute os PCN à luz do funcionalismo linguístico. Destaca-se também o trabalho de Bispo, Cordeiro e Lucena (2022), que traz abordagem relevante sobre ensino de português na perspectiva funcionalista.

O trabalho de Furtado da Cunha e Tavares (2016), *Linguística funcional e ensino de gramática*, traz importantes contribuições sobre a linguística funcional e o ensino de gramática. As autoras desenvolvem um estudo sobre a gramática e o contexto de uso, dentro dos pressupostos da Linguística Funcional. Ainda destaca-se o trabalho de Silva (2022), que aborda o uso dos advérbios em *-mente* na construção de sentido do texto. Um trabalho de base funcionalista que corrobora com a compreensão do uso dos advérbios no português brasileiro.

Essas e outras pesquisas apontam para o interesse de estudiosos funcionalistas de apresentarem contribuições dessa área de conhecimento ao estudo dos aspectos gramaticais no ensino de língua portuguesa na educação básica. É uma oportunidade para que estudiosos e professores possam refletir sobre o lugar da gramática no ensino de língua numa perspectiva dos estudos linguísticos mais atuais. Nesse contexto, destaca-se este estudo que discute o ensino de gramática, tomando-se como base trabalhos de pesquisadores funcionalistas, documentos oficiais e traz apontamentos sobre questões de ordem gramatical no ensino de língua, numa perspectiva mais atual.

Ao se considerar o quantitativo de pesquisas na área de linguística, abordando questões gramaticais/linguísticas, verifica-se a importância dessa discussão com estudantes de licenciatura, pesquisadores e estudiosos da área de Letras para esclarecimentos sobre o tema em questão. É relevante considerar que

os resultados de estudos nessa área do conhecimento devem chegar aos profissionais do ensino na área de linguagem para reflexões acerca do entendimento do conceito de gramática numa perspectiva mais atual nos estudos da língua portuguesa nas escolas de educação básica.

No direcionamento dessa temática, justifica-se a realização deste trabalho, que toma como base teórica para a fundamentação e discussão, estudos de pesquisadores da área de linguística/gramática e ensino, cujo resultado aponte para um entendimento da língua na sua função interacionista e a gramática numa perspectiva mais maleável. Na análise de dados, são trabalhados trechos do *Corpus Discurso & Gramática* (Natal), D & G Natal, organizado por Furtado da Cunha (1998), com observância ao que preceitua também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento que traz orientações para o ensino em todo o currículo da educação básica.

2 A GRAMÁTICA NO CONTEXTO DA LÍNGUA: ALGUNS APONTAMENTOS

Muitos estudiosos têm se dedicado à pesquisa, à reflexão e discussão sobre a gramática e ensino de língua no contexto da educação básica. Estudos como Furtado da Cunha e Tavares (2016), Travaglia (2000), Neves (2012), Neves (2002), Neves e Coneglian (2023), entre outros, apresentam discussões importantes sobre a gramática e ensino de língua. No entanto, dada a pertinência de se discutir continuamente o tema entre pesquisadores, professores e estudantes, faz-se necessário pensar, discutir e atualizar o pensamento sobre a gramática e o ensino de língua na educação básica.

No Brasil, tem-se atualmente a Base Nacional Comum Curricular BNCC, que traz orientações em todas as áreas do currículo escolar, para um ajuste sobre as aprendizagens essenciais na formação dos estudantes da educação básica. É importante pensar também sobre as pesquisas que são realizadas que abordam o tema, gramática e ensino, para se pensar numa perspectiva atual, no sentido de responder às questões e lacunas existentes concernentes ao lugar da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Muito se discutiu sobre a gramática no ensino da língua portuguesa. No entanto, esse é um tema que não sai das discussões quando o assunto é língua e o contexto de ensino de língua. Nesse sentido, faz-se necessário analisar as discussões sobre a gramática nas suas origens para que se possa compreender a função dessa área da linguagem e de que forma contextualizar o tema, gramática e língua, no processo de ensino nos dias atuais.

Sabe-se que os estudiosos gregos tiveram a preocupação de organizar uma gramática da língua. Esse modelo de gramática serviu de base para o ocidente e ainda hoje continua como modelo para muitos professores de língua portuguesa em escolas de educação básica. De acordo com Neves (2005), “A disciplina gramatical é uma criação da época helenista [...]” (NEVES, 2005, p. 111). Isso evidencia que os estudos gramaticais tiveram uma relevância para os gregos, que se preocuparam em organizar uma gramática. Conforme se pode conferir na citação que segue:

Dionísio o Trácio foi o verdadeiro organizador da arte da gramática na Antiguidade, dando-lhe uma forma que, por muito tempo, foi definitiva e cujos traços fundamentais ainda hoje podem ser reconhecidos em muitas obras gramaticais do Ocidente. (NEVES, 2005, p. 125).

Em conformidade com as palavras da autora citada, a arte da gramática surgiu há muito tempo, na época helenística, e o modelo organizado ainda pode ser encontrado em muitos lugares atualmente. Analisando-se a citação acima, ainda chama a atenção o que se diz sobre uma forma definitiva da gramática. Isso traz um pouco de luz ao que se conhece como norma gramatical, regras gramaticais, em muitos modelos de gramáticas nas escolas de educação básica. Nesse sentido, compreende-se que o contexto da gramática tradicional é muito antigo, e ainda conforme Neves (2005, p. 111), “A atividade cultural se concentra nas bibliotecas e tem em vista primordialmente a preservação, para transmissão, da herança cultural helênica”.

No contexto da gramática, pode-se compreender, com base em Neves (2005), que a sua organização

estava centrada na atividade cultural de preservação, transmissão da cultura helênica. Assim, pode-se entender que a gramática, como uma organização centrada na cultura helenística, bem como na sua preservação, tinha um objetivo, naquele contexto social e cultural da época.

Nessa perspectiva, é possível depreender que, nos dias de hoje, mediante as pesquisas e estudos de especialistas, linguistas, a gramática deve ser vista não mais como uma estrutura fixa, com o objetivo de preservar uma cultura. Entende-se que a gramática, no contexto de ensino da língua, seja compreendida numa perspectiva mais flexível e mais maleável.

Ao falar da gramática tradicional, Bagno (2013) destaca que “A doutrina gramatical tradicional está marcada, portanto, desde suas origens, por um apego exclusivo à **língua escrita** e, mais restritamente ainda, à **língua escrita literária**”. (BAGNO, 2013, p. 64, grifos do autor). Assim, chega-se à compreensão de que a gramática tradicional de que fala o referido autor tinha um foco na língua escrita, com exclusividade. Ante o exposto, questiona-se: esse modelo de gramática, focado na língua escrita, supre as necessidades pautadas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos dias atuais? Esse questionamento propõe uma reflexão sobre o tema, pois se sabe que a língua não se configura como sendo apenas escrita, mas esta manifesta-se tanto na modalidade oral quanto escrita. As duas modalidades são igualmente importantes no contexto da fala e da escrita e, assim sendo, necessitam de um tratamento peculiar a cada uma delas.

Nesse contexto, destacam-se os apontamentos de Martelotta (2013, p. 45). Segundo este autor, “A chamada gramática tradicional, utilizada como modelo teórico para a abordagem e o ensino da nossa língua nas escolas, tem origem em uma tradição de estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga”. Conforme apresentado por este estudioso, pode-se associar o que se verificou nos apontamentos de Neves (2005) sobre a origem da gramática e a continuidade desse modelo ainda nos dias de hoje, como apontado por Martelotta (2013).

Ao partir desse pensamento, também destacam-se as contribuições de Travaglia (2000), quando este autor traz apontamentos sobre a gramática normativa. Para este estudioso:

A **gramática normativa**, que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. (TRAVAGLIA, 2000, p. 30, grifos do autor).

Ao se levar em consideração os apontamentos do autor citado, pode-se perceber que há uma preocupação deste estudioso quanto à pouca importância da gramática normativa aos aspectos da variedade oral da língua. Já foi constatado neste estudo, com base em Bagno (2013), que a gramática tradicional tinha uma preocupação com a língua escrita literária. Dessa forma, considerando-se a contribuição de estudiosos a exemplo de Travaglia (2000); Martelotta (2013), Bagno (2013), já citados, é preciso que o estudioso, pesquisador, professor, pense em uma gramática que, na sua funcionalidade, considere os aspectos de uso da língua, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita.

É importante, nos estudos atuais, a reflexão sobre um ensino da língua que apresente um conceito de gramática com características mais flexíveis, maleáveis às necessidades de uso do falante/escritor em todos os seus aspectos. Também torna-se relevante o conhecimento de que um modelo de gramática que está voltado apenas para a língua escrita ou literária, não supre as necessidades condizentes com um ensino de língua cujo foco é a competência comunicativa, em um processo de interação. Nesse contexto, Castilho (2019, p. 68) destaca: “A Gramática Funcional procura correlacionar as classes, as relações e as funções com as situações sociais concretas em que elas foram geradas”. Dessa forma, pode-se pensar em uma concepção de gramática cuja função se desenvolve nas relações de interação discursiva, entendendo a noção de discurso como “[...] a construção e a troca intersubjetiva de sentido(s) [...]” (FURTADO DA CUNHA, BISPO e SILVA, 2013, p. 19). Na seção seguinte, discute-se a gramática na perspectiva da linguística funcional.

2.1 A COMPREENSÃO DA GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL NORTE-AMERICANA

Este trabalho tem como aporte teórico a Linguística Funcional de vertente norte-americana. Esta corrente de estudos linguísticos tem como representantes estudiosos importantes, a exemplo de Givón (1995), Hopper (1998) e outros, e no Brasil, estudiosos como Furtado da Cunha (2013), Martelota (2013), Martelotta (2011); são alguns de muitos pesquisadores que desenvolvem estudos relevantes nessa área do conhecimento.

A linguística funcional é uma corrente de estudos que, conforme aponta Furtado da Cunha (2013, p. 157), “[...] se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas”. Nesse sentido, essa corrente de estudos linguísticos traz ao universo da pesquisa a preocupação de um estudo que leve em consideração as relações das línguas com os contextos de uso. No funcionalismo, portanto, entende-se que a estrutura gramatical tende a ser flexível com as necessidades de uso do falante/escritor, onde se concebe, conforme Givón (1995, p. 9), que “a estrutura é maleável e não rígida”. Dessa forma, entende-se que, ao se tratar dos aspectos da linguagem, tem-se a concepção de que esta é maleável.

De acordo com Furtado da Cunha (2013, p. 157), “Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social [...]”. Assim sendo, os estudos linguísticos nessa área do conhecimento levam em consideração os envolvidos no discurso, pois estes, ao fazerem uso da língua, utilizam-se de recursos gramaticais que se mostram maleáveis em sua estrutura. Nesse contexto de estudos, compreende-se ser necessário trazer aqui alguns apontamentos sobre o entendimento da gramática na ótica de alguns estudiosos funcionalistas.

Ao que preceitua a linguística funcionalista, parte-se da ideia de que a gramática molda-se conforme as necessidades do falante/escritor. Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 18) destacam que “A gramática é vista como um sistema aberto, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia [...]”. Isso confere à análise linguística a percepção de mudanças que as palavras podem assumir em diferentes contextos de uso, onde se pode verificar a flexibilização das categorias gramaticais. Nessa mesma linha de pensamento, Furtado da Cunha e Souza (2011, p. 22) apontam que “[...] a gramática é vista como um conjunto de convenções resultantes de motivações de natureza distinta, em que sobressaem as pressões de uso”. Assim, é importante que na análise linguística sejam consideradas as pressões discursivas, onde as palavras podem ser representadas pelo uso que o falante/escritor faz delas nas situações de uso.

Evidencia-se também que para os estudiosos funcionalistas, há destaque dado aos aspectos gramaticais da língua, no entanto, compreendendo-os a partir das necessidades do usuário, sem que esses aspectos sejam analisados apenas do ponto de vista morfosintático, mas na consideração de que a língua é um instrumento de interação social (FURTADO da CUNHA, 2013), são levados em consideração também os aspectos pragmático-discursivos, onde estão inseridas as necessidades e as pressões de uso, pois nessa acepção, Neves (2012, p. 203) aponta que: “[...] nem sempre são nítidos os limites entre uma e outra classe de palavras ou entre uma e outra função, o que, aliás, demonstra a maleabilidade da língua”. Nesse sentido, é preciso analisar o uso que se faz dos constituintes gramaticais, para que se possa identificar suas funções, compreendendo-se que no discurso não há regras fixas, mas se sobressai a maleabilidade da língua.

Neste trabalho, evidencia-se que na linguística funcional norte-americana é importante a compreensão da relação forma e função, na perspectiva dos estudos da iconicidade e marcação. Em conformidade com Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21-22, grifos dos autores), “[...] *iconicidade* é definida como a correlação natural entre forma e função, entre o código linguístico (expressão) e seu *designatum* (conteúdo)”. Nesse contexto, analisa-se a relação entre forma e função no emprego das palavras dentro dos contextos de uso, considerando-se a função dos constituintes gramaticais nas situações discursivas, no entendimento de que há uma relação entre a forma e o significado, a partir das situações de uso.

Nos estudos funcionalistas, é relevante ainda a discussão sobre o processo de mudança linguística. A mudança é um fenômeno das línguas. Como postula Martelotta (2011, p. 28) “[...] as línguas se adaptam aos novos tempos.” Esse processo de mudança linguística, tão importante nos estudos funcionalistas, é tratado como gramaticalização. Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 28) destacam que “[...] a gramaticalização descreve a passagem ou mudança de itens das principais categorias lexicais, como substantivos, verbos e adjetivos, para categorias menores, como preposições, advérbios e auxiliares”. Conforme apresentado pelas autoras, compreende-se que o processo de gramaticalização é muito frequente nas línguas, pois é evidente que muitas palavras passam por processo de mudanças, passando de “vocábulo livre para afixo” (MARTELOTTA, 2011, p. 94); “passagem de verbo pleno para auxiliar” (MARTELOTTA, 2011, p. 95), por exemplo.

Assim, nesse contexto de análise, é importante o reconhecimento de que a gramaticalização é um processo inerente às línguas, e que essas mudanças são verificadas tanto numa perspectiva diacrônica quanto sincrônica. Dessa forma, no ensino de língua, é necessária a compreensão de que esse fenômeno acontece e que precisa ser explicado também no estudo das categorias gramaticais na construção de sentido nos eventos de fala e escrita para que se possa compreender melhor a flutuação entre as categorias gramaticais tão frequentes nas mais diversas situações de usos reais da língua.

Nesse mesmo contexto, ainda trazendo como exemplo, é destaque o que aponta Martelotta (2011) sobre a passagem de advérbios de modo a modalizadores, muito frequente no português brasileiro. Segundo este autor, “[...] os modalizadores, ao contrário dos advérbios de modo, não são modificadores do verbo, mas da sentença como um todo e poderiam ser exemplificados com o uso de *certamente* em sentenças como *Certamente, vai chover amanhã*” (MARTELOTTA, 2011, p. 100, grifos do autor). Sobre a concepção de modalizadores, Martelotta (2012, p. 57) destaca que “[...] são advérbios que operam basicamente no segundo componente, expressando algum tipo de intervenção do falante, que qualifica o conteúdo de seu enunciado [...]”. Desse modo, torna-se relevante a análise das construções formadas por esses advérbios, muito frequentes nos eventos de fala e escrita, reconhecendo-se a função dessas palavras não apenas como advérbios de modo, mas as construções de sentidos estabelecidas pelos modalizadores que, conforme o autor citado, qualificam o conteúdo do enunciado. Nesse sentido, verificam-se os aspectos pragmático-discursivos da linguagem, com evidência nos modalizadores, empregados no discurso.

Ainda nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de se trabalhar os aspectos gramaticais na perspectiva da reflexão do uso, pois em conformidade com Neves e Coneglian (2023, p. 27):

É só pela reflexão sobre os usos (forma e produção de sentido) que o estudante pode ser levado a acompanhar o processamento das peças linguísticas que, construindo textos, produzem os sentidos e os efeitos, que é o que vale em linguagem.

O posicionamento dos autores coopera para o entendimento de que é necessário considerar as categorias gramaticais no uso que se faz delas, nas construções textuais de sentidos, na modalidade oral e escrita da língua. Dessa forma, os estudantes devem ser levados à reflexão dos usos nas diferentes situações de linguagem. Entende-se, portanto, que a gramática ocupa um lugar importante nas construções textuais, sendo necessário o reconhecimento do sentido das categorias gramaticais nos eventos de fala e escrita.

Também é importante ressaltar que a concepção de gramática nas análises linguísticas deve ir ao encontro do entendimento das categorias na produção de discurso. Considerando-se que, para o estudioso e pesquisador na atualidade, é necessária a compreensão de que a gramática está presente nos estudos linguísticos, e, ao invés de apontar críticas a essa área da linguagem, torna-se imprescindível pensar as categorias gramaticais na constituição do texto, no exercício da linguagem. Assim, evidencia-se que é através do uso que o aluno pode ir concebendo a função da gramática nas construções, nos atos de fala e escrita, no português brasileiro. Dessa forma, traz-se à discussão, para reflexão, o lugar da gramática, na análise, na construção e nas relações de sentidos, no estudo da linguagem.

Nesse sentido, observa-se o que orienta a BNCC, no que diz respeito a situações que oportunizam reflexão sobre a língua. “Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral [...]” (BRASIL, 2018, p. 81). Dessa forma, as práticas de linguagem devem levar o aluno a uma reflexão no sentido de ampliar suas capacidades de uso, conforme apontamentos da BNCC. Consoante a esse documento, compreende-se que é recomendável que o trabalho com a gramática aconteça de forma a desenvolver uma reflexão sobre as práticas de linguagem na língua portuguesa, em que não prevaleça no ensino uma metodologia que foque apenas as categorias gramaticais específicas e/ou funções sintáticas sem levar em consideração as construções textuais e os diferentes sentidos que uma mesma categoria gramatical pode assumir, conforme a escolha do falante/escritor.

3 METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, pois na análise são relevantes os aspectos qualitativos os quais atestam a frequência de uso como dados na verificação dos fenômenos linguísticos marcadores da flexibilidade, mudanças e flutuação das categorias gramaticais dos diferentes usos da língua, na modalidade oral e escrita do português brasileiro. O presente estudo segue a seguinte metodologia: a partir de leituras de estudiosos sobre gramática, sua origem e desenvolvimento, trabalhos de especialistas que abordam o tema em destaque, desenvolve-se uma discussão, procurando responder à seguinte questão de pesquisa: qual o lugar da gramática nas aulas de língua portuguesa numa perspectiva dos estudos funcionalistas na atualidade?

Após uma discussão teórica sobre o tema em estudo, concernente às concepções de gramática apresentadas por estudiosos, linguistas e gramáticos, fazendo-se uma reflexão sobre a concepção de gramática apresentada por estes estudiosos funcionalistas, traz-se, a partir deste estudo, algumas implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Desenvolvem-se alguns apontamentos sobre a gramática e o ensino de língua na educação básica, com a contribuição dos estudiosos da área e dos documentos oficiais, BNCC.

Por fim, serão apresentados exemplos de uso referentes a situações reais de comunicação da língua portuguesa retirados do *Corpus Discurso & Gramática* (Natal), organizado por Furtado da Cunha (1998), fazendo-se uma discussão com base nos pressupostos da Linguística Funcional de vertente norte-americana para verificação da flexibilização da gramática no próprio discurso, com amostras em trechos da modalidade oral e da modalidade escrita do português brasileiro, trazendo ao contexto de análise linguística resultados pautados nos pressupostos do funcionalismo linguístico em que mostram que os aspectos gramaticais são adaptáveis às situações de uso.

Nesta pesquisa, optou-se por realizar uma análise linguística de palavras, verbos, advérbios, adjetivos, locuções, com observância aos aspectos pragmático-discursivos, verificando-se a função das palavras no contexto de uso, bem como a flexibilização dessas categorias gramaticais, a partir de um olhar para além da classificação fixa das classes de palavras na construção de sentido em eventos de fala e escrita.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS SOBRE ASPECTOS GRAMATICAIS, COM IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Nesta análise, destacam-se trechos do *Corpus D & G* (Natal, 1998), na modalidade oral e escrita do português brasileiro, onde se analisa o comportamento linguístico de categorias gramaticais, numa perspectiva morfossintática e discursivo-pragmática com base nos pressupostos da linguística funcional de vertente norte-americana para se identificar mudanças, flutuação e usos pragmático-discursivos nas construções gramaticais.

Amostra 1

“[...] porque eu sou uma eterna criança ... eu passo a vida inteira levando tudo na brincadeira ... [...]”. Fonte: D & G (Natal, 1998, p. 17, narrativa oral).

Neste trecho, observa-se o uso da palavra “levando”, verbo na forma gerúndio, em que o uso não representa exatamente a ação de levar no seu sentido de conduzir. Esta palavra aponta para um novo sentido à expressão, sem que seja utilizada na classificação mais específica. Esse reconhecimento está de acordo com o que preceitua o funcionalismo linguístico, em que as palavras devem ser reconhecidas “[...] pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia [...]” (FURTADO DA CUNHA e TAVARES, 2016, p. 18). Assim, chega-se à consideração de que as classes de palavras no português brasileiro podem ser reconhecidas em diferentes funções que lhes são atribuídas em virtude do uso nas situações discursivas do dia a dia.

Amostra 2

“Aqui recomeça a história dessa família de peregrinos, só que agora tinham menos, pois, lhes faltava o papagaio que haviam comido no caminho”. Fonte: D & G (Natal, 1998, p. 36, narrativa escrita).

Nesse trecho, analisa-se o dêitico “agora”, que foi usado fazendo-se referência a uma narrativa. O importante é o reconhecimento de que a palavra em análise não sinaliza um momento no tempo presente. A palavra foi utilizada para destacar a fase em que restavam poucos membros na família de retirantes. A partir dessa amostra, pode-se considerar que uma palavra pode ser utilizada para sinalizar o propósito comunicativo do falante/escritor, sem que para isso haja uma preocupação com a sua classificação específica enquanto classe de palavra da língua portuguesa. Na análise da referida palavra, observou-se o uso mais pragmático e não especificamente como um advérbio de tempo, mas para referir-se ao momento em que a família apresentava um número menor de pessoas naquele contexto passado.

Observa-se, portanto, que identificar apenas esta palavra como um advérbio de tempo ou adjunto adverbial não traz muita relevância para esta análise, em que o estudante deve fazer uma reflexão dos aspectos gramaticais nas construções textuais.

Amostra 3

“... [...] era muito bom ... aí eu fiquei esse tempo lá e só no final de sema/ depois de um certo tempo é que ... que iam me visi/ que é ... eu pude receber visita né ... eu acho que duas ou três semana ... num me lembro direito ... [...]”. Fonte: D & G (Natal, 1998, p. 3, narrativa oral).

Na amostra 3, analisa-se a palavra “direito”, a qual qualifica a ação verbal lembrar. No trecho em destaque, observa-se que a palavra em análise desempenha a função de advérbio, passando de função adjetiva para função adverbial. Nessa perspectiva, reconhece-se que há uma proximidade entre essas duas classes de palavras, de maneira que as fronteiras entre elas não impedem que adjetivos exerçam a função de advérbios em contextos de uso no português. Dessa forma, verifica-se que há uma flutuação entre essas categorias gramaticais, as quais devem ser observadas quando se analisa a sua função no contexto de uso.

Amostra 4

“Chegaram a momentos gloriosos onde aquele pai de família pôde gastar seu dinheiro na cidade [...]”. Fonte: D & G (Natal, 1998, p. 36, narrativa escrita).

A amostra 4 desta análise evidencia mais uma vez a funcionalidade de palavras sob pressão de uso por falantes do português brasileiro. A palavra “onde” não corresponde a um dêitico de lugar, mas evidencia, nesse contexto de uso, atribuição de tempo, seguido da expressão “momentos gloriosos”. Na amostra em análise, é possível verificar a maleabilidade das palavras nas diferentes situações comunicativas do português brasileiro. O caso em questão mostra que há situações em que palavras de uma determinada categoria assumem funções de outras. Diante do exposto, verifica-se que é necessária uma análise linguística, em que se considerem as situações de fala ou escrita, dentro do evento de comunicação, para averiguar realmente as vicissitudes peculiares às pressões de uso da língua falada e na escrita.

Nesse contexto, configuram-se os pressupostos do funcionalismo linguístico, que se contextualizam na perspectiva de uso, entendendo-se que o discurso leva ao surgimento das peculiaridades gramaticais, as quais se moldam mediante as necessidades discursivas dos usuários da língua.

Amostra 5

“[...] ... as muriçocas só paravam de aperriar quando a gente ... de encher o saco ... quando a gente deixava a luz acesa ... só que com a luz acesa a gente não conseguia dormir [...]”. Fonte: D & G (Natal, 1998,

Neste trecho da amostra 5, analisa-se a expressão “só que”. É uma construção formada por uma locução conjuntiva, de valor adversativo. Observa-se que nesse trecho não foi usada a conjunção “mas”, preferiu-se a expressão “só que”, uma expressão mais frequente nas situações de fala. Dessa forma, observa-se que há uma tendência de emprego de novas expressões no uso de situações discursivas, em que expressões passam a representar valores gramaticais importantes na construção de sentidos nos eventos de fala do português brasileiro. Mais um exemplo de que é necessário se reanalisar as construções gramaticais considerando-se que os elementos gramaticais não são fixos, ou seja, nas construções discursivas é evidente o uso de palavras e expressões que assumem valores gramaticais resultantes da escolha dos falantes/escritores.

Amostra 6

“[...] ... *minha mãe morava no Piauí com toda família ... né ... meu ... meu avô ... materno no caso ... era maquinista ... ele sofreu um acidente ... infelizmente morreu ... [...]*”. Fonte: D & G (Natal, 1998, p. 96, narrativa oral).

Na amostra 6, o advérbio “infelizmente” evidencia um modalizador, que no caso em análise qualifica o conteúdo do enunciado, destacando a infelicidade do falante em relação à morte do seu avô. Este é um caso em que não se analisa este advérbio como sendo de modo, mas a sua produtividade está relacionada ao seu estado emocional, ao sentir pela morte de um parente.

A mudança de sentido assumida por diferentes categorias gramaticais é tema importante de pesquisa para muitos estudiosos e pesquisadores funcionalistas e muitas situações de mudança linguística nas situações de fala e escrita, compreendida como gramaticalização, que, conforme Furtado da Cunha (2013, p. 173, grifos da autora), “[...] é um fenômeno relacionado a essa *necessidade de se refazer* que toda gramática apresenta”. Isso leva à compreensão de que na língua, os elementos que passam por estágios de mudança, assumindo novas funções, são estudados na perspectiva da gramaticalização.

Diante do exposto, depreende-se que há um lugar muito importante na compreensão das funções da gramática na construção de sentido na fala e na escrita do português brasileiro. Sendo assim, é necessário que se leve em consideração que os elementos gramaticais constituem mecanismos de uso e que esses elementos moldam-se conforme as necessidades do falante/escritor. Conforme postulam Oliveira e Wilson (2015, p. 96) “[...] pensar a língua e, conseqüentemente, a gramática implica compreendê-las motivadas pelas circunstâncias e pelos contextos específicos de uso”. Nesse entendimento, compreende-se que língua e gramática devem ser pensados na mesma perspectiva, em que os elementos gramaticais são usados para produzir eventos comunicativos. Dessa forma, as aulas de gramática não compreendem atividades de reconhecimento de classes de palavras ou aspectos sintáticos da oração, de forma isolada, mas um trabalho que mostre a função dos itens gramaticais na construção do texto.

Concernente ao estudo da língua, destaca-se que os aspectos gramaticais são e devem ser trabalhados no contexto de ensino da língua portuguesa na escola. O importante é a consideração de que esse ensino não deve ser focado apenas na identificação de classes gramaticais e/ou reconhecimento de termos da oração, mas é relevante que os aspectos gramaticais sejam considerados como elementos das construções textuais nos eventos de fala e escrita. Também se destaca que, numa perspectiva funcionalista, é relevante o entendimento de que a gramática é maleável e se ajusta às necessidades de uso do falante/escritor.

Contextualizando esta discussão com a BNCC, traz-se o que aponta esse documento no tocante às competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental. Desata-se a competência 1:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BRASIL, 2018, p. 87).

No contexto de ensino, a língua deve ser compreendida de forma mais ampla, na sua heterogeneidade e uso. A gramática tem sua importância nas construções textuais, no sentido de que deve ser compreendida de forma flexível, atendendo às necessidades de uso de falantes/escritores que têm a liberdade de fazer escolhas sem que necessariamente estejam preocupados em usar cada categoria gramatical dentro de suas classificações específicas, mas na observância de que as palavras podem ser identificadas assumindo diferentes funções, numa perspectiva mais pragmático-discursiva.

De acordo com o referido documento, entende-se que o professor deve observar as orientações organizadas em cada eixo: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. O trabalho com os aspectos gramaticais encontra-se na análise linguística/semiótica, no entanto, é importante a interligação de todos os eixos, pois nas práticas de linguagem são consideradas as modalidades, oral e escrita, e também a construção do texto, pois é no texto que se analisam as construções de sentido com o uso das diferentes categorias gramaticais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo recorre-se à questão inicial, objeto de estudo, sobre o lugar da gramática no ensino da língua, numa perspectiva atual, considerando-se os pressupostos da linguística funcional e documentos oficiais – BNCC.

As amostras analisadas nesta pesquisa, retiradas do *Corpus D & G* (Natal, 1998), apresentaram resultados que convergem com as ideias dos estudos funcionalistas, no sentido de se reconhecer as funções das categorias gramaticais nas situações de fala e escrita, em situações reais de comunicação. A constatação de mudanças nas funções morfossintáticas das palavras, nos trechos de análise, sinaliza o que preceituam autores funcionalistas, a exemplo de Martelotta (2011), sobre as mudanças que ocorrem na língua advinda do uso.

Este estudo enfatiza o trabalho de análise linguística com foco nos aspectos gramaticais nas construções do texto, visando contribuir com informações sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Assim sendo, destaca-se que o trabalho de análise linguística, ao verificar as situações de uso da língua oral e escrita no português brasileiro, contribui para o entendimento dos recursos gramaticais que são usados nas situações reais de comunicação e que representam mudanças que contribuem para as construções de sentido no texto.

Nestas palavras conclusivas, considera-se importante o apontamento de Antunes (2007, p. 22, grifos da autora) quando a autora destaca que “[...] a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe [...]”, assim, é preciso que se leve em consideração todas as implicações que estão envolvidas na produção do discurso. No ensino de língua, os aspectos gramaticais não devem ser trabalhados nessa perspectiva de certo e errado, pois o reconhecimento de classes de palavras e termos sintáticos da oração apenas não é suficiente para que o aluno compreenda o texto, construa o texto em seus contextos de uso e reconheça as diferentes funções que as palavras adquirem nas construções discursivas.

Considera-se, portanto, que a gramática tem sua importância no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e o seu tratamento deve proporcionar momentos de reflexão sobre as construções gramaticais nos eventos de fala e escrita no contexto de uso da língua portuguesa.

Ressalta-se, portanto, que a gramática tem um lugar importante nas construções textuais de sentido e que esta deve ser trabalhada nos seus aspectos morfossintático, semântico e pragmático-discursivo nas relações de interações tanto nas situações de fala quanto de escrita. Portanto, ao se trabalhar com a gramática, é relevante a análise das categorias gramaticais, respeitando a flutuação entre elas e as diferentes atribuições de sentidos que as palavras representam nas situações discursivas, consubstanciando em práticas de reflexão sobre a língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva; LUCENA, Nedja Lima de. Funcionalismo linguístico e ensino de português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, Natal RN, v. 24, n. 1, p. 192-207, Agosto/2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29367> Acesso em: 21/07/2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. (Org.). **Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal**. Natal: 1998.
- _____. Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. Linguística funcional e ensino de gramática. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRRN, 2016, p. 12-58.
- _____. Maria Angélica; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 21-47.
- _____. Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. **Gragoatá**. Niterói RJ, v. 19, n. 36, p. 80-104, 2014.
- _____. Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. (Org.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad x FAPERJ, 2013, p. 13-39.
- _____. Maria Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 157-176.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

HOPPER, P. J. Emergent Grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). **The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure**. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 155-175.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de Gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 43-70.

_____. Mário Eduardo. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Mário Eduardo. Advérbios - conceito e tendências de ordenação. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. (Org.). **Adverbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas**. Niterói: Editora da UFF, 2012, p. 13-96.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de.; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 87-108, jan./jun. 2007.

NEVES, Maria H. de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: editora UNESP, 2002.

_____. Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Maria Helena de Moura; CONEGLIAN, André V. Lopes. **Laboratório de ensino de gramática**. São Paulo: Contexto, 2023.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de.; WILSON, Victoria. Linguística funcional aplicada ao ensino do português. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 79-110.

SILVA, Francisco Hélio da. **O uso dos advérbios em –mente na construção de sentido do texto no português brasileiro: análise funcionalista a partir do D & G (Natal)**. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL/UERN. Pau dos Ferros, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SIGNIFICADOS IDEACIONAIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TEXTOS ACADÊMICOS NA ÁREA DA LINGÜÍSTICA

Francisco Roberto da Silva Santos (UERN)

robertosantos@uern.br

1 INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades inerentes à escrita de gêneros na universidade, pesquisas sobre letramento acadêmico têm buscado apresentar soluções pedagógicas, muitas das quais baseadas na explicitação do trabalho com a linguagem empregado na construção do conhecimento científico. Incluem-se aqui inúmeros estudos que adotam a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday; Matthiessen, 2014), paradigma que enfatiza a importância de abordar o fenômeno linguístico em funcionamento e vinculado ao seu contexto de uso.

Dentre esses estudos, podemos citar o trabalho de Humphrey e Dreyfus (2012), que examina o “gênero interpretativo” através da análise de trabalhos finais de disciplinas de um curso de mestrado na área da linguística aplicada. Martin (2017) examina, a partir de textos de livros didáticos, a condensação de significados em conceitos que constroem a disciplinaridade no campo da Geografia e no campo da História. Doran (2017) analisa o papel da Matemática na construção de conhecimento em Física a partir de livros didáticos. Os trabalhos de Martin e Matruglio (2020) e Oteíza (2020) abordam a construção de conhecimento em História a partir de textos de livros didáticos e interações em sala de aula. Além disso, a tese de Hao (2015), posteriormente adaptada em livro (2020), focaliza o sistema semântico-discursivo da IDEACÃO em textos escritos por um estudante durante a graduação em Biologia. No contexto brasileiro, o trabalho de Mendes (2016) estuda os mecanismos de junção entre complexos oracionais em artigos, monografias, dissertações e teses. Na esteira desses trabalhos, minha tese de doutoramento (Santos, 2022) buscou compreender a construção do conhecimento em Linguística, a partir dos significados ideacionais em trabalhos de conclusão da graduação, do mestrado e do doutorado de um estudante-pesquisador da área.

Este artigo apresenta um recorte da referida tese, focalizando a descrição e interpretação das redes semânticas estabelecidas entre entidades e das atividades realizadas por sequências de figuras que constroem o conhecimento em Linguística nos textos que compõem o *corpus* de investigação.

Nosso quadro teórico, conforme já mencionado, é a LSF, desenvolvida a partir dos escritos de Halliday (por exemplo, Halliday e Matthiessen, 2014) e que considera a língua como um sistema de escolhas contextualizadas. A LSF é uma teoria aberta que vem sendo ampliada por trabalhos de pesquisadores como: Martin (1992), Martin; Rose (2007), Humphrey e Dreyfus (2012), Mendes (2016) e Hao (2020).

No arcabouço teórico da LSF, as noções de gênero e registro estão intrinsecamente ligadas ao contexto comunicativo. Ao utilizarmos a língua, seja na forma escrita ou oral, empregamos um gênero, concebido como um “processo social, orientado para um fim e organizado em estágios” (Martin; Rose, 2007, p. 8). Os gêneros são moldados por padrões de significado mais específicos, formando o registro, que, por sua vez, é estruturado em três variáveis: campo, relações e modo. O campo abrange o tema tratado no texto, incluindo os objetivos gerais e específicos que orientam os participantes sociais na interação textual. As relações referem-se à natureza da conexão entre o emissor/escritor e o receptor/leitor, envolvendo os papéis sociais estabelecidos pelos participantes. O modo corresponde ao papel desempenhado pela linguagem e pelo canal de transmissão no texto.

A língua é concebida como um sistema semiótico estratificado (Halliday, Matthiessen, 2014), estruturado por diferentes níveis de abstração. Ao utilizarmos a língua, construímos significados em textos (estrato semântico-discursivo), realizados em orações (estrato lexicogramatical), que se manifestam na fala ou na escrita (estrato grafo-fonológico). Essas realizações nem sempre ocorrem de forma direta, podendo haver tensão intraestratal, conhecida como metáfora gramatical.

Considerando a língua em relação ao contexto, ela é vista como socialmente funcional, refletindo o desenvolvimento de redes de sistemas especializados em criar diferentes tipos de sentidos. Isso inclui sentidos textuais (relacionando o texto ao contexto situacional), interpessoais (acionando relações sociais entre os usuários) e ideacionais (representando o conteúdo de experiências e conhecimentos), referidos como metafunções na LSF (Halliday; Matthiesen, 2014). As metafunções textual, interpessoal e ideacional estão respectivamente relacionadas às variáveis do registro modo, relações e campo.

Este trabalho concentra-se na metafunção ideacional, explorando os padrões de significado que formam o campo do texto. Isso se manifesta no estrato semântico-discursivo por meio de entidades e eventos, constituindo figuras e sequências de figuras (sistemas de IDEACÃO e CONEXÃO¹⁹: Martin, 1992). No nível léxico-gramatical, o foco está em como essas entidades e eventos são realizados nas orações, por meio dos Participantes, Processos e Circunstâncias (sistema de TRANSITIVIDADE: Halliday; Matthiesen, 2014).

Quanto ao desenho metodológico, esta pesquisa qualitativa fundamenta-se na perspectiva sistêmico-complexa (Mendes, 2016), a qual toma o objeto de estudo enquanto um componente de um sistema complexo, ou melhor, de uma rede de sistemas que se influenciam e se definem reciprocamente. Assim, a descrição e interpretação dos padrões de significados ideacionais que constroem o conhecimento acadêmico em Linguística não são abordados de forma isolada em relação aos significados interpessoais e textuais. De modo similar, o recorte que empreendemos para a análise mais aprofundada de um dos capítulos de cada texto investigado de maneira nenhuma nos impeliu a uma consideração generalista desse material em sua integridade de significação.

O *corpus* compõe-se de uma monografia, uma dissertação e uma tese escritas pelo mesmo sujeito, o qual cursou graduação em Letras na UERN e pós-graduação ao nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UERN), e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UFRN, com pesquisas na linha “Texto, ensino e construção de sentidos”. Esses gêneros, pertencentes à família dos gêneros interpretativos, possuem como propósito comunicativo demonstrar os resultados de uma pesquisa realizada pelo estudante, incluindo a apresentação de argumentos que validem e justifiquem esses resultados.

Os gêneros interpretativos seguem uma estrutura mais ou menos fixa, composta pelos estágios de Introdução/Justificativa, Quadro Teórico, Metodologia, Análise e/ou Discussão dos Resultados e Conclusão (Humphrey e Dreyfus, 2012). Nossas interpretações concentram-se especialmente no estágio de Apresentação e/ou Discussão dos Resultados, pois é nesse ponto que ocorre a análise e interpretação dos dados da pesquisa, possibilitando a construção de novos conhecimentos na área. Este estágio representa o maior desafio para o pesquisador, que deve relacionar os achados aos pressupostos teóricos, interpretá-los e realizar generalizações.

Na seção seguinte, discutimos os resultados construídos a partir da interpretação dos significados ideacionais que constroem o campo nos textos investigados. Mais especificamente, na seção 2.1, focalizamos as entidades e suas redes semânticas, a partir de uma perspectiva estática do campo. Em seguida, na seção 2.2, abordamos as sequências de atividades envolvidas na construção do conhecimento em Linguística, a partir de uma perspectiva dinâmica do campo. Por fim, na seção 3, apresentamos as contribuições de nosso estudo e outras considerações derradeiras.

2 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.1 PERSPECTIVA ESTÁTICA DO CAMPO: ENTIDADES E SUAS REDES SEMÂNTICAS

Inicialmente, adotamos uma perspectiva estática do campo para descrever as entidades presentes nas redes semânticas que compõem o conhecimento em Linguística. Nosso foco aqui é o léxico dos textos, mais especificamente as relações lexicais entre grupos nominais que realizam diferentes tipos de entidades que são dimensionadas e co-elaboradas nos textos acadêmicos analisados.

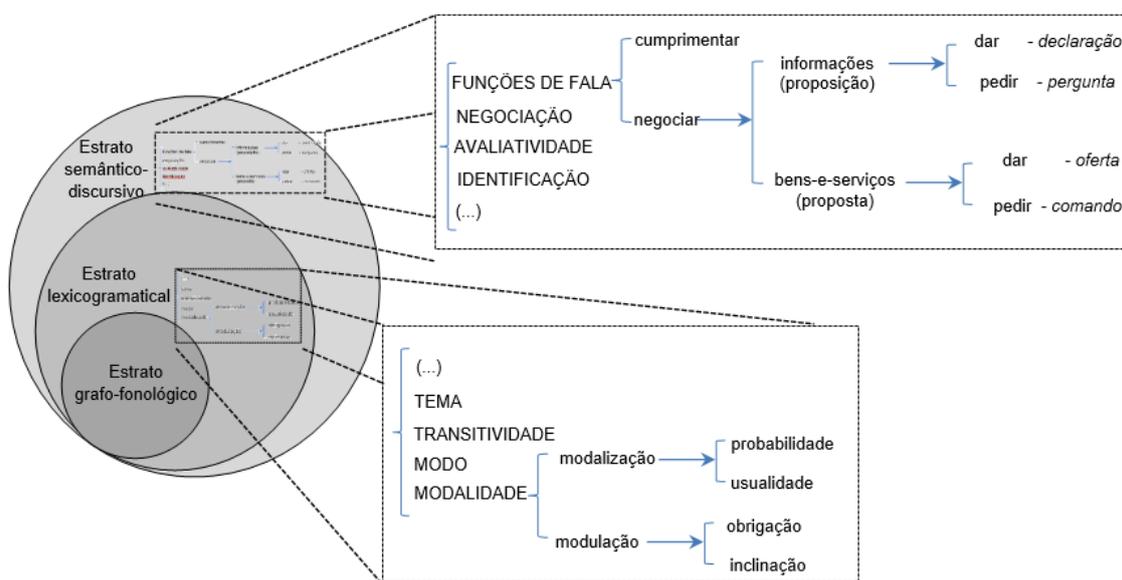
19 Optamos por nos referir ao sistema semântico-discursivo de CONJUNÇÃO (MARTIN, 1992) como sistema de CONEXÃO, seguindo assim a denominação adotada por Hao (2015) e Martin e Doran (2019).

Destacamos trechos do Texto 2 (dissertação) como exemplos. Nessas amostras, as entidades estão sublinhadas:

- (1) O sistema de modalização é responsável por intermediar as proposições que o falante/escritor produz na transmissão de informações, refletindo a responsabilidade do autor sobre o que é dito.
- (2) O modal podem no exemplo [33] elucida a opinião do editorialista acerca de uma premiação profissional na qual dois repórteres da revista Época concorrem ao mesmo prêmio.

Observamos que as entidades nas amostras (1) e (2) têm naturezas distintas. Consideradas do ponto de vista do sistema semântico-discursivo da IDENTIFICAÇÃO (Martin, 1992), as entidades em (1) identificam significados genéricos, independentes de um contexto de situação específico. Já as entidades em (2) referem-se a significados específicos, que só podem ser identificados no contexto construído pelo texto.

Figura 1: Redes semânticas entre as entidades em (1)



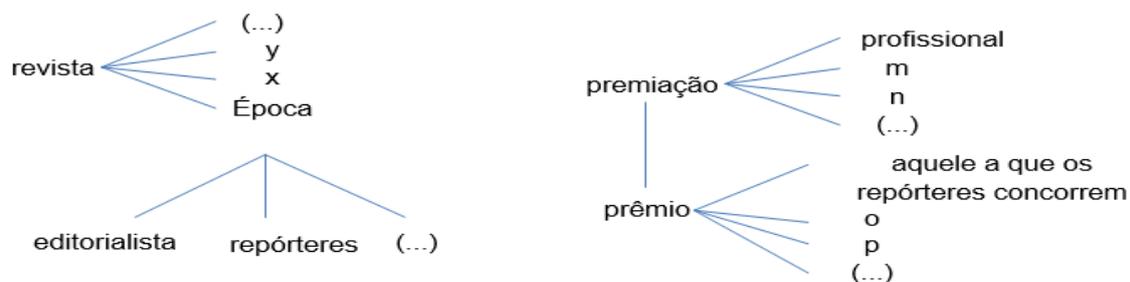
Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2004) e Martin e Rose (2007)

Sob a perspectiva do sistema semântico-discursivo da IDEIAÇÃO (Martin, 1992), as entidades em (1) e (2) também se diferenciam. Em (1), as entidades estão conectadas por uma rede semântica complexa, construída no campo disciplinar da linguística. A Figura 1 ilustra essa complexidade e demonstra como as entidades realizadas em (1) estabelecem redes semânticas intrincadas, perpassando diferentes sistemas e estratos da arquitetura teórica da Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Denominamos esse tipo de entidades de **entidades tecnicizadas**.

Por outro lado, as entidades em (2) parecem formar redes semânticas menos complexas, mais acessíveis aos leigos. A Figura 2 mostra que as relações estabelecidas pelas entidades em (2) são menos intrincadas do que aquelas em (1). Essas entidades são denominadas **entidades inteligíveis**.

Figura 1: Redes semânticas entre as entidades em (2)

Figura 13: Redes semânticas entre as entidades em (2)



Fonte: Elaboração própria

As diferenças entre as entidades em (1) e (2) também são evidentes quando observadas do ponto de vista do gênero. As entidades mais genéricas e tecnicizadas tendem a aparecer nos estágios de Quadro Teórico, enquanto as entidades mais específicas e inteligíveis surgem nos estágios de Análise e/ou Discussão de Resultados.

Analisando a fase de ‘argumento’ apresentada no Quadro 1, observamos que os movimentos de Teoria concentram entidades tecnicizadas, enquanto os movimentos de Exemplo e Achados focam em entidades inteligíveis. O movimento de Interpretação inclui tanto entidades tecnicizadas quanto inteligíveis, demonstrando a capacidade interpretativa do estudante-escritor.

Quadro 1: Fase de ‘argumento’ de onde as amostras (1) e (2) foram retiradas

Fase	Movimento	Trecho do Texto 2 (dissertação) – estágio de Análise e/ou Discussão de Resultados
‘argumento’	Teoria	O <u>sistema de modalização</u> é responsável por intermediar as <u>proposições</u> que o <u>falante/escritor</u> produz na transmissão de <u>informações</u> , refletindo a responsabilidade do <u>autor</u> sobre o que é dito.
	Sinalização	Começemos pelo processo <i>poder</i> .
	Exemplo	[33] Sem exagerar o valor de um <u>prêmio profissional</u> – em que podem ocorrer besteiras, como em todas as áreas onde há júri e competição –, o desempenho dos <u>dois</u> expressa um dado que diz respeito à <u>ÉPOCA</u> . Com cinco anos de existência, a <u>revista</u> abriga um belíssimo punhado de <u>profissionais</u> de calibre, experimentados e reconhecidos. (EP0103)
	Achados	O <u>modal <i>podem</i></u> no <u>exemplo</u> [33] elucida a opinião do <u>editorialista</u> acerca de uma <u>premição profissional</u> na qual dois <u>repórteres</u> da <u>revista Época</u> concorrem ao mesmo <u>prêmio</u> . Pelo que notamos, a partir do contexto, é feita uma avaliação sobre <u>tais eventos</u> e isso é percebido pelo <u>auxiliar modal</u> .
	Interpretação	Dessa forma, a <u>informação</u> veiculada é algo que o <u>autor</u> acredita. Isso faz com que percebamos a presença do <u>autor</u> no <u>texto</u> estabelecendo um diálogo entre ambos. Assim, o <u>modal <i>podem</i></u> é um caso de <u>modalização</u> uma vez que a opinião do <u>editor</u> é expressa em relação ao que é dito, havendo uma autonomia direta do <u>escritor</u> sobre a <u>informação</u> .

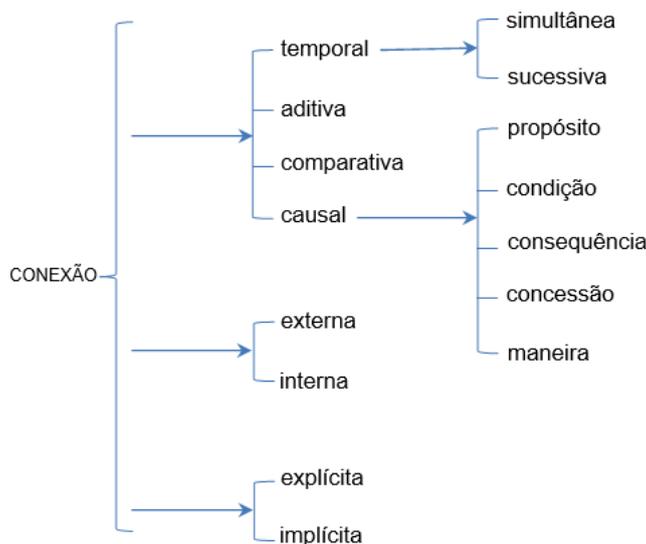
Fonte: Elaboração própria

Diante do que foi observado ao considerarmos as relações lexicais entre as entidades presentes nos textos estudados, concluímos que essas entidades constroem três tipos de campo: **exploração**, **descrição** e **inquérito**. O campo de exploração envolve entidades tecnicizadas, enquanto o campo de descrição comporta entidades inteligíveis. O campo de inquérito coordena entidades de ambos os campos, construindo novo conhecimento a partir de atividades de racionalização, sobre as quais discutimos na próxima seção.

2.2 PERSPECTIVA DINÂMICA DO CAMPO: SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES

Partindo, agora, da perspectiva dinâmica do campo, focalizamos as atividades empreendidas na pesquisa em Linguística, realizadas nos textos investigados por sequências de figuras conectadas lógico-semanticamente por marcadores de junção ou outros recursos de conexão implícitos.

Figura 19: Sistema de CONEXÃO simplificado



Fonte: adaptado de Martin (1992)

O sistema semântico-discursivo de CONEXÃO (Martin, 1992) apresenta os tipos de conexões lógicas através das quais as figuras se relacionam no fluxo discursivo. Conforme retratado na Figura 3, o sistema de CONEXÃO envolve três sistemas simultâneos: tipos de relação lógico-semântica, que pode ser temporal, aditiva, comparativa ou causal, dentre outras opções mais refinadas; a oposição entre conexões externas (que organizam o mundo experiencial) e conexões internas (que organizam o próprio texto); e a oposição entre conexões explícitas e implícitas, que considera que nem sempre as conexões entre figuras aparecem marcadas pelo que Mendes (2016) denomina “marcador de junção”, podendo ser realizadas implicitamente.

No que concerne aos tipos de relações lógico-semânticas, neste estudo, focalizamos as conexões temporais e causais, por estarem associadas com a distinção proposta por Martin (1992) entre atividades de expectativa (comuns na maior parte dos campos) e de implicação (característico do campo acadêmico-científico). O autor argumenta que “enquanto em muitos campos a probabilidade modaliza a relação entre atividades (uma provavelmente segue a outra), na ciência tenta-se construir a realidade de modo que uma atividade implique a outra (a relação entre as duas é causalmente modulada)” (Martin, 1992, p. 323).

Nossa exploração dos textos acadêmico-científicos em Linguística observou sequências causais e temporais que realizam diferentes tipos de atividade, conforme exemplificado pelas amostras (3) e (4). Para representar as relações de conexão entre figuras, utilizamos a convenção proposta por Martin (1992), com as figuras assinaladas por letras alfabéticas minúsculas, as conexões externas anotadas à direita do texto, as conexões internas anotadas à esquerda, e as setas apontando para “a informação presumida pela mensagem contendo a conexão” (Martin, 1992, p. 237). Os marcadores de junção são inscritos em letras maiúsculas, e as conexões implícitas são explicitadas por um marcador de junção entre parênteses e itálico

(3)

- a. o blog, através das postagens, está sujeito à participação de co-autores, ou seja, os leitores/comentaristas
- b. PORQUE (consequência), com base no Quadro 2, o blog é um gênero assíncrono e de comunicação interativa[[que envolve participantes multilaterais]] (Texto-2)

(4)

- a. Como já se sabe,|| as recategorizações servem.
- b. PARA (maneira) dar continuidade,

(POR VIA DE) retomando o referente por meio de denominações [[que vão construindo uma rede referencial ao longo texto]] (KOCH, 2009; CAVALCANTE, 2011; NEVES, 2011). (Texto-3)

Podemos notar que as figuras que compõem essas sequências conectam-se por relações causais, de modo que a ocorrência de uma determina a ocorrência da outra. Podemos perceber ainda que essas sequências envolvem entidades genéricas, como *co-autores*, *participantes multilaterais*, *recategorizações*, *referente*, *denominações*. Além disso, o uso do tempo presente nos grupos verbais que realizam os processos nas figuras relacionadas nessas sequências (*está*, *é*, *servem*) indica que essas proposições são permanentemente verdadeiras, e não se aplicam a eventos específicos. Uma vez que expressam fenômenos generalizados, essas sequências constroem princípios científicos dentro do campo da Linguística. Essas características nos permitem identificar as atividades realizadas pelas sequências (3) e (4) como **atividades de implicação**, seguindo a terminologia proposta por Hao (2020). Atividades de implicação constroem o campo de exploração e tendem a ser instanciadas em movimentos de Teoria que compõem fases de “argumento” nos estágios de Análise e/ou Discussão de Resultados dos textos acadêmicos pesquisados.

As sequências que instanciam as atividades de implicação nas amostras (3) e (4) são realizadas congruentemente por complexos oracionais no estrato lexicogramatical. Mas no *corpus* também encontramos instanciações de atividades de implicação por sequências realizadas no nível da oração, configurando assim casos de metáfora gramatical. Esse é o caso da amostra (5), na qual o elemento que realiza a metáfora (a preposição *para*) é destacado em maiúsculas. Acompanha a amostra uma versão agnata da instanciação original com a metáfora gramatical desmontada.

(5) outros discursos se cruzam PARA a construção das Rds de Lula (Texto-2) outros discursos se cruzam

- a. PARA (propósito) construïrem as Rds de Lula (versão congruente)

Na amostra 5, assim como em outros casos metafóricos de realização de sequências que apresentaremos adiante, observamos o que Halliday (1998, p. 193) denomina “síndrome de recursos gramaticais”, isto é, um padrão lexicogramatical complexo em que coocorrem diferentes tipos de metáfora gramatical: geralmente uma metáfora lógica combinada com uma ou mais metáforas ideacionais. Em (5) a metáfora lógica ocorre com a realização da conexão pela preposição *para* que compõe a frase preposicional, enquanto a metáfora ideacional consiste na realização da ocorrência pela nominalização *construção*.

Passamos agora a descrever sequências que constroem atividades de outra natureza nos textos analisados. A amostra (6) é um caso de metáfora gramatical, pois apresenta uma sequência realizada no nível da oração, e o elemento que realiza a metáfora é o Processo Material abstrato *atesta*, que aparece destacado em maiúsculas. Ao desmontarmos a metáfora, notamos que na sequência (6) as figuras relacionam-se por conexões causais, indicando que uma ocorrência determina a outra. Já a sequência (7), realizada congruentemente, apresenta figuras que se relacionam por conexão temporal, marcada pelo marcador de junção *quando*, indicando ocorrências simultâneas.

(6) Esse uso (do modal poder com o finito infernizar) ATESTA a capacidade [[que o Movimento Sem-Terra (MST) tem]] [[para se manifestar]]. (Texto-2)

- a. O autor usa o modal poder com o finito infernizar
- b. ENTÃO (consequência) entendemos que || o Movimento Sem-Terra (MST) é capaz de

[[se manifestar]] (versão congruente)

(7)

- a. QUANDO (simultâneo) a revista enuncia sobre o referente Lula,
- b. ela utiliza verbos [[que se apresentam na terceira pessoa do singular]] (Texto-3)

Divergindo-se das atividades de implicação analisadas anteriormente (3-5), as atividades realizadas pelas sequências em (6) e (7) envolvem entidades específicas, como autor, modal, poder, finito, infernizar, Movimento Sem-Terra (MST), revista, referente Lula, verbos. Adicionalmente, apesar de utilizarem os grupos verbais no presente (atesta, enuncia, utiliza) as sequências focalizadas não constroem princípios científicos permanentes dentro do campo da Linguística, mas tão somente referem-se a ocorrências observadas pelo aluno-escritor ao estudar os textos que compunham seu corpus de pesquisa. Esse tipo de atividade denomina-se atividade de observação (segundo Hao, 2020), e são responsáveis por construir o campo de descrição.

Além das atividades de implicação, que envolvem entidades genéricas e constroem fenômenos consolidados como princípios teóricos do campo, e das atividades de observação, que envolvem entidades específicas e descrevem os fenômenos percebidos nos dados pelo estudante-escritor, há ainda um terceiro tipo de atividade presente nos textos acadêmicos de linguística, que pode ser exemplificado pelas amostras (8) e (9). Diferentes das atividades descritas anteriormente, as atividades em (8) e (9) são construídas por sequências cujas figuras se relacionam por conexões internas, as quais são anotadas com letras maiúsculas e sublinhado, e o tipo de relação lógico-semântica é mostrado no lado esquerdo.

(8)

- a. LOGO (consequência), entramos em contato com a definição de gêneros de Bakhtin [[de que os gêneros são relativamente estáveis]],
- b. HAJA VISTA (consequência) que as figuras anteriores apresentam uma estrutura semelhante
- c. E (adição) têm propósitos comunicativos individuais
- d. MAS (concessão), ao mesmo tempo, desempenham uma função semelhante (Texto-1)

(9)

- a. O auxiliar modal, nos dois casos, é um modalizador do discurso do autor,
- b. HAJA VISTA (consequência) que AO (simultâneo) falar da atitude do ministro em relação à concessão de refúgio político ao italiano Cesare Battisti,
- c. o autor não toma posição diante da atitude de Tarso Genro (Texto-2)

Nessas instanciações, coincidentemente, o mesmo marcador de junção, isto é, *haja vista*, foi empregado para construir uma relação lógica de causa-efeito entre, de um lado, princípios teóricos já estabelecidos na disciplina (campo de exploração) (8a) ou fenômenos observados nos dados (campo de descrição) (9b-c), e, de outro, a interpretação empreendida pelo estudante-escritor na tentativa de explicar como as escolhas linguísticas que ele observou nos dados fazem sentido a partir do quadro teórico que ele adota (campo de inquérito) (8b-d; 9a). Tal relação lógica é estabelecida por uma conexão interna, já que se dá no interior do texto, isto é, a partir do modo como o autor organiza e apresenta sua argumentação.

Sequências como as instanciadas em (8) e (9), que conectam sequências, figuras e entidades concernentes a diferentes tipos de atividades e de redes semânticas, constroem, no nível do campo, **atividades de racionalização**. Hao (2020, p. 157) explica que “atividades de racionalização são um recurso crítico para a produção de conhecimento”, e que esse recurso permite ao estudante escritor “fazer conexões lógicas entre causas e efeitos, partindo de ‘nós vimos/nós sabíamos’ para ‘nós supomos/nós concluímos’” (tradução nossa).

Atividades de racionalização também podem ser construídas por conexões externas conjugadas com **avaliação** ou **posição** de figuras (Hao, 2020). A avaliação se dá através do uso de expressões tais como é preciso, é necessário, é importante, etc., que introduzem a figura, apresentando uma opinião explícita do autor sobre determinada proposição, enquanto a posição envolve orações projetoras (tanto verbais como mentais) do tipo *afirmamos que, sabe-se que, compreende que, etc.*, que demarcam explicitamente a fonte da locução ou ideia projetada. Avaliações e posições carregam um significado interpessoal proeminente, que está relacionado com a contração ou expansão das vozes heteroglóssicas presentes no discurso, conforme interpretado por Martin e White (2005) na proposição do sistema semântico-discursivo de ENGAJAMENTO. Ao tornarem explícita a voz do autor, esses recursos acabam por também explicitar o processo de

racionalização, externalizando a conexão lógica entre os diferentes campos do texto. Isso é o que ocorre na amostra (10) e (11), cujas ocorrências de posição e avaliação estão destacadas com *itálico*.

(10)

- a. Nesses casos, poderíamos dizer que, || verbalmente, o referente é categorizado por meio de um nome [[que representa o objeto de discurso [[sobre o qual se constrói o enunciado]]]]
- b. *Dizemos isso* (consequência)
- c. POR (simultâneo) estarmos de acordo com Koch (2009) e Adam (2011)
- d. AO afirmarem que || a categorização se dá
- e. PELA (simultâneo) primeira vez que o objeto de discurso é materializado no texto (Texto-2)

(11)

- a. PORÉM (concessão), *seria impreciso* definir esse gênero em um domínio discursivo específico,
- b. ASSIM COMO (comparação) fazemos com um artigo de opinião [[que está imerso no domínio discursivo jornalístico]] (Texto-1)

Em (10) a figura (a), que depois é retomada em (b) pelo referente textual *isso*, apresenta conclusões do estudante-escritor a partir de sua interpretação dos dados (campo de inquérito). Essa figura é posicionada através da oração projetora, *poderíamos dizer que*, a qual externaliza a conexão causal, assinalada pelo marcador de junção *por*, estabelecida entre essa interpretação do estudante-escritor e os princípios teóricos que ele convoca para suportar sua argumentação (campo de exploração). Já na amostra (11) a externalização da relação lógica de comparação (*assim como*) entre as conclusões do autor em (a) (campo de inquisição) e os pré-estabelecidos teóricos em (b) (campo de exploração) se dá pela avaliação da figura (a), instanciada pela expressão *seria impreciso*.

As atividades de racionalização também se realizam metaforicamente nos textos acadêmicos de Linguística. A amostra (12) demonstra essa síndrome de metáforas gramaticais suportando a expressão do raciocínio lógico do escritor-estudante.

(12) A utilização desses pronomes possessivos *IMPLICA* em uma troca de informação, *RESULTANDO* na aceitação ou rejeição da informação transmitida. (Texto-1)

- a. O autor utiliza pronomes possessivos
- b. *PORTANTO* (consequência) concluímos que ele está trocando informação,
- c. E *ASSIM* (consequência) sabemos que a informação transmitida pode ser aceita
- d. *OU* (adição) rejeitada. (versão congruente)

A amostra (12) apresenta uma sequência de quatro figuras mapeadas metaforicamente num complexo oracional com duas orações. A primeira figura é realizada no grupo nominal *a utilização desses pronomes possessivos*, e expressa o que foi encontrado nos textos pesquisados (campo de descrição). A segunda figura é realizada no grupo nominal, *uma troca de informação*, e expressa o que o estudante interpretou a partir daquele achado (campo de inquérito). Essas figuras são conectadas no nível oracional pelo Processo: Material *implica*, que constrói uma relação lógica de consequência, ao mesmo tempo, em que contrai o espaço heteroglóssico, limitando outras interpretações possíveis. Esses significados são traduzidos na versão agnata congruente através de um marcador de junção combinado com uma posição (*portanto, concluímos que*), externalizando a conexão lógica. O mesmo pode ser dito em relação à conexão construída pelo Processo: Material *resultando*, que liga a segunda figura à terceira e quarta. Essas últimas figuras mantêm-se no campo de inquérito, ao complementarem as conclusões mais genéricas a que chegou o estudante-escritor.

Em suma, vimos que os textos em linguística, mais especificamente quanto ao estágio de Análise e/ou Discussão de Resultados, constroem, no estrato do campo, três subcampos principais: exploração, descrição e inquérito. O campo de exploração refere-se ao conhecimento teórico previamente estabelecido na disciplina, e é realizado por entidades genéricas e tecnicizadas envolvidas em atividades de implicação. O campo de descrição refere-se aos

fenômenos observados pelo estudante-escritor a partir de uma leitura criteriosa do corpus, e é realizada por atividades de observação que envolvem entidades específicas e inteligíveis. Finalmente, o campo de inquérito refere-se às conclusões lógicas que o estudante-escritor constrói retoricamente, atrelando o que ele observou nos dados com os princípios dados por determinado modelo teórico. Esse subcampo é realizado por atividades de racionalização, e envolve entidades características dos dois tipos de campo anteriormente descritos. A construção do campo de inquérito constitui um desafio extremamente complexo para qualquer estudante-escritor, uma vez que demanda a capacidade de elaborar textualmente as conexões que ele estabeleceu entre dois domínios distintos: o que está nos dados e o que a teoria disse ou faltou dizer. Desse modo, é através do campo de inquérito que o conhecimento pré-estabelecido torna-se conhecimento novo, porque visto de uma perspectiva nova, apoiada na observação de dados inéditos recenseados pelo estudante-escritor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, que representa um recorte da minha pesquisa de doutorado (Santos, 2022), dedicou-se especialmente à descrição e interpretação das redes semânticas entre entidades e das atividades que constroem o campo em três textos acadêmicos na área da Linguística. O objetivo foi interpretar o modo como o conhecimento em Linguística é organizado nesses textos, resultando em considerações valiosas que contribuem de maneira significativa para uma compreensão mais abrangente dos processos envolvidos na construção do saber nesse domínio acadêmico.

Quanto à interpretação das redes semânticas entre entidades, na perspectiva estática do campo do conhecimento em Linguística, evidenciamos a distinção entre entidades tecnicizadas e inteligíveis. As primeiras, associadas a redes semânticas complexas, surgem no Quadro Teórico, desdobrando-se posteriormente nos estágios de Análise e Discussão de Resultados, mais especificamente movimentos de Teoria das fases de ‘argumentos’. Já as entidades inteligíveis, de redes menos intrincadas, predominam nos movimentos de Achados e Exemplos, a partir dos quais o estudante-pesquisador descreve o que observou em seu *corpus* de estudo.

Na perspectiva dinâmica do campo, as atividades de implicação, ligadas a entidades tecnicizadas, constroem o campo de exploração, enquanto as atividades de observação, associadas a entidades inteligíveis, contribuem para o campo de descrição. Já nas atividades de racionalização, há uma convergência entre esses dois tipos de atividades e entidades, permitindo ao escritor estabelecer conexões lógicas de causa/efeito entre aquilo que observou e o saber estabelecido na literatura especializada. As atividades de racionalização constroem o campo de inquérito e são essenciais na formação acadêmica e científica dos estudantes-pesquisadores da área da Linguística, culminando na habilidade de divulgar resultados por meio de relatórios científicos.

Assim, os resultados emergidos desta pesquisa constituem uma valiosa contribuição para o aprimoramento do discernimento em torno dos significados ideacionais que fundamentam a construção do conhecimento na área acadêmica de Letras, especialmente no que concerne aos trabalhos elaborados por estudantes como requisito para conclusão dos cursos de graduação, mestrado e doutorado. Esses achados e interpretações não apenas oferecem perspectivas esclarecedoras aos educadores e pesquisadores, mas também se revelam como insumos preciosos para a concepção de estratégias de ensino e orientação mais eficazes, visando proporcionar apoio aos estudantes na produção de textos acadêmicos que ostentem coesão e poder persuasivo.

Além disso, o presente estudo reitera a importância da abordagem sistêmico-funcional como uma ferramenta teórica e analítica fundamental para a investigação da linguagem em situações práticas. Ao contemplar a língua como um sistema socialmente funcional, a LSF possibilita uma compreensão abrangente das escolhas linguísticas e do papel delas na elaboração de significados em diversos contextos comunicativos. Insta-se, portanto, à consideração de pesquisas subsequentes que explorem outras categorias sistêmico-funcionais de análise, bem como ampliem o escopo de investigação para abranger diferentes gêneros acadêmicos e áreas de estudo. Essa expansão é crucial para enriquecer ainda mais o entendimento acerca do uso da linguagem escrita no ambiente universitário, promovendo uma visão mais completa e aprofundada das dinâmicas linguísticas em jogo.

REFERÊNCIAS

DORAN, Y. J. **The role of mathematics in physics**: Building knowledge and describing the empirical world. *ONOMÁZEIN* - Número Especial LSF y TCL sobre educación y conocimiento, 2017. p. 209-226.

HALLIDAY, M. **Things and Relations**: Regrammaticising experience as technical knowledge. In.: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Org.) *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London and New York: Routledge, 1998. p. 185-236

_____. M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed., London and New York: Routledge, 2014.

HAO, J. **Construing biology**: an Ideational Perspective. 2015. 480f. Tese (Doutorado) -Department of Linguistics, University of Sydney, Sydney, 2015.

_____. J. **Analyzing scientific discourse from a systemic functional perspective**: A framework for exploring knowledge-building in biology. New York and London: Routledge, 2020.

HUMPHREY, S.; DREYFUS, S. J. **Exploring the Interpretive Genre in Applied Linguistics**. *Indonesian Journal of Systemic Functional Linguistics*, Indonesia, v. 1, n. 2, 2012, p. 156-174.

MARTIN, J. R. **Construing knowledge**: A functional linguistic perspective. In.: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Org.). *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (p. 34-64). London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R. **English text**: System and structure. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

_____. J. R.; DORAN, Y. J. **Describing languages, understanding language**: Systemic Functional theory and description. In: MARTIN, J. R.; DORAN, Y. J.; FIGUEREDO, G. (eds) (2019) *Systemic Functional Language Description: Making Meaning Matter*. London: Routledge. 2019. p. 1-31.

_____. J. R.; MATRUGLIO, E. **Revisiting mode**: context in/dependency in Ancient History classroom discourse. In.: MARTIN, J. R.; MATON, K; DORAN, Y. J. *Accessing academic discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. Oxford and New York: Routledge, 2020, p. 89-113.

_____. J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: Meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2007.

_____. J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: Appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MENDES, W. V. **Mecanismos de junção em textos acadêmicos**: uma abordagem sistêmico-funcional. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2016, 222f.

OTEÍZA, T. **Historical events and processes in the discourse of disciplinary history and classroom interaction**. In: MARTIN, J. R.; MATON, K; DORAN, Y. J. *Accessing academic discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. Oxford and New York: Routledge, 2020, p. 177-208.

SANTOS, F. R. da S. **Construção do conhecimento em textos acadêmicos da área de Linguística: um estudo sistêmico-funcional**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros/RN, 2022.

TEXTO LITERÁRIO, CRÍTICA E CULTURA

AMOR E MORTE EM “O APOCALIPSE DOS TRABALHADORES”, DE VALTER HUGO MÃE

Sabrina de Paiva Bento Queiroz (UERN)

sabrinacapuern@gmail.com

Maria Aparecida da Costa (UERN)

cidaminas@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Desde a tradição mítica dos gregos e romanos, da antiga filosofia até a modernidade, da literatura canônica, até a contemporânea, a união entre amor e morte é construída nas narrativas a partir de conflitos. De acordo com Aparecida da Costa (2015), são os conflitos iniciais que sustentam as narrativas e que na literatura sempre foi assim:

Sempre houve o conflito inicial, por vários motivos, sendo os mais famosos a paixão proibida por um dos parceiros ser comprometido, desavença entre as famílias, ou as diferenças sociais [...] que surge inicialmente e que visivelmente (a paixão) não poderá ser consumada (Costa, 2015, p. 47, **grifo nosso**).

Na perspectiva de Costa (2015), notamos que, tanto na realidade, como na ficção, o amor não consumado implica em uma desilusão amorosa por parte do sujeito que ama. Além disso, amar é estar em constante movimentação e isso sustenta o sujeito amoroso e o impulsiona a viver. Acrescentamos ainda: essa movimentação da desilusão, por meio do amor, pode impulsionar o sujeito não só para a vida, mas para a morte também.

Aparecida da Costa (2015) faz um breve resumo desses textos literários que abordam amores inatingíveis, como é o caso de Anna Kariênina, de Tolstói. A personagem central comete suicídio quando percebe que o seu amor por um rapaz mais jovem não poderia ser concretizado; Dom Casmurro, de Machado de Assis, conta história de Bentinho que, por se encontrar cego de ciúmes, conduz Capitu à morte.

Dessa forma, “[...] estes romances, todos do período realista, ilustram de forma geral como o amor era posto na literatura pós-romantismo, no século XIX, todas as personagens são ‘castigadas’ com a morte por se iludirem em busca do amor idealizado” (Costa, 2015, p. 40). Sendo assim, os assuntos que versam o amor e a morte são recorrentes para construir a trama das relações amorosas na literatura. Costa (2015) aponta que amor e morte estão ligados desde o nascimento e isso se confirma por meio do paradoxo amoroso.

Há, portanto, uma hipótese defendida pela pesquisadora que reafirma o que está sendo posto, pois o sentimento amoroso só se sustenta na ausência ou na morte. Com isso, percebe-se um elo entre amar e morrer que é visível nos romances, mesmo os contemporâneos, porque tanto nas histórias felizes como nas infelizes não se pode escapar do sentimento amoroso. Inclusive, a morte é utilizada como um artifício para consolidar o amor, ou seja, no auge da paixão o objeto amoroso morre e um dos amantes cristaliza e idealiza a noção de amor eterno.

Os relacionamentos amorosos marcados pela conjuntura social e política são constituídos e aparecem com uma nova roupagem e/ou ressignificação. Alguns sentimentos são indissociáveis, embora os sujeitos busquem fugir deles, não existe essa possibilidade, porque são inerentes ao humano e, dentro desse cenário, destacamos o amor Eros. Entendemos a partir da perspectiva de Denis de Rougemont que “estar apaixonado

não é necessariamente amar. Estar apaixonado é um estado; amar é um ato” (1988, p. 271). Assim, em outros dizeres, o sentimento da paixão é passageiro, por vezes se esgota, mas o amor é ação, atitude para se ter o objeto amoroso por perto. Podemos considerar, também, que o amor enquanto ato corrobora com o paradoxo amoroso que se estabelece dos encontros e desencontros que uma relação amorosa pode enfrentar, seja por causa da rotina, dos padrões sociais impostos, da ausência, ou até mesmo da morte.

Nesse ínterim, este artigo tem o objetivo de analisar como, em *O apocalipse dos trabalhadores* (2008), o reino de exploração dos trabalhadores traz à tona a união entre o amor e a morte a partir da relação amorosa de Maria da Graça e Sr. Ferreira. O sentimento amoroso, no romance, justifica as dores e as angústias sofridas pela personagem principal, principalmente, por se tratar de uma relação não correspondida, desfeita, acabada pelas circunstâncias sociais, econômicas, inclusive pela ausência do objeto amado, pois o Sr. Ferreira comete suicídio.

Recorremos ao método qualitativo, de cunho bibliográfico, mediante a leitura de artigos, teses e livros. Como embasamento teórico, será mencionado Maria Aparecida da Costa (2015) para tratar sobre amor e morte nos romances contemporâneos; Platão (2009) no que se refere as primeiras teorias sobre o amor; Octavio Paz (1994) e Julia Kristeva sobre a sublimação do amor e como este endossa o desejo de morte.

2 A FALTA É COMO MARTELO PNEUMÁTICO NO PEITO: UM AMOR QUE CONDUZ À MORTE

A personagem Maria da Graça, em “O Apocalipse dos Trabalhadores”, experimenta a sensação de abandono pela ausência do Sr. Ferreira, além de ter que aprender a renascer de alguma maneira para suportar a desilusão amorosa: “era assim que a maria da graça enfrentava a morte do senhor ferreira, abrindo caminho pela manhã muito cedo sem se descontrolar, sem permitir que as emoções lhe tirassem a força” (Mãe, 2017, p. 76). Notamos, a partir do excerto, como a personagem busca a todo instante manter o equilíbrio emocional e suportar a falta do seu amante.

Ao chegar à casa do Sr. Ferreira, no local do suicídio, Maria da Graça não quer transparecer o desespero e a vemos, mais uma vez, buscando mostrar segurança para lidar com a situação: “a maria da graça vinha segura de si, [...] precipitou-se [...] para que a levasse ao corpo morto do senhor ferreira. seguia convicta de que ele estaria morto à sua espera, como confiando nela para tratar de tudo” (Mãe, 2017, p. 79). Essa confiança sentida pela personagem demonstra o quanto ela se considera pertencente ao Sr. Ferreira. Todavia, no local do ocorrido, o corpo do seu falecido não se encontrava mais. Podemos compreender, a partir disso, que mesmo Maria da Graça desejando pertencer ao Sr. Ferreira não seria possível, pois nem o corpo dele era preso ao dela, como mostra a descrição feita pelo narrador:

o agente abriu-lhe passagem, indicou-lhe a porta de casa, ao invés do passeio sob as janelas da sala. hesitou. subiu as escadas para o primeiro andar do edifício quase contrariando-se e, momentaneamente, estabelecendo um movimento automático para o qual não encontrava explicação. nos seus braços, pesadamente, faltava-lhe o corpo do senhor ferreira que esperara carregar com extrema delicadeza e eficiência para a terra dos mortos com direito à felicidade (Mãe, 2017, p. 79).

Percebemos que Maria da Graça almejava estar com o Sr. Ferreira até o último suspiro dele. O corpo do patrão já havia sido levado, na rua também já não existia mais sangue, como se ao limparem toda a cena do suicídio nada tivesse acontecido e a pacificação fosse necessária para conter o povo de Bragança. Maria da Graça, ao sentar, na sala, caiu em profunda tristeza e estava convencida de que se não fosse pela companhia do cão estava sem ninguém Portugal sozinha.

É na sala que, depois de tanta insistência, Maria da Graça confessa o caso de adultério para a agente Quental e ela “[...] entortou o nariz, aproximou-se de novo, disse-lhe, uma mulher casada só confessa adultério se estiver apaixonada ou se lhe interessar para dar algum belo

golpe” (Mãe, 2017, p. 86).

É perceptível que as acusações iriam recair sobre a diarista, pois ela era a única pessoa com quem o Sr. Ferreira tinha contato. Para Maria da Graça, o peso sobre seus ombros não estava em ser considerada como assassina ou golpista, mas em lidar com a morte e o amor que sentia pelo patrão, conforme aponta o recorte:

maria da graça repensava tudo aquilo. que uma mulher confessava o adultério se estivesse apaixonada, de cabeça perdida, já sem querer saber das consequências. se sabia bem não existir plano algum, seria verdade por todas as provas que estaria de cabeça perdida pelo maldito. e se assim fosse, estando ele morto sem regresso, a sua vida seria uma lenta aflição por esperar quem nunca poderia voltar (Mãe, 2017, p. 86).

No trecho em análise, a aflição da protagonista fica evidente a partir da descrição do narrador, pois ela não tinha uma perspectiva de reencontrar novamente o Sr. Ferreira, e a preocupação consiste, justamente, em saber que a vida dela também entraria em declínio por causa da falta que sentia. Nesse sentido, a vida de Maria da Graça é atravessada e impactada seja pela existência do patrão, seja através da ausência dele. Ao sair para a rua e olhar para a casa do patrão, vendo-a ser interditada, a personagem faz alusão a uma caixa de cartão como se estivesse embalando algo que não tivesse mais utilidade alguma.

Maria da Graça percebe que dia após dia a raiva toma o amor que sente pelo patrão: “jogava-se para um canto e chorava de novo, as saudades como martelos pneumáticos no peito, o pânico, e ela a ver-se a cair” (Mãe, 2017, p. 101). As lágrimas tipificam as feridas abertas internamente pela saudade que sente do Sr. Ferreira; significam também dor e sofrimento, algo que se nota em vários outros comportamentos da personagem; notamos, a partir da voz do narrador, que ela sente falta de ar e antes do desmaio almeja mais uma vez a morte: “subitamente perdia as certezas das coisas e desejava o que não seria remédio para o seu mal, nada traria de volta os dias passados” (Mãe, 2017, p. 101). O desmaio só ratifica o quanto Maria da Graça estava abalada e o quanto desejava fugir desse sentimento amoroso que a sufocava. Ao acordar do desmaio, a protagonista tenta se distrair, como nos mostra o excerto:

tudo quanto pudesse pensar, fazer ou assistir, não serviria de método para voltar atrás, porque para isso não havia métodos. estava como depois do tempo, desprotegida, obrigada a comparecer ainda quando, por natureza, devia ter morrido também (Mãe, 2017, p. 101).

Esta é a primeira vez que Maria da Graça pensa sobre a morte, em outros dizeres, em morrer por amor. A amiga Quitéria insiste para que ela se animasse, porque a morte do Sr. Ferreira não significava o fim da vida, muito menos do amor. No entanto, nada poderia consolar efetivamente a diarista, tendo em vista que as lembranças do seu falecido amante causavam tormento.

Maria da Graça sente a desgraça por ser diarista, pobre e casada, mas essas dores externas não se comparam às dores internas que a afligem. Nesse emaranhado de sensações, boas e ruins, a personagem recorda o Sr. Ferreira, que ao lado dela lia os livros de grandes autores, admirava as obras artísticas e escutava as mais belas sinfonias. Estas recordações levam Maria da Graça a concluir que não ter mais o Sr. Ferreira já era motivo suficiente para levá-la à morte, seja a física ou a da alma. Vejamos a citação:

passamos muitos anos a julgar uma coisa sobre o que sentimos, julgámos as coisas a mal, e depois, sem mais nem menos, o que nos falta mostra o quanto nos falta e por quanto seríamos fortes para voltar atrás. eu voltaria atrás e ele não me escaparia [...] tenho quarenta e um anos e daria tudo para estar grávida daquele homem, mesmo que ao nascer-me um filho me obrigasse a morrer para sempre (Mãe, 2017, p. 102).

O que se nota na passagem é que Maria da Graça, mesmo com a morte repentina do Sr. Ferreira, sente que não aproveitou a companhia dele como deveria; inclusive percebemos o remorso disso quando ela diz querer voltar atrás e reviver, de modo que este não escaparia dela. Isso só afirma que ela continua presa ao passado.

Querer engravidar do seu patrão só demonstra o quanto ela se arrepende de não ter deixado o atual marido Augusto para viver, intensamente, tudo que não viveu com o amante. Ter um filho, aos olhos de Maria da Graça, seria o apogeu da consumação e o elo eterno entre os dois. A personagem amaldiçoa o Sr. Ferreira por não ter como realizar isso: “maldito seja, senhor ferreira, pensava ela, estupor, que lhe havia de ter acertado com uma jarra na cabeça para lhe mostrar como se decide uma vida” (Mãe, 2017, p. 125-126). Em Portugal, estupor significa alguém que age com maldade e, no contexto da narrativa, é esse o entendimento de Maria da Graça, pois para ela o Sr. Ferreira agiu assim, uma vez que não foi capaz de encorajá-la a se decidir na vida.

A diarista dorme e começa a sonhar com as portas do céu e com São Pedro: “ó gordo, manda chamar aí o senhor ferreira. estás a ouvir. manda- o chamar porque lhe quero dizer uma coisa. são pedro respondeu-lhe [...] vai-te embora mulher, [...] não vale a pena morrer por amor (Mãe, 2017, p. 127). Exausta de tanto gritar, Maria da Graça acorda e precisa aceitar que estava em casa, em Bragança, sozinha, viva e irremediável. A travessia da personagem para o outro lado da porta, onde estava o Sr. Ferreira, se tornava cada dia mais improvável e impossível se dependesse do guardião do céu: “entrou novamente no sonho, arrelhada [...] o quê, perguntou, o que tu entendes sobre o amor se não fazes mais que receber mortos. [...] ele respondeu-lhe, não te deixarei morrer assim” (Mãe, 2017, p. 127). Percebemos, a partir disso, que Maria da Graça queria estar com o seu amante mesmo através dos sonhos, reafirmando que o objeto amoroso, quando se torna inalcançado, é mais desejado.

Em *O apocalipse dos trabalhadores*, vemos a afirmação que encontramos no diálogo de Fedro, em *O banquete*, de Platão, no qual é posto que amar também é se sacrificar: “[...] eis o que o Amor dá aos amantes, como um dom emanado de si mesmo. E quanto a morrer por outro, só o consentem os que amam” (Platão, 2002, p. 10). Nesse sentido, quando Fedro fala sobre morrer por amor, percebemos que o sentimento amoroso apresenta múltiplas fases, inclusive a face do sacrifício. No romance em análise, a partir do sonho, a protagonista reafirma seu desejo pela morte, pelo sacrifício, mas ainda não tinha coragem de fazer, como mostra o recorte:

chegava muito ao pé do são pedro, quase lhe tocava, e perguntava baixinho e quase desmoronando de medo, será assim que é morrer de amor. o velho homem respondeu-lhe vai-te embora, maria da graça, vai-te embora. não vês que já tens o pé na soleira da minha porta. deixa-me espreitar, por favor, deixa-me ver o senhor ferreira. ainda que te deixasse espreitar, nada verias. tens os olhos vivos, e para ver o que cá vai dentro é preciso estar para cá da morte. ou então não amei suficiente e não consigo morrer disso, contestou ela. vai-te embora, mulher, não te humilhes (Mãe, 2017, p. 133).

Notamos que Maria da Graça, embora com medo, apresenta o primeiro indício do seu suicídio ou, melhor dizendo, do seu sacrifício, pois entendemos que ela se doa por completo a esse relacionamento amoroso. É mediante o amor pelo patrão que Maria da Graça busca, incessantemente, sacrificar-se para conseguir ter o Sr. Ferreira novamente perto dela. A partir do excerto, percebemos que a personagem queria observar para saber como estava o Sr. Ferreira longe dela. Isso demonstra muito bem como se configuram as relações amorosas, pois quando não se sabe notícias sobre quem se ama o desespero invade e tumultua a vida do sujeito que ama. O desejo de morte é intensificado, justamente, porque ela não sabe como está o Sr. Ferreira, se ele estaria bem e aliviado sem o seu amor, ou atormentado pela ausência dela.

A tragédia torna-se protagonista na vida de Maria da Graça desde o suicídio do Sr. Ferreira, em vista disso, ela busca cessar a dor a partir da própria morte: “quero morrer, repetia a maria da graça, não quero estar aqui nem em lugar nenhum. eu quero morrer. a quitéria abraçou-se a ela” (Mãe, 2017, p. 136). Notamos que essa busca incessante pelo Sr. Ferreira fere ainda mais a diarista, mas também coloca a personagem em um eminente perigo, pois, diante dessa perda, ela se convence, cada vez mais, de que precisava morrer por amor, como se por meio da sua morte, o amor triunfasse diante das adversidades que precisou enfrentar. Nesse sentido, no amor idealizado

os amantes não têm outra saída senão a morte. A oposição entre esta visão negra da paixão e da 'cortesias', que a vê como um processo purificador que nos leva à iluminação, constitui a essência do mistério de amor. Dupla fascinação diante da vida e da morte, o amor é queda e vôo, escolha e submissão (Paz, 1994, p. 88).

Na perspectiva de Octavio Paz (1994), os amantes sublimam o amor e o colocam frente a frente com a morte, ou seja, quem ama vislumbra a outra vida a partir da idealização amorosa. O autor, por meio da dupla fascinação, reafirma a ideia de que o sentimento amoroso é um infinito paradoxo, pois este se configura enquanto um mistério, já que apresenta dualidades, tendo em vista que ao passo que impulsiona também é capaz de atrofiar.

Julia Kristeva, ao analisar o amor e a morte, também ajuíza que “o amor é uma morte que me faz ser. Quando a morte intrínseca à paixão amorosa se produz na realidade e arrebatava o corpo de um dos amantes, ela é o auge do intolerável” (Kristeva, 1988, p. 57). Na relação desses dois elementos, compreendemos que a morte física de um dos amantes se torna um abismo e o amante que fica também deseja cair sobre ele, porque é intolerável viver sem o objeto amoroso. O abismo que Maria da Graça cai, em *O apocalipse dos trabalhadores*, é justamente o da solidão. Sendo uma das variáveis do sentimento amoroso, essa indicia o amante a desejar o suicídio. Esse é o sentimento que podemos perceber no desespero da protagonista:

a maria da graça levava as mãos ao pescoço e começava a perceber que morreria. A vida não lhe duraria interminavelmente e aos quarenta anos era verdade, estaria quase no fim. [...] não sorria, começava a chorar por acreditar que o amor era sempre igual à morte (Mãe, 2017, p. 62).

A morte, para Maria da Graça, seria a solução do problema, inclusive era o modo de desfazer o abismo que existia entre ela e o patrão. O suicídio se caracteriza como uma linha de fuga, já que ela não se sentia em paz consigo, e é também uma forma de se livrar dos estratos sociais e ir contra os padrões que a todo momento tentam moldá-la e aprisioná-la. Assim, nesse processo de libertação, “a maria da graça deixou os panos e saiu porta fora sem orgulho nem medo” (Mãe, 2017, p. 178). Nesse trecho, a protagonista sai da casa em que estava trabalhando e procura o marido Augusto para confessar que amava o Sr. Ferreira: “quando o augusto entrou em casa, a maria da graça disse-lhe que pensara melhor e resolvera contar-lhe a verdade e a verdade mandava assumir que amava ainda o senhor ferreira” (Mãe, 2017, p. 197). Vemos Maria da Graça emancipada por decidir enfrentar os seus medos.

A decisão de sair porta afora também configura o momento em que ela escolhe sair de casa e procurar o prédio onde ficava conversando com Quitéria. Seria ali o lugar que escolhera para pôr um fim ao seu suplício: “há uma maturidade muito grande na morte, pensava a maria da graça. uma sabedoria qualquer que nos acode. sentiu-se muito calma tão rente à felicidade e compreendeu que era só que queria” (Mãe, 2017, p. 200). A morte da diarista acontece no verão, uma estação que, devido ao calor, permite o crescimento e o amadurecimento de muitas flores e frutos.

Podemos depreender que nesse período a protagonista consegue atingir sua ascensão na narrativa. Maria da Graça vê os estendais do prédio e sente receio de pular, mas ao ver, através de um delírio, o Sr. Ferreira, sente-se encorajada como se ele fosse a luz que iria guiá-la para o outro lado da vida, ou seja, a morte como aponta o seguinte recorte:

o senhor ferreira veio das escadas e assomou ao terraço. trazia também um sorriso bonito no rosto e a maria da graça, já nem surpresa, gostou muito de o ver e recebeu. olhou de novo os estendais passivos e foi quando o senhor ferreira a tomou nos braços, avançou um pouco o rebordo do prédio e expôs o corpo dela ao precipício, depois, largou a maria da graça portas da morte adentro (Mãe, 2017, p. 200).

No trecho, percebemos que Maria da Graça expressa alegria por saber que o seu amante estava feliz em revê-la, mesmo que para um fim trágico. A protagonista se mata de maneira muito calma e esperançosa, amando intensamente o Sr. Ferreira e percorrendo o seu caminho para além da vida e dos sonhos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No romance estudado, o sentimento amoroso, quando não concretizado, conduz o sujeito que ama à morte. Observamos que a personagem Maria da Graça sofre constantemente pela ausência do Sr. Ferreira, pois não havia mais a perspectiva de vê-lo novamente. Ademais, as ações da protagonista demonstram o quanto ela estava abalada emocionalmente com a partida do patrão e isso é ratificado pelo desmaio e o primeiro desejo de morrer por amor.

As questões que perpassam o *status* social também impactam na decisão de morrer por amor. Notamos em Maria da Graça como a condição econômica e matrimonial a faz se sentir desgraçada para consumir esse sentimento pelo patrão, já que sendo pobre e casada não obteria chance alguma para se tornar legitimamente a viúva do Sr. Ferreira.

É somente a idealização que ampara e, de certo modo, impulsiona a diarista a cometer o suicídio. Nessa perspectiva, o amor Eros se transfigura em tirania, pois tem a capacidade de ludibriar e gerar o atrofiamento, mas também pode causar o impulso, sendo este último, o veredito para a protagonista.

Em *O apocalipse dos trabalhadores*, a partir do relacionamento amoroso entre Maria da Graça e o Sr. Ferreira, foi possível perceber que o sentimento amoroso e a morte se entrelaçam. Embora se configurem como eventos distintos, ambos os elementos se entrecruzam, validando o objetivo de nosso estudo, que é analisar como o amor Eros e a morte acontecem dentro das narrativas contemporâneas, sobretudo, na escrita de Valter Hugo Mãe.

Por fim, este artigo visa contribuir para as pesquisas em estudos literários, especificamente, no que se refere às obras literárias produzidas na contemporaneidade. Objetiva ainda ampliar, sobretudo, a produção científica sobre como o amor e a morte se configuram nas personagens femininas construídas nos romances de Valter Hugo Mãe.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria Aparecida da. **Apaz tensa da chama fugaz**: a configuração do amor no romance contemporâneo, Lygia Fagundes Telles e Lídia Jorge. Natal: EDUFRN, 2015.

KRISTEVA, Júlia. **Histórias de amor**. Tradução de L. T. da Motta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MÃE, Valter Hugo. **O apocalipse dos trabalhadores**. 2 ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

PLATÃO. **O banquete**: o simpósio do amor. Tradução de Jean Melville. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PAZ, Octavio. **A dupla chama**: amor e erotismo. Tradução Wlildir Dupont. São PauJo:Siciliano, 1994.

ROUGEMONT, Denis de. **O amor e o ocidente**. Tradução de Paulo Brandi e Ethel Brandi Cachapuz. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

ARTE E RESISTÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS FEMININAS NEGRAS, NA OBRA DE GRACILIANO RAMOS

Maria de Lourdes Dionizio Santos (UERN)

mariasantos@alu.uern.br
Manoel Freire Rodrigues (UERN)

manoelfreire@uern.br

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma discussão sobre a representação de três personagens femininas negras, nomeadas Vitória, presentes em *Vidas secas*, *Angústia* e *Infância*, obras respectivas de Graciliano Ramos. Partimos do princípio de que a arte desvela as vicissitudes, bem como a desigualdade enfrentada por essas figuras, cujo destino narrado faz parte de um contexto social, econômico, político e cultural adverso.

Neste sentido, a condição degradada pela exploração do homem pelo homem manifesta-se no papel desempenhado pelas referidas personagens, as quais se tornam invisíveis no mundo regido pelo sistema capitalista, à medida que este nivela o ser humano, por elas representado, a produto de uso e descarte, de acordo com seu valor de uso e troca.

A vida social moderna, calcada nos moldes da sociedade de consumo, faz desaparecer a essência das relações humanas em função de uma relação cujos valores humanos passam a ter valor de mercadoria e conduz a uma inversão dos valores, de modo que o ser humano, sutil e implicitamente, passa a ter valor de coisa, suplantando o do homem, desencadeando, assim, o processo reificação deste.

Em consequência disso, os indivíduos passam a ser marginalizados e impossibilitados de encontrar uma saída para reverter tal situação. Assim, a linguagem subversiva de Graciliano Ramos desvenda o que a sociedade esconde, através de perfis traçados nas figuras femininas negras de suas referidas obras, cuja narrativa patenteia o teor artístico-revolucionário, bem como o potencial caráter de resistência que delineiam a poética desse autor.

No sentido de fundamentar o debate que aqui propomos, seguimos à luz do pensamento de Coutinho (1967); Goldmann (1976); Lukács (1970); Evaristo (2009); Ramos (1994a; 1994b; 1994c; 1994d); Ruffato (2009), entre outros, cujas reflexões estabelecem diálogo com nossas inferências e discussão.

2 DISCUSSÃO

A poesia da linguagem em *Vidas secas* traz em suas páginas imagens da obra que a antecede, bem como da obra subsequente, cercado-se, dessa forma, das memórias de *Angústia* e de *Infância*, com as quais estabelece diálogo. Dentre os elementos similares apresentados nessas obras, deparamo-nos com a surpreendente repetição da figura feminina de nome e atribuições similares – comum às três obras, conforme vemos em Vitória (em *Angústia*), sinhá Vitória (em *Vidas secas*) e Vitória (em *Infância*).

Desse modo, temos, em *Angústia*, análogo ao objeto que fascinou e alimentou o sonho de sinhá Vitória, descrito em *Vidas secas*, a cama de sinhá Germana, avó de Luís da Silva, que dormia em cama com juntas embutidas, com lastro de couro esticado, alisado, semelhante à de seu Tomás da Bolandeira. Essa cobiçada cama, “baixa, sem colchão, com lastro de couro de boi em cabelo”, aparece também em “Habitação”, capítulo que integra a obra *Viventes das Alagoas*, de Graciliano Ramos (1994d, p. 46). No referido capítulo, o autor elabora uma crítica aos princípios estéticos realistas, ao detalhar, “com pormenores inúteis do realismo, a descrição duma casa sertaneja, vista há algum tempo nos cafundós de Pernambuco” (Ramos, 1994d, p. 44).

A propósito disso, levando em consideração semelhanças entre culturas e territórios contíguos, a exemplo de Alagoas, que faz divisa com Pernambuco, e que a arte dissolve fronteiras, entendemos que, em sua rusticidade, tanto a casa quanto sua mobília são idênticas às pertencentes aos fazendeiros de Alagoas, conforme observamos nas narrativas desse autor, de cuja gente destacou vicissitudes, bem como a desigualdade enfrentada por ela em um contexto social econômico, político e cultural adverso.

A respeito do realismo, Carlos Nelson Coutinho (1967, p. 139) afirma que a obra de Graciliano Ramos, especialmente o romance *Vidas secas*, “abarca o inteiro processo de formação da realidade brasileira contemporânea, em suas íntimas e essenciais determinações. [...] O destino de seus personagens, seu modo de agir e de reagir em face das situações concretas em que se encontram inseridos”, tendo em vista que nela encontramos personagens que representam seres humanos autênticos, vivendo uma realidade representada de modo singular por seu criador.

É essa singularidade da obra de Graciliano, no que se refere ao processo de constituição da atual realidade brasileira, que proporciona, de acordo com Coutinho (1967, p. 140), um caráter universal concreto que “se alimenta e vive da singularidade, da temporalidade social e histórica. [...] é a narração do destino dos homens concretos, socialmente determinados, vivendo em uma realidade concreta”, que interessa ao autor de *Vidas Secas*”. Neste sentido, vale ressaltar que, em Graciliano Ramos, o narrador conhece bem o interior de sua gente e não perde de vista os detalhes e o fio da memória com que tece a obra. Desse modo, ele preserva, realça e conta com requinte de ironia o que está escamoteado nos recônditos do mundo e do sujeito narrado.

A vida social moderna, calcada nos moldes da sociedade de consumo, faz desaparecer “as relações inter-humanas, para dar lugar a uma relação mediatizada e degradada: a relação com os valores de troca puramente quantitativos” (Goldmann, 1976, p. 17). Essa relação conduz a uma inversão dos valores, de modo que o ser humano, sutil e implicitamente, passa a ter valor de coisa, ou seja, as coisas passam a ter mais valor que o homem, causando a degradação do ser humano e a sua reificação. Em consequência disso, os indivíduos passam a ser marginalizados pelo sistema econômico capitalista, uma vez que, encurralados, ficam impossibilitados de encontrar uma saída para reverter a situação que os circunda.

Essa condição humana degradada que envolve o mundo moderno, de acordo com o que está exposto por Goldmann, promove o desaparecimento das “relações inter-humanas”, em função de uma relação cujos valores humanos passam a ter valor de mercadoria. Por sua vez, a obra de arte cristaliza essas relações, a exemplo do que ocorre com a obra de Graciliano Ramos, na qual encontramos os personagens, à maneira de atores sociais, submetidos ao processo de coisificação. Essa condição degradada aparece, por exemplo, na exploração do homem pelo homem, conforme observamos no papel desempenhados pelas personagens de nome Vitória, nas obras a que elas pertencem. Isso corrobora nosso raciocínio, de que essas personagens de igual nome iluminam, a ideia de que uma e/ou outra são indiferentes ao sistema capitalista que nivela o ser humano a produto de uso e descarte, de acordo com seu valor de uso e troca.

A propósito da similaridade entre nomes e figuras nas obras desse autor, convém destacar a recorrência do nome Vitória em três de seus romances. Temos, assim, sinhá Vitória, personagem feminina de *Vidas secas*; Vitória, em *Angústia*, uma mulher de cinquenta anos, que assume os afazeres domésticos; tem um papagaio cego, com o qual interage. E em *Infância*, a escrava Vitória, que aparenta ser tanto ou mais debilitada do que a de *Angústia*, talvez por ser uma escrava que permaneceu na fazenda. Ambas as personagens de *Angústia* e *Infância* são solitárias, ao passo que, em *Vidas secas*, sinhá Vitória, é uma mulher jovem, sensual, vigorosa, disposta e resoluta. Como são delineados os perfis dessas personagens de nome Vitória em cada uma dessas obras? Há muito a ser dito sobre cada uma dessas criaturas de Graciliano Ramos, que representam outras mulheres semelhantes a elas.

Temos, assim, três personagens, mulheres e negras, que o autor de *Vidas secas* funde lugar, função, nome e etnia, a quem são destinados os afazeres domésticos da casa e a cozinha. Junta-se a isso, o fato de duas delas serem velhas e uma, escrava. Qualquer analogia a essa condição seria insuficiente para definir a condição subumana dessas criaturas que, a despeito de sua libertação e da passagem dos séculos, ainda temos conhecimento de realidades semelhantes, embora disfarçadas, que trazem marcas desse tempo.

Percebemos, dessa maneira, que a presença enfática desse ser, sujeito a tais perversidades, desvela o contexto de dominação que a sociedade capitalista exerce em sua forma de poder e agir sobre o ser humano, para dele extrair sua última gota de sangue. O que quer que chamemos isso, será mera palavra, que não aliviará a dor e o abatimento desses indivíduos, nem lhes devolverá sua liberdade.

Dessa maneira, a violência é cristalizada, em uma palavra, nas atitudes nefastas do senhor/patrão, a relação entre os sujeitos – quem manda contrapõe-se a quem luta e resiste, sem trégua, para sobreviver. Essa é a situação posta nos romances desse autor, que vemos através de nichos da linguagem que a estrutura, através da qual brota a poesia, na expressão do silêncio, da voz gutural e abafada que reprime o grito de dor de ser – mulher, preta, pobre, explorada, oprimida e abatida. Ainda assim, ter que resistir, suplantar a dor – renascer das cinzas, a cada dia. Através da ficção, na representação dessas figuras femininas, a arte subversiva de Graciliano Ramos desvenda o que está por trás da máscara do que a sociedade esconde, e, através dos seus buracos, estampa a ferida que não cicatriza.

Ernst Fischer (1981, p. 118) comenta que, no mundo capitalista, é comum observarmos artistas e escritores se rebelarem contra a sua realidade social. Este autor acrescenta que:

A alienação do homem de seu ambiente e de si mesmo tornou-se tão avassaladora sob o capitalismo, a personalidade humana [...] percebeu de maneira tão violentamente clara o furto da liberdade e da plenitude da vida que poderiam ter-lhe pertencido, a transformação dos bens em mercadorias e o utilitarismo correspondente à comercialização do mundo provocaram tamanha repugnância nas pessoas dotadas de alguma imaginação criadora que tais pessoas foram levadas a rejeitar inevitavelmente nas suas obras de criação o sistema capitalista vitorioso.

Nessa esteira de raciocínio, remetemos a Lukács (1970, p. 262), que, em sua obra *Introdução a uma estética marxista*, aborda uma discussão sobre “A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade”, destacando “o humanismo da representação artística”, conforme mostramos a seguir:

O particular como categoria estética abraça o mundo global, interno e externo, e precisamente, como mundo do homem, da humanidade; as formas fenomênicas sensíveis do mundo externo, por isso, são sempre [...] signos da vida dos homens, de suas relações recíprocas, dos objetos que mediatizam estas relações, da natureza em seu intercâmbio material com a sociedade humana. [...] Com esta representação simbólica do singular e do universal, a obra de arte revela [...] uma qualidade interna, em si significativa da vida humana, terrena.

As “relações inter-humanas”, mediadas por mecanismos articulados pela sociedade de consumo, segundo os interesses desta, nos conduzem à estética de Graciliano Ramos, da qual destacamos de Vitória de *Angústia*, alguns traços que revelam sua condição humana-desumanizada, e nos convidam a pensar no outro, ao fazermos uma analogia entre realidade e ficção, o que muitas vezes se confunde, por ambas se encontrarem correlacionadas.

Nas obras de Graciliano que discutimos aqui, notamos a presença de um vínculo entre sinha Vitória (*Vidas secas*) e Vitória (*Angústia*), o qual consiste na afinidade do apego ao papagaio. Ou seja, ambas as personagens possuem papagaio. O de Vitória é mudo e chama-se Currupaco; ela interage com ele, como mostra o seguinte fragmento de *Angústia*: “A minha criada Vitória anda em cinqüenta anos, é meio surda e possui um papagaio inteiramente mudo [...]” (Ramos, 1994a, p. 29).

A partir de um olhar sobre o destaque acima, com vistas à linguagem, cujo teor estético traz a marca da poesia oral, percebemos a identificação de Vitória com seu lugar de origem, ressaltada no recorte dessa expressão da memória coletiva de seu povo.

Dessa forma, para além da homologia, a personagem Vitória, dessa obra, nos remete à sinha Vitória, pelo seu pertencimento étnico, gênero, papel e condição social. Desta feita, o que identifica uma e outra distingue-se pela idade, fala, participação na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, destacamos, em *Angústia*, a participação de Vitória, com a habilidade em ler jornais, conforme mostra a seguinte passagem: “Quando se cansa, [Vitória] agarra o jornal e lê com atenção os nomes dos navios que chegam e que saem. Nunca embarcou, sempre viveu em Maceió, mas tem o espírito cheio de barcos” (Ramos, 1994a, p. 29).

A leitura do jornal envolve Vitória de tal forma que, se há atraso no trânsito dos navios, ela se ocupa de refletir sobre o que teria acontecido. Essa capacidade de Vitória surpreende Luís da Silva, que afirma ter se espantado, mas se “habitua” com “a mania dela”. Supostamente, em atenção à empregada, ele declara: “Leio o jornal e deixo-o em cima da mesa, dobrado na página em que se publica o movimento do porto. Vitória toma a folha e vai para a cozinha ler ao papagaio a lista de viajantes” (Ramos, 1994a, p. 29).

Em *Angústia*, ocorre uma metamorfose realizada pela imagem da cabeça de Vitória, com um toque de ironia do narrador, ao perguntar: “Onde andaria Vitória? Surda, a cabeça cheia de moedas e navios?” (Ramos, 1994a, p. 212).

Nesse excerto, observamos a metáfora viva da cabeça de Vitória, elaborada em um tom de linguagem marcado pelo sarcasmo, numa menção ao tamanho da cabeça de Vitória que não pode escapar à analogia, sob signo depreciativo, a dimensão da cabeça dessa personagem: “Pela porta da cozinha, via-se na parede a sombra da cabeça de Vitória, enorme, por cima da sombra do jornal.” (Ramos, 1994a, p. 42-43).

Além do pertencimento étnico, do gênero e da condição social entre essas personagens, um ponto que estabelece relação entre a personagem feminina de *Vidas Secas* e Vitória, de *Angústia*, é o papagaio, inclusive, mudo. A propósito, o papagaio de sinhá Vitória, compatível com o hábito da família de retirantes, falava pouco e se chamava Louro.

A propósito da fala, ressaltamos que sinhá Vitória quase sempre não estava autorizada a falar, o que depõe a respeito do silêncio velado sobre suas angústias e frustrações. No silêncio dessas personagens femininas e negras que ganham sentido no discurso dessas obras, verifica-se o poder de dominação e violência que incide sobre essas figuras, determinante na demarcação do lugar que lhes é destinado. Assim, em *Angústia*, a personagem Vitória canta, conta, telefona, resmunga e opina, mesmo que sua fala expresse opressão e sua voz, reprimida: “Vitória resmunga na cozinha” (Ramos, 1994a, p. 8). Mas, “O vozeirão de Vitória era um murmúrio abafado” (Ramos, 1994a, p. 39), a contragosto de Luís da Silva: “Ouço a voz áspera de Vitória e isto me desagrade” (Ramos, 1994a, p. 20). A contrapartida de Vitória era o cuidado com o patrão, como mostram essas passagens: “– Que é que o senhor tem? Perguntava-me Vitória” (Ramos, 1994a, p. 92).

Embora Vitória também se ocupe de contar, “consertar a cerca, tapar os buracos por onde passam bichos que estragam a horta” (Ramos, 1994a, p. 30), e faça uso de cocó, à maneira de sinhá Vitória, ambas se diferenciam em relação à remuneração no trabalho, visto que esta depende do marido para ter um calçado, um corte de chita, ao passo que a empregada de Luís da Silva é remunerada por seu trabalho: “No princípio do mês, quando se aproxima o recebimento do ordenado, excita-se [...]” (Ramos, 1994a, p. 30). Vitória contava dinheiro uma noite inteira, “pensa em voz alta. [...] Os solilóquios... tiravam-me o sono” (Ramos, 1994a, p. 127); Luís da Silva, em sua impertinência e obsessiva dominação, não perde de vista os cuidados de Vitória com o dinheiro: “E faz cálculos [...] inúteis, [...] porque não gasta com nada: usa os meus sapatos velhos e traz um chalé preto amarelento que deve ter 10 anos. Recolhe a mensalidade e mete-se no fundo do quintal, põe-se a esgravatar a terra como se plantasse qualquer coisa” (Ramos, 1994a, p. 30).

Pela descrição que o narrador faz de Vitória, é nítido o seu desprezo por ela, conforme verificamos no seguinte excerto: “A voz é áspera e desdentada. [...] tremem as pelancas do pescoço engelhado como um pescoço de peru, tremem os pelos do buço e as duas verrugas escuras. É terrivelmente feia” (Ramos, 1994a, p. 31).

Vitória caiu num abatimento profundo quando descobriu que seu esconderijo, onde ela enterrou seu dinheiro, havia sido violado: “encontrei Vitória muito velha, muito bamba. Deixava-se cair num canto da cozinha e era difícil arrancar-se dali” (Ramos, 1994a, p. 127).

Vendo a escrava desmoronar, Luís da Silva é tomado pelo remorso: “Tinha vergonha de chamá-la, temia que ela me pregasse os olhos brancos e cansados, cheios de aflição” (Ramos, 1994a, p. 127). Ele temia que Vitória suspeitasse de que ele havia lhe roubado: Ela “Estava sentada, encolhida, movendo em silêncio os beiços moles. E quando levantava a cabeça, mostrava no rosto uma suspeita agoniada. [...] E vitória engolia em seco, olhava o Currupaco ansiosa, numa interrogação desalentada que fazia pena” (Ramos, 1994a, p. 127).

Em *Angústia*, é flagrante o modo violento com que o Luís da Silva trata Vitória, desde a exploração de sua força de trabalho, da subtração de sua economia até a relação cotidiana, conforme mostram os seguintes fragmentos:

– Ó Vitória, prepare o café.

Precisava ir sacudi-la:

– O café, Vitória (Ramos, 1994a, p. 42).

[...]

– Ó Vitória, porque não varre esta casa direito? (Ramos, 1994a, p. 57).

[...]

Vitória não percebeu a repreensão (Ramos, 1994a, p. 57).

O tratamento bruto de Luís da Silva para com sua escrava deixa, na obra, o registro da violência e dos maus tratos do homem branco para com os negros sob seu comando. Esse é o modelo praticado pelos donos de escravos, seguido à risca por suas gerações sucessoras.

Ao relacionarmos Sinha Vitória a Vitória de *Infância*, teremos os traços identitários e distintos já ressaltados. Contudo, vale destacar a diferença em inteligência, vigor físico, vaidade e sensualidade de sinha Vitória, opostos ao estado de vulnerabilidade de Vitória, em *Infância*. No entanto, ressaltamos a religiosidade e a admirável disposição e obstinação de ambas, aspectos relevantes que conferem força a essas personagens em sua existência dramática.

Em *Infância*, Vitória, juntamente com Maria Moleca, “voluntariamente escravas porque não tinham em que empregar a liberdade” (Ramos, 1994b, p. 125), assimilaram a religião do seu senhor que, perto delas, contrito “diante do oratório erguido na sala [...] se ajoelhava na esteira, persignava-se, batia no peito, ouvia a ladainha que Maria Melo, sacerdotisa e mulher do vaqueiro, cantava numa espécie de latim. [...] Finda a cerimônia, recuperava a grandeza e o comando” (Ramos, 1994b, p. 125). Neste excerto, verificamos que o ato contrito do senhor diante do sagrado destoa de sua prática abusiva cotidiana com as escravas. Assim, aos gritos, o senhor mandava: “– Ó negra!” Nesse meio tempo, argumenta o narrador, “Se a gamela tardava, a senhora, “intervinha ranzinza: – Vai lavar os pés de teu senhor, negra”.

Essa forma de tratamento dos senhores revela a exploração da força de trabalho alheia, bem como a condição subumana da vida escrava. Desse modo, intimidadas, tratadas de forma permanente como escravas, mesmo em época pós-abolição, elas se submetem aos caprichos dos senhores, como vemos nessa passagem: “Vitória, que arrastava no serviço o quarto desmantelado, andava cambaleando, fazia trabalhos duros de homem, zangava-se facilmente e, endireitando o busto franzino de virgem murcha, uma coragem feroz a sacudi-la, despia a subserviência hereditária, roncava” (Ramos, 1994b, p. 125-126).

Essa condição sórdida reafirma o oposto ao concebível e que se defende para o modo de ser humano, livre em sua plenitude. As imagens estranhas das escravas se metamorfoseiam em figuras que compõem uma alegoria animalesca, sugerindo uma leitura do senhor, não apenas em seu comando hierárquico autoritário, em posição vertical, mas, à posição horizontal das escravas, de cócoras ou rastejando, que alude a seres inferiorizados.

Percebemos, assim, não haver espaço para a emancipação humana dos personagens, nessa obra de Graciliano Ramos, visto que as escravas, do chão não passam, e assim permanecem, visto que, sem saída, não têm para onde ir; falta-lhes condição de autonomia, inclusive de locomoção, para que assim, talvez, ousassem buscar “em que empregar sua liberdade”.

No excerto logo acima, retirado de *Infância*, fica atestado o disfarce da “liberdade” dos escravos, forjada e roubada pelos senhores, prática recorrente na realidade brasileira. Não obstante toda a violência sofrida por esses sujeitos, conferimos, no cultivo da bondade, enquanto refúgio, proteção, ternura e segurança, atitudes que se definem como expressão do amor de Vitória às crianças.

Nas relações humanas, esse é um traço que contrasta, de longe, com o castigo, o abandono e a exploração que marcou sua condição de vida, o que configura a poeticidade dessa narrativa, conforme atesta esse fragmento da obra: “Essa ruína vacilante e obstinada era um refúgio: defendia-nos dos perigos caseiros,

enrolava-nos na saia de chita, protegia-nos as orelhas e os cabelos com ternura resmungona, esquisita expressão de maternidade gora. Estávamos em segurança perto dela” (Ramos, 1994b, p. 126). Esse gesto de Vitória nos remete à passagem de *Vidas secas*, na qual sinha Vitória age dessa mesma forma, nos cuidados com os filhos, por ocasião do sacrifício de Baleia: “Sinha Vitória fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados” (Ramos, 1994c, p. 85). Eles “Quiseram mexer na taramela e abrir a porta, mas sinha Vitória levou-os para a cama de varas, deitou-os e esforçou-se por tapar-lhes os ouvidos: prendeu a cabeça do mais velho entre as coxas e espalmou as mãos nas orelhas do segundo” (Ramos, 1994c, p. 86).

Entretanto, a proteção materna não isenta sinha Vitória de agir com firmeza; assim, o momento em que os meninos, preocupados com Baleia, resistem a ficar encamariados, no intuito ver o que acontece ao animal, a mãe “aperreou-se e tratou de subjugar-los, resmungando com energia” (Ramos, 1994c, p. 86). Ao estabelecermos um diálogo entre o desempenho da escrava Vitória, no trato terno com os filhos dos seus senhores, e a forma como sinha Vitória age, no cuidado com os filhos, notamos uma semelhança no modo de agir em ambas as figuras femininas das respectivas obras. Aqui, uma aproximação entre as personagens, que as identificam nessas obras, ratifica o propósito do autor de criar suas figuras com o mesmo material, trazendo aspectos de uma e de outra, com os quais vai tecendo sua arte.

As personagens femininas, Vitória (*Angústia*), sinha Vitória e Vitória (*Infância*) se identificam em seus afazeres cotidianos, a exemplo de consertar as cercas, regar os craveiros e a losna, buscar água no rio ou no açude, conforme as condições do lugar. Nessa perspectiva, em *Vidas secas*, “sinha Vitória Tomou a cuia grande, encaminhou-se ao barreiro, encheu de água o caco das galinhas, endireitou o poleiro. Em seguida foi ao quintalzinho regar os craveiros e as panelas de losna” (Ramos, 1994c, p. 43-44).

Vitória (*Angústia*) e Vitória (*Infância*) envelheciam na cozinha alheia, na condição de criada e escrava, respectivamente. A voz de Vitória, em *Infância*, limitava-se a reproduzir um bordão que não se cumpriria, efetivamente: “– Se eu morrer na cozinha de seu Pedro Ferro, não me salvo” (Ramos, 1994b, p. 126). Contudo, a escrava culminou seus dias “debaixo do jirau onde se acumulavam frigideiras, mochilas de sal, réstias de alho” (Ramos, 1994b, p. 126). Em seu fim trágico, e na solidão, ela “Morreu de supetão, vomitando sangue, [...] Fez muita falta, embora, já não podendo ser vendida e com uma banda desconchavada, representasse apenas valor estimativo” (Ramos, 1994b, p. 126).

Vale ressaltar, que a repetição do nome Vitória não é economia vocabular do autor, ou mera coincidência, assim como não o é a função dessas personagens femininas. Ao que nos parece, trata-se de um estigma ou emblema que define e destina à mulher seu papel e lugar demarcados, desde tempos remotos, mantendo uma circularidade até os nossos dias.

O menino de *Infância* narra com nostalgia o episódio de Vitória, “refúgio contra as agressões domésticas, cuja proteção segura vinha do afago de sua saia de chita, transformado em manto de “ternura resmungona, esquisita expressão de maternidade gora.” Nessa revelação de bondade da Vitória, encontramos uma das maiores expressões da poesia de Graciliano Ramos. Talvez, um reconhecimento da generosidade e desprendimento, ou, mais propriamente, renúncia a si mesmo, que a cultura escravagista impingiu ao negro, ao longo dos séculos, na História do Brasil.

Percebemos que o espaço assegurado ao negro, nessas obras de Graciliano Ramos, convoca o público leitor a escavar a memória coletiva e refletir a respeito de questões que apontam para o que foi assinalado por Conceição Evaristo, sobre a urgência da Literatura Brasileira conferir a contribuição do negro como ator social e celebrá-lo em suas páginas, de modo efetivo, conforme vemos em seu texto “Questão de pele para além da pele”: “No ato criativo [...] no movimento de discordância e/ou de concordância com a existência que lhe é consentida, ou com aquela que sua percepção permite expressar, o sujeito autoral acaba por colocar no texto sinais reveladores de uma sociedade em determinado momento histórico” (Evaristo, 2009, p. 19).

Essa autora adverte para o silêncio dos escritores, que, em seu “discurso literário”, como porta-vozes da sociedade, podem corroborar o preconceito ao silenciar o negro em suas páginas, e/ou estereotipá-los. Dessa forma, Evaristo (2009, p. 20) assinala que: “[...] como no campo simbólico por excelência, cuja materialização se dá pela linguagem com todos os seus sistemas sígnicos e ideológicos, a literatura nos oferece a apreensão de um imaginário construído acerca do sujeito negro na sociedade brasileira”.

A propósito, convém destacar a ênfase dada por Evaristo (2009, p. 20) em relação às reincidências de um mesmo lugar de atuação para um personagem negro, no discurso literário, acrescentamos, à maneira do

que ocorrem em outras artes, em que o personagem negro é criado “sob a mesma ótica do pensamento e das relações raciais brasileiras [com] forte tendência em invisibilizar o negro”. Isso fica evidenciado no caso das mulheres negras, conforme assinalamos em relação às personagens “Vitória”, três mulheres com o mesmo nome e função social. Talvez, haja um intento no ato da criação dessas obras, em referendar o nome “Vitória”, como símbolo de luta, força e resistência dessas guerreiras, que caem no ostracismo, em sua existência.

Luiz Ruffato (2009, p. 11) corrobora essa discussão, ao afirmar, em seu texto “À flor da pele”, que “Há, ainda hoje, em certos círculos intelectuais, quem defenda a existência de uma “democracia racial” no Brasil, tese nascida na década de 1930, e rapidamente assimilada pela ideologia de governo nacional pela nossa tradição de governos autoritários”.

3 CONCLUSÃO

A partir da leitura dessas obras de Graciliano Ramos, selecionadas com o propósito de evidenciar problemáticas sociais que as atravessam, compreendemos, que o contexto em que cada uma das personagens Vitória (*Angústia*), Vitória (*Infância*) e sinhá Vitória (*Vidas secas*) estão inseridas propiciam ao leitor uma noção da violência, materializada na desumanização do indivíduo, impressa na poesia dessas obras. Entendemos, dessa forma, que o empenho desse autor para com a estética literária lhe confere potencial para delinear sua obra, por meio da qual perpassa uma linguagem sutil e irônica com que ele ousa descortinar a realidade sertaneja brasileira.

Nessa perspectiva, essas obras revelam que meia dúzia de palavras são suficientes para dizer do massacre sofrido pelas mulheres negras, cuja dor, sentida em seu silêncio abafado, permanece inaudível e sem eco, reforçando a invisibilidade dessa condição servil nos lares das famílias abastadas, ou nos próprios.

Partindo desses pressupostos, buscamos, com essa discussão, inferir e debater a respeito de questões que as obras de Graciliano Ramos sugerem, e, desse modo, apresentar uma contribuição para acrescentar à fortuna crítica de Graciliano Ramos, cientes de estarmos diante de um campo que continua aberto a infinitas inferências, dado o caráter inacabado e inesgotável do fazer humano, no processo do conhecimento, em particular, do literário.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Carlos Nelson. **Literatura e humanismo**: ensaios de crítica marxista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. (Rumos da Cultura Moderna, 2).

EVARISTO, Conceição. Questão de pele para além da pele. In: RUFFATO, Luiz. (Org.) **Questão de pele**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009. (Coleção Língua Franca). p. 19-37.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução por Leandro Konder. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Tradução de: Von der Notwendigkeit der Kunst.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Trad. Luz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Pensamento Crítico, 32).

_____. Lucien. **A sociologia do romance**. Tradução por Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Coleção Literatura e Teoria Literária, 7). Tradução de: Pour une sociologie du roman.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. (Coleção Perspectiva do Homem, 33, Série Estética).

RAMOS, Graciliano. **Angústia**. 43. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1994a. (Coleção Graciliano Ramos, 2).

_____. Graciliano. **Infância**. Posfácio. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994b. (Coleção Graciliano Ramos, 5).

_____. Graciliano. **Vidas secas**. 67. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994c. (Coleção Graciliano Ramos, 12).

_____. Graciliano. **Viventes das Alagoas**: obra póstuma. 16. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1994d. (Coleção Graciliano Ramos, 13).

RUFFATO, Luiz. À flor da pele. *In*: RUFFATO, Luiz. (Org.) **Questão de pele**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009. (Coleção Língua Franca). p. 11-17.

O DEVIR-MULHER DO SUJEITO AUTORAL GILKA MACHADO

Laura Amélia Fernandes Barreto (FACENE/RN)

lauraafbarreto@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A poeta Gilka Machado não foi compreendida em seu tempo como escritora e mulher, dada a visão estreita da sociedade patriarcal e de uma crítica responsável por eleger, de maneira preconceituosa, aquelas obras e autores que comporiam uma espécie de cânone. Ocorre, todavia, que Gilka Machado, pelo menos a princípio, não se resigna, preferindo investir na produção de uma escrita transgressora, um “movimento de rebeldia” que oportuniza a publicação de uma poética que traz à cena a figura feminina e potencializa o teor erótico, temática tabu para as mulheres no ano de 1915. Considerando o comportamento transgressivo da escritora, é importante lançarmos um olhar para a biografia da própria poeta, com vistas a entender e problematizar o movimento denominado de devir, responsável por fazê-la se desterritorializar de uma representação instituída socialmente para o indivíduo do sexo feminino. Nesse sentido, o objetivo desse estudo problematizar a representação de um devir-mulher e, conseqüentemente, de um devir-autoral a partir de uma leitura crítica da vida da própria escritora Gilka Machado, que desponta no cenário da literatura brasileira, transgredindo uma identificação tradicionalmente imposta à escrita feminina.

Antes, porém, de discutirmos os pontos mencionados, é importante tentar situar os escritos da autora dentro da história literária brasileira, o que não é uma tarefa fácil visto que, na época de suas primeiras produções, o Brasil passava por um período de grandes transformações sociais em que várias estéticas interagem de maneira concomitante. A esse respeito, vale destacar que os primeiros anos do século XX, nos quais a escritora desponta no cenário das letras nacionais, são reconhecidos nos manuais de História da Literatura Brasileira como um período de transição, no qual convivem uma variação de temas e formas literárias, algumas como o Parnasianismo e o Simbolismo, já consolidadas de maneira contígua na poesia do final do século XIX. Esse período recebe da crítica várias denominações, justamente devido ao ecletismo que predominava. Tasso da Silveira, em *50 anos de Literatura* (1952), denomina-o como “Sincretismo”; enquanto na obra *Introdução à literatura no Brasil* (1988), Afrânio Coutinho denomina-o como “Período de Transição”. Massaud Moisés, em *História da Literatura Brasileira* (2009), prefere designar de “*Belle Époque*”; ao mesmo tempo, em que Alfredo Bosi, na obra *O Pré-Modernismo* (1966), o classifica como “Pré-Modernista”. Ainda há autores que denominam como Neoparnasianismo ou Neo-Simbolismo e há aqueles que trazem outras discussões acerca do termo que seria mais adequado para cognominar a época em questão.

Considerando o contexto de uma vasta produção literária com diferentes estilos/estéticas e a possibilidade de uma cognominação plural para o período, perguntamo-nos sobre qual seria, então, o lugar reservado pela crítica para a obra de Gilka Machado? Numa associação com as diferentes estéticas, a poesia giliana foi considerada de forma ambígua no contexto da literatura brasileira. A respeito de uma classificação, Marie Pope Wallis, em *Modern poets of Brazil* (1972), localiza a escrita giliana como neoparnasiana devido aos constantes questionamentos do “eu” e da representação do papel da mulher no mundo. Sobre a aparência parnasiana dos textos gilianos, João Ribeiro (1957, p. 266) discorda de Wallis quando comenta: “Por vezes, a poetisa parece-me uma *parnasiana*, mas está longe de afetar a absurda *impassibilidade* da escola”. Manuel Bandeira, em *Apresentação da poesia brasileira* (1957), e Fernando Goés, em *Panorama da Poesia Brasileira* (1960), classificam a escritora como pré-modernista, pelo uso do verso livre, liberdade vocabular e sintática. Já Sônia Brayner, em *A poesia no Brasil* (1981), concorda com Fernando Py, no prefácio de *Poesias Completas* de 1978, considerando a escrita de Gilka como simbolista devido aos elementos místicos e transcendentais, subjetividade e a presença de sinestésias recorrentes nos poemas da poetisa. Sobre isso, Andrade Muricy, assim como Péricles Eugênio da Silva Ramos em *Do Barroco ao Modernismo* (1979), consideram Gilka a maior poetisa simbolista brasileira, destacando a produção de uma poesia de cunho sensitivo e uma incessante busca pela transcendência espiritual, o que reafirma “uma personalidade poderosamente original” (RAMOS, 1979, p. 32) da escritora, cujos versos transpiram uma forte sensualidade e sublimação mística. Apesar da ambigüidade

na classificação literária das obras giliana, todos os autores destacados concordam que, na poesia de Gilka Machado, há uma representação do desejo feminino que vai de encontro aos construtos sociais e religiosos do início do século XX, conforme pretendemos demonstrar no desenvolvimento de nossa leitura, quando de forma breve nos referiremos à condição da mulher dentro de uma sociedade em que ainda prevaleciam relações de poder e domínio próprios de uma sociedade patriarcal.

O corpus que constitui a análise do presente artigo foi um recorte realizado partir dos relatos extraídos da entrevista concedida por Gilka Machado à professora Nádia Batella Gottlib, em 1979; dos relatos de Gilka disponíveis em *Notas Autobiográficas*, um texto originalmente publicado em *Poesias Completas*, de 1978, e retomado em *Gilka Machado – Poesia Completa* de organização de Jamyle Rkain, em 2017; e, por fim, a apresentação da segunda edição de *Poesias Completas*, texto escrito pela filha de Gilka Machado, a dançarina Eros Volússia Machado, publicado em 1991.

2 MULHER E LITERATURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A historiadora Michelle Perrot é considerada, por muitos estudiosos e pesquisadores sociais, uma das mais importantes pesquisadoras sobre o feminino. A obra *Minha história das mulheres* (2019) nasceu de um programa de rádio de enorme sucesso na França, transmitido pela *Radio France Culture*, onde a pesquisadora sintetizou e explicou o conteúdo de mais de 30 anos de pesquisas e reflexões acadêmicas sobre as mulheres, de forma clara e objetiva, dirigindo-se a um público de não especialistas. Após o enorme sucesso do programa radiofônico, Perrot publica, em livro, a série de discussões realizadas. Na obra, a historiadora defende que a história retratada se refere à história de todos os sujeitos que vivem em sociedade, já que aborda temáticas que problematizam a sexualidade, a família, as crianças, o poder, as diferenças de classes sociais, dentre outras questões. Contudo, apesar de amparar-se no argumento que a história feminina reflete a história da sociedade, destaca a invisibilidade da mulher nos espaços públicos:

Elas [as mulheres] atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos, é a *stasis*, a desordem. Sua aparição em público é indecente (PERROT, 2019, p. 17, grifo meu).

A historiadora ainda afirma que, por muito tempo, uma mulher, para existir, deveria ocupar um dos seguintes extremos: ou ser obediente ou ser escandalosa, porém sempre infeliz. Não seguir os preceitos sociais ou desviar-se das regras estipuladas pelo patriarcado, como chamar a atenção para si, era considerado como escândalo, condenando social e moralmente a mulher e a sua família pela transgressão cometida. Por outro lado, ser obediente significava viver associada à ideia conservadora de família, comportando-se de maneira subserviente ao homem e a qualquer ideologia que obrigava o sujeito feminino a perda do direito verdadeiro de escolha.

Nessa linha de raciocínio, o período patriarcal vai se caracterizando, então, pela formação social e familiar na qual o homem era o centro da família, enquanto a mulher lhe deve respeito e obediência. Para a professora Daniela Auad, na obra *Feminismo: que história é essa?* (2003), o patriarcalismo é uma época de relações hierárquicas entre sexos iguais e sexos diferentes, caracterizada pela opressão feminina. A professora ainda completa que outro fator que contribuiu para caracterizar o patriarcado seria o casamento monogâmico, que significou mais uma forma de dominar e oprimir as mulheres. Nesse tempo, as esposas tinham que servir aos seus maridos, se responsabilizando pelos afazeres do lar e também servindo de objeto sexual. Segundo os estudos supracitados, essa forma de construção social ganhou mais força na metade do século XVIII, período da Revolução Industrial, marcando a saída do homem para o trabalho. O homem era o chefe ou “o cabeça” da família e era ele quem dominava a mulher e os filhos, trabalhando fora de casa e responsabilizando-se pelo sustento de todos: “O surgimento do patriarcado trouxe a noção de poder, de propriedade e, relacionando a esta última, o aparecimento da monogamia, por parte do homem, de controlar e apropriar-se das mulheres e da

sexualidade delas” (SILVA, 2001, pág. 50).

Nesse mesmo período, quando observamos a educação formal, constatamos que não havia possibilidades de a mulher manter estudos fora de casa – somente a educação doméstica fornecida pelas próprias mães, aprendendo a bordar, cozinhar, tocar piano, cantar ou qualquer atributo que atraísse um bom casamento – e tampouco de qualquer realização no âmbito profissional. Os estudos eram apenas permitidos para os homens, somente eles poderiam frequentar as escolas, concretizando a sua superioridade nas atividades cognitivas. As mulheres eram convencidas a viver em prol da família, cuja devoção para com o amor familiar era alimentada por uma escravização psicológica de poderio patriarcal construída por anos, contribuindo para chegemos à conclusão de que naquele período “o destino das mulheres é [era] a violência” (TIBURI, 2018, p. 32, grifo meu).

Essa vaga atuação feminina na sociedade se dava em consequência de uma imposição cultural, a partir da qual eram os homens quem deveriam assumir o controle de tudo. Somente eles podiam exercer cargos de chefias, se envolverem em assuntos políticos e econômicos da sociedade. O universo literário não se exclui dessa realidade, por isso só muito tarde observamos a mulher exercer determinado protagonismo nesse terreno, assumindo a função de escritora. Para que possamos compreender como se realiza a entrada do sujeito feminino no universo literário, faz-se necessário buscarmos amparo nas propostas da crítica feminina, considerando as interpretações acerca da inserção da mulher no campo da Literatura como leitora, escritora e crítica.

Como já mencionado, a mulher, sem acesso à educação formal, necessitou desbravar novos caminhos que só depois de muitas lutas as levaram à leitura e, conseqüentemente, à escrita. A respeito da trajetória da mulher no universo da escrita, a professora Constância Lima Duarte, em *O cânone literário e a autoria feminina* (1997), explica que, como consequência à tentativas de autoria feminina, a recepção masculina silenciou muitas mulheres escritoras, a exemplo da primeira esposa de T. S. Eliot, Vivienne Haigh-Wood Eliot (1888-1947), que publicou grande parte dos seus poemas sob o pseudônimo de Fanny Marlowe, o que não impossibilitou de seu marido interná-la em um manicômio, sob o pretexto de que a mulher estava com uma forte “instabilidade emocional”, dando fim a carreira literária de Vivienne (DUARTE, 1997). Outros exemplos citados por Duarte corroboram as tentativas de silenciamento, como se verifica pela história de Colette (1873 – 1954) e Maria da Felicidade de Couto Browne (1797 – 1861). A primeira casou-se aos 17 anos com Monsieur Willy, escritor financeiro que mantinha um grupo numeroso de pessoas que escreviam para ele. Colette iniciou sua carreira literária escrevendo para o marido, porém de maneira anônima. Em 1904, na obra *Dialogues de Bêtes*, o nome de Colette aparece ao lado do nome do marido como escritora. Todavia, dois anos mais tarde, ao se separar do marido, Colette descobre não possuir nenhum direito sobre as obras que produziu junto de Monsieur Willy. Diferentemente de Colette, Maria da Felicidade de Couto Browne não chegou a publicar nenhum livro, pois teve seu acervo de manuscritos e a biblioteca que mantinha queimados pelo filho enciumado. Exemplos semelhantes a esses podem ser encontrados no contexto da literatura brasileira, como ocorre com Auta de Sousa (1878 – 1901), poetisa norte-rio-grandense, que publicou *Horto e outros poemas*. Conforme lembra Constância Duarte, a publicação foi reprovada pelo irmão de Auta e pelos poetas e intelectuais da época, que afirmavam não ser uma escrita adequada à recepção pública. Assim, Duarte completa:

Estas pequenas e sofridas histórias são bem representativas das dificuldades que as escritoras – e artistas em geral – enfrentaram nos séculos passados e até nas primeiras décadas deste, para se imporem numa sociedade que se recusava a aceitar a concorrência feminina, em qualquer de seus domínios. As relações entre os sexos eram, antes de tudo e sem sombra de dúvida, relações de poder e marcaram de forma inequívoca a história social e cultural de um povo, como bem se pode constatar (DUARTE, 1997. p. 89).

No entanto, apesar das grandes dificuldades, as mulheres insistiram no exercício da escrita, da publicação de suas obras e na tentativa de fazer crítica literária, mesmo que tenha que se valer de alguns estratégias como o uso de pseudônimos. É o caso de Gilka Machado, que a exemplo de Vivienne Haigh-Wood Eliot, tem as suas primeiras poesias publicadas a partir do uso de um pseudônimo masculino. No entanto, diferentemente das mulheres citadas por Duarte, Gilka Machado era apoiada pela família e as represálias sofridas enquanto escritora foram originadas na recepção crítica de seus textos, a qual era até então formulada por sujeitos do

sexo masculino.

Lembremos que, mesmo depois de admitida no universo da literatura, a crítica masculina sempre conferiu um estatuto de inferioridade à mulher escritora. A título de ilustração temos a própria Gilka Machado, que enfrentou a descrença de muitos leitores, pois como mulher tinha sua posição de escritora constantemente questionada, tornando-se às vistas de uma crítica maldosa apenas um sujeito imoral. A cognominação de imoral atribuída a Gilka Machado advém do fato de suas obras representar um perfil feminino em constante transgressão, provocando rupturas com aquelas identidades patriarcalizadas e contrapondo-se aos aspectos da vida considerados culturalmente como femininos – a obediência ao indivíduo do sexo masculino, o casamento como destino, a negação da sexualidade e a vivência da maternidade.

Para além dessa referida representação literária, na qual emerge uma imagem de mulher em constante transgressão, desterritorializando-se a partir de um processo ininterrupto de devir, não podemos deixar de considerar o devir-mulher do sujeito autoral Gilka Machado, que, mesmo diante de fortes críticas, procura estabelecer o seu lugar no cenário das letras nacionais.

3 O DEVIR-MULHER DO SUJEITO AUTORAL GILKA MACHADO

Para os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012a), *devir* define-se num campo de multiplicidades, se desenrolando a partir de acontecimentos e transições, nas quais forças constituintes de um corpo entram numa zona de vizinhança com outro, a fim de desterritorializar-se de uma identificação pré-concebida. Marcondes e Japiassú (1996) apontam uma possível origem deste conceito na filosofia de Heráclito, onde devir é exemplificado pelas águas de um rio, que continua o mesmo, a despeito de suas águas mudarem continuamente. O mesmo homem não atravessa o mesmo rio, porque nem o homem e nem o rio são os mesmos, independentemente de quantas travessias forem realizadas. O devir também é percebido na obra Nietzscheana, considerado um movimento *continuum*: “Devir entendido como algo que não tem estado final, não projeta uma identidade... Devir como um estado de variação” (NIETZSCHE, 2008, p. 358), isto é, devir representa fluidez constante, fugindo sempre dos espaços normativos, daquilo que é estático.

Deleuze e Guattari (2012) ainda completam que todo devir pressupõe uma mudança, porém não uma mudança simples de comportamentos ou de opiniões, mas uma grande transformação nos sentidos. Para que isso ocorra, é necessário um encontro com o diferente, entretanto este encontro não acontece numa exterioridade material, mas sim em uma exterioridade afetiva e espiritual que nos obriga a enxergar e, principalmente, sentir de maneira distinta, forçando-nos a sair daquele campo de significados que já nos era comum.

Por não se enquadrar em nenhum padrão pré-estabelecido, o devir pertenceria então ao campo do minoritário, daquilo que se afasta dos modelos instituídos. É um processo de potência, que se realiza por aqueles sujeitos considerados excluídos, tal qual a mulher, excluída e controlada pelo patriarcado durante toda a história da sociedade. Conforme dissemos, o patriarcado oprime as singularidades e multiplicidades de cada mulher ao tentar homogeneizar sua existência e, além disso, ameaça sua liberdade à medida que as possibilidades profissionais, artísticas e sociais do feminino são controladas e cerceadas por uma repressão falocentrista. Sendo assim, o devir, nesse caso específico denominado de devir-mulher, tensiona a política que subjuga e repreende o corpo e os desejos femininos em determinados padrões sociais, e entende que a fluidez e a liberdade dos corpos, em sua sexualidade e gênero, transpõe toda a ordem instituída.

A noção de devir-mulher, em certa medida, questiona aquilo que o patriarcado naturalizou como função do homem e como função da mulher. Nesse sentido, a ideia pode ser associada à identificação da escritora Gilka Machado, que transgrediu as regras sociais estabelecidas, causando grande escândalo devido ao conteúdo de suas obras e à maneira audaz a que se permite representar o feminino no Brasil de 1915.

Para que essa relação entre o comportamento da escritora e a noção de devir-mulher fique mais clara, lembremos das ideias de Deleuze e Guattari sobre os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização, pois é a partir desses processos que o devir se concretiza. O conceito de território, na perspectiva deleuzo-guattariana vai além da simples visão etológica e mostra-se filosófica, geográfica, histórica e psicológica. Esta constituição de território se estabelece como o espaço do sujeito no mundo, a representação

do seu desejo:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 2013, p. 388)

O “sentir-se em casa”, a delimitação e a organização de que falam Guattari e Rolnik, referem-se, nesse contexto, à ordem e à disciplina imposta pela sociedade patriarcal, que impõe as vontades do homem ante a das mulheres, subordinando, domesticando e tornando o feminino submisso, isto é, esse espaço ordenado seria o território. Todo sujeito pode, porém, desterritorializar-se, ou seja, engajar-se, encontrar meios que possibilitem fugas do território ordenado em prol de algo novo e desconhecido, e construir novos territórios para si – reterritorializar-se - como explica Deleuze, no documentário *O Abecedário de Gilles Deleuze*:

(...) construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. (...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (DELEUZE E PARNET, 2001)

Em outras palavras, Deleuze afirma que todos os seres constituiriam territórios se articulando sempre com os movimentos que os fazem se colocar fora deles, daí territorialização e desterritorialização constituírem um fluxo cósmico de entradas e saídas de territórios, fazendo parte um do outro. Esse abandono do território é entendido como processo de desterritorialização e a reterritorialização é o movimento de construção de um novo território.

Considerando o exposto, poderíamos pensar a desterritorialização da mulher Gilka Machado, a partir do uso da escrita como ato emancipatório. Esse movimento começa a se delinear quando a mulher é ainda praticamente uma menina, vindo à tona naquele episódio do concurso de poesia realizado pelo jornal *A Imprensa*. Essa necessidade de mudança se potencializa em suas publicações e faz com que Gilka, em 1910, mesmo muito jovem e no ano que se casara com Rodolfo Machado, alie-se a outras mulheres e funde o Partido Republicano Feminino, que “durante mais de dez anos, [...] procurou ocupar de diversas maneiras a cena política, criticando a cidadania incompleta das mulheres” (REZZUTTI, 2018, p. 195). É importante destacar que, mesmo casada, Gilka Machado nunca se rendeu aos comportamentos pré-determinados historicamente a uma esposa, continuando a escrever e a participar dos movimentos em prol dos direitos das mulheres.

Dessa maneira, Gilka Machado devém-mulher quando vai de encontro àquele padrão feminino instituído ao longo dos tempos e ainda vigente nos primeiros anos do século XX, abrindo caminhos para novas subjetividades ainda não apreendidas, buscando maneiras de desterritorializar-se, através do seu fazer literário e na luta pelos direitos femininos. Destarte, com a publicação dos seus primeiros poemas no jornal *A Imprensa*, os quais lhe renderam o apelido de Matrona Imoral, recaíram críticas não só sobre os poemas, mas também sobre a própria Gilka, que viu na luta feminista uma espécie de fuga do território que negava às mulheres acesso as artes, especificamente à Literatura.

É importante ressaltar que a escrita de Gilka não se destacava apenas pela denúncia social, mas também pelo teor erótico que desagradava a Igreja e os críticos literários no Brasil do século XX. O desejo, a sensualidade, o erotismo e a sexualidade, considerados temáticas proibidas, eram representados nos versos e títulos dos poemas gilquianos, outro ponto de transgressão conferida à escrita de Gilka Machado. Sobre isso, Massaud Moisés (2009) explica a severidade dos críticos literários por confundir o eu lírico expresso nas

poesias da autora com a própria vivência da mulher:

A franqueza rude da poetisa, que tantos desgostos lhe causou, correspondia a vivências reais ou imaginárias? Na verdade, é questão ociosa: à semelhança dos poetas de Orfeu, a autora de *Mulher Nua* praticava a sinceridade fingida ou o fingimento sincero, fingindo “que é a dor/ A dor que deveras sente” (MOISÉS, 2009, p. 257)

Os questionamentos expostos por Moisés são importantes para expor como a crítica literária não dissociava a mulher Gilka Machado das personagens produzidas por ela, o que gerou inúmeras controvérsias e, a cada obra publicada, as críticas tornavam-se mais mordazes. Um exemplo disso foi “uma caricatura da autora publicada em *Jornal do Rio*, onde se vê uma mulher com a saia levantada e o verso *Sinto que nasci para o pecado*” (GOTBLI, 1982, p. 35). A frase em destaque, retirada do poema *Reflexões*, da obra *Mulher Nua*, de 1922, omitia o verso seguinte, que ressaltava o verdadeiro sentido do texto, sublimando e idealizando o sentimento amoroso, descontextualizando-o, o que gerou maior exclusão e marginalização das obras e da própria escritora.

Mesmo a crítica favorável, que reconhecia os valores estéticos de sua produção e que tinha o cuidado de diferenciar a Gilka Machado escritora e a Gilka Machado mulher, o fazia como um recurso de defesa moral. Humberto Campos, em sua obra *Crítica*, menciona que a literatura manifesta o ‘outro lado’ do homem e, numa tentativa de defender Gilka afirma que aquilo que se pratica, não é usado como temática nos textos literários. O crítico ainda escreve sobre Gilka:

Poetisa de imaginação ardente, transpirando paixão carnal nos seus nervos, a sra. Gilka Machado é, contudo, segundo nos informa o sr. Henrique Pongetti e proclamam os que lhe conhecem a intimidade, a mais virtuosa das mulheres e a mais abnegada das mães (CAMPOS, 1945, p. 401)

Além de defender a honra de Gilka Machado, esclarecendo a diferença entre a escritora e a mulher/mãe, Campos recorre a outros leitores especializados que também tentavam inocentá-la das acusações de uma lírica transgressora. É o caso de Henrique Pongetti que, numa crônica de 1930, considerava Gilka Machado “a maior poetisa brasileira” e os seus poemas “eram extraordinários por nascerem, paradoxalmente, de uma solitária enamorada do espírito” (PONGETTI, 1930 apud GOÉS, 1960, p. 166), conforme lembra Fernando Goés, citando-o em sua antologia *Panorama da Poesia Brasileira (1930)*.

Ainda sobre a leitura da caricatura publicada no *Jornal do Rio* e intitulada *Sinto que nasci para o pecado*, recorremos a Michelle Perrot (2019, p. 64) que observa que para aquela época [1922]: “O pecado da carne é o mais terrível dos pecados”. Esse pensamento é ratificado pela instituição religiosa que, para garantir a submissão e tutela feminina num mundo masculino, além da privação de direitos civis e públicos, colabora com a manutenção das regrarias da sociedade patriarcal ao que concerne aos prazeres carnis. Nessa lógica, para a Igreja:

O sexo das mulheres deve ser protegido, fechado e possuído. Daí a importância atribuída ao homem e à virgindade. Principalmente pelo cristianismo, que faz da castidade e do celibato um estado superior. Para os Pais da Igreja, a carne é fraca (PERROT, 2019, p. 64).

Devido as constantes tentações à carne e a sua fragilidade, principalmente a feminina, as mulheres deveriam resguardar-se ao máximo. Manter-se casta até o sacramento matrimonial era dever da mulher e da família, uma questão de honra. Quando o casamento foi instituído como sacramento, impõe-se, numa visão clerical, determinadas funções aos sujeitos na sociedade, definindo os seus papéis sexuais: “A religião tudo condenava, controlava, censurava, punia e castrava” (REZZUTTI, 2018, p. 35), e, sendo assim, a Igreja passa

a assumir total controle moral e organizacional do casamento e de toda a sociedade da época.

Para manter a organização [controle] do casamento, delimitou-se a função social da mulher [esposa, dona de casa e mãe], a partir da visão eclesiástica que considerava a mulher como filha e herdeira de Eva, a fonte do pecado original, responsabilizando-a pelas obrigações da maternidade, como nos explica Del Priori: “uma das obrigações da mulher era redimir o erro cometido por Eva: devem sofrer com paciência as incomodidades da prenhez e as dores do parto como pena do pecado” (DEL PRIORI, 2013, p. 115). O clero encarava o sexo como um mal necessário. Sua finalidade era, exclusivamente, a procriação, considerada dever da boa esposa, de forma a transformar o casamento numa medida de controle de impulsos sexuais, evitando a fornicção. Sendo assim, torna a mulher um ser inferior, demoníaco e pecador, que se deixou enganar pela serpente e manipulou o homem, seu companheiro, fazendo-o perder o paraíso:

Os cristãos da época estavam acostumados a ver as mulheres como seres frágeis, submissos e humildes. Elas deviam respeito aos homens, afinal teriam vindo depois, na ordem da Criação, e de um osso sobressalente de Adão. Também foram elas que desobedeceram a Deus, elas que cometeram o pecado primordial e levaram o homem a acabar com a pureza, incitando-o a pecar (REZZUTTI, 2018, p. 55)

Usando o pecado original como argumento, não é dado à mulher o direito de ser dona do próprio corpo, de expressar as suas vontades sexuais, os seus desejos. Na verdade, não apenas expressá-los, mas a mulher acaba por ter o desejo cerceado, sendo praticamente proibida de transformar o próprio corpo em campo de imanência do desejo, sempre o colocando no âmbito da territorialidade patriarcal. Desta forma, passou-se a ver na identificação da mulher um caráter maléfico, promíscuo e pecaminoso, que necessitaria ser disciplinado. Gilka Machado, por sua vez, transforma os tabus clericais em temas para seus versos, como motivo de orgulho, como aparece nos títulos de sua segunda e terceira obras: *Mulher Nua* e *Meu Glorioso Pecado*. A autora devém-mulher ao impor-se diante da Igreja e, em certa medida, enfrentá-la, quando se vale, na sua escrita, da nudez da mulher, do corpo feminino em sua plena exuberância, e do pecado cometido por Eva não como motivo de vergonha, mas como exaltação, como uma mulher que deseja e deve sentir-se honrada por isso. O desejo da mulher, junto da denúncia social, são os protagonistas na obra giliana, não de maneira proibida, mas como motivo de louvor, ressignificando a história das mulheres e permitindo que elas saiam do território no qual estavam confinadas e amordaçadas, dando a elas, mesmo que por meio da lírica deveras criticada, o poder de participação social.

Tentar ressignificar e assumir independência em um período inicial das lutas feministas e, dessa forma, ir de encontro à força, ao poder e às resoluções construídas no patriarcado, desde a colonização e impulsionado no Império, é uma batalha feroz e desleal. Lutar por um lugar na Literatura, âmbito dominado por homens já reconhecidos e aclamados pela crítica literária, é uma outra batalha extrema e injusta, o que fazia com que as mulheres que almejassem ser escritoras buscassem estratégias, incluindo apontar suas fragilidades ou limitações de escrita nos prefácios de suas obras, ou até se valer do estratagemas de ter a obra recomendada por homens intelectuais já respeitados que pudessem salvar seus textos de críticas adversas. Sobre isso, Ivya Alves esclarece, em sua obra *Amor e submissão: formas de resistência da literatura de autoria feminina?*:

O receio das escritoras de penetrar em territórios delimitados ao homem obrigava-as a escrever paratextos capazes de mostrar sua ausência de intenção de ameaçar. Para isso, essas escritoras constituíram estratégias que podiam ser lidas como posições de humildade, embora, atualmente, possam ser interpretadas radicalmente ao inverso, ou melhor, podem ser tomadas como plataformas de estratégias a fim de penetrar no espaço público e aí permanecer (ALVES, 1999, p. 109)

Diferentemente de outras escritoras que construía, aos poucos, os seus espaços de transgressões e resistências, Gilka Machado não iniciou sua escrita tematizando o espaço doméstico, as tarefas do lar, os filhos, o amor doce e ingênuo e, quando o fazia, tratava da tristeza e da melancolia de sentir-se presa a esses espaços normatizados pelo território patriarcal, potencializando uma vontade de liberdade. Da mesma forma que não

utilizou de recomendações de homens já aclamados pela crítica literária, como Olavo Bilac, na tentativa de proteger-se das críticas maldosas, conforme a própria autora conta, em uma entrevista à Nádia Batella Gottlib em 1979, um ano antes de sua morte:

Ele (Olavo Bilac) quis fazer o prefácio do meu primeiro livro. E eu recusei. Ele me disse:

- Por que você recusa?

- Recuso porque quero aparecer sem defesa, sem escudo. E com um prefácio seu, todo mundo já está me achando ótima (MACHADO, 1979, p. 29)

Dessa forma, observamos que a poetisa já inicia a sua carreira apontando, em seus versos, e no modo como reivindica uma independência sem tutela, o seu desejo de desterritorialização, à medida que escreveu sobre os anseios de liberdade, a sensualidade e a sexualidade feminina sob a ótica de uma mulher, como ela mesma diz “comunicativa, indiscreta e falaz, saindo de mim mesma, contando meus prazeres e tristezas, expondo meus defeitos e qualidades, eu pensava apenas em dar novas expressões à poesia” (MACHADO, 1978, p.14).

Numa comparação de sua escrita com a dos escritores homens que despontavam no período, observamos que, mesmo que ambas representassem personagens femininos, diferenciam-se em muitos aspectos, porém o principal é na desterritorialização dos ideais. Os sujeitos líricos gilquianos potencializam instintos e desejos humanos, reivindicando serem livres para amar e sentir. O homem, quando aparece como personagem, é secundário, é o objeto de desejo da mulher. Não é ele que escolhe, que anseia, que vive a intensidade da relação sexual. A descrição é sempre realizada pela voz do eu lírico feminino, a cena é contada através dos anseios da mulher envolvida. Da mesma forma, quando envolve a denúncia social, o desolamento é contado por quem sofre, por quem sente a tristeza, a melancolia. É a mulher que fala sobre as sensações, os sentimentos, as vivências da mulher, assumindo, portanto, um lugar de fala historicamente negado a esse sujeito.

Além do movimento devir-mulher, Gilka Machado empreende em devir-autoral [ou devir-escritora], por produzir uma poesia caracterizada como emancipatória, pois descreve as algúrias das mulheres do Brasil do início do século XX, a fim de uma conscientização coletiva sobre o fato e isto, no entendimento da crítica, é uma tentativa de fuga às regras vigentes, consideradas opressoras para alguns. É importante ressaltar que, em suas obras, Gilka devém-escritora por utilizar-se de uma estética feminista e não feminina. “A palavra feminista indicaria um compromisso relativo ao momento histórico, com suas necessidades específicas” (ECKER, 1986, p.18). Isso significa que, a partir do momento que a autora leva em consideração as subjetividades de uma crítica aos pressupostos tradicionais, desterritorializa-se da herança de preconceitos religiosos e patriarcais e expressa, mesmo que seguida de sacrifícios, a liberdade de mover o próprio corpo como queira. Assim, o desejo feminino expresso nos versos são espécie de linhas de fuga do território patriarcal, que considera a sexualidade e a liberdade feminina como uma coisa abjeta. A crítica feminista observa que a escrita de autoria feminina por si só já significa “escrever com o corpo” e o corpo feminino representa “impulsos instintivos e um desejo que surge do inconsciente”. A respeito disso, a teórica feminista búlgaro-francesa Julia Kristeva avança um pouco mais e considera o corpo como um “gozo” e como “força semiótica na escritura capaz de quebrar a ordem simbólica restritiva” (ZOLIN, 2005, p. 196).

Outra forma de impor-se como escritora encontrada por Gilka foi dedicar seus poemas a figuras importantes da época, parabenizando-os ou, simplesmente, criticando-os ou se posicionando contra o regime social vigente, a fim de “punir” quem criticava com veemência e crueldade seus escritos e a própria mulher Gilka Machado. Em *Cristais Partidos* e *Estados da Alma*, a escritora usou este recurso de forma abundante de maneira a criticar a sociedade. Deixou de existir, porém, em *Mulher Nua*, *Meu Glorioso Pecado* e nas demais obras da autora, com escassas exceções. Pelo uso desse estratagema, nomes como Antônio Corrêa d’Oliveira, Francisca Julia César da Silva Münster, Laura da Fonseca e Silva e dentre muitos outros são destinatários diretos dos versos escritos pela poetisa.

O poema *Silêncio*, de *Cristais Partidos*, é dedicado a Antônio Corrêa d’Oliveira, poeta neogarrettista e um dos cantores do Saudosismo. Apesar de ter sido indicado ao Prêmio Nobel da Literatura por três vezes (em 1933, 1940 e 1942), não foi premiado. O poeta era convictamente monárquico e, por isso, Gilka o chama,

nos versos, de monge amargurado e velho eremita. O próprio título também nos faz interpretar que o silêncio a que a autora se refere era destinado aos marginalizados da época, inclusive às mulheres, mas que também pode ser lido como um pedido de silêncio para os ideários arcaicos e conservadores do próprio escritor a quem se destina o poema.

Os sonetos I e II de *Manhã de Bonança*, de *Estados da Alma*, são dedicados a Laura da Fonseca e Silva, conhecida como Laura Brandão, mudança de nome ocasionada devido ao casamento com Octávio Brandão. Laura Brandão era comunista, feminista e poetisa, chegando a declamar nos salões literários do Rio de Janeiro na primeira década do século 20. Nos supracitados sonetos, como em poucos, Gilka não critica severamente a quem o dedica. Pelo contrário, exulta a força e a luta de Laura Brandão, mesmo depois de casada. Após o casamento, Laura deixa de ser ouvida nos salões literários e passa a ser ouvida nas ruas, comícios e greves operárias, lutando por uma sociedade mais justa e fraterna. Um desses momentos de exultação aparece quando Gilka versa “tenho a alma de alegria a chocalhar!” representando o orgulho que sente pela mulher – Laura - que enfrentou a polícia e que ficou conhecida como primeira agitadora comunista brasileira. A historiadora e pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp, Maria Elena Bernardes, afirma que a participação mais relatada de Laura Brandão foi:

[...] a do comício na Praça Mauá, no Rio de Janeiro, em 25 de maio de 1929, quando em uma liderança ímpar domina os soldados que avançavam contra os manifestantes. Foi presa e agredida várias vezes pela polícia e acabou sendo expulsa do país – pelo Governo de Getúlio Vargas – juntamente com sua família após a Revolução de 1930 (BERNARDES, 1995, p. 54)

Enquanto Laura Brandão é celebrada pelos versos de Gilka Machado, a poetisa Francisca Julia César da Silva Münster é mencionada na obra giliana de maneira ambivalente, num misto de orgulho, mas também de pesar, como se pode verificar no poema *Ânsia Azul*, de *Cristais Partidos*. Nos versos do referido texto, Gilka usa o vocábulo “aves” para referir-se às mulheres que buscavam liberdade. Nesse caso, o desejo de ser livre, a sede pelo infinito que invade não só a poeta, mas a muitas mulheres que lutavam pelos direitos femininos se contrapõem à história de Francisca Júlia, considerada uma grande poetisa nos círculos literários, que, embora estivesse vivendo um momento de consagração como grande poetisa, por razões nunca esclarecidas, abandona a literatura. A partir desse momento, passa a dedicar-se a vida doméstica e torna-se professora infantil particular, casando-se em 1909 com Philadelpho Edmundo Münster e, em 1920, após o cortejo do enterro do marido, suicida-se. Diante da renúncia de Francisca Júlia pelos seus direitos e pelo reconhecimento literário, Gilka expressa seu descontentamento e ao mesmo tempo orgulho do legado deixado por Francisca, mas que foi abandonado ainda em ascensão.

Considerando o até então exposto, destacamos que o processo de devir-escritora em Gilka Machado refere-se eminentemente ao enfrentamento e a contestação de um estado de coisas ordenado e legitimado como hegemônico. Ele está interligado àquele primeiro devir, o devir-mulher, que também é minoritário, é fundamentalmente político e, nesse sentido, como salienta David Lapoujade (2015), se constitui como verdadeira máquina de guerra do por vir. Isso implica dizer que se está na seara da criação de direitos, pois todo devir-minoritário é invisível e inaudível. Devir-mulher e devir-escritora nascem, ambos, das escolhas realizadas tanto pela pessoa física, como por um sujeito feminino que empreende um processo de escrita transgressor, manifestado por uma poesia de teor erótico, que expressa sem resignação os mais recônditos desejos do ser mulher, mesmo que esses não pudessem ser tematizados pela própria mulher: “com relação aos temas e gêneros literários são unânimes em apontar para alguns que seriam mais ‘adequados’ à mulher, como os romances sentimentais e os de confissão psicológica, ‘tal a sensibilidade feminina’” (DUARTE, 1987, p. 20).

Os textos de Gilka Machado vêm suprir uma necessidade nos estudos literários do nosso país, além de permitir, diante do obscurantismo que assola o início do século, que entremos em contato com uma vertente da literatura que envolve não só o místico, mas também o instinto humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a produção da precursora da lírica de verve erótica do Brasil se mostrou uma tarefa árdua, difícil e, por vezes, paralisante. A partir de alguns relatos extraídos da entrevista concedida por Gilka à professora Nádia Batella Gottlib, em 1979; dos relatos de Gilka disponíveis em *Notas Autobiográficas*, um texto originalmente publicado em *Poesias Completas*, de 1978, e retomado em *Gilka Machado – Poesia Completa* de organização de Jamyle Rkain, em 2017; e, por fim, a apresentação da filha de Gilka Machado, Eros Volússia Machado, publicada em 1991 numa segunda edição de *Poesias Completas*, problematizamos a representação desse devir-mulher, que se configura como devir-autoral, na vida da escritora. Tendo como princípio uma escritora que não se sente confortável nos espaços desmarcados para a mulher do início do século XX e envereda pela Literatura, em composições que denunciam o cerceamento feminino e que lutam pela liberdade da mulher, numa tentativa de fuga do território ordenado, cujos valores patriarcais e religiosos são seguidos inconscientemente. A participação de Gilka no primeiro movimento feminista do Brasil reforça a hipótese que suas obras foram um simulacro da vida da escritora, porque a voz lírica representava nos poemas realidades muito próximas às vivências da poeta.

Embora tenha tido uma poética alicerçada no erotismo feminino, a escritora Gilka Machado e seus escritos ultrapassam a questão da sexualidade e, de maneira não panfletária, se insere nos movimentos feministas, travando verdadeiras batalhas por reconhecimento de sua estética, simbolismo e outros aspectos não avaliados pela crítica em sua lírica. Porém, nenhum ou pouco reconhecimento veio para a “Matrona Imoral” e, quando surgiu a oportunidade de fazer parte da Academia Brasileira de Letras, já não estava mais interessada – uma afirmação nossa -, devido à idade avançada, aos preconceitos e à discriminação que sofreu por toda a vida. A depressão ocasionada pelas críticas mordazes ao teor erótica de sua poesia e a morte de seu filho Heros, a fez adentrar a um ostracismo literário e determinado a si e por si mesma.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ivya. Amor e submissão: formas de resistência da literatura de autoria feminina? In: RAMALHO, Christina (org.). **Literatura e Feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1999.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BANDEIRA, Manuel. **Apresentação da poesia brasileira**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1957.

BERNARDES, Maria Elena. **Laura Brandao, A Invisibilidade Feminina Na Política**. Cmu Publicações Centro De Memória-Unicamp, 1995.

BOSI, Alfredo. **O Pré-Modernismo**. Vol. V da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1966.

BRAYNER, Sônia. **A poesia no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

CAMPOS, Humberto de. **Diário Secreto**. Rio de Janeiro: Ed. Cruzeiro, 1945.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988

- DEL PRIORE, Mary. **Histórias e Conversas de Mulher**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.
- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.
- _____. Giles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- _____. Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459 min. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001.
- DUARTE, Constância Lima. **Literatura Feminina E Crítica Literária**. Comunicação apresentada na ANPOLL - II Encontro Nacional, Rio de Janeiro, 26 a 29/maio/1987.
- _____. Constância Lima. O cânone literário e a autoria feminina. In: AGUIAR, Neuma (org.). **Gênero e ciências humanas: desafios às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997
- ECKER, Gisela. **Estética Feminista**. Espafia, Icaria Editorial SA, 1986.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GÓES, Fernando. “O Pré-Modernismo”. In: **Panorama da Poesia Brasileira**. Rio de Janeiro: ed. Civilização Brasileira, 1960.
- GOTTLIB, Nádya Batella. Com Dona Gilka Machado, Eros pede a palavra. Polímica. **Revista de Crítica e Criação**, nº 4, São Paulo, 1982.
- LAPOUJADE, David. **Deleuze: os Movimentos Aberrantes**. São Paulo: N -1 Edições, 2015.
- MACHADO, Gilka. **Depoimento concedido a Ilma Ribeiro e Nádya Battella Gotlib**. Rio de Janeiro, 1979. [Anotações digitalizadas].
- _____. Gilka. Notas Autobiográficas. Poesia Completa. Editora Cátedra, 1978. In.: RKAIN, Jamyle (Org.). **Gilka Machado Poesia Completa**. São Paulo: V. de Moura Mendonça – Livros (Selo Demônio Negro), 2017d.
- MARCONDES, Danilo. e JAPIASSÚ. **Dicionário Básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. Vol. II. São Paulo: Cultrix, 2009.

MURICY, Andrade. **Panorama do movimento simbolista brasileiro**. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, Depto. de Imprensa Nacional, 1979.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de poder**. Rio de Janeiro: Contaponto, 2008.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PY, Fernando. Prefácio. In: MACHADO, **Gilka**. Poesias completas. Rio de Janeiro: Cátedra, 1978, p. XIX-XXVIII.

RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. **Do Barroco ao Modernismo**. 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1979.

REZZUTTI, Paulo. **Mulheres do Brasil**: A história não contada. Rio de Janeiro: Leya: 2018.

RIBEIRO, João. **Gilka Machado**. Obras de João Ribeiro. Crítica. Vol. II. Parnasianismo e Simbolismo. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1957. pp. 262-283.

SILVA, Marcos Aurélio Dias da. **Todo poder dado às mulheres**: esperança de equilíbrio para o mundo. Editora Best SELLER. São Paulo, 2001

SILVEIRA, Tasso da. “50 anos de literatura”. In.: **Revista Branca**. Rio de Janeiro: maio de 1952

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todes. 6ª ed.. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

WALLIS, Marie Pope. **Modern Women Poets of Brazil**: A digest. Universidade de Michigan, 1972.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2005. p. 181-203.

OS (DES)LIMITES DO SER MULHER: O DEVIR NA LÍRICA DE GILKA MACHADO

Laura Amélia Fernandes Barreto (FACENE/RN)

lauraafbarreto@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Além do devir-mulher experienciado pela pessoa física e escritora Gilka Machado, é possível problematizarmos a presença dessa noção filosófica nos escritos da autora, a partir da representação de um movimento de desterritorialização empreendido pelo eu-lírico e/ou pelas personagens femininas que aparecem na poesia giliana, os quais investem em linhas de fuga, provocando rupturas com aquelas identificações, normalmente, instituídas para o indivíduo feminino. Para discutir a ideia de devir-mulher, a partir daquilo que aparece ficcionalizado nos poemas de Gilka Machado, será necessário retomar algumas ideias alicerçadas nas relações de poder, na crítica feminista e na própria noção de devir.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo realizar uma leitura crítica da poesia de Gilka Machado, a partir da noção filosófica de devir, como problematizado pelos estudiosos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para a realização da pesquisa, o corpus foi composto a partir de dois textos – *Ser Mulher...* e *Alegria da Tristeza* - das obras *Cristais Partidos* (1915) e *Mulher Nua* (1922), respectivamente, inseridos em Gilka Machado – Poesia Completa (2017), organizado por Jamyle Rkain, que reúne seis obras dos dez títulos publicados pela poeta.

2 OS (DES)LIMITES DO SER MULHER

A poesia de Gilka Machado diferencia-se de boa parte da produção literária do seu tempo (início do século XX) justamente por representar sujeitos mulheres que reverberam desejos de liberdade, aclamando o *Eros* ora com intensidade, ora com intensa culpa, provocando uma quebra dos interditos sociais e religiosos do Brasil recém-República. Dessa maneira, o eu lírico giliano, na mesma proporção que representa o contexto histórico, e como esse aflige o sujeito feminino, também se levanta contra o sistema patriarcal da época, questionando a sua organização. Isto é percebido, por exemplo, no poema *Ser mulher...*, que conduz o leitor, inicialmente, a uma atmosfera de sonho e desejo, porém, abruptamente, destaca-se a catábase à vida, na busca pela igualdade, direitos e afetos femininos:

SER MULHER...

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada
para os gozos da vida; a liberdade e o amor;
tentar da glória a etérea e altívola escalada,
na eterna aspiração de um sonho superior...

Ser mulher, desejar outra alma pura e alada
para poder, com ela, o infinito transpor;

sentir a vida triste, insípida, isolada,
buscar um companheiro e encontrar um senhor...

Ser mulher, calcular todo o **infinito** **curto**
para a larga expansão do desejado surto,
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, e, oh! atroz, tantálica tristeza!
ficar na vida qual uma água inerte, presa
nos pesados grilhões dos preceitos sociais!

O soneto em questão descreve a situação de exclusão imposta a mulher, não apenas do ponto de vista físico, mas também espiritual, impondo-lhe uma violência material e simbólica, já que as mulheres constituíam (e ainda constituem) um grupo que é violentado continuamente e de várias maneiras, tanto por agressões e abusos de diversos tipos cometidos pelas mais diversas esferas sociais, políticas e religiosas. O eu lírico de *Ser mulher...* coloca o sujeito feminino como um ser de desejos infinitos, mas que, apesar da infinidade de seus anseios, é cerceada por uma sociedade patriarcal que subjuga o seu valor e a sua dignidade, devido a ideários limitadores oriundos das determinações da Igreja e de construtos enraizados socialmente.

Observamos que a personagem em questão representa uma vida circunscrita em uma ordem pré-estabelecida para a mulher: ser filha, ser esposa, ser mãe, ser dona de casa, o que a impede de buscar outras formas de viver, ou até mesmo de demonstrar a própria vontade na forma como vive. Isso provoca uma resignação e uma desilusão no eu lírico que, verso a verso, em um verdadeiro desabafo, reconhece o próprio conformismo, mesmo que almeje algo diferente para si e para outras mulheres. Porém, apesar de reconhecer as fragilidades do ser mulher, o eu lírico do soneto, ao descrever os reais sentimentos da mulher quanto à realidade a qual era imposta, reconhece que não é o sujeito feminino que se submete ao poder patriarcal, mas que ela é submetida, assim como alguns anos depois compreenderá a crítica feminista contemporânea. Essa submissão, por sua vez, provoca um paradoxo de sentimentos entre a desistência de atingir os deslimites do ser mulher e a luta pela realização dos próprios desejos. A tristeza ficcionalizada nos versos do poema alude a essa possível desistência da personagem, mas que, em contrapartida, parece de alguma forma encontrar forças para continuar a desejar aquilo que está além do que lhe é imposto.

Para compreender essa afirmação, será necessário fazer uma leitura mais pontual do soneto, a fim de que levemos em consideração a estrutura, o léxico, a significação vocabular e a leitura de alguns versos em particular para que construamos uma compreensão da obra de Gilka Machado.

A significação de ser mulher, como aparece em parte do soneto, se associa sempre com a ideia de ter que ser um sujeito resignado e isso se traduz, no contexto de um Brasil recém-República, pela obediência às convenções institucionalizadas - dedicar-se exclusivamente ao marido, aos filhos e aos afazeres domésticos. Isso porque, conforme já apontamos, desde a formação da sociedade brasileira, as mulheres ocuparam o lugar secundário e foram excluídas de todo e qualquer direito político. Acreditamos que esses fatos corroboram com a escolha de Gilka Machado pela estrutura do soneto, por tratar-se de uma forma fixa e clássica, usada no decorrer dos séculos. Nesse sentido, talvez a poeta optou por não transgredir essa forma, a fim de aludir a própria condição da mulher, limitada pelos “pesados grilhões dos preceitos sociais”, isto é cerceada a uma estrutura social normativa.

Contudo, apesar dos “grilhões” que o limitam, o eu lírico demonstra um grande desejo de liberdade, à medida em que vai representando-o, por todo o soneto, a partir de uma seleção lexical em que observamos o emprego dos verbos no infinitivo: “vir à luz”, “tentar da glória”, “desejar”, “para poder”, “transportar”, “buscar”, “calcular”, “sentir”, “encontrar”, “ficar”. O título começa, também, com o verbo no infinitivo “Ser”, formando um paralelismo com o primeiro verso de cada estrofe, iniciado pelo mesmo vocábulo. De certa maneira, a forma do soneto metaforiza os preceitos sociais que limitam o indivíduo mulher, enquanto o conteúdo problematiza a condição paradoxal que se constitui pela imposição dos limites e o desejo de ultrapassá-los. Dessa forma, o poema de Gilka Machado nos permite pensar a lírica como lugar de exercício da reflexão, a partir da qual

percebemos o eu lírico feminino assumindo uma postura, mesmo que discreta, de “antipatriarcalismo”, pois a partir da exposição, na poesia, dos sentimentos femininos busca-se uma gradativa ruptura com o poder patriarcal.

Considerando o exposto, recorreremos ao estudo da filósofa pós-estruturalista Judith Butler, uma das principais teóricas contemporâneas do feminismo e da teoria *Queer*, quando afirma em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2015), que “[...] o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes” (BUTLER, 2015, p. 18), isso significa que conclamar uma identidade feminina que represente o ser mulher em sua totalidade exaure todas as possibilidades de representação do feminino, desconsiderando que sexo e gênero são construções culturais e históricas (BUTLER, 2015). Ainda conforme a filósofa, o movimento feminista sustenta a ideia de gênero como construção e, apesar de concordar com essa interpretação, Butler (2015) problematiza o determinismo social, ou seja, o feminismo esforçou-se, e ainda se esforça, para desconstruir o determinismo biológico incorporado a ideia de gênero em prol de uma construção social. Isso faz com que o gênero não seja mais visto como uma formulação imutável, mas de forma que abranja fatores relativos à classe, à etnia, ao contexto histórico e político, assim como os dispositivos sexuais e do desejo.

Corroborando com a ideia de que a mulher não possui uma identidade fixa, o eu lírico do soneto ora apresentado, pelo uso dos verbos no infinitivo, representa o imenso infinito do que pode “ser mulher”, o que contraria o determinismo biológico e os “pesados grilhões dos preceitos sociais”, que teimam em territorializar o sujeito feminino. No contexto do poema, os grilhões são responsáveis pela “vida triste, insípida, isolada”, pela “tantálica tristeza”, “água inerte, presa”. Por outro lado, o ser mulher é representado por uma alma que já nasce tolhida, mas com o desejo dos “gozos da vida, a liberdade e o amor”, “a larga expansão do desejado surto”, “ascenso espiritual aos perfeitos ideais”.

O verso “buscar um companheiro e encontrar um Senhor...”, do soneto em questão, remete à submissão da mulher, a sua subserviência a um indivíduo masculino, o que nos permite fazer uma associação com a ideia de poder, como problematizada na obra do filósofo francês Michel Foucault. Embora Foucault não tenha elaborado uma teoria sobre o poder, discutiu o assunto, na obra *Microfísica do poder* (2017), como um fenômeno social. Butler, por sua vez, apoia a própria teoria no pensamento de Michel Foucault, que transportou, da biologia, os mecanismos das diferenças sexuais para o contexto cultural, numa discussão que tem como cerne a ideia de poder (FOUCAULT, 2017). O poder no sentido social seria a possibilidade de agir – referindo-se tanto a indivíduos quanto a grupos sociais – de acordo com as próprias vontades, assim como determinar, para um outro indivíduo, um comportamento considerado adequado, isto é, diz respeito as relações entre os indivíduos, como ele mesmo explica: “As relações de poder estão talvez entre as coisas mais escondidas no corpo social” (FOUCAULT, 2017, p. 237). O filósofo não dá importância para a definição do poder, mas em reconhecer os dispositivos, os efeitos e as relações que ele exerce no seio social, manifestado pela linguagem, no uso da força, nos apelos emocionais, na política e na religião.

Essa discussão se fundamenta porque a representação do poder como feixe de relações, que implica a emergência de uma hierarquia, pode ser observada no poema, quando o eu lírico se mostra consciente da situação histórica da mulher. A partir dessa consciência, o soneto se constrói baseado em antíteses entre o desejo de liberdade e a impossibilidade de possuí-la. Essa impossibilidade aparece como resultado da relação entre a mulher e o “senhor”, que ocupa um lugar social hierárquico mais elevado. A impossibilidade unilateral de poder constitui-se, na verdade, em uma “relação assimétrica”, que define a autoridade e a obediência, neste caso do eu lírico ao “Senhor”, mencionado na segunda quadra do soneto (FOUCAULT, 2017).

No verso “Ser mulher, e, oh! atroz, tantálica tristeza!”, o eu lírico associa a condição da mulher a uma espécie de maldição semelhante àquela representada na narrativa mítica. Isso é percebido devido ao uso do vocábulo “tantálica”, fazendo referência ao mito grego de Tântalo. Jean Chevalier e Alain Gheerbrant relatam, na obra *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números* (2009), que Tântalo se trata de um rei mitológico que, para testar a onisciência dos deuses, roubou o manjar que lhes seria servido. Como punição, foi banido a um vale abundante em água e vegetação, mas foi sentenciado a não poder saciar a sua fome ou a sua sede, visto que ao se aproximar da água, ela escoava e, ao erguer-se para apanhar algum fruto, as árvores moviam-se para longe de seu alcance. No verso gilquiano, o uso do vocábulo “tantálica”, além de fazer referência ao mito de Tântalo, alude a noção de poder problematizada por Foucault, pois denota a subordinação da mulher e a negação do direito de tomar as próprias decisões, o que acarreta o sofrimento de desejar a liberdade, porém inalcançável aos moldes sociais vigentes em 1915.

Michel Foucault ainda explica que o poder é exercido através do controle do corpo e da sexualidade, promovido pelo discurso (seja ele médico, religioso, educacional, etc.), interiorizando nos indivíduos as formas de dominação. Sobre isso, o filósofo explica:

[...] a partir da época clássica, o Ocidente conheceu uma transformação muito profunda desses mecanismos de poder. O “confisco” tendeu a não ser mais sua forma principal, mas somente uma peça, entre outras com funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas: um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que barrá-las, dobrá-las ou destruí-las (FOUCAULT, 2017, p. 148).

Dessa forma, considerando o poder um feixe de relações assimétricas, cabe entender tanto a dominação quanto a sujeição. O sociólogo Pierre Bourdieu, em *A Dominação Masculina* (1999), expõe que a submissão é resultado de uma violência simbólica, sutil e invisível, já que é direcionada aos sujeitos oprimidos e exercida, principalmente, pela comunicação e pela linguagem. Bourdieu (1999) ainda completa que esse tipo de poder derivado de uma violência simbólica só se manifesta com a cumplicidade dos dominados, pois:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1999, p. 10).

Para o sociólogo, a transformação desse comportamento arbitrário em natural se deve as diferenças da anatomia entre homens e mulheres – pênis/vagina e seios. Essas diferenças são vistas para além do campo anatômico, isto é, são diferenças que se baseiam, também, no campo cultural. Essa transposição de conceitos biológicos para a área cultural tem a intenção de levar os sujeitos a conceber como natural uma construção social, transformando a historicidade em dado biológico e, conseqüentemente, em algo imutável. Tal “biologização” social pressupõe uma sexualidade inerente à natureza humana, fazendo com que o instinto sexual seja visto apenas como método de reprodução. Porém, Bourdieu delimita um paradoxo entre essa responsabilidade reprodutora e o extravasamento da pulsão sexual, determinando o primeiro como biológico e o segundo como psíquico (BOURDIEU, 1999). Esse paradoxo desconsidera as relações de gênero, atempando ao feminino o caráter biológico e, ao masculino, o caráter psíquico, e estabelecendo posturas e comportamentos de caráter imutável, convenientes ao homem e a mulher.

Ainda conforme Bourdieu (1999), a dominação masculina compreende “esquemas inconscientes” de percepções biológica e histórica, supondo uma adesão dos dominados ao que foi ordenado pelos dominantes. Já o historiador Roger Chartier, na obra *Diferença entre os sexos e dominação simbólica* (1995), adverte que, para os estudos sobre o feminino, deve-se pensar essa representação de poder pela ótica da sujeição. Nesses termos, a submissão da mulher aos homens é uma imposição simbólica e, entendê-la, dessa maneira, é considerar as relações de gênero, de dominação e de sujeição como relações históricas, culturais e linguísticas, embora o discurso da dominação trabalhe para implementar o pensamento de uma diferença entre os sexos, enraizada nos contextos natural e biológico, o que a determina como fixa e imutável (CHARTIER, 1995).

Chartier (1995, p. 40) ainda explica que “a construção da identidade feminina está alicerçada na internalização das normas difundidas pelos discursos masculinos, muitas vezes enunciados também por mulheres”, o que permite o paradoxo sujeição e dominação. Para pensarmos nessa dicotomia, tomemos a leitura do poema *Alegria da Tristeza*. Este poema, assim como em *Ser mulher...*, literatiza a divergência entre o modo de viver oprimido da mulher e o modo como ela se sente, considerando, especificamente, a atuação da instituição religiosa.

O próprio título do poema faz referência ao livro bíblico de João (16.20), quando o texto apostólico menciona: “Em verdade, em verdade vos digo que chorareis e vos lamentareis, e o mundo se alegrará. Vós

ficareis tristes, mas vossa tristeza se converterá em alegria”. Assim, a alegria da tristeza a qual se refere a poeta alude, justamente, à alegria de viver os desígnios divinos, o que, para o eu lírico, significa viver de acordo com aquilo que é imposto pela Igreja, incorporando comportamentos considerados adequados ao sujeito feminino. Porém, o eu lírico, à medida que desenvolve a lírica, percebe que a alegria comedida, àquela que não sacia nenhum dos seus anseios, não lhe proporciona uma verdadeira plenitude e sim uma grande tristeza e uma infinita melancolia.

À crítica as doutrinas religiosas que tolhem os direitos das mulheres é construída através de simbologias entre o modo de viver da mulher, os sentimentos femininos, os sons produzidos por determinados instrumentos e até mesmo pelas vozes ouvidas pela personagem e os movimentos corporais mencionados nos versos. Todos esses aspectos denunciam criticamente a realidade indesejada e projeta a perspectiva de vida ideal ou apenas desejada pelo eu lírico. Assim como acontece no soneto *Ser mulher...*, no poema *Alegria da Tristeza* o desejo torna-se instrumento de auxílio à sobrevivência. É importante destacar que esse desejo vai além do erotismo, destacando o desejo de ser sujeito em sua plenitude e, principalmente, livre, o que inclui também ser livre quanto a sua sexualidade.

Quando pensamos sobre a sexualidade da mulher, acabamos por refletir a respeito da negação da prática sexual a este público de acordo com as tradições cristãs. Nessa concepção religiosa, a mulher é educada com base em preceitos que lhes reservavam, primordialmente, a satisfação espiritual, dotando-as, de certa maneira, da pureza originária da figura de Maria, mãe de Jesus Cristo. A virgindade da Mãe do Salvador e o Sim dado a Deus para conceber o Menino Jesus pelo Espírito Santo como prova de amor e plena adoração e confiança no ser divinal eram ações ainda esperadas das mulheres naquele contexto social de 1922. O sexo e a sexualidade, todavia, ocupavam o domínio do ilícito, principalmente quando se tratava da mulher. Confrontar essas verdades significava entrar em uma verdadeira batalha entre o bem – o mundo espiritual, familiar – e o mal – o desejo carnal, as paixões mundanas, as vontades individuais -, ou seja, uma batalha inútil de equiparar aquilo que era considerado, pela Igreja, como divino e diabólico.

É nesse contexto generalista que se enquadra o poema *Alegria da Tristeza*, denotando uma crítica a visão clerical de que a mulher necessita subordinar-se ao homem e anular o próprio desejo, seja ele qual for, em prol de uma pureza estabelecida no confinamento dos afazeres domésticos e no cuidado para com o marido e os filhos. Esse “sim” a domesticidade da mulher, que a Igreja propagava como única alegria bem vista aos olhos de Deus, é confrontada pelo eu poético feminino em questão, à medida que ele expõe a tristeza que sente em não poder usufruir da liberdade que almeja e que o corpo e o espírito anseiam. Mesmo sentindo grande culpa, infringir as regras impostas pela instituição religiosa lhe traz grandes alegrias. São alegrias encontradas nas transgressões a todo um sistema social e religioso, o que, por outro lado, ocasiona culpa e, por sua vez, tristeza, decorrente do fato de ser tolhida e confinada a uma macropolítica que cerceia os desejos, as necessidades e os direitos da mulher, o que proporciona a alegria fingida de ser aceita ou bem vista pelas instâncias de poder.

Para que haja uma compreensão mais efetiva desses elementos gerais, é necessário sermos mais específicos e tomarmos a leitura mais detalhada de alguns aspectos da poética. Sendo assim, *Alegria da Tristeza* será lido, a partir deste momento, na íntegra, todavia, por se tratar de um poema composto por 12 estrofes, dividiremos o texto a fim de facilitar as discussões trazidas por ele. As estrofes serão apresentadas sem alterar a sua ordem original, lidas, assim, de maneira contínua. Em *Alegria da Tristeza*, logo no primeiro verso, o eu lírico faz uso do vocábulo “órgão” e, ao longo da lírica, alude aos possíveis sentidos produzidos pela palavra, de forma a recriminar o pensamento orientado e mediado por normas e padrões:

ALEGRIA DA TRISTEZA

Na pelúcia tarde um órgão soa...

A esta voz, de indizíveis melodias,

como a tristeza é boa

e como doem as alegrias!...

Por este som que a altura
ganha
há uma ascensão²⁰ estranha...
o espaço todo se me afigura
um calvário infinito
por onde vai seguindo, sem um grito,
a alma da Humanidade
para a Suprema Luz, a Suprema Bondade.
Neste momento,
percebo em mim e em toda a natureza
um sentimento
que não sei se magoa ou delícia,
que não sei se é alegria da Tristeza,
que não sei se é a tristeza da Alegria.

Nas estrofes em destaque, o eu lírico representa o seu desejo de viver sem que nenhuma instituição social ou religiosa diga como fazê-lo, essa interpretação é possível devido ao sentido que o vocábulo “órgão” propicia logo no início do texto. O verso “Na pelúcia tarde um órgão soa” alude ao instrumento musical que, assim como o piano, possui teclas e uma pedaleira, porém o som é produzido pela pressão do ar que passa através de tubos de diferentes tamanhos e formatos, acionados pelo teclado. Esse instrumento musical é considerado o mais antigo e o mais complexo de todos os instrumentos musicais, devido ao sistema pneumático que possui e as habilidades que exige do músico. Segundo Cirlot, em *Dicionário de Símbolos* (1984), a origem deste instrumento remonta ao século III a.C., com os gregos e romanos, que o projetaram composto por um sistema hidráulico e, somente, no século IV d.C. o sistema foi substituído pelo pneumático. A partir do século X, o órgão foi inserido nas igrejas e seu uso tornou-se comum em celebrações missais e casamentos. No Brasil da passagem do século XIX para o século XX era bastante comum sua utilização, principalmente no Rio de Janeiro.

No contexto do poema, o vocábulo “órgão” pode ser metonimicamente relacionado à Igreja, já que é um instrumento utilizado nas celebrações missais da época em que o texto lírico foi escrito (1922). A Igreja, como instituição de poder, prega a abstenção dos desejos femininos em prol da elevação da alma e o cumprimento das regras sociais pré-concebidas, que manteriam as mulheres salvas, além da exclusão em todos os aspectos sociais daquelas que não cumprem com as orientações disciplinares. Observamos que o eu lírico critica a Igreja na terceira estrofe, associando a palavra “órgão” à instituição religiosa, pois afirma que o “som”, metonimicamente interpretado por nós, como as ideologias alicerçadas na religião e disseminadas nas pregações missais, ganham grande repercussão. Na mesma estrofe, refere-se as normas religiosas consideradas muito importantes e seguidas fielmente pela “Humanidade”, que não se rebela, como retratado no verso “por onde vai seguindo, sem um grito”. Isso determina a concretização da dominação, disseminada pelo discurso religioso nas práticas sociais e no imaginário coletivo, semelhante ao que observa Chartier (1995) quando problematiza a dominação, seja ela física ou simbólica, “[...] só triunfa se aquele que sofre contribui para a sua eficácia, ela só o submete na medida em que ele é predisposto por um aprendizado anterior a reconhecê-la” (CHARTIER, 1995, p. 40).

Por outro lado, esse discurso de repressão é criticado pelo eu lírico feminino, para o qual o “se afigura

20 Palavra escrita como está na obra original.

como um calvário infinito”. A personagem compreende que a dominação é uma marca indelével e isso faz com que ela, no poema, demonstre uma resistência perante a sua condição de subordinação, quando expressa descontentamento quanto a essa sujeição do feminino. O eu lírico afirma perceber “em toda natureza um sentimento que não sei se magoa ou delicia, que não sei se é alegria da Tristeza, que não sei se é a tristeza da Alegria”, justamente por considerar que as alegrias estão presentes na liberdade, o que, no entanto, proporciona um modo triste de viver, decorrente dos julgamentos sociais que cerceiam e condenam tudo que foge à normatividade defendida. Assim, viver de acordo com as ordens religiosas (e sociais) estabelecidas determina uma sujeição construída culturalmente e não um dado biológico, em consonância com o que coloca Chartier (1995, p. 42)

Nem todas as fissuras que corroem as formas de dominação masculina tomam a forma de dilacerações espetaculares, nem se exprimem sempre pela irrupção singular de um discurso de recusa ou de rejeição. Elas nascem com frequência no interior do próprio consentimento, quando a incorporação da linguagem da dominação se encontra reempregada para marcar uma resistência.

Com base nesse argumento, Chartier (1995) questiona, de certa maneira, a relação da mulher com a escrita nos séculos XVII, XVIII, XIX e início do século XX, a que a poética de Gilka Machado está inserida. Essa escrita era, notadamente, anônima, recorrendo a artifícios que protegesse a mulher escritora das represálias sociais, como já comentado no capítulo primeiro desta tese. Essas características determinam uma escrita feminina “contida e dominada” (CHARTIER, 1995, p. 35); oposta à escrita masculina, “nomeada, difusa e abrangente” (CHARTIER, 1995, p. 36). Contrariando essa perspectiva, Gilka Machado não opta pelo anonimato dos seus escritos e representa toda uma necessidade de liberdade dos sujeitos líricos femininos. Isso pode ser visto desde o título do poema apresentado “*Alegria da Tristeza*”, que constrói um paradoxo vocabular (alegria/tristeza), aludindo ao estado de espírito desse sujeito lírico, marcado por uma ambivalência que percorre o poema: “percebo em mim e em toda a natureza um sentimento que não sei se magoa ou delicia”. A tristeza poderia ser lida como o afeto que diminui a potência de agir, diminui o desejo de liberdade. O sujeito afetado pela tristeza reforça o poder da instituição, neste caso da Igreja. Por outro lado, o fato do eu lírico expor a tristeza devido à submissão feminina já é considerado um movimento de desterritorialização, à medida que questiona, mesmo que de maneira implícita, os moldes sociais e religiosos ainda vigentes nos anos iniciais do século XX. Assim, o eu lírico gilciano afronta os modelos sociais e religiosos por não se satisfazer com a vida doméstica e a domesticação do feminino, sendo tentado a deixar para trás o peso social que impede os corpos de se moverem livremente, como se percebe na continuação do poema, pela transcrição da quarta e quinta estrofes de *Alegria da Tristeza*:

Voz do Universo em prece
fosse, e não fora assim tão grande
e assim tão densa
esta voz que se eleva e que se expande!
até parece
que a alma
enorme da Tarde cresce, cresce,
que a alma triste da Tarde de elastece
para conter esta tristeza imensa.

Leva nos surtos seus

o som do órgão uma ânsia
de distância,
uma ânsia de chegar aos ouvidos de Deus!
E vai subindo... vai subindo...
enchem o vácuo do ar
o misticismo da hora.
Gozos arrependidos de gozar,
torturas abençoando o mal que as endolora.

Na quarta estrofe, em uma tentativa de criar sensações e experiências, o eu lírico faz uso de palavras que determinem a noção de infinito. É o caso do vocábulo Universo, que significa, simbolicamente, para a astronomia, além de infinito, espaço e tempo. Chevalier e Gheerbrant (2009) explicam que o vocábulo “universo”, a partir da noção de infinito, reflete o balanço entre os opostos, como o feminino e o masculino, remetendo, de certa maneira, à vontade de igualdade entre esses dois polos duais. O uso da letra maiúscula, denominadas de “maiúsculas alegorizantes” e muito utilizadas no período do Simbolismo, proporciona ênfase na leitura do vocábulo.

Além desse recurso estilístico, nas estrofes supracitadas, percebe-se também o uso de vocábulos que denotem tempo, tais quais “Tarde” e “hora”. A “Tarde” traduz, de acordo Chevalier e Gheerbrant (2009), uma noção de meio, de intervalo, de entre, mas que, por ser o intermediário, entre o nascimento do dia (manhã) e a sua morte (noite), é responsável pelas ações e realizações da vida de um sujeito. Pode-se interpretar, então, que a “Tarde”, também escrita com letra maiúscula como forma de destaque para seu significado, representa as lutas do sujeito feminino e a evocação dos desejos recônditos do eu lírico, pois é nesse entremeio – entre o nascimento e a morte – que a mulher, neste caso o eu lírico, deu-se conta da própria vontade de liberdade, o que confirma o exposto por Foucault (2017), que qualquer luta é considerada resistência, principalmente naquilo que tange o tempo, pois ele é uma das formas mais elementares das relações de poder. Já com relação à palavra “hora” é importante destacar, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2009), que as horas do relógio são percebidas, simbolicamente, como uma comunicação entre os seres espirituais e o mundo material. Os autores ainda destacam que o uso das “horas” pode ser um pedido de ajuda para superar determinados obstáculos enfrentados.

Dessa forma, o eu lírico ao declarar que essa necessidade por liberdade “vai subindo... vai subindo... enchem o vácuo do ar o misticismo da hora”, possibilita a compreensão de que a vontade da personagem é maior do que as convenções estabelecidas socialmente e, por isso, o eu lírico entra em contato com o plano metafísico em um pedido de ajuda, espelhando a ordem religiosa de que Deus ouve e atende às súplicas do sujeito merecedor. Apesar de na quinta estrofe não haver o algoritmo numérico que mencione a hora exata, acreditamos que o uso da palavra “hora” pelo eu lírico, juntamente com os versos que a seguem “Gozos arrependidos de gozar, torturas abençoando o mal que as endolora”, é um pedido de auxílio ao divino, pois a visão que o eu lírico possui do gozo associado a alegria e/ou prazer de viver é contrária a macropolítica religiosa, que considera a satisfação, o prazer, como um “mal” que deve ser repreendido e, por isso abençoa-se a ausência do gozo, mesmo que isso torture os sujeitos.

Essa interpretação é comprovada com as três estrofes seguintes do poema *Alegria da Tristeza*, que determinam:

Por este ocaso de horizonte lindo,
sem nubivagos véus,
creio que os céus
se estão abrindo,

suponho ver transpando os céus,
Alegrias chorando e Tristezas sorrindo.

Existe um bem e um mal
na expressão desta voz sentimental:
um mal para o prazer, um bem para o pesar,
um mal que delícia, um bem que faz chorar.

Creio que Deus alongue as luzidias
mãos, para a Terra, em gestos de perdão,
a esta voz de indizíveis melodias...
sou toda crença, toda religião,
um anjo asas espalma
na minha alma,
sinto as bênção de Deus sobre meu coração.

Ratificando a relação com o místico, o eu lírico afirma que Deus perdoará todos aqueles que julgam os prazeres e profetizam que não gozar da vida, cercear os próprios desejos, é o caminho da salvação. E no fim ainda declara: “sinto as bênçãos de Deus sobre o meu coração”, mesmo que aja de encontro aquilo que é institucionalizado pela “voz de indizíveis melodias”, a Igreja, o eu lírico se sente abençoado, pois possui desejos intensos, não compreendidos pela macropolítica religiosa composta por homens mortais. Essa ação do eu lírico, mesmo que não denote uma ação ativa no campo social, pode ser considerada como uma microrresistência, pois ela potencializa sua vocação para o místico, afirmando-se que é “toda crença, toda religião” para repensar a ordem religiosa patriarcal. Certeau (1998) denomina essa microrresistência, semelhante ao que observamos no comportamento do eu lírico, como “trampolinagem”, isto é, quando um indivíduo não pretende nenhuma uniformização das regras e da obediência. É possível afirmar, então, que Gilka Machado, como uma mulher em devir-autoral, desenvolve essa “arte da trampolinagem” através do seu eu lírico, rebelando-se, mesmo que timidamente.

O poema *Alegria da Tristeza* conclui com a seguintes estrofes:

Órgão, pudesse meus ouvidos
sempre, sempre escutar teus musicais ruídos,
e ao teu domínio presa, embora sofredora,
outra me fora
a vida, com certeza,
Não haveria em mim
esta loucura
de alma que quer delícia e só obtém tortura,
não haveria em mim

este anseio sem fim
de amor que amor procura...

A tua melodia, que consiste
em ser de uma tristeza tão tranquila,
tão resignadamente triste,
só deixaria em mim,
por muito ouvi-la,
tristeza de não ser mais triste, triste assim.

Órgão, eu amo as tuas agonias
longas, lentas, macias...
tu transformas meu ser,
ensinas-me a viver,
ó meu divino exemplificador!
só por ti
eu um dia compreendi
que o único bem na vida que resiste
é o de saber ser triste
vivendo a saborear a amargura da dor.

O eu lírico vai finalizando o poema em tom de súplica ao “Órgão”, mas, ao mesmo tempo, em breve contentamento pelo sofrimento que viveu, pois ele é fruto das “delícias” pelas quais oportunizou a si mesma experimentar. A concepção social de mulher reafirmava o modelo cultural dominante e, mesmo a “teu domínio presa”, a personagem se manifesta resistente ao modelo uniforme e hegemônico de vida, pois é “esta loucura de alma” que circunscreve uma identidade feminista na personagem. Esse novo perfil feminino que a poeta compõe, uma mulher que busca incessantemente “amor que amor procura”, sobressai a concepção de mudança, isto é, ao desejo de novos territórios, novas identidades, que não se submetem ao patriarcado.

Os desejos da personagem de *Alegria da Tristeza* não se resumem a “tristeza tão tranquila, tão resignadamente triste” instituída às mulheres de 1922. Isso colide diretamente com a representação do feminino pela perspectiva do cânone da literatura brasileira, que impunha um viés tradicional aos estereótipos de gênero expressos na literatura, determinando uma descrição de mulher como indefesa, submissa, necessitada de proteção masculina, mãe, dona de casa e esposa. Retomando a ideia de Foucault (2017), os sistemas de poder que regulam os sujeitos são reproduzidos de acordo com o que demanda a norma social. Indo de encontro a esta afirmação, o eu lírico gilckiano não se limita ao controle imposto pela sociedade. Ele o descreve e o denuncia, mas demonstra, também, as próprias vontades de liberdade e prazer. Desse modo, o sujeito mulher, sempre representado como um ser inferior ao homem, nos versos gilckianos emancipam-se do poder patriarcal à medida que divaga “eu um dia compreendi que o único bem na vida que resiste é o de saber ser triste vivendo a saborear a amargura da dor”, justamente fazendo referência a infelicidade causada pelos ditames da Igreja e da sociedade.

Partindo de tais considerações, percebe-se uma necessidade de mudança, evocada pelo eu lírico circunscrito na poética de Gilka Machado. Uma mudança no que concerne aos direitos da mulher, à emancipação

feminina e à liberdade de ser e fazer aquilo que desejar desse sujeito. Essas transformações versadas pelas personagens gilkianas podem ser chamadas, embasando-nos na filosofia de Deleuze e Guattari (2011, 2012), de devir ou ainda de devir-mulher do eu lírico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O devir, na lírica de Gilka Machado, problematizou a noção de devir-mulher empreendido pelo eu lírico gilciano. Essa voz poética sempre feminina, que apresenta uma forte conexão espiritual com a Natureza, interligada a potência do mar, da lua, do desejo e da liberdade, é construída a partir de um erotismo da alma, da espera, da imaginação, da rememoração, da utopia, circunscrevendo-se em imagens de gozo, do toque, do beijo e da relação sexual. O eu lírico é uma mulher que mantém o seu desejo altivo, mesmo que reprimido, em um corpo fluído e em uma sexualidade respeitada em sua naturalidade. As imagens, o simbolismo e as metáforas fizeram com que as poesias de Gilka denunciasses e combatessem a macropolítica de determinadas instâncias de poder, que geria o comportamento feminino, a fim de manter as mulheres “presas” aos seus lares e famílias. A necessidade de revidar o espaço doméstico como o único autorizado as mulheres, ressignificou a poesia como direito de todos e herança cultural nos textos que a poeta escreveu e publicou.

A estreia das primeiras obras de Gilka Machado, *Cristais Partidos* (1915) e *Estados da Alma* (1917) representa uma poesia mais denunciativa. Um eu lírico que desejava falar e revidar. Os poemas são ora longos e ora reduzidos a sonetos, representando a efervescência cultural e literária do início do século XX, movendo-se entre os aspectos do simbolismo, do parnasianismo e do modernismo, como se pode observar no soneto *Ser Mulher...* Embora já entrelaçasse o erotismo ao nome da escritora, havia uma aura, um tom erótico que não estava interligado ao corpo, e sim ligado ao imaginário ao qual a mulher tinha acesso na expressão do seu desejo. No entanto, nas obras *Mulher Nua* (1922) e *Meu Glorioso Pecado* (1928), o desejo passa do imaginário às possíveis sensações corporais, que ficavam estampadas desde os títulos das obras. O eu lírico nas duas obras correspondentes ao corpus desta tese chega ao gozo, na medida em que toca o Outro ou toca a si mesma, como se é possível perceber nos poemas *Alegria na Tristeza*. É importante salientar que o gozo não é dissociado da culpa ou da necessidade de virtude do eu lírico. Essa expressão social está em todos os poemas gilcianos, desde *Cristais Partidos* até a sua última obra *Velha Poesia* (1965). Todos esses aspectos fazem com que a voz lírica empreenda em um devir mulher, a partir de um processo de desterritorialização, o que possibilita a aliança entre animais, dentre eles a serpente, em um significado de renovação do eu lírico e porque não afirmamos da própria poeta.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Petrópolis: Vozes, 1998.256 p.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Editora Moraes, 1984

CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Colaboração de André Barbault, [et al.]. 23ª ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio

Ltda, 2009.

CHARTIER, Roger. **Diferenças entre os sexos e dominação simbólica**. Trad. Sheila Schvarzman. Cadernos Pagu, n 4, 1995. p. 37-47.

CNBB. **Bíblia Sagrada**. / Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Tradução da CNBB. Com Introduções e Notas. – 6.^a Edição. São Paulo: Canção Nova, 2006.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. Giles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2017.

MACHADO, Gilka. Cristais Partidos. In.: RKAIN, Jamyle (Org.). **Gilka Machado Poesia Completa**. São Paulo: V. de Moura Mendonça – Livros, 2017.

PERCEPÇÃO E REAÇÃO: PEDRO BALA, A LIDERANÇA RESISTENTE²¹

Emanuella Pereira de Souza Dantas (UERN)

emanuellapueira@gmail.com

Manoel Freire Rodrigues (UERN)

manoelfreire@uern.br

1 INTRODUÇÃO

Esta seção se propôs a realizar uma análise do romance *Capitães da areia*, do escritor baiano Jorge Amado. Sob a orientação do Professor Dr. Manoel Freire Rodrigues, esse trabalho tem como teoria subsidiadora as contribuições de Bosi (2002; 2017) sobre os elementos do Modernismo e os pressupostos sobre resistência, Bueno (2015) que trata em sua tese sobre o Romance de 30, o romance social e essa configuração com foco no proletário, Cândido (2000; 2015; 2019) que trata sobre as questões sociais vinculadas à literatura, Coutinho (2001; 2004) com uma visão sobre a escola moderna e seus ideais, Lafetá (2000) com uma visão mais crítica sobre o Modernismo e seus desdobramentos e Karl Marx (2014) com seus postulados sobre a luta de classes. Esses autores, que tratam desde a contextualização do Modernismo no Brasil, até as discussões sobre o romance social ou proletário, os conceitos de resistência e opressão, na sociedade e na literatura, foram o alicerce para a construção dessa pesquisa. Para além, muitos outros textos foram utilizados como suporte para a análise e confecção desse trabalho.

No romance *Capitães da areia*, embora não seja possível apontar um protagonismo individual, ou ainda um herói nato, é possível destacar a centralidade em Pedro Bala, e, apesar da quantidade significativa de personagens que dão tom ao romance, a presença de Bala é notável, se expande e configura-se como um núcleo. O menino ganha a liderança do grupo, essa vem com o respeito e admiração dos demais. Bala é descrito como um exímio conquistador, com valentia, liderança, visão e astúcia o menino se constrói. Além disso, ele é filho de um estivador assassinado em uma greve, essa ligação com a luta de classes instiga em Bala o propósito de reivindicar o direito dos menos favorecidos, a cada luta, a personagem se constrói, Pedro Bala líder, camarada, irmão, grevista e companheiro:

É aqui também que mora o chefe dos Capitães da Areia: Pedro Bala. Desde cedo foi chamado assim, desde seus cinco anos. Hoje tem 15 anos. Há dez que vagabundeia nas ruas da Bahia. Nunca soube de sua mãe, seu pai morreu de um balaço. Ele ficou sozinho e empregou anos em conhecer a cidade. Hoje sabe de todas as suas ruas e de todos os seus becos. Não há venda, quitanda, botequim que ele não conheça (AMADO, 2008, p. 29).

O líder é um dos poucos brancos do grupo, além dele apenas as descrições de Gato e Dora são de crianças brancas, ao contrário de todo o resto do grupo: “(...) o cabelo loiro voando, a cicatriz vermelha no rosto, era de uma agilidade espantosa (...)” (AMADO, 2008, p. 29), o que pode encaminhar-se para uma perspectiva preconceituosa. Entretanto, o fato de Pedro ser o líder, mas nunca agir sozinho, pode também traduzir uma dependência do negro, de todos os outros demais menores abandonados.

Todas as ações eram pensadas em grupo, destacavam-se Bala e Professor nos planos, mas a execução

21 Este trabalho faz parte da dissertação de Mestrado de Emanuella Pereira de Souza Dantas, intitulada O carrossel da revolução: opressão e resistência em *Capitães da areia*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras -PPGL, vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, defendida em 2022.

era tarefa de todos, não existia um individualismo quando se tratava da prática dos pequenos furtos.

Sua liderança veio como reflexo de sua luta pelos outros:

Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe. Um dia brigaram. A desgraça de Raimundo foi puxar uma navalha e cortar o rosto de Pedro, um talho que ficou para o resto da vida.” (AMADO, 2008, p. 29).

Assim, tornou-se o líder do grupo de menores abandonados, tomou as rédeas daquele bando e o organizou, dentro das possibilidades, para uma convivência possível, com regras de conduta e algumas leis, que embora não fossem escritas ou registradas em papel, eram seguidas por todos: “ (...) traír as leis (nunca tinham sido escritas, mas existiam na consciência de cada um deles) dos Capitães da Areia era um pecado também. (AMADO, 2008, p. 115).

Antes mesmo de descobrir sobre seu pai, Pedro Bala já tinha apontamentos para uma personagem com um senso sobre luta de classes, empatia e liderança, mesmo que o fizesse sem muito conhecer, era como se tivesse dentro de si tal ligação com ideias de igualdade social. Isso aponta para a forma diferente que Pedro Bala enxerga essa opressão, e como reage a ela. Em um episódio que antecede a descoberta da militância de seu pai, Pedro reage com firmeza, demonstrando inclinação para liderança:

Pedro Bala acordou com um ruído perto de si. Dormia de bruços e olhou por baixo dos braços. Viu que um menino se levantava e se aproximava cautelosamente do canto de Pirulito. Pedro Bala, no meio do sono em que estava, pensou, a princípio, que se tratasse de um caso de pederastia. E ficou atento para expulsar o passivo do grupo, pois uma das leis do grupo era que não admitiriam pederastas passivos. Mas acordou completamente e logo recordou que era impossível, pois Pirulito não era destas coisas. Devia se tratar de furto. Realmente o garoto já abria o baú de Pirulito. Pedro Bala se atirou em cima dele. A luta foi rápida. Pirulito acordou, mas os demais dormiam.

– Tu tá roubando um companheiro?

O outro ficou calado, coçando o queixo ferido. Pedro Bala continuou:

– Amanhã tu vai embora... Não quero mais tu com a gente. Vai ficar com a gente de Ezequiel, que vive roubando uns dos outros (AMADO, 2008, p. 47-48).

Pedro Bala exerce uma liderança sobre seus amigos, por vezes representa um pai para os mais novos, mesmo não tendo idade ou maturidade para tal. Em diversos momentos sua liderança vai além dos direcionamentos para os furtos cometidos pelos grupos, essa liderança lhe deu respeito e uma liberdade de tratar com os demais sobre assuntos vários, como o envolvimento com questões emocionais, quando trata com Gato, ou quando compreende a vocação de Pirulito, ou ainda quando incentiva positivamente Professor: “Mas Pedro Bala se fez sério: – O homem parece que era bem capaz de ajudar a tu ser um pintor... – apanhou o cartão e leu o nome do homem. – Tu devia guardar. Quem sabe?” (AMADO, 2008, p. 142)

Posto isto, ao avaliar as condições que elevaram Pedro Bala ao status de líder, é possível considerar que suas características o conduziram ao respeito do grupo. De acordo com o narrador, ele é um bom capoeirista, respeita o Pe. José Pedro, embora não tenha fanatismo ou qualquer inclinação à devoção cristã, é aliado de Don’Aninha, a mãe de santo do Candomblé, e frequenta o terreiro dessa, é respeitado por Querido de Deus, o saveirista e capoeirista que os acolhe, e lidera o grupo que é conhecido por toda Bahia, e temido por grande parte dela. Pedro Bala é ainda um sedutor, e possui uma lábia capaz de enganar a todos, inclusive ao chefe de polícia, ele é astuto, corajoso, inteligente e tem o espírito da liderança.

Todos são oprimidos por várias esferas sociais, mas Pedro não aceita essa ação como algo normal, ele entra em conflito com os opressores, reage a eles, sua percepção da resistência é apurada, e notadamente distinta dos demais. Pedro Bala reage com o que tem, a luta, a insistência pela sobrevivência a partir de ações

possíveis de serem realizadas por grupos, por isso ao longo do enredo lidera mais de um. É Pedro quem comanda os capitães da areia, ajuda na greve dos motoristas de bonde, se desloca para organizar outros grupos em outros estados, a liderança do menino é fruto de uma percepção avessa à subordinação.

2 A VIOLÊNCIA DO REFORMATÓRIO

No romance, os jovens vivem de pequenos furtos, e planejam esses de forma precisa, estudam as possibilidades, vislumbram os melhores meios de conseguirem êxito e colocam em prática os planos, quase todos exitosos. No entanto, em uma tentativa de assalto mal sucedida, a uma residência, Pedro Bala e Dora acabam capturados pela polícia e encaminhados às sanções do Estado: “O Jornal da Tarde trouxe a notícia em grandes títulos. Uma manchete ia de lado a lado na primeira página: PRESO O CHEFE DOS “CAPITÃES DA AREIA”. (AMADO, 2008, p.196).

Segundo Giddens, “As sanções, formais e informais, são aplicadas pela sociedade para reforçar as normas sociais. As leis são normas definidas e impostas pelo governo” (2008, p. 241). Todavia, ocorre que tais normas não se reverberam no reformatório, a personagem é submetida a várias formas de violência, como a física e psicológica, recebe um tratamento desumano e isso constrói em Pedro Bala um sentimento de vingança e revolta, não só por ele, mas por todos que por aquilo tiveram de passar.

O investigador perguntou:

- Onde é que vocês dormem?

Pedro Bala o olhou com ódio:

- Se tá pensando que eu vou dizer...

- Se vai...

- Pode esperar deitado.

Virou as costas. O investigador fez um sinal para os soldados. Pedro Bala sentiu duas chicotadas de uma vez. E o pé do investigador na sua cara. Rolou no chão, xingando.

- Ainda não vai dizer? - perguntou o diretor do reformatório. - Isso é só o começo.

- Não - foi tudo o que Pedro Bala disse.

Agora davam-lhe de todos os lados. Chibatadas, socos e pontapés. O diretor do reformatório levantou-se, sentou-lhe o pé, Pedro Bala caiu do outro lado da sala. Nem se levantou. Os soldados vibraram os chicotes (AMADO, 2008, p. 200- 201).

No romance, a sociedade da Bahia tinha o desejo que os capitães da areia fossem para o reformatório, que não resolvia a situação deles, só deixava piores, “lá em cima, na Cidade Alta, os homens ricos e as mulheres queriam que os capitães da areia fossem para as prisões, para o reformatório, que era pior que as prisões” (AMADO, 2008, p.113). Até eles sabiam que o reformatório era um lugar que só castigava e por isso era pior que as prisões. Neste lugar os adolescentes não se reeducariam, ao contrário, saiam piores.

Ainda referenciando Giddens, “as prisões foram desenvolvidas em parte para proteger a sociedade, em parte com o intuito de ‘reabilitar’ os ‘criminosos’”. (2008, p.243), percebemos que ao aplicar tal pensamento à prisão de Pedro enxergamos a satisfação do diretor do reformatório: “Ele se regenerará. Veja o título da casa que dirijo: ‘Reformatório’. “Ele se reformará”. (AMADO, 2008, p. 199) Aqui, dar uma resposta à alta sociedade que cobrava demasiadamente que algo fosse feito para frear os menores infratores era mais importante que essa reabilitação. Logo, percebemos que há na fala do diretor uma tentativa violenta e opressora de “corrigir” Pedro, isso porque em sua perspectiva há um desvio corrigível no menino. Assim, intensifica-se o sentimento de revolta em Bala, já não bastasse viver de pequenos furtos, excluído pela sociedade, mal visto pela igreja, agora o menino passa fome e sede, apanha, é confinado em um local inapropriado, sente o desprezo do diretor:

– É o chefe dos tais de Capitães da Areia. Veja... O tipo do criminoso nato. É verdade que você não leu Lombroso... Mas se lesse, conheceria. Traz todos os estigmas do crime na face. Com esta idade já tem uma cicatriz. Espie os olhos... Não pode ser tratado como um qualquer. Vamos lhe dar honras especiais...

(...) Bedel Ranulfo aventura uma pergunta:

– Levo pra junto dos outros?

– O quê? Não. Para começar, meta-o na cafua. Vamos ver se ele sai um pouco mais regenerado de lá...

O bedel cumprimenta e vai saindo com Pedro Bala. O diretor ainda recomenda:

– Regime número 3.

– Água e feijão... – murmura Ranulfo. Dá uma espiada em Pedro Bala, balança a cabeça. – Vai sair bem mais magro (AMADO, 2008, p. 202).

Percebe-se, de forma muito enfática, que Pedro, à medida que passam os dias, torna-se ainda mais inconformado com o tratamento destinado a si. Isso configura-se como um gatilho para o desenvolver de um líder revoltado, que olha para os menores, que luta por melhores condições de vida para todos que o cercam, que busca com intensidade que aquilo não seja mais vivenciado por outros meninos, por outros homens ou mulheres, por mais ninguém. A violência era uma constante na vida de Pedro Bala desde que este ingressou pelos caminhos de seus desvios: o pai foi morto por um policial, de sua mãe pouco se sabe, cresceu nas ruas, tornou-se líder de um grupo de meninos abandonados, conheceu os ideais socialistas, enveredou pelo caminho das lutas de classes, tornou-se o Companheiro Pedro Bala.

As imposições desumanas feitas a Pedro Bala colaboram para a intensificação do ódio da personagem. No reformatório a violência se sobressai em todas as circunstâncias, e por mais que o objetivo seja de delatar o local onde estão os demais, de “reformatar” o menino através da repressão, o resultado é um só: a resistência. As condições do espaço físico onde está Pedro Bala denunciam a opressão estatal a essa parcela pobre da população:

Quantas horas? Quantos dias? A escuridão é sempre a mesma, a sede é sempre igual. Já lhe trouxeram água e feijão três vezes. Aprendeu a não beber caldo de feijão, que aumenta a sede. Agora está muito mais fraco, um desânimo no corpo todo. O barril onde defeca exala um cheiro horrível. Não o retiraram ainda. E sua barriga dói, sofre horrores para defecar. É como se as tripas fossem sair. As pernas não o ajudam. O que o mantém em pé é o ódio que enche seu coração (AMADO, 2008, p. 209).

Dentro da narrativa, a construção de um reformatório com intuito de ressocialização é desfeita. Pedro Bala é como um troféu. Ele era desejado pelo diretor da instituição, isso porque a existência do grupo e sua eficiência o prejudicavam. A sociedade da cidade alta esperava ansiosamente pela prisão do líder dos pequenos infratores e a captura de Bala foi uma resposta a essa parcela da população, e assim, o diretor viu a possibilidade de ser o grande regenerador do infante.

No entanto, no reformatório não há espaço para a regeneração descrita pelo diretor na carta escrita ao jornal, onde coloca o espaço como modelar. Há, ao contrário, um local violento e que instiga nos menores infratores atos de rebeldia, em que apenas sentimentos maus são nutridos: “Castigos... Castigos... É a palavra que Pedro Bala mais ouve no reformatório. Por qualquer coisa são espancados, por um nada são castigados. O ódio se acumula dentro de todos eles.” (AMADO, 2008, p. 214).

No Brasil, a maioria penal não permite que menores de dezoito anos sejam reclusos em ambientes prisionais, sendo, portanto, os antigos reformatórios, como o do romance amadiano, o espaço em que se destinavam os menores infratores. O espaço deveria ter como um dos princípios básicos a educação, no entanto, verifica-se o oposto. Nessa perspectiva, analisando outros tempos, Foucault enxergou no exército, nas fábricas, nas prisões, nos asilos e nas escolas da Idade Moderna atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente do sujeito, entendendo assim o homem como um objeto, um ser capaz de ser moldado, dando às

instituições a possibilidade de modificá-lo. Consoante o pensamento foucaultiano, o corpo, nestas instituições, é tratado como um objeto, capaz de ser domesticado, “adestrado” a partir de normas e punições, criadas para esse fim, para que assim todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos, no conceito que se criou sobre bons cidadãos, evitando infringir as normas propostas pelos poderes,

É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas (FOUCAULT, 1999, p. 42).

Assim, essa proposta disciplinar tem ideais econômicos e políticos não apenas vislumbrando, como também obtendo lucros com o trabalho humano, mecânico, tirando o máximo de forças individuais de cada um, possibilitando manobrar as massas humanas com o discurso “da verdade”, a fim de criar um sujeito submisso e disciplinado, que não fuja das normas impostas pelo Estado.

Agora davam-lhe de todos os lados. Chibatadas, socos e pontapés. O diretor do reformatório levantou-se, sentou-lhe o pé, Pedro Bala caiu do outro lado da sala. Nem se levantou. Os soldados vibraram os chicotes. Ele via João Grande, o Professor, Volta Seca, Sem-Pernas, o Gato. Todos dependiam dele. A segurança de todos dependia da coragem dele. Ele era o chefe, não podia trair. Lembrou-se da cena da tarde. Conseguiria dar fuga aos outros, apesar de estar preso também. O orgulho encheu seu peito. Não falaria, fugiria do Reformatório, libertaria Dora. E se vingaria... Se vingaria. Grita de dor. Mas não sai uma palavra dos seus lábios. Vai se fazendo noite para ele. Agora já não sente dores, já não sente nada. No entanto, os soldados ainda o surram, o investigador o soqueia. Mas ele não sente mais nada (AMADO, 2008, p. 201).

Foucault (1987) reforça que o poder sobre o corpo foi deixando de existir na França do século XIX, todavia a prisão herdou a noção de sofrimento físico. Muito embora com Pedro Bala aconteça exatamente o oposto. Logo, as normas sociais têm a tentativa de punição buscando a regeneração moral. Porém, é nessa condição de cerceamento da liberdade que a moralidade se transfigura em doença física. Isto posto, quando Pedro Bala vê-se debilitado, doente e fragilizado fisicamente dentro do reformatório, percebe sua dor física como o reflexo das dores morais que vivencia cotidianamente com o abandono e as sanções sociais que sofre não só ele, mas todos que são colocados como amorais por uma sociedade elitista e moralista.

3 LIBERDADE E REVOLUÇÃO

Ao observar a realidade em que os menores abandonados estão inseridos, é importante perceber o quão isolados estão, não estão apenas sozinhos, mas estão à margem. Não há base familiar nem apoio estatal que os ampare. Dito isso, a segregação entre as classes é notável:

E o lorgnon da velha magra se assestou contra o grupo como arma de guerra. O padre José Pedro ficou meio sem jeito, os meninos olhavam com curiosidade os ossos do pescoço e do peito da velha onde um *barret* custosíssimo brilhava à luz do sol. Houve um momento em que todos ficaram calados, até que o padre José Pedro criou ânimo e disse:

– Boa tarde, dona Margarida.

Mas a viúva Margarida Santos assestou novamente o *lorgnon* de ouro.

– O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentilha...

– São crianças, senhora.

A velha olhou superiora e fez um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:

– Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas...”.

– Criancinhas... Criancinhas... – cuspiu a velha.

– “Ai de quem faça mal a uma criança”, falou o Senhor – e o padre José Pedro elevou a voz acima do desprezo da velha (AMADO, 2008, p. 81).

Desse modo, é possível perceber a distinção dada não somente aos menores, mas de todos que deles se aproximam. O prestígio que a igreja tinha não impede que o Pe. José Pedro seja também desprezado. O padre não se corrompia em benefícios próprios, isso também é evidenciado no romance. Ele, por vezes, se irrita com a idolatria aos sacerdotes exercida por algumas beatas, e esse comportamento que se diferencia dos demais faz com que o padre seja também deslocado, colocado à margem.

Na grande epidemia referenciada no romance- importante pontuar que em 1919 a cidade de Salvador teve um grande surto de Varíola, que causou grandes problemas à população e à saúde pública, que não estava preparada para tal evento- é possível evidenciar essa segregação entre pobres e ricos, ilustrando mais uma vez o tratamento dado aos menos favorecidos, como pretos e pobres.

Dessa forma, a desigualdade social é exaltada nessa passagem. Divididas, como em uma disputa, de um lado está a cidade alta, composta pela parcela privilegiada da população, e por isso vacinada, não passível de infecção; e do outro, a cidade baixa, formada pela população pobre, naturalmente sem a proteção vacinal, constituindo o grupo que foi assolado pela doença. Há uma crítica forte ao tratar da percepção do Estado sobre esse grupo, que só era vislumbrado para ser recolhido de forma desumana e encaminhado à própria sorte: “Então vinham os homens da Saúde Pública, metiam os doentes num saco, levavam para o lazareto distante. As mulheres ficavam chorando, porque sabiam que eles nunca mais voltariam.” (AMADO, 2008, p. 143)

Sob a perspectiva da desigualdade social nascem os movimentos sociais, que lutam por direitos iguais e oportunidades semelhantes para todos, e é sobre essa ótica que o sentimento de revolução é plantado em Pedro Bala. Ao ouvir sobre a militância de seu pai pela primeira vez, o menino é despertado, interessa-se pela luta de classes: “Pedro Bala disse: - Eu gostava de fazer uma greve. Deve ser porreta.” (AMADO, 2008, p. 86) e no diálogo entre Pedro Bala e João de Adão surgiam estivadores de todos os lados para o armazém: “Pedro Bala os olhou com carinho. Seu pai fora um deles, morrera por defesa deles. Ali iam passando homens brancos, mulatos, negros, muitos negros.” (AMADO, 2008, p. 87).

Os ideais defendidos pela corrente comunista, tal qual a luta pela valorização das classes trabalhadoras, da qual Raimundo, o pai de Pedro Bala, participava, tem grande relevância na obra, justamente pelo momento em que *Capitães da areia* foi escrito e pela inclinação política do autor, uma vez que esse estava conectado às pautas sociais brasileiras e influenciado pela Revolução Russa. Um período de conflitos no ano de 1917, quando o país tinha uma massa de operários e camponeses que trabalhavam muito e eram mal remunerados, na oportunidade ocorreu a derrubada da monarquia e a chegada ao poder do Partido Bolchevique, comandado por Lênin. Este espírito revolucionário era visto como a única maneira de reverter a exclusão e dar às crianças e aos adolescentes órfãos uma outra possibilidade em suas vidas:

(...) só a revolução acertaria tudo aquilo. Lá em cima, na Cidade Alta, os homens ricos e as mulheres queriam que os Capitães da Areia fossem para as prisões, para o reformatório, que era pior que as prisões. Lá embaixo, nas docas, João de Adão queria acabar com os ricos, fazer tudo igual, dar escola aos meninos. (AMADO, 2008, p. 113).

Todavia, essa proposta não agradava nem à Igreja, muito pouco ao Estado, nem à burguesia, na verdade, só aos mais pobres. O comunismo era abominado em boa parte do globo e essa recusa é também referenciada no romance: “O senhor é um comunista, um inimigo da igreja [...] Violou as leis da Igreja e do Estado. Tem agido como um comunista.” (AMADO, 2008, p. 155).

A partir do momento em que Pedro Bala descobre as origens do pai, nele são instigadas aspirações semelhantes às de seu progenitor. Pedro Bala tem agora ainda mais vontade de buscar melhores condições de vida, com direitos iguais para diminuir a desigualdade social, vislumbra que essa revolução da qual fala João de Adão é a saída para seus amigos, para os mais pobres. No capítulo intitulado Docas, quando Pedro descobre

suas origens, João de Adão o compara a seu pai, também um líder, e por suas façanhas enquanto chefe do bando de menores, também seria Bala um grande revolucionário:

Por isso, no dia em que quisesse, teria um lugar nas docas, entre aqueles homens, o lugar que fora do seu pai, [...] ajudaria aqueles homens a lutar pelo seu direito (vagamente Pedro Bala sabia o que era isso). Imaginava-se numa greve lutando. E sorriam os seus olhos como sorriam os seus lábios. (AMADO, 2008, p. 87).

Naquele momento Pedro Bala foi instigado a uma liderança, uma revolução e cada vez mais tinha certeza que somente essa seria capaz de igualar a todos, colocá-los em um mesmo plano, com as mesmas condições e oportunidades. Pedro Bala revolta-se com as desigualdades e injustiças sociais sofridas por ele e pelos capitães da areia: “(...) a vontade de se vingar dos homens que tinham matado seu pai, o ódio que sentia contra a cidade rica que se estendia do outro lado do mar, na Barra, na Vitória, na Graça, o desespero da sua vida de criança abandonada e perseguida (...)”. (AMADO, 2008, p. 95).

Todo o tempo em que ficou no reformatório e sofreu as duras sanções aplicadas pelos soldados, subordinados ao Diretor da instituição, fez com que Pedro Bala clamasse pela revolução, pelo momento em que estaria livre e poderia se vingar de todos, o momento em que poderia liderar um grande movimento de libertação dos menos favorecidos, o ódio o alimentou, e muito embora suas condições físicas tivessem piorado pelo fato de suas necessidades básicas não serem atendidas, por dentro, o espírito revolucionário se tornava tudo aquilo que o menino exalava: o desejo pela igualdade para todos e vingança contra os maus.

Depois de muita violência no reformatório, recluso em um pequeno espaço debaixo de uma escada, chamado de cafua, Pedro Bala agora cumpre sua pena em um canavial, no corte de cana. Ao passo que o prendem, ele se liberta, arquiteta um plano com ajuda dos demais capitães da areia para a fuga:

No extremo do canavial passa um bilhete a Sem-Pernas. No outro dia encontra a corda entre as moitas de cana. Com certeza a puseram durante a noite. É um rolo de corda fina e resistente. Está novinha. No meio dela o punhal que Pedro mete nas calças. A dificuldade é levar o rolo para o dormitório. Fugir durante o dia é impossível, com a vigilância dos bedéis. Não pode levar o rolo entre a roupa, que notariam (AMADO, 2008, p. 214).

O espírito de liberdade, a vontade de ser livre novamente enche Pedro Bala, que agora arquiteta o melhor dia e horário para fugir. Pedro pensa em Dora, pensa nos demais, lembra-se do seu pai, sente ódio das autoridades, todos esses sentimentos alimenta sua busca pela liberdade, e arquiteta, planeja, e foge:

Põe o punhal ao alcance da mão. Recolhe completamente a corda, amarra o lençol na ponta com um daqueles nós que o Querido-de-Deus lhe ensinou. Ameaça mais uma vez o menino, joga a corda, passa o corpo pela janela, começa a descida. Ainda no meio ouve os gritos denunciadores do delator. Se deixa escorregar pela corda, salta ao chão. O pulo é grande, mas ele já salta correndo. Pula a cerca, após evitar os cachorros policiais que estão soltos. Desaba pela estrada. Tem alguns minutos de vantagem. O tempo dos bedéis se vestirem e saírem em sua perseguição e soltarem os cachorros também. Pedro Bala prende o punhal nos dentes, tira a roupa. Assim os cachorros não o conhecerão pelo faro. E nu, na madrugada fria, inicia a carreira para o sol, para a liberdade. (AMADO, 2008, p. 215-216).

Agora livre, o chefe dos capitães da areia busca a mesma liberdade para Dora, capturada junto a ele e encaminhada a um convento. É muito importante ressaltar que essa liberdade almejada por todos os capitães da areia não se centra no ideal constitucional de ir e vir, proposto pela Carta Magna, muito embora esse também seja um desejo, mas sim no campo das possibilidades, liberdade para sonhar, desejar e viver. E sobre esse postulado é importante destacar que a liberdade que Pedro Bala almeja ao sair do reformatório vai muito além, é a liberdade do povo pobre, dos meninos órfãos, de todos que sofrem com as desigualdades existentes.

Consoante o pensamento de Bobbio:

Muitas vezes o termo livre é referido as características de pessoas e não de ações. Pode-se afirmar que alguém é livre na medida em que se dispõe a agir livremente, ou a agir autonomamente, ou a desenvolver ao máximo suas capacidades. Por exemplo, Marx profetizou uma sociedade “onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”. Liberdade se torna, assim, sinônimo de autorrealização (BOBBIO, 1995, p. 711).

No romance, então, a liberdade vai além dos conceitos básicos de deslocar-se a partir de sua própria vontade. Em *Capitães da areia*, essa liberdade existe em partes, o que lhes falta é a liberdade social. Para Volta Seca o significado de liberdade consiste na ideia de em um dia sumir pelo mundo sendo cangaceiro, vingando o povo sertanejo de todas as mazelas que os acometem, fazendo parte do bando de Lampião, seu ídolo. Em Pirulito a liberdade está na religião, em Deus, na fuga de sua realidade opressiva, para um lugar que lhe trazia a sensação de proteção e cuidado, e fazia isso mergulhando em suas rezas diárias para que Deus um dia lhe concedesse a graça de conseguir estudar para ser padre. Professor encontrava a liberdade nos seus livros, na sua arte, seus desenhos e seu desejo de um dia poder mostrar tudo isso para o mundo, poder retratar aquela miséria em que viviam ele e seus amigos. Sem-Pernas, como amargava dentro de si uma tendência à negação, encontrou sua liberdade na morte, escolhendo o suicídio como forma de fuga da prisão mental pela condição miserável em que vivia. E por fim, Pedro Bala, que, por ter no sangue a propensão à luta, tinha a vontade de crescer e se tornar respeitado por todos e proteger seus iguais, sendo líder sindical como seu pai tinha sido, e ajudar a todos a lutar exatamente pela liberdade.

Nesse sentido, é possível fazer uma comparação entre os conceitos de liberdade, vida, prisão e morte, isso porque aos serem capturados e colocados em reclusão, Dora e Pedro Bala perdem física e psicologicamente a força que demonstravam. Pedro, muito abatido, se torna irreconhecível: “Pedro Bala está irreconhecível de tão magro. Os ossos aparecem junto à pele. O rosto, verdoso da complicação intestinal.” (AMADO, 2008, p. 211) Dora, presa, adocece: Ficar em jejum, perder os recreios. Veio uma febre, ela esteve na enfermaria. Quando voltou estava macilenta. Tinha sempre febre, mas não dizia nada, porque odiava o silêncio da enfermaria, onde o sol não entrava e todas as horas pareciam a hora agonizante do crepúsculo. (AMADO, 2008, p. 217).

Já doente, Dora é resgatada por Pedro e pelos demais capitães da areia, retorna ao trapiche e se torna “Dora esposa”. Aqui, pode-se entender que o momento íntimo entre eles pode também ser uma busca por liberdade; ao passo que se entrega, Dora é dona de si. Todavia, Dora não resiste, seu confinamento foi demasiado, e sua partida também influencia os demais meninos, a busca por melhores condições é intensificada, Pedro Bala mais que nunca busca a revolução.

Pedro Bala perdeu Dora e sua vontade de tornar-se um grevista crescia, a possibilidade de conseguir ser para seu povo o herói que seu pai foi o inflama. Aos poucos, vai se inteirando de um movimento grevista de João de Adão, participando indiretamente das ações deles. Até que, logo após a saída de João Grande do velho trapiche abandonado, Pedro então decide: “Companheiros, chegou a hora...” (AMADO, 2008, p. 266).

Muito embora Pedro use a palavra “companheiro” ao longo de todo romance, quando faz o uso após conhecer a militância, esse é carregado de sentido. E Pedro vê nessa evocação um poder revolucionário, se encanta: “Companheiro... Companheiro... Pedro Bala acha a palavra mais bonita do mundo. (AMADO, 2008, p. 260). Dentro dessa perspectiva do uso desse termo, muito associado à luta de Pedro, a luta do pobre, é possível apontar também que o termo “companheiro” é muito usado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que sempre se dirige aos brasileiros com o uso desse vocativo. Tal alusão deve ser colocada no plano referencial, uma vez que a obra antecede esse movimento no Brasil real. Muito embora haja coincidências entre ficção e realidade, precisamos separá-las, ao passo que colocamos cada uma em seu lado. Ainda assim, é preciso pontuar que Lula é um ex-sindicalista, ex-metalúrgico e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores, do qual é o principal fundador. Lula era o presidente do então Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema (atual ABC), e participou da greve que culminou na sua prisão, em 1979, Lula também é uma grande referência sindical, e muito embora a propositura do sindicato não estivesse ainda em Pedro, ele já fazia parte dos movimentos de luta e consciência de classe:

Pedro Bala foi aceito na organização no mesmo dia em que João Grande embarcou como marinheiro num navio cargueiro do Lloyd. No cais dá adeus ao negro, que parte para a sua primeira viagem. Mas

não é um adeus como aqueles que dera aos outros que partiram antes. Não é mais um gesto de despedida. É um gesto de saudação ao companheiro que parte: - Adeus, companheiro (AMADO, 2009, p. 259).

No romance, a investida de Pedro Bala nos movimentos sindicais eleva sua “periculosidade”, isso porque ele é caçado pelo Estado, suas ações contrariam a ordem estatal. A revolução chama Pedro Bala, agora vai comandar os Índios Maloqueiros de Aracaju. Pedro tem várias missões agora, todas elas envolvem a luta pelas crianças brasileiras abandonadas. É chegado o momento da despedida, a liderança dos meninos baianos agora é responsabilidade de Barandão, Pedro se despede: “De punhos levantados, as crianças saúdam Pedro Bala, que parte para mudar o destino de outras crianças.” (AMADO, 2008, p. 269).

A posteriori, o romance evidencia que os jornais baianos agora trazem notícias sobre o militante Pedro Bala, agora não líder dos capitães da areia, mas sim perseguido pela polícia de cinco estados, acusado de ser inimigo da ordem e do Estado, um organizador de greves. E nessa perspectiva o narrador traz a representação que Pedro tem, após ficar preso em uma colônia e conseguir fugir: “(...) qualquer daqueles lares era um lar que se abriria para Pedro Bala, fugitivo da polícia. Porque a revolução é uma pátria e uma família” (AMADO, 2009, p. 270).

Nesse sentido, à medida que Pedro Bala se tornava um herói para seu povo, um grande líder revolucionário e impulsionador de greves torna-se inimigo do Estado, age em desacordo com as normas e, por isso, precisava ser capturado. Em consonância, salientamos que: “O Estado, como sociedade politicamente organizada, preocupado em não deixar nenhuma sombra, por menor que seja, sobre a ordem estabelecida, imputa, sistematicamente, os problemas sociais aos próprios infratores (...)” (ROBERTI, 2000, p. 319). Isto é, para equilibrar e camuflar a falta de governabilidade e bem-estar social, bem como manter a ordem, culpam o infrator, nesse caso específico, Pedro Bala.

Em *Capitães da areia*, a liberdade é evidenciada como algo idealizado. Em várias passagens a liberdade é referenciada como algo que além de almejam tentam manter: “Porque a liberdade é como o sol, o bem maior do mundo” (AMADO, 2009, p. 247); ou ainda em: “Pedro sente o espetáculo dos homens, acha que aquela liberdade não é suficiente para a sede de liberdade que tem dentro de si”. (AMADO, 2009, p. 245).

Isto posto, é claro que as condições sub-humanas a que são submetidos os capitães da areia fazem com que a liberdade seja algo que buscam e, consideram-se livres à medida que conseguem se libertar das amarras das desigualdades em que estão inseridos. E, mais livres se tornam quando seguem seus destinos, tendo em vista que era algo que estava no íntimo de cada um. E essa liberdade é vária, Sem-Pernas a encontra na morte, Professor na pintura, Pirulito na religião ou Pedro na militância. O paradoxo da liberdade dos meninos, aprisionados no lado desumano da sociedade e do Estado, que se preocupava com a economia, ao passo que ignorava aquelas vítimas de uma política que pouco se importava com questões sociais, reforça a crítica que endossa o enredo do romance amadiano.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção se analisou a forma como Pedro Bala reage, já que foi possível evidenciar a forma específica com que Pedro Bala recebe a opressão, mas não aceita. As outras personagens, ainda que resistam, ora vacilam contra o poder, ora reagem de forma diferente de Bala, que tem uma consciência política e de classe, o que o diferencia dos demais, com particularidades e especificidades na luta que travou contra a opressão estatal, da igreja e da alta sociedade baiana, reagindo de acordo com as possibilidades existentes.

Portanto, Pedro Bala foi um líder a seu modo, um defensor não só dos menores abandonados, mas também dos mais pobres, e após conhecer os movimentos sociais vivenciou-os. Agora não apenas o líder dos meninos abandonados, Pedro tornou-se militante proletário, perseguido pela polícia, admirado pelos mais pobres: “Dentro de Pedro Bala uma voz o chama: voz que traz para a canção da Bahia, a canção da liberdade. Voz poderosa que o chama. Voz de toda a cidade pobre da Bahia, voz da liberdade. A revolução chama Pedro Bala”. (AMADO, 2008, p. 267)

Ao integrar esse movimento, Pedro Bala faz a sua opção pela luta dos negros e mais pobres, mostra a

situação inaceitável da desigualdade racial e social, evidenciando a opressão dos pobres. Embora fosse branco, Bala entendia a deformidade social da Bahia, resolveu lutar não apenas por um grupo, atende um chamado, torna-se referência.

Isto posto, nosso trabalho se propôs a realizar uma análise acerca das relações entre opressores e oprimidos em *Capitães da areia* e, muito embora, chegemos ao fim deste, não esgotamos aqui as possibilidades de tal projeto, ainda há muito o que tratar e refletir sobre como a literatura interage com o meio social, e como é forte essa relação. É necessário também deixar claro que muitas outras contribuições existirão, e serão muito importantes para o enriquecimento dessa discussão, bem como a extensão dessa pesquisa que agora se estende à pesquisa de doutoramento em curso.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **O romance social brasileiro**. São Paulo: Scipione, 1993.

AMADO, Jorge. **Mar morto**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. Jorge. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. Jorge. **O cavaleiro da esperança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. Jorge. **Suor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. Jorge. **Cacau**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANDRADE, Oswald de **Serafim Ponte Grande**. 6. ed . São Paulo: Globo, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. **Trajetos do Modernismo no Brasil: O romance de 1930 e a sombra do passado no Trânsito do Moderno**. Caxambu: 33º Encontro Anual da ANPOCS, 2009.

AZEVEDO FILHO, L. A. de. A ficção brasileira de 20 e o romance neo-realista português. **Revista de Letras**. Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Mota. Rio de Janeiro, ano 2, 1975.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Júlia Monnerat. **Militância política e produção literária no Brasil (dos anos 30 aos anos 50)**:

as trajetórias de Graciliano Ramos e Jorge Amado e o PCB. 2010. 403 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BHABA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco - **Dicionário De Política**. - 8. ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 39. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

_____. Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTOS, Lucas Borges dos. Maria Felipa. **Revista Virtual Resgate da Memória**. Número 02. Ano I- 2014.

BUENO, Luís. **Uma história do Romance de 30**. 1.ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2015.

CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

_____. Antônio. Dialética da malandragem. In: **O discurso e a cidade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2015. p. 67-89.

_____. Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2019.

CARONE, Edgard. **Movimento Operário no Brasil**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

_____. Edgard. **Da esquerda à direita**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Afrânio. **A Literatura no Brasil: Era modernista**. 6 ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. Afrânio. **Conceito de Literatura Brasileira**. 2º edição. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2008.

DA MATTA Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DALMÁS, Carine. **Projeto História**. São Paulo, n. 47, pp. 225-258. Acesso em Ago. 2013 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17139/14206>.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância e a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 10. ed., São Paulo: Ática, 1995.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Jorge Amado: Romance em Tempo de Utopia**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. Eduardo de Assis. **Literatura e Cidadania**. São Paulo: Unicamp, 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/leitura%20e%20cidadania.htm>, acesso em 19/08/2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed.- Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. **A literatura de Jorge Amado**. Cia das Letras: São Paulo, 2008.

_____. Ilana Seltzer; SHWARCZ, Lilia Mortiz. **O universo de Jorge Amado**. Cia das Letras: São Paulo, 2009.

GOMES, Álvaro Cardoso. **Roteiro de leitura: Capitães da areia de Jorge Amado**. 2. ed., São Paulo: Ática, 1998.

LAFETÁ, João Luiz. **1930: a crítica e o modernismo**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

LINS, Álvaro. A liderança literária, o ensaio e a crítica em Mário de Andrade. In: _____. **Filosofia, história e crítica na literatura brasileira: Afrânio Peixoto, João Ribeiro, José Veríssimo, Mário de Andrade, Lúcia Miguel Pereira**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1967.p 73.

LONDOÑO, Fernando Torres. A Origem do Conceito Menor. In: PRIORE, Mary del. (Org.) **História da criança no Brasil**. 4 ed., São Paulo: Contexto, 1996. p. 129.

LUCAS, Fábio. **O Caráter Social da Literatura Brasileira**. São Paulo: Ática, 1987.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MATA, Anderson Luís Nunes da. **O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literaturas). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, UnB, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: < https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPIJ/docs/1._Declera%C3%A7%C3%A3o_Universal_Direitos_da_C.pdf>. Acesso em: 08 jul.2021.

PRANDI, Reginaldo. Religião e sincretismo em Jorge Amado. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz; GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. **O universo de Jorge Amado**. São Paulo, 2009. P. 46.

RAILLARD, Alice. **Conversando com Jorge Amado**. Trad. Annie Dymetman. Rio de Janeiro: Record, 1990.

RESENDE, Vânia Maria. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

REIS, R. Cânon. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

ROBERTI, M. (2000). O menor infrator e o descaso social. **Revista da procuradoria geral de São Paulo**. 2000, p. 315 a 322.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Lafonte, 2017.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SALLA, Thiago Mio. Literatura, política e legitimação institucional: o romance de 1930 e o modernismo de 1922 segundo a retórica estadonovista. **Teresa revista de Literatura Brasileira**. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo- nº 16 p. 117-134 (2015).

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. Silviano. **Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SCHWARZ, Roberto. **Os Pobres na Literatura Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VIEIRA, Denise Adélia. **A literatura, a foice e o martelo.** Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 87. 2004.

WEIL, Simone. **Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social.** Tradução de Maria de Fátima Sedas Nunes. Lisboa: Antígona, 2017.

REFLEXÕES SOBRE A BUSCA DA FELICIDADE NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES EM *A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO*, DE DOMINGOS PELLEGRINI

Clarice Calista Dutra (UERN)

clarice_calista@hotmail.com

Manoel Freire Rodrigues (UERN)

manoelfreire@uern.br

1 INTRODUÇÃO

A busca pela felicidade acompanha o ser humano desde os primórdios da humanidade e este, naturalmente, tendência a buscar satisfazer plenamente as suas necessidades, quase sempre pela obtenção do prazer e negação dos sofrimentos. Nesta perspectiva, Rios (1997) define felicidade como um estado de quem é feliz, ocorrência favorável, bem-estar, contentamento, ventura, bom êxito e sucesso.

Desta forma, o texto literário possui um diálogo com a sociedade e traz à tona os valores, costumes, ideologias, as formas de sociabilidade, ideias e sentimentos que direcionam os sujeitos à busca da felicidade, de atribuir sentidos às suas vidas. Com efeito, a literatura mostra-se atrelada de forma direta à história da humanidade, uma vez que procura aproximar-se da realidade desta. Samuel (1985) corrobora esse pensamento ao dizer que a literatura é um reflexo do processo histórico.

Isto posto, o consumismo, como atributo da modernidade, é um elemento presente na acirrada corrida em busca da felicidade. Logo, a sociedade moderna costuma atrelar ao consumismo uma maior autorrealização, tendo em vista o prazer associado a esta prática. Nesta dinâmica, quanto mais os sujeitos atendem e suprem às seduções de mercado que os levam ao consumo imoderado, mais prazer obterão. No entanto, como se trata de um ciclo ininterrupto, a satisfação torna-se momentânea e novas necessidades surgem, alimentando o ciclo consumista, inclusive pela via do capitalismo, que tende a reificar a existência humana através da alienação dos sujeitos.

A novela intitulada *A árvore que dava dinheiro*, de autoria de Domingos Pellegrini, publicada em 1981, apresenta uma narrativa fantástica na qual se delineia uma crítica aos valores da sociedade de consumo sob as marcas da ideologia do capital. Com efeito, trata-se de uma obra da literatura infanto-juvenil que, trazendo as marcas da tradição expressas em memórias locais, símbolos e costumes, expõe o drama de toda uma comunidade local quando a lógica do capital penetra na cidade fictícia chamada Felicidade.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre o conceito de consumismo e sua influência no sentimento de felicidade da sociedade de consumidores a partir da análise crítica das personagens da novela *A árvore que dava dinheiro*. Intenciona-se, como objetivo específico, analisar como o dinheiro aliena o trabalhador a partir dos ditames do capitalismo na civilização ocidental.

Trata-se de uma análise crítica do discurso veiculado pela obra, com ênfase às questões sociais pautadas no capitalismo, conceito de consumismo e sua relação com a busca pela felicidade. Para tanto, recorreu-se ao método qualitativo, optando-se por uma pesquisa bibliográfica com revisão de literatura. Assim, foram utilizados como aporte teórico, os estudiosos: Bauman (1998, 2009), Lipovetsky (2007), Lukács (2000), Marcuse (2006), Pereira (1991), Samuel (1985), cujos conceitos dialogam com o tema em debate bem como com os objetivos previamente definidos.

2 CONSUMISMO E FELICIDADE

De acordo com Lipovetsky (2007), a expressão “Sociedade de consumo” surge, a princípio, nos anos 1920, atingindo popularidade nos anos de 1950 a 1960, sendo que o sucesso desse termo permanece na contemporaneidade, como comprovado pelo seu amplo uso na linguagem corrente e discursos especializados.

Para Bauman (2009), há uma estreita relação entre sociedade e consumo. Em sua obra *A arte da vida* (2009), o pesquisador reflete sobre a forma como a sociedade contemporânea tem buscado a felicidade em meio a um contexto individualista característico da sociedade consumista.

Considerando, pois, o pensamento de Bauman, pode-se constatar uma relação entre o hábito de consumir e a felicidade, especialmente na sociedade contemporânea. Entretanto, o autor aponta para algumas diferenças essenciais entre o consumo e o consumismo. Segundo Bauman (2008) por toda a atividade humana, as atividades de consumo ou correlatas (produção, armazenamento, distribuição e remoção de objetos de consumo) têm concedido um suprimento constante de “matéria-prima” a partir da qual a variedade das formas de vida e padrões de relações inter-humanas pôde ser moldada. Nessa perspectiva, entende-se que o consumo para sobreviver e suprir as necessidades basilares de cada indivíduo é algo natural que acompanha a humanidade e seu progresso.

Ao discorrer sobre o conceito de consumismo, Bauman (idem) sublinha que esta definição se refere a um arranjo social resultante da reciclagem das vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-se na principal força propulsora e operativa da sociedade. Essa força coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, bem como a formação de indivíduos humanos, exercendo, ao mesmo tempo, um papel relevante nos processos de autoidentificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais.

A partir das definições postuladas por Bauman, vê-se que o consumismo, além de ser um atributo da sociedade, é um conceito para além da noção genérica de consumo. Enquanto este está voltado à manutenção das necessidades básicas de sobrevivência, como alimentar-se e vestir-se, o consumismo está intrinsecamente voltado à obtenção de prazeres, conquistas e bens materiais fortemente atrelados aos impulsos e desejos humanos. Mediante a isto, o autor enfatiza que:

De maneira distinta do consumo, que é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o consumismo é atributo da sociedade. Para que uma sociedade adquira esse atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar deve ser, tal como a capacidade de trabalho na sociedade de produtores, destacada (“alienada”) dos indivíduos e reciclada/reificada numa força externa que coloca a “sociedade de consumidores” em movimento e a mantém em curso como uma forma específica de convívio humano [...] (Bauman, 2008, p.41).

Nota-se, no fragmento acima, que Bauman estabelece uma relação entre a alienação dos sujeitos e o consumismo, destacando inclusive que este é atributo da sociedade. Sob essa perspectiva, também a individualidade humana é ponto destacado, aspecto que releva uma sociedade voltada aos interesses pessoais e à busca por satisfazer suas subjetividades através do consumo imoderado e constante.

Dessa maneira, Bauman (2008) diz que é comum se pensar que aquilo que os homens e as mulheres lançados ao modo de vida consumista querem e almejam é, *a priori*, a apropriação, a posse e a acumulação de objetos, valorizados pelo conforto que proporcionam e/ou o respeito que outorgam aos seus proprietários.

Logo, a apropriação e a posse de bens que assegurem (ou, pelo menos, prometam assegurar) o conforto e o respeito podem, com efeito, ser as principais motivações dos desejos e anseios na sociedade de produtores, a qual se trata de um tipo de sociedade empenhada com a causa da segurança estável e da estabilidade segura, que baseia seus padrões de reprodução em longo prazo em comportamentos individuais criados para essas motivações. A sociedade de produtores, conforme reforça Bauman, foi o principal modelo societário da fase “sólida” da modernidade e foi orientada para a segurança.

A apropriação e posse de bens é elemento forte na sociedade de produtores, tendo em vista justamente a sua configuração voltada para a segurança. Com efeito, este modelo de sociedade visava um ambiente confortável, ordenado e, sobretudo, seguro. Conforto e respeito, conforme explicitado acima, são atributos

indispensáveis nesse cenário.

Bauman (2008) afirma que na era sólido-moderna da sociedade de produtores, a satisfação parecia de fato estar atrelada, principalmente, na promessa de segurança em longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres. Desta forma, somente bens de fato duráveis, resistentes e imunes ao tempo poderiam proporcionar a segurança desejada. Assim, só esses bens tinham a propensão, ou ao menos a chance, de crescer em volume, e não diminuir — e apenas eles garantiam basear as expectativas de um futuro seguro em alicerces mais duráveis e confiáveis, retratando seus donos como dignos de confiança e de crédito.

Por conseguinte, o imediatismo característico das sociedades consumistas não tem destaque na sociedade de produtores, pois, conforme aponta Bauman, os bens duráveis que prometessem segurança e durabilidade tinham mais valor na era sólido-moderna. Assim, as pessoas tendiam a buscar esses bens, os quais lhes concediam, inclusive, credibilidade e confiança.

Em contrapartida, Bauman (2008) analisa que o desejo humano de segurança e os sonhos de um “estado estável” definitivo não se ajustam a uma sociedade de consumidores. Assim, no caminho que conduz a esta, o desejo humano de estabilidade deve se transformar, e de fato se transforma, de fundamental ativo do sistema em seu maior risco, quem sabe até potencialmente fatal, uma causa de disrupção ou mau funcionamento. Isso se deve ao fato de que o consumismo, em forte oposição às formas de vida precedentes, vincula a felicidade não tanto à satisfação de necessidades, mas a um volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes, fato que por sua vez demanda o uso imediato e a rápida substituição dos objetos designados à satisfação.

Em sua fala, o autor estabelece um paralelo entre a noção de felicidade para a sociedade de consumidores. Para alcançar esse estado, sob a ótica baumaniana, faz-se necessário não apenas satisfazer necessidades, mas possuir uma quantidade de desejos crescentes e constantes. São estes desejos que mantêm viva a chama do consumismo e que alimenta a felicidade dos consumidores num ciclo contínuo. Pode-se inferir, pois, que para manter esse volume de desejos sempre aceso, o mercado precisa seduzir os consumidores, oferecendo-lhes objetos que atendam às suas expectativas, mas que possam ser substituídos rapidamente por novas aquisições que mantenham o ciclo vivo e renovado.

Todavia, Bauman tece uma crítica ao dizer que o consumismo, além ser um excesso e um desperdício econômico, também é uma economia do engano. Isso se deve ao fato de que ele aposta na irracionalidade dos consumidores, ao invés das suas estimativas sóbrias e bem informadas; estimula emoções consumistas e não a razão. Por conseguinte, o descarte de sucessivas ofertas de consumo, as quais garantiam a satisfação dos desejos já estimulados e de outros ainda a serem alimentados, deixa atrás de si montanhas crescentes de expectativas malogradas. Ora, é esse sentimento de frustração que termina por ir de encontro ao sentimento de felicidade, fazendo com que o consumidor busque suprir a carência que se lhe apresenta.

Por conseguinte, Bauman (2008) conclui que a sociedade de consumidores representa um conjunto particular de condições existenciais em que é alta a possibilidade de que a maioria dos homens e mulheres venha a aderir à cultura consumista em vez de outra, e de que frequentemente atendam aos preceitos dela com dedicação absoluta.

3 O PODER DE COMPRA E A SATISFAÇÃO DOS DESEJOS HUMANOS EM *A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO*

Esta seção destina-se a apresentar um recorte da análise da dissertação “A noção de felicidade atrelada ao dinheiro: uma análise da novela *A árvore que dava dinheiro*, de Domingos Pellegrini”. Trata-se, pois, de uma reflexão sobre o consumismo no texto narrativo mencionado e a forma como este conceito impacta a vida dos personagens da obra. Desta maneira, os dados aqui se referem à leitura e análise do capítulo três da novela *corpus* de estudo. Neste capítulo, intitulado *As flores*, é narrada a chegada da primavera em Felicidade:

Não ventou no dia em que as árvores deram flores. O dia estava parado como o ar dentro de um relógio; as ruas desertas, todo mundo de porta fechada. O sol subiu na cabeceira do rio e baixou sua luz sobre Felicidade, debaixo do céu inteiro azul; mas ninguém viu, todos olhavam

dinheiro florindo nas árvores. Roíam o que tinha sobrado das unhas; parecia que as notas levariam anos para cair de maduras e prontas para o comércio (Pellegrini, 2001, p.34).

A primavera é reconhecida como a estação das flores e da beleza e, por essa razão, sua chegada costuma ser celebrada com alegria e encantamento. Ora, fazendo uma leitura desse período com a narrativa, vê-se que ela marca o momento do renascimento da cidade no que concerne ao aumento do poder de compra. A chegada da primavera em Felicidade marca a chegada da fase de ascensão do status econômico, do progresso do comércio local, do consumismo e da excitação dos personagens diante do dinheiro abundante.

Observa-se que a expectativa aumentava à medida que passava o tempo e que o desabrochar das flores se aproximava. E, assim, quando a primeira cédula estava em mãos, iniciou-se o consumo desenfreado na cidade:

Primeiro saíam de casa com uma ou duas notas na mão, compravam, voltavam correndo e se abraçavam diante das compras, abriam os embrulhos para ver se era mesmo verdade. Voltavam aos quintais e não tinham mais que esperar: as árvores despejavam dinheiro; as crianças catavam gritando e pulando (Pellegrini, 2001, p.37).

Os modestos moradores de Felicidade agora se tornam ávidos consumidores. Conforme analisa Bauman (2009), a busca pela felicidade passa pelas lojas e, quanto mais exclusivas, maior a felicidade atingida. Assim, alcançar a felicidade significa a aquisição de coisas que outras pessoas não têm possibilidade nem perspectivas de adquirir. Nesse contexto, “a felicidade exige que se pareça estar à frente dos competidores” (Bauman, 2009, p. 36).

Desta sorte, vê-se que a árvore ampliou as oportunidades de fruição das personagens. Isto posto, Marcuse (2006) observa que a fruição consiste em uma atitude para com as coisas e os homens. As primeiras (a menos que estejam coletivamente disponíveis graças à natureza ou por meio de uma regulamentação social) são mercadorias acessíveis por meio do poder de compra. O autor analisa que a maior parte da humanidade só tem acesso à parte mais barata dessas mercadorias.

Pode-se inferir que a condição social inicial das personagens dialoga com o pensamento exposto por Marcuse, corroborando-o. Logo, o status econômico dos felicenses os condicionava a um acesso limitado das coisas, levando a um consumo regrado de bens materiais e serviços. Tal cenário sugere que “... mesmo a fruição possui caráter de classe. O barato não é tão bom quanto o caro” (Marcuse, 2006, p.182).

No sistema capitalista, quanto menos dinheiro o sujeito possui, menores as suas possibilidades de fruição. Nesta perspectiva, a tomada de consciência acerca de sua classe social pode ser determinante para que esses grupos reivindiquem e busquem meios de mudar seu espaço e condições de vida.

Acerca da consciência de classe, Lukács (1989) afirma que se a sociedade atual não puder, de modo nenhum, ser notada na sua totalidade a partir de uma situação de classe determinada; se a própria reflexão consequente, levada até o extremo e incidindo sobre os interesses de classe, reflexão essa que se pode associar a uma classe, não disser respeito à totalidade da sociedade, então essa classe não poderá exercer mais do que um papel subalterno e não poderá jamais atuar na marcha da história como elemento de conservação ou de progresso.

A visão lukacsiana aponta para a relação entre consciência de classe e subalternidade dos sujeitos no âmago do sistema capitalista. Isto porque, conforme aponta o autor, os sujeitos que não possuem essa consciência são condicionados a estarem à margem da história e da construção de sua sociedade. Nesta dinâmica, as classes dominantes são aquelas que detêm maior poder de compra, sendo estas as responsáveis por comandar a chamada marcha da história, subordinando as demais classes às suas vontades.

Precisamente, a partir desse ponto na narrativa, as pessoas em Felicidade passam não somente a comprar compulsivamente, mas também a competir pelos melhores bens materiais e, inclusive, pelo acúmulo de dinheiro que possam obter nas transações comerciais. Em razão disso, também, a novela evidencia a inflação, que passa a ser uma realidade na cidade e, assim: “Os comerciantes pararam de vender por quilo e dúzias, e dobraram os preços de tudo. Ninguém reclamou” (Pellegrini, 2001, p. 38). Novamente se vê um diálogo entre

a obra e o contexto histórico da década de 1980, na qual a inflação era uma das problemáticas vivenciadas pelos brasileiros. Vale lembrar, inclusive, que esse período foi marcado por instabilidade política, tendo em vista que, conforme aponta Pereira (1991), ocorria a transição do arcaico para o moderno no Brasil, em meio a um processo de transição democrática, marcada pelo desinteresse pela política e pela crise na economia.

Ao expor a inflação, Pellegrini realiza uma denúncia social que se desenrola na narrativa. Isso porque, ao abordar a movimentação mais expressiva do comércio, com o aumento de renda local e, por conseguinte, do poder de compra, o narrador evidencia que, em contrapartida, houve um aumento considerável da inflação. Sabe-se que a inflação é consequência de fatores como o aumento dos custos de produção de um dado país, por exemplo. Todavia, na narrativa, ela é retratada de forma irônica, pois é reflexo da conduta desonesta dos comerciantes da obra. Nisto, para atender seu desejo de possuir mais dinheiro, os felicenses aumentam o preço de seus produtos, enquanto os compradores, obstinados em gastar, se submetem a isso para realizar seus intentos. A felicidade, nesse sentido, fica cada vez mais cara.

Os felicenses agora possuíam dinheiro em abundância e perceberam o abuso por parte de muitos comerciantes, porém, mesmo assim, pagavam o que lhes era cobrado. Tal aspecto denota, inclusive, o deslumbre e estado de euforia em que viviam àquele momento. Seu primeiro impulso foi gastar o dinheiro que obtinham em grandes quantidades. Nesta dinâmica, davam vazão a sonhos antigos, indicando, através de suas escolhas, aspectos da sua subjetividade:

Uma mulher: — Aquele vestidinho amarelo, fazendo o favor. — Embrulho pra presente? — É pra mim mesma. — A senhora desculpe, mas esse vestido não cabe na senhora. — Não faz mal, é só pra ficar olhando... e lembrando (Pellegrini, 2001, p.38).

A cena descrita no fragmento relaciona-se com o pensamento de Marcuse (2006) quando este aponta que o que o homem é capaz de perceber, sentir e fazer na civilização desenvolvida corresponde à riqueza do mundo recentemente descoberta. Todavia, a utilização dessas maiores capacidades e sua satisfação só são acessíveis aos grupos com maior poder de compra.

Assim, a partir do diálogo entre o vendedor e a mulher, vê-se que o aumento do poder de compra trouxe a oportunidade de vivenciar prazeres do íntimo de cada pessoa, de modo a alcançar sonhos que antes não eram possíveis. Os felicenses puderam se colocar num patamar acima do que viviam, despejando dinheiro no comércio local. É notório, pois, que o consumo, na narrativa, tem um caráter emocional. Sobre esse conceito, Lipovetsky (2007) declara que:

O *Consumo emocional* aparece como uma forma dominante quando o ato de compra, deixando de ser comandado pela preocupação conformista com o outro, passa por uma lógica desinstitucionalizada e intimizada, centrada na busca das sensações e *do maior bem-estar subjetivo* (Lipovetsky, 2007, p.46, grifos nossos).

As personagens consomem aquilo que lhes interessa do ponto de vista subjetivo, dando prioridade aos bens que lhes proporcionam sentimentos de alegria e satisfação pessoal. Com efeito, Lipovetsky (2007) corrobora essa ideia ao dizer que diferentemente do consumo à moda antiga, que tornava visível a identidade econômica e social das pessoas, os atos de compra em nossas sociedades traduzem, antes de tudo, diferenças de idade, gostos particulares, a identidade cultural e singular dos atores, ainda que através de produtos mais banalizados.

Tal característica é muito presente na novela em análise, especialmente no capítulo 3, no qual o consumo começa a se expandir a partir do aumento da renda por meio das árvores:

As prateleiras esvaziavam. Velhos andavam curvados ao peso do embrulho. [...] Moças varejavam na loja de tecidos, entrando e saindo com panos e rendas; a cidade se coloria: paravam na rua para mostrar as compras, conversavam depressa e continuavam, formigas

em piquenique. Mal botavam os pés em casa, saíam correndo com mais dinheiro (Pellegrini, 2001, p.39-40).

Revela-se, pois, uma sociedade de consumidores em movimento. Conforme postula Bauman (2008), a maior atração de uma vida de compras é a oferta considerável de novos começos e ressurreições (chances de renascer). Ora, o autor afirma que, na sociedade de consumidores, o consumo é tratado como vocação e, ao mesmo tempo, um direito universal que não conhece exceção. A partir desta ótica, quanto mais compram, mais usufruem das novidades do mercado e novos desejos surgem num ciclo contínuo. Tal realidade é expressa na obra de Pellegrini e pode ser exemplificada no excerto abaixo:

Meio dia os homens já tinham comprado mantimentos, ferramentas, tralhas de pesca, sapatos, roupas; então começaram a procurar. Lembraram da serraria: compraram tábuas, vigas, caibros. Alguns desceram pela beirada do rio, foram comprando os botes dos sitiantes e chacareiros (Pellegrini, 2001, p.41).

A princípio, os personagens se detêm a comprar as coisas que mais lhes interessam do ponto de vista subjetivo. Porém, no impulso de gastar, e munidos de um poder de compra maior, passam a comprar toda sorte de itens, alguns até mesmo desnecessários. Com isso, assumem posição de consumidores ávidos e despreocupados com quanto gastariam, pois as árvores nos seus jardins derramavam dinheiro e, na percepção dos felicenses, seria sempre assim:

Acabavam os estoques, os felicenses compravam o que sobrava. — Que que são aquelas caixinhas? — Agulhas. — Me dá duas caixas, ou três. — Mas tem duzentas agulhas cada caixa. — Me dá quatro. E meia dúzia de penicos. E assim uma casa ficava cheia de agulhas, outra cheia de botões (Pellegrini, 2001, p. 44).

É perceptível que a visão dos personagens muda, bem como seu comportamento a partir do aumento do poder de compra. Naturalmente, por estarem agora em posse de muito dinheiro, sua postura inclina-se a alimentar suas ambições. O consumismo, nesse contexto, é um movimento natural e se sobrepõe ao consumo habitual, necessário à sobrevivência. É válido lembrar aqui o conceito de “homem unidimensional” que aborda, em essência, os comportamentos de caráter consumista que regem o homem. O conceito citado indica que esse homem é resultado da criação de falsas necessidades. Neste cenário, Marcuse (1968) percebe que as pessoas se reconhecem no que possuem materialmente, encontram sua alma em seu automóvel, *hi-fi*, casa em patamares, utensílios de cozinha. Assim, o próprio mecanismo que ata os sujeitos à sua sociedade foi transformado, e o controle social está assentado nas novas necessidades que esta sociedade produziu. Na percepção de Marcuse (1968), o homem unidimensional exerce, no contexto cultural, um papel meramente mecânico, pois está destinado ao consumo imoderado a fim de atender às suas necessidades pré-estabelecidas.

Ainda no capítulo três, a sociedade de Felicidade é surpreendida pela desagradável constatação de que essa dinâmica de aparente prosperidade econômica teria fim. A efemeridade do sentimento de felicidade a partir do consumismo pode ser exemplificada no conflito que os personagens vivenciam, posto que em um determinado momento constatam que o dinheiro não tem validade, tornando-se pó ao sair dos limites da cidade. Esse fato causa tumulto e frustração nos moradores que se vêem diante de dívidas e sonhos despedaçados:

[...] O chacareiro passou na estrada com a mulher e as crianças. Estavam descadeirados de carregar trouxa de roupa e criança no colo. [...] A mulher cavucava o saco: - Cadê o dinheiro? – Botei aí!! Começaram os dois a procurar. Reviraram, desmancharam a trouxa: o dinheiro tinha virado farelo entre as roupas (Pellegrini, 2001, p.54-55).

na qual o capitalismo é evidente e o dinheiro é elemento norteador e indispensável à construção e manutenção de uma vida. Ser feliz, nesse contexto, está diretamente relacionado ao dinheiro. Contudo, quase sempre o caminho para a felicidade é cercado pelas angústias e pela carência. Busca-se ser feliz, mas há sofrimento e inquietações nesse processo. O ser humano sonha, conquista e, ao conquistar, sente-se novamente incompleto e torna a traçar novas metas. O sentimento de felicidade se assemelha, nesse sentido, a um lugar onde é possível chegar em determinados momentos, mas que logo se torna desinteressante, fazendo com que o sujeito almeje chegar a outros espaços para suprir seus vazios. Assim, o ciclo se torna infinito, e a autorrealização momentânea.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que na novela *corpus* de estudo existe uma relação direta entre o sentimento de felicidade ou autorrealização dos personagens e o consumismo. Notou-se, pois, que quando o poder de compra dos felices se expande, a sociedade da cidade se transforma numa sociedade de ávidos consumidores, na qual a inflação e o desejo imoderado por adquirir os mais variados itens se torna cada vez mais expressivo.

Logo, vê-se que a narrativa ironiza esta relação entre o homem e o dinheiro, posto que é através do dinheiro que o poder de compra se expande, bem como os hábitos de consumo na modernidade. Nesta perspectiva, o maior acesso ao dinheiro, revelou uma sociedade alienada pelo impacto capitalista, através do consumo imoderado em busca do sentimento de autorrealização. No entanto, a novela sugere uma crítica a essa relação, visto que o dinheiro não propicia a plena satisfação e felicidade humanas, mas momentos felizes que são efêmeros em razão da incompletude e insatisfação inatas ao homem hedonista.

Infere-se, pois, que a modernidade reduziu homens e mulheres, objetificando-os, como meras reproduções mecânicas. Ora, neste contexto o progresso iluminista expandiu os mais diversos âmbitos das ciências, mas a civilização ocidental, onde prevalece o capitalismo, parece ter sido prejudicada, do ponto de vista de sua autonomia ante esse progresso, tornando-se escrava do dinheiro, atribuindo a ele, quase sempre, a sua noção de vida feliz e bem-sucedida. Os personagens de Felicidade corroboram e representam bem essa dinâmica, deixando a vida pacata, com condições mínimas de poder de compra e passando a viver em função do dinheiro, do consumismo e da urgente e desenfreada busca por acumular e adquirir mais capital.

Por fim, este artigo pretende contribuir para as pesquisas em estudos literários, especialmente no tocante aos estudos atrelados ao discurso e representações sociais. Intenciona, ainda, colaborar com a ampliação da produção científica acerca da relação entre o sentimento de felicidade e o consumismo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**. Ensaio sobre a sociedade de Hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

MARCUSE, Herbert. (1968). **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____, Herbert. **Para a crítica do hedonismo**. Cultura e sociedade, v. 1, 2006.

PELLEGRINI, Domingos. **A árvore que dava dinheiro**. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **O governo Collor e a modernidade em tempos incertos**. Novos Estudos CEBRAP, v. 3, 1991. Disponível em:<https://pesquisaeaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_o_governo_collor_e_a_modernidade_em_tempos_incertos.pdf> Acesso em: 05 de jan. de 2024.

RIOS, Dermival Ribeiro. Felicidade. In: **Dicionário Prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.p.265.

SAMUEL, Rogel. Arte e sociedade. In: SAMUEL, Rogel (Org.). **Manual de teoria literária**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. p. 7-29.

UM DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS DE LEITCH, HUTCHEON E STAM SOBRE ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA²²

Francisco Renato da Silva Santos (UERN)

renatosantos@uern.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo da tradução de grandes obras da literatura ocidental é um tema bastante polêmico, tendo em vista o fato de que muitos estudiosos ainda influenciados por abordagens ligadas ao Romantismo defendem a intraduzibilidade do texto literário por se tratar, segundo eles, de obras sacralizadas que não podem ser “profanadas” pela tradução. Essa é apenas uma das falácias a respeito da adaptação que são contestadas por Leitch (2003) no artigo “*Twelve fallacies in contemporary adaptation theory*” [Doze falácias na teoria contemporânea de adaptação]. Nesse texto, o autor apresenta doze falácias que pautam os estudos sobre adaptação, as quais negligenciam as principais questões que deveriam guiar esses estudos. Ao rebater essas falácias, o autor oferece caminhos para que os estudos sobre adaptação possam alcançar seu verdadeiro potencial.

Outras falácias rechaçadas nesse artigo dizem respeito a temas como fidelidade e equivalência ao texto original, assuntos sobre os quais Stam (2006) também se debruça no texto “Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade”. Nesse artigo, Stam (2006) oferece uma abordagem dialógica e intertextual da adaptação para desconstruir o ideal de fidelidade ao texto original.

Hutcheon (2011), em seu livro *Uma teoria da adaptação*, também discute algumas das falácias sobre adaptação apontadas por Leitch (2003) e oferece uma abordagem de análise focada na relação entre os modos de engajamento, tanto por parte do autor/adaptador como por parte do público, em relação às mídias envolvidas no processo de adaptação, sem deixar de considerar o contexto desse processo.

Diante disso, percebe-se como esses textos dialogam entre si, já que Stam e Hutcheon discutem temas levantados por Leitch, como a superação da questão da fidelidade ao texto original, o dialogismo e a intertextualidade, e procuram responder algumas das falácias apontadas e contestadas por ele. Pretendemos, portanto, apresentar as mais importantes considerações desses teóricos da adaptação de maneira dialógica e didática, apontando exemplos de como diversas adaptações cinematográficas podem ser analisadas pela perspectiva de suas teorias.

2 TEORIAS SOBRE ADAPTAÇÃO

Ao desenvolver uma teoria da adaptação mais ampla e que sirva como um norte para os analistas, expandindo o foco dos estudos mais tradicionais da adaptação que se preocupavam mais com as especificidades midiáticas e com os estudos comparativos dos textos, Hutcheon (2011) pretende resolver uma preocupação apontada tanto na primeira quanto na última falácia discutidas por Leitch (2003). A primeira falácia diz que existe uma teoria contemporânea da adaptação, o que, segundo Leitch (2003), não condizia com o contexto teórico. Na verdade, existiam apenas discussões individualizadas sobre alguns exemplares de adaptações, sem o apoio de nenhuma teoria geral sobre o que acontecia, ou deveria acontecer no processo de adaptação (LEITCH, 2003, p. 149).

A décima segunda falácia também trata da fragilidade da teoria de tradução ao afirmar que ela é um “empreendimento marginal”. Criticamente, Leitch afirma que essa é a única verdadeira das doze falácias

apontadas por ele, mas que essa marginalização se explica pelo próprio desejo dos teóricos da área, que privilegiavam a supervalorização do cânone literário ao discutir questões como fidelidade, originalidade, essencialismo, equivalência. Ao fazer essas críticas a respeito da teoria da adaptação, Leitch (2003, p. 168) procura mostrar que essa área estava mais preocupada com questões institucionais, mais focadas em privilegiar o texto fonte, do que propriamente questões estéticas ou teóricas, que são mais importantes.

Hutcheon (2011) discute algumas dessas questões levantadas por Leitch (2003) e procura respondê-las ao definir o processo de adaptação em seis dimensionamentos básicos: quem, o quê, por quê, como, onde e quando. A resposta para um dos questionamentos de Leitch (2003), sobre se a adaptação cinematográfica é um trabalho coletivo ou individual, é dada ao discutir a dimensão do quem, ou seja, quem é o adaptador?

Apesar de que, para o público principalmente, é o diretor que leva o crédito, ou o demérito pelo trabalho de adaptação de uma obra, está claro que a adaptação cinematográfica é, sim, um trabalho coletivo, já que o cinema é uma arte que trabalha com diversas linguagens, como música, fotografia, figurino, dramaturgia, e cada uma dessas linguagens é de responsabilidade de um determinado especialista. Hutcheon (2003, p. 121) aponta ainda que o cinema, assim como todas as artes performativas é, de fato, colaborativo, e não importa o quanto a visão e o talento do diretor sejam determinantes para o sucesso de um filme, “[...] o diretor é também um gerente, um organizador dos demais artistas nos quais deve confiar para produzir a nova obra”.

Percebe-se que há um distanciamento progressivo com relação ao texto fonte, desde a primeira versão escrita pelo roteirista, passando para as filmagens quando entram em cena os atores, os cinegrafistas, os figurinistas, os cenógrafos, os diretores de fotografia, até o trabalho final de edição, quando são introduzidas as músicas, os efeitos sonoros e gráficos (HUTCHEON, 2011, p. 122). Muitas mudanças são feitas até o produto final, e cada um desses artistas adaptadores contribuem com seu talento, suas características de trabalho e com suas interpretações a respeito da história.

No entanto, apesar da relevância do trabalho de todos esses artistas, a maior influência para o produto final da adaptação é do diretor. Na verdade, o cinema hoje é bem menos colaborativo do que já foi. Atualmente, os núcleos de produção funcionam muito mais como mão de obra, realizando trabalho técnico e cumprindo as ordens dos superiores. Esses núcleos, apesar de terem alguma força criativa, são limitados em suas possibilidades e obedecem a um centro organizador. No fim, é o estilo do diretor, sua visão e suas características que estarão mais marcadas na caracterização de um filme, tanto pela crítica, como pelo público comum. É, portanto, totalmente compreensível que se tenha a figura do diretor como o principal adaptador no processo coletivo de adaptação para o cinema.

Na visão de Hutcheon (2011, p. 124), porém, o roteirista também deve dividir com o diretor esse caráter de principal adaptador, já que ele, ao escrever o roteiro, “[...] interpreta o texto adaptado e o parafraseia para uma nova mídia antes que o diretor assuma a tarefa de dar vida a esse novo texto”. O roteiro adaptado é uma interpretação e recriação do texto fonte pelo roteirista, que passará por outra interpretação e recriação por parte do diretor e dos outros artistas. A adaptação cinematográfica é, então, como afirma Leitch (2003), duplamente performativa, já que:

Atores e atrizes estão traduzindo em performance um roteiro escrito que é em si uma adaptação de uma fonte literária anterior, com a importante diferença de que o roteiro é um texto performático - um texto que requer interpretação primeiro por seus intérpretes e depois por seu público para conclusão - enquanto um texto literário requer apenas interpretação pelos seus leitores. (LEITCH, 2003, p. 154, tradução nossa²³)

A presença desses vários artistas, como os atores e atrizes, envolvidos no trabalho de uma adaptação cinematográfica também ajuda a contrapor a terceira falácia apresentada por Leitch (2003, p. 153), de que textos literários são verbais e filmes são visuais. Claramente, a grande distorção cometida por essa falácia é afirmar que os filmes são apenas visuais. Além de desconsiderar a importância do áudio, que é parte primordial e indispensável para a composição da linguagem cinematográfica, os adeptos desse discurso acabam tentando

23 Actors and actresses are translating into performance a written script which is itself an adaptation of a prior literary source, with the important difference that the script is a performance text - a text that requires interpretation first by its performers and then by its audience for completion - whereas a literary text requires only interpretation by its readers.

inferiorizar os filmes, colocando-os em oposição aos textos literários ao classificá-los como não verbais.

Como afirma Leitch (2003, p. 153, tradução nossa²⁴), “Em vez de dizer que os textos literários são verbais e os filmes não são, seria mais correto dizer que os filmes dependem de performances visuais e verbais prescritas e imutáveis, de uma forma que os textos literários não”. Indiscutivelmente, são imprescindíveis para a completude dos sentidos da linguagem cinematográfica as performances dos atores e atrizes. Torna-se evidente, portanto, a compreensão de filmes como produções também verbais.

Nesse sentido, tem se tornado cada vez mais destacada a importância da música para a linguagem cinematográfica. Os compositores musicais amplificam as emoções através de suas músicas e também transmitem significados que transformam a experiência e as interpretações do público. Um bom exemplo da utilização da música para transmissão de significados em uma adaptação cinematográfica é visto em uma das últimas cenas do filme *O Nevoeiro* (2007), do diretor Frank Darabont, adaptação do conto homônimo de Stephen King (2017). Nessa cena, um grupo de cinco pessoas, entre eles o protagonista David e seu filho Billy, decide abandonar o supermercado e tentar atravessar o nevoeiro povoado de monstros em um carro. Eles vagam pelo nevoeiro vagorosamente, com pouca visão da estrada e com a sensação de que, a qualquer momento, podem deparar com um novo monstro que desafia suas imaginações. Nesse momento, ouve-se a música instrumental “The host of Seraphin”, da banda *Dead Can Dance*. De tom melancólico e agourento, a música ajuda a traduzir o sentimento de angústia e tensão daquelas personagens.

Podemos dizer, então, que nessa cena, Darabont buscou traduzir o tom do conto de King? De acordo com Hutcheon (2011, p. 32), definir como alvo das adaptações noções como “tom”, “estilo” ou até mesmo “espírito”, apesar de elas serem muitas vezes almejadas por críticos profissionais e membros do público, é algo de difícil discussão e teorização, já que essas noções são todas igualmente subjetivas. O que é, então, que as adaptações cinematográficas adaptam, ou deveriam adaptar? Essa é outra questão que Leitch (2003, p. 150) considera importante para as pesquisas sobre adaptação.

Hutcheon (2011, p. 32-33) afirma que a maioria das teorias da adaptação escolhe a história como o foco da adaptação, incluindo todos seus elementos: tema, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens, entre outros. No entanto, os adaptadores e teóricos consideram esses aspectos separadamente, já que as restrições técnicas de cada mídia, ou seja, suas características formais irão destacá-los e possíveis mudanças deverão ocorrer em um ou vários desses elementos na composição da nova obra.

As personagens, por exemplo, podem ser adaptadas de uma mídia para outra. No entanto, dependendo das escolhas do diretor, algumas personagens podem ser cortadas, outras adicionadas. O ponto de vista pode ser alterado quando o diretor escolhe como protagonista uma personagem que na obra adaptada era apenas uma coadjuvante.

O próprio final da história também pode ser alterado, ou até mesmo adicionado pelo diretor nos casos em que o autor do texto fonte prefere deixá-lo omissivo. Esse é o caso da adaptação de Darabont (2007) de “*O Nevoeiro*”. No conto de King (2011), o narrador diz que deixará as páginas nas quais relatou sua história em um restaurante onde parou com as outras personagens que saíram do supermercado. No entanto, continuavam dentro do nevoeiro e o leitor pode apenas imaginar o que teria acontecido a seguir, se eles conseguiram se salvar ou seriam devorados por algum monstro. O próprio narrador esclarece ao leitor que sua história não terá um final puro:

Foi o que aconteceu. Ou, quase tudo o que aconteceu — há uma última coisa, à qual logo chegarei. Entretanto, não vá esperar alguma conclusão viável. Nada de *E eles escaparam do nevoeiro, penetrando no bom calor do sol de um novo dia*; ou *Quando acordamos, finalmente a Guarda Nacional havia chegado*; ou até mesmo o grande e velho chavão *Foi tudo um sonho*. (KING, 2011, p. 140)

Darabont escolheu apresentar a sua conclusão pura da história, e o seu final é tão macabro e

24 Instead of saying that literary texts are verbal and movies aren't, it would be more accurate to say that movies depend on prescribed, unalterable visual and verbal performances in a way literary texts don't.

melancólico quanto a música “*The host of Seraphin*” já anunciava: o carro deles fica sem combustível e eles preferem se matar com um revólver antes que algum monstro faça isso. Há, no entanto, apenas quatro balas no revólver. David, então, dá um tiro na cabeça de cada um deles, inclusive de seu filho, e sai desesperado do carro em busca da morte certa por algum monstro. Porém, o nevoeiro começa a se dissipar e o exército aparece matando as criaturas e levando refugiados em segurança. Nesse momento, a música “*The host of Seraphin*” é tocada novamente.

Essas mudanças na história ocorrem, segundo Hutcheon (2011, p. 35), “[...] por que cada forma envolve um modo de engajamento distinto por parte do público e do adaptador”. A escolha de Darabont de dar um final mais concreto à história pode estar intimamente relacionada às expectativas do público do cinema, que não está acostumado a finais não conclusivos. Ou seja, o engajamento do público do cinema com a história é diferente do engajamento dos leitores de uma obra literária. Da mesma forma que o engajamento do diretor que adapta é diferente do engajamento do autor do texto fonte.

Ao tratar sobre a dimensão do “o que”, Hutcheon (2011) esclarece que o foco recai sobre a forma, nesse sentido, é importante considerar as especificidades de cada mídia, pois elas têm suas próprias convenções. “Na passagem do contar para o mostrar, a adaptação performativa deve dramatizar a descrição e a narração; além disso, os pensamentos representados devem ser transcodificados para fala, ações, sons e imagens visuais” (HUTCHEON, 2011, p. 69).

A presença de especificidades que diferenciam o modo contar e mostrar sempre foi reconhecida pelos teóricos da adaptação, no entanto, muitas vezes, isso foi utilizado para desqualificar o cinema em prol da elevação da literatura, especialmente do romance. A quarta falácia trazida por Leitch (2003), de que romances são melhores que filmes, deixa clara essa preferência. Esse preconceito está muito atrelado ao entendimento de que o tamanho do filme, que normalmente possui duas horas de duração, no máximo três, não o permite ter a riqueza de detalhes do romance que pode utilizar-se de centenas de páginas. No entanto, como afirma Leitch, (2003, p. 155, tradução nossa²⁵), “[...] os filmes, como muitos críticos perceberam há muito tempo, podem apresentar tantos detalhes quanto os romances”.

É preciso, porém, reconhecer que o tempo muitas vezes obriga o diretor a fazer alguns cortes, eliminando algumas passagens que ele considera menos importantes para seu objetivo, alguns comentários, ou até mesmo algumas personagens, se necessário. Apesar de isso ser bastante natural e necessário, alimenta o discurso pejorativo de perda provocada pela adaptação. De acordo com Hutcheon (2011, p. 66) "Em alguns casos, isso que chamam de perda é simplesmente uma redução no escopo". Além disso, ao mesmo tempo que se corta alguns elementos da obra adaptada, a adaptação cinematográfica também acrescenta outros, como as vozes e os corpos das personagens, a música, os sons, os figurinos, a ambientação, os efeitos visuais, etc. Entendemos que essas escolhas feitas pelos realizadores do filme são prova de sua capacidade criadora, especialmente quando tais escolhas são propositais e não apenas pela necessidade de reduzir o escopo.

A questão para Leitch (2003, p. 155) não é se essa falácia de que os romances são melhores que os filmes é correta ou não, mas porque esse assunto é tão insistentemente levantado. Segundo o autor, esse preconceito está ligado à forma característica de como as artes mais antigas sempre trataram com hostilidade as novas artes que surgem para rivalizar com elas, sobretudo pelo poderio econômico, e o cinema, como uma cultura de massa, tem a capacidade de atingir um número maior de pessoas em relação à literatura.

As especificidades das mídias também têm relação com a segunda falácia apresentada por Leitch (2003, p. 150), de que as diferenças entre os textos literário e cinematográfico estão enraizadas nas propriedades essenciais de suas respectivas mídias. Essa falácia é de certa forma corroborada por Hutcheon (2010, p. 49) quando ela afirma que a análise das diferenças entre os modos contar e mostrar sugere que “[...] cada modo, assim como cada mídia, tem sua própria especificidade, se não sua própria essência”. No entanto, a autora não faz essa afirmação para elevar uma mídia com relação à outra, ou para sugerir que, devido sua especificidade, torna-se impossível atingir um aspecto formal que é inerente a outro tipo de mídia. Pelo contrário, para Hutcheon (2010, p. 49) “[...] nenhum modo é inerentemente bom para uma coisa e não para outra; cada qual tem à sua disposição diferentes meios de expressão - mídias e gêneros - e, por tanto, pode mirar e conquistar certas coisas mais facilmente que outras”.

A quinta falácia discutida por Leitch (2003) também está relacionada com as características

25 [...] films, as many commentators realized long ago, can contain quite as many telling details as novels.

específicas entre romances e filmes e as formas como seus públicos apreendem suas significações, ou como diria Hutcheon, as formas como os públicos se engajam com essas mídias. Segundo essa falácia, os romances ofertam conceitos enquanto os filmes apenas percepções. Essa é mais uma afirmação tendenciosa em favor dos romances e que deprecia o papel dos filmes, qualificando-os como meros transmissores de significados.

É possível afirmar que o público do cinema recebe os significados de forma mais imediata, as imagens são apreendidas diretamente pela percepção, enquanto os signos verbais da literatura precisam ser filtrados pelas concepções que o leitor tem dos objetos representados. O erro está, como afirma Leitch (2003, p. 156), em definir a concepção em contradição com a percepção, como se ela fosse uma propriedade exclusiva dos textos verbais. Além disso, segundo o autor, os filmes não invocam apenas códigos visuais, mas também códigos auditivos, narrativos, ficcionais e uma retórica de figuração, e, para interpretar esses códigos em um determinado filme, o público precisa da mesma iniciativa e agilidade conceituais que os leitores quando interpretam um determinado romance. "As imagens podem ser percepções, mas as narrativas ficcionais que atraem audiências para os cinemas não são" (LEITCH, 2003, p. 156, tradução nossa²⁶).

As próprias imagens cinematográficas podem ser carregadas de conceitos e significações, como o próprio Leitch (2003, p. 156) alega, elas não são tão neutras e inocentes como supõem os teóricos tradicionais. Para exemplificar, podemos utilizar novamente a cena de *O Nevoeiro* (2007) em que David e outras personagens abandonam o supermercado. A câmera mostra as personagens em movimento no carro em contraste com as outras personagens estáticas dentro do supermercado, e os dois grupos estão separados pelo vidro do supermercado que forma barras verticais. Segundo Bernard Dick (1990, p. 42), no livro *Anatomy of film* [Anatomia do filme], a presença de barras verticais em cena traz uma conotação de mistério, aprisionamento e exclusão. No contexto da narrativa do filme, esse artifício dá uma maior ênfase à ideia de prisão das personagens dentro do supermercado à crença religiosa propagada pela antagonista da história, a Sra. Carmody.

Hutcheon (2011) também trata de alguns preconceitos, que a autora chama de truísmos ou clichês, referentes aos aspectos formais das adaptações cinematográficas. Segundo esses clichês, as adaptações não têm a mesma capacidade que os textos literários para empregar alguns elementos como interioridade, ponto de vista, ironia, ambiguidade, metáforas, relação de tempo, entre outros.

Com relação aos pensamentos e sentimentos das personagens, Hutcheon (2011, p. 93) afirma que "as aparências externas são utilizadas para espelhar verdades internas", ou seja, o cinema é capaz de representar a interioridade através dos recursos da imagem e do som que tem à disposição. Um exemplo citado pela autora é o uso da técnica do primeiro plano, ou *close up*, que segundo Martin (2003, p. 39), "é no primeiro plano do rosto humano que se manifesta melhor o poder de significação psicológico e dramático do filme".

Esse clichê discutido por Hutcheon (2011) aproxima-se da sexta falácia rebatida por Leitch (2003), que afirma que os romances criam personagens mais complexas do que os filmes, já que eles oferecem um acesso mais imediato e completo aos estados psicológicos das personagens. Leitch (2003, p. 158) admite que é difícil para os filmes competirem com os romances nesse sentido, considerando que eles têm muito mais tempo para construir a personalidade das personagens. Porém, não se ouvem argumentos que diminuam os romances mais curtos ou os contos com relação a isso. "A restrição à brevidade parece condenar apenas os filmes" (LEITCH, 2003, p. 158, tradução nossa²⁷).

Outra vantagem dos romances, segundo Leitch (2003, p.158), é que a ficção em prosa é a única mídia cujas convenções permitem que o narrador em terceira pessoa comece uma frase com "Ele pensou" ou "Ela pensou". No entanto, a incapacidade de apresentar diretamente os pensamentos das personagens, não impede que o cinema expresse esses pensamentos de outras maneiras. Um dos prazeres das mídias performativas é fazer com que sua audiência possa inferir os pensamentos e intenções das personagens através de seus gestos e suas falas. Como argumenta Leitch (2003, p. 158, tradução nossa²⁸), "[...] os pensamentos que são inferidos podem ser tão sutis e profundos quanto os pensamentos que são apresentados diretamente".

O cinema também se utiliza de outros atributos audiovisuais, além das falas e gestos das personagens, para convidar o seu público a inferir os pensamentos e intenções das personagens. Essa constatação também nutre o argumento de que o cinema pode construir conceitos através de percepções, como Leitch (2003)

26 Images may be percepts, but the fictional narratives that overwhelmingly draw audiences into movie theaters are not.

27 The stricture against brevity seems to condemn movies alone.

28 [...] thoughts that are inferred can be just as subtle and profound as thoughts that are presented direct.

defende ao discutir a quinta falácia apresentada por ele.

Leitch (2003, p. 159) argumenta ainda que essas inferências criam um senso de intimidade com o público, e tornam muitos personagens mais memoráveis do que a maioria das pessoas reais, além disso, fornecem a garantia de que o mundo ficcional é mais satisfatoriamente coerente do que o mundo real. Por isso, tanto os filmes como os romances fornecem lacunas e convidam suas audiências a preenchê-las, pois dependem dos prazeres que a ficção proporciona ao seu público, e conseguir inferir informações que não estão evidentes é um desses prazeres. O que determina, pois, o sucesso de uma obra não é a decisão de omitir ou revelar os pensamentos de uma personagem, mas a forma sutil, madura e plena de construir a personalidade dessa personagem através dos pensamentos e atos especificados ou inferidos (LEITCH, 2003, p. 159). Também não podemos esquecer que, ao desejo de seus realizadores, o filme também pode utilizar o recurso de narração por *voice-over* para incluir pensamentos de personagens.

A sétima falácia apresentada por Leitch (2003), que afirma que a especificação visual do cinema usurpa a imaginação da sua audiência, acaba contradizendo a sexta falácia, pois, muitas vezes, os mesmos que criticam o filme por não especificar os pensamentos das personagens, também o criticam por especificar demais outros aspectos da narrativa. De acordo com Leitch (2003, p. 160), em ambos os casos as acusações se baseiam no preconceito de que os filmes são incapazes de traduzir as propriedades únicas dos textos verbais sem transformá-los, diminuí-los ou senão traí-los.

Esse mesmo preconceito também preconiza que os filmes são incapazes de traduzirem as características de personagens e objetos quando o autor da obra adaptada se utiliza de ideias subjetivas para qualificá-los, em vez de uma descrição imagética direta. Leitch (2003, p. 161) cita novamente as vantagens que esse tipo de lacuna pode proporcionar, não só para o prazer dos leitores pela oportunidade de preenchê-las, mas também para a liberdade que os adaptadores têm para interpretá-las das formas mais inventivas e inovadoras. Considerando, pois, que a adaptação “[...] sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo” (HUTCHEON, 2011, p. 45), quanto mais liberdade o adaptador tiver para explorar sua imaginação, mais ele pode inovar e elevar sua obra como algo além de uma simples replicação.

No entanto, essas mudanças inevitáveis e, também, desejáveis feitas pelo adaptador serviam como motivos de crítica por parte dos estudiosos da adaptação em uma época em que a fidelidade ao texto original era o principal critério de análise desses estudos. A oitava falácia contestada por Leitch (2003) defende exatamente que seja a fidelidade o critério mais apropriado para analisar adaptações. Ao rebater essa ideia retrógrada, Leitch (2003) afirma que:

A fidelidade ao seu texto fonte [...] é uma medida irremediavelmente falaciosa do valor de uma dada adaptação, porque é inatingível, indesejável e teoricamente possível apenas em um sentido trivial. Assim como as traduções para um novo idioma, as adaptações sempre revelarão a superioridade de suas fontes porque, sejam quais forem suas falhas, os textos originais sempre serão melhores em serem eles mesmos. (LEITCH, 2003, p. 161, tradução nossa²⁹)

Essa abordagem normativa focada no texto fonte advém dos antigos estudos da tradução que priorizavam questões relacionadas às semelhanças e diferenças entre a língua fonte e a língua alvo. As teorias mais recentes de tradução, ao contrário, buscam refletir sobre questões de contexto e subjetividade. O texto passa a não ser concebido como fonte de um significado imutável e se considera a impossibilidade de equivalência, pois se passa a entender que a tradução é influenciada por aspectos que estão além do nível da palavra, como a cultura receptora da tradução, a intenção do tradutor-autor e as características inerentes ao meio para o qual se está traduzindo, entre outros.

De acordo com Hutcheon (2001, p. 40), essa nova visão da tradução está mais próxima da definição da adaptação, especialmente quando se considera que grande parte das adaptações envolve uma transposição intersemiótica de um sistema de signos e de convenções para outro, como a adaptação de obras literárias

29 Fidelity to its source text [...] is a hopelessly fallacious measure of a given adaptation's value because it is unattainable, un-desirable, and theoretically possible only in a trivial sense. Like translations to a new language, adaptations will always reveal their sources' superiority because whatever their faults, the source texts will always be better at being themselves

para o cinema, por exemplo. Pode-se considerar, então, como afirma Plaza (2001, p. 30), que “a TI [tradução intersemiótica] é, portanto, estruturalmente inversa à ideologia da fidelidade”. Consequentemente, analisar se uma adaptação foi fiel ou não à obra original torna-se uma atividade inútil, pois, é impossível haver fidelidade entre sistemas de signos diferentes.

Robert Stam (2006) utiliza-se da noção bakhtiniana de “dialogismo” para desconstruir esse ideal de fidelidade ao texto original. Se, de acordo com a teoria bakhtiniana, a própria obra adaptada é constituída de diversos discursos de outrem que se misturam ao discurso do autor, “[...] onde a enunciação do outro começa a ecoar como linguagem social” (BAKHTIN, 2015, p. 58), o seu caráter de original torna-se contestável. De acordo com Stam (2006, p. 23), “A originalidade completa não é possível nem desejável. E se a ‘originalidade’ na literatura é discutível, a ofensa de ‘trair’ essa originalidade, através de, por exemplo, uma adaptação ‘infidel’, é muito menos grave”.

Os princípios da teoria Bakhtiniana também foram levadas em consideração por Leitch (2003) para confrontar a nona falácia, que afirma que os textos fontes são mais originais que as adaptações. Nas palavras de Leitch (2003, p. 164, tradução nossa³⁰):

[...] todos os textos citam ou incorporam fragmentos de textos anteriores, nos termos de Mikhail Bakhtin, normalmente sem reconhecimento explícito, geralmente sem intenção consciente e nunca com qualquer tentativa de replicação direta da força do original”.

Outro argumento utilizado por Leitch (2003, p. 163) é de que é mais fácil para os defensores dessa falácia dizerem que a adaptação é apenas um trabalho de reprodução mecânica do que encarar a difícil pergunta do que constitui a originalidade, e o que faz alguns trabalhos tidos como “originais” serem menos mecânicos do que grandes adaptações. Esse preconceito, inclusive, leva ao argumento distorcido de muitos admiradores de Shakespeare de que a originalidade de seu trabalho provém de seu talento em transformar fontes materiais menores em grandes obras de arte, por isso, ele não deve ser considerado um adaptador, mas um alquimista. Porém, essa alegação revela apenas que algumas adaptações são melhores que outras e não que as melhores adaptações não podem ser consideradas como adaptações. (LEITCH, 2003, p. 163).

Para esclarecer o caráter intertextual da adaptação, Stam (2006) utiliza-se da noção de intertextualidade de Gérard Genette (2010), apresentada no livro *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*, que propõe o termo mais inclusivo “transtextualidade” para se referir a todas as relações entre textos, e estabelece cinco tipos de relações transtextuais: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, arquitekstualidade e hipertextualidade. Segundo Stam (2006, p. 33), embora todas essas categorias de Genette (2010) sejam sugestivas para a teoria e análise da adaptação, a hipertextualidade é a mais relevante delas.

Nas palavras de Genette (2010, p. 18) “Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei *hipertexto*) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei *hipotexto*) do qual ele *brotou* de uma forma que não é a do comentário”. Nessa relação, o hipertexto transforma, modifica, elabora ou estende o seu hipotexto (STAM, 2006, p. 33). Um bom exemplo dessa relação na literatura é a obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco (1983), que conta a história do amor proibido entre Simão Botelho e Teresa de Albuquerque. *Amor de Perdição* é claramente uma elaboração hipertextual de *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare (1993), que é seu hipotexto. Nesse sentido, tanto *Romeu e Julieta* quanto *Amor de Perdição* também podem ser considerados hipotextos do romance *Inocência*, de Visconde de Taunay (2001), que também é uma narrativa sobre o amor proibido, entre a menina Inocência e o médico Cirino.

As adaptações cinematográficas são, portanto, “hipertextos derivados de hipotextos pré-existentes que foram transformados por operações de seleção, amplificação, concretização e efetivação” (STAM, 2016, p. 33). Dessa forma, a adaptação cinematográfica *Inocência* (1983), dirigido por Walter Lima Jr., é uma leitura hipertextual do romance de Visconde de Taunay (2001) e, ao mesmo tempo, une-se a diversas versões cinematográficas de *Romeu e Julieta*, como a versão 1968 de Franco Zeffirelli, bem como a outras produções inspiradas pela peça de Shakespeare, como o filme de animação da Disney *O Rei Leão 2: O Reino de Simba* (1998). Todos esses hipertextos são oriundos do mesmo hipotexto.

30 [...] all texts quote or embed fragments of earlier texts, in Mikhail Bakhtin’s terms, typically without explicit acknowledgment, often without conscious intention, and never with any attempt at straightforward replication of the original’s force.

De acordo com Stam (2006, p. 34), as adaptações cinematográficas são “[...] envolvidas nesse vórtice de referências intertextuais e transformações de textos que geram outros textos em um processo infinito de reciclagem, transformação e transmutação, sem nenhum ponto claro de origem”. Essa afirmação é corroborada por Leitch (2003) ao confrontar a décima falácia, de que cada adaptação somente adapta exatamente um único texto. Para Leitch (2003), assim como o exemplo da peça *Romeu e Julieta*, citado acima, uma grande obra pode dar margem para centenas de adaptações e “[...] cada adaptação individual invoca muitos textos precursores além daquele cujo título normalmente empresta” (LEITCH, 2003, p. 164, tradução nossa³¹).

Dessa forma, para uma análise mais completa do filme *Inocência* (1983) como adaptação, o analista pode focar não apenas no romance de Visconde de Taunay (2001), mas em todos esses outros hipotextos que o precederam. É importante considerar toda a rede de referências que transformaram e alimentaram os textos analisados. Como afirma Leitch (2003, p. 165), a análise intertextual de uma adaptação não pode ser adequada se o analista limitar cada intertexto a um único precursor. Pelo contrário, o analista precisa disponibilizar atenção sensível e rigorosa ao conjunto mais amplo possível de textos precursores de um filme.

Outro argumento, apresentado por Leitch (2003), é que além do texto fonte, os filmes também resgatam os aspectos culturais que estão imersos nesses textos. Muitas vezes, as adaptações de Hollywood de romances estrangeiros acabam dando mais destaque às questões culturais e históricas dos países representados nesses romances do que os próprios textos adaptados (LEITCH, 2003, p. 165). Nos romances, esses aspectos costumam ser mais implícitos, o que obviamente não quer dizer que eles não estão presentes. Os textos literários, assim como as adaptações e as demais expressões artísticas, são constituídos pelo que Bakhtin (2015, p. 84) chama de “construções híbridas”, que são a combinação de duas linguagens sociais mescladas em um único enunciado. No discurso artístico estão contidos tanto as palavras, os ideais, as crenças, os preconceitos, enfim, tudo aquilo que foi adquirido sociohistoricamente pelo artista na sua vida em sociedade.

Essa afirmação confronta a décima primeira falácia discutida por Leitch (2003), já que, segundo essa falácia, os textos adaptados são textos simples, ao contrário das adaptações que são intertextos. Nas palavras de Leitch (2003, p. 167, tradução nossa³²):

Embora certamente seja verdade que adaptações são intertextos, é igualmente verdade que seus precursores são intertextos, porque todo texto é um intertexto que depende para sua interpretação de suposições compartilhadas sobre linguagem, cultura, narrativa e outras convenções de apresentação.

Assumindo, pois, o caráter dialógico e pluridiscursivo do romance, entendemos que este pode dar margem a diversas interpretações tanto por parte dos leitores, como dos críticos, e, inclusive, dos diretores das adaptações. Por isso, permite-se que um único romance, como fonte, dê origem a diversas adaptações, as quais o interpretarão de acordo com a leitura de seu diretor, utilizando-se dos meios disponíveis que compõem a linguagem cinematográfica, diferentes dos da linguagem literária.

Se a análise de uma adaptação fosse feita de acordo com o ideal de fidelidade, esperar-se-ia que o cineasta tentasse traduzir para o cinema a essência da obra a ser adaptada. Ou seja, que ele pudesse transmitir as principais intenções do autor do texto fonte, como se houvesse, nas palavras de Stam (2000, p. 57), “[...] um âmago originário, um centro de significado ou núcleo de eventos que pudessem ser entregues por uma adaptação” (tradução nossa³³). De acordo com essa visão, o diretor deveria, por exemplo, tentar transmitir as mesmas ideias da obra adaptada e tentar provocar nos espectadores do filme as mesmas sensações que o texto fonte provoca em seus leitores. No entanto, como se poderia definir as principais intenções do autor, se ele próprio tem um caráter multidiscursivo, no qual estão intercalados diversos discursos alheios? E como poderia haver um núcleo de significação, se o mesmo texto pode dar margens a diversas interpretações? Stam (2000,

31 [...] each individual adaptation invokes many precursor texts besides the one whose title it usually borrows.

32 Although it is certainly true that adaptations are intertexts, it is equally true that their precursors are intertexts, because every text is an intertext that depends for its interpretation on shared assumptions about language, culture, narrative, and other presentational conventions.

33 [...] it is assumed there is an originary core, a kernel of meaning or nucleus of events that can be “delivered” by an adaptation.

p. 57) esclarece que “O texto literário não é uma estrutura fechada, mas aberta [...] a ser reelaborada por um contexto ilimitado” (tradução nossa³⁴). Nesse sentido, uma obra literária pode ser interpretada de diversas formas, a depender do contexto em que o leitor esteja inserido. Atualmente, as leituras que fazemos das obras de Shakespeare, por exemplo, podem ser completamente distintas das leituras feitas por seus contemporâneos ingleses, que também são diferentes das leituras feitas por seus contemporâneos franceses, e também diferentes de seus contemporâneos de classes e faixas etárias diferentes.

Mesmo assim, ainda há muito preconceito em torno das adaptações e muitas pessoas continuam adotando o discurso moralista de que os adaptadores são movidos apenas por motivos financeiros, de que eles se aproveitam de uma obra já pronta em vez de se esforçarem para criarem suas próprias histórias, ou simplesmente não têm talento e imaginação para isso. No entanto, como já foi mencionado, a adaptação envolve um grande esforço criativo e os adaptadores têm uma dupla responsabilidade de recriarem uma obra e torná-la autônoma (HUTCHEON, 2011, p. 124). Por que então os diretores e roteiristas assumem essa responsabilidade mesmo correndo o risco de terem seus trabalhos taxados como inferiores? Hutcheon (2011), ao discutir o porquê de adaptar, indica que pode haver diversos motivos para uma adaptação ser realizada, como interesses financeiros, artísticos, pessoais ou até mesmo políticos.

As razões pessoais do artista, apesar de serem normalmente marginalizadas nos estudos literários e das artes em geral, são fatores que também devem ser considerados por uma teoria da adaptação (HUTCHEON, 2011, p. 136). Os motivos que levaram o diretor a adaptar certa obra, o modo como ele realizou esse projeto, são produtos da assimilação cultural, histórica e social desse artista durante sua vida. A adaptação também pode ser utilizada para que esse artista exponha uma exaltação ou uma crítica com relação à sociedade a qual ele faz parte. Diante de uma obra, os adaptadores “[...] não apenas interpretam essa obra como também assumem uma posição diante dela” (HUTCHEON, 2011, p. 133).

Ao adaptar o livro autobiográfico *Black Klansman: A Memoir* (2018), de Ron Stallworth, o diretor Spike Lee (2018) aproveitou para fazer uma crítica social e política contra o então presidente norte-americano Donald Trump³⁵ e ao racismo nos Estados Unidos, especialmente à *Ku Klux Klan*³⁶, que ainda tem adeptos no país. No filme *Infiltrados na Klan* (2018), ambientado na década de setenta, a personagem de Ron Stallworth, um policial negro que se passa por um branco racista, tem alguns diálogos por telefone com o grão-mestre da *Ku Klux Klan*, David Duke. Em um desses diálogos, o grão-mestre defende que os Estados Unidos deveriam ter mais pessoas como Ron em cargos públicos para que o país recuperasse sua grandeza. Essa é uma clara referência ao presidente americano cujo slogan de campanha das eleições de 2016 era “*Make America Great Again*” [Torne a América Grande de Novo]. Em outra cena em que David Duke está discursando para membros da clã e suas mulheres, ele profere outra frase que remete à campanha de Donald Trump: “*America First*” [América em 1º Lugar].

Para realizar sua crítica social, Spike Lee também se utilizou de cenas reais da manifestação “Unir a Direita” de 2017, conduzida por grupos de extrema direita e que foi marcada por atos de violência. Um desses atos provocou a morte de uma mulher, que foi atropelada juntamente com outras pessoas depois que um manifestante de extrema direita acelerou seu carro contra uma multidão que protestava contra a manifestação “Unir a Direita”. Entendemos que, ao apresentar essas cenas reais que ocorreram recentemente e ao relacionar o líder da *Ku Klux Klan* ao então presidente dos Estados Unidos, Spike Lee expressa que o racismo e a intolerância continuam fazendo parte da sociedade americana atual e devem ser combatidos diariamente.

Outra razão apontada por Hutcheon (2011) para se adaptar é a tentativa de ampliação da respeitabilidade e do capital cultural advindos de obras consagradas da literatura. Tendo em vista que há uma hierarquia axiomática das artes em que o cinema, especialmente as adaptações cinematográficas, são consideradas inferiores, as adaptações de grandes obras literárias objetivam tomar emprestado esse prestígio das grandes histórias para ampliar o seu reconhecimento. Essa relação, por outro lado, também favorece o cânone literário, já que a adaptação é uma maneira de manter essas histórias vivas e de torná-las mais populares. Quando os romances vitorianos, por exemplo, são adaptados várias vezes, “[...] a própria hipertextualidade se torna um sinal de status canônico; as ‘cópias’, novamente, criam o prestígio do original” (STAM, 2006, p. 33).

Por se tratar de uma nova leitura do texto literário, a adaptação cinematográfica interpreta o texto de

34 The literary text is not a closed, but an open structure [...] to be reworked by a boundless context.

35 Donald Trump foi presidente dos Estados Unidos no período de 20 de janeiro de 2017 até 20 de janeiro de 2021.

36 Organização de supremacistas brancos, criada em meados do século XIX, nos Estados Unidos.

partida em um contexto completamente novo, em que as formas de interpretação podem ser mais complexas e abundantes. Nesse novo contexto, o público ao qual a obra se destina também difere do público da literatura, por isso o diretor deve adequar o discurso do texto fonte para atender às expectativas desse público. Como diz Bakhtin (2015, p. 55), “O falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte”. Nesse sentido, o diretor, como falante, deve orientar a expressão de sua obra no horizonte de seu ouvinte: os expectadores do seu filme. Como afirma Hutcheon (2011, p. 200), “o contexto de recepção é tão importante quanto o de criação”.

Ao tratarmos da questão do contexto, adentramos nas dimensões do onde e do quando que precisam ser consideradas pela teoria da adaptação. Assim como a obra adaptada está localizada em um contexto espacial, temporal, social e cultural, a adaptação cinematográfica também ocupará um contexto, que inevitavelmente será distinto considerando que os significados são produzidos em uma mídia diferente e, muitas vezes, em uma sociedade, cultura e época diferentes. Há, portanto, diversas razões para a mudança de contexto e, por consequência, para as mudanças no texto fonte.

Hutcheon, (2011, p. 202), ao tratar das mudanças transculturais promovidas pela adaptação, utiliza-se do termo antropológico “indigenização” que se refere à acomodação intercultural de uma ideia ou princípio realizada por um povo sobre outro. A escolha do termo se dá pelo fato de o adaptador ter o domínio sobre o texto que adapta e poder escolher o que deseja transplantar para o novo texto. Outro contexto a ser considerado diz respeito às características do público da adaptação e a maneira como ele recebe a nova obra. Hutcheon (2011) aborda a forma de recepção do público ao tratar da dimensão do como. O modo como o espectador recebe a adaptação depende, além dos fatores espaciais, temporais, sociais e culturais, da maneira como ele se relaciona com relação à mídia, se ele conhece ou não o texto fonte, quais as suas expectativas em relação à obra, entre outros fatores.

Hutcheon (2011) diferencia o espectador da adaptação em conhecedor, quando já havia lido a obra adaptada antes de assistir à adaptação, e desconhecedor, quando não. Para receber uma adaptação como adaptação, o público deve conhecer a obra adaptada, caso contrário irá consumi-la da mesma forma como consome um filme comum. Ao ler a obra adaptada depois de assistir à adaptação cinematográfica, o leitor sente uma oscilação assim como o espectador conhecedor experiencia ao assistir à adaptação cinematográfica. Ou seja, “a oscilação não é hierárquica, ainda que algumas teorias da adaptação o sejam” (HUTCHEON, 2011, p. 16).

Essa oscilação na memória sentida pelo espectador que recebe a adaptação como adaptação é um dos prazeres dessa experiência: o prazer da intertextualidade, de ser capaz de tomar referência da obra anterior, de compreender a relação entre as obras e de abrir possibilidades para novos significados. “A adaptação e a obra adaptada juntam-se na compreensão do público em torno de suas complexas interações” (HUTCHEON, 2011, p. 161). Assim como os gêneros textuais, a obra adaptada guia nossa experiência com a adaptação e vice e versa. É importante, no entanto, que o adaptador leve em consideração essa diversidade do público para que sua obra seja inteligível tanto para quem conhece como para quem desconhece a obra adaptada, e que ela seja capaz de atender às expectativas desses dois tipos de público.

Para exemplificar, citamos a adaptação do romance *It: A Coisa*, de Stephen King (2014). No livro, há a presença de uma Tartaruga, um ser ancestral que criou o Universo e que é uma força antagonista à da Coisa. Essa personagem foi cortada na adaptação cinematográfica; no entanto, no primeiro filme da sequência, *It: A Coisa* (2017), há dois momentos em que se faz referência a essa importante personagem para o romance de King (2014): quando as crianças estão brincando no lago e Bill diz ter pisado em uma tartaruga; e quando Bill está no quarto de George e encontra uma tartaruga formada por legos, em seguida, acaba deixando-a cair e a quebra ao avistar uma manifestação provocada pela Coisa. Nesses dois momentos, o significado da Tartaruga pode se aproximar ao do romance, pois ela representaria o “bem” manifestado na união das crianças e na lembrança do querido irmão de Bill, e esse “bem” é combatido e afetado pela presença da Coisa.

Esses dois trechos, no entanto, não têm um impacto tão grande para o enredo do filme e, portanto, não afetam na inteligibilidade do público que não leu a obra de King (2014) e, por isso, não conhece essa personagem. Para o público conhecedor, entretanto, esses momentos têm um significado mais ampliado e eles proporcionam um prazer a mais, o prazer de reconhecer a relação com o texto fonte e de lembrar a querida personagem do romance.

Consideramos necessário, portanto, que o analista se debruce sobre as adaptações não apenas como um produto, mas como um processo de construção de significações, que considera, além do romance adaptado, uma gama de outras obras literárias e cinematográficas, bem como o contexto de recepção e de criação da adaptação.

Nessa perspectiva, apresentamos nesse trabalho um arcabouço teórico sobre adaptação, focando nas pesquisas de Thomas Leitch (2003), Robert Stam (2006) e Linda Hutcheon (2011). Verificamos que esses textos teóricos dialogam entre si, propondo uma abordagem da adaptação cinematográfica que considere as características distintas entre as duas mídias analisadas, as particularidades e possibilidades criativas de cada uma delas, os aspectos dialógicos e intertextuais das obras, bem como o contexto de recepção dos públicos da literatura e do cinema.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: _____. **Teoria do Romance I: a estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015, p. 47-78.

BRANCO, Camilo Castelo. *Amor de Perdição*. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 1983.

DICK, Bernard. **Anatomy of film**. 2ª ed. New York: St. Martin's Press, 1990.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad. Cibele Braga et al. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

INFILTRADO na Klan. Direção: Spike Lee. Los Angeles: Focus Features, 2018. 1 DVD (135 min.).

INOCÊNCIA. Direção: Walter Lima Jr.. Rio de Janeiro: Embrafilme, 1983. 1 DVD (118 min.).

IT: A Coisa. Direção: Andy Muschietti. Los Angeles: New Line Cinema, 2017. 1 DVD (135 min.).

KING, Stephen. **It: A Coisa**. Trad. Regiane Winarski. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

_____. Stephen. O Nevoeiro. In: _____. **Tripulação de Esqueletos**. Trad. Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Suma: 2011, p 16-142.

LEITCH, Thomas. Twelve Fallacies in Contemporary Adaptation Theory. **Criticism**, Detroit: Wayne State University Press, vol. 45, nº 2, p. 149-171, 2003. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/51224#info_wrap>. Acesso em: 20 ago. 2020

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.

O NEVOEIRO. Direção: Frank Darabont. New York: Dimension Films, 2007. 1 DVD (126 min.).

O REI Leão 2: O Reino de Simba. Direção: Darrell Rooney e Rob LaDuca. Los Angeles: Walt Disney Pictures, 1998. 1 DVD (81 min.).

ROMEU e Julieta. Direção: Franco Zeffirelli. Reino Unido e Itália: BHE Films e Verona Produzione, 1968. 1 DVD (149 min.).

SANTOS, Francisco Renato da Silva. **A adaptação do monstro de It: A Coisa para o cinema**. 2021. 126. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

SHAKESPEARE, Willian. **Romeo and Juliet**. New York: Dover Publications, 1993.

STALLWORTH, Ron. **Black Klansman: A Memoir**. New York: Flatiron Books, 2018

STAM, Robert. Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation. In: NAREMORE, J. (Ed.) **Film Adaptation**. New Jersey: Rutgers University Press, 2000, p. 54-76.

_____. Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: CORSEUIL, A. R. (Ed.). **Ilha do desterro: Film Beyond Boundaries**. Florianópolis, UFSC, n° 51, Jul/Dez 2006, p. 19-53. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/21758026.2006n51p19/9004>>. Acesso em 20 ago. 2017.

TAUNAY, Visconde de. *Inocência*. 29ª Ed. São Paulo: Ática, 2001.

