

ISSN versão impressa 1519-6240
ISSN versão *on-line* 2358-1042

LINGUAGEM
ESTUDOS e PESQUISAS

Revista do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado
em Estudos da Linguagem – da Unidade Acadêmica Especial de
Letras e Linguística Letras da Regional Catalão - UFG

Linguagem - Estudos e Pesquisas
Volume 19, n. 2 - Catalão-GO/2015

ISSN versão impressa 1519-6240
ISSN versão *on-line* 2358-1042

LINGUAGEM - ESTUDOS E PESQUISAS

Revista do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da
Linguagem – da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da
Regional Catalão – UFG

Julho-Dezembro/2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

Reitor da Universidade Federal de Goiás

Orlando Afonso Valle do Amaral

Diretor da Regional Catalão/UFG

Thiago Jabur Bittar

Coordenador do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem

Grenissa Bonvino Stafuzza

Chefe do Departamento de Letras da Regional Catalão/UFG

Alexander Meireles da Silva

Editores Responsáveis

Braz José Coelho e Maria Helena de Paula

Organizadores deste Número

Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida e Maria do Rosário Silva Barbosa

Comissão Editorial: Alexander Meireles da Silva; Antônio Fernandes Júnior; Braz José Coelho; Grenissa Bonvino Stafuzza; Luciana Borges; Maria Helena de Paula; Oziris Borges Filho

Conselho Editorial e Científico: Alexander Meireles da Silva (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Alicia Duhá Lose (CNPq-Faculdade Mosteiro São Bento da Bahia/Universidade Federal da Bahia); Antônio Fernandes Júnior (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Aparecida Negri Isquerdo (CNPq/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Universidade Estadual de Londrina); Braz José Coelho (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Cleudemar Alves Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia); Grenissa Bonvino Stafuzza (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre); José Sívio de Oliveira (Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí); Luciana Borges (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Luzmara Cursino Ferreira (Universidade Federal de São Carlos); Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (CNPq/Universidade de São Paulo); Márcio Luiz Corrêa Vilaça (Universidade de Grande Rio); Maria Cândida Trindade Seabra (Universidade Federal de Minas Gerais); Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora, Portugal); Maria Helena de Paula (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Oziris Borges Filho (Universidade Federal do Triângulo Mineiro); Phablo Roberto Marchis Fachin (Universidade de São Paulo); Regma Maria dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia/Universidade Federal de Goiás).

Conselho Consultivo: Antônio Donizete Pires (Universidade Estadual Paulista-Araraquara); Dominique Maingueneau (Université Paris Est Créteil Val de Marne); Leo M. Wetzels (Vrije Universiteit Amsterdam - Holanda); Márcia Elizabeth Bortone (Universidade de Brasília); María Dolores A. Ramírez (Universidade Estadual Paulista-Araraquara); Maria Imaculada Cavalcante (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Patrick Charaudeau (Université ParisNord - Paris XIII); Sívio de Almeida Toledo Neto (Universidade de São Paulo); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (Universidade Federal de Goiás); Sonia Branca-Rosoff (Université Sorbonne Nouvelle - Paris III).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

LINGUAGEM – ESTUDOS e PESQUISAS

Apoio:



Linguagem – Est. e Pesq., Catalão-GO, v. 19, n. 2. 239 p.
2015

Linguagem – Estudos e Pesquisas é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Estudos da Linguagem, da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás.

Endereço para correspondência

Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística – Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Sala 2, Bloco E – CEP: 75.704-020 – Caixa Postal 56 – Setor Universitário – Fone: (64) 3441-5304. Catalão-Goiás-Brasil.
Linguagem – Estudos e Pesquisas pode ser acessada no sítio: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/lep/index>

Editores responsáveis

Braz José Coelho e Maria Helena de Paula

Organizadores deste número

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida e Maria do Rosário Silva Barbosa

Diagramação

Jozimar Luciovanio Bernardo, Maria Gabriela Gomes Pires e Maria Helena de Paula

Revisão dos *abstracts*

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Revisão dos *resúmenes*

Wellington dos Reis Nascimento

Revisão dos originais

Os editores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (GPT/BSCAC/UFG)

L755Linguagem – estudos e pesquisas / Revista do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Estudos da Linguagem, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG. – Vol. 19, n. 2 (jul./dez. 2015). – Catalão: Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, 1997-
v.: il.; 21 cm.

Semestral

Publicado pela Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG, 1997-2011; pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Estudos da Linguagem, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG, 2011-

Editores responsáveis: Braz José Coelho e Maria Helena de Paula.

Organizadores: Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida e Maria do Rosário Silva Barbosa

Descrição baseada em: Vol. 19, n. 2 (jul./dez. 2015).

ISSN: 1519-6240 (versão impressa)

ISSN: 2358-1042 (versão *on-line*)

1. Letras – Periódicos. I. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Instituto de Letras e Linguística. II. Título.

CDU: 8 (05)

Aceitam-se colaborações e solicita-se permuta

We Ask For Exchange

On demanche échange

Pédese canje

Tiragem deste volume: 200 exemplares

SUMÁRIO

Editorial

Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Maria do Rosário Silva Barbosa.....13-17

Texto de autora convidada

1. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros

Edna Cristina Muniz da Silva.....19-37

Dossiê Temático Estudos linguísticos, literários e ensino: conexões e diálogos

2. Os sentidos de vote limpo e voto limpo na propaganda do tribunal superior eleitoral

Karine Pedroza.....39-75

3. A cidade de Cáceres nas propagandas eleitorais 2012: disputa de sentidos

Jucineia Seraglio.....53-74

4. Os sentidos de liberdade da escrava Isaura constituídos por gestos de resistência

Jane Josefa da Silva Camilo.....75-90

5. A performatividade do texto-pronunciamento da presidente Dilma

Neuza Zattar91-110

6. Os efeitos de sentido na formulação da proposta de redação do ENEM: o efeito leitor/escritor ideal

Amilton Flávio Coleta Leal

Cristiane Pereira dos Santos

Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta.....111-123

7. Língua guajajara em contato com o português: uma descrição dos empréstimos fonético-fonológicos

Tereza Maracaipe Barboza.....125-137

8. Os elementos do subsistema de atitude enunciados no discurso de alunos através de crenças

Graciene Verdécio de Gusmão.....139-154

9. A linguagem em blogs de professores de língua inglesa sob o olhar sistêmico-funcional	
<i>Estela Seraglio Furrer</i>	155-174

10. Construção do gênero artigo de opinião na escola: posicionamento dos estudantes sob a ótica da avaliatividade	
<i>Maria Aparecida Ferreira da Silva</i>	175-189

Artigos de temática livre

11. Entre o pessoal e o histórico: as epígrafes na obra de Yêda Schmaltz	
<i>Paulo Antônio Vieira Júnior</i>	191-210

12. Espaço e sentidos: uma toponálise de “Vila dos Confins”	
<i>Lasaro José Amaral</i>	
<i>Oziris Borges Filho</i>	211-223

13. Gênero e crítica social em “As meninas” de Lygia Fagundes Telles	
<i>Amara Cristina de Barros e Silva Botelho</i>	
<i>Caio Victor Lima Cavalcanti Leite</i>	225-238

CONTENTS

Editors Note

Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Maria do Rosário Silva Barbosa.....13-17

Guest author article

1. Teaching-learning cycle based on genres

Edna Cristina Muniz da Silva.....19-37

Thematic Dossier Linguistics, literary studies and teaching: connections and dialogues

2. The meanings of vote clean and the clean vote in the superior electoral court advertizing

Karine Pedroza.....39-75

3. The city of Cáceres in election 2012 advertisements: dispute meanings

Jucineia Seraglio.....53-74

4. The sense of freedom of the slave Isaura incorporated in strength gestures

Jane Josefa da Silva Camilo.....75-90

5. The text performativity of president Dilma's speech

Neuza Zattar91-110

6. The effects of direction in the formulation of the proposed ENEM of writing: effect the reader / writer ideal

Amilton Flávio Coleta Leal

Cristiane Pereira dos Santos

Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta.....111-123

7. Guajajara language in contact with the Portuguese: a description of phonetic-phonological loans

Tereza Maracaipe Barboza.....125-137

8. The elements of the subsystem of attitude set out in the speech of students through beliefs

Graciene Verdécio de Gusmão.....139-154

- 9. The language in blogs of teachers of English language under the systemic-functional look**
Estela Seraglio Furrer.....155-174

- 10. The Construction of the opinion article genre in the school: the students positioning under Appraisal view**
Maria Aparecida Ferreira da Silva.....175-189

General Thematic Articles

- 11. Between the personal and the historicaly: the epigraphs in Yêda Schmaltz books**
Paulo Antônio Vieira Júnior.....191-210

- 12. Space and Senses: a topoanalysis in “Vila dos Confins”**
Lasaro José Amaral
Oziris Borges Filho.....211-223

- 13. Gender and social critique in “As meninas” by Lygia Fagundes Telles**
Amara Cristina de Barros e Silva Botelho
Caio Victor Lima Cavalcanti Leite.....225-238

ÍNDICE

Editorial

Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Maria do Rosário Silva Barbosa.....13-17

Textos de autora invitada

1. Ciclo de la enseñanza y el aprendizaje basado en el género

Edna Cristina Muniz da Silva.....19-37

Dossier Temático Estudios Lingüísticos, Literarios y Enseñanza: conexiones y diálogos

2. Los sentidos de voto limpio y yo voto limpio en la publicidad de la corte superior electoral

Karine Pedroza.....39-75

3. La ciudad de cáceres en las publicidades electorales 2012: disputa de sentidos

Jucineia Seraglio.....53-74

4. Los sentidos de libertad de la esclava Isaura constituidos por gestos de resistencia

Jane Josefa da Silva Camilo.....75-90

5. La performatividad del texto/discurso de la presidenta Dilma

Neuza Zattar91-110

6. Los efectos de la dirección en la formulación de la ENEM propuesta de la escritura: efecto del lector/escritor ideal

Amilton Flávio Coleta Leal

Cristiane Pereira dos Santos

Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta.....111-123

7. Lengua guajajara contactar con el portugués: una descripción de préstamos fonético-fonológicos

Tereza Maracaipe Barboza.....125-137

8. Los elementos del subsistema de actitud en el discurso de los estudiantes en forma de creencias

Graciene Verdécio de Gusmão.....139-154

9. El lenguaje en blogs de profesores de la lengua inglesa por medio del ojar sistémico funcional	
<i>Estela Seraglio Furrer</i>	155-174

10. La construcción del género artículo de opinión en la escuela: colocación de los estudiantes en la perspectiva de la evaluación	
<i>Maria Aparecida Ferreira da Silva</i>	175-189

Artículos de temas libres

11. Entre el personal y la historia: las epígrafes en Yêda Schmaltz libros	
<i>Paulo Antônio Vieira Júnior</i>	191-210

12. Espacio y sentidos: una toponálise de “Vila dos Confins”	
<i>Lasaro José Amaral</i> <i>Oziris Borges Filho</i>	211-223

13. El género y la crítica social en “As meninas” de Lygia Fagundes Telles	
<i>Amara Cristina de Barros e Silva Botelho</i> <i>Caio Victor Lima Cavalcanti Leite</i>	225-238

EDITORIAL

Neste volume, a Revista Linguagem – Estudos e Pesquisas, periódico semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem, da Unidade Acadêmica de Letras e Linguística da Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, contempla um texto de uma autora convidada da Universidade Brasília (UNB), nove artigos que fazem parte do dossiê temático “Estudos linguísticos, literários e ensino: conexões e diálogos” e três artigos com temas livres – leitura de textos literários.

O artigo da autora convidada da Universidade de Brasília, intitulado de Ciclo de Aprendizagem baseado em Gêneros, de Edna Cristina Muniz da Silva, oferece uma contribuição significativa aos estudos da linguagem e da educação, destacando a pedagogia de gêneros para o ensino da leitura e da produção de textos. Apresenta expressivas questões sobre o ensino do letramento baseado em gêneros, uma vez que aborda uma metodologia de ensino que integra o ensino da leitura e da escrita aos conteúdos curriculares da escola nos ensinos básico e superior. Além do mais, a reflexão sobre ciclo de ensino-aprendizagem baseado em gêneros, proposto pela autora, aponta uma inovação na prática educativa entre professor e aluno.

O dossiê temático traz relevância científica significativa tanto para os estudos linguísticos quanto literários, dedicando-se aos estudos do léxico, da gramática, do texto e de seus respectivos gêneros, e do discurso. Além de apresentar uma importante contribuição para o ensino dos gêneros textuais recheada por um percurso teórico-metodológico que promove as relações estabelecidas teoricamente sobre linguagem e contexto de uso, destacando, sobretudo, a cultura como ponto de partida, a linguagem, o sentido, as estruturas linguísticas e discursivas, a cognição, a interação social e o literário.

Os artigos com temáticas livres contemplam diferentes leituras de textos literários em vários contextos, levando em consideração o artístico e o literário. Nestes estudos, os textos literários enfocam diferentes formas de comunicação e garante ao leitor uma maior liberdade de interpretação que pode levar aos limites mais extremos da possibilidade em língua materna.

Dessa forma, os textos contemplados, neste periódico científico, fortalecem o intercâmbio acadêmico nacional entre investigadores de universidades brasileiras, entre elas UNB, a UPE, a

UNEMAT e a UFG, e ampliam reflexões teóricas no âmbito dos estudos linguísticos e literários, cujo enfoque é o compartilhamento de saberes, o debruçamento reflexivo sobre a linguagem e seus entornos, a observação criteriosa do uso da linguagem nas suas diversas potencialidades e riscos e o ensino.

Este número compõe-se de trabalhos inovadores e são resultados de pesquisas de Edna Cristina Muniz da Silva (UNB), Karine Pedroza (DEAD/UNEMAT), Jucineia Seraglio (UNEMAT), Jane Josefa da Silva Camilo (SEDUC/MT), Neuza Zattar (UNEMAT), Amilton Flávio Coleta Leal (UNEMAT), Cristiane Pereira dos Santos (UNEMAT), Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta (UNEMAT), Tereza Maracaipe Barbosa (UNEMAT), Graciene Verdécio de Gusmão (UNEMAT), Estela Seraglio Furrer (UNEMAT), Maria Aparecida Ferreira da Silva (SEDUC-UPE), Paulo Antônio Vieira Júnior (UFG), Lásaro José Amaral (UFG), Oziris Borges Filho (UFG), Amara Cristina de Barros e Silva Botelho (UPE) e Caio Victor Lima Cavalcanti Leite (UPE).

No dossiê temático, o primeiro artigo, intitulado de “Os sentidos de Vote Limpo e Voto Limpo na propaganda do Tribunal Superior Eleitoral”, de Karine Pedroza (DEAD/UNEMAT), é uma contribuição significativa para os estudos da linguagem e da significação, seguindo os princípios da Teoria da Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Guimarães (2005). É um estudo inovador por apresentar a língua em constante movimento nesse espaço enunciativo e um acontecimento enunciativo permeado por determinações de sentido.

O segundo artigo, “A cidade de Cáceres nas Propagandas Eleitorais 2012: disputa de sentidos”, de Jucineia Seraglio (UNEMAT), apresenta uma reflexão sob o viés da Semântica do Acontecimento, contemplando o pesquisadores da área de semântica bem como da Análise do discurso, que tem como um dos seus grandes legados teóricos a noção de acontecimento. Este estudo aponta que o acontecimento temporaliza, instala sua própria temporalidade, não o sujeito do dizer, que não deve ser tomado como origem do tempo, mas pela temporalidade ao dizer.

O terceiro artigo, “Os sentidos de Liberdade da escrava Isaura constituídos por gestos de resistência”, de Jane Josefa da Silva Camilo (SEDUC/MT), analisa cenas enunciativas constituídas de diálogos na obra “A escrava Isaura”, do escritor brasileiro Bernardo

Guimarães (1875). Refere-se à uma reflexão dos lugares sociais tensionados pelo assédio e pela resistência sob a ótica da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002, 2010). Demonstra, sobretudo, que a constituição dos sentidos depende, principalmente, das relações discursivas linguísticas e que a língua funciona no espaço da enunciação, configurado por acontecimentos enunciativos.

No quarto artigo, “A performatividade do texto-pronunciamento da Presidente Dilma”, Neuza Zattar (UNEMAT) elenca os lugares de performatividade constituídos pela posição enunciativa da Presidente Dilma sob a ótica dos estudos de Benveniste (1995), Ducrot (1977, 1987) e Guimarães (1996, 2011). A performatividade do texto-pronunciamento é construída no acontecimento de linguagem pelos lugares históricos e sociais do locutor e do alocutário, seguindo os princípios da enunciação linguística.

O quinto artigo, intitulado de “Os efeitos de sentido na formulação da proposta de Redação do ENEM: o efeito Leitor/Escritor ideal”, de Amilton Flávio Coleta Leal (UNEMAT), Cristiane Pereira dos Santos (UNEMAT) e Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta (UNICAMP), abrange os estudos da Análise de Discurso destacando o processo de constituição do sujeito e sua relação com a escrita; além de sinalizar relevância desses estudos para os pesquisadores que se voltam a pensar sobre as políticas educacionais.

No sexto artigo, “Língua guajajara em contato com o português: uma descrição dos empréstimos fonético-fonológicos”, de Tereza Maracaipe Barboza (UNEMAT), tem-se um estudo de aspectos fonético-fonológicos à língua indígena. O enfoque é dado a tipos de adaptações fonético-fonológicas que têm ocorrido nas palavras emprestadas do português. O estudo fundamenta-se na Linguística de Contato, que tem como precursores principais Weinreich (1953), Carvalho (1989) e Thomason (2001). Pesquisa inovadora com métodos etnográficos e sociolinguísticos que possibilitaram caracterizar a lista de empréstimos do português.

O sétimo artigo, intitulado “Os elementos do subsistema de atitude enunciados no discurso de alunos através de crenças”, de Graciene Verdécio de Gusmão (UNEMAT), contribui para os estudos de Linguística Aplicada com foco na análise do discurso sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Especificamente,

amplia os estudos da língua que explora, descreve e explica seu uso para avaliar e apoiar posicionamentos interpessoais.

O oitavo artigo, “A linguagem em blogs de professores de língua inglesa sob o olhar sistêmico-funcional”, de Estela Seraglio Furrer (UNEMAT), amplia os estudos envolvendo da linguagem de gênero digital e discute as diferentes possibilidades de interação, de resignificação e de construção de sentidos. É uma pesquisa inovadora sob a ótica da teoria sistêmico-funcional com impacto positivo para o ensino da língua portuguesa no Brasil e a formação do professor de Língua Inglesa, além de apontar uma análise linguística capaz de identificar como os professores de Língua Inglesa expressam e refletem suas avaliações.

O nono artigo, de Maria Aparecida Ferreira da Silva (SEDUC-UPE), intitulado “Construção do Gênero Artigo de Opinião na Escola: posicionamento dos estudantes sob a ótica da teoria da avaliatividade” destaca a relevância do estudo de gênero textual nos estudos da leitura e da escrita. Seu enfoque é dado à construção do gênero, da argumentação e da leitura trazendo uma concepção de linguagem e de língua capaz de apoiar a análise de discurso crítica e o sistema linguístico, sem desprezar aspectos linguísticos concernentes ao gênero textual.

Abrindo a seção de temática livre, odécimo texto, “Entre o pessoal e o histórico: as epígrafes na obra de Yêda Schmaltz”, de Paulo Antônio Vieira Júnior (UFG), apresenta a leitura de epígrafes constantes nos livros “A alquimia dos nós”, “Baco e Anas brasileiras” e “A ti, Áthis”, de Yêda Schmaltz apresentando uma contribuição para os estudos artísticos e literários, sob aporte teórico de Jorge Schwartz (1981), Linda Hutcheon (1989) e João Alexandre Barbosa (1986). Privilegia-se, neste estudo, o discurso epigráfico e sua relação com aspectos semânticos e formais. A epígrafe é um recurso intertextual que sintetiza o pensamento do autor e reforça o discurso de outros.

Ainda na temática livre, o décimo primeiro artigo, “Espaço e sentidos: uma topoanálise de ‘Vila dos Confins’”, de Lásaro José Amaral (UFG) e Oziris Borges Filho (UFG), retrata um estudo da obra “Vila dos Confins” (1974), de Mário Palmério. Refere-se à uma trama que apresenta lugares inóspitos, como uma fuma localizada no mato virgem às margens do rio Urucanã. Demonstra uma contribuição significativa para a leitura do texto literário, além de uma reflexão e

valorização do texto literário como possibilidade de estimular a leitura e a formação do leitor crítico.

Encerrando as contribuições de temática livre e o presente número, o décimo segundo artigo, intitulado “Gênero e crítica social em ‘As Meninas’ de Lygia Fagundes Telles”, de Amara Cristina de Barros e Silva Botelho (UPE) e Caio Victor Lima Cavalcanti Leite (UPE), destaca uma relevância para a leitura do texto literário e, conseqüentemente, para o letramento literário. É um estudo que apresenta uma investigação de fatores sociológicos e questões relacionadas a gênero presentes no romance de Telles, além de acoplar literatura, sociedade e gênero.

Em síntese, esta edição prioriza uma interlocução entre os estudos linguísticos e literários, buscando mostrar possíveis caminhos que promovem a interação social e o uso da língua, e redimensionando, sobretudo, reflexões sobre aspectos linguísticos, discursivos e a leitura literária. Estes textos motivam possíveis conexões entre a Literatura e a Linguística, reconhecendo que autores, textos e leitores estão em constante diálogo.

Prof.^a Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Prof.^a Dra. Maria do Rosário Silva Barbosa

Novembro de 2015.

CICLO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM GÊNEROS

TEACHING-LEARNING CICLE BASED ON GENRES

CICLO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN EL GÉNERO

*Edna Cristina MUNIZ DA SILVA**

Resumo: Ao longo de três décadas, pesquisadores da chamada Escola de Sydney, das áreas de linguagem e educação, têm descrito a estrutura dos gêneros e desenvolvido uma pedagogia de gêneros para o ensino da leitura e da produção de textos (que se encontra agora em sua terceira geração), fundamentados na abordagem sistêmico-funcional da linguagem (Painter 1986; Rothery 1996; Martin 1999; Christie 1999; Macken-Horarik 2002; Coffin 2006; Martin e Rose 2008). O atual programa de letramento baseado em gêneros é conhecido como *Reading to Learn* (Rose e Martin 2012; Rose 2013). É uma metodologia de ensino que integra o ensino da leitura e da escrita aos conteúdos curriculares da escola no ensino básico e superior. O objetivo é ensinar habilidades de leitura e escrita que capacitem os estudantes a serem bem-sucedidos na leitura e produção textual dos gêneros curriculares das famílias das estórias, das histórias, dos argumentos, da interpretação e dos procedimentos, cujos propósitos sociais são entreter, informar e avaliar. O ciclo de ensino-aprendizagem baseado em gêneros requer a troca de responsabilidade entre professores e estudantes, pois o professor fornece todo o suporte de que os estudantes precisam para se aproximarem e se apropriarem dos gêneros, e os estudantes também assumem responsabilidade por sua própria aprendizagem. Neste artigo, apresentarei o programa *Reading to Learn*, o ciclo de aprendizagem baseado no ensino de gêneros e a descrição das famílias de gêneros, suas etapas e fases.

Palavras-chave: Pedagogia de gêneros; Abordagem sistêmico-funcional; Ciclo de ensino-aprendizagem.

Abstract: Over three decades, the so-called researchers School of Sydney, in the areas of language and education, have described the structure of genres and developed a pedagogy of genres for the teaching of reading and production of texts (which is now in its third generation), based on the systemic-functional approach to language (Painter 1996; Rothery 1996; Martin 1999; Christie 1999; Macken-Horarik 2001; Coffin 2006; Martin and Rose 2008). The current literacy program based on gender is known as *Reading to Learn* (Rose and Martin 2012; Rose 2013). It is a teaching methodology that integrates the teaching of reading and writing to the school curricula in primary and higher education. The goal is to teach reading and writing skills that enable

* Professora adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB). Contato: ednacris@gmail.com.

students to succeed in reading and textual production of curriculum genres of families of the stories, the stories, the arguments, the interpretation and procedures whose social purpose is to entertain, inform and evaluate. The teaching-learning cycle based on gender requires the exchange of responsibility between teachers and students because the teacher provides all the support that students need to approach and take ownership of genres, and students also take responsibility for their own learning. In this article, I will present the programa Reading to Learn, the learning cycle based on the teaching of genres and description of the families of genres, its stages and phases.

Keywords: Pedagogy of genres; Systemic-Functional approach; teaching-learning cycle.

Resumen: Más de tres décadas, los llamados investigadores de la Escuela de Sydney, en las áreas de lenguaje y educación, han descrito la estructura de los géneros y desarrollado una pedagogía de géneros para la enseñanza de la lectura y la producción de textos (que se encuentra ahora en su tercera generación), basados en el enfoque sistémico-funcional de la lengua (Painter 1996; Rothery 1996; Martin 1999; Christie 1999; Macken-Horarik 2001; Coffin 2006; Martin y Rose 2008). El actual programa de alfabetización, basado en el género que se conoce como Reading to learn (Rose y Martin 2012; Rose 2013). Es una metodología de enseñanza que integra la enseñanza de la lectura y la escritura en los programas escolares de educación primaria y superior. El objetivo es enseñar habilidades de lectura y escritura que permitan a los estudiantes tener éxito en la lectura y producción de textos de género escolares de las familias de los cuentos, las historias, los argumentos, la interpretación y procedimientos cuyo fin social es entretener, informar y evaluar. El ciclo de enseñanza-aprendizaje basado en el género requiere el intercambio de responsabilidades entre los profesores y estudiantes, porque el profesor ofrece todo el apoyo que los estudiantes necesitan para acercarse y tomar posesión de los géneros, y los estudiantes también necesitan asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. En este artículo, voy a presentar el programa *Reading to learn* para aprender, el ciclo de aprendizaje basado en la enseñanza de los géneros y la descripción de las familias de los géneros, sus etapas y fases.

Palabras clave: pedagogía de los géneros; enfoque sistémico-funcional; ciclo de enseñanza-aprendizaje.

Introdução

No início dos anos de 1980, um grupo de pesquisadores educadores e linguistas sistémico-funcionais da chamada Escola de Sydney (MARTIN, 2000) desenvolveu programas de letramentos curriculares baseados nos gêneros, com a finalidade de prover aos professores da escola fundamental ferramentas para ensinar os estudantes a escrever textos com sucesso. As estratégias de ensino desenvolvidas ficaram conhecidas como pedagogia dos gêneros com

foco nos textos escritos escolares tais como relatos, narrativas, procedimentos, relatórios, explicações e exposições (MARTIN & PAINTER, 1986). Nas duas décadas seguintes, o trabalho com gêneros se concentrou nos propósitos sociais de uso da linguagem, nas etapas e fases dos gêneros, e nos aspectos gramaticais desses textos. Esses pesquisadores desenvolveram, ao longo de três décadas, três programas de letramento baseados nos gêneros escolares.

Na primeira fase, desenvolveram dois projetos: *Writing Project* (Projeto de Escrita) e *Language as Social Power* (Linguagem como Poder Social). Esses projetos se fundamentaram na perspectiva teórica da linguística funcional para a prática em sala de aula direcionado a crianças indígenas na Austrália. Na segunda fase, desenvolveram o projeto *Write it Right* (Escreva Certo), em que descreveram os gêneros que os estudantes precisam aprender a ler e a escrever ao longo do currículo da escola secundária. E, na terceira fase, estão desenvolvendo o projeto *Reading to Learn* (Ler para Aprender), em que propõem uma metodologia que integra a aprendizagem da leitura e da escrita nos currículos da educação primária, secundária e ensino superior (GOUVEIA, 2014; ROSE; MARTIN, 2012). A ideia que subjaz a todos esses programas de letramento é que ensinar significa fornecer aos estudantes conhecimento explícito sobre os gêneros curriculares que precisam aprender ao longo da educação escolar.

Ler para aprender

Na fase mais recente do projeto de letramento australiano, a pedagogia da escrita integra atividades de leitura e escrita ao ensino dos conteúdos curriculares em todos os níveis de escolaridade em que o programa *Reading to Learn* atua. Central para o desenvolvimento desse programa é o reconhecimento de que ler é importante para a aprendizagem escolar. O objetivo desse programa é preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita. Essas estratégias – que variam conforme o nível de ensino, os gêneros a serem ensinados e aprendidos e os conteúdos curriculares – capacitam professores a dar suporte aos seus estudantes nas aulas de leitura e produção de textos,

de modo que os estudantes sejam bem-sucedidos nas tarefas escolares nas diferentes disciplinas (áreas do conhecimento).

Na escola primária, os estudantes recebem suporte adequado para, com sucesso, lerem e escreverem histórias, aprenderem a partir da leitura e da produção escrita de textos informativos, além de aprenderem a avaliar textos e pontos de vista. Os estudantes aprendem as habilidades de leitura e escrita definidas pelo currículo em textos de cada disciplina. Na escola secundária, também os temas dos textos estudados em sala de aula referem-se aos conteúdos curriculares previstos em cada disciplina para cada ano, e o trabalho realizado pelos professores busca garantir que todos os estudantes sejam bem preparados para o acesso à educação superior. Neste trabalho, vou focalizar as estratégias do ciclo de aprendizagem baseado na descrição e análise das etapas dos gêneros.

O principal objetivo do programa *Reading to Learn* é o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias cujo foco são os gêneros curriculares. Em aula, os professores fazem perguntas aos estudantes sobre o texto e ouvem suas respostas. A finalidade das perguntas e respostas é o/a professor/a conferir se os alunos compreenderam o texto ou não, para engajá-los no próprio processo de aprendizagem e levá-los a se concentrar na atividade. O papel do/a professor/a é reelaborar as respostas dos alunos, oferecendo-lhes mais detalhes, razões, explicações, generalizações e especificações, além de exemplos e parafraseamentos com o uso de termos mais técnicos e abstratos, sempre estimulando os alunos a refletirem sobre seu conhecimento e experiência sobre o tema que está sendo estudado.

Para que os estudantes adquiram as habilidades de leitura, os professores precisam oferecer-lhes orientação explícita em cada nível do ciclo de aprendizagem. Além disso, quando o/a professor/a tem consciência desses níveis de compreensão dos textos pode direcionar melhor seus estudantes na compreensão dos textos que estão lendo. Orientação explícita significa mostrar ao estudante como encontrar respostas às questões de compreensão. As estratégias de compreensão textual referem-se à identificação dos significados literais, inferenciais e interpretativos. O significado literal é aquele que está presente nas frases dos textos, o que de fato está escrito. O significado inferencial

pode estar nos sentidos pressupostos das palavras, nas ilustrações e nas seções do texto, exigindo que o leitor reconheça a conexão entre as partes do texto, entre as palavras e as imagens. O significado interpretativo exige que o leitor recorra à sua própria experiências, a seus valores e ao seu conhecimento prévio para interpretar o texto. O ensino dessas estratégias de compreensão de texto deve ser explícito e relacionar-se diretamente a cada nível do ciclo de aprendizagem.

As estratégias desse programa são estruturadas, utilizando a pedagogia de gêneros, em três níveis para os professores darem suporte aos estudantes, a fim de desenvolverem suas habilidades na leitura e na produção de textos. Esses níveis são organizados conforme a figura abaixo.

Figura 1 – Três níveis de estratégias do programa Ler para Aprender.



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012).

Três níveis para a leitura e a produção de textos

A pedagogia *Reading to Learn* (ROSE e MARTIN, 2012; ROSE, 2013) constitui-se de nove conjuntos de estratégias, organizadas em três níveis de suporte para as atividades de leitura e

produção de textos. No nível 1, há preparação para a leitura, construção conjunta e construção individual. No nível 2, leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual. No nível 3, construção do período, ortografia e escrita do período (ver Figura 1).

O nível 1 – constituído das etapas da Preparação antes da Leitura, da Construção Conjunta e da Escrita Independente – está diretamente ligado à aprendizagem do currículo, a como planejar o programa de ensino e selecionar os textos que serão o foco para o ensino e a avaliação da aprendizagem. O programa se inicia com a etapa Preparação para a Leitura, em que discurso falado na sala de aula é planejado para envolver – com sucesso – toda a turma nas tarefas de leitura e escrita do gênero que está sendo estudado. A preparação para a leitura começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio ou o assunto que os estudantes precisam saber para terem acesso ao texto. Em seguida, o professor mostra a estrutura textual, ou seja, como o gênero textual se estrutura em etapas e fases, e quais aspectos linguísticos são destacados no texto.

A leitura e a discussão dos textos levam às atividades de produção de texto, nas quais os estudantes são orientados a usar os recursos linguísticos que aprenderam a partir da leitura. A discussão sobre o texto envolve também a leitura de imagens e vídeos relacionados ao texto escrito. Esse nível parte do pressuposto de que podemos preparar e guiar nossos estudantes para a leitura de qualquer texto do currículo com algumas técnicas simples. O primeiro passo é garantir que os estudantes tenham algum conhecimento prévio para compreender o texto em linhas gerais. Para que os alunos compreendam o contexto em que o gênero circula na sociedade, oferecemos um resumo do passo a passo do que acontecerá no texto e iniciamos a leitura do texto com os alunos. Isso permite que os estudantes possam ler um texto que não lhes é familiar e estabeleçam uma aproximação com textos desafiadores, à medida que o texto é lido e explicado pelo(a) professor(a). O texto todo pode ser lido e discutido na aula ou parte do texto, deixando o restante para os estudantes lerem sozinhos. Esta etapa de Preparação para a Leitura permite-nos trabalhar com textos que podem estar além do nível de leitura independente dos estudantes, entretanto não precisamos evitar textos desafiadores porque alguns estudantes não podem lê-los independentemente. Qualquer texto pode ser lido em aula, desde que o professor forneça o suporte

necessário para que os estudantes construam o entendimento e a interpretação do texto. A etapa da Construção Conjunta objetiva guiar todos os estudantes a fim de que escrevam textos com sucesso. São selecionados textos que são modelos do gênero que os alunos precisam aprender a escrever. Depois da etapa de preparação e leitura do modelo, a turma constrói um novo texto junto com o professor (no quadro ou em qualquer dispositivo), utilizando a mesma estrutura do modelo, para que, na próxima etapa – a da Construção Individual – os estudantes possam então escrever seus próprios textos, seguindo a mesma estrutura do modelo.

O nível 2 – constituído das etapas da Leitura Detalhada, da Reescrita Conjunta e da Reescrita Individual – habilita todos os estudantes a lerem um texto curto com absoluta compreensão e a usar o mesmo padrão de linguagem em seu próprio texto. Esse nível se inicia com a Leitura Detalhada, na qual uma passagem curta é selecionada do texto de leitura. Nesse nível, há a integração das modalidades – oralidade, escrita, imagens, cor, som, vídeo, gestos – que possam relacionar-se ao texto. O professor orienta os estudantes a prestarem atenção às etapas e às fases do gênero que está sendo estudado, bem como aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas. A seguir, o professor direciona a turma para a Reescrita Conjunta dessa passagem, adotando o mesmo padrão de linguagem do texto utilizado como modelo, seja um texto literário mais sofisticado, seja um texto referencial. Os estudantes então praticam a mesma tarefa na Reescrita Individual.

O nível 3 – constituído das etapas de Construção do Período, Pronúncia e Escrita do Período – provê máximo suporte aos estudantes para desenvolverem habilidades na leitura com compreensão, na ortografia e na escrita. Um ou mais períodos são selecionados do trecho de Leitura Detalhada e escritos no quadro para os estudantes trabalharem na atividade de Construção do Período. Essas competências de base são praticadas nos textos que fazem parte do currículo da série.

Ensinar a todos os alunos as habilidades que eles precisam desenvolver ao longo do ensino fundamental, médio e superior requer o planejamento de atividades de aprendizagem. No programa *Reading to Learn*, as práticas pedagógicas objetivam proporcionar aos estudantes o conhecimento estabelecido no currículo da série/ano de

estudo, sendo que a base da aprendizagem é a realização de tarefas de leitura e produção escrita durante as aulas. Entretanto, a aprendizagem somente acontece se a tarefa for executada com sucesso. Por isso, a realização bem-sucedida das tarefas depende de o estudante ser preparado adequadamente para a leitura dos textos com os quais não tem familiaridade. Ao executar a tarefa com sucesso, o estudante está preparado para as atividades mais complexa do próximo nível do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. Essa abordagem de ensino-aprendizagem de leitura e escrita contrasta com outras abordagens de ensino que deixam os estudantes primeiramente tentar realizar as atividades sozinhos para depois receberem um retorno do professor.

A utilização do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros na sala de aula requer que o/a professor/a se certifique a respeito da compreensão dos estudantes, engaje-os no processo de aprendizagem, estimule-os a pensar sobre o tema em questão e aplicá-lo à própria experiência. À medida que os estudantes respondem às questões de leitura, o/a professor/a pode adicionar detalhes, explicar as razões, construir generalizações, especificações e exemplificações sobre o tema em estudo, parafrasear as respostas dos alunos utilizando termos técnicos e abstratos, refletir sobre a experiência e conhecimento dos estudantes. O emprego dessas estratégias requer que o/a professor/a planeje as aulas com o objetivo de engajar todos os estudantes em atividades de aprendizagem desafiadoras.

A seleção dos gêneros que compõem o ciclo de aprendizagem deve levar em conta o tema do texto e sua relação com os objetivos de ensino do currículo, o/s gênero/s que precisa/m ser estudado/s e a modalidade de linguagem: oral, escrita ou multimodal (uso combinado de várias modalidades – oralidade, escrita, imagem, som, vídeo). Essa seleção de gêneros precisa estar adequada às unidades curriculares do nível de ensino dos estudantes. Como os gêneros são essenciais para o ciclo de aprendizagem em questão, na próxima seção, apresento as famílias de gênero (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), as etapas e as fases dos gêneros.

Teoria de gêneros da abordagem sistêmico-funcional

A noção de gêneros adotada pela Escola de Sydney – definido como processo social orientado para um propósito e estruturado em

etapas – está ligada à concepção de língua e contexto da linguística sistêmico-funcional. Para a LSF, a gramática é um recurso que constrói significado, o texto é uma escolha semântica no contexto social, e o gênero é o modo como usamos a língua para viver. Interagimos no mundo por meio dos gêneros.

Os gêneros podem se relacionar conforme o foco recaia sobre entidades x atividades, indivíduo x participantes genéricos, relato x eventos explicativos, explanação x argumentação, etc. No contexto escolar, há uma perspectiva geral sobre gêneros escritos, em que os gêneros são agrupados por família de acordo com propósitos sociais mais gerais e o foco para o ensino da escrita. Desse modo, o objetivo principal das histórias é engajar e entreter, então o foco de ensino recai sobre os recursos da linguagem que os autores usam para entreter seus leitores. O grupo dos gêneros factuais provê informação, o grupo dos gêneros procedimentais visam normas para regulamentar atividades, e os gêneros de avaliação focam os recursos de linguagem que constroem os textos de opinião, questionamento e avaliação.

Quadro 1 – Famílias dos gêneros escolares.

	Gênero	Propósito	Etapas
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Solucionar uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Exemplo	Julgar caráter ou comportamento em uma estória	Orientação Complicação Avaliação
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma estória	Orientação Complicação Avaliação
	Notícia	Relatar eventos significativos	<i>Lead</i> Ângulo (ponto de vista)

Histórias	Autobiográfica	Recontar eventos de vida	Orientação Registro de estágios
	Biográfica	Recontar estágios da vida	Orientação Registro dos estágios
	Histórica	Recontar eventos históricos	Circunstâncias Registro dos estágios
Explicações	Sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	Fatorial	Explicar causas múltiplas	Fenômeno Explicação
	Consequencial	Explicar efeitos múltiplos	Fenômeno Explicação
Relatórios	Descritivo	Classificar e descrever um fenômeno	Classificação Descrição
	Classificatório	Classificar e descrever tipos de fenômeno	Classificação Descrição
	Composicional	Descrever partes de um todo	Classificação Descrição
Procedimentos	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
	Relação de procedimento	Recontar experimentos e observações	Propósito Método Resultados
Argumentos	Exposição	Argumentar sobre um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução

Respostas	Pessoal	Reagir emocionalmente a um texto	Avaliação Reação
	Resenha	Avaliar um texto musical, visual ou literário	Contexto Descrição de um texto Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Descrição de um texto Reafirmação

Fonte: Adaptado de Rose (2013, Book 2, pág. 4).

Famílias de gêneros: engajar, informar e avaliar

Há uma variedade de textos que os estudantes precisam ler e escrever ao longo do currículo no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras. Nos anos iniciais, as crianças começam a ler e escrever textos principalmente da família de gêneros das histórias, e a partir dos anos finais do ensino fundamental, os textos mais estudados são os gêneros das famílias da informação, dos argumentos e da avaliação.

A primeira escolha é entre histórias, textos informativos e textos avaliativos. O objetivo geral das histórias é engajar e entreter leitores, portanto o foco do ensino recai sobre a linguagem que o autor usa para engajar e entreter leitores. O objetivo geral de textos factuais é informar os leitores, portanto o foco do ensino é sobre a informação chave. O propósito de textos avaliativos é avaliar textos, no caso de respostas; e questões ou pontos de vista, no caso de argumentos. Portanto, o foco de ensino é sobre a linguagem avaliativa que autores talentosos usam para avaliar e persuadir. Os nomes dos gêneros são o primeiro passo na construção de uma metalinguagem sistemática para falar sobre textos com nossos estudantes.

Envolvimento: histórias

Histórias são os gêneros mais comuns em todas as culturas por meio das quais são transmitidos valores, ideologias, conhecimento, informações do cotidiano, avaliação e julgamento de comportamentos. O

ser humano gosta de contar histórias para entreter, engajar e prender a atenção de ouvintes e leitores. Há cinco tipos principais de histórias: um conto simplesmente conta uma série de eventos, mas em uma narrativa os personagens principais resolvem uma complicação; anedotas compartilham sentimentos sobre um evento complicado que não é resolvido; enquanto um exemplo julga o caráter e o comportamento das pessoas. Diferentemente dos outros tipos de histórias, as notícias não são sequenciadas no tempo, mas começam com um evento interessante e então relatam diferentes ângulos sobre ele.

Cada história tipicamente começa com a etapa Orientação, que apresenta uma sequência de atividade esperada, entretanto varia quanto a se e como essa expectativa se rompe. O primeiro tipo da família das histórias são os relatos, que registram uma sequência de evento sem que haja uma ruptura significativa, e os eventos são tipicamente avaliados à medida que o relato se desenrola. O segundo tipo – episódios – são tipos de história que envolvem uma ruptura notável – um fato trágico ou cômico, envolvente ou terrível – em relação ao senso comum, para a qual não é apresentada uma solução, mas uma reação, que pode ser afetivamente positiva ou negativa. O exemplo é um gênero da família das histórias que também envolve uma ruptura, porém deve ser interpretada em vez de provocar uma reação, sendo que essa interpretação expressa atitude de julgamento do caráter e do comportamento das pessoas. As observações são histórias que envolvem a descrição de um evento significativo, seguida por um comentário pessoal que aprecia algum aspecto, valorizando-o positiva ou negativamente. As narrativas são histórias que apresentam uma complicação que deve ser solucionada. A avaliação da complicação nas narrativas varia em termos de afeto, julgamento de pessoas e apreciação de coisas e eventos. A avaliação frequentemente é um recurso utilizado para suspender a ação, aumentar a tensão e então intensificar a liberação quando a tensão é resolvida.

Fases dentro das etapas

As etapas que estruturam um gênero apresentam elementos relativamente estáveis, e seus rótulos são escritos com inicial maiúscula, entretanto as fases de etapa são variáveis, podendo ser únicas em um determinado texto, e seus rótulos são escritos com iniciais minúsculas. Cada etapa de um gênero também inclui uma ou mais fases. Enquanto as

etapas são altamente previsíveis para cada gênero, as fases dentro de uma etapa podem ser mais variadas. Entretanto, tipos de fases ainda dependem do gênero do texto, como seu campo – do que trata o texto.

Etapas organizam a estrutura global de cada texto, mas fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura global. Por essa razão, é importante ser capaz de identificar as fases em um texto, para ensinarmos aos nossos estudantes como ler o texto com compreensão, e escrever novos textos que utilizam padrões similares. Diferentemente da etapa do gênero, os nomes das fases não são escritos com inicial maiúscula. Como todos os textos têm mais que um propósito, da mesma forma as fases de um texto têm mais que um propósito. Entretanto, cada fase também tem um propósito principal, como cada parágrafo em um texto tem uma ideia principal. As funções dos vários tipos de fases são descritas nas próximas seções. Quando analisamos um texto, podemos rotular os tipos de fases, como observar sobre o que trata cada fase, em uma palavra ou duas.

Nos gêneros das histórias, cada tipo de fase é um recurso da linguagem que desempenha uma função típica para engajar leitores à medida que as histórias se desenrolam, construindo seu campo de atividades, pessoas, coisas e lugares, evocando respostas emocionais ou ligando as histórias a experiências e interpretação de vida.

Quadro 2 – Fases comuns nas histórias.

Fases dos gêneros da família das Histórias		
Fases descritivas	Cenário	apresentando pessoas, atividades, lugares, tempos
	descrição	descrevendo pessoas, lugares, coisas
Fases que levam a ação para adiante	Episódio	sequência de eventos que é esperada
	Problema	evento inesperado que cria tensão
	Solução	evento inesperado que libera tensão
Fases avaliativas	Reação	sentimentos dos participantes sobre problemas, descrições
	Comentário	comentários do narrador sobre pessoas, atividades
	Reflexão	pensamentos dos participantes sobre os significados dos eventos

Fonte: Adaptado de Rose (2013, Book 2, pág. 6).

Informação: histórias, explicações, relatos, procedimentos

Os textos escritos cujo propósito social é informar os leitores concretizam os gêneros factuais ou informativos, que são as explicações, os relatos e os procedimentos. Esses gêneros se desenvolveram em contextos institucionais nos domínios sociais da ciência, da indústria e da administração e, na escola, são estudados nas disciplinas de história, geografia, ciências, tecnologia e matemática. O objetivo da leitura dos gêneros factuais é a aquisição de conhecimento sobre o tema apresentado no texto que está sendo estudado, e o objetivo da escrita é os estudantes demonstrarem o que aprenderam. Trabalhar em sala de aula com textos informativos (factuais) significa criar situações para os estudantes desenvolverem habilidades para a leitura de textos técnicos e abstratos, nos quais devem identificar as informações principais, anotar essas informações para utilizá-las na escrita de novos textos.

Os gêneros da família das histórias incluem contos autobiográficos, em que o escritor conta os eventos principais em sua vida; relatos biográficos, que estabelecem as fases na vida de uma pessoa; e relatos históricos, que estabelecem as fases em um período da história. O relato autobiográfico constitui-se das etapas Orientação e Registro de eventos. O relato biográfico das etapas Orientação e Registro das etapas; e o relato histórico apresenta como etapas o Conhecimento prévio e o Registro das etapas.

Explicações se referem a causas e efeitos, caracterizando-se como textos que apresentam duas etapas: Fenômeno (o que é explicado) e Explicação (sequencial, fatorial e consequencial). Explicações sequenciais explicam uma sequência de eventos; explicações fatoriais explicam múltiplas causas para um efeito; explicações consequenciais explicam múltiplos efeitos para uma causa. As etapas da explicação sequencial apresentam os Passos; da explicação fatorial os Fatores; e da explicação consequencial as Consequências.

Textos de procedimentos incluem procedimentos que instruem como realizar uma tarefa ou atividade, e o relato de procedimento apresenta como um procedimento foi realizado, dizendo os passos que devem ser seguidos em um procedimento (relatos de experimento e de observação nas ciências, na sociedade, sobre o meio ambiente).

Protocolos informam sobre o que fazer e o que não fazer, não sendo sequenciados temporalmente e consistindo de uma lista de regras ou avisos.

Relatórios classificam e descrevem coisas, sendo constituídos de duas etapas: Classificação e Descrição. Um relatório descritivo classifica e descreve um tipo de coisa, e as fases especificam o que está sendo descrito (por exemplo, aparência e comportamento, no caso de relatórios que descrevem animais; relatórios sobre a sociedade podem incluir fases como localização, economia, organização social, religião, etc.). Um relatório classificador classifica diferentes tipos de coisa, e cada fase da Descrição é um tipo de entidade. Um relatório composicional descreve as partes de um todo, então cada fase da etapa da Descrição refere-se a uma parte do todo.

Avaliação: argumentos e respostas

Os gêneros argumentativos argumentam em favor de um ponto de vista ou discutem dois ou mais pontos de vista. Os dois principais gêneros argumentativos são as exposições e as discussões. As exposições são textos que defendem apenas um ponto de vista, afirmando uma posição ou Tese, que deve ser apoiada por uma série de Argumentos, e concluídas com a Reafirmação da Tese. As discussões são textos que debatem dois ou mais pontos de vista sobre uma questão, começando pela declaração da Questão, em seguida apresentando os diferentes Lados do debate, e concluindo com uma Solução para o debate, julgando qual lado é válido.

As fases da exposição incluem o suporte dos argumentos, podendo ser rotuladas como argumento 1, argumento 2, argumento 3, e assim sucessivamente. As fases da discussão incluem os diferentes lados, que podem ser rotulados como lado 1, lado 2, etc. Em textos argumentativos longos, ocorrem outras fases como evidências (fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos, citações) e raciocínio lógico-semântico (causa, efeito, comparação, semelhanças, contrastes etc.) (GARCIA, 1999).

O foco da leitura e produção escrita de argumentos e respostas são os recursos retóricos para avaliar questões, pontos-de-vista e argumentos. Aqui é necessário estudar os recursos da avaliatividade e as conjunções, que organizam os textos quanto aos aspectos

linguísticos lógico-semânticos. Quanto aos propósitos sociais, os gêneros argumentativos negociam posições no discurso público, avaliando questões e pontos-de-vista. Exposições defendem um ponto de vista, mas discussões debatem dois ou mais pontos de vista sobre uma questão. Respostas avaliam textos, incluindo respostas pessoais que expressam sentimentos sobre um texto, frequentemente contando novamente a estória; revisões que descrevem o texto e fazem um julgamento sobre ele; e interpretações que interpretam a mensagem que um texto significa. Enquanto argumentos avaliam questões e pontos-de-vista, respostas avaliam textos e suas mensagens de ordem moral. Para interpretar textos, os estudantes precisam identificar três etapas: Avaliação, Sinopse e Reafirmação.

Em cada família de gêneros, os quatro papéis do leitor (FREEBODY; PETER & LUKE, ALLAN, 1990) são mais ou menos colocadas em primeiro plano. Como as estórias envolvem os leitores, o papel como ‘participante do texto’ é central; como textos factuais informam, o papel como ‘usuário do texto’ predomina; avaliar textos coloca em primeiro plano o papel de ‘analista de texto’. Respostas analisam textos particulares, argumentos analisam-nos em geral. Em *Reading to Learn*, a análise de texto é um caminho para professores e estudantes se tornarem decodificadores, participantes e usuários de textos.

Cada texto percorre uma série de passos para alcançar seu objetivo. Para cada gênero, esses passos são mais ou menos previsíveis. Os passos mais previsíveis são conhecidos como etapas, por exemplo, os conhecidos estágios de uma narrativa: Orientação, Complicação e Resolução. Qualquer texto terá mais que um propósito, mas é o principal propósito que determina as etapas que o texto percorre para alcançá-lo.

Considerações finais

Neste artigo, apresentei o programa de letramento *Reading to Learn*, metodologia baseada em ciclo de aprendizagem baseado em gêneros, que foca a realização de tarefas em torno da leitura e escrita de textos. Essa metodologia detalha as atividades por meio das quais os professores dão suporte aos alunos para, em aula, lerem textos complexos e desafiadores, com compreensão crítica, com a finalidade

de serem bem-sucedidos na leitura e na produção de texto. Nessa abordagem, os alunos devem ser adequadamente preparados para desempenharem cada tarefa com êxito. Uma vez executada a tarefa com êxito, estão preparados cognitivamente para um terceiro passo, que é elaborar sua própria compreensão da atividade.

Um critério para utilizar, em sala de aula, o ciclo de aprendizagem baseado em gêneros é a escolha de textos-modelo que os estudantes precisam aprender. Após a seleção dos textos, o/a professor/a prepara as atividades de leitura, escrita e análise linguística, descrevendo e analisando os gêneros curriculares, a fim de que os estudantes desenvolvam habilidades para leitura e produção de textos. Descrever e analisar as etapas e as fases dos gêneros é central no emprego do ciclo de aprendizagem descrito neste artigo. O conhecimento dos gêneros e sua relação com as práticas sociais é que possibilita desenvolver a percepção sobre como os gêneros se relacionam, como se assemelham e como se diferenciam.

Referências

COFFIN, Caroline. **Historical discourse**: the language of time, cause and evaluation. Londres: Continuum, 2006.

CHRISTIE, Frances. **Pedagogy and the shaping of consciousness**: linguistic and social processes. Londres: Cassell (Open Linguistics Series), 1999.

FREEBODY, Peter; LUKE, Allan. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, v. 5, n. 3, p. 7–16, maio 1990. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/49099/1/DOC090312.pdf>>.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**. 17. ed., reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: RODRIGUES SILVA, Wagner; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de.

(Org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 203-231.

MACKEN-HORARIK, Mary. Something to shoot for: a systemic functional approach to teaching genre in secondary school Science. In: JOHNS, A. M. (Ed.). **Genre in the classroom: applying theory and research to practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 17-42.

MARTIN, James Robert. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, Frances (Ed.). **Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes**. Londres: Cassell, 1999. p. 123-55.(Open Linguistics Series).

_____. Grammar meets Genre – Reflections on the 'Sydney School'. **Arts**, Sydney University Arts Association, n.22, p. 47-95, 2000.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Genre relations: mapping culture**. Londres: Equinox, 2008.

MARTIN, James Robert; PAINTER, Claire. **Writing to Mean: teaching genres across the curriculum**. (ed. with Claire Painter). Sidney-Austrália: Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9), 1986.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: RODRIGUES SILVA, Wagner; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de. **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 233-260.

PAINTER, Clare. The role of interaction in learning to speak and learning to write. In: PAINTER, Claire; MARTIN, JamesRobert (Ed.). **Writing to mean: teaching genres across the curriculum**. Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9), 1986. p. 62-97.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. **Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Londres: Equinox, 2012.

ROSE, David. **Reading to learn: accelerating learning and closing the gap**. Sydney: Reading to Learn. 2014. Disponível em: <<http://www.readingtolearn.com.au>>. Acesso em: 10 maio 2015. (Versão impressa: 2013).

ROTHERY, Joan. Making changes: developing an educational linguistics. In: HASAN, R; Williams, G. (Org.). **Literacy in society**. Londres: Longman, 1996. p. 86-123.

Recebido em: 10/07/15

Aceito em: 15/09/15

OS SENTIDOS DE *VOTE LIMPO* E *VOTO LIMPO* NA PROPAGANDA DO TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL

THE MEANINGS OF VOTE CLEAN AND THE CLEAN VOTE IN THE
SUPERIOR ELECTORAL COURT ADVERTIZING

LOS SENTIDOS DE VOTO LIMPIO Y YO VOTO LIMPIO EN LA
PUBLICIDAD DE LA CORTE SUPERIOR ELECTORAL

Karine PEDROZA*

Resumo: Este artigo é parte da minha dissertação de Mestrado em Linguística em que propomos o estudo das propagandas eleitorais veiculadas pelo Tribunal Superior Eleitoral no período que antecedeu o início da propaganda política partidária nas eleições para prefeitos e vereadores de 2012. Para este artigo tomamos como *corpus* analítico a propaganda intitulada “Campanha Eleições 2012: vote pela sua cidade” em que compreenderemos como as propagandas são significadas e/ou interpretadas pelo leitor/eleitor, no sentido de valorizar o processo político brasileiro na escolha do candidato, a partir do chamamento *Vote limpo* enunciado na propaganda selecionada. Para tanto, nos filiamos a Semântica do Acontecimento, elaborada por Eduardo Guimarães.

Palavras-chave: Propaganda; Semântica do Acontecimento; Eleitor.

Abstract: This article is part of my Master's thesis in linguistics in which we propose the study of electoral advertisements presented by the Superior Electoral Court in the period before the start of the party political propaganda in elections for mayors and councilors 2012. For this article we take as analytical *corpus* the advertizing entitled Campaign Elections 2012: vote for your city – which we understand how the ads are meant and/or interpreted by the reader/voter, in order to enhance the Brazilian political process in the candidate's choice, from the call Vote clean written in advertising selected. Therefore, we join in the Semantics of the Event, designed by Eduardo Guimarães.

Keywords: Advertizing; semantics of event; voter.

Resumen: Este artículo es parte de mi tesis de maestría en lingüística en que proponemos el estudio de las publicidades electorales emitidas por la Corte Superior Electoral en el período antes del inicio de la publicidad política de los partidos en las elecciones para alcaldes y concejales de 2012. Para este artículo se toman como *corpus* de análisis la publicidad titulada Campaña Elecciones 2012: voto para su ciudad en

* Mestre em Linguística – Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Cáceres/MT/Brasil. Contato: pedroza@unemat.br

que entendemos como los anuncios son significados y/o interpretados por el lector/votante, con el sentido de valorizar el proceso político brasileño en la elección del candidato, a partir del llamado *Voto limpo* en la publicidad seleccionada. Por lo tanto, nos sumamos en la semántica de los eventos, diseñados por Eduardo Guimarães.

Palabras clave: Publicidad; La semántica del evento; Elector.

Este artigo é parte da minha dissertação de Mestrado em Linguística, intitulada “Propagandas do Tribunal Superior Eleitoral-TSE: construindo os sentidos de *Vote Limpo*”, na qual propomos o estudo enunciativo das propagandas eleitorais veiculadas na mídia nacional pelo Tribunal Superior Eleitoral, no período que antecedeu o início da propaganda política partidária nas eleições para prefeitos e vereadores no ano de 2012.

Durante o período de eleição, o Tribunal Superior Eleitoral – TSE fez veicular, na mídia televisiva e eletrônica do país, cinco propagandas filmicas produzidas pela agência de publicidade *Fabrika Filmes Ltda*, e que, protagonizadas por atores amadores representando pessoas comuns e anônimas da sociedade brasileira, estabeleceram diálogos com os leitores e/ou eleitores, rememorando a história de mobilização da sociedade civil.

Dessa mobilização social resultou a criação da Lei Ficha Limpa, um dispositivo legal que, a partir da eleição nessa data, entra em vigor para impedir que políticos não confiáveis, eleitos anteriormente, retornassem à vida pública, através do “voto limpo” depositado pelo eleitor na urna.

De acordo com o site do Tribunal Superior Eleitoral - TSE¹, “A escolha do tema Voto Limpo também é resultado da pesquisa que apontou que, embora de iniciativa popular, a Lei da Ficha Limpa ainda é pouco conhecida pelos eleitores”. Segundo a Ministra Cármen Lúcia Antunes Rocha, “a pesquisa apontou que o eleitor quer o candidato ficha limpa, mas não sabe exatamente o que é o voto limpo. Daí a nossa escolha pelo tema da campanha”. Ou seja, a veiculação desse tema nas cinco propagandas na mídia nacional tinha por objetivo socializar a nova prática eleitoral e informar os eleitores acerca da aplicação da Lei da Ficha Limpa nas eleições para prefeitos e

¹ Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/noticias-tse/2012/Agosto/campanha-voto-limpo-vai-ao-ar-nesta-terca-feira-21-no-radio-e-na-tv>>. Acesso em: 03 out. 2014.

vereadores no ano de 2012, além de orientar o eleitorado a votar “limpo”, a votar com “consciência”, em políticos “limpos”, livres de processos que desabonem sua conduta da vida pública.

Neste artigo, nos propomos a analisar como se dá a construção dos sentidos de *Vote limpo* e VOTO LIMPO na propaganda intitulada “Campanha Eleições 2012: vote pela sua cidade”, veiculada pelo Tribunal Superior Eleitoral-TSE, durante o período anterior às eleições. Para proceder às análises nos filiamos à Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Eduardo Guimarães (2005), para quem o acontecimento de linguagem se faz no/pelo funcionamento da língua afetada pelo dizível.

Campanha Eleições 2012: vote pela sua cidade

No canal da Justiça Eleitoral, a propaganda “Campanha Eleições 2012: vote pela sua cidade” é descrita assim:

a Lei da Ficha Limpa é o eleitor de cara nova. Esta é uma das mensagens da campanha de esclarecimento ao eleitor, realizada pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE). O filme ressalta que o voto é uma conquista da sociedade, assim como a Lei da Ficha Limpa, que está sendo utilizada pela primeira vez agora, nas eleições municipais de outubro ².

A propaganda “Campanha Eleições 2012: vote pela sua cidade” é constituída de um Locutor que se divide em locutor-x, em que variável “x” é representada por um indivíduo vestido de palhaço e pelo TSE. Segundo Guimarães (2005, p. 24), “para o Locutor se representar como origem do que se enuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um lugar social de locutor”.

A propaganda é constituída de dez quadros que mostram uma sequência de imagens de um palhaço, que retira lentamente a maquiagem do rosto em frente a um espelho à medida que enuncia para o espectador/eleitor.

Vejamos as imagens e os enunciados:

² Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/justicaeleitoral/videos>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

Figura 1³: Campanha eleições 2012: vote pela sua cidade.



Eu não vejo o voto como obrigação. O voto, para mim, é um direito conquistado depois de muitas lutas de nossa sociedade. Como a que levou à criação da Lei da Ficha Limpa que, agora, começa a vigorar. A Lei da Ficha Limpa é o eleitor de cara nova. E é essa cara que eu quero dar para minha cidade.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JiZiqd92aLM>>.

As imagens da propaganda apresentam um camarim próprio de ambiente circense, ao qual a imagem do palhaço retorna, após mais

³ A propaganda foi retirada do canal do TSE no youtube; no entanto, não foi informado ao domínio sobre a utilização do filme, mas foram dados os créditos no texto.

uma apresentação no palco, para retirar a maquilagem, ou melhor, para remover a pintura do rosto, e simultaneamente aos gestos de “limpar” o rosto, enuncia do lugar de locutor-palhaço predicado do lugar social do TSE, que o autoriza a dizer em nome da Instituição.

A escolha de um ator que representasse um palhaço circense na propaganda do TSE visa a instituir, por parte da agência de publicidade, uma nova linguagem para o eleitor/telespectador, uma linguagem ao mesmo tempo dramática e cômica, que produza uma relação de descontração entre o Locutor e os alocutários em substituição à linguagem institucional do TSE.

Na propaganda, o locutor-palhaço, ao ver a sua imagem projetada no espelho, diz primeiro para si mesmo e depois para os outros que o veem, do lugar de cidadão brasileiro que já se engajou à nova prática de fazer política no Brasil, e quer que os demais eleitores o sigam, engajando-se também à nova prática eleitoral.

O texto da propaganda constitui-se de três sequências enunciativas.

(SE1) **Eu** não vejo o voto como obrigação. O voto, para mim, é um direito conquistado depois de muitas lutas de nossa sociedade. Como a que levou à criação da Lei da Ficha Limpa que, agora, começa a vigorar. (SE2) A Lei da Ficha Limpa é o eleitor de cara nova. E é essa cara que **eu** quero dar para minha cidade. (SE3) Valorize o seu voto. Vote pela sua cidade. Vote limpo.

Na SE1, o locutor-palhaço, ao enunciar *Eu não vejo o voto como obrigação*, reforça a ideia do TSE de que o voto mesmo sendo obrigatório não deve ser visto como obrigatório pelo eleitor brasileiro, e principalmente por aqueles que não concordam com a obrigatoriedade do voto, afetados pelo já-dito em países como França, Estado Unidos, Alemanha, nos quais o voto é facultativo, isto é, não obrigatório.

O enunciado *Eu não vejo o voto como obrigação* tem um duplo funcionamento, a negação de que o voto é obrigatório, e a afirmação de que o voto não é obrigatório. No primeiro, a afirmação recorta o memorável do voto obrigatório no Brasil desde 15 de julho de 1965, quando foi sancionada a Lei n.º 4.737; no segundo funcionamento, a negação, defendida por um Locutor que se coloca a

serviço dos propósitos do TSE com o objetivo de convocar todos os eleitores, inclusive aqueles contrários à obrigatoriedade do voto.

O enunciado *Eu não vejo o voto como obrigação*, na sequência, é justificado pelo mesmo Locutor que diz: *O voto, para mim, é um direito conquistado depois de muitas lutas de nossa sociedade. Como a que levou à criação da Lei da Ficha Limpa que, agora, começa a vigorar*. Nessa linha “a enunciação, então, se dá como o lugar de posições de sujeito que são os liames do acontecimento com a interdiscursividade. E aquilo que se significa, os efeitos de sentidos, são efeitos do interdiscurso no acontecimento” (GUIMARÃES, 2005, p. 68).

Nessa sequência, o TSE quer produzir nos eleitores os sentidos de que o voto é uma conquista do povo brasileiro tal como os movimentos que lutaram pela criação da Lei da Ficha Limpa. Como sabemos, a primeira eleição para a Câmara municipal no Brasil ocorreu em 23 de janeiro de 1532, na Vila de São Vicente-São Paulo, e somente em 1824, com a promulgação da Constituição Imperial do Brasil, foi instituída a obrigatoriedade do voto. Com o passar dos anos, a legislação eleitoral foi sendo expandida, assegurando o direito de voto às mulheres, negros, analfabetos, religiosos e indígenas, propiciando a todo cidadão brasileiro o direito de exercer a democracia através do voto, direito que ficou suspenso durante o regime da ditadura instalado no Brasil, por Getúlio Vargas no período de 1937 a 1945.

Mais recentemente, o voto é tão obrigatório que deixar de votar significa multa ao cidadão brasileiro, como podemos ver no Art. 7º, da Lei n.º 4.961/1966:

O eleitor que deixar de votar e não se justificar perante o juiz eleitoral até 30 (trinta) dias após a realização da eleição, incorrerá na multa de 3 (três) a 10 (dez) por cento sobre o salário-mínimo da região, imposta pelo juiz eleitoral e cobrada na forma prevista no art. 367.

Desse modo, os sentidos produzidos pelas ‘conquistas’ do voto e da Ficha Limpa não se tocam, não se movimentam pela mesma memória, pois a Lei da Ficha Limpa foi motivada pelo descontentamento da população brasileira em relação aos desmandos da política brasileira, e outorgada a partir da iniciativa popular dos

brasileiros, já o acontecimento do direito ao voto, de acordo com Ferreira (2005, p. 17),

não foi outorgado ao povo brasileiro ou por este conquistado à força. A tradição democrática do direito de votar, de escolher governantes (locais), está de tal maneira entranhada na nossa vida política, que remonta à fundação das primeiras vilas e cidades brasileiras, logo após o Descobrimento.

De modo geral, o Tribunal Superior Eleitoral-TSE constrói enunciados na tentativa de produzir sentidos de crença ao telespectador/eleitor de que o que é enunciado na propaganda é verdadeiro. Nesse sentido, o locutor-palhaço assimila o lugar do enunciador-universal, em que “a enunciação representa o Locutor como fora da história e submetido ao regime do verdadeiro ou falso” (GUIMARÃES, 2005, p. 26).

Na SE2, *A Lei da Ficha Limpa é o eleitor de cara nova*. *E é essa cara que eu quero dar para minha cidade*, a Lei da Ficha Limpa metaforiza o *eleitor de cara nova*, significando que pela primeira vez, em 2012, nas eleições para prefeitos e vereadores, os gestos dos eleitores nas urnas, revestidos do que diz a Lei Ficha Limpa, vão instituir novas práticas eleitorais.

A expressão *eleitor de cara nova* remete ao antes da lei, ao *eleitor de cara suja* que, no presente do acontecimento do dizer, sofre uma mudança pelos gestos de limpeza protagonizados pela imagem do palhaço. E é esse ritual que a propaganda pretende imprimir nos telespectadores/eleitores no ato de escolha dos candidatos.

Em relação aos gestos do ator circense removendo a maquiagem do rosto em frente ao espelho, podemos dizer que esses gestos provocam a ruptura de um passado ‘sujo’, em que se escolhia legalmente candidato com conduta pública desabonadora, e a instalação de um presente ‘limpo’, em que se escolhe candidato que tenha conduta compatível ao esperado pela Ficha Limpa (Lei Complementar n.º 135/2010).

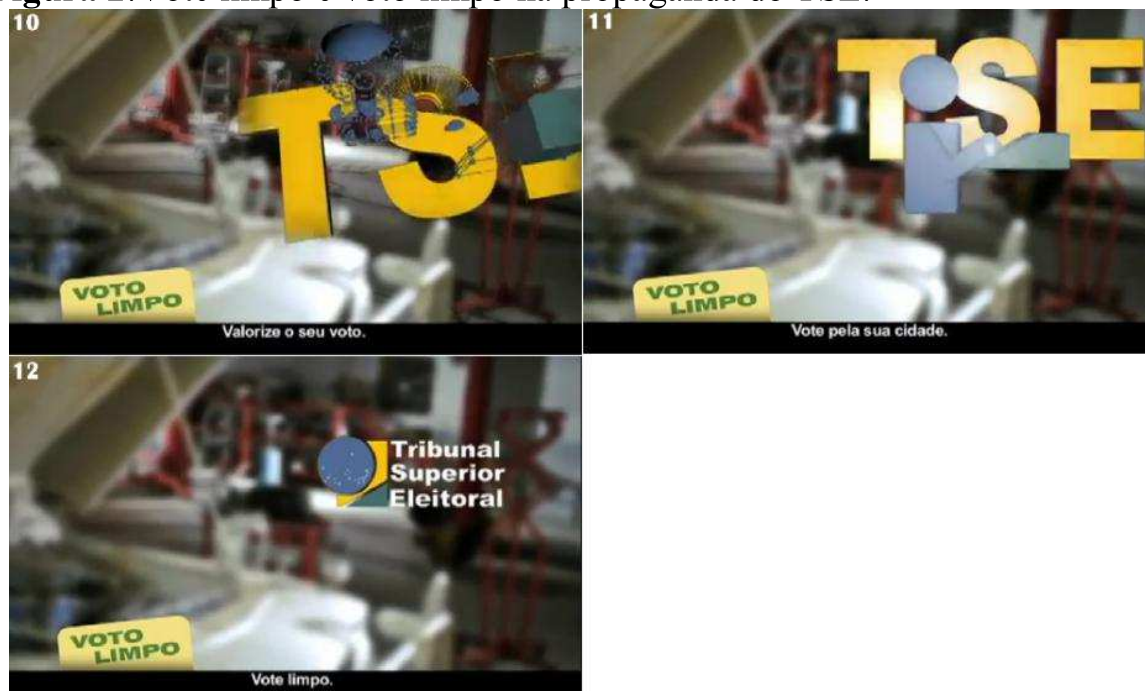
A Lei da Ficha Limpa é o eleitor de cara nova é um acontecimento de linguagem que se caracteriza por constituir um passado, um presente e um futuro de sentidos. Essa temporalidade simbólica do acontecimento é constituída pelo

presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro. [...] O acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentidos, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação (GUIMARÃES, 2005, p. 12).

No texto “Uma hipótese sobre a metáfora”, Guimarães (2011, p. 363) diz que a metáfora “se constitui pela fusão de uma reescrituração por substituição sinonímica produzida pela sobreposição de enunciadores diferentes na cena enunciativa.” Sendo assim, podemos dizer que o enunciado *A Lei da Ficha Limpa é o eleitor de cara nova* pode ser interpretado como uma metáfora, uma vez que *Lei da Ficha Limpa* é uma reescrituração por substituição sinonímica por *eleitor decara nova*.

A seguir, vamos analisar a construção de sentidos do enunciado *Vote limpo* e da expressão VOTO LIMPO que aparecem repetidos nas sequências das cenas enunciativas das propagandas analisadas.

Figura 2: Vote limpo e voto limpo na propaganda do TSE.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ulDdAQxbatw>>.

Antes da análise das expressões *VOTO LIMPO* e *Vote Limpo*, queremos apresentar alguns questionamentos sobre o emprego dessas expressões na propaganda:

- a) Se existe uma lei em vigor que impede a candidatura de candidato que descumprir a Lei da Ficha Limpa, por que o TSE conclama o eleitor a votar ‘limpo’?
- b) Por que a propaganda traz imagens de limpeza simbólica de sujeira se a lei da Ficha Limpa encontra-se em vigor?
- c) Estaria a Lei Ficha Limpa funcionando apenas como uma lei punitiva e não impeditiva?

A expressão *VOTO LIMPO*, estampado sobre um selo na parte inferior das imagens das propagandas, é ambígua, considerando que a palavra *VOTO* na expressão *VOTO LIMPO* pode ser interpretada de duas maneiras:

a) como verbo, flexionado na primeira pessoa do presente do indicativo, indicando um acontecimento no momento em que se diz algo. Ou seja, a expressão indica que alguém vota limpo, e enuncia *VOTO LIMPO*.

b) como nome, a expressão *VOTO* pertence ao estatuto semântico do substantivo. Dias (2001, p.75) define esse estatuto como a “relação entre a palavra e duas posições enunciativas [...] A palavra não mantém uma relação direta com os objetos exteriores à linguagem”. Ou seja, a palavra *VOTO* é definida enunciativamente a partir de sua exterioridade, podendo produzir vários sentidos.

A ambiguidade é interpretável, pois, a língua é passível a falhas e equívocos, ou como diz Orlandi (2005), “a língua é sujeita ao equivoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa” (p. 37). De acordo com Ferreira (2000, p. 262), “sob o viés da ambiguidade [...] os diferentes olhares vão explicar de diferentes maneiras o processo pelo qual a língua se põe em ordem para fazer sentido. [...] o sentido é o efeito que o enunciado deve produzir no instante em que acontece”.

A ambiguidade surge a partir da polissemia, que conduz um mesmo objeto simbólico a significar e produzir sentidos diversos. Sendo assim, a expressão *VOTO LIMPO* pode ser significada como

uma marca ou como engajamento do TSE que, ao se colocar no lugar do locutor, produz injunção aos eleitores para votarem de forma consciente, se adianta e diz também “Voto Limpo”.

Já no enunciado *Vote limpo*, flexionado no modo imperativo, o TSE determina ao eleitor que *Vote limpo*, que vote em candidatos que não se enquadram nos quesitos apresentados no texto do art. 2º e as respectivas alíneas da Lei Complementar n.º 135/2010:

e) **os que forem condenados**, em decisão transitada em julgado ou proferida por órgão judicial colegiado [...] **pelos crimes**:

1. contra a economia popular, a fé pública, a administração pública e o patrimônio público;
2. contra o patrimônio privado, o sistema financeiro, o mercado de capitais e os previstos na lei que regula a falência;
3. contra o meio ambiente e a saúde pública;
4. eleitorais, para os quais a lei comine pena privativa de liberdade;
5. de abuso de autoridade, nos casos em que houver condenação à perda do cargo ou à inabilitação para o exercício de função pública;
6. de lavagem ou ocultação de bens, direitos e valores;
7. de tráfico de entorpecentes e drogas afins, racismo, tortura, terrorismo e hediondos;
8. de redução à condição análoga à de escravo;
9. contra a vida e a dignidade sexual; e
10. praticados por organização criminosa, quadrilha ou bando;

f) os que forem declarados indignos do oficialato, ou com ele incompatíveis, pelo prazo de 8 (oito) anos;

g) os que tiverem suas contas relativas ao exercício de cargos ou funções públicas rejeitadas por irregularidade insanável que configure ato doloso de improbidade administrativa, e por decisão irrecorrível do órgão competente [...];

h) os detentores de cargo na administração pública direta, indireta ou fundacional, que beneficiarem a si ou a terceiros, pelo abuso do poder econômico ou político [...].

Pela propaganda, o eleitor é duplamente interpelado a votar determinado pelo que diz o TSE na propaganda eleitoral, que funciona como um ritual que se repete para o eleitor, durante o período anterior

às eleições, e pelo jurídico que faz refletir nas letras da lei a imagem do candidato impedido de se candidatar.

A expressão *Vote limpo*, flexionada no modo Imperativo, impõe simbolicamente ao alocutário o comprometimento da realização de uma ação. Ao enunciar *Vote limpo*, na segunda pessoa do singular, o imperativo se caracteriza pela inexistência de um “sujeito expresso” que deve ser interpretado assim, uma vez que na oração não há um elemento que antecede o verbo (SILVA, 2014).

A forma verbal *Vote*, flexionado no imperativo, funciona para o alocutário como uma ordem “explícita como verbo performativo” que significa partir do lugar ocupado pelo Locutor que está autorizado a dizer pelo TSE.

De acordo com Silva (2014), “a expressão do imperativo concebido como ordem traz acerca do fato uma ordenação”, neste caso, para que a expressão signifique é preciso que o sujeito que enuncia esteja autorizado a dizer daquele lugar de maneira que forneça ao alocutário o significado de verdade.

A expressão *Vote limpo* funciona como enunciação mnemônica, pois se repete em todas as propagandas do TSE. Neste caso, podemos citar Guimarães (2011, p. 99) e pensar a expressão *Vote limpo* como uma enunciação mnemônica, mas também, como uma enunciação ritualizada, uma vez que o texto/expressão “funciona na medida em que é repetido, porque é ritualizado. É um texto que se recita como um modo de enunciá-lo novamente”. Ritualiza-se um enunciado em razão do agenciamento enunciativo, “enuncia-se no presente em razão de um futuro” (GUIMARÃES, 2011).

Algumas considerações

Na análise da propaganda “Campanha Eleições 2012: vote pela sua cidade”, veiculada na mídia eletrônica e televisiva, por determinação do Tribunal Superior Eleitoral, observamos que o texto integrado de enunciados tende a produzir sentidos para os telespectadores/eleitores de que o ato de votar é fundamental para a instituição de novas práticas eleitorais na política brasileira, principalmente se o eleitor a quem é dirigida a propaganda, se engajar no que diz o TSE através de figuras enunciativas representadas por pessoas comuns da sociedade brasileira.

Compreendemos a propaganda fílmica como manual que orienta política e ideologicamente os eleitores, através de uma linguagem imperativa que determina o que o eleitor deve fazer: *valorize o seu voto, pesquise o passado do candidato, Vote limpo*, ou através de uma linguagem persuasiva: *Eu não vejo o voto como obrigação*.

O acontecimento de linguagem da propaganda eleitoral, a partir de cada formato, cenário, personagem, texto, cor, símbolos, voz e dos gestos de limpeza da sujeira, metaforizados pela pintura do rosto, constrói sentidos de *Vote limpo* perpassados pelo interdiscurso, o já-dito da lei da Ficha Limpa, “que se dá como espaço de memória no acontecimento” (GUIMARÃES, 2005, p. 70).

Os sentidos do enunciado imperativo *Vote Limpo* são construídos na propaganda também por palavras de ordem *valorize o seu voto, pesquise o passado do candidato*, que formulados do lugar do TSE, tendem a regular a expressão cívica do eleitor no ato de votar.

Os enunciados, que integram o texto da propaganda eleitoral, constroem sentidos de *Vote limpo* a partir de dizeres que rememoram o que dispõe a Lei da Ficha Limpa, ou Lei Complementar n.º 135/2010, bem como as manifestações que deram origem a este acontecimento de linguagem. De acordo com Guimarães (2011, p. 15), “o sentido é produzido na enunciação tomada como um acontecimento de linguagem”, e “o que especifica um acontecimento é a temporalidade que ele constitui: um passado, um presente e um futuro”.

A propaganda eleitoral funciona como enunciações mnemônicas e ritualizadas com o objetivo de fazer com que o eleitor se engaje na campanha e se conscientize da importância do voto para a nação brasileira.

Assim, *Vote limpo* estabelece uma relação de intertextualidade, a relação entre diferentes textos, ou seja, “a enunciação de um texto se relaciona com a enunciação de outros textos efetivamente realizados, alterando-os, repetindo-os omitindo, interpretando-os” (GUIMARAES, 2005, p. 68).

Os sentidos de *Vote Limpo* se constroem à medida que a temporalidade do acontecimento funciona produzindo memórias de já-ditos no acontecimento do dizer projetando futuridade de eleições “limpas”, e mudanças na escolha de candidatos pelo eleitor.

Referências

DIAS, Luiz Francisco. A aula de gramática e a realidade discursiva do vocábulo. In: _____. (Org.). **Texto, escrita, interpretação**: ensino e pesquisa. João Pessoa: Ideia, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A evolução do sistema eleitoral brasileiro**. 2. ed. rev. e alt. Brasília – TSE/SDI, 2005.

LEI COMPLEMENTAR N.º 135/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp135.htm>. Acesso em: 22 out. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, Eloísa Elena Resende Ramos da. O imperativo e sua diversidade de abordagem. In: _____. **Uso do imperativo em músicas endereçadas à mulher**: uma perspectiva enunciativa. 2015. 225f. Tese (Doutorando em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2014. p. 18-62.

Recebido em: 15/07/15

Aceito em: 29/09/15

A CIDADE DE CÁCERES NAS PROPAGANDAS ELEITORAIS 2012: DISPUTA DE SENTIDOS

THE CITY OF CACERES IN ELECTION 2012 ADVERTISEMENTS:
DISPUTE MEANINGS

LA CIUDAD DE CÁCERES EN LAS PUBLICIDADES ELECTORALES
2012: DISPUTA DE SENTIDOS

*Jucineia SERAGLIO**

Resumo: Este estudo é parte da reflexão que desenvolvi em minha pesquisa de Mestrado em Linguística, sob o viés da Semântica do Acontecimento, disciplina desenvolvida no Brasil por Guimarães (2002b). Na perspectiva de que o acontecimento do dizer se faz pelo funcionamento da língua afetada pelo dizível, propomos analisar enunciativamente como a cidade de Cáceres-MT é dita e significada nos textos que integram os *slogans* e outros materiais de propagandas das campanhas dos candidatos à Prefeitura Municipal no pleito de 2012, ou ainda, como cada partido político interpreta a cidade em seus vários aspectos e os transformam em materiais de propaganda. Tomamos como *corpus* documentos oficiais como a Lei eleitoral nº 9.504/97¹, propagandas e materiais como revista, panfletos, placas, adesivos, ‘santinhos’, divulgados durante a propaganda política. Observamos que as propagandas, expostas à exterioridade, configuram um jogo simbólico pela disputa de sentidos, evocando enunciados já ditos, além de projetar novas enunciações e/ou interpretações.

Palavras-chave: Semântica do Acontecimento; Cidade; Propaganda Eleitoral.

Abstract: This study is part of the reflection that I developed in my Master's degree research in Linguistics under the bias of the Semantic of the Event, discipline developed in Brazil by Guimarães (2002). In view that the event of saying makes the operation of the language affected by the sayable, we propose to analyze how the city of Cáceres-MT is said and meant in the texts that make up the slogans and other advertising materials of the campaigns of candidates for the municipal government in the 2012 election, or even how each political party interprets the city in their various aspects and transform them into advertising materials. We take as the official *corpus* documents such as the electoral law number 9.504 / 97, advertisements and materials as magazines, pamphlets, cards, stickers, folders disclosed during political advertisements. We noticed that advertisements, exposed to external aspects, configure a symbolic game for the dispute of meanings, evoking statements already said in addition to design new statements / and or interpretations.

* Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora da Rede Pública de Ensino- Cáceres/MT. Contato: jucineiaseraglio@gmail.com

¹ Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm. Acesso em: 03 jul. 2014.

Keywords: Semantics of the Event; City; Electoral advertising.

Resumen: Este estudio es parte de la reflexión que se desarrolla en la investigación de mi Maestría en Lingüística, bajo el sesgo de la semántica del Evento, la disciplina desarrollada en Brasil por Guimarães (2002). En vista del caso de decir que hace el funcionamiento de la lengua afectada por decible, nos proponemos analizar enunciativamente como la ciudad de Cáceres-MT se dice y significada en los textos que componen las consignas y otros materiales publicitarios de las campañas de los candidatos para el Ayuntamiento en las elecciones de 2012, o, como cada partido político interpreta la ciudad en sus diferentes aspectos y transformarlos en materiales de publicidad. E los *corpus* como documentos oficiales, tales como la elección 9504/97, anuncios y materiales como revistas, folletos, tarjetas, pegatinas, “santos”, publicado por la publicidad política. Observamos que los anuncios, expuestos al exterior, configuran un juego simbólico para los sentidos de disputa, evocando enunciados ya dichos, así como diseñar nuevos enunciados y/o interpretaciones.

Palabras clave: Semántica del Evento; Ciudad; Publicidad electoral.

Este estudo é parte da minha dissertação de Mestrado em Linguística², em que analisamos como a cidade de Cáceres-MT, localizada a 205 km de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, significa e se significa nas propagandas políticas de candidatos à Prefeitura municipal, expostas nos espaços públicos centrais e não centrais da cidade, no período eleitoral do ano de 2012. Ou dizendo de outro modo, examinamos enunciativamente os sentidos da cidade de Cáceres nas propagandas eleitorais afixadas em lugares públicos estratégicos que funcionam como vitrines a céu aberto para interpelar os transeuntes, leitores e eleitores, na escolha do candidato à Prefeitura municipal de Cáceres.

Na perspectiva de que o acontecimento do dizer se faz pelo funcionamento da língua afetada pelo enunciável, vamos centrar o nosso foco em um conjunto de propagandas constituídas de textos associados às imagens de três candidatos, que veiculam em emissoras de rádio e televisão no período eleitoral, e se apresentam sob diferentes materiais de campanha, expostos à leitura de pedestres e/ou motoristas que trafegam pelos espaços públicos da cidade, espaços em que as propagandas políticas, por determinação do TRE, são afixadas.

² Sob a orientação da Profa. Dra. Neuza Benedita da Silva Zattar. Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Contato: neuza.zattar@gmail.com

Para a análise que propomos, filiamo-nos teoricamente à Semântica do Acontecimento, que se coloca como “uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2002b, p. 7).

Para tanto, trazemos o conceito de acontecimento formulado pelo autor (2011, p. 15), que diz:

o acontecimento é o que faz diferença na sua própria ordem. E o que especifica este acontecimento é a temporalidade que ele constitui. Assim, um acontecimento não é considerado em virtude de estar num certo momento do tempo, antes de um outro acontecimento também no tempo.

Em *Semântica do Acontecimento*, Guimarães (2002b), ao redefinir a enunciação, inclui além da língua e do sujeito, a questão da temporalidade e do real. A temporalidade do acontecimento

constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência do futuro (GUIMARÃES, 2002b, p. 12).

E o real, o autor define como “a que o dizer se expõe ao falar dele” (GUIMARÃES, 2002b, p. 11).

Como vamos tratar de propagandas políticas, de disputas políticas entre candidatos que buscam a mesma finalidade, e que se colocam em um espaço de enunciação regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, trazemos o pensamento de Guimarães (2002, p. 16) sobre o político que, segundo o autor, deve ser tratado “como fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem”, ou seja,

O político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo, o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual

do real e uma redivisão pelo qual os desiguais afirmam o seu pertencimento (GUIMARÃES, 2002b).

O estabelecimento dessa relação, no entanto, se apresenta como necessária à vida social e política, ainda que “o homem esteja sempre a assumir a palavra, por mais que lhe seja negada” (GUIMARÃES, 2002b).

Ao considerar que a relação entre língua e o falante se constitui no acontecimento de linguagem, do dizer, tomamos o conceito de espaço de enunciação, definido por Guimarães (2002b, p. 18) como “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante”, porque são espaços instaurados por falantes, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. É nesses espaços que a enunciação é tomada como prática social e política.

Desse modo, a assunção da palavra se dá em cenas enunciativas que se caracterizam “por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (GUIMARÃES, 2002b, p. 23). Para o autor, as figuras da cena enunciativa são: o Locutor (L), que se representa no próprio dizer “como fonte deste dizer”; o locutor-x, enquanto lugar social do dizer, e os correlatos Alocutário e alocutário-x, e o enunciador, que representa o lugar de dizer, “o lugar de onde se diz”. É nesse espaço particularizado que se constituem os lugares enunciativos, “configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala” (GUIMARÃES, 2002b).

Para as análises das propagandas dos três candidatos à Prefeitura municipal de Cáceres, selecionamos documento oficial, como a Lei eleitoral 9.504/97, e documentos não oficiais, como as propagandas de três partidos, que contêm as propostas políticas de desenvolvimento para a cidade de Cáceres, descritas e ilustradas com fotos da cidade, em forma de revista e folhetos diversos, cujos enunciados estratégicos são afixados nos espaços públicos da cidade e em espaços particulares, como residências e mobilizamos o conceito de recorte que, segundo Guimarães (2011, p. 44) é “um fragmento do acontecimento da enunciação”. Não se trata simplesmente de uma sequência, mas de formas linguísticas correlacionadas por terem com o acontecimento uma mesma relação, independente da posição na sequência.

Na perspectiva de que o acontecimento do dizer se dá pelo funcionamento da língua, afetada pelo dizível, a operação de descrição e interpretação de um texto deve evitar a noção de unidade homogênea ou de decodificação apenas, e buscar, ao mesmo tempo, “elementos específicos no texto e acompanhar seu funcionamento pensando-os enquanto integrados no texto, e assim reportados a tudo que está no texto” (GUIMARÃES, 2002b).

Nesse sentido, passamos a analisar como a cidade de Cáceres é dita e significada nas propagandas político-partidárias dos três candidatos, na seguinte ordem:

1. Coligação: *Cáceres no Rumo ao Desenvolvimento*;
2. Coligação: *O futuro começa agora*; e
3. Partido *dos Trabalhadores*.

2 Propagandas político-partidárias

2.1 Coligação: Cáceres no Rumo ao Desenvolvimento

Vamos tomar os textos reunidos na *Revista Coligação: Cáceres no Rumo ao Desenvolvimento* como “unidades de sentido que integram enunciados no acontecimento de enunciação” (GUIMARÃES, 2011, p. 19), ou seja, como texto “que se caracteriza por ter uma relação com outras unidades de linguagem, os enunciados, que são enunciados e que significam por esta relação” (GUIMARÃES, 2011, p. 20).

Das políticas de campanha definidas na *Revista Coligação: Cáceres no Rumo ao Desenvolvimento*, destacamos para análise a propaganda fundadora *É com Francis que eu vou!* a partir da qual foram formuladas as seguintes propostas: *A Cáceres que queremos*, *Cáceres, capital do Turismo* e *Cáceres com INFRAESTRUTURA*.

Começamos com a propaganda que se segue:

Figura 1: Propaganda 1³



Observando a materialidade textual da propaganda, percebemos que o enunciado publicitário – *É com Francis que eu vou!* é o mais utilizado nos materiais de campanha do candidato, por trazer como estratégia política o seu próprio nome.

A composição gráfica da propaganda, o formato das letras, as cores e a disposição dos enunciados e do número que identifica o partido, bem como a inclusão do nome do candidato, se configura como estratégia de marketing eleitoral, que busca “conquistar a aprovação e simpatia da sociedade, construindo uma imagem do candidato que seja sólida e consiga transmitir confiabilidade e segurança à população, elevando o seu conceito em nível de opinião pública” (MANHANELLI, 1992, p. 22).

Vamos considerar o texto *É com Francis que eu vou!* como uma cena enunciativa constituída de dois Locutores predados pelos lugares sociais que os autorizam a dizer: locutor-candidato, representando a Coligação, e o locutor-agência de publicidade, responsável pela formulação da propaganda. Em relação ao agenciamento enunciativo na propaganda, podemos dizer que o Locutor que enuncia é o locutor-candidato da Coligação, que diz desse lugar social que o apoia, e o outro Locutor, o locutor-agência de publicidade que formula *É com Francis que eu vou!*.

O enunciado em questão, por ser exclamativo, não se caracteriza como um pedido ou um apelo ao eleitor, mas como um clamor,

³ Ver: contra capa da Revista da Coligação: Cáceres no rumo ao desenvolvimento PP/PTB/PMDB/PSC/PR/DEM/PSDC/PHS/PTC/PSDB.

sugerindo aos leitores que se engajem também à campanha do candidato, repetindo o mesmo clamor.

Em relação à temporalidade do acontecimento da propaganda, o enunciado *É com Francis que eu vou!* retoma um conjunto de enunciações já realizadas como “A Cáceres que queremos”, “Cáceres, capital do Turismo”, “Cáceres com INFRAESTRUTURA”.

O pronome *eu*, no enunciado *É com Francis que eu vou!* remete ao que diz Benveniste (1989, p. 84) sobre “a emergência dos índices da pessoa (relação *eu-tu*) que não se produz senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário”. Ou seja, o pronome *eu* identifica-se como locutor-candidato que diz de um determinado lugar social, e o *tu*, o Alocutário, é a figura enunciativa representada pelo eleitor, que deverá ler a propaganda.

Passamos à análise dos enunciados que resumem estrategicamente as propostas do candidato à prefeitura da cidade de Cáceres, na seguinte ordem:

- 1) *A Cáceres que queremos;*
- 2) *Cáceres capital do turismo;*
- 3) *Cáceres com INFRAESTRUTURA.*

2.1.1 A Cáceres que queremos

O enunciado *A Cáceres que queremos* projeta sentidos para a cidade pelo que ela ainda não apresenta ou não possui, ou seja, a imagem que se projeta da cidade não satisfaz o candidato, a coligação e nem os seus eleitores, e pode ser parafraseado por *A Cáceres que não queremos*. Nesse jogo político marca-se o presente do acontecimento pela forma *queremos* pelo apagamento do complemento que não está dito, mas que está significando para a coligação do candidato.

Compreendendo que “todo discurso se liga a outro, por sua ausência necessária” (ORLANDI, 2007, p.115), notamos que o enunciado *A Cáceres que não queremos*, formulado a partir do que não é dito mas que é sabido, funciona como uma espécie de retorno ao pensamento. Quando se trata do não dito, nos deparamos com a questão da incompletude, uma relação com a falta, o equívoco que, conforme Orlandi (1993, p. 12), “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao

caráter de incompletude a linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”.

Em relação ao pronome “nós” elíptico no enunciado *A Cáceres que queremos*, tomamos a análise que Freda Indursky (1997) faz do “nós” nas diferentes representações do sujeito presidencial. Diz a autora, que o “nós” no discurso dos presidentes militares que assumiram o poder no Brasil, no período de 1964 a 1984, pode pertencer à esfera do espaço público individual, à esfera do espaço público partilhado, ao espaço público institucional ao uso partitivo, e ao que se associa a todos os brasileiros, constituindo o uso coletivo, que passa a representar a totalidade dos brasileiros, na qual o presidente se inclui.

Conforme Benveniste (1966 *apud* INDURSKY, 1997, p. 66), o nós “não é exatamente um plural, mas um eu ampliado, que possibilita ao enunciador integrar outros enunciadores ao seu dizer”. Nessa direção, Indursky (1997) ressalta que o nós, ao associar-se ao eu diferentes não-pessoas discursivas, produz um efeito muito especial, que foi descrito por François Jaques (1979 *apud* INDURSKY, p. 76) como “um valor performativo porque realiza o que a palavra exprime: afirmar uma palavra comum”.

Pautando-nos na análise do nós coletivo feito pela autora, podemos dizer que o nós elíptico, em *A Cáceres que queremos*, é um eu ampliado que se funde no dizer de outros locutores e politicamente se refere ao eu (candidato) + ela (Coligação Cáceres no Rumo ao Desenvolvimento) + eles (eleitores e simpatizantes da Coligação). Nesse enunciado, o locutor-candidato assimila o lugar de dizer do enunciador coletivo que representa a voz de todos em uma única voz.

Outro aspecto que vamos analisar no enunciado *A Cáceres que queremos* é o funcionamento do artigo “A” anteposto ao nome próprio. Nas Gramáticas Tradicionais (GT), o “A” aparece classificado como artigo, como uma palavra que acompanha o substantivo. Para Bechara (2001, p.122), o artigo definido “identifica o objeto designado pelo nome a que se liga, delimitando-o, extraíndo-o de entre os objetos da mesma classe, como aquele que já foi (ou será imediatamente) conhecido do ouvinte”.

Dias (2001, p.71) comenta que nas gramáticas “a relação entre a palavra e a sua exterioridade ainda é tratada de forma muito precária”, e, nessa perspectiva, “a linguagem seria a representação do mundo exterior a ela” (DIAS, 2001). Contrário a essa posição, o autor diz que as

categorias gramaticais do português devem ser pensadas a partir de uma teoria da enunciação, em que os fatos gramaticais são também concebidos como fatos discursivos, ideia compartilhada com Guimarães (2002, p. 5), que diz: “as expressões linguísticas significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam.” Nessa linha, vamos tomar o “A” em *A Cáceres que queremos* como um dêitico, que aponta para a cidade estabelecendo uma relação espacial entre a cidade e o candidato, e que pode ser substituído por *Esta Cáceres que queremos*, significando também pela relação do locativo com o candidato e pela identificação do espaço político como lócus de disputa de sentidos.

2.1.2 Cáceres capital do Turismo

O enunciado *Cáceres capital do Turismo* traz o memorável dos títulos simbólicos dados à cidade pelo cruzamento de diferentes discursos: a) “Princesinha do Paraguai”, nome determinado pela sua localização histórica e geográfica à margem esquerda desse rio; e b) “Portal do Pantanal”, nome que recorta como memorável o acesso à parte Norte da região, ponto importante de navegação, ligando o município à capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, e de turismo histórico e esportivo, como o maior campeonato de pesca do mundo em águas fluviais.

Os sentidos que se projetam para a cidade não significam o apagamento dos títulos já conquistados, dos sentidos já estabilizados, mas de incorporar a esses sentidos novos sentidos, a partir do que a cidade já vivencia como cidade turística, e transformá-la em *capital do Turismo*.

No enunciado *Cáceres capital do Turismo*, a expressão *capital do Turismo* funciona, segundo a gramática tradicional, como aposto pelas informações que traz do nome ao qual faz referência, ou como o termo que “identifica, explica, desenvolve ou resume um outro termo da oração, independentemente da função que este exerce. (MESQUITA, 1997, p. 425). No entanto, é possível analisar o aposto sob o viés da semântica de enunciação, em que o nome significa pelas relações históricas e linguísticas que mantém com outros nomes.

Dias e Coelho (2014, p.133), nas análises que desenvolvem sobre o aposto explicativo à luz da semântica da enunciação, dizem que

“o lugar sintático de aposto explicativo pode congrega pistas acerca da avaliação do falante sobre o seu interlocutor, o que constitui tanto um espaço para a argumentação como também para a marcação da modalidade”.

Dizem ainda os autores (DIAS; COELHO, 2014, p. 136) que as informações (os apostos) “constituem estratégias argumentativas adotadas pelo locutor com vistas a obter a adesão do interlocutor”. Ao final das análises, Dias e Coelho (DIAS; COELHO, 2014, p. 146) concluem que o lugar do aposto explicativo também

traduz uma avaliação do conhecimento prévio do interlocutor por parte do falante, já que a informação introduzida pelo aposto é pressuposta pelo falante não apenas como potencialmente desconhecida do interlocutor, mas também como necessária para a construção do sentido.

Nessa perspectiva, a expressão “capital do Turismo” no enunciado *Cáceres capital do Turismo* pode ser analisada como aposto explicativo, por recortar o memorável de já-ditos (as informações) sobre o título da cidade no acontecimento do dizer, ou ainda como aposto explicativo por antecipação, visto que há um avanço temporal que produz efeitos de realidade ao que é proposto a algo não existente.

Outra possibilidade de análise desse aposto é a sua articulação com o nome (substantivo) “Cáceres”, trazendo uma caracterização específica. Ou seja, o sintagma *capital do Turismo* incide sobre o nome próprio *Cáceres* para especificá-lo, pois, conforme Guimarães (2008, p. 28), o aposto é definido como

Um termo que, no interior do enunciado, se articula a um nome (substantivo), para explicá-lo. Assim ele se diferencia dos caracterizadores (a Gramática tradicional os chama de “adjunto adnominal”), que se ligam ao nome para particularizá-lo.

2.1.3 Cáceres com INFRAESTRUTURA

O enunciado *Cáceres com INFRAESTRUTURA* constrói sentidos para a cidade de Cáceres pelo que a cidade não possui ou ainda não dispõe, embora Cáceres já tenha sido administrada por vários

prefeitos, a cidade ainda não conta, para o imaginário do candidato, com a infraestrutura desejável para a população da cidade.

É interessante observar que o enunciado em análise projeta duas imagens para a cidade, uma antes “sem estrutura”, que reflete a cidade pelo que não se tem, pelo que falta, pelo que falha nas administrações anteriores; e uma depois “com estrutura”, que reflete a cidade pelo que se terá, sem falta, sem falhas, se for eleito.

Figura 2: Propaganda 2⁴



A cena enunciativa, enquanto “especificações locais nos espaços de enunciação” (GUIMARÃES, 2002b, p. 23), é constituída de um locutor-x ou locutor-candidato, que reafirma o compromisso da campanha com os Alocutários representados por *você* (o individual) e *(você) com sua família* (o institucional), e que no final partilha com esses Alocutários *o desenvolvimento de nossa cidade*, assimilando o lugar do enunciador coletivo, aquele que representa a voz de todos como uma única voz.

Em *o desenvolvimento de nossa cidade*, a cidade funciona como algo pertencente ao candidato, à Coligação e aos eleitores pela presença do possessivo “nossa”, significando que a cidade não pertence a um único indivíduo, mas à coletividade na qual se incluem o candidato, a coligação e os seus eleitores. Nessa cena, o locutor-candidato também assimila o lugar de dizer do enunciador-coletivo, colocando-se, por antecipação, como o representante da população da cidade.

No enunciado *Meu compromisso com você, com sua família e com o desenvolvimento de nossa cidade*, temos o procedimento de

⁴ Cf. Revista da Coligação: Cáceres no rumo ao desenvolvimento (p. 06).

articulação por coordenação. A articulação por coordenação é “aquela que toma elementos de mesma natureza e os organiza como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes”. (GUIMARÃES, 2009, p.51).

2.2 Coligação: O futuro começa agora

Passamos à análise do texto da campanha eleitoral do candidato do PSD (Partido Social Democrático).

Figura 3: Propaganda 3⁵



É relevante salientar que o sentido de um texto não está exclusivamente no texto. Como afirma Guimarães (2013, p. 195), a análise de um texto “não está toda prevista nas formas linguísticas que o Locutor apresenta e organiza, de um certo modo”. Ou seja, não está só no texto. Não se dá na relação locutor e alocutário. Mas numa “relação

⁵ Folheto distribuído pelo candidato da Coligação “O futuro começa agora”, durante a campanha eleitoral 2012.

do texto com que está fora dele, exatamente porque não se dá na relação entre o Locutor, mas com o lugar social de locutor (locutor-x)” (GUIMARAES, 2013, p. 196).

Nessa perspectiva, no texto do folheto acima temos uma cena enunciativa constituída de dois Locutores predicados pelos lugares sociais que os autorizam a dizer: o locutor-candidato e o locutor-agência de publicidade. Nesse agenciamento enunciativo, o Locutor que enuncia é o locutor-candidato, que fala do lugar da Coligação que o apoia politicamente, e o locutor-agência de publicidade é o que diz do lugar do formulador do enunciado.

No texto do folheto, o enunciado introdutório *Cáceres não tem DONO* funciona na propaganda como título estratégico pela afirmação de que a cidade teve/tem dono. Esse enunciado traz o memorável de que a cidade é propriedade de determinados grupos políticos, daqueles que detêm o poder sobre ela, que têm o controle político e administrativo e decide individualmente sobre os rumos da cidade.

Ser “DONO” da cidade também estabelece uma relação de poder entre o político e a cidade. No entanto, o Locutor responsável por esse dizer, o locutor-candidato da Coligação *O futuro começa agora* é contraditório quando se candidata a ocupar o lugar de prefeito para tornar-se o próximo ou o novo “DONO” da cidade.

Assim como outras palavras, “DONO” também tem sua história de enunciação, pelo dizível das relações escravocratas, em que o senhor de escravos estabeleceu por muitos séculos, no Brasil, a relação de dono, de proprietário de homens e mulheres, história que se perpetua no imaginário do brasileiro.

O segundo enunciado *Cáceres não pode pertencer a uma família* rememora enunciações já ditas sobre determinadas famílias que se alternam no poder municipal local, e que agora, para o locutor-candidato, não devem continuar administrando a cidade. Esse enunciado pode ser parafraseado por “Cáceres deve pertencer a todas as famílias”.

Nos dois primeiros enunciados do folheto ocorre um deslocamento de sentidos em relação ao pertencimento da cidade, de “Dono”, o individual, para “família”, o social. Ao contrário do que dizem esses enunciados, os dois últimos *Cáceres tem que pertencer ao povo e Cáceres deve pertencer a sua comunidade* estão dizendo que a cidade deve pertencer ao povo e à comunidade desse povo. Nessa relação de pertencimento, ocorrem novos deslizamentos de sentidos, de

pertencimento ao povo para o pertencimento à comunidade, sendo que os sentidos de *povo* dizem respeito ao universo de habitantes da cidade, enquanto que os sentidos de *comunidade* dizem respeito a uma parcela do povo.

Desse modo, vimos no texto da propaganda eleitoral que o pertencimento da cidade passa por vários estágios: *Dono, família, povo, comunidade*. E se o candidato que defende essa premissa for o ganhador, a ordem de pertencimento deverá mudar para *comunidade, povo, família, dono*, mesmo que nessa ordem o lugar de *povo*, pela sua significação, seria o primeiro.

Nesses dizeres, a história reclama sentidos e, se por um lado “a linguagem fala de algo”, por outro, temos a incompletude da linguagem. Como diz Guimarães (2002b, p. 67-68), “a enunciação de um texto se relaciona com a enunciação de outros textos efetivamente realizados, alterando-os, repetindo-os, omitindo-os, interpretando-os”.

Nos enunciados *Cáceres não pode pertencer a uma família, Cáceres tem que pertencer ao povo e Cáceres deve pertencer a sua comunidade*, temos uma performatividade assertiva constituída pela *autoridade* do locutor-candidato na relação com o alocutário-eleitor. Os sentidos do verbo *pertencer* em “não pode pertencer”, “tem que pertencer” e “deve pertencer” são impositivos e tendem a produzir efeitos no povo eleitor de que, entre eleger o continuísmo, o eleitor tem/deve eleger aquele que administrará a cidade com o povo e para o povo.

No enunciado *Com Dr. Leonardo isso é possível*, disposto no final da propaganda, o pronome *isso* resume os enunciados anteriores pelo procedimento de condensação, ou seja, condensa todo o texto da propaganda, provocando efeito de evidência em relação ao que se pretende fazer.

Passemos aos enunciados que também integram o texto da Coligação: *O futuro começa agora* que significa as mudanças propostas pelo locutor-candidato e a ruptura do continuísmo de poder na cidade.

Figura 4: Propaganda 4⁶



A cena enunciativa *Cáceres nas mãos do POVO* é constituída de um Locutor, que do lugar social de locutor-candidato diz aos alocutários, representados pelos eleitores/leitores.

Nessa cena enunciativa, o locutor-candidato, afetado pela exterioridade de que Cáceres deve pertencer a um dono ou a uma família, propõe uma gestão compartilhada com o *POVO*, ou seja, uma gestão representada pelo povo cacerense, independente da cor partidária ou daqueles que não o apoiam. O candidato se propõe a governar com o *POVO*, o que nos leva a dizer que nos governos anteriores o povo não participava das discussões políticas do município, mas que no seu governo será diferente, ou seja, o povo terá voz de decisão.

A imagem ou a matéria significante do cartaz em formato de uma mão estabelece uma relação de complementaridade com o texto de propaganda política, pois na imagem da mão associada ao enunciado *Cáceres nas mãos do POVO*, a cidade de Cáceres está significando pela relação de companheirismo/parceria do povo numa administração conjunta com o candidato.

Quanto à imagem projetada no cartaz, remetemos a Freda Indursky (2011, p.188) que diz que a imagem se caracteriza como

⁶ Cartaz em formato de uma mão utilizado na propaganda política da Coligação “O futuro começa agora”.

uma das possíveis materialidades, através das quais o ideológico pode se manifestar. [...] não apenas o discurso verbal funciona como um discurso já-lá que suporta o discurso não-verbal, mas o discurso não-verbal também pode funcionar como uma memória do dizer para tantas imagens que dão materialidade ao discursivo [...].

Assim, podemos dizer que tanto a linguagem verbal (o texto da propaganda) como a linguagem nãoverbal (a imagem da mão) funcionam por uma memória do dizer e se intercomplementam semanticamente, pois o sentido em um acontecimento de linguagem, de acordo com Guimarães (2002b, p. 67), “são efeitos da presença do interdiscurso, ou melhor, são efeitos do cruzamento de discursos diferente no acontecimento”.

2.2.2 Cáceres nas mãos de quem sabe cuidar

Figura 5: Propaganda 5⁷



O texto acima integra o panfleto intitulado “Nosso povo merece respeito”, um dos materiais de campanha da Coligação *O futuro começa agora*. Nessa cena enunciativa, temos um locutor-candidato que diz do lugar do locutor-agência de publicidade da Coligação. O locutor-candidato, ao ser tomado pelo texto da agência de publicidade da Coligação, o diz como uma enunciação própria.

Na cena do panfleto, há uma divisão do Locutor no acontecimento, e essa divisão se dá porque “falar, enunciar, pelo funcionamento da língua no acontecimento, é falar enquanto sujeito”, pois “ser sujeito de seu dizer, ser sujeito, é falar de uma posição de sujeito” (GUIMARÃES, 2002b, p. 14).

⁷ Panfleto da Coligação “O futuro começa agora”.

O Locutor nessa cena enunciativa, na condição de candidato da Coligação: *O futuro começa agora*, convoca para si outro lugar social como a de locutor-médico, que no mesmo folheto diz: “Também tenho a sorte de poder ter escolhido a minha profissão. Me dedico, desde o princípio da minha carreira como médico, a cuidar da saúde das pessoas”.

Desse modo, o enunciado *CÁCERES NAS MÃOS DE QUEM SABE CUIDAR* projeta sentidos de que a cidade de Cáceres está enferma pelos reflexos da administração atual, e que precisa ser tratada por um profissional da saúde, no caso, pelo candidato médico.

Vemos que a temporalidade deste acontecimento não é marcada por um tempo cronológico, mas pelo memorável de enunciações já realizadas, projetando o interpretável de que a cidade, uma vez nas mãos de quem sabe cuidar, deixará o estado de enfermidade e passará a se desenvolver com vigor. Ou seja, o enunciado é dito do lugar de quem tem experiência em cuidar da saúde pública do município, e que deseja fazer o mesmo em relação à administração municipal.

2.3 Partido dos Trabalhadores

O Partido dos Trabalhadores, único partido na campanha que não coligou com nenhum outro, faz circular, nos mais diversos materiais de propaganda eleitoral, o enunciado abaixo, que se torna norteador para as propagandas do candidato do PT.

Figura 6: Propaganda 6.



“Cáceres nas Mãos do Povo.”

A cena enunciativa “Cáceres nas Mãos do Povo” é constituída de um Locutor, que se representa como fonte desse dizer, que assume o lugar social de locutor-candidato do Partido dos Trabalhadores. Nessa cena, a cidade de Cáceres significa que deixará de estar nas mãos ou de ser governada por um determinado grupo social e passará para as mãos ou será governada pelo “Povo”.

O locutor-candidato, no enunciado *Cáceres nas Mãos do POVO*, afetado pelo ideário do Partido dos Trabalhadores, propõe governar pelo povo, para o povo e com o povo, por meio de uma gestão em que o povo será prioridade. Essa proposta, exposta à exterioridade, significa governar pelo e para povo em oposição aos governos de um determinado grupo social.

Esse enunciado recorta o já-dito do Estatuto do PT, que diz lutar por políticas “destinadas a eliminar a exploração, a dominação, a opressão, a desigualdade, a injustiça e a miséria”⁸, em oposição a qualquer cidadão que não esteja contemplado nos objetivos do partido.

Chama a atenção, também, no enunciado “*Cáceres nas Mãos do POVO*” o emprego das aspas que, conforme as gramáticas tradicionais servem para destacar, entre outros empregos, citação ou transcrição. Nesse sentido, as aspas significam que essa proposta já foi dita em outro lugar, como *slogan* da proposta⁹ de governo na campanha de 1996, do candidato à prefeitura de Santo André-SP, pelo Partido dos Trabalhadores, e que agora retorna com aspas.

Nota-se também que, para reforçar as prioridades do povo cacerense, o locutor-candidato apresenta como proposta a elaboração de um programa de governo contendo 13 pontos¹⁰ que nortearão as discussões políticas durante a sua candidatura, como podemos ver no recorte abaixo:

1. **Pagamento** do piso salarial dos/as trabalhadores/as da educação, conforme lei federal [...];
2. **Construção** de creches nos bairros da cidade e no campo, utilizando recurso de programa federal [...];
3. **Defesa** da Reforma Agrária [...], criando condições para o assentamento de centenas de famílias de trabalhadores/as sem terra [...];
4. **Defesa** de uma política agrícola que beneficie a pequena produção rural, [...] articulação de parcerias entre os cursos das áreas de agricultura e da pecuária da UNEMAT e do IFMT [...];

⁸ Disponível em: <<http://www.pt-pr.org.br/docs/estatuto.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

⁹ Disponível em: <http://www.diariodecaceres.com.br>. Acesso em: 20 out. 2014.

¹⁰ Cf. folder informativo de campanha do PT.

5. **Ação e defesa** da saúde pública de qualidade e gratuita [...] implantação de UPAS (Unidades de Pronto Atendimento à Saúde [...] com recursos de programa federal [...];
6. **Reestatização** da gestão e do serviço de água [...]; reforçar a luta pela implantação de rede de esgoto e seu tratamento, com recursos federais do PAC [...];
7. **Promover** um reordenamento tributário no município de Cáceres, com a implantação do tributo justo [...];
8. **Trabalhar** pela regulamentação fundiária da cidade [...] evitando a formação de latifúndios urbanos, [...];
9. **Recuperação** de equipamentos públicos importantes e caros para o município, mas que estão sucateados [...]; programa de asfaltamento de ruas, avenidas e de estradas rurais;
10. **Defesa** do patrimônio histórico material e imaterial da cidade [...], com a valorização, do Museu Municipal, da Biblioteca Municipal e de espaços culturais [...];
11. **Rediscussão** do Plano de Carreira dos serviços municipais, [...] com a plena valorização dos/as trabalhadores/as do Município;
12. **Luta** contra a Lei de Responsabilidade Fiscal, que impede o poder público de atender as demandas da população [...];
13. **Gabinete participativo** itinerante, **com o prefeito e os secretários indo até onde o povo está**: nos bairros e nas comunidades da cidade e do campo (texto do panfleto do Partido dos Trabalhadores (PT), 2012, grifos nossos).

Nesse recorte temos um funcionamento de reescrituração, definido por Guimarães (2009, p. 5) como “um procedimento que coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido pelo acontecimento enunciativo”. Podemos dizer que se trata de uma reescrituração por enumeração “descritivamente”. Desse modo, a enumeração dos 13 itens apresenta “um conjunto de expressões como modo de apresentar cada um dos aspectos que juntos formam uma unidade de sentido” (GUIMARAES, 2009, p. 58).

Podemos perceber que cada item da proposta apresentada vem coordenado assindeticamente aos outros, e todos apresentam, cada um por sua vez, os elementos que compõem o “conjunto” dos 13 pontos. Neste caso, a enumeração se dá por reescrituração dos 13 pontos. Tem-se aqui o que chamamos de reescrituração por expansão enumerativa.

É importante observar que tanto a Coligação *O futuro começa agora* como o *Partido dos Trabalhadores* empregam o mesmo *slogan* e colocam a palavra *povo* em destaque. O primeiro emprega a forma *povo* em maiúsculo e o segundo, entre aspas. Independente da grafia das formas linguísticas POVO e “Povo”, os sentidos dessas expressões significam diferentemente pelas propostas apresentadas, afetadas pelos lugares históricos e ideológicos de cada partido nos acontecimentos das propagandas político-partidárias em que se inscrevem.

Considerações finais

Neste estudo, ao tomarmos a cidade de Cáceres-MT como um “corpo significativo”, composto de diferentes enunciados e imagens políticas que propagam as pretensões de cada candidato à prefeitura da cidade, no período eleitoral de 2012, deparamos com alguns questionamentos: Como a cidade é significada com as propagandas eleitorais que se espacializam nela? Como a cidade vivencia as propagandas e de que modo elas interpelam e são capturadas pelos transeuntes? Como a cidade é interpretada nas propagandas de cada partido? Que sentidos são produzidos nesse jogo de disputa entre o dito e o não dito? Qual a mensagem que cada candidato procura propagar e para quem?

A partir dessas questões, desenvolvemos um estudo enunciativo sobre a imagem da cidade de Cáceres, projetada nas propagandas eleitorais de três candidatos ao cargo de prefeito para a gestão 2013-2016, e exposta nos espaços públicos da cidade, que foram definidos pela Lei Eleitoral 9504/97.

As propagandas eleitorais dos candidatos à prefeitura do município de Cáceres-MT configuram um jogo simbólico pela disputa de sentidos, retomando e evocando enunciados já ditos, além de projetar novas enunciações e/ou novas interpretações aos leitores/eleitores. Desse modo, os sentidos das propagandas se mexem, se movimentam em direção ao eleitor responsável pela eleição de uns dos candidatos ao poder executivo.

É interessante ver que os enunciados das propagandas político-eleitorais significam a propagação das pretensões dos candidatos, afetadas por um memorável que transpõe os sentidos de quem as formula. Tratando-se de um tema instigante, todo e qualquer cidadão no

período eleitoral exposto à disputa de sentidos, não fica alheio aos efeitos das propagandas afixadas nos espaços centrais da cidade. Como diz Orlandi (2007), ao se deparar com um objeto simbólico (as propagandas, no caso), o sujeito é levado a interpretar.

Assim, através do funcionamento da língua, mostramos as possibilidades de descrição e interpretação dos textos eleitorais, compreendendo que todo e qualquer material de campanha eleitoral faz transitar sentidos determinados pela história e pela memória.

As propagandas eleitorais reverberam disputas políticas entre candidatos à Prefeitura de Cáceres-MT que se colocam em um espaço de enunciação regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, pois o político deve ser tratado, de acordo com Guimarães (2002 p. 16), “como fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem”.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev.ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BENVENISTE, Émile. **Problema de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes. 1989.

DIAS, Luiz Francisco (Org.). **Texto, escrita, interpretação, ensino e pesquisa**. João Pessoa: Ideia, 2001.

DIAS, Luiz Francisco; COELHO, Sueli Maria. Regularidades sintáticas e determinações enunciativas: uma abordagem do aposto explicativo. In: SANTOS, Hélder Souza; FREITAS ASSUNÇÃO, Karina Luiza de (Org.). **Enunciação & discurso** – língua e literatura. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. Quando o eu se diz ele – Análise enunciativa de um texto de publicidade. In: _____. **Os falantes e as línguas: multilinguismo e ensino**. Cefiel/IEL:Unicamp, 2008.

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 51, p. 49-68, jan./jun. 2009.

_____. **Análise de texto** – Procedimentos, análises, ensino. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. Ler um texto uma perspectiva enunciativa. **Revista da Abralín**, São Carlos, v. XII, n. 2, p. 188-205, jul./dez. 2013.

_____. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002a.

_____. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002b.

INDURSKY, Freda. A representação do MST na mídia: discurso verbal e não verbal. In: ZANDWAIS, Ana; ROMÃO, Lucília Maria Souza. (Org.). **Leituras do político**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

_____. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

MANHANELLI, Carlos Augusto. **Eleição é guerra**: Marketing para campanhas eleitorais. 2. ed. São Paulo: Summus, 1992.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1997.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho. 5. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

Recebido em: 15/07/15

Aceito em: 30/08/15

OS SENTIDOS DE LIBERDADE DA ESCRAVA ISAURA CONSTITUÍDOS POR GESTOS DE RESISTÊNCIA

THE SENSE OF FREEDOM OF THE SLAVE ISAURA INCORPORATED
IN STRENGTH GESTURES

LOS SENTIDOS DE LIBERTAD DE LA ESCLAVA ISAURA
CONSTITUIDOS POR GESTOS DE RESISTENCIA

*Jane Josefa da Silva CAMILO**

Resumo: Esta pesquisa é parte da minha Dissertação de Mestrado em Linguística e se inscreve na perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002, 2010). Nosso objetivo é analisar as cenas enunciativas constituídas de diálogos nos quais se inscrevem as figuras enunciativas representadas pelo herdeiro Leôncio e pela escrava Isaura. Os locutores falam de distintos lugares sociais tensionados pelo assédio e pela resistência, respectivamente, cujos gestos vão construir os sentidos de liberdade da escrava. O *corpus* desta pesquisa é constituído de recortes extraídos do livro “A Escrava Isaura”, do escritor brasileiro, Bernardo Guimarães (1875). Embora o discurso da literatura se faça como ficcional, ele está inscrito na história, entendendo a história como efeito de interpretações (HENRY, 1984).

Palavras-chave: Figuras enunciativas; Gestos de interpretação; “A Escrava Isaura”.

Resumen: Esta investigación es parte de mi tesis de maestría en Linguística y se inscribe en la perspectiva teórica de la Semántica del Acontecimiento (GUIMARÃES, 2002, 2010). Nuestro objetivo es analizar las escenas enunciativas que constituyen diálogos que se inscriben en las figuras enunciativas representadas por el heredero Leôncio y la esclava Isaura. Los locutores hablan de distintos lugares sociales tensados por el acoso sexual y la resistencia, respectivamente, cuyos los gestos van construir los sentidos de libertad de la esclava. El *corpus* de esta investigación es constituida de los recortes del libro “A escrava Isaura”, del escritor brasileño Bernardo Guimarães (1875). Aunque el discurso de la literatura es un discurso ficticio, lo mismo está inscrito en la historia, entendiendo la historia como efecto de interpretaciones (HENRY, 1984).

Palabras clave: Figuras enunciativas; Gestos de interpretación; “A escrava Isaura”.

Abstract: This research is part of my Master's Thesis in Linguistics and it is inscribed in the theoretical perspective Semantics of Event (GUIMARAES, 2002, 2010). Our

* Mestre em Linguística – Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora da Educação Básica (SEDUC-MT). Cáceres-MT/Brasil. Contato: janejcamilo@hotmail.com

objective is analyzing the enunciatively scenes constituted of dialogues in which are inscribed the enunciatively figures represented by Leoncio heir and the slave Isaura. The announcers talk about different social places tensioned by harassment and resistance, respectively, whose gestures will build the way of the slave freedom. The *corpus* of this research consists of clippings from the book “A escrava Isaura”, the Brazilian writer Bernardo Guimarães (1875). Although the literature discourse do it as fictional, it is inscribed in history, understanding history as interpretations effect (HENRY, 1984).

Keywords: Figures enunciation; Gestures of interpretation; “A escrava Isaura”.

Este artigo é parte da minha Dissertação de Mestrado em Linguística¹ na qual propomos analisar como os sentidos de liberdade da escrava Isaura são constituídos por gestos de resistência ao assédio do seu proprietário, nas cenas enunciativas protagonizadas por Leôncio, herdeiro do cafezal, e por Isaura, a escrava que pertence legalmente a esse senhor, observando o movimento dos sentidos dos dizeres da escrava em sua existência social e histórica na sua relação com o herdeiro, por considerar que “é impossível pensar a linguagem, o sentido, fora de uma relação”, pois “Algo só é linguagem com outros elementos e nas suas relações com o sujeito” (GUIMARÃES, 1989, p. 74).

Para situarmos as análises, faremos um breve relato a respeito do enredo. A obra “A Escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães (1875), aborda a escravidão do Brasil no Segundo Reinado e, em especial, a vida de Isaura, escrava de origem negra, mas de pele branca, que foi criada e educada pelos proprietários da Fazenda onde vivia como pessoa ‘livre’ e, ao contrário de outras escravas, não fazia nenhum tipo de trabalho braçal. A escrava era dama de companhia de sua ‘dona’ que, antes de morrer, prometeu-lhe uma *carta de alforria*. Ao suceder os pais, Leôncio, ‘herda’ Isaura, e para mantê-la sob o seu poder, esconde a carta de alforria e passa a assediá-la. Para livrar-se dos constantes assédios, a escrava se defende, buscando de várias formas conquistar a sua alforria e, conseqüentemente, a sua liberdade.

A obra literária, da qual extraímos os recortes para analisar os gestos de resistência da escrava nas cenas enunciativas, pertence ao

¹ Sob a orientação da Professora Dra. Neuza Zattar. Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Cáceres/MT/Brasil. Contato: neuza.zattar@gmail.com.

Romantismo, e embora o discurso da literatura se faça como ficcional, ele está inscrito na história.

Considerar o político em relação à linguagem nos instiga a considerar que uma palavra e/ou expressão em um enunciado e/ ou texto pode sempre ter outros sentidos, visto que “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos constituídos definitivamente”, como afirma Orlandi (2005, p.52).

No entanto, a autora nos mostra que o processo de significação mesmo sendo aberto é administrado, determinado, uma vez que “sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem” (ORLANDI, 2005, p. 53).

Os gestos de resistência

Os gestos de resistência nesta análise são compreendidos como gestos simbólicos que se irrompem na e pela linguagem, pois segundo Pêcheux (2009, p. 281), “não há dominação sem resistência”, por entender que a resistência se dá no interior da história e a história é entendida como efeito de interpretações (HENRY, 1984).

Nesse sentido, nas cenas enunciativas que vamos analisar se instala a tensão entre os personagens principais da obra, de um lado, o senhor da escrava que a assedia e a deseja como mulher, e de outro lado, a escrava, que o rejeita como homem. Ou seja, os locutores falam de distintos lugares sociais tensionados pelo assédio e pela resistência, cujos gestos vão construir os sentidos de liberdade da escrava.

Para a análise, vamos tomar seis cenas enunciativas nas quais se inscrevem as figuras enunciativas representadas pela escrava Isaura e pelo herdeiro Leôncio, o proprietário da escrava. As cenas de enunciação, segundo Guimarães (2002, p.23), “são especificações locais nos espaços de enunciação”, um lugar simbólico em que passam “a valer direitos e deveres que, em boa medida, visam a orientar a relação daquele que fala com aqueles para quem se fala, relação que demanda representações do locutor, com produção de efeitos de sentido”, como enfatiza Dias (2007, p.261).

Tratando-se de um diálogo enunciativo, vamos considerar os recortes constituídos de sequências enunciativas, enquanto unidades de sentido que integram um texto.

Passemos às análises dos recortes.

Recorte 01

SE1 – Agora mais que **nunca**. Meu pai é falecido e não ignoras que sou eu o seu único herdeiro. Malvina, por motivos que sem dúvidas terás adivinhado, acaba de abandonar-me e retirou-se para a casa de seu pai. Sou eu, pois, que hoje unicamente governo nesta casa e disponho do **teu** destino. **Mas também**, Isaura, de tua vontade unicamente depende a tua felicidade ou a tua perdição. (GUIMARÃES, 2004, p. 56, grifo nosso).

SE2 – Eu, senhor?! Oh! Por quem é, **deixe** a humilde escrava em seu lugar; lembre-se da senhora D. Malvina, que é tão formosa, tão boa e que tanto lhe quer bem. É em nome dela que, meu senhor: **deixe** de abaixar seus olhos para uma pobre cativa, que *em tudo* está pronta para lhe **obedecer**, *menos nisso* que o senhor **exige**. (GUIMARÃES, 2004, p. 56, grifo nosso).

O recorte acima mostra uma das primeiras investidas do senhor contra a escrava, e retoma como memorável os novos lugares sociais de Leôncio, como herdeiro da fazenda pela morte de seu pai, e de homem “livre”, pelo abandono de sua esposa. E é dessa posição que passa a falar com a escrava.

Na sequência enunciativa 01, o locutor-Leôncio, afetado pelos sentimentos que nutre há um bom tempo pela escrava e pela nova posição que desfruta na fazenda, de herdeiro e abandonado pela esposa, dirige-se à escrava dizendo: “Agora mais que nunca. Meu pai é falecido e não ignoras que sou eu o seu único herdeiro”. Nesse enunciado, a expressão temporal “Agora mais que nunca” nos faz pressupor que a escrava tem conhecimento que ‘legalmente’ pertence ao herdeiro e que está sob seu domínio. Na sequência, o herdeiro complementa dizendo: “e disponho do **teu** destino”, significando que a vida da escrava está assujeitada à vontade do senhor.

O enunciado “Mas também [...], de tua vontade unicamente depende a tua felicidade ou a tua perdição” significa que, além de

dispor do destino da escrava, impõe que a felicidade, a entrega ao senhor, e a perdição, os futuros castigos, dependem exclusivamente da vontade da escrava. Nessa tensão, é imposto à escrava a escolha de seu destino: ceder aos impulsos do senhor ou ser tratada como as outras escravas da fazenda. Nesse enunciado, o operador “Mas também” adiciona argumento a favor de uma mesma conclusão, ou seja, adiciona argumentos a favor da sedução.

Na SE2, olocutor-escrava Isaura, surpresa com a decisão que lhe é imposta, enuncia em tom exclamativo: “Eu, senhor?!”. Esta expressão interjetiva evoca a condição da escrava e os sentimentos da esposa para com o senhor da fazenda, e pode ser parafraseada por “Por que eu senhor?”. Na sequência, o locutor-escrava contra-argumenta as investidas do senhor, destacando as qualidades da esposa, na tentativa de afastá-lo da ideia da conquista.

Em “lhe peço, meu senhor: deixe de abaixar seus olhos para uma pobre cativa, que em tudo está pronta para lhe obedecer, menos nisso que o senhor exige” (SE2), um dos argumentos da escrava é a súplica em nome da esposa para que o senhor deixe de olhá-la, súplica presentificada pelos verbos “peço”, no presente do indicativo; e “deixe”, no modo imperativo. Esse modo de reagir, pedindo em nome da esposa que a deixe de olhar, passa a constituir os gestos de resistência, numa relação de tensão entre os interlocutores.

Em “que em tudo está pronta para lhe obedecer, menos nisso que o senhor exige”, a tensão entre os interlocutores chega ao limite. Ou seja, a escrava se dispõe a obedecer-lhe “em tudo”, exceto no que entendem igualmente, representado por “menos nisso”.

Parafraseando Orlandi (1996), podemos dizer que os gestos de resistência deslocam sentidos, desconstruindo os efeitos do já dito, em direção à outra significação, ainda inédita para o senhor da escrava: a desobediência.

O operador universal “tudo”, no enunciado, pode significar o cumprimento de todas as ordens em oposição ao “menos nisso”, que não está dito mas está significando a rejeição da escrava à sujeição sexual.

Enquanto o sociólogo Freyre (1998) vê a relação escrava/senhor de forma romantizada, Giacomini (1988) discorda dessa interpretação e afirma que, na sociedade patriarcal e escravista, a mulher escrava, além de objeto de direito, era também objeto sexual:

“a sexualidade da escrava aparece para o senhor livre de entraves ou amarras de qualquer ordem, alheia à procriação, às normas morais e à religião para ser apropriada num só aspecto: objeto sexual” (FREIRE, 1998, p. 62).

Os gestos da escrava evidenciados na linguagem ficcional constituem os gestos de resistência que passam a ser vistos como uma relação necessária, e que intervêm na relação do sujeito com o mundo social, mesmo que ele não saiba, pois ceder significa manter a condição de escrava, e desobedecer significa a luta pela liberdade.

Recorte 02

SE1 - Escuta, Isaura; és muito **criança** e não sabes dar às coisas o devido peso. Um dia, e **talvez** já tarde, te arrependerás de ter rejeitado o meu amor.

SE2 - Nunca! – exclamou Isaura – Eu cometeria uma traição infame para com minha senhora **se** desse ouvidos às palavras amorosas do meu senhor (FREIRE, 1998, p. 56, grifo nosso).

No recorte 02, o diálogo entre o senhor e a escrava prossegue como um jogo de sedução e rejeição, de um lado, o locutor-senhor argumenta que Isaura é infantil, portanto, incapaz de tomar decisões que a favoreçam; e de outro, o locutor-escrava que se contrapõe aos argumentos do senhor.

A expressão temporal “Um dia e talvez já tarde, te arrependerás de ter rejeitado o meu amor”, que pode ser parafraseada por “*mas* no futuro você poderá se arrepender”, projeta uma futuridade de que a rejeição trará arrependimentos. Pois, de acordo com Guimarães (2007, p. 45), em alguns casos o “*etem* função *demas*” e “leva na direção de se considerar a necessidade de uma correlação modal entre as orações” (GUIMARÃES, 2007 p. 46).

Na SE1, a rejeição aos sentimentos do senhor, por parte da escrava, produz o efeito de uma ameaça, considerando o lugar social de proprietário da escrava, que pode dispor de seu destino.

Na SE2, o locutor-escrava nega/rejeita, de forma enfática, os argumentos do senhor, empregando a forma exclamativa e negativa “Nunca!” que funciona como gesto de resistência. Esse gesto se contrapõe à possibilidade de traição, caso a escrava desse ouvido aos caprichos do senhor pelo funcionamento da condicional “se”.

Recorte 03:

SE1 - Escrúpulos de criança! ... Meu pai, – Deus lhe perdoe-, levado por uma sórdida avareza, queria vender tua liberdade por um punhado de ouro, como se houvesse ouro no mundo que valesse os inestimáveis encantos de que os céus te dotaram... Eu repeliria, como quem repele um insulto, todo aquele que ousasse vir oferecer-me dinheiro pela **sua liberdade**. *Livre és tu*, porque Deus não podia formar um ente tão perfeito para votá-lo à escravidão. *Livre és tu*, porque assim queria minha mãe e assim o quero eu. **Mas**, Isaura, o meu amor por ti é imenso; eu não posso, eu não devo **abandonar-te ao mundo**.

SE2 - Perdão, senhor; eu **não** posso compreendê-lo; diz-me que *sou livre e não* permite que eu vá onde quiser e **nem mesmo** que eu disponha livremente de meu coração? (GUIMARÃES, 2004, p. 57, grifo nosso).

Na sequência enunciativa 1 do recorte acima, a resistência da escrava aos apelos do senhor é designada de “Escrúpulos de criança! ...”. Para conquistar a escrava, o locutor-proprietário emprega vários argumentos que se fundamentam na avareza do pai na pretendida venda da escrava e na repulsa a quem pretendesse comprar a sua liberdade. No entanto, o argumento mais forte é a declaração do seu amor pela escrava que o impede de abandoná-la ao mundo, isto é, de libertá-la, de torná-la livre das garras de seu senhor.

O enunciado “Livre és tu, porque Deus não podia formar um ente tão perfeito” pode ser parafraseado por “Tu és livre porque és perfeita”. Como afirma Orlandi (2005, p. 30), “os dizeres são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz”. Pois conforme a autora, o dizer tem a ver com sua exterioridade, “as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 2005, p. 30).

Em “**Mas**, Isaura, o meu amor por ti é imenso [...]”, o operador “Mas” contrapõe argumentos orientados para conclusão contrária, ou seja, de acordo com Guimarães (2007, p. 209, grifo nosso), “orientar argumentativamente é, assim, conduzir incessantemente o texto para seu futuro, para seu fim (final/finalidade). A orientação argumentativa

se dá como uma exigência da futuridade do acontecimento.” O locutor-Leôncio, ao declarar seu amor, tenta convencer a escrava de que ela é livre mas não pode ser abandonada ao mundo.

Para Guimarães (2007, p. 209), “um argumento não é algo que indica um fato que seja capaz de levar a uma conclusão. Um argumento é um enunciado que, ao ser dito, por sua significação, leva a uma conclusão (uma outra significação)”.

Na SE2, o locutor-escrava Isaura, ao questionar o seu lugar social em relação à liberdade que lhe é imposta, de livre e de não livre ao mesmo tempo, se constitui na cena no lugar social de locutor-mulher e não de escrava.

Segundo Guimarães (2013, p. 14), “a diretividade argumentativa da pergunta é a mesma da negação”, dito de outro modo, ao questionar sobre sua liberdade, a escrava já está negando que é livre. Com a interrogativa sobre sua liberdade, o dizer do locutor-escrava instaura o memorável de que o escravo não dispunha de seus direitos sociais de ir e vir livremente e muito menos de enunciar na mesma cena em que estivesse inscrito o seu senhor.

Compreendendo como Orlandi (2012a, p. 84) que “a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido”, o gesto de resistência da escrava ao questionar sobre a ambiguidade de sua condição livre/submissa, intervém no real, em um espaço de enunciação de uma sociedade patriarcal escravocrata que “determina e legitima a dominação do homem sobre a mulher” (GIACOMINI, 1988, p. 66) até mesmo as mulheres livres eram submissas aos homens.

Embora a escrava Isaura pertencesse ao senhor Leôncio, o seu lugar social é o de um Locutor que tem conhecimento de sua condição, e que enuncia determinada pelos lugares sociais que a constituem: escrava e livre.

Recorte 04

SE1– Isaura, se o quiseses, **não será somente livre; serás a senhora, a deusa desta casa.** Tuas ordens, quaisquer que sejam, os teus menores caprichos serão pontualmente cumpridos; e eu, melhor do que faria o mais terno e o mais leal dos amantes, te **cercarei** de todos os cuidados e carinho, de todas as adorações que sabe inspirar o mais ardente e inextinguível amor. Malvina me abandona! ... Tanto melhor! Em que dependo eu dela e de seu amor se te possui?!

SE2- O que o senhor acaba de dizer **me horroriza**. Como se pode esquecer e abandonar ao desprezo uma mulher tão amante e carinhosa, tão cheia de encantos e virtudes, como sinhá Malvina? Meu senhor, perdoe-me se **lhe falo com franqueza**; abandonar uma mulher bonita, fiel e virtuosa por amor de uma pobre escrava seria a mais feia das ingratidões.

SE3 - **Cala-te, escrava insolente!** – bradou, cheio de cólera. – Que eu suporte sem irritar-me os teus desdêns e repulsas, ainda vá: **mas repreensões!** ... **Com quem pensas tu que falas?....** (GUIMARÃES, 2004, p. 57, grifo nosso).

O recorte 04 é composto por três sequências enunciativas. Na SE1, o locutor-herdeiro, com o intuito de conquistar a escrava, propõe-lhe uma vida de liberdade e conforto desde que satisfaça os desejos dele. O seu dizer projeta uma futuridade, a possibilidade de cercar a escrava de “cuidados e carinhos”, com direito até mesmo à liberdade e/ou um lugar de senhora na sociedade escravocrata. Porém, há uma contradição, pois o dizer do locutor-proprietário coisifica a escrava ao dizer “te possuo”, quer seja, mesmo cercando-a de cuidados, ela continuaria no mesmo lugar social de escrava herdada por ele.

Na SE2, o dizer da escrava “O que o senhor acaba de dizer me horroriza” demonstra aversão aos dizeres do locutor-herdeiro, e, ancorando-se nas virtudes da sinhá Malvina, rebate os argumentos do senhor “com franqueza”. Aqui os gestos de resistência se fundam no horror ao que é dito e na “franqueza” com que é rebatido.

No recorte em estudo, o dizer da escrava é legitimado, e o que diz produz o efeito impensado da ousadia em repreender o seu dono. Esse gesto de resistência da escrava retoma o dizível, o enunciável de sua condição anterior na fazenda, criada como filha da antiga proprietária que desfrutava dos mesmos direitos que sua dona. E é desse lugar social que o locutor-escrava rebate/rejeita as declarações de amor do seu senhor.

O enunciado “**lhe falo com franqueza**” instala o conflito no centro do dizer, e coloca o lugar da escrava em evidência na cena enunciativa, ou seja, não é do lugar de escrava que Isaura diz “**lhe falo com franqueza**”, mas de um novo lugar que se constituiu para ela pelos gestos de resistência. Aqui, os sentidos das relações entre o proprietário que julga que tudo pode dizer e o escravo que deve

obedecer mudam, se rompem; ou seja, nessa nova posição, a escrava desobedece ao “falar com franqueza” ao seu senhor.

Na SE3, o tom do locutor-herdeiro muda, e a tensão entre os interlocutores chega ao limite, ou seja, o locutor-proprietário deixa os galanteios de lado, e grita cheio de cólera: “Cala-te, escrava insolente!”. Essa mudança é determinada pelos gestos de resistência pela formulação da escrava: “lhe falo com franqueza”. Ou seja, os gestos de repreensão determinam a mudança na posição do locutor-proprietário de galanteador para arrogante, sustentada pela posição da escrava que se coloca como locutor que fala do lugar social de livre que nem o seu proprietário.

O enunciado interrogativo “Com quem pensas tu que falas?” nos remete a Pêcheux (1993, p. 82-83) que diz que “há um jogo de imagens que funciona quando há inscrição do sujeito num determinado lugar social”, e essas “posições” assumidas pelos enunciadores são chamadas de “formações imaginárias”. Muitas vezes esses discursos tendem a ser persuasivos, como explica Orlandi (2006, p.16):

O mecanismo de antecipação é em grande parte o responsável pela argumentação. E a troca de linguagem, por este mecanismo, se assemelha a um grande jogo de xadrez em que aquele que consegue melhor antecipar-se a seu interlocutor é melhor orador, mais eficiente com a palavra (ORLANDI, 2006, p. 16).

Nas palavras de Pêcheux (1993, p.82), “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Pêcheux (1993) diz que a antecipação das representações do outro ou o jogo das formações imaginárias é a imagem que o sujeito faz do assunto, de si mesmo, do outro. Cada um prevê as expectativas de seu alocutário.

Assim, a imagem simbólica que olocutor-proprietário faz de sua inscrição em seu lugar social, projeta uma série de imagens do locutor-escrava, produzindo efeitos de sentido, em que se inscreve o memorável que o escravo não poderia “repreender” o seu ‘dono’; o que implica na questão “quem sou eu para que ele me fale assim?”, dito de outro modo, a escrava sendo objeto de direito não poderia questionar/repreender o seu senhor.

Recorte 05

SE1- E, entretanto, se te mostrares mais branda comigo... **Mas não**, é muito aviltar-me diante de uma escrava; que necessidade tenho eu de pedir aquilo que de direito **me** pertence? Lembra-te, escrava ingrata e rebelde, que em corpo e alma **me pertences**, a mim só e a mais ninguém. És **propriedade minha**; um vaso que tenho entre as **minhas** mãos e que posso usar dele ou despedaçá-lo a meu sabor.

SE2- Pode despedaçá-lo, meu senhor; bem o sei; **mas**, por piedade, **não** queira usar dele para fins impuros e vergonhosos. A escrava também tem coração e **não é** dado ao senhor querer governar seus afetos (GUIMARÃES, 2004, p. 58, grifo nosso).

Na SE1 da cena enunciativa 05, o dizer do locutor-proprietário instala o desejo de convencer a escrava a ser mais flexível cedendo à pressão dele, e na sequência o emprego das reticências indica que a fala foi interrompida, e o dizer do locutor-proprietário toma outra direção.

No enunciado “*Mas não*, é muito aviltar-me diante de uma escrava”, o operador argumentativo *mas* funciona pelo já-dito de que o dizer do escravo não tem legitimidade, dada a sua condição de objeto de direito na sociedade escravocrata. Pois na ótica de Guimarães (2007, p.211), “o memorável (o passado de enunciações realizadas) sustenta a relação de orientação argumentativa e assim projeta como interpretar o futuro do texto”.

Nesse enunciado, a contradição instala o conflito no centro do dizer, pois de acordo com Guimarães (2002, p. 16):

O Político está assim sempre dividido pela desmontagem da contradição que o constitui. De tal modo que o estabelecimento da desigualdade se apresenta como necessária à vida social e a afirmação do pertencimento, e de igualdade, é significada como abuso, impropriedade.

No enunciado interrogativo “que necessidade tenho eu de pedir aquilo que de direito me pertence?”, estamos diante do funcionamento da contradição própria do político, que conforme Guimarães (2002, p.17), “Ele (o político) se constitui pela contradição entre a

normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos”. Esse desentendimento significa “o conflito entre aqueles que não entendem do mesmo jeito as mesmas coisas” (MACHADO, 2011, p. 56). Ou seja, há uma disputa pelo dizer, nessa relação paradoxal de convívio entre iguais e desiguais é que se é produzido o desentendimento.

De acordo com Foucault (1995 apud FERNANDES, 2011), não existe passividade nas relações de poder, porque ao mesmo tempo em que se faz uma imposição, há uma reação contrária, uma resistência: “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995 apud FERNANDES, 2011, p. 248).

Os enfrentamentos do locutor-escrava constituem gestos de resistência, nos quais se marca como sujeito de seu dizer, pois de acordo com Leandro Ferreira (2013), a resistência se dá no interior da história e no interior do sujeito, e ainda afirma a autora que a resistência se torna visível “pela falha constitutiva no interior da língua, da história e do sujeito” (LEANDRO FERREIRA, 2013, p.3).

Os gestos de resistência do locutor-escrava são interpretados como uma reação à imposição do seu interlocutor, pois a resistência do sujeito “está de um lado, vinculada à relação entre forma-sujeito-histórica e individuação pelo Estado; do outro, pelo processo de **identificação do sujeito** individuado com a formação discursiva em sua vinculação ao interdiscurso” (ORLANDI, 2012b, p. 230, grifo nosso).

A escrava ao se posicionar como sujeito individuado não se identifica como objeto, e constitui outra posição sujeito através de gestos de resistência.

Recorte 06:

SE01- Todo o **teu ser é escravo**; teu coração obedecerá, e se não cedes de bom grado, tenho por mim **o direito e a força...** Mas para quê? Para te possuir não vale a pena empregar esses meios extremos. Os instintos do teu coração são rasteiros e abjetos, como a tua condição; para te satisfazer far-te-ei mulher do mais vil, do mais hediondo dos **meus negros**.

SE02- Ah! Senhor! Bem sei **de quanto** é capaz. Foi **assim** que seu pai fez morrer de desgosto e maus-tratos a minha pobre mãe; já vejo que me é destinada a mesma sorte. **Mas** fique certo de que **não** me faltarão **nem** os meios **nem** a coragem para ficar para sempre **livre do senhor e do mundo** (GUIMARÃES, 2004, p. 58, grifo nosso).

Na sequência enunciativa 1 do recorte acima, os dizeres do locutor-herdeiro, indignado com os gestos de resistência/rejeição da escrava, evocam o interdiscurso de que a escrava não tinha direito de ‘escolha’. Entre a rejeição da escrava em ceder ao assédio do senhor e a vingança por não ter conseguido conquistar o coração da escrava, instala-se novo conflito entre os interlocutores.

Conforme Giacomini (1988, p.70), “a possibilidade sempre presente, concretizada ou não, independente de sua vontade, de ser solicitada sexualmente pelo senhor sem recusa possível, foi, sem dúvida, uma contingência com a qual a escrava teve que conviver”. A socióloga toma exemplo um recorte de jornal que diz: “Uma escrava é obrigada a ceder aos desejos libidinosos de seu senhor para não se expor, com a recusa, a toda sorte de torturas” (“O Americano”, 2/04/1851). A autora ainda afirma que na sociedade escravocrata brasileira o corpo da mulher escrava era “agente de estupro institucionalizado” (GIACOMINI, 1988, p. 79).

Em “Mas para quê?”, o locutor-proprietário se nega a obter o escravo à força, justificando que esses “meios extremos” não seriam necessários dado o lugar social ocupado por ele e pela escrava. E para vingar-se da escrava diz: “far-te-ei mulher do mais vil, do mais hediondo dos meus negros”.

A relação de forças entre o senhor e a escrava nos remete a Orlandi (2005, p. 39) que diz: “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”, isto é, o locutor-proprietário fala do lugar de dono da escrava, e nessa relação de força hierarquizada, o dizer do dono “vale” mais que o dizer da escrava.

A SE2 rememora o sofrimento e morte da mãe do locutor-escrava causado pelo antigo proprietário, e que agora o sofrimento se repete através do filho em relação à escrava Isaura. Ainda na sequência 02, a escrava contra-argumenta, colocando-se no lugar de enfrentamento com o seu proprietário para conquistar a sua liberdade.

Considerações finais

Nas cenas enunciativas, os locutores falam de distintos lugares sociais, pela condição social de cada um na obra literária, senhor da escrava e escrava da casa, no entanto, tensionada pelo assédio do senhor, a escrava resiste, e à medida que resiste, os gestos de resistência vão construindo os sentidos de liberdade da escrava, que se coloca no lugar social de pessoa livre. Ou seja, à medida que os gestos de resistência da escrava vão se constituindo, um novo lugar social se abre para a escrava, o de mulher que conhece os seus direitos e luta por eles, e será nessa nova condição, que ela vai lutar pela sua liberdade através da alforria.

A escrava, ao resistir às investidas do senhor, cria uma nova forma de protestar, por meio de gestos de resistência que passam a constituir uma “relação necessária e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo” (ORLANDI, 2012a, p. 20).

Os gestos de resistência, apontados na obra literária “A Escrava Isaura”, representam as fissuras nos sentidos estabilizados de que havia passividade por parte dos escravos, considerando que a produção literária dá margem à interpretação.

Referências

DIAS, Luiz Francisco; FERREIRA, Rosiane dos Santos. Enunciação e referência pronominal: uma análise de charges jornalísticas. **Revista Desenredo**, v.3, n. 2, p. 124-275, jul./dez. 2007.

FERNANDES, Eliane Marques da Fonseca. Pichações: discursos de resistência conforme Foucault. **Acta Scientiarum, Language and Culture**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 241-249, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GIACOMINI, Sônia Maria. **Mulher e escrava**: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1988.

GUIMARÃES, Bernardo (1875). **A Escrava Isaura**. São Paulo, Gold, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, Pontes, 2002.

_____. (1987). **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Autoridade da informação. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 31, p. 09-18, jan./jul. 2013.

HENRY, Paul (1984). A história não existe? In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

_____. **Resistir, resistir, resistir...** essa é a questão! Porto Alegre, UFRGS, 2013. No prelo.

MACHADO, Carolina de Paula. **Política e sentidos da palavra preconceito**: uma história no pensamento social brasileiro na primeira metade do século XX. 2011. 258f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Pontes, Campinas, SP, 2012a.

_____. Documentário: Acontecimento discursivo, memória e interpretação. In:_____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993.

_____. **Discurso e textualidade.** São Paulo, Pontes, 2006.

Recebido em: 10/06/15

Aceito em: 05/08/15

A PERFORMATIVIDADE DO TEXTO-PRONUNCIAMENTO DA PRESIDENTE DILMA¹

THE TEXT PERFORMATIVITY OF PRESIDENT DILMA'S SPEECH

LA PERFORMATIVIDAD DEL TEXTO/DISCURSO DE LA
PRESIDENTA DILMA

*Neuza ZATTAR**

Resumo: Tem este artigo a proposta de analisar os lugares de performatividade constituídos pela posição enunciativa da Presidente Dilma nas relações que estabelece com as mães brasileiras, e o tom que essa performatividade adquire no texto-pronunciamento dirigido a essas mães, em cadeia nacional de TV e rádio, na noite de 13 de maio de 2012, considerando que do lugar institucional que ocupa, a Presidenta pode convocar para si outros lugares de dizer que a autorizam a falar também como mulher e mãe. Para a análise, recorreremos aos estudos sobre performatividade desenvolvidos por Émile Benveniste (1995), Oswald Ducrot (1977, 1987) e Eduardo Guimarães (1996, 2011), observando como esses autores, pelos lugares teóricos que os constituem, definem e empregam a performatividade.

Palavras-chave: Performatividade; Pronunciamento da Presidente Dilma.

Abstract: The purpose of this paper is to examine the places of the performativity constituted by the enunciative position of the President Dilma in the relationships she establishes with the Brazilian mothers and the tone this performativity acquires in the speech addressed to these mothers, on national TV chain and radio, on the night of May 13th, 2012, considering the institutional position she takes, the President may get herself other places to say that also authorize her to speak as woman and mother. For this analysis, we based ourselves on the studies about the performativity developed by Émile Benveniste (1995), Oswald Ducrot (1977, 1987) and Eduardo Guimarães (1996, 2011), observing how these authors, through their theoretical views that constitute them, defining and applying the performativity.

Keywords: Performativity; President Dilma's speech.

Resumen: Este artículo tiene la propuesta de examinar los lugares de performatividad realizados por la posición de la presidente Dilma en las relaciones establecidas con las

¹ Texto disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/05/dilma-anuncia-programa-social-para-familias-com-criancas-de-ate-6-anos.html>. Acesso em: 12 ago. 2012.

* Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Contato: neuza.zattar@gmail.com

madres brasileiras, y el tono que adquiere la performatividad en el texto-voz dirigido a estas madres en cadena de la televisión nacional y la radio, en la noche del 13 de mayo de 2012, mientras que el lugar institucional que ocupa, la Presidente puede llamar otros lugares de decir que autoricen a habla también como mujer y madre. Para el análisis, nos volvemos a los estudios de la performatividad desarrollados por Émile Benveniste (1995), Oswald Ducrot (1977, 1987) y Eduardo Guimarães (1996, 2011), observando como estos autores, por sus lugares teóricos que los constituyen definen y emplean la performatividad.

Palabras clave: La performatividad; Declaración de la presidenta Dilma.

A circulação de pronunciamentos presidenciais em cadeia nacional de rádio e televisão no Brasil funciona como um ritual político naturalizado em datas especiais como cerimônia de posse e datas comemorativas, momentos em que se divulgam também os programas sociais e/ou as realizações nas diversas áreas do governo, os projetos futuros, de modo a produzir os efeitos das políticas sociais e econômicas de interesse do povo. Esses pronunciamentos têm uma determinação social e histórica e colocam em destaque a imagem, o *ethos* e a voz do presidente.

Para esta reflexão tomamos o pronunciamento de lançamento da ação Brasil Carinhoso, o primeiro dirigido às mães brasileiras, na noite de 13 de maio de 2012, no qual a Presidente Dilma Rousseff, ao empregar o vocativo “Queridas mães brasileiras”, dirige-se a todas as mães do Brasil, buscando compartilhar com elas a mesma ‘emoção’ que diz sentir-se *no nosso dia, o Dia das Mães*, de modo a minimizar as diferenças sociais, econômicas e políticas existentes entre elas, e mostrar ao país os lugares sociais das mães na enunciação presidencial.

A partir do texto-pronunciamento, propomos analisar os lugares de performatividade constituídos pela posição enunciativa da presidente Dilma nas relações que estabelece com as mães brasileiras, e o tom² que essa performatividade adquire, considerando que do lugar

² O *ethos* ou o tom, “compreendido como desdobramento da retórica tradicional, revela-se, por meio da enunciação, a personalidade do enunciador” (MAINGUENEAU, 2002, p. 91). Conforme Roland Barths *apud* Maingueneau (2002, p. 98, grifos do autor), “são os traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os *ares* que assume ao se apresentar”.

institucional que ocupa, a Presidente pode convocar para si outros lugares de dizer que a autorizam a falar também como mulher e mãe.

Para fundamentar a nossa análise, vamos percorrer os estudos da performatividade desenvolvidos na perspectiva da enunciação por Émile Benveniste (1995), Oswald Ducrot (1977, 1987) e Eduardo Guimarães (1996, 2011), a partir do filósofo inglês John Langshaw Austin³, observando como esses autores, pelos lugares teóricos que os constituem, definem e empregam a performatividade.

Começemos por Benveniste.

1 A performatividade em Benveniste

Benveniste (1995), em “A filosofia analítica e a linguagem”, após refletir sobre a distinção entre performativo e constativo apontada por Austin e a posterior diluição dessa diferença, diz que conserva do artigo de Austin “os pontos mais salientes no raciocínio e, na demonstração, os argumentos que tocam aos fatos propriamente linguísticos” (p. 298) e, independentemente do ponto de vista de Austin, acrescenta que a performatividade continua a ser um fato de língua que serve de fundamento à análise que desenvolve. Ao descrever as formas subjetivas da enunciação linguística, Benveniste (1995) já indicava a diferença entre *eu juro* (um ato), e *ele jura* (uma informação), numa época em que ainda não se discutiam os termos performativo e constativo, “mas era essa apesar de tudo a substância da definição” (p. 299, grifo do autor). A partir daí, passa a confrontar a sua visão com a de Austin.

Benveniste (1995) apresenta a primeira definição dos enunciados performativos como “enunciados nos quais um verbo declarativo-jussivo na primeira pessoa do presente se constrói com um *dictum*” (p. 300). No exemplo “ordeno ou decido, decreto etc. que a população seja mobilizada”, o *dictum* é representado por “a população seja mobilizada”. Segundo o autor, *odictum* na enunciação realizada é indispensável para que o texto tenha qualidade de performativo (BENVENISTE, 1995, grifo do autor). Outra modalidade desses

³ John Langshaw Austin (1962), em “Quando Dizer é Fazer”, desenvolve estudos sobre o performativo e constativo e, na sequência, diz que toda enunciação envolve uma ação do locutor que compreende três atividades linguísticas: os atos locucional, ilocucional e perlocucional.

enunciados é apresentada pela construção do verbo com um complemento direto e um termo predicativo: “Eu o proclamo eleito”. Observamos que Benveniste, ao contrário de Austin, adota um modelo para caracterizar o enunciado performativo.

Na sequência de seus estudos, o linguista admite como performativos “os enunciados que o são de maneira inaparente, porque só implicitamente são atribuídos à autoridade habilitada para produzi-lo” (p. 300). No exemplo “O Presidente da República decreta que...”, Benveniste (1995, p. 301) diz que “o enunciado na terceira pessoa pode ser reconvertido na primeira pessoa e retomar a sua força típica”, e nesse domínio se produzem enunciados performativos, os chamados atos de autoridade. Há, ainda, enunciado “que não emana de um poder reconhecido, mas propõe um compromisso pessoal para aquele que o enuncia” (BENVENISTE, 1995), e finaliza dizendo que “ao lado dos atos de autoridade que publicam decisões que têm força de lei, há enunciados de compromissos relativos à pessoa do locutor, como: “eu juro”, “eu prometo””. De qualquer forma, diz o linguista, “um enunciado performativo não tem realidade a não ser quando autenticado como *ato*, porém, nem todo ato é um ato performativo, pela ausência da autoridade que o constitui” (BENVENISTE, 1995, p. 301, grifo do autor). Os atos de autoridade são,

em primeiro lugar e sempre, enunciações proferidas por aqueles a quem pertence o direito de enunciá-los. Essa condição validade, relativa à pessoa que enuncia e à circunstância da enunciação, deve ser preenchida sempre que se trate de performativo. O critério está aí e não na escolha dos verbos (BENVENISTE, 1995, p. 301-302).

Defendendo o ponto de vista do irrepetível da enunciação, Benveniste (1995, p. 302, grifo do autor) diz que o enunciado performativo, sendo um ato, “tem a propriedade de ser *único*, e só pode ser enunciado em circunstâncias particulares, uma vez e só uma, numa data e num lugar definidos”. Desse modo, por tratar-se de um ato individual, que se dá no tempo da enunciação, um enunciado performativo não pode repetir-se.

O linguista, contrário à classificação dos performativos como enunciados concebidos no imperativo por Austin, diz que

Um enunciado é performativo na medida em que *denomina* o ato *performador* pelo fato de *Ego* pronunciar uma fórmula que contém o verbo na primeira pessoa do presente: “*Declaro* encerrada a sessão”. – “*Juro* dizer a verdade”. Assim um enunciado performativo deve nomear a *performância* de palavra e o seu *performador* (BENVENISTE, 1995, p. 303, grifo do autor).

Nessa posição, Benveniste (1995, p. 303, grifo do autor) nega qualquer paralelo com o imperativo, pois para ele, um enunciado performativo se dá “na medida em que é *por si mesmo um ato*” e, ao insistir na diferença entre o enunciado performativo que formula e o imperativo, diz:

Não há enunciado performativo a não ser que contenha a menção de ato, isto é, *ordeno*, enquanto o imperativo poderia ser substituído por qualquer processo que produzisse o mesmo resultado – um gesto, por exemplo –, e não ter mais realidade linguística. Assim, não é o comportamento esperado do interlocutor o que constitui aqui o critério, mas a forma dos respectivos enunciados. A diferença resulta daí: o imperativo produz um comportamento, mas o enunciado performativo é o próprio ato que ele denomina e que denomina o *performador* (BENVENISTE, 1995, p. 304, grifo do autor).

Para o linguista, os enunciados performativos constituem-se de atos de autoridade que emanam de um poder já constituído e/ou que têm força de lei, e não na escolha dos verbos, pois para que o ato seja reconhecido como performativo é preciso atender às seguintes condições: o sujeito que enuncia e a circunstância da enunciação.

Vejamos os exemplos:

- a) **Declaro** encerrada a solenidade. (O Reitor)
- b) O Presidente da República **decreta**./ Eu **decreto**.

2 A performatividade em Ducrot

Em “A noção de pressuposição: o ato de pressupor”, Oswald Ducrot (1977) descreve a pressuposição como um ato de fala particular, a partir da reinterpretação da teoria dos atos de fala desenvolvida pelos filósofos de Oxford, notadamente por Austin. O

linguista começa afirmando que “para definir um tipo de ação, um verbo deve designar para que o apontemos como tema de um performativo” (DUCROT, 1977, p. 85).

Seguindo Austin, Ducrot propõe classificar os diferentes tipos de atos linguísticos, buscando um ponto comum entre aqueles que correspondam a performativos, e analisa, inicialmente, os atos de fala locucional e perlocucional, dizendo que esses níveis de atividade linguística não estabelecem nenhuma relação com os performativos, pois, segundo ele, “o tipo de atividade linguística que dá origem aos performativos não deve ser, em relação à fala, nem uma condição de possibilidade (pois só atingiria o locucional), nem um efeito segundo (que seria de ordem perlocucional)” (p. 86), e em relação ao ato ilocucional (aquilo que se faz dizendo), Ducrot diz que se pode prometer sem dizer *Eu prometo*.

A partir dessa reflexão e da afirmação de que o estudo dos performativos “conduz a um estudo mais vasto, que teria por objetivo a atividade ilocucional, o conjunto dos atos que se realizam, imediata e especificamente, pelo exercício da fala” (DUCROT, 1977, p. 86), Ducrot propõe situar, entre os atos ilocucionais desenvolvidos por Austin, a pressuposição.

Começa formulando três noções gerais cuja aplicação, segundo ele, vai além do domínio linguístico: 1. *ação*, “toda atividade de um indivíduo quando caracterizada conforme as modificações que ela traz, ou quer trazer ao mundo (modificações na situação física ou social do indivíduo que age)”; 2. *ação jurídica*, “quando a atividade se caracteriza por uma transformação das relações legais existentes entre os indivíduos concernidos”; 3. *ato jurídico*, “quando se considera a transformação das relações legais como efeito primeiro da atividade e não como a consequência de um efeito logicamente ou cronologicamente anterior” (p. 87, grifo do autor). Vejamos os exemplos⁴:

1. *Ação* – “votar em algum candidato a cargo público”;
2. *Ação jurídica* – “um policial prende uma pessoa”;
3. *Ato jurídico* – “uma sentença judicial proferida por um juiz”.

⁴ Os exemplos foram extraídos do livro “Os limites do sentido”, de Eduardo Guimarães (2005a, p. 57).

Com essa nova proposição, Ducrot (1977, p. 88) define o ato ilocucional “como um caso particular do ato jurídico, como um ato jurídico realizado pela fala”, ou seja, ao redefinir a noção de ato ilocucional proposto por Austin, a performatividade se constitui pelas particularidades do ato jurídico, ou seja,

Uma promessa só pode, segundo nos parece, ser descrita como ato ilocucional na medida em que se crie uma obrigação para seu autor, e que essa obrigação decorra diretamente da fala pronunciada, e não de um efeito prévio. Dá-se o mesmo com qualquer ordem e qualquer pergunta. Dando uma ordem a uma pessoa, eu a coloco numa situação jurídica nova – sendo essa jurisdição considerada como uma deontologia própria do ato linguístico (DUCROT, 1977, p. 89).

Ducrot e Benveniste não postulam o uso do verbo no imperativo na ação performativa, mas se distinguem quanto ao modelo empregado. Em Benveniste, o ato performativo é realizado por aquele que o pronuncia e da autoridade que o constitui, com o verbo na primeira pessoa do presente do indicativo; e em Ducrot, filiado ao trabalho de Austin, o que conta é o ato ilocucional tomado como um ato jurídico realizado pela fala. A partir deste princípio, o ato performativo se caracteriza por uma promessa, uma ordem, uma pergunta, desde que o cumprimento ou a obrigação desses níveis de atividades linguísticas decorram da realização da fala.

3 A performatividade em Guimarães

Diferentemente da posição de Benveniste e de Ducrot, Guimarães (2005b) se coloca na posição de semanticista materialista⁵, junto com aqueles que consideram que “a linguagem fala de algo e o que se diz é incontornavelmente construído pela linguagem” (GUIMARÃES, 2005b, p. 7).

Dessa posição, o autor, nas análises que faz sobre a performatividade de textos, diz que a performatividade se dá na própria

⁵ Para essa posição, “o sentido das expressões linguísticas não pode ser considerado referencial, não pode se significar a partir de um conceito de verdade, as expressões linguísticas significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam” (GUIMARÃES, 2005b, p. 5).

enunciação e significa pela relação do locutor com o alocutário. E por se dar na enunciação, a performatividade é constituída pela relação entre posições enunciativas determinadas sócio-historicamente.

No artigo “Os sentidos da República no Brasil”⁶, Guimarães (1991, p. 70, grifo do autor), no enunciado performativo “O Presidente da República do Brasil [...]. Resolve assegurar à Nação [...], **decretando** a seguinte Constituição (de 1937)”, diz que o lugar da performatividade é o do presidente que decreta, e o lugar da autoridade é construído no texto em que o sujeito se inscreve, por considerar que a performatividade de textos constitucionais se dá na própria enunciação, tendo em vista a relação entre posições enunciativas determinadas sócio-historicamente.

Nessa linha, a performatividade do texto se constrói na relação dos lugares sociais e históricos dos quais os locutores enunciam no acontecimento de linguagem, que se realiza pelo funcionamento da língua. Ou seja, a relação performativa tem a ver com a construção histórica e social do Locutor em relação ao lugar social e histórico do Alocutário, no mesmo acontecimento. Pois, conforme Guimarães (2009, p. 50),

a relação do Locutor com aquilo que ele diz se dá no acontecimento de linguagem pelo agenciamento político da enunciação. Ou seja, não é o Locutor que escolhe uma forma para dizer algo, mas ele é agenciado a dizer pelo modo como as formas linguísticas se constituíram sócio-historicamente e pelo modo como o espaço de enunciação distribui as línguas e os modos de dizer e o que dizer para os seus falantes.

4 Análise

Observadas as diferenças entre os três autores no tratamento da performatividade, adotamos a perspectiva semântico-enunciativa para analisar os lugares de performatividade do texto-pronunciamento da Presidente Dilma, por compreender que o que se diz tem relação com outros já-ditos e com um depois. O texto em questão funda uma

⁶ Nesse artigo, Guimarães (1991) faz referência ao conceito de performatividade formulado por Austin, e à discussão desse conceito em Ducrot, porém desloca o conceito formulado por esses autores para uma posição construída enunciativamente.

memória de sentidos por se tratar do primeiro pronunciamento feito por uma presidente-mulher às mães brasileiras.

Vamos aos recortes desse texto:

R1. Queridas mães brasileiras,

Talvez seja essa a primeira vez que, desta cadeira presidencial, alguém faz um pronunciamento no nosso dia, o Dia das Mães. Não por acaso, é também a primeira vez que nosso país tem **uma presidenta, uma mulher** que é mãe, filha e avó. Uma **mulher**, que como **a maioria de vocês**, já se emocionou nessa data (grifo nosso).

Nesse recorte, que constitui o parágrafo introdutório do texto-pronunciamento, o vocativo instala a cena enunciativa estabelecendo o Alocutário do texto, no caso, as mães brasileiras, e o Locutor, tomado como fonte do seu dizer, se institui, colocando em dúvida a autoria fundante desse pronunciamento pela presença do advérbio “Talvez” e do indefinido “alguém”. Essa regularidade da língua, no entanto, se desfaz pelo enunciado “Não por acaso [...] que nosso país tem uma presidenta”, que dissipa quaisquer dúvidas quanto ao lugar institucional que o Locutor ocupa, o de Presidente do país, e *que ao enunciar* – “*Uma mulher, que como a maioria de vocês*” –, procura estabelecer com as mães relações de igualdade pela condição de mulher que, na posição institucional de Presidente, pode convocar para si.

É interessante observar no R1 o modo de apresentação da Presidente. Mesmo identificando-se como “mãe, filha e avó”, é pela condição de mulher que busca projetar nas telespectadoras a imagem de igualdade entre elas.

No primeiro contato televisivo entre a Presidente e as mães, verifica-se na voz do locutor-presidente um tom de cordialidade e de acessibilidade, construído politicamente para anunciar o objetivo do pronunciamento. Pela relação de identidade que se pretende imprimir, a enunciação do **R1** se apresenta como se constituindo do lugar de cidadã para cidadãs mulheres.

O efeito do tom/*ethos* na enunciação desse recorte remete ao que diz Ducrot *apud* Maingueneau (1987, p. 98):

Não se trata de afirmações elogiosas que o orador pode fazer sobre sua própria pessoa no conteúdo de seu discurso, afirmações que,

contrariamente, podem chocar o ouvinte, mas da aparência que lhe conferem o ritmo, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos [...].

Ou seja, é do lugar social construído sócio-historicamente que o locutor-presidente “se vê revestido de determinadas características que, por ação reflexa, tornam essa enunciação aceitável ou não” (DUCROT *apud* MAINGUENEAU, 1987, p. 98).

R2. (SE1) Hoje, **quero dar** um abraço cheio de alegria e esperança em todas as mães brasileiras, em especial, nas que mais sofrem, nas que passam sacrifício para alimentar, criar e educar seus filhos. **(SE2)** Sei que quando **uma presidenta fala** para as mães mais pobres, **todas as outras mães a escutam** com alma e coração. **(SE3)** Por isso, **sei** que **cadauma de vocês está atenta** ao que **eu vou dizer**. Não são apenas palavras de conforto que **tenho** para **as mães mais pobres** do nosso país. **(SE4)** **Quero anunciar**, hoje, o lançamento da ação Brasil Carinhoso, que irá tirar da miséria absoluta todas as famílias brasileiras que tenham crianças de 0 a 6 anos de idade (grifo nosso).

Na posição de quem toma o texto como uma unidade de sentidos integrado de enunciados (GUIMARÃES, 2011), tomamos o recorte 2 como um texto integrado por um conjunto de sequências enunciativas que se reporta a outros textos ou a um conjunto de textos.

Em “Hoje quero dar um abraço [...] em especial, nas que mais sofrem” temos um enunciado assertivo, em que o locutor-presidente parece estar convicto do que diz, e mesmo tratando-se de um gesto que se quer afetivo, a performatividade assume o tom de determinação, que não aceita contestação. Por outro lado, com esse gesto, pretende-se aproximar-se fisicamente das mães mais sofridas, mais sacrificadas, e reduzir a distância que as separa. O “abraço”, que aparece predicado por “cheio de alegria e esperança”, destina-se a todas as mães que se particularizam pela intensidade do sofrimento: “mães que mais sofrem”, que se distinguem de ‘mães que menos sofrem’ e de ‘mães que não sofrem’; e os sentidos de semelhança da condição de mulher entre a Presidente e as mães, construídos no **R1**, se deslocam, dando visibilidade às diferenças sociais e econômicas existentes entre elas.

No entanto, são as mães que mais sofrem, que se sacrificam, o foco central do pronunciamento da Presidente.

A enunciação do recorte *em* análise se apresenta como se constituindo do lugar de cidadã para mães não cidadãs, significando que os direitos não são iguais e o exercício da cidadania não é pleno para todas as mães. Pode-se dizer que essa desigualdade se assemelha à partilha do sensível da qual diz Rancière (2005, p. 16), aquela que “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”.

Na **SE2**, o lugar da performatividade é o da Presidente que afirma saber – **Sei** – pelo pressuposto de que quando a maior autoridade do país “fala para as mães mais pobres, todas as outras mães a escutam com alma e coração”. Aqui, a Presidente, do lugar institucional que ocupa, convoca para si um outro lugar social que a autoriza a falar como mãe, e é dessa posição que representa o lugar da autoridade que convoca as filhas, as mães brasileiras, para escutar o que ela tem a dizer.

Nessa relação, a força performativa se configura pelo ato de convocar “todas as outras mães” a escutá-la, e não somente as “mães mais pobres” a quem se dirige, ou seja, mesmo que “todas as outras” não representem o perfil para se engajar ao programa a ser lançado, são elas que a Presidente faz questão também de convocar.

O pressuposto da afirmação na **SE2** – **Sei** – é reafirmado na **SE3** pela presença da conjunção conclusiva **Por isso** mais o verbo **sei** em “Por isso sei que cada uma de vocês está atenta ao que eu vou dizer”. Nesse enunciado, a força performativa não está no texto-pronunciamento, mas no ato de convocar a atenção de “cada uma de vocês”, as mães brasileiras.

Em “Quero anunciar [...] o lançamento da ação Brasil Carinhoso” (**SE4**), temos uma performatividade assertiva constituída pela autoridade da Presidente que lança uma nova ação de erradicação da “miséria absoluta em nosso país”. Esse enunciado só significa porque recorta um passado de sentidos (o memorável) com o qual convive, projetando possibilidades de novas enunciações, como por exemplo, de as mães se engajarem à nova ação social. Nas sequências enunciativas 2, 3 e 4, a voz da presidenta adquire tom de autoridade, de determinação, mesmo quando se coloca na posição de mãe.

Nos recortes 1 e 2, as expressões “A maioria”, “Todas”, “Todas as outras”, “cada uma” e “mais” quantificam, particularizam e constroem sentidos de como as mães são representadas no pronunciamento:

R1:

- a) Saudação inicial – “Queridas mães brasileiras”. (**Todas** as mães indistintamente);
- b) “Uma mulher, que como a maioria de vocês, [...]”. (**A maioria** das mães).

R2: (SE1)

- a) “em todas as mães brasileiras”. (**Todas** as mães indistintamente);
- b) “nas que mais sofrem”. (**Apenas** as mães **mais** sofridas);
- c) “nas que passam sacrifício”. [...]. (**Apenas** as mães (**mais**) sacrificadas).

(SE2)

- a) “as mães mais pobres”. (**Apenas** as mães **mais** pobres);
- b) “todas as outras mães”. (**Todas** as mães menos pobres);
(**Todas** as mães **não** pobres).

(SE3)

- a) “cada uma de vocês está atenta”. (**Todas** as mães indistintamente);
- b) “as mães mais pobres do nosso país”. (**Apenas** as mães **mais** pobres).

Passemos ao recorte 3.

R3. (SE1) O Brasil Carinhoso faz parte do grande programa Brasil Sem Miséria, que **estamos desenvolvendo** com sucesso em todo o território nacional. [...]. **(SE2)** O nome da ação diz tudo: Brasil Carinhoso. É o Brasil cuidadoso, o Brasil que

cuida bem de seu bem mais precioso: as nossas crianças. Que tem carinho e amor por elas (grifo nosso).

Na **SE1** do recorte 3, o locutor-presidente assimila o lugar de dizer coletivo (estamos desenvolvendo) que globaliza a voz de todos, ao compartilhar com o primeiro escalão e a base política aliada o programa social em destaque. Na **SE2**, o indefinido “tudo” reescreve por condensação⁷ “Brasil Carinhoso”, que aparece predicado por “É o Brasil cuidadoso”, “o Brasil que cuida bem...”, e “(o Brasil) que tem carinho e amor”. O tom, nesse recorte, soa mais afetuoso ao nomear a população infantil que será atendida pela nova ação social.

R4. Todos sabem que a principal bandeira do meu governo é acabar com a miséria absoluta no nosso país. **Mas nem todos sabem** que, historicamente, a faixa de idade onde o Brasil tem menos conseguido reduzir a pobreza é, infelizmente, a de crianças de 0 a 6 anos (grifo nosso)

No recorte acima, a Presidente lança mão de dois pressupostos para apresentar o objetivo da ação Brasil Carinhoso: o primeiro é o de que “Todos sabem” da luta de seu governo de combate à miséria; e o segundo, “Mas nem todos sabem” da faixa etária que ainda sofre com a miséria. Esses pressupostos funcionam, na enunciação presidencial, como argumentos para a implementação da ação “Brasil Carinhoso”, pois a argumentação, segundo Guimarães (2005a, p. 78), funciona como “uma relação de linguagem, uma relação de significação”. Ou seja,

um argumento não é algo que indica um fato que seja capaz de levar a uma conclusão. Um argumento é um enunciado que, ao ser dito, por sua significação, leva a uma conclusão (uma outra significação). Mais especificamente, argumentar é dar diretividade ao dizer (GUIMARÃES, 2005a, p. 78).

⁷ A reescrituração, conforme Guimarães (2005, p. 28), “é um procedimento de deriva pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito.” Dentre os procedimentos de reescrituração, temos a *condensação* que consiste em condensar, resumir e/ou sintetizar um enunciado.

O enunciado “Todos sabem que a principal bandeira do meu governo é acabar com a miséria absoluta” rememora a primeira proposta⁸ das dez áreas da campanha da presidenta: “Eliminar a pobreza extrema até 2014”, e que faz significar o compromisso políticode campanha e sua efetividade a partir do seu pronunciamento. Temos, ainda, nesse enunciado um lugar de dizer próprio de uma história, o de enunciador-genérico, que repete o que os políticos geralmente dizem: “a principal bandeira do meu governo é”.

A performatividade no recorte 4 assume o tom de constatação, revelada pela autoridade que, ao pressupor que “Todos sabem X” “Mas nem todos sabem Y”, avalia o grau de conhecimento e desconhecimento de “Todos” os brasileiros em relação à bandeira do seu Governo e à faixa etária mais pobre do Brasil. A primeira assertiva pode ser parafraseada por “Todos devem saber”, ou seja, têm a obrigação de saber; enquanto na segunda assertiva, “todos” que não sabem, passam a saber pelo pronunciamento.

Vejamos o recorte a seguir:

R5. Por estas razões, **o Brasil Carinhoso**, mesmo sendo uma ação nacional, **vai olhar** com a máxima atenção para as crianças destas duas regiões mais pobres do país: para o Norte e para o Nordeste (grifo nosso).

A expressão anafórica “Por essas razões” refere-se à descrição⁹ que a Presidenta faz sobre a concentração da pobreza e da mortalidade infantil no Norte e no Nordeste, direcionando a ação para “as crianças destas duas regiões”. Em “o Brasil Carinhoso [...] vai olhar”, observa-se a transferência de sentidos da ação do Governo federal para o próprio “Brasil Carinhoso”, no sentido de partilhar as responsabilidades sociais e políticas entre quem define e anuncia e quem operacionaliza e finaliza as ações do programa.

⁸ As prioridades na Área Desenvolvimento Social: Eliminar a pobreza extrema até 2014; Ampliação do Bolsa Família; Assegurar acesso à água potávela todas as famílias em situação de pobreza; Erradicação do trabalho infantil. <<http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/11/conheca-principais-propostas-de-campanha-de-dilma-rousseff.html>>. Acesso em: abr. 2013.

⁹ Refere-se aos parágrafos 4º, 5º e 6º do texto em anexo.

No recorte 5, a expressão “ação Brasil Carinhoso” é reescriturada por definição por “mesmo sendo ação nacional”, como um modo de redefinir o que já se sabe.

R6. Quero enfatizar a importância de se ampliar efetivamente o acesso das crianças pobres às creches. [...]. Para ampliar essa cobertura, **vamos construir** novas creches e, *especialmente*, ampliar e estimular convênios com entidades públicas e privadas (grifo nosso).

Nesse recorte o locutor-presidente assimila o lugar de dizer de enunciador coletivo – vamos construir – compartilhando a construção de creches no país com os partidos que lhe dão sustentação política, não só na capital federal como nos estados e municípios.

Como o próprio texto diz, o tom do pronunciamento da Presidenta é enfático no sentido de destacar a importância das ações que pretende imprimir com vistas à erradicação da pobreza no país.

R7. Fico muito feliz de poder anunciar o Brasil Carinhoso no Dia das Mães. É uma forma de reafirmar, de maneira ainda **mais contundente**, que nosso governo tem o maior conjunto de programas de apoio à mulher e à criança da nossa história (grifo nosso).

O recorte acima significa as considerações finais do pronunciamento, e o Locutor, investido no lugar social de locutor-presidente, reafirma para o país em rede nacional um programa social para atender especificamente às mães mais desassistidas socialmente. *Nessa cena*, o tom do pronunciamento da Presidenta é contundente e de reafirmação política quanto aos programas sociais *de apoio à mulher e à criança* que o seu governo realiza.

Palavras finais

Pelas considerações teóricas, observamos que para Guimarães a performatividade não se constitui de “atos de autoridade que emanam de um poder constituído e/ou que têm força de lei, e nem na escolha dos verbos”, como diz Benveniste; ou pelas particularidades do ato jurídico como uma promessa, ordem ou pergunta, conforme postula

Ducrot, por considerar que a posição enunciativa ou a autoridade não está dada *a priori*, mas construída sócio-historicamente no texto em que os sujeitos (Locutor e Alocutário) se inscrevem, por compreender, como Dias (2013), que os sentidos do que se diz são produzidos na relação com *enunciados outros, outros tempos e lugares*.

Nessa linha, pelas análises dos recortes, observamos que os lugares de performatividade constituídos pela posição enunciativa da Presidente Dilma, nas relações que estabelece com as mães brasileiras, correspondem ao lugar institucional de Presidente do Brasil que, mesmo ao convocar para si o lugar de mulher e de mãe, o tom da performatividade é enfático, de autoridade, de determinação, de constatação, excetuando-se a introdução, quando o tom se torna mais afetivo, mais solidário, ou seja, o *ethos* adquire várias nuances que o locutor-presidente assume ao se apresentar ao público-alvo do seu pronunciamento.

Desse modo, a performatividade do texto-pronunciamento, ou a relação entre posições enunciativas, é construída no acontecimento de linguagem pelos lugares históricos e sociais do locutor e do alocutário, como podemos ver nas relações entre a Presidente e as mães brasileiras:

- a) **Presidente-mulher** / mulheres brasileiras → “**Uma mulher**, que como a maioria de vocês”;
- b) **Presidenta** / mães brasileiras mais pobres → “quando **uma presidenta** fala para as mães mais pobres”;
- c) **Presidenta-mãe** / mães brasileiras → “todas as outras mães **a** escutam com alma e coração”.

Referências

BENVENISTE, Émile. A filosofia analítica e a linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri; Revisão de Isaac Nicolau Salum. 4. ed. Campinas, SP: Pontes; Unicamp, 1995. (Linguagem crítica).

DIAS, Luiz Francisco. Enunciação e forma linguística. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 223-238, jan-jun., 2013.

DUCROT, Oswald. A noção de pressuposição: o ato de pressupor. In: _____. **Princípios de semântica linguística** (dizer e não dizer). Tradução de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attiê Figueira. São Paulo, SP: Cultrix, 1977, p. 79-112.

_____. Linguagem, Metalinguagem e Performativos. In: _____. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução por Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987, p. 109-138.

GUIMARÃES, Eduardo. Os sentidos da República no Brasil. **Pro-Posições**, n. 5, ago. 1991.

_____. Os sentidos do cidadão do Império e da República do Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni. (Org.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: 1996.

_____. **Os limites do sentido** - Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 3. ed. Campinas, São Paulo, SP: Pontes, 2005a.

_____. **Semântica do acontecimento**. 2. ed. Campinas, São Paulo, SP: Pontes, 2005b.

_____. A enumeração - funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v.51, n. 1, p. 49-68 jan./jun. 2009.

_____. **Análise de texto**. Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas: Editora RG, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 2. ed. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo, SP: Eixo Experimental; Editora 34, 2005.

DILMA anuncia programa social para famílias com crianças de até 6 anos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/05/dilma-anuncia-programa-social-para-familias-com-criancas-de-ate-6-anos.html>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

CONHEÇA principais propostas de campanha de Dilma Rousseff. Disponível em: <<http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/11/conheca-principais-propostas-de-campanha-de-dilma-rousseff.html>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

Anexo

"Queridas mães brasileiras,

Talvez seja essa a primeira vez que, desta cadeira presidencial, alguém faz um pronunciamento no nosso dia, o Dia das Mães. Não por acaso, é também a primeira vez que nosso país tem uma presidenta, uma mulher que é mãe, filha e avó. Uma mulher, que como a maioria de vocês, já se emocionou nessa data.

Hoje, quero dar um abraço cheio de alegria e esperança em todas as mães brasileiras, em especial, nas que mais sofrem, nas que passam sacrifício para alimentar, criar e educar seus filhos. Sei que quando uma presidenta fala para as mães mais pobres, todas as outras mães a escutam com alma e coração. Por isso, sei que cada uma de vocês está atenta ao que eu vou dizer. Não são apenas palavras de conforto que tenho para as mães mais pobres do nosso país. Quero anunciar, hoje, o lançamento da ação Brasil Carinhoso, que irá tirar da miséria absoluta todas as famílias brasileiras que tenham crianças de 0 a 6 anos de idade.

O Brasil Carinhoso faz parte do grande programa Brasil Sem Miséria, que estamos desenvolvendo com sucesso em todo o território nacional. E será a mais importante ação de combate à pobreza absoluta na primeira infância já lançada no nosso país. O nome da ação diz tudo: Brasil Carinhoso. É o Brasil cuidadoso, o Brasil que cuida bem do seu bem mais precioso: as nossas crianças. Que tem carinho e amor por elas.

Todos sabem que a principal bandeira do meu governo é acabar com a miséria absoluta no nosso país. Mas nem todos sabem que, historicamente, a faixa de idade onde o Brasil tem menos conseguido reduzir a pobreza é, infelizmente, a de crianças de 0 a 6 anos.

Para um país, é uma realidade duplamente amarga ter, ao mesmo tempo, gente ainda vivendo na miséria absoluta e esta pobreza se concentrar, com mais força, entre as crianças e os jovens.

A concentração da pobreza é igualmente cruel regionalmente, pois é no Nordeste e no Norte onde ela está mais presente. Setenta e oito por cento das crianças brasileiras em situação de pobreza absoluta vivem nestas duas regiões. E 60% delas estão no Nordeste. Ou seja, regiões mais pobres, crianças mais desprotegidas, mães e pais entregues, historicamente, à sua própria sorte.

A vida das crianças pobres tem melhorado muito nos últimos anos no Brasil. O índice de mortalidade infantil caiu 47,5% no país, e 58,6%, no Nordeste. Porém, muito ainda precisa ser feito e a situação se agrava em períodos de seca, como ocorre neste momento no Nordeste. Por estas razões, o Brasil Carinhoso, mesmo sendo uma ação nacional, vai olhar com a máxima atenção para as crianças destas duas regiões mais pobres do país: para o Norte e para o Nordeste.

Como outros programas do Brasil Sem Miséria, ele será uma parceria dos governos federal, estaduais e municipais e terá três eixos principais. O primeiro, e muito importante, vai garantir uma renda mínima de R\$ 70,00 a cada membro das famílias extremamente pobres que tenham pelo menos uma criança de 0 a 6 anos. É uma ampliação e um reforço muito importante ao Bolsa Família. Isso, aliás, tem sido uma prática bem-sucedida do Brasil Sem Miséria.

O segundo eixo do Brasil Carinhoso será aumentar o acesso das crianças muito pobres à creche. E o terceiro, ampliar a cobertura dos programas de saúde para elas. Neste caso, além do reforço dos atuais programas de saúde, vamos lançar um amplo programa de controle da anemia e deficiência de vitamina A, e introduzir remédio gratuito contra asma nas unidades do Aqui Tem Farmácia Popular.

Quero enfatizar a importância de se ampliar efetivamente o acesso das crianças pobres às creches. E creche significa mais que um teto ocasional para essas crianças. A creche significa saúde,

educação, comida, conforto, lazer e higiene. Significa atacar pela raiz a desigualdade. Para ampliar essa cobertura, vamos construir novas creches e, especialmente, ampliar e estimular convênios com entidades públicas e privadas.

Com o Brasil Carinhoso, estamos reforçando fortemente as ações do Brasil Sem Miséria que beneficiam as mulheres e as crianças. As crianças, aliás, têm sido a prioridade desde o início do programa, como mostram, por exemplo, os subprogramas Bolsa Gestante e o Bolsa Nutriz.

Fico muito feliz de poder anunciar o Brasil Carinhoso no Dia das Mães. É uma forma de reafirmar, de maneira ainda mais contundente, que nosso governo tem o maior conjunto de programas de apoio à mulher e à criança da nossa história. Ou seja, é o Brasil cuidando cada vez mais de quem dá a vida e de quem faz o futuro.

É um Brasil moderno e amoroso, cuidando de suas mães e dos nossos queridos brasileirinhos e brasileirinhas.

Um feliz Dia das Mães e uma vida mais feliz para todas as mães brasileiras é o que desejo de todo coração. Obrigada e boa noite".

Recebido em: 06/07/15

Aceito em: 15/09/15

OS EFEITOS DE SENTIDO NA FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: O EFEITO LEITOR/ESCRITOR IDEAL¹

THE EFFECTS OF DIRECTION IN THE FORMULATION OF THE
PROPOSED ENEM OF WRITING: EFFECT THE READER / WRITER
IDEAL

LOS EFECTOS DE LA DIRECCIÓN EN LA FORMULACIÓN DE LA
ENEM PROPUESTA DE LA ESCRITURA: EFECTO DEL LECTOR /
ESCRITOR IDEAL

*Amilton Flávio Coleta LEAL**

*Cristiane Pereira dos SANTOS***

*Ana Luiza Artiaga Rodrigues da MOTTA****

Resumo: Neste artigo, o tema linguagem e sentido são trabalhados na perspectiva da Análise de Discurso, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, na França e Eni Orlandi, no Brasil, em que visamos compreender o processo de constituição do sujeito e sua relação com a escrita. A escolha do estudo sobre o discurso das políticas de língua, a partir do ENEM é o de perceber os efeitos de sentido de um “ideal de escrita”, inscrito na política de língua do Exame. Destacamos a relevância deste estudo para o domínio da linguagem, sobretudo, para os pesquisadores que se voltam a pensar sobre as políticas educacionais. As análises refletem sobre a política nacional de língua escrita posta nas proposições do ENEM, em que se abre espaço para pensar a constitutividade do sujeito institucionalizado por um imaginário de escrita, o que possibilita refletirmos a projeção imaginária do sujeito-aluno ideal(izado) para a escrita da redação.

Palavras-chave: ENEM; escrita; escritor-ideal; proposta de redação.

Abstract: In this article, the topic language and meaning are worked from the perspective of discourse analysis, based on the work of Pêcheux, in France and Eni Orlandi, in Brazil, where we aim to understand the subject of the maintenance process

¹ Recorte da Dissertação de Mestrado (2015).

* Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).
Contato: amiltonflavio@hotmail.com

** Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).
Contato: cris_tanyinha@hotmail.com

*** Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Contato:
analuizart@unemat.br

and its relationship with writing. The choice of study on the discourse of language policies from the ENEM is to realize the effects of meaning of a "perfect writing" inscribed on the exam language policy. We emphasize the relevance of this study to the mastery of language, especially for researchers who turn to think about educational policies. The analyzes reflect on national language policy put in writing ENEM the propositions that opens space to think constitutivity the subject institutionalized by a writing imaginary, allowing reflect the imaginary projection of the ideal subject-student (ized) to the essay writing.

Keywords: ENEM; writing; writer-ideal; draft proposal.

Resumen: En este artículo, el lenguaje y el significado tema se trabajan desde la perspectiva del análisis del discurso, basado en la obra de Pêcheux, Francia y Eni Orlandi, en Brasil, donde nuestro objetivo es entender el tema del proceso de mantenimiento y su relación con escritura. La elección del estudio sobre el discurso de las políticas lingüísticas del ENEM es darse cuenta de los efectos de significado de una "escritura perfecta" inscrito en la política lingüística del examen. Hacemos hincapié en la relevancia de este estudio para el dominio de la lengua, sobre todo para los investigadores que acuden a pensar en las políticas educativas. Los análisis se reflejan en la política lingüística nacional poner por escrito ENEM las proposiciones que se abre espacio para pensar constitutividad el tema institucionalizado por un imaginario escrito, lo que permite reflejar la proyección imaginaria del sujeto-alumno ideales (humanizada) para la redacción de ensayos.

Palabras clave: ENEM; escritura; escritor ideales; tema del ensayo.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio, a cada edição, vem conquistando maior espaço nas políticas de avaliação do país. A repercutividade e legitimidade da prova ocorreram ao longo das sucessivas edições e, atualmente, ocupa a centralidade das discussões no cenário educacional, seja do ensino médio e/ou da educação superior. A escolha do estudo sobre o discurso das políticas de língua, a partir do ENEM, se deve a um conjunto de fatores, dentre estes, o de perceber os efeitos de sentido de um “ideal de escrita” paralelamente, ao imaginário de “aluno-ideal”, bem como suas condições de produção no processo avaliativo. Dessa forma, dada a importância desse Programa para a nação, propomos pelas análises, refletir sobre a política nacional de língua escrita posta nas proposições do Exame Nacional, que abre espaço para pensarmos a constitutividade do sujeito institucionalizado pelas normas de escrita do Estado, o que possibilita

a abertura de questões sobre o perfil de aluno “ideal” e/ou a projeção imaginária da posição-sujeito na/para a escrita da redação na prova do ENEM.

Ao tomarmos o ENEM como objeto de pesquisa, estamos comprometidos com um fato de linguagem que nos dá pistas da “severa” disputa do acesso ao Ensino Superior, pois o processo avaliativo do ENEM provoca efeitos de sentido nas discussões sobre o ensino no país, que diz respeito sobre a forma como são selecionados os candidatos para o Ensino Superior, o que produz gestos de interpretação que repercutem na maneira como está “posto” a distribuição de vagas nas universidades públicas e/ou privadas. Dessa forma, ao considerarmos o ENEM como uma avaliação em larga escala, há que se pensar que os sujeitos-participantes estão inscritos nas mais diversas condições de produção, o que produz como efeito da avaliação, a aprovação de uns e a exclusão de muitos.

A política de escrita do/no Exame Nacional

A política de avaliação do ENEM tem a ver com o conhecimento, isto é, a forma como a posição sujeito-aluno vivencia essa prática que se torna configurada na escrita da redação. A relação sujeito/escrita nos faz pensar a Escola como lugar autorizado para as projeções imaginárias das políticas de ensino. A política avaliativa do Exame Nacional desliza para outros sentidos, passando a funcionar como uma forma de representatividade² para o ensino no país. Do ponto de vista discursivo, o deslizamento de sentidos se dá pela própria língua, que é condição da projeção imaginária de uma política de escrita inscrita na prova de redação do ENEM.

Pêcheux (1995) afirma que as formações discursivas estão no nível do processo discursivo, na forma como as palavras são disponibilizadas. Segundo o autor (PÊCHEUX, 1995, p. 93), “as formações imaginárias sempre resultam de processo discursivos anteriores. Elas se manifestam através da antecipação, das relações de força e de sentido, estabelecendo estratégias discursivas”. Filiar-se à teoria da Análise de Discurso é compreender que “os sentidos não

² O ENEM é um produto de avaliação do INEP, que utiliza os resultados como forma de representatividade. Percebe-se que não há ações produzidas a partir dos resultados disponibilizados graficamente pelo INEP.

estão predeterminados na língua. Eles dependem das relações constituídas nas/pelas formações discursivas” (ORLANDI, 1999, p.44). Courtine (1984) compreende as formações discursivas como uma matriz de sentidos que regula o que pode e deve ser dito; funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. Isso nos faz pensar que é pela linguagem que se constroem as práticas discursivas (DI RENZO, 2012) e a escrita, nesse bojo, é um meio de subjetivação, onde as relações de poder são legitimadas.

Para a Análise de Discurso interessa o funcionamento da linguagem, a produção de sentidos, o discurso. Sendo assim, o discurso é definido por Pêcheux (1969) como “efeito de sentidos entre locutores”³, isto é, não se trata de uma relação termo-a-termo, mas um processo de produção de sentidos. A Análise de Discurso não concebe a língua como uma unidade transparente, mas um sistema regulado por condições de produção.

A teoria da Análise de Discurso é um campo que se caracteriza pelos estudos do discurso, compreendendo o sujeito, a língua e a história. Dessa forma, não há uma separação estanque entre língua/linguagem, uma vez que se realizam ao mesmo tempo no funcionamento discursivo. Isso nos faz pensar, por um lado, na dimensão discursiva da linguagem e na noção de leitura, pela qual trabalha a questão do simbólico, que produz sentidos pela inscrição da língua na história. Por outro lado, a interpretação é materializada na história e colocada em questão, trabalhando seus limites e seus mecanismos como parte dos processos de significação (ORLANDI, 1996).

Segundo Orlandi (2011, p. 91), “há em toda língua mecanismos de projeção”, que constituem a relação entre a situação e a posição dos sujeitos. A língua está em constante funcionamento e o discurso é o espaço material nesse movimento da língua. Por sua natureza fluída, o trabalho com a linguagem permite gestos de interpretação, pela qual percebe-se que o sentido nunca é fixo, estável, permanente. É sempre móvel, instável (ORLANDI, 2012).

³ Ao empregarmos este termo, retomamos a Pêcheux (2006) para dizer que os objetos simbólicos, sejam eles da linguagem verbal ou da linguagem não verbal, não tem um sentido próprio. Eles produzem efeitos de sentido, dependendo das condições de produção.

A Análise de Discurso possibilita reflexões sobre a natureza opaca, a heterogeneidade, o deslizamento de sentidos, a não linearidade e as marcas de subjetivação como elementos característicos da língua e da linguagem. Na perspectiva discursiva, observa-se sua fluidez, movência, falhas. Orlandi (2012, p. 54) diz que “a língua não é una, não é pura. É feita de falhas, de mudanças, de contatos variados”. Ou seja, as línguas mudam, desaparecem, se criam; estão sempre incompletas e em movimento.

Considerando as relações de sentido que perpassam o discurso, pode-se dizer que o INEP, enquanto órgão regulador do Estado se coloca como o lugar autorizado da regularidade, da normatividade e da língua institucionalizada. Assim, a Escola, compreendida como lugar de institucionalização da escrita, é uma instituição regulada pelo Estado, marcada por práticas que confrontam os interesses e às necessidades materiais das diferentes classes na reprodução e transformação das relações de produção (SILVA, 2002 *apud* CAMPOS, 2009). Compreendemos que as relações que permeiam o espaço escolar estão marcadas por práticas reguladoras, diretamente ligadas a um sujeito que acata e faz valer o jogo de imposição de ideias e valores do Estado.

Enfim, a relação entre Escola-Estado, assim como sujeito-língua, dá visibilidade às relações de poder que estão em funcionamento no espaço político, em que o Estado, enquanto regulador-político, institui uma política de língua. Nesse sentido, o ENEM inscreve-se numa política pública de avaliação e, no decorrer das edições e reformulação das portarias, torna-se um interessante parâmetro que possibilita a reflexão sobre a relação produção escrita e a posição sujeito-aluno. Dessa forma, discorrer sobre a política de escrita do ENEM é legitimar uma posição-sujeito, inscrito no discurso institucional do Exame.

A formulação da proposta de redação do ENEM

A Redação no ENEM é uma avaliação de competências e tem por finalidade avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto. Avalia-se até que ponto o sujeito-aluno-participante demonstra capacidade de fazer leituras críticas da realidade, respeitando a diversidade sociocultural e os valores humanos. Há,

juntamente, com a proposta de redação, os textos motivadores⁴, que funcionam como mecanismos de suporte para a escrita; uma maneira de o participante refletir sobre a temática da redação. Tais textos são subsídios para que o participante desenvolva a redação, permitindo reflexões na organização dos argumentos que sustentarão sua escrita.

A disponibilidade de textos motivadores permite que o sujeito-aluno relacione-os. Orlandi (2009) afirma que “não há discurso que não se relacione com outros” (p. 30). Tal como a autora (ORLANDI, 2009), compreendemos que os sentidos resultam de relações, na qual um discurso aponta para outros. Assim, sempre incompleto, o dizer continua em seus movimentos de significação, deixando que a memória, a opacidade e os equívocos, o trabalhem como acontecimento discursivo⁵, indefinidamente (ORLANDI, 2002), pois não há começo absoluto nem ponto final para o discurso, ou seja, um dizer tem sempre relação com outros dizeres possíveis.

Pode-se dizer que a relação entre os textos motivadores é a maneira como o texto deve ser lido/interpretado pelo sujeito-leitor-escritor. A leitura destes aponta para a escrita: o que se escrever e o como escrever. Em outras palavras, essa relação é o fio condutor para que o sujeito-aluno atenda o que está textualizado na formulação da proposta de redação. Percebe-se, entre outras coisas, um sujeito que precisa intervir sobre uma questão-problema e dar uma solução, o que o coloca numa posição de responsável pelo o que lê, pelo o que escreve, pelo o que propõe, sobretudo, pelo o que pensa em face do que orienta o Estado por meio da proposta de redação.

Pela incompletude da linguagem, todo texto tem relação com outros textos (ORLANDI, 2012). Uma relação necessária com a exterioridade, na qual são estabelecidas as relações de sentido. Assim, o INEP, ao projetar textos que funcionam como base para a escrita da redação, produz diferentes gestos de interpretação põe acesso a diferentes formas de linguagem, atravessadas por diferentes formações

⁴ Os textos motivadores se referem à temática da proposta de redação. Eles se distribuem em textos verbal e não verbal. Normalmente, são disponibilizados de três a quatro textos motivadores.

⁵ Ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade (PÊCHEUX, 2006). Orlandi (2012) diz que o acontecimento, diferentemente de documento, é móvel e permite outros sentidos, que não apenas os institucionalizados.

discursivas, diferentes condições de produção, significam de modos distintos.

A nosso ver, no ENEM, a maneira como o sujeito-aluno deve proceder à escrita do texto é um ponto de vista arraigado ao ideológico do Estado, representado pelo porta-voz INEP. A textualização da proposta de redação assim como os critérios avaliativos funciona como parâmetros que enquadram uma forma sujeito-aluno para a escrita. Assim, apresentamos o comando da proposta de redação descrito na primeira página da prova do ENEM 2013, que diz:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa [...], apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (Proposta de Redação/Caderno Cinza, 2º dia de prova, p. 01).

Primeiramente, há de se dizer que o conjunto de textos motivadores faz circular questões de ordem social, política e/ou cultural, o que configura um atravessamento de diferentes formações discursivas, ideológicas e imaginárias. Observa-se, desse modo, que o comando da proposta de redação marca uma relação com a exterioridade. Costa (2011) afirma que a interpretação é fundamental na relação entre a língua e sua exterioridade, uma vez que, enquanto gesto interpretativo, ela explicita como a abertura do simbólico possibilita a determinação da significação, num jogo de abertura e fechamento dos sentidos, que permite a ilusão de completude do dizer que se estabelece na interpretação de qualquer objeto simbólico, assim como a incompletude constitutiva da linguagem.

A ideologia é constitutiva do discurso. Ela produz a opacidade, isto é, o efeito de evidência na língua (ORLANDI, 2012). Considerando a relação língua-discurso-ideologia refletiremos sobre a posição sujeito-aluno diante do que o INEP solicita no enunciado da proposta de redação e, sobretudo, a maneira como este interpreta a proposição do Estado, em relação à política de escrita que perpassa o ENEM.

Há um imaginário de língua inscrito na proposta de redação em que o candidato é individuado pelo Estado sobre a maneira de como deve proceder à escrita. Portanto, nota-se que a formulação da proposição de redação se dá a partir de um dispositivo jurídico, que se assenta num respaldo legítimo do Estado e assegura a política de escrita proposta pelo INEP. A proposta de redação solicita que o candidato trabalhe com a língua e saiba, sobretudo, elaborar um texto na modalidade dissertativo-argumentativa. A nosso ver, as políticas de língua são o lugar da regularidade e, neste caso, tem-se o enquadramento do participante do ENEM em uma formação imaginária, que ritualiza a maneira como o candidato deve proceder sua escrita.

A formulação da proposta de redação é um gesto de apropriação de sentidos já circulantes, é um recorte político e simbólico textualizado em uma estrutura que se mantém: a modalidade dissertativo-argumentativa. Independente do assunto formulado na proposta há sempre a obrigatoriedade de o aluno ter que “solucionar” um problema. Esse gesto marca sua posição-sujeito submissa às regularidades do Estado, na posição-sujeito aluno competente que propõe, pela escrita, uma intervenção a uma questão social. A partir do que se textualiza na proposta de redação do ENEM, percebe-se que o Estado não projeta um sujeito que saiba somente ler, escrever e interpretar. Esta posição-sujeito, no ENEM, precisa dizer e intervir sobre uma questão-problema.

O Estado faz atravessar a posição sujeito-aluno como aquele capaz de intervir, pela escrita da redação, face às questões sociais. Isso nos faz retomar o processo de individuação da forma-sujeito pelo Estado (ORLANDI, 2012), que resulta em um indivíduo ao mesmo tempo livre e responsável. Essa responsabilidade, segundo Pêcheux (1995), é uma questão política, em que faz funcionar um imaginário que permeia as questões relacionadas ao ensino de língua. Compreendemos que as condições de produção para a escrita da redação estão atravessadas por diferentes formações discursivas, que asseguram o que pode, o que deve e como deve ser dito, dada a situação de avaliação.

No discurso da proposta de redação, observa-se que o sujeito-aluno está inscrito numa formação discursivo- imaginária, que permeia a política escrita da prova. Na perspectiva da Análise de Discurso, a

formação discursiva é o lugar de articulação entre língua e discurso, que regula o que pode e deve ser dito. Courtine (1984) afirma que os sentidos são regulados de acordo com determinada formação discursiva.

Assim, compreendemos que a formação discursiva que sustenta a política avaliativa do ENEM diz respeito às competências e habilidades do sujeito-aluno; produto de um saber autorizado, transmitido na/pela escola que, ao escrever a redação, inscreve-se numa formação ideológica do Estado.

A formação imaginária que permeia o sujeito-aluno, no ENEM, se dá pela posição-sujeito no discurso. Há um imaginário de sujeito para a escrita da redação; projetado, imaginariamente, como ideal na política de língua do Exame. Pêcheux (1995), pensando a relação das formações discursivas com as ideologias, propõe o conceito de formação imaginária. O autor a define como mecanismo de funcionamento discursivo, que diz respeito às imagens resultantes das projeções dos sujeitos.

A formação discursiva no Exame Nacional enquadra o sujeito-aluno às relações institucionais do Estado. Um dizer limitado que regula o sujeito a posicionar-se conforme o que lhe é autorizado via formulação da proposta de redação. O sujeito se significa pela escrita e por ela se constitui na relação com o social. Parafraseando Orlandi (2001), dizemos que o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual, mas na relação com o social, com o simbólico. Desse modo, na perspectiva discursiva, o sentido de uma palavra e/ou expressão não está nele mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, dada as condições de produção dos sujeitos que as empregam.

Nunes (1994), ao discorrer sobre a leitura numa perspectiva discursiva, afirma que sua prática envolve tanto o sujeito da leitura como as condições sócio-históricas em que ele se inscreve. Compreendemos, assim como Nunes (1994), que a leitura é uma prática ao mesmo tempo individual e social. É individual, porque nela se manifestam particularidades do leitor; características intelectuais, memória e história. É social porque está sujeita a convenções linguísticas, ao contexto social, à exterioridade, à política.

Dito isto, compreendemos que a proposta de redação, ao solicitar que os candidatos redijam um texto dissertativo-

argumentativo com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação escolar, selecionando, organizando, e relacionando, coerentemente, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista, não toma o texto como produto do conhecimento do sujeito-aluno, mas como resultado de uma prática letrada. Nesse sentido, pressupõe-se que para escrever, precisa-se sempre de outros textos (motivadores/suportes), que serão tomados pelo sujeito-escriptor e não da leitura como matéria-prima para a produção de texto.

Na perspectiva da Análise de Discurso, a escrita se constitui carregada de historicidade, na qual o sujeito, capturado ideologicamente, apropria-se da língua para significar. O sujeito, na posição de aluno e em situação de avaliação, precisa estabelecer redes de sentidos para historicizar sua escrita; produzir sentidos. Entretanto, o discurso do ENEM, atravessado ideologicamente pelo Estado, enquadra o sujeito no comando da proposta de redação, que diz para redigir um texto do tipo dissertativo-argumentativo, na norma culta da Língua Portuguesa [...]. Nota-se que há uma injunção para que se obedeça prontamente às ordens de um discurso pedagógico, inscrito numa posição idealista de como proceder à escrita do texto. O que se formula na proposta de redação produz um efeito de resistência no sujeito-aluno em não historicizar a prática de escrita.

A prática de leitura, assim como a de escrita, implica a interpretação. No entanto, tais práticas sofrem coerções e são reguladas por mecanismos do Estado. Orlandi (1996) diz que “as condições de interpretação não são iguais para todos, pois o conhecimento é distribuído de forma desigual”. Em um contexto amplo, a afirmação da autora nos faz pensar nas bases da educação no país, em que a Escola é o espaço de produção do conhecimento. No entanto, a desigualdade na distribuição desse conhecimento, em um contexto imediato, remete-nos aos mecanismos de regulação na prova do ENEM, que direciona o candidato a pensar politicamente, como o Estado. Assim, o Estado, ao controlar a prática de escrita no Exame Nacional, administra os saberes sobre o sujeito-aluno, de modo a traçar e um perfil ‘ideal’, condicionando-o a ser “passivo” politicamente.

Desse modo, a projeção imaginária do “sujeito ideal”, no discurso do ENEM, legitima uma linearidade na produção da escrita (redação). Contudo, Orlandi (1988, p. 113) diz que “a unidade do texto

não é plana, nem simétrica, mas fugaz”.A partir de Orlandi (1988), compreendemos que um dos aspectos importantes na produção da escrita é a noção de incompletude, entendida como constitutiva na/para a produção e os efeitos de sentido.

Considerações finais

Na perspectiva da Análise de Discurso, a escrita é um trabalho discursivo, na qual o sujeito inscreve-se na língua para produzir sentidos. Portanto, quando falamos dos sujeitos e dos sentidos, a questão do simbólico é sempre uma questão aberta. Nesse sentido, trazemos Silva (1998), que diz da posição sujeito-aluno e sua constituição como sujeito de um discurso pedagógico, em que as relações de poder apagam o político que as determina.

Observa-se, pela formulação da proposta de redação, que a avaliação da produção escrita (ENEM) reforça o estereótipo de que existe um domínio da norma culta (padrão), na qual o egresso do ensino médio tem seu texto pontuado quanto ao uso das competências exigidas para a produção da redação. O ENEM, representado pelo INEP, legitima a padronização da língua escrita, a fim de que todos sejam, imaginariamente, enquadrados no sistema do Estado, que representa uma ação reguladora e contribui para a padronização do ensino de língua.

Assim, compreendemos que o gesto de interpretação do sujeito-aluno produz um estereótipo do ensino de língua e, ao mesmo tempo, individua a posição-sujeito que não condiz à proposta de redação, conforme impõe o Estado.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no ENEM 2013: guia do participante**. Brasília: INEP, MEC, 2013. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. **A redação no ENEM 2012.** Guia do participante. INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2012.

CAMPOS, Thiago Manchini de. **Brasil, um país de todos:** língua, liberdade e cidadania (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais). 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, IEL, Campinas, SP, 2009.

COSTA, Greciely Cristina da. **Discursos sobre a milícia:** nomes, vozes e imagens em movimento na produção de sentidos. 2011. 166f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, IEL, Campinas, SP, 2011.

COURTINE, Jean Jacques. Définitions d’orientations théoriques et méthodologiques en analyse de discours. **Philosophiques**, Paris, v. 9 , n. 2, p. 239-364, 1984.

DI RENZO, Ana Maria. **O estado, a língua nacional e as construções das políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. **A formulação da proposta de redação do ENEM:** a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Mato Grosso, Cáceres, 2015.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro:** imaginário de leitura no Brasil Colonial. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Reflexões sobre escrita, educação indígena e Sociedade. **Escritos**, Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri – Labeurb, n. 5, p. 7-22 1999.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Discurso em análise:** Sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso e leitura.** Campinas, SP. Editora Cortez, 1988.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de B. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, IEL, Campinas, SP, 1998.

Recebido em: 10/07/15

Aceito em: 12/09/15

LÍNGUA GUAJAJARA EM CONTATO COM O PORTUGUÊS: UMA DESCRIÇÃO DOS EMPRÉSTIMOS FONÉTICO- FONOLÓGICOS

GUAJAJARA LANGUAGE IN CONTACT WITH THE PORTUGUESE: A
DESCRIPTION OF PHONETIC-PHONOLOGICAL LOANS

LENGUA GUAJAJARA CONTACTAR CON EL PORTUGUÉS: UNA
DESCRIPCIÓN DE PRÉSTAMOS FONÉTICO-FONOLÓGICO

*Tereza Maracaipe BARBOZA**

Resumo: o contato linguístico intenso entre o guajajara e o português tem desencadeado na tomada de empréstimos lexicais da língua de contato-português, apresentando casos de adaptação fonético-fonológicos à língua indígena e em outros sem adaptação alguma, ou seja, escrita e pronúncia permanecem tal como da língua portuguesa. Diante disso, nosso objetivo neste artigo é identificar e descrever quais tipos de adaptações fonético-fonológicas tem ocorrido nas palavras emprestadas do português, quais fonemas da língua guajajara têm sido adaptados nessas palavras e por quais falantes nativos tem sido mais recorrente esse tipo de empréstimo adaptado. Para esta pesquisa nos fundamentamos na Linguística de Contato, que tem como precursores principais Weinreich (1953), Carvalho (1989), Thomason (2001), entre outros. A metodologia adotada foi entrevistas, listas de palavras previamente elaboradas, gravações de eventos de fala, considerando métodos etnográficos e sociolinguísticos que possibilitaram caracterizar a lista de empréstimos do português.

Palavras-chave: Contato linguístico; Língua guajajara; Língua portuguesa; Empréstimos fonético-fonológicos; Adaptação.

Abstract: The intense language contact between the Guajajara and the Portuguese has triggered in making lexical loans of the Portuguese language, presenting cases of phonetic-phonological adaptation to the indigenous language and in others without any adaptation, in other words, writing and pronunciation remain as the Portuguese language. Therefore, our goal in this article is to identify and describe what kind of phonetic-phonological adaptation has occurred in the Portuguese loan words, which phonemes of the Guajajara language have been adapted these words and which native speakers have been most frequent this type of loan adapted. For this research we based ourselves in Contact Linguistics, whose main precursors Weinreich (1953), Carvalho (1989), Thomason (2001), among others. The methodology used was interviews, previously prepared word lists, speech recordings of events, considering ethnographic

* Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Campus de Cáceres. Contato: terezamaracaipe@bol.com.br

and sociolinguistic methods that made it possible to characterize the list of Portuguese loans.

Keywords: Language Contact; Guajajara language; Portuguese language; Phonetic-phonological loans; Adaptation.

Resumen: intenso contacto de lenguas entre los guajajara y el portugués ha desencadenado en la toma de préstamos léxicos del lenguaje contacto portugués, presentando casos de adaptación fonética-fonológica de la lengua indígena y en otros sin ningún tipo de adaptación, es decir, la escritura y pronunciación quedará como la lengua portuguesa. Por lo tanto, nuestro objetivo en este artículo es identificar y describir qué tipo de adaptación fonética-fonológica se ha producido en las palabras de préstamo portuguesas, que los fonemas de la lengua guajajara han sido adaptadas estas palabras y que los nativos han sido más frecuente este tipo de préstamo adaptado. Para esta investigación nos basamos en contacto Lingüística, cuyo principal precursor Weinreich (1953), Carvalho (1989), Thomason (2001), entre otros. La metodología utilizada fue entrevistas, listas de palabras previamente preparados, grabaciones de voz de eventos, teniendo en cuenta los métodos etnográficos y sociolingüísticos que permitieron caracterizar la lista de préstamos portugueses.

Palabras clave: Lenguas de contacto; Lengua guajajara; Idioma portugués; Préstamos fonético-fonológico; Adaptación.

Introdução

O contato entre línguas existe desde o período da colonização, quando no Brasil diversas línguas circularam no mesmo espaço, dentre elas as línguas ameríndias, africanas e europeias. Neste artigo tomamos como objeto de estudo um dos fenômenos linguísticos decorrentes desse contato entre línguas - os empréstimos lexicais do português, que em nossos dados, se apresentam com adaptação fonético-fonológica à língua indígena guajajara. Segundo Rodrigues (1994), essa língua pertence ao Tronco Tupi, da família Tupi-Guarani e tem 8.269 falantes que levam o mesmo nome da língua, ou seja, povo Guajajara. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), os Guajajara estão estimados em 24.428 pessoas habitando em onze terras indígenas, localizadas na região central do Maranhão, sobretudo nos municípios de Barra do Corda, Grajaú e Amarante.¹

¹ Nosso *locus* de pesquisa está delimitado às aldeias Taboca 1, Jacu, Jiruti e Colônia. As três primeiras pertencem à terra indígena Rodeador e a última à Canabrava-

Nas últimas décadas, o contato entre falantes do guajajara com a sociedade envolvente (não índios) tem-se intensificado por diferentes influências, tais como a localização de algumas aldeias próximas à cidade de Barra do Corda-MA, o que possibilita um deslocamento constante entre as aldeias e o centro urbano para resolver questões burocráticas relacionadas a serviços bancários, tratativas de documentação na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), assistência à saúde e formação educacional. Todos esses fatores têm motivado os nativos a usarem o português como língua principal na cidade e seu uso tem adentrado também nas aldeias. Todos esses fatores extralinguísticos nós tomamos como hipótese para a influência dos empréstimos lexicais do português na língua dos indígenas Guajajara.

1 Aporte teórico

A área de estudos de contato de línguas envolve várias abordagens sobre os fenômenos linguísticos que ocorrem nas línguas em situação de contato. Weinreich (1953), um dos pioneiros no estudo do contato de línguas, percebeu dois fenômenos: o empréstimo e a interferência, que segundo ele são tipos diferentes. O empréstimo é um fenômeno coletivo recorrente em uma comunidade de fala. A interferência é vista como um fenômeno individual e depende do grau de interlíngua do aprendiz. Em outro ponto, Weinreich (1953) faz distinção entre interferência na fala e interferência na língua: na fala, a interferência é como a areia transportada por um riacho; na língua, é a areia sedimentada depositada no fundo de um lago. Nesse sentido, a interferência na língua se configura num processo permanente e fixo na língua de contato, enquanto a interferência na fala ocorre como resultado do conhecimento pessoal de outra língua pelo falante.

O conceito tradicional de interferência adotado primeiramente por Weinreich (1953) tem passado ultimamente por reformulação em outros estudiosos como Silva-Corvalán (1995, p. 5) que enumera alguns processos e fenômenos característicos de falantes bilíngues em situação de contato linguístico: “simplificação, generalização, transferência, *code-switching*, análises, e convergência gramatical,

Guajajara, todas localizadas no Município de Barra do Corda, região central do Maranhão, Brasil.

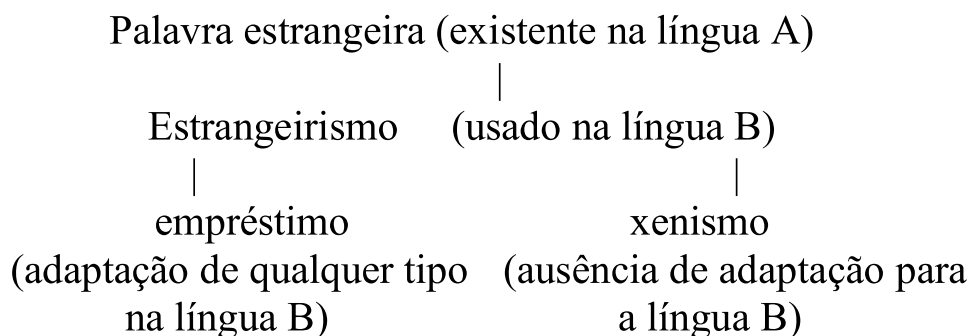
atestado através de diferentes situações do contato entre línguas”. A intensidade e duração do contato entre os dois idiomas propicia ainda mais a interferência na estrutura das duas línguas, levando em alguns casos a substituição de determinadas formas linguísticas de uma língua pela outra.

Gomes Molina (2000) observou o fenômeno empréstimo em diferentes modalidades, que se estabelece a partir de diferentes graus de integração linguística - fonológica e gramatical e de integração social. O esquema utilizado pelo autor para a análise descritiva responde ao *continuum*:

**interferência →→ empréstimo em vias de integração →→
empréstimo consolidado**

O empréstimo ocasional é classificado como integração linguística parcial ou total, mas é resultado de atos idioletais como interferência lexical. Por outro lado, empréstimo em vias de integração é aquele que apresenta integração linguística parcial ou nula e já conta com certo grau de integração social. Em contrapartida, o empréstimo consolidado ou estável é a unidade léxica cuja integração linguística é total - fonológica, morfológica e sintática - e mostra grau elevado de integração social.

Carvalho (1989, p. 43) propõe os limites entre estrangeirismos e empréstimos. Um termo estrangeiro que advém de uma língua e entra noutra tem uma determinada origem e ao se instalar na língua receptora passará por processos e fases, como ilustra o esquema utilizado pela autora.



De acordo com as quatro fases postas por Carvalho (1989), os limites entre estrangeirismos e empréstimos estão situados no nível

individual e social. Um termo estrangeiro se torna um estrangeirismo quando usado em outra língua (língua B) mais especificamente restrito à fala individual. O empréstimo por sua vez, se constitui como consolidado, introduzido na língua B, portanto, tem caráter social por fazer parte da língua de um povo que passa a usar o novo termo com frequência. O empréstimo adotado passa por fases de instalação e adaptação do termo tanto nos aspectos fonético/fonológicos ou de ordem escrita. Caso o novo termo permaneça escrito como na sua forma de origem, ele será tido como um termo estrangeiro no sistema linguístico da língua que o adotou (língua B), embora no nível da pronúncia se adapte à fonologia da língua. A permanência do padrão escrito original do termo estrangeiro na outra língua é denominada xenismo, isto é, o termo não sofre adaptação alguma mesmo sendo usado com frequência na língua importadora. Carvalho (1989) esclarece que “deve ficar bem clara a distinção entre empréstimo e estrangeirismo [...]. O empréstimo é o estrangeirismo adaptado de várias formas. O estrangeirismo pode ter as mais variadas origens [...]” (CARVALHO, 1989, p. 47).

Nessa perspectiva, entendemos que uma nova palavra ou conceito que entra em outra língua, só pode ser considerado empréstimo quando é adaptado à língua que o adota. Nesse sentido, nem todo estrangeirismo pode ser considerado um empréstimo, mas todo empréstimo advém de um estrangeirismo. Em guajajara pudemos observar adaptações de ordem fonético-fonológica e morfológica entre falantes da geração mais velha, sexo feminino.

Matras e Sakel (2007) observam que os empréstimos de fonemas são adotados para se ajustar à articulação da língua de contato. Quando um fonema de uma língua é incorporado em outra língua, cujo inventário fonológico é muito distante da língua que adota o empréstimo, entendemos que essa língua pode aos poucos ir se distanciando de sua estrutura fonológica, modificando consideravelmente o campo lexical.

Thomason (2001) esclarece que à medida que elementos da língua-fonte se incorporam na língua receptora, esta passa sofrer os efeitos em sua estrutura, tais como, a perda de recursos, adição de recursos, substituição de recursos. Sobre a perda de recursos, começa a ser perceptível na perda de alguns fonemas nativos, adição de novos fonemas mesmo no vocabulário nativo, recursos prosódicos como a

colocação de acento, perda ou adição de estrutura silábica restrita. Conforme veremos em nossos dados, na seção seguinte.

2 Descrição dos empréstimos fonético-fonológicos em Guajajara

Antes de descrevermos e analisarmos nossos dados, explicitaremos, primeiramente, como foram estratificados os colaboradores de nossa pesquisa. Tivemos a colaboração de seis indígenas Guajajara, todos falantes bilíngues e de ambos os sexos, conforme exposto na tabela abaixo. A razão de estratificá-los assim é em virtude de esclarecer quais gerações têm adotado mais os empréstimos adaptados e quais indígenas têm tomado os empréstimos de forma direta, ou seja, sem adaptação alguma.

Tabela 01 - Estratificação dos colaboradores da pesquisa.

Gerações	Idade	Uso das línguas
1ª geração	45-70	+ guajajara - português
2ª geração	20-35	+ português - guajajara
3ª geração	8-15	+ português - guajajara

Fonte: Pesquisa de campo (2013-2015).

Alguns empréstimos do português na língua guajajara mostram uma adaptação fonético-fonológica à língua indígena, os quais podem ser observados em processos como:

a) Simplificação da estrutura silábica do português (adaptado ao padrão silábico guajajara)

- (1) lápis: ['lapɪ]
- (2) papel: ['papɛ]
- (3) açúcar: ['sukə]
- (4) canoa: ['kanu]

Em ['lapɪ] ocorre a perda da consoante em coda silábica no final da palavra. O mesmo ocorre para a palavra papel, que perde a consoante final <l>, uma vez que, em guajajara, não há registro dessa consoante.

Referente à palavra ‘açúcar’ temos o enfraquecimento e o apagamento da vogal baixa oral [a] no início de palavra e também da vibrante [r] em final de palavra. Essas diferenças fonéticas mostram a adaptação dos empréstimos da língua portuguesa na língua guajajara.

Em ‘canoa’ a palavra emprestada do português foi adaptada ao padrão fonológico guajajara com a pronúncia do [u] alto muito comum em guajajara.

Nos dados de Silva (2010, p. 1111), ela também encontrou esse mesmo registro para ‘canoa’ (*kanu*). Segundo Silva, este empréstimo “substitui completamente a palavra *jar*, que é a palavra usada ainda hoje em tembé com cognatos em outras línguas da família”. Porém, os Guajajara das aldeias pesquisadas por Silva desconhecem essa palavra. Isso pode ser um indicativo de que o termo *kanu* foi adquirido pelos Guajajara em contato com a língua do não índio, tendo em vista que esta mostra forte relação com o sistema linguístico do português.

(5) *a-pirapoz apik tenə kanu ø-pupe*
1-pescar 1-sentar sentado canoa R¹-dentro.de
‘eu estou pescando sentado na canoa’
(SILVA, 2010, p. 1111)

b) Acomodação por recombinação do padrão silábico (com adição de sílabas do português)

(6) goiaba: [ʼg^waiabə] ~ [ʼgoiabɪ]

Se no exemplo para “canoa” em (4) o falante guajajara faz adaptação do termo ao padrão silábico guajajara, aqui acontece o contrário. A falante da 2ª geração, sexo feminino acrescenta o modelo de tipologia silábica do português no interior da palavra “goiaba”, que na língua indígena é registrado como *goiaw*. Ocorre ainda a adição da sílaba final do português “ba” que sofre flutuação de pronúncia: bə ~ bɪ.

c) Acomodação silábica com adição da vogal [i] do guajajara em ambientes nasais

(7) moto: [imɔ'tən]

Essa pronúncia foi registrada entre os falantes mais velhos do sexo feminino. O ajustamento fonológico com fonemas da língua indígena adaptou a palavra do português à língua guajajara.

d) Acomodação do padrão fonológico (por substituição de fonemas do português)

(8) arroz: [ɑ'ɾɔɿ]

(9) açúcar: [ɑ'su^k]

(10) macaxeira: [maka'sɛɾɑ] ~ [maka'ʃerə]

(11) camisa: [kɑ'miɾə]

(12) moto: ['mɔtə]

(13) colher: ['kuzɛ]

(14) mesa: ['mezi]

(15) gelo: ['ʒeli]

(16) banheiro: [ba'neiri]

(17) cavalo: [kawa'ɾu] ~ [ka'varu]

Em [ɑ'ɾɔɿ] o fonema [z] em coda silábica no fim de palavra tem som de [ɿ] em posição final de palavra. A falante da 1ª geração, sexo feminino, também faz uso do fonema [ɾ] vibrante no lugar da fricativa glotal desvozeada [h] do português na pronúncia de “arroz”. Observa-se também o uso do fonema [ɔ] aberto, quando em português tem-se o som fechado [o]. Aqui a falante da geração mais velha usa a palavra na língua portuguesa, mas a forma de pronúncia é nativa.

Em ‘açúcar’ temos a troca da pronúncia final com o fonema [ɑ] por [k] com leve acréscimo de [i] que apresenta uma sutil vocalização.

Para “macaxeira” [maka'sɛɾɑ] ~ [maka'ʃerə] a geração mais velha usa o [ɛ] aberto e a geração mais nova de ambos os sexos, já faz uso de uma pronúncia semelhante à da língua portuguesa, ou seja, som

fechado [e], além da pronúncia da fricativa alveolopalatal desvozeada [ʃ] ao invés de [s], fricativo alveolar desvozeado.

Em ‘camisa’, o que evidencia a adaptação à fonologia do guajajara é a substituição do fonema [z] por [ɾ]. Essa constatação revela que como o fonema [z] em guajajara não tem o mesmo som correspondente em português (fricativa alveolar vozeada) quando ocupa posição inicial ou no meio de palavras, esse fonema em guajajara na palavra ‘camisa’ sofreu alteração se adaptando à fonologia guajajara ao usar um fonema correspondente na língua, [ɾ]. Outro fator perceptível é que na pronúncia segue com o acréscimo do fonema [ə] ao final da palavra, vocalizando-a.

Para ‘moto’ temos uma substituição de fonemas também recorrente na variedade do português regional, que é a troca do fonema final [o] por [ə].

Em ‘colher’ temos um empréstimo adaptado à fonologia da língua, uma vez que ocorre o fone [ɛ] e a troca de [ʌ] pelo fonema correspondente em guajajara [z] recorrente na fala de todas as gerações.

Em ‘mesa’, há troca do fonema [ə] pelo fonema [ɪ], tendência em guajajara que registramos em outras palavras nessa seção.

Em ‘gelo’ há troca do fonema oral [u] pelo fonema [ɪ]. O mesmo ocorre em ‘banheiro’, o que se configura num processo fonético em que [u] transforma-se em [ɪ], anteriorizando-se. Em guajajara é muito recorrente a preferência pelo uso da vogal anterior [ɪ] no final de palavras que são do português e os índios estão adaptando-as com o uso da substituição de [ə] por [ɪ] e [u] por [ɪ]. Como foi detectado em gravações de narrativas, um colaborador mais velho, sexo masculino, usa para o verbo ‘continuar’ no presente, a seguinte adaptação ‘continue’ (ainda continui), para querer dizer na realidade “ainda continua”. Essa ocorrência também foi perceptível entre falantes mais velhos do sexo feminino.

Em ‘cavalo’ existe um empréstimo lexical com troca de fonema e a adaptação à fonologia guajajara tornou a palavra ‘cavalo’, na língua nativa, mais vocálica, pois nesta língua não há o fonema [v]. O que favoreceu o falante guajajara a trocá-lo pelo correspondente na língua, o glide [w], além da ocorrência da vogal alta posterior [u] ao

final da palavra. Também não há em guajajara a lateral [l], o qual é substituído em ‘cavalo’ por [ɾ]. No entanto, se observa entre um colaborador da 2ª geração, sexo masculino, o uso da fricativa labiodental vozeada [v] do português, além do uso do fonema [u] posterior fechado, como em ‘cavaru’, que a geração mais velha usa como [ʊ] alto central.

Nas palavras listadas acima temos um tipo de empréstimo classificado por Braggio (2010, p. 95) como “empréstimos que passam pelo filtro da língua”, onde se tem como base a língua guajajara que é ainda a porta de entrada para novas palavras da língua de contato (português). Essa lista de palavras emprestadas do português adaptadas à fonologia guajajara são reflexos dos fatores extralinguísticos que envolvem os falantes indígenas da Região de Barra do Corda-MA, tais como, a perda de algumas palavras nativas em virtude do contato com a sociedade envolvente que fala o português e tem influenciado os indígenas Guajajara a usarem, frequentemente, essa língua tanto na escola quanto nas relações dentro e fora da aldeia. Outro fator são conceitos novos vindos da língua de contato, que os indígenas acabam transferindo para o guajajara, sem criar, na maioria das vezes, um termo equivalente dentro da língua indígena. Na comunidade Guajajara, a maioria dos indígenas é bilíngue, por isso consideramos que eles podem estar inseridos num bilinguismo social, embora haja graus diferenciados de proficiência na língua de contato pelas mulheres da 1ª geração, em comparação ao português falado pelos homens.

e) Acomodação do padrão fonológico (por troca de fonemas do guajajara)

(18) aquele: [ʼakɪ]

O pronome demonstrativo do português ‘aquele’ corresponde no guajajara ao termo ‘akwez’ [ʼakwej]. Mas os falantes da 2ª geração, sexo masculino têm adotado fonemas da língua de contato ainda que seja com a redução de alguns fonemas que compõem essa palavra.

Os empréstimos do português adaptados à fonologia da língua guajajara tem evidenciado que a maioria dos falantes Guajajara, principalmente os mais novos, tem conhecimento ainda que não muito

sistemático, da estrutura padrão da língua de contato - o português. Isso ficou claro para nós diante da tentativa do falante em aproximar-se do padrão silábico português acrescentando sílabas à palavra [goiaw] (goiaba) que se transformou em ['g^waiabə] ~ ['goiabɪ]. Enquanto outros falantes, da geração mais velha, acrescentam fonemas da própria língua em palavras oriundas do português, que não tem nenhum correspondente em guajajara, é o caso da palavra “moto”, que a falante adiciona o fonema [i] diante de ambiente nasal na sílaba inicial, ampliando o novo termo que veio da outra língua e assim modificando também sua pronúncia.

Thomason (2001) corrobora ao apontar que a perda de recursos fonético/fonológicos começa ser perceptível com a perda ou adição de novos fonemas no vocabulário da língua receptora, perda ou adição de estrutura silábica restrita.

Considerações finais

Observamos nessa pesquisa que os falantes das três gerações pesquisadas têm mesclado no guajajara traços linguísticos das duas línguas nos novos termos do português e até mesmo em palavras nativas. Essas estratégias mostram que o grau de contato linguístico entre o guajajara e o português está envolvendo os falantes usarem parte da estrutura padrão portuguesa no interior de palavras em guajajara, e em palavras vindas do português o acréscimo de fonemas nativos.

É possível ver, ainda, a perda de alguns fonemas do guajajara sendo substituídos por fonemas da língua de contato. No entanto, entre os mais velhos é realizado o acréscimo de fonemas da própria língua nativa em palavras oriundas do português que não têm nenhum correspondente na língua guajajara, fazendo com isso o ajustamento de fonemas da língua guajajara em palavras da língua de contato. Ao passo que entre as gerações mais novas os empréstimos ocorrem de forma direta, em sua maioria.

Apontamos aqui, de forma ainda preliminar, os efeitos indiretos do contato linguístico entre a língua guajajara e a língua portuguesa, que na nossa observação em campo nos mostrou que a influência do português na língua guajajara é causada entre tantos motivos pelas pressões internas dentro da língua, como é o caso

justificado entre alguns colaboradores da pesquisa, que afirmaram usar palavras do português na língua guajajara por não ter um correspondente na língua nativa quando se trata de novos itens da cultura não indígena que adentram no meio dos indígenas ou que passam a ter acesso quando estão na cidade; entre esses itens estão nomes de alguns alimentos (bolo, pão, massa, etc.), meios de transportes, meios de comunicação, etc. Mas apesar do intenso contato com a língua portuguesa e a sociedade envolvente, pudemos observar certo grau de resistência da língua guajajara entre os mais velhos do sexo feminino que usam com mais frequência a língua guajajara.

Referências

BRAGGIO, Silva Lucia Bigonjal. Reflexões sobre os empréstimos do tipo *loanblend* e direto na língua xerente akwén. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2010.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos**. São Paulo. Editora Ática, 1989.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. Transferencia y Cambio de código en una comunidad bilíngüe área metropolitana de Valencia (I y II). **Contextos**, n.33-36, 309-360, 1999-2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **O Brasil Indígena: Línguas**. Disponível em: <indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/linguas>. Acesso em: 20 out. 2013.

MATRAS, Yaron. The borrowability of structural categories. In: MATRAS, Yaron; SAKEL, Jeanette. **Grammatical Borrowing in Cross – Linguistic Perspective**. New York: Mouton de Gruyter, 2007. p. 31-73.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SAKEL, Jeanette. Types of loan: matter and pattern. In: MATRAS, Yaron; SAKEL, Jeanette. **Grammatical Borrowing in Cross – Linguistic Perspective**. New York: Mouton de Gruyter, 2007. p.15-29.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. **Spanish in Four Continents**: studies in language contact and bilingualism. Washington: Georgetown University Press, 1995. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

SILVA, Tabita Fernandes. **História da língua tenetehára**: contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família tupi-guarani do tronco tupi. 2010. 1145 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/..2010_TabitaFernandesdaSilva>. Acesso em: 23 abr. 2013.

THOMASON, Sarah G. **Language Contact**. Washington: Edinburgh University Press, 2001.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact**: Finding and problems. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

Recebido em: 16/07/15

Aceito em: 10/09/15

OS ELEMENTOS DO SUBSISTEMA DE ATITUDE ENUNCIADOS NO DISCURSO DE ALUNOS ATRAVÉS DE CRENÇAS

THE ELEMENTS OF THE SUBSYSTEM OF ATTITUDE SET OUT IN
THE SPEECH OF STUDENTS THROUGH BELIEFS

LOS ELEMENTOS DEL SUBSISTEMA DE ACTITUD EN EL DISCURSO
DE LOS ESTUDIANTES EN FORMA DE CREENCIAS

*Graciene Verdécio de GUSMÃO**

Resumo: O objetivo deste artigo é revelar os elementos do subsistema de atitude enunciados no discurso de alunos do ensino fundamental, através de suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI). O presente estudo configura-se como sendo qualitativo-interpretativista, assim, tomo como base teórica os conceitos de autores como Bogdan e Biklen (1994) e André (1995). Sob o aporte do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*), contemplando Martin e White (2005), e, sobre o construto teórico de Crenças, a partir de Barcelos (2004, 2006, 2007), Silva (2005, 2007). Os resultados assinalaram que os elementos linguísticos utilizados pelos alunos, através de suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI foram de julgamento e apreciação.

Palavras-chave: Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*); Crenças; Língua Inglesa.

Abstract: The objective of this article is to reveal the elements of the subsystem of attitude listed in the discourse of elementary school students, through their beliefs in relation to the teaching and learning process of English (henceforth LI). The present study is configured as being qualitative-interpretative, as well, I take as a basis the theoretical concepts of authors as Bogdan and Biklen (1994) and André (1995). Under the contribution of Appraisal System, contemplating Martin and White (2005), and on the theoretical construct of Beliefs, from Barcelos (2004, 2006, 2007); Silva (2005, 2007). The results pointed out that the language used by the students, through their beliefs about the teaching and learning process of LI were judgment and appreciation.

Keywords: Appraisal System; Beliefs; English Language.

* Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Barra do Bugres – MT. Contato: graciene.verdecio.gusmao@gmail.com

Resumen: El objetivo de este artículo es poner de manifiesto los elementos del subsistema de actitud en el discurso de los alumnos de la escuela primaria, a través de sus creencias en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa (en adelante LI). El presente estudio se configura como cualitativo-interpretativo, así como, tomar como base los conceptos teóricos de autores como Bogdan y Biklen (1994) y André (1995). En el Sistema de admisión de Avaliatividade (Sistema de Evaluación), contemplando Martin y White (2005), y en la construcción teórica de las creencias, de Barcelos (2004, 2006, 2007); Silva (2005, 2007). Los resultados señalaron que el lenguaje empleado por los alumnos, a través de sus creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los LI se prueba y evaluación.

Palabras clave: Sistema de Apreciación (sistema de evaluación); Creencias; Idioma Inglés.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o discurso de alunos da 3ª fase do 2º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, de uma instituição de ensino pública do Estado de Mato Grosso, à luz do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) (MARTIN; WHITE, 2005), e de crenças (BARCELOS, 2004, 2006, 2007; SILVA, 2005, 2007).

Assim, intento através desta pesquisa, compreender, mesmo que parcialmente, quais tipos de avaliação ou atitude os alunos tomam/fazem em relação à Língua Inglesa (doravante LI) e ao seu professor, ou melhor, que julgamentos e apreciações demonstram esses alunos, através de suas crenças concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de LI.

Tomar conhecimento sobre o que os alunos esperam dos professores e os fatores que despertam a motivação sobre o ensino e aprendizagem de LI, a partir da análise do discurso sistêmico-funcional, podem oferecer maiores oportunidades de consonância entre as ações propostas pelo professor e os anseios dos aprendizes.

Partindo deste pressuposto será apresentado, a seguir, teóricos que abordam sobre o sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*), assim como a respeito do construto teórico de Crenças.

1 Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*)

O Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) é um recurso semântico-discursivo através do qual se é possível interpretar os

significados interpessoais (MARTIN; WHITE, 2005). Por intermédio desse sistema se pode analisar os posicionamentos avaliativos do falante/escritor no discurso, como por exemplo, observar como as pessoas enunciam suas avaliações, ou até mesmo, opiniões sobre as pessoas, situações e acontecimentos de modo geral, por meio da fala e/ou escrita, podendo ser avaliações positivas, bem como negativas.

Vejamos, a seguir, na figura 1, as características de três domínios interacionais do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) conforme Martin e White (2005):

Figura 1: Os três domínios interacionais do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) consoante Martin e White (2005), elaborado pela autora desta pesquisa, a partir do estudo da obra citada.



Consoante os domínios interacionais do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*), de acordo com Martin e White

(2005), apresentadas na figura 1, a **atitude** é alusivo aos sentimentos, julgamentos e avaliações que os falantes/escritores expressam no discurso; o **engajamento** lida com as fontes de atitude e o papel das vozes sobre as opiniões no discurso; e a **gradação** é relativo à intensidade dos sentimentos no âmbito oral ou escrito.

Esta análise será realizada sob o aporte de **atitude**, a qual é o subsistema do sistema de avaliatividade que está dividida em três tipos: **afeto, julgamento e apreciação**. O **afeto** está intrinsecamente ligado às emoções, sentimentos que o falante/escritor tem sobre as pessoas, objetos e situações, podendo ser positivas ou negativas. As classificações e categorias de afeto são: *felicidade/infelicidade*, *segurança/insegurança* e *satisfação/insatisfação*. Essas três categorias podem ser expressas no nível lexical por meio de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações.

O **julgamento** se preocupa com as avaliações morais do comportamento humano, podendo ser positivas ou negativas, explícitas ou implícitas. Essa categoria de atitude subdivide-se em dois tipos: **estima social e sanção social**. O tipo de julgamento **estima social** é composto pelos subtipos - *normalidade* (quão especial as pessoas são), *capacidade* (quão capazes as pessoas são) e *tenacidade* (quão resolutas as pessoas são). E **sanção social** pelos subtipos - *propriedade* (quão éticas as pessoas são) e *veracidade* (quão honestas as pessoas são).

E, por fim, temos o posicionamento de atitude alcunhado **apreciação**, que tem como enfoque o objeto da avaliação e não o avaliador. Esta categoria também pode ser **positiva ou negativa, direta ou implícita**, podem ser apreciados objetos, performances, as “coisas” que não está relacionada aos sentimentos, fenômenos naturais e semióticos. A apreciação não se refere ao julgamento de comportamento social, mas apreciação da forma, estética, impacto e apresentação do objeto sendo avaliado. Este sistema é organizado em três variáveis: **reação, composição e valoração**. A **reação** é um tipo de apreciação que se subdivide em *impacto* e *qualidade*. O *impacto* é remanescente à reação que algo provoca em nós, podendo ser positivas ou negativas. E a *qualidade* ocorre se a reação estiver voltada para o objeto.

2 A origem do construto teórico de Crenças

O verbo crer pode denotar “tomar por verdadeiro, ter por certo”; “tomar como provável; pensar” (HOUAISS, 2001), dos significados trazidos pelo dicionário, já podemos perceber a duplicidade de sentidos originados deste verbo. O construto teórico de Crenças não emergiu na contemporaneidade, da mesma forma que não é específico da Linguística Aplicada, pois desde que homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo (BARCELOS, 2004; 2007).

Diversos pesquisadores da área da Linguística Aplicada afirmam que o conceito de crenças mantém uma relação de interdisciplinaridade com a Filosofia (PEIRCE, 1877), Educação e Psicologia Educacional (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND; SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; ROCHA, 2002), Sociologia (BOURDIEU, 1987, 1991) e Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER et al., 1982; NESPOR, 1987) (SILVA, 2005).

Conforme Barcelos (2004), no âmbito internacional, os pesquisadores iniciaram estudos sobre crenças nos anos 70, porém, sob o título “Mini-Teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” – termo cunhado em Hosenfeld (1978). Deu-se início, nesta década, os estudos com o foco no aluno, ou seja, os estudiosos tinham como principal objetivo conhecer, mesmo que parcialmente, os aprendizes, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e suas crenças ou conhecimentos sobre o processo de aprender línguas e, conseqüentemente, desenvolver pesquisas reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda sob o prisma de Barcelos (2004), foi no ano de 1985 que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” apareceu pela primeira vez, em LA, com o questionário BALLI¹ (*Beliefs about*

¹ Questionário elaborado por Elaine K. Horwitz (1985), sendo extremamente usado em pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas. A tradução para o termo BALLI seria ‘Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas’. Trata-se de um questionário com 34 itens para investigar as crenças de professores em um curso de treinamento sobre a aprendizagem de línguas, focalizando as áreas de: a)

language learning inventory), elaborado por Horwitz (1985), baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de línguas, que serviu, e ainda serve, como ferramenta de apoio na coleta de dados para muitas pesquisas.

De acordo com Silva (2007), no Brasil, o conceito de crenças fortificou-se na década de 90, a partir dos seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), Carmagnani (1993), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Dentre os grandes nomes dos estudiosos supracitados, o que destacou-se foi o do pesquisador Almeida Filho (1993), pois teorizou, pela primeira vez, em solo brasileiro na Linguística Aplicada sobre *crenças* ou *abordagem/cultura de aprender* no ensino e aprendizagem de línguas (grifo meu) (BARCELOS, 2004).

Na literatura sobre crenças podemos constatar os múltiplos termos já utilizados remissivos às crenças sobre a aprendizagem de línguas como: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987); filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM; VANN, 1987); conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a); crenças (WENDEN, 1986); crenças culturais (GARDNER, 1988); representações (RILEY, 1989, 1994); teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER; GINS-BERG, 1995); cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995); cultura de aprender (CORTAZZI; JIN, 1996); cultura de aprendizagem (RILEY, 1997); concepções de aprendizagem e crenças (BENSON; LOR, 1999) (BARCELOS, 2004).

Desta forma, os pressupostos teóricos de Crenças tem uma vasta literatura díspar e complexa. E um dos fatores que influenciam tal complexidade, é o fato do desacordo entre os termos e definições proferidos às crenças, uma vez que conforme exposto no início desta seção, os mesmos mantêm uma relação de interdisciplinaridade.

Para esta pesquisa considero **Crenças**, a partir das definições encontradas na literatura compilada por Barcelos (2004, 2006, 2007), ou seja, Crenças são: **Sociais**, pois são uma forma de pensamento, como construção da realidade e transmitidas culturalmente; **Individuais**, pois são uma forma de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; **Dinâmicas**, pois são mutáveis ao longo do tempo e

dificuldade de aprendizagem de línguas; b) aptidão para aprender línguas; c) a natureza do processo de aprendizagem de línguas; d) estratégias de comunicação e aprendizagem; e e) motivação e expectativas para aprender línguas estrangeiras.

Paradoxais, pois são sociais, porém individuais; dinâmicas, porém imutáveis.

3 Metodologia

O presente estudo configura-se como sendo qualitativo-interpretativista, assim, tomo como base teórica os conceitos de autores como Bogdan e Biklen (1994) e André (1995). No método qualitativo-interpretativista, os dados são obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfocando a realidade de modo contextualizado. Esta metodologia nos fornece dados ricos em descrição dos participantes (ANDRÉ, 1995).

Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos da 3ª fase do 1º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, com idades entre 11 e 13 anos. Como instrumento para coleta de dados, utilizei um questionário, o qual foi aplicado aos alunos. Na sequência, foi feita a transcrição do *corpus* coletado e o *recorte* dos itens avaliativos. Vale salientar, que o *recorte* dos itens avaliativos foi realizado por meio da ferramenta *WordSmith Tools*, a qual contabilizou a frequência das palavras presentes no *corpus* deste trabalho. Esta contabilização facilitou detectar e/ou recortar as ocorrências de determinadas palavras, a fim de contribuir na identificação das avaliações pronunciadas pelos aprendizes de LE/LI, por meio de suas crenças.

Destarte, a ferramenta computacional *WordSmith Tools*, auxiliou na categorização das ocorrências dos elementos léxico-gramaticais avaliativos identificados, bem como na frequência de ocorrências desses elementos presentes no discurso dos alunos, possibilitando uma maior compreensão das avaliações expressas pelos participantes desta investigação.

5 Os elementos do subsistema de atitude enunciados no discurso de alunos através de crenças

Dou início a esta análise, com as respostas dos alunos referentes à seguinte pergunta inserida no questionário:

Como você acha que deve ser seu professor de inglês?

As análises, a seguir, correspondem à pergunta mencionada anteriormente, para compreender a opinião dos alunos sobre como deve ser seu professor, enquanto pessoa e profissional da educação:

Exemplo (1)

N1: **muito legal, divertida, extrovertida e bonita**
[Julgamento: normalidade +]

No que concerne ao exemplo acima, as crenças da aluna são positivas, ela usa modalidades avaliativas de julgamento do subtipo normalidade positivo, para expressar sua crença em relação a sua professora de inglês, dizendo através do epíteto intensificado [“muito legal”], dos atributos “divertida”, “extrovertida”, “bonita”, a maneira que ela gostaria que sua futura professora fosse, enquanto pessoa.

Exemplo (2)

N2: **Calmo, divertido, alegre epaciente.** [julgamento: normalidade +]

Nesse aspecto, os itens destacados, no exemplo 2, encaixam-se no julgamento positivo, pois N2 expressa crenças positivas referentes ao seu futuro professor, através dos atributos “alegre”, “calmo”, “paciente”. Ela afirma que seu futuro professor deverá ter senso de humor, ser calmo, paciente para explicar a disciplina de Língua Inglesa e ser divertido em sala de aula. Ela faz suas avaliações demonstrando crenças referentes ao seu professor enquanto pessoa e profissional do ensino.

Exemplo (3)

N3: *eu*acho que a **minhaprofessora** de ingles deve ser **muito legal** [julgamento: normalidade +] e **Boa para explicar** [julgamento: capacidade] desse jeito aprenderemos

Observando o exemplo 3, é possível identificar o aluno N3 representado pelo pronome “eu”, expressando avaliações sobre suas crenças em relação a sua futura professora. Essas avaliações estão sendo realizadas pelo epíteto intensificado [“legal”], enquadrando-se

no julgamento do subtipo normalidade. Esse tipo de julgamento, para Martin & White (2005), tem a ver com o grau de individualidade e particularidade das pessoas, ou melhor, quão incomum, diferentes e especiais elas são. Nesse sentido, considera-se que o julgamento de N3 destaca essa singularidade referente à sua futura professora, pois ao dizer que tem a crença de ter uma professora “muito legal”, ele tem a esperança de que ela seja uma pessoa especial. Com relação à crença realizada pelo atributo “Boa para explicar”, ajusta-se no julgamento do subtipo capacidade, que contempla os níveis de competência e habilidade das pessoas.

Exemplo (4)

N4: Tem que **saberensinar** [julgamento: capacidade +] o inglês nas aulas.

Neste exemplo, a crença do aluno está sendo realizada pelo atributo “saber ensinar” que se ajusta no julgamento do subtipo capacidade. Ou seja, a crença dessa aluna é revelada pela atitude avaliativa de julgamento positivo de capacidade, porque N4 deseja que sua futura professora tenha a capacidade de ensinar a Língua Inglesa durante as aulas.

Podemos observar, no exemplo, a seguir, as crenças presentes no discurso de N5 sendo realizadas pelos atributos “legal” e “ensinar todos a falar inglês”, ou seja, ela usa modalidades avaliativas de julgamento do subtipo normalidade positivo e, outrossim, do subtipo capacidade positivo, para expressar suas crenças em relação a sua futura professora e as aulas de inglês. Esta aluna expressa avaliações concernentes ao modo como ela gostaria que sua futura professora fosse, enquanto pessoa, e que a mesma tivesse competência para ensinar a falar a Língua Inglesa.

Exemplo (5)

N5: **Legal** (julgamento: normalidade +) e ensinar todos a **falar inglês**

Como você espera ser suas aulas de inglês?

Esta pergunta foi direcionada aos alunos com o intuito de tomar conhecimento sobre suas crenças em relação à aprendizagem da Língua Inglesa:

Exemplo (6)

N6: ***Eu espero e acredito*** que voute uma ***aula muito ótima*** [apreciação: reação +]

Nesta resposta identifiquei que N6 revela sua crença em relação às aulas de inglês através do epíteto intensificado [“ótima”], intensificado pelo intensificador [“muito”]. Este exemplo equivale à apreciação do tipo reação – positiva impacto, pois o aluno espera e acredita que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa de sua escola seja bom.

Exemplo (7)

N7: ***Eu espero*** que ***seja legal*** [apreciação: reação +] e aprender o inglês ***lendo lendo*** [apreciação: reação +] ***livro sem inglês***

A avaliação da discente N7 está sendo realizada por meio de crenças concentradas no epíteto “legal” e “lendo”. Como podemos observar, ela intensifica o segundo epíteto com a repetição do mesmo. Ao expressar apreciação pela leitura, a aluna revela sua crença ao dizer que apenas aprenderá a Língua Inglesa, se esse processo de ensino e aprendizagem estiver voltado para a habilidade oral através de leituras de livros. Ou seja, ela aprecia esta habilidade, porém exclui todas as outras possibilidades de ensino e aprendizagem, que sua futura professora poderia desenvolver em sala de aula.

Exemplo (8)

N8: ***legal*** [apreciação: reação +] e ter ***atividadesintereçantes*** [apreciação: reação +]

No exemplo acima destaco a atitude de apreciação positiva sendo realizada pelas crenças da aluna N8 através dos epítetos [“legal”] e [“intereçantes”]. A aluna demonstra avaliações positivas, ao expressar que espera que seu futuro professor prepare sua aula de forma interativa e com atividades que ela aprecie.

As análises, a seguir, correspondem, ainda, a pergunta mencionada anteriormente:

Como você acha que deve ser seu professor de inglês?

Exemplo (9)

N9: **Legal** [julgamento: normalidade +] e **ensinar** [julgamento: capacidade] todos a **falar inglês**

Podemos observar no exemplo anterior, a crença presente no discurso de N9 sendo realizada pelo atributo “legal” e “ensinar todos a falar inglês”, ou seja, ela usa modalidades avaliativas de julgamento do subtipo normalidade positivo e do subtipo capacidade positivo, para expressar sua crença em relação a sua futura professora e as aulas de inglês. Ela expressa suas avaliações da maneira que ela gostaria que sua futura professora fosse, enquanto pessoa e que a mesma tivesse competência para ensinar a falar a Língua Inglesa. Portanto, esta aluna privilegia a habilidade oral, eliminando as demais habilidades.

No exemplo 10, ao utilizar o atributo “interativo”, a discente N10 expressa sua crença em relação a seu futuro professor de Língua Inglesa. Ela avalia como seu professor deve ser em sala de aula, comunicativo com seus alunos e não formar uma barreira entre professor e aluno. Ou melhor, esta aluna acredita que a função do professor é somar com seus alunos. A avaliação de julgamento do subtipo normalidade desta aluna foi realizada através de sua crença positiva.

Exemplo (10)

N10: **Interativo** (julgamento: normalidade +) nas aulas

Nota-se pelo exemplo abaixo, que a aluna tem crenças em relação a sua professora de Língua Inglesa expressando como ela poderia ser enquanto pessoa em sala de aula, mais especificamente, no momento do processo de ensino e aprendizagem da língua alvo, por meio dos atributos “boa” e “brincalhona”. Assim, neste exemplo, a crença da aluna está sendo enunciada pelo julgamento positivo.

Exemplo (11)

N11: **boa e brincalhona** [julgamento: normalidade]

Na resposta citada abaixo, a aluna N12 exprime avaliações de julgamento do subtipo normalidade positivo através de suas crenças realizadas pelos atributos “educado” e “incentivador”. A aluna espera que seu futuro professor seja educado ao ensiná-la e que a incentive a gostar de aprender inglês, pressuponho que seja através de atividades que a estimulem a sentir afeto pela disciplina de Língua Inglesa.

Exemplo (12)

N12: **educado e encentivador.** [julgamento: normalidade +]

As análises na sequência são referentes à pergunta:

Porque você acha que deve aprender inglês?

Exemplo (13)

N13: Por que é **interessante** (apreciação: reação +) e **algum dia eu serei professora de Ingles**

Neste exemplo foi possível identificar a crença sendo expressa por N13 através de sua apreciação do tipo reação – positiva de impacto concentrada no epíteto intensificado “interessante”. A aluna faz avaliações referentes à relevância da aprendizagem da Língua Inglesa, relatando que a motivação em estar estudando essa disciplina é porque acha interessante e porque a aprendizagem desta segunda língua servirá para fins profissionais, no trabalho como professora futuramente.

Exemplo (14)

N14: eu acho **muito Bom** (apreciação: reação +) **aprender ingles Para no meu futuro eu ter sucesso na vida profissional**

Conforme podemos observar no exemplo acima, a crença do aluno em aprender a LE/LI está sendo expressa pelo epíteto intensificado [“bom”], pois ele acredita que através da aquisição de

uma segunda língua, ele terá um futuro melhor, ou seja, possibilitará que ele tenha sucesso na vida profissional.

Exemplo (15)

N15: Porque é **muito importante** (apreciação: reação +)
aprender inglês para saber falar com os americanos

No que concerne aos dados apresentados no exemplo 15, fica evidente a crença revelada por N15 por meio da apreciação do tipo reação positiva concentrada no epíteto intensificado “muito importante”. A discente avalia a aprendizagem do inglês como necessária, para interagir com os com os nativos desta segunda língua.

Consoante os dados apresentados nesta análise, foi possível identificar no discurso dos alunos da 3ª fase do 2º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, atitude de julgamento do subtipo normalidade e capacidade, assim como avaliações de apreciação demonstradas através de suas crenças em relação à Língua Inglesa e ao seu futuro professor.

Considerações finais

Sob a luz da teoria da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), esta que tem o enfoque nas escolhas linguísticas em situações reais de uso, nesta pesquisa centralizei minhas lentes de análise no subsistema do sistema de avaliatividade designado atitude. Visto que, meu objetivo foi entender que tipo de avaliação e/ou atitude os participantes desta pesquisa tomam/fazem em relação à Língua Inglesa e ao seu professor. Ou seja, que emoções, julgamentos e apreciações demonstram esses alunos, através de suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE/LI.

Esta análise me permitiu elencar avaliações de julgamento e de apreciação pronunciadas por meio das crenças dos alunos da 3ª fase do 2º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, se levando em consideração os tipos de atitude. Pode-se afirmar que os tipos de atitude identificados no discurso desses alunos apontaram para a presença de elementos léxico-gramaticais, tais como, atributos, epítetos e processos empregados para destacar suas emoções ao se referirem às aulas de

Língua Inglesa, a seu futuro professor, bem como à relevância desta LE para sua vida profissional no futuro.

Esta pesquisa contribuiu para que eu conhecesse as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI na visão dos alunos, através de suas expressões de atitude. Portanto, espero que os resultados do presente trabalho possam ser úteis para os professores de Inglês, que poderão utilizar este estudo para refletir sobre suas próprias crenças e atitudes em relação aos alunos, à escola em que atuam e ao processo de ensino e aprendizagem dessa segunda língua. E aos futuros professores de Língua Inglesa, os quais poderão, também, por intermédio dos resultados deste trabalho de pesquisa, se preparar melhor para a realidade que irão enfrentar, planejando com antecedência estratégias para favorecer uma plausível melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem da LE/LI de seus futuros alunos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan Approach**. 2000. 230f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) - TheUniversity of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n. 2, p. 145-175, 2006.

_____; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p.109-138, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Coleção da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1994.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTIN, James Robert; WHITE, Peter. **The language of evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

SILVA, Kleber Aparecido. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no

contexto brasileiro. **Revista Linguagem e Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, 2007.

_____. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”**: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? 2010. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2010.

_____. O professor de língua inglesa em (trans)formação contínua: da competência implícita à competência profissional. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). **Autobiografias na (Re) constituição de Identidades de Professores de Línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 3).

_____. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, Leandra Ines Segnanfredo; SILVA, Kleber Aparecido (Org.). **Linguagem, ciência ensino**: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

_____; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b.

Recebido em: 16/07/15

Aceito em: 20/09/15

A LINGUAGEM EM *BLOGS* DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOB O OLHAR SISTÊMICO-FUNCIONAL

THE LANGUAGE IN BLOGS OF TEACHERS OF ENGLISH LANGUAGE UNDER THE SYSTEMIC-FUNCTIONAL LOOK

EL LENGUAJE EN BLOGS DE PROFESORES DE LA LENGUA INGLESA POR MEDIO DEL OJAR SISTÉMICO FUNCIONAL

*Estela Seraglio FURRER**

Resumo: Este estudo tem por objetivo discutir, na perspectiva teórica Sistêmico Funcional de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem dos *blogs* de professores de Língua Inglesa, tomando como *corpus* o texto, isto é, o discurso escrito como realizações semânticas de falantes/escritores e seus interlocutores. Com foco na metafunção ideacional, analisamos as realizações semânticas articuladas às representações dos processos: material, mental e experiencial (HALLIDAY, 1994). Nesse sentido, o texto/discurso dos *blogs* constitui-se das possibilidades semânticas que significam os propósitos de uma unidade sistêmica em que o funcionamento da linguagem leva um texto/discurso “a significar aquilo que significa”. Ou seja, há, nos *blogs*, uma dinâmica peculiar que se dá/está no texto/discurso escrito como modo de significação. Os dados revelaram que as realizações semânticas dos participantes representam significados de suas experiências em relação ao ensino de Inglês e à inserção da tecnologia em sala de aula.

Palavras-chave: Perspectiva Teórica Sistêmico-Funcional; *Blogs* de professores de Língua Inglesa; Linguagem/Realizações Semânticas.

Abstract: This study aims at discussing, within the theoretical framework of Systemic Functional Linguistics, Halliday (1994), Halliday and Matthiessen (2004), the language of the blogs of English language teachers using as *corpus* the text, that means, the written discourse as semantic realizations of speakers/writers and their interlocutors. Focusing on the ideational metafunction we have analyzed the semantic realizations articulated to the representations of the processes: material, mental and experiential (HALLIDAY, 1994). In this sense, the text/discourse of the blogs constitutes of the semantic possibilities that mean the purposes of one systemic unit in which the way language functions takes a text/discourse to come ‘meaning what it means’. In other words, there is in the blogs one peculiar dynamic that comes/takes place in the text/ written discourse as a way of meaning. The data showed that the semantic realizations of the participants represent meanings about their experience in relation to the English teaching and the use of technology in the classroom.

* Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).
Profa. da Educação Básica-SEDUC-MT. Contato: estela.s.furrer@gmail.com

Keywords: Theoretical framework of Systemic Functional Linguistics; Blogs of the English language teachers; Language/Semantic realizations.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo discutir la perspectiva teórica sistémica funcional de Halliday (1994), Halliday y Matthiessen (2004), el lenguaje de los blogs de profesores de Inglés, tomando como *corpus* el texto, esto es, el discurso escrito como logros semánticos de los hablantes/ escritores y sus interlocutores. En este sentido, el texto/ discurso publicado en la red constituye las posibilidades semánticas que incluyen los propósitos de una unidad sistémica en que el funcionamiento del lenguaje lleva un texto/ discurso "a significar lo aquello que significa". O sea, hay, una dinámica peculiar que se produce/ es en el texto/ discurso como forma significativa por medio de las realizaciones lingüísticas, o sea, el lenguaje como un sistema que permite al hombre construir significados.

Palabras clave: Lingüística Sistémico Funcional (SFL); *Blogs* de profesores de inglés; Construcción de significados/ Realizaciones Lingüísticas.

Introdução

“[...] there is no facet of human experience which cannot be transformed into meaning. [...]”.
(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29)¹

À compreensão da citação acima, apresento o ponto de partida deste estudo, a linguagem como modo de se significar, isto é, como um recurso sistêmico de significação das coisas que nos cercam, bem como um sistema semiótico de realizações sociais. Nessa perspectiva, a linguagem é construída socialmente na relação entre falantes/escritores e seus interlocutores em diversos contextos de uso. Tem-se, então, a premissa de que a linguagem é a representação de experiências e, sobretudo, resulta da interação entre falantes/escritores, organizada textualmente de modo oral ou escrito.

Este estudo, que tem como objeto de pesquisa a linguagem dos *blogs* de professores de Língua Inglesa, é parte da minha pesquisa de Mestrado²; e situa-se na área da Linguística Sistêmico-Funcional, com base nos estudos linguísticos desenvolvidos por Halliday (1994),

¹ “[...] não há faceta da experiência humana a qual não pode ser transformada em significado” (tradução minha).

² Sob a orientação da Profa. Dra. Fabíola Aparecida S. D. Parreira Almeida.

Halliday e Matthiessen (2004), para os quais a língua é concebida como um recurso semântico, cujas possibilidades de escolhas estão interligadas aos significados que acontecem simultaneamente.

Parafraseando Halliday e Hasan (1985, p. 15), é pela linguagem que falantes/escritores e ouvintes/leitores esperam alcançar seus objetivos. Desse modo, direciono o olhar para o funcionamento da linguagem como possibilidades de escolhas semânticas realizadas por falantes/escritores em *blogs* de professores de Língua Inglesa na construção de textos à guisa da compreensão dos propósitos que levam uma unidade sistêmica, isto é, um texto/discurso “a significar aquilo que significa”.

Barbosa ao prefaciar a obra “A avaliação na linguagem” de Sartin (2010, p. 09) pontua que, para Halliday e Hasan (1989/1994), a linguagem é social e em virtude de ser carregada de significado, “a linguagem incorpora ideologias, valores e diferenças culturais dentro de uma determinada sociedade”.

Concordo com Komesu (2004, p. 06), quando diz que a prática de escrita dos *blogs* evidencia diversas questões humanas para que elas “sejam lidas e discutidas pelo Outro”. Assim, considero que o *blog* tem como propósito social e cultural o uso da linguagem escrita como ferramenta tecnológica de acessibilidade e discussão entre os formuladores dos textos e seus interlocutores, cuja troca diária em seus textos/discursos publicados na rede fomentam reflexões, sugestões e possibilidades de (re) construção simultânea e sucessiva nas mais variadas relações sociais que estabelecem por meio de realizações semânticas que revelam modos de se significar no mundo em que vivem.

Tomando o texto/discurso dos *blogs* como objeto de análise, busco investigar o uso da linguagem como significação enquanto possibilidades de representações de experiências, como um recurso que “permite ao ser humano construir um quadro mental da realidade em que vive, para dar sentido às coisas que o cerca às experiências externas e internas” (HALLIDAY, 1994, p. 106). Além disso, proponho apontar a relevância da análise linguística do texto/discurso escrito como estudo da linguagem em uso, apresentando/discutindo questões sociais a partir de realizações linguísticas, com vistas a entender posicionamentos e valores de pesquisadores entrevistados, professores autores e de seus interlocutores, os visitantes/participantes.

Refletindo sobre o que dizem alguns pesquisadores sobre o *blog*, justifico que a escolha desse contexto, para esta pesquisa, se dá em razão do *blog* possuir uma peculiaridade linguística que é o ato de relatar, ou seja, de narrar questões do cotidiano e tem muito em comum com o diário íntimo (VIAN JR.; MOREIRA-FERREIRA, 2007). Assim, é de interesse desenvolver a análise textual da linguagem em *blogs*, uma vez que o discurso dos *blogs* produzido por professores de Língua Inglesa pode ser compreendido como texto, que, segundo Halliday (1994, p. xvii), não é apenas uma unidade gramatical, mas uma unidade semântica em que os significados são realizados pelas escolhas linguísticas.

A Pesquisa: traçando o percurso de investigação

Esta pesquisa se desenvolve numa perspectiva qualitativa em que se estuda a linguagem no contexto *blogs* de professores de Língua Inglesa. Logo, não pretendo aqui fazer generalizações nem tampouco quantificar, mas apontar a relevância da análise linguística de base Sistêmico-Funcional, concebendo o texto enquanto recurso semântico de comunicação. Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 04), “quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem textos.” Em outras palavras, diariamente, somos falantes/escritores, constantemente, interagindo e construindo significados por meio da linguagem. Nesse sentido, a linguagem resulta de escolhas linguísticas feitas pelo falante/escritor, de caráter semiótico cuja função é construir significados: a língua então é um sistema de produzir significados, “um sistema semântico” (HALLIDAY, 1994, p. xvii). O termo “semântico” não se refere simplesmente ao significado das palavras, mas ao todo do sistema de significados da língua, expresso pela gramática bem como pelo vocabulário.

Segundo Godoy (1995, p. 63), os pesquisadores qualitativos se preocupam com o processo e não simplesmente com os resultados ou o produto. Logo, o interesse desses pesquisadores “está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”.

Fabício (2006), por exemplo, afirma que o pesquisador assume “uma nova postura nos campos dos estudos linguísticos”, cuja prática interrogadora “[...] envolvem escolhas que tem impactos

diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (FABRÍCIO *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 49). Daí surge a proposta de estudo na área da Linguística Aplicada (LA) por considerá-la uma ciência investigativa de caráter “indisciplinar”, cujo foco de estudo é a linguagem em diferentes contextos de uso, e não por considerá-la uma área destinada à “aplicação da linguística”, como tem sido caracterizada por aqueles que desconhecem a necessidade de “dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais” (SIGNORINI, 1998 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Tomando o texto como objeto de estudo vale lembrar aqui as condições de produção no contexto *blog*. Desse modo, pressupõe-se que a linguagem, nesse contexto, tende a ultrapassar a função da escrita como mera produção de textos, uma vez que a partir das postagens dos interlocutores a linguagem é vista como potencial de relações sociais. É possível afirmar que, nos *blogs*, os participantes discutem sobre temas variados construindo significados interpessoais em que léxico-gramaticalmente se posicionam no ato da interação (HALLIDAY, 1994).

Os dados analisados neste trabalho foram coletados na *internet*, são compostos por textos escritos publicados em *blogs* de professores de Língua Inglesa. Alguns desses *blogs* estão ativos e outros não. Para tanto, elenco os *blogs*³ que constituem o *corpus* desta pesquisa:

✓ (1) <<http://www.carinafragozo.com.br/2012/06/top-7-blogssites-para-professores-de.html>>;

✓ (2) <<http://learnenglishwithcintia.blogspot.com.br/2013/09/aprendendo-linguas-atraves-da-criacao.html>>;

✓ (3) <<http://anascatena.blogspot.com.br/2013/08/going-nuts-on-nuts.html>>⁴;

³ A ordem utilizada na análise, conforme dados selecionados dos *blogs*, não atende a privilégio algum. Saliento que foram utilizados 07 *blogs* na pesquisa (Dissertação de mestrado). No entanto, para este estudo selecionei recortes apenas dos *blogs* 01, 02 e 03, conforme foi elencado acima.

⁴ Destaco que os blogs analisados foram acessados em setembro de 2013.

A Linguística Sistêmico-Funcional

Neste item vamos apresentar os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional que serão mobilizados para as análises dos *blogs* dos professores de Língua Inglesa.

O discurso dos *blogs* produzido por professores de Língua Inglesa pode ser compreendido como texto, que, segundo Halliday (1994, p. xvii), não é apenas uma unidade gramatical, mas uma unidade semântica em que os significados são realizados pelas escolhas linguísticas. Para o autor, sem a teoria das escolhas (sequências gramaticais), que é a gramática, torna-se inviável interpretar o texto de maneira explícita.

Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 04), “quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem textos.” Em outras palavras, diariamente, somos falantes/escritores, constantemente, interagindo e construindo significados por meio da linguagem. Daí, as atividades sociais como um encontro trivial, como pedir um café ou acontecimentos históricos como o discurso de posse de Nelson Mandela, são considerados textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é a teoria geral do funcionamento da linguagem humana, de base descritiva com foco no estudo no uso linguístico, afirma Gouveia (2009). Para ele, em virtude de ser uma teoria de descrição gramatical, adquire, na maioria das vezes, a designação mais restrita de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF).⁵ No entanto, além de ser uma teoria de descrição, a LSF fornece também uma metalinguagem que a caracteriza como um modelo teórico de análise textual (GOUVEIA, 2009, p. 14).

De acordo com Halliday (1994, p. xiv), a teoria sistêmica é conhecida como a teoria do significado das escolhas, pelo qual uma língua, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretado como redes de possibilidade discursivas “entrelaçadas”. Mas, na gramática das escolhas linguísticas cada elemento tem uma função específica/particular em relação ao todo, como destaca Halliday (1994 p. xvi): “o presente interesse na análise do discurso é de fato o de

⁵ Neste trabalho, adota-se a terminologia Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

fornecer um contexto dentro do qual a gramática tem um papel central”. Ainda, a esse respeito, o autor afirma que “uma análise de discurso que não é baseada na gramática é [...] simplesmente um comentário superficial do texto” (HALLIDAY, 1994).

Nas palavras de Halliday e Matthiessen⁶ (2004), tem-se o propósito de uso da linguagem associado às representações de experiências, bem como às atividades interacionais, configurando seu papel social e funcional. Para os autores (HALLIDAY, 1994, p. 24-25),

Usamos a linguagem para dar sentido às nossas experiências (descrever/representar) e, para realizar nossas interações com outras pessoas. Isso significa dizer que a gramática deve interagir com o que está fora da linguagem: com os acontecimentos e condições do mundo, bem como com os processos sociais em que engajamos. Mas, ao mesmo tempo ela deve organizar a construção da experiência, e a atuação/representação dos processos sociais (os modos de agir), então eles podem ser transformados em fraseado⁷.

Halliday (1994, 2004) centra-se no uso da linguagem como um ‘sistema semiótico’ com possibilidades de escolhas linguísticas para criar significados, simultaneamente, categorizados em três metafunções: ideacional (*clause as representation*), interpessoal (*clause as exchange*) e textual (*clause as message*). Para este funcionalista, a linguagem é a representação da experiência de mundo (metafunção ideacional) e da interação com outros (metafunção interpessoal), que se organiza, de modo oral/escrito (metafunção textual).

⁶ No original: We use language to make sense of our experience, and to carry out 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.

⁷ O termo *wording* é originalmente definido por Halliday (1994, p. xvii) como o meio pelo qual os significados são construídos, ou seja, são realizados nas frases em sequências gramaticais ou sintagmas que contêm itens lexicais e gramaticais: “a gramática é uma teoria de fraseados”. Ver *A Linguística Sistemico-Funcional*. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710564_09_cap_03.pdf>. Acesso em: nov. 2012.

Nessa direção, a linguagem resulta de escolhas linguísticas feitas pelo falante/escritor, de caráter semiótico cuja função é construir significados: a língua então é um sistema de produzir significados, “um sistema semântico” (HALLIDAY, 1994, p. xvii). O termo “semântico” não se refere simplesmente ao significado das palavras, mas ao todo do sistema de significados da língua, expresso pela gramática bem como pelo vocabulário. Sobre a linguagem, novamente, Barbosa ao prefaciar a obra de Sartin (2010, p. 09) diz que, para Halliday (2004), “a linguagem é altamente complexa, funcional e um sistema semiótico, e conferindo à linguagem um caráter dinâmico”.

Sobre o aspecto semântico, Halliday (1994) diz que a relação da gramática com a semântica é natural, não arbitrária, pois não é possível saber onde uma começa e a outra termina. Na verdade, não há uma linha divisória entre a relação gramatical e semântica: é uma gramática de “escolhas” não uma gramática em “cadeia” (HALLIDAY, 1994, p. xix). É, portanto, na interação que as experiências e relações interpessoais são transformadas em significados; este é o nível semântico, e o significado é transformado em fraseados (*wordings*); o nível estrutural (léxico), isto é, ‘conjunto de fraseados’.

Para Halliday, contexto de cultura é “todo o sistema da língua”. Já o “sistema semântico particular, ou conjunto de subsistemas, que é associado com um tipo particular de situação ou contexto social” é definido como contexto de situação (FUZER e CABRAL, 2010, p. 15).

O fato de não conhecer o contexto de situação leva a uma diversidade de leituras, ou seja, diferentes interpretações⁸ acerca

⁸ Ao evidenciar a relevância de se conhecer o contexto de situação Fuzer e Cabral, (2010, p. 15) ilustram:

“Texto 04 - Falante A: Bah, ontem fui para casa pendurada no bombeiro! Falante B: Ainda bem que eu pego o T. Neves. Tais pesquisadoras explicam que ‘dependendo do contexto de situação em que esse enunciado for usado, diferentes leituras são possíveis’. No entanto, para aqueles conhecedores do contexto de situação, ou seja, ‘o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando’, que são: ‘Aqueles que conhecem ou usam a linha de ônibus Campus-Bombeiros, que faz a rota entre o campus da UFMS e a Praça dos Bombeiros, no centro de Santa Maria, entenderá que a palavra ‘Bombeiro’, no enunciado do Falante A, refere-se ao ônibus. O enunciado significará, para esses interlocutores, que a passageira foi para casa num ônibus lotado. Raciocínio semelhante será utilizado para compreender o significado do

daquilo que está sendo discutido no texto. Para ilustrar, trago os seguintes excertos⁹:

Visitante do blog: “E fugindo um pouco dos apps, tu já testou os bots de tradução do Google no gtalk? [...]”.

Autora do blog: “Olá, [...]! Muito obrigada pela contribuição! Acabei esquecendo do Google Tradutor, e não tinha o app instalado! Farei isso já! Não conhecia essa ferramenta no Gtalk! Vou tentar adicionar e ver como fica [...]”.

Nesses excertos, retirados dos *blogs* de professores de Língua Inglesa, os significados construídos entre o visitante e a autora do *blog* envolvem o conhecimento sobre/da linguagem tecnológica. Assim, pressupõe-se que para aqueles que diariamente lidam com a tecnologia, mais especificamente com a linguagem da *internet*, terão menos dificuldade para entender de que se trata o assunto do texto. No entanto, para aqueles que não estão familiarizados com esses termos e com essa linguagem tecnológica, pressupõe-se que teriam maior dificuldade para entender, de modo imediato, que *app(s)*, *bots*, *gtalk* se referem a alguns aplicativos, ou seja, ferramentas disponíveis na *internet*.

O conceito que considero nesta pesquisa é o da instanciamento, pois o sistema da língua é instanciado em forma de texto. Assim, “o conceito de instanciamento diz respeito à relação entre duas perspectivas que temos da língua: língua enquanto sistema e texto” (BATISTA, 2012, p. 15). A partir dessa relação, as atividades sociais como um encontro trivial, como pedir um café ou acontecimentos históricos como o discurso de posse de Nelson Mandela, são considerados textos, conforme Halliday e Matthiessen (2004).

Eggins (2004, p. 23) salienta que o texto tem sido definido como “produtos autênticos das interações sociais”. A autora enfatiza que Halliday e Hasan referem-se à linguagem oral e à linguagem

enunciado do Falante B: aqueles que compartilham o mesmo contexto, saberão que ‘T. Neves’ designa outra linha de transporte coletivo que faz a rota entre o *campus* da UFMS e um bairro chamado Tancredo Neves-popular T.Neves. Já aqueles que desconhecem esse contexto[...] poderão fazer outras leituras[...]” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 15).

⁹ Disponível em: <<http://www.carinafragozo.com.br/2013/08/6-aplicativos-para-aprenderpraticar.html>>. Acesso em: ago. 2013.

escrita como texto, embora outras abordagens estabeleçam diferenças entre ‘texto’, como linguagem escrita, e ‘discurso’ como linguagem oral, ou seja, a fala; na LSF, não há tal distinção.

Para Halliday e Hasan (1976 *apud* EGGINS, 2004, p. 28), um texto é “uma unidade SEMÂNTICA: não uma unidade da forma, mas do significado”. Isso implica dizer que em termos sistêmicos, mais precisamente, em termos funcionais, um texto é uma unidade de significados, uma unidade que expressa, simultaneamente, significados ideacional, interpessoal e textual (EGGINS, 2004).

Halliday (1994, p. xiii) atribui às metafunções o modo organizacional de propósitos, isto é, da linguagem em uso referindo à linguagem como reflexão, para entender o ambiente (metafunção ideacional) e à linguagem como ação, para interagir com outros (metafunção interpessoal) que se constitui em texto oral ou escrito (metafunção textual).

Halliday e Matthiessen (2004) referem-se às metafunções (*Metafunctions*), representadas na oração como uma combinação de três diferentes estruturas, derivando, portanto, de componentes funcionais distintos, a saber: metafunção ideacional como representação (*clause as representation*), metafunção interpessoal como troca (*clause as exchange*), e metafunção textual como mensagem (*clause as message*). Essas três estruturas servem para expressar em grande parte três grupos, independente de escolhas semânticas.

As metafunções estão associadas à gramática, ou seja, ao tipo de oração, conforme representação abaixo:

Quadro 1- Metafunções e aspectos gramaticais.

Metafunção	Tipo de significado	Condição correspondente na oração
Ideacional	Experiencial	Oração como representação (<i>clause as representation</i>)
Interpessoal	Atuação nas relações sociais	Oração como troca (<i>clause as exchange</i>)

Textual	Criação pertinente ao contexto (texto oral ou escrito)	Oração como mensagem (<i>clause as message</i>)
---------	--	--

A seguir, apresento os tipos de processos¹⁰ e suas realizações (FUZER; CABRAL, 2010), a partir de exemplos extraídos do *corpus* deste estudo.

Quadro 2- Cf. Metafunção Ideacional- Processos e Realizações nas Orações como Representação da Experiência Humana.

Processo Material -representação da experiência externa (ações e eventos)	Realização: fazer, construir, acontecer. “[...] achei interessante <u>construir</u> uma lista de sites e blogs que interessam não só a aprendizes, mas também a professores de inglês.” “Um blogueiro deve <u>escrever</u> bem [...] <u>atualizar</u> o blog constantemente, <u>responder</u> aos comentários dos seguidores e <u>criar</u> posts [...]”.
Processo Mental - representação da experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito)	Realização: lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer. “ <u>Senti</u> uma alegria imensa ao ver meus alunos tão empolgados e felizes compartilhando os resultados dos seus trabalhos [...]”. “ <u>Gosto</u> de pesquisar e dos comentários carinhosos que recebo.”
Processo Relacional - representação das relações (identificação e caracterização)	Realização: ser, estar, parecer, ter. “ <u>Sou</u> uma amante da tecnologia [...]”.

	“Seu <u>blog</u> <u>está</u> bem fundamentado.” “Sempre <u>fui</u> uma boa aluna na escola e na faculdade [...]”.
Processo Comportamental	Realização entre o material e mental: dormir, bocejar, tossir, dançar. Realização entre o mental e reacional: dizer, responder, afirmar, discutir (processo verbal como representação do dizer). “A gente até ri de um comentário desses, mas isso foi real [...]”.
Processo Existencial- representação da existência no mundo.	Realização entre o relacional e o material: existir e haver. “ <u>Há</u> um consenso entre os brasileiros de que o inglês <u>é</u> , atualmente, uma ferramenta essencial para interação no mundo globalizado[...]”.

Análise

Neste estudo, procuro investigar e analisar as escolhas linguísticas presentes no discurso, isto é, as realizações semânticas nos textos publicados em *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa na perspectiva teórica Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), tomando como *corpus* o texto, isto é, o discurso escrito nos *blogs* de professores de Língua Inglesa, como realizações semânticas de falantes/escritores e seus interlocutores.

É pertinente observar que, analisar o discurso de base sistêmico-funcional implica muito mais do que considerar palavras em orações, é, pois, concentrar-se no significado “além da oração, nos recursos semânticos que nos leva a cada oração à medida que um texto se desdobra” (MARTIN; ROSE, 2003/2007, p. 1).

Considerando a dinâmica da linguagem no seu aspecto reflexivo, para entender o ambiente, em que a oração funciona como

representação, isto é, construção de “experiência da realidade como discurso”. Nessa direção, procedo, então, ao estudo sobre a linguagem à perspectiva de Halliday e Matthiessen (2004), com foco, na metafunção ideacional (*clause as representation*), a partir da análise das escolhas linguísticas realizadas por falantes/escritores (PA)¹¹ dos *blogs* selecionados e por professores/pesquisadores entrevistados (PE)¹² nesses *blogs*.

Exemplo (1)

Quando eu tinha uns 12 anos, comecei a gostar de bandas internacionais como Guns n' Roses, Silverchair, Aerosmith e (podem rir) Hanson.

No exemplo (1), o PA do *blog* revela o “gosto” por músicas internacionais que se realiza linguisticamente no processo mental “gostar”.

Para Martin e Rose (2007, p. 64), os processos mentais “são os processos do sentir”. Tais processos se referem a reações mentais em que se faz necessário um participante humano, aquele que dotado de consciência expressa o que sente, pensa ou percebe.

Desse modo, no exemplo acima, observa-se que o PA do *blog* 1 ao narrar, ou seja, ao refletir sobre a sua própria história de aprendizagem de inglês, revela a sua motivação ao aprender uma língua estrangeira, salientando o ‘gosto’ por música no processo mental “gostar”.

Exemplo (2)

Sou simplesmente apaixonada pelo ensino/aprendizagem de línguas e pelos estudos em Linguística, principalmente na área da Fonologia.

Observa-se, no exemplo (2), que o PA do *blog*, ao utilizar o processo mental “apaixonar”, realiza, de maneira explícita, “quão

¹¹ Optei pela terminologia **PA** para se referir ao professor (a) autor(a) de cada *blog*.

¹² Alguns exemplos contemplam falas de professores/pesquisadores entrevistados nos *blogs*. Assim, utilizo a terminologia **PE** para se referir a esses falantes/escritores. E para os visitantes/participantes, interlocutores dos *blogs* selecionados (VPB).

apaixonante” é o ensino/aprendizagem de línguas e por outras áreas de conhecimento como a Linguística e Fonologia.

Para Sartin (2010, p. 46), os processos, por sua vez, são “do tipo mental e relacional para expressar sentimento/os como predisposição; comportamental para expressar sentimentos que são como uma onda ou um ímpeto”.

Exemplo (3)

Eu mesma já tive vontade de chorar algumas vezes, quando imaginava uma aula perfeita na minha cabeça e me deparava com uma falta de disciplina tremenda por parte dos alunos.

No exemplo (3), o PA do *blog* expressa uma representação da experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito), realização entre o processo mental e comportamental em reação à indisciplina dos alunos. Essa realização linguística se dá por meio do processo comportamental “chorar”.

Dando continuidade, apresento exemplo em que um PE no *blog* 1, expressa em suas escolhas linguísticas realizações semânticas de “insegurança” que são representadas pelo processo mental “sentir”. Em razão do processo mental ‘sentir’ não exprimir por si só segurança/insegurança dado o seu aspecto afetivo (reflexão e estado de espírito), o termo ‘desamparada’ revela o significado negativo expresso no discurso do falante/escritor em que infere-se à fase inicial de sua prática docente uma realização de que implica “insegurança”.

Exemplo (4)

No início de meu trabalho como docente, na época em que ainda cursava a faculdade de Letras, me sentia desamparada[...]

No exemplo abaixo, tem-se o PA do *blog2* expressando “insegurança” que é realizada de maneira explícita pelo processo mental cognitivo “temer”. O discurso do PA diz respeito à insegurança vivenciada por muitos professores sobre o uso de uma “nova tecnologia”, que à época era o livro didático. Em outras palavras, a partir do processo mental perceptivo “parece”¹³, infere-se que essa

¹³ Relaciono aqui ‘parece’ ao processo mental perceptivo quando atribuo significado, ao fato do falante/escritor do *blog* ‘perceber’, ‘notar’ quão similar configuram-se à

insegurança diz respeito ao ‘receio’ ou às vezes ‘aversão’ dos professores no momento em que surge uma nova tecnologia, pois “o mesmo está acontecendo com os celulares e tablets hoje em dia” (PA). Já o processo comportamental expresso pelo falante/escritor na escolha linguística “rir” infere-se, timidamente, um discurso de “superação” à experiência à época em que “os livros”, enquanto ferramenta tecnológica “começaram a se popularizar”.

Exemplo (5)

Quando os livros começaram a se popularizar há alguns séculos, muitos professores temeram por seus empregos. A gente até ri de um comentário desses, mas isso foi real! Parece que o mesmo está acontecendo com os celulares e tablets hoje em dia.

No exemplo (6) o PA do *blog* 1 evidencia sua “paixão” pela tecnologia e, sobretudo, a relevância dessa ferramenta no contexto educacional, ou seja, na prática pedagógica, cuja realização se dá de maneira explícita, pelo processo mental de alta intensidade “amar”.

Exemplo (6)

Sou uma amante da tecnologia e acredito que ela pode ser uma grande ferramenta educacional quando bem utilizada.

Exemplo (7)

Queria que se encantassem com a aprendizagem da língua, como eu me encantei [...]

Nota-se em (7) quão importante é, para o PE no *blog*1, aprender inglês. O processo mental emotivo “encantar” provoca a interpretação significativa no que diz respeito a sua prática pedagógica. No entanto, o PE expressa uma realização semântica negativa à atitude dos alunos na aprendizagem de inglês, visto que na oração desiderativa “Queria que se encantassem [...]” implica a interpretação de ‘que seus alunos ainda não se encantaram pela língua em questão. A oração desiderativa, segundo Fuzer e Cabral (2010, p. 52), “exprime desejo, vontade, interesse em algo”.

Exemplo (8)

época da popularização dos livros à época dos celulares e *tablets* como representação discursiva da sua experiência docente em relação à tecnologia na sala de aula.

Antigamente, para preparar uma aula com recursos visuais era uma trabalhadeira: juntar revistas velhas e folhear uma por uma, para achar as imagens de que precisávamos para apresentar um vocabulário novo, por exemplo. [...] Hoje em dia, para quem tem acesso a um computador e Internet, a busca é muito mais fácil.

Com base na fala do PA do *blog* 3, observa-se “a dificuldade” vivenciada pelos professores na preparação das aulas e organização/montagem de recursos didáticos antes do advento da tecnologia, isto é, “antigamente”. Essa dificuldade se realiza no discurso do PA pelo processo relacional “ser”. Há na intenção discursiva desse PA em estabelecer um paralelo entre épocas: “antigamente” e “hoje em dia”. Desse modo, referindo-se aos dias atuais, o PA expressa relevância a tecnologia/*internet* no contexto educacional que se realiza no processo relacional “ser”.

Exemplo (9)

Descobri que, na vastidão da Internet, podemos garimpar e encontrar propostas de atividades, que podem muito bem ser adaptadas [...] de modo a se tornarem mais atrativas aos olhos dos alunos.

No exemplo (9), o PE evidencia em seu discurso relevância ao papel da *internet* enquanto recurso pedagógico para o ensino de língua estrangeira. A relevância dessa ferramenta no contexto educacional se dá no conjunto semântico das realizações: processo mental cognitivo “descobrir” e processo relacional “ser”. Assim, observa-se nesse exemplo que o PE utilizou uma variedade de elementos linguísticos, ou seja, escolhas, para significar “quão relevante é a *internet*, bem como a vasta disponibilidade de seus recursos”.

Exemplo (10)

Sempre gostei de consultar as comunidades [...]

Em (10), o VPB, *blog* 1, expressa em seu discurso o gosto pelo “acesso às redes sociais”, ou seja, consulta às comunidades. Isso se dá a partir do processo mental “gostar”.

Considerando a análise textual da linguagem, constata-se que essas realizações linguísticas implicam o discurso de falantes/escritores sobre coisas que cerceiam, principalmente, a sua prática docente, a

saber: o ambiente de sala de aula, dificuldade na preparação de materiais didáticos, a participação/desempenho dos alunos, o papel social da tecnologia no contexto educacional, a vasta diversidade de materiais disponibilizados na *internet*. Enfim, são questões de natureza significativa ao ensino/aprendizagem de Língua Inglesa.

Diante disso, é importante mostrar que o interesse neste estudo está naquilo que contêm os textos de falantes/escritores (PA/ PE/ VPB)¹⁴ que foram postados em *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa, independentemente da data dos *posts*. Isso porque procura-se estudar a língua como recurso semântico, no sentido de identificar e analisar as realizações/escolhas semânticas em uso, ou seja, as construção de significados como representação da experiência, com foco na metafunção ideacional (*clause as representation*), no discurso dos participantes dos *blogs* analisados, à perspectiva teórica de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004).

Diante disso, pode-se afirmar que no discurso dos *blogs*, “usar a língua significa fazer escolhas na envolvimento de outras escolhas” (HALLIDAY, 1978, p. 52 *apud* GOUVEIA, 2009, p. 22).

Considerações finais

No uso da linguagem, a representação da experiência por meio da metafunção ideacional, bem como a atuação nas relações sociais, através da metafunção interpessoal, depende da habilidade humana para a construção de sequências discursivas coerentes em forma de texto falado ou escrito através da metafunção textual.

A partir do estudo das metafunções¹⁵ ideacional, interpessoal e textual, conforme Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) e seus seguidores, entre outros que também dialogam com a Linguística Sistemico-Funcional, é possível inferir que na vida, em geral, não se pode dizer sobre a função de cada sentença de modo separado.

¹⁴ Terminologia utilizada na análise para se referir aos participantes da pesquisa: professores autores dos *blogs* (PA), professores/pesquisadores entrevistados (PE) e visitantes/participantes, interlocutores dos *blogs* selecionados (VPB).

¹⁵ Registra-se que as metafunções, na perspectiva hallidayana, ocorrem simultaneamente. No entanto, a ênfase deste estudo está na Metafunção Ideacional a partir das realizações semânticas articuladas às representações dos processos: material, mental e experiencial (HALLIDAY, 1994).

Simplesmente, porque, no uso da linguagem, ou seja, num texto, cada sentença é multifuncional, cujos significados são entrelaçados numa tessitura densa de modo que para entendê-los, é preciso olhar para o todo simultaneamente (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 23).

A partir da análise linguística textual do discurso dos *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa, é possível dizer que os falantes/escritores e seus interlocutores/visitantes participantes revelam como propósito de uso da linguagem escrita discutir acerca de questões sociais que entrelaçam a prática docente de ensino de inglês e a tecnologia, ou seja, expressam o modo de ser, pensar, representar, enfim, agir no/sobre o mundo que os cercam. Em outras palavras, “uma maneira de entender uma sociedade é analisar os textos por ela produzidos porque é pela linguagem que o indivíduo revela seus valores e suas representações” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 95).

Referências

BARBARA, Leila; MACÊDO, Célia Maria Macedo Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1212/871>> Acesso em: 21 mar. 2013.

BATISTA, Maria Eugênia. **Implicações Socioeducacionais do Ensino de Inglês em Escolas Públicas**: Linguística Sistêmico-Funcional e Representação da Prática Pedagógica. 2012. 272 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14651>. Acesso em: 17 ago. 2012.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Printer Publishers, 1994/2004.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma**

Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sarah. R. Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2013.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. 2009. Disponível em: <<http://www.pglettras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a01.pdf>> Acesso em: 25/11/ 2012.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. (1985). **An introduction to functional grammar.** 2. ed. London: Edward Arnold Publishers. London, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1985). **An introduction to functional grammar.** 3. ed. Matthiessen. London: Edward Arnold Publishers, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford University Press, 1985. Disponível em: <<http://web.uam.es/departamentos/filoyletras/filoinglesa/Courses/LFC11/LFC-HallidayHasanReading.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

KOMESU, Fabiana. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet.** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/blogs.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

MARTIN, James Robert; ROSE, David .**Working with discourse:** meaning beyond the clause. London: Continuum, 2003/2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. Parábola. São Paulo, 2006.

SARTIN, Fabiola Dutra Parreira Almeida. **A avaliação na linguagem**. Os elementos de atitude no discurso do professor: um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR, Orlando; MOREIRA-FERREIRA, Maria Caroline. Gêneros do discurso em transformação: um estudo comparativo da estrutura potencial dos gêneros diário e *blog* sob a perspectiva sistêmico-funcional. **The ESpecialist**, v. 28, n. 2, p. 117-136, 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6171/4489>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Recebido em: 16/07/15

Aceito em: 20/08/15

CONSTRUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA ESCOLA: POSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES SOB A ÓTICA DA AVALIATIVIDADE

THE CONSTRUCTION OF THE OPINION ARTICLE GENRE IN THE SCHOOL: THE STUDENTS POSITIONING UNDER APPRAISAL VIEW

LA CONSTRUCCIÓN DE ARTÍCULO OPINIÓN EM LA ESCUELA: COLOCACIÓN DE ESUDIANTES EM LA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN

*Maria Aparecida FERREIRA DA SILVA**

Resumo: O objetivo desta pesquisa é investigar posicionamentos tomados pelo escritor aprendiz, em artigos de opinião. Busca-se, especificamente, verificar como se realiza, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEM, 2004), notadamente a Teoria da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) – o subsistema da Atitude. Para tal procedimento, o *corpus* foi formado por dez artigos de opinião produzidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Estadual da região da Mata Norte de Pernambuco. Os resultados apontaram que a análise dos padrões de avaliação pode ser útil na caracterização do estilo de um gênero textual, sinalizando, portanto, para a possibilidade do estabelecimento de um diálogo entre A Teoria da Avaliatividade e os estudos dos gêneros discursivos. Em síntese, esta pesquisa procura trazer uma contribuição para os estudos do gênero, da argumentação e da leitura.

Palavras-chave: Avaliatividade; argumentação; gênero artigo de opinião.

Abstract: The objective of this research is to investigate positions taken by the apprentice writer, in opinion articles. The aim is to specifically check how it performs, from the perspective of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEM (2004), notably the appraisal theory (MARTIN; WHITE, 2005) - the subsystem Attitude. To such a procedure, the *corpus* was made up of ten opinion articles produced by students of the 8th grade of elementary school of a state school in the region of Mata Norte of Pernambuco. The results showed that the analysis of the evaluation standards may be useful in the characterization style of a

* Mestre em Letras pela Universidade de Pernambuco – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Professora do Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa – UPE Campus Mata Norte. Formadora da Divisão de Ensino para professores do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual de Ensino – Regional Mata Norte/Nazaré da Mata-PE. Contato: cidafs7@hotmail.com.

genre, signaling therefore for the possibility of establishing a dialogue between the Theory of *avaliatividade* and studies of genres. In short, this research seeks to bring a contribution to the genre studies, arguments and reading.

Keywords: appraisal; argumentation; opinion article genre.

Resumen: El objetivo de este trabajo es investigar las posiciones adoptadas por el aprendiz de escritor, artículos de opinión. El objetivo es comprobar específicamente cómo se lleva a cabo, desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEM, 2004), en particular la teoría de *avaliatividade* (MARTIN; WHITE, 2005) - el subsistema de actitud para tal procedimiento, el *corpus* se compone de diez artículos de opinión producidos por los alumnos del octavo grado de la escuela primaria de una escuela pública en la región de Mata Norte de Pernambuco. Los resultados mostraron que el análisis de las normas de evaluación puede ser útil en la caracterización estilo de un género, lo que indica, por tanto, la posibilidad de establecer un diálogo entre la Teoría de la *avaliatividade* y los estudios de géneros. En resumen, esta investigación pretende aportar una contribución al género de estudios, argumentos y lectura.

Palabras clave: *avaliatividade*; razonamiento; artículo de opinión entre los géneros.

Introdução

Poderia o estudante produzir bons textos argumentativos, orais ou escritos, se muitas vezes, no contexto escolar, pouco se tem explorado o potencial dos recursos linguístico-avaliativos da língua de base argumentativa, semântica e contextual?

Percebemos que não, haja vista que uma das mais evidentes preocupações por parte dos professores refere-se às limitações dos estudantes para expor seus posicionamentos. Além disso, estes apresentam grandes dificuldades em reconhecer as avaliações, valores e opiniões que se manifestam nos textos lidos. Isso é percebido mesmo quando os recursos linguísticos remetem a avaliações explícitas, intensificando-se, ainda mais, quando requerem a capacidade de inferir uma informação implícita no texto.

O Sistema de *Avaliatividade*, teoria defendida por Martin & White (2005), lança um olhar sobre as funções sociais dos recursos linguísticos utilizados por falantes/escritores. Contudo, conforme cita Farecena (2010), tais recursos não são vistos apenas como formas de expressar sentimentos e opiniões, “mas como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente e,

assim se filiem ou se distanciem das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 177 apud FARECENA, 2010, p. 62).

Observamos, então, a necessidade de exploração das funções sociais dos recursos linguísticos nas atividades de leitura e produção textual, principalmente, no que se refere aos gêneros textuais em que predominam as sequências tipológicas argumentativas.

Logo, esta pesquisa justifica-se pelo fato de que, embora haja um número significativo de pesquisas acadêmicas que apontem para as funções sociais dos recursos linguísticos presentes em determinados gêneros textuais, a maioria delas remete a uma análise desses recursos presentes nos textos em seus contextos próprios de uso, provocando-nos a necessidade de identificar como eles se manifestam nos textos produzidos pelos aprendizes em sala de aula, de forma a perceber as dificuldades dos estudantes e assim, em momento oportuno, refletir junto a eles, a fim de contribuir para a melhoria da proficiência desses aprendizes-escritores tanto na leitura quanto na escrita.

Além de fazer parte da lista dos gêneros textuais propostos no Currículo de Português para o Ensino Fundamental, com base nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) a escolha do trabalho com o gênero artigo de opinião justifica-se pelo de fato de que a leitura e produção desse gênero pode conceder aos estudantes a oportunidade de expor suas reflexões e posicionamentos sobre temas polêmicos e de interesse social. Assim, possibilita-nos, explorar, a partir das bases teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEM, 2004) e da Teoria da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) os recursos linguísticos, utilizados pelos estudantes para emitirem suas avaliações, visto que ambas evidenciam o lado interpessoal da linguagem e a presença subjetiva dos escritores/falantes nos textos, na proporção que adotam posicionamentos com relação ao material que apresentam e àqueles com quem eles se comunicam.

Assim, nosso objetivo é investigar como os escritores aprendizes do Ensino Fundamental expõem seus posicionamentos em artigos de opinião, disponibilizados pelos recursos linguístico-avaliativos da língua de base argumentativa, semântica e contextual. Para isso, tivemos como campo de pesquisa uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Estadual de Ensino da

região da Mata Norte de Pernambuco, formada por trinta e dois estudantes, da qual extraímos, para análise, dez artigos de opinião, nos quais pudemos melhor visualizar a presença do subsistema da Atitude nos textos produzidos por esses estudantes.

Além das informações já apresentadas nesta pesquisa, teremos a seguinte estrutura: a fundamentação teoria, onde traremos algumas considerações a respeito da importância dos gêneros textuais para os estudos linguísticos (MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2005; BAKHTIN, 1999), como também uma abordagem sobre a Teoria da Avaliatividade, apresentada por Martin & White (2005) e suas ramificações na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, 1994; Halliday; Mathiessem (2004). No II capítulo, trataremos da metodologia. Em seguida, no III capítulo, apresentaremos a análise dos resultados, e no IV capítulo serão apresentadas as considerações finais.

1 Fundamentação teórica

Devido à sua relevância no cenário dos estudos da linguagem, é essencial a centralidade que tem sido dado ao trabalho com gêneros discursivos no contexto escolar. Os estudos mostram que para atingir determinados propósitos ou objetivos em uma situação comunicativa, os indivíduos envolvidos nesse processo se utilizam da língua de forma semelhante, visto que essa situação manifesta uma organização verbal socialmente construída que legitima o repertório de estruturas enunciativas, de modo a orientar os interlocutores nas ações de uso e compreensão da língua.

1.1 Considerações sobre os Gêneros Textuais

Marcuschi (2008) conceitua gênero textual como uma forma de se realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares, sendo um mecanismo de socialização que visa produzir sentidos em um determinado contexto para interlocutores envolvidos em um processo de interação verbal. Conceituação necessária e suficiente para evidenciar que quanto maior a apropriação dos gêneros discursivos, maior a possibilidade de uma participação ativa nos eventos sociais e culturais.

Corroborando com essa ideia, temos Bazerman (2005) que compreende os gêneros como *fenômenos de reconhecimento psicossocial*, pois são parte de processos de atividades socialmente organizadas. São, portanto, segundo o autor, tipos reconhecíveis pelas pessoas, já que são utilizados tanto por elas mesmas quanto pelas outras pessoas envolvidas em atividades sociais idênticas.

As perspectivas bakhtinianas apontam que os gêneros discursivos são constituídos pelo Conteúdo Temático, pelo Estilo e pela Estrutura Composicional, conforme citado em Koch & Elias (2008).

Esses três elementos, enfatiza Farecena (2010), no que diz respeito a essência ideológica da língua, são determinados pela visão de mundo, juízos de valor e emoções tidas pelo falante em relação ao conteúdo do enunciado, ao assunto que é tratado e ao seu interlocutor ou destinatário, confirmando, assim, o pensamento de Bakhtin (1999):

O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado (BAKHTIN, 1999, p. 296 apud FARECENA, 2010, p. 46).

De acordo com as perspectivas apontadas sobre os gêneros discursivos é essencial que a escola contribua para a utilização mais consciente dessas incontáveis formas assumidas pela língua para o estabelecimento das interações verbais, nos diversos contextos discursivos.

1.2 Teoria da Avaliatividade: princípios teóricos

À luz de Almeida (2010, p. 38), vimos que Martin concebe a Avaliatividade como um sistema que explora, descreve e explica a forma pela qual a linguagem é utilizada para avaliar. Desse modo, ela está diretamente centrada no falante/escritor, o qual possui o papel de avaliador. Para Martin (2000), diz a autora, as avaliações expressam a atitude dos falantes/escritores, ou seja, a avaliação em relação às emoções, ao julgamento do comportamento das pessoas e à apreciação das coisas e dos objetos.

A Avaliatividade refere-se, então, à organização sistêmica do modo como os escritores/falantes constroem textualmente seus sentimentos, opiniões e atitudes sobre um determinado objeto, pessoa, fenômeno, evento etc., demonstrando, assim, sua forma de ver e avaliar o mundo.

Concordamos, então, com Lima & Coroa (2010), quando os autores expressam que os estudos e pesquisas sobre a Avaliatividade disponibilizaram um instrumento teórico mais específico e refinado, que trouxe grandes contribuições aos estudos ligados à estrutura das trocas nos eventos comunicativos. É com esse embasamento que percebemos na Avaliatividade uma possibilidade de análise linguística para uma investigação mais detalhada dos recursos linguísticos avaliativos manifestados nos textos dos estudantes.

1.3 A Teoria da Avaliatividade e seus Subsistemas

A Teoria da Avaliatividade compreende três subsistemas, também chamados de domínios interacionais: Atitude, Engajamento e Gradação. A Atitude inclui três áreas da subjetividade do falante/escritor, que correspondem respectivamente à emoção, à ética e à estética. Sobre este subsistema, especificamente, trataremos adiante com mais detalhes, visto que será evidenciado em nossa pesquisa.

O Engajamento preocupa-se com a participação e envolvimento do falante no discurso por ele emitido, destacando as fontes de atitudes e o papel da dialogicidade ou das vozes (BAKHTIN, 2003) a respeito das opiniões no discurso. A Gradação, por sua vez, refere-se ao fenômeno gradativo pelo qual os sentimentos são ampliados.

A Atitude evidencia a expressividade linguística das avaliações positivas e negativas, que, como citado, remete à aspectos subjetivos: a emoção, a ética e a estética, conforme as três subcategorias que detalharemos a seguir:

1. Afeto - refere-se à avaliação efetuada pelo falante/escrevente, de modo a indicar de que forma ele valoriza emocionalmente pessoas, coisas acontecimentos ou estado das coisas.

Para Martin (2000, p. 148, apud ALMEIDA, 2010, p. 45), o afeto é um recurso semântico usado para construir emoções, que

possibilita aos falantes/escritores fazerem avaliações positivas ou negativas. As avaliações de afeto são, portanto, de caráter, exclusivamente, ligados ao emocional e subjetivo do homem e dos elementos que o envolve.

2. Já o Julgamento remete ao campo subjetivo da ética. Através dele são feitas as avaliações do comportamento humano, destacando sempre as normas convencionadas socialmente. Essa categoria está estruturado nas duas dimensões - positiva e negativa – nas quais o escritor/falante constrói avaliações de aprovação ou reprovação/condenação dos comportamentos humanos.

Na subcategoria do julgamento, existe, ainda, a seguinte subdivisão: estima social e sanção social. Conforme distingue (WHITE, 2004, p. 187, apud FARECENA, 2010, p. 68):

Os julgamentos de sanção social envolvem a afirmação de como alguns conjuntos de regras ou julgamentos, codificados de forma mais ou menos explícita pela cultura, estão em jogo. Essas regras podem ser morais ou legais, portanto os Julgamentos de sanção social envolvem questões de legalidade e moralidade. [...] Os julgamentos de estima social envolvem avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas que não possuem implicações legais ou morais.

Os julgamentos de estima social e de sanção social estão divididos em variáveis, conforme exposto no quadro 01.

Quadro 01 - Tipologia do Julgamento.

ESTIMA SOCIAL	Positiva	Negativa
Normalidade É uma pessoa especial?	sortudo(a), normal	encantador(a), azarada, arcaica, excêntrica
Capacidade É uma pessoa competente?	inteligente, intuitivo(a)	astuto(a), lento(a), neurótico(a), lunático(a)
Tenacidade É uma pessoa confiável, bem disposta?	incansável, responsável	confiável, covarde, denanimado(a)
SANÇÃO SOCIAL	Positiva	Negativa
Veracidade É uma pessoa honesta?	sincero(a), autêntico(a)	honesto(a), mentiroso(a), desonesto(a), farsante
Propriedade É uma pessoa ética, irreprovável?	honrado(a), justo(a)	cuidadoso(a), corrupto(a), imoral, injusto(a)

Fonte: Adaptação da figura de Martin & White (2008 apud SOUSA; SOARES, 2013, p.137).

3. A apreciação refere-se ao campo dos significados para expressarmos valores positivos e negativos a respeito dos aspectos estéticos relacionados à forma, aparência, composição, impacto, significado, dentre outros aspectos dos artefatos humanos, dos objetos naturais bem como das atividades humanas individuais. Para melhor visualizar temos o quadro 02, que mostra as três subdivisões da categoria de Apreciação.

Quadro 02 - Subtipo de apreciação com exemplos.

APRECIÇÃO	Exemplos de avaliação positiva	Exemplos de avaliação negativa
<u>Reação: impacto</u> 'Isso mexeu comigo?'	chamativo, cativante, atrativo; fascinante, excitante, comovente; animado, dramático, intenso; notável, surpreendente, sensacional.	sem-graça, tedioso, cansativo; seco, ascético, pouco atraente; unidimensional, previsível, monótono, banal, comum.
<u>Reação: qualidade</u> 'Eu gostei disso?'	adorável, lindo, esplêndido; atraente, encantador, bem-vindo.	comum, feio, grotesco; repulsivo, revoltante, repelente.
<u>Composição equilíbrio</u> 'Isso me parece bem elaborado?'	equilibrado, harmonioso, unificado, simétrico, bem proporcionado; consistente, bem elaborado, lógico; bem formado, curvilíneo, longilíneo.	Sem equilíbrio, discordante, irregular, torto, imperfeito; contraditório, desorganizado; mau formado, amorfo, retorcido.
<u>composição: complexidade</u> 'Isso foi difícil de entender?'	simples, puro, elegante; lúcido, claro, preciso; intrincado, rico, detalhado, preciso.	complicado, extravagante, bizantino; misterioso, obscuro, vago; simples, monolítico, simplista.
<u>Valorização:</u> 'Isso valeu a pena?'	penetrante, profundo; inovador, original, criativo; no tempo certo, há muito esperado, divisor de água; inimitável, excepcional, único; autêntico, real, genuíno; valioso, de valor incalculável, meritório.	superficial, reducionista, insignificante; derivativo, convencional, prosaico; ultrapassado, fora de época, datado; feito em série, ordinário, comum; falso, espalhafatoso; sem valor, de má qualidade, caro demais.

Fonte: Adaptação da figura de White (2004, apud FARENCENA, 2011, p.70).

Embora observemos a relevância dada aos elementos lexicais nos quadros 01 e 02 apresentados, ressaltamos que além das escolhas lexicais usadas pelo escritor/falante para emitir seus posicionamentos e juízos, a análise da avaliação inclui também os enunciados, que carregam uma avaliação implícita.

1.4 O Gênero textual Artigo de Opinião

O gênero Artigo de Opinião procura fazer valer uma convicção, um julgamento ou um sentimento, diante da questão abordada por um articulista, ratificando, assim, o princípio apontado por Koch (2004) de que é comum ao homem a capacidade de avaliar, julgar, criticar, ou seja, emitir juízos de valor, visto que é dotado de razão e vontade.

Observamos, então, que a argumentação constitui-se a tipologia adequada, na qual podemos encontrar recursos léxico-gramaticais disponíveis para que o falante/escritor possa emitir suas opiniões e avaliações nos textos, pois conforme assinala Rodrigues (2008), uma das condições para a escritura do artigo (e de outros gêneros) é “pôr-se em uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto do enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto” (RODRIGUES, 2008, p.217).

Considerando a relevância do ato de argumentar, presente em todo e qualquer discurso, conforme ressaltado por Koch (2004), focaremos nossa atenção no gênero Artigo de Opinião. A partir do desse gênero serão observados, os aspectos valorativos apresentados pelos estudantes em seus textos, destacando a importância de trazermos para a sala de aula textos autênticos, exemplares de gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais (RODRIGUES, 2008, apud ROJO, 2008) que, no caso da linguagem jornalística, traduz-se em uma rica fonte de valores, julgamentos e apreciações.

Esse viés nos permite afirmar que o gênero Artigo de Opinião constitui um fértil espaço discursivo para investigarmos os recursos linguísticos, utilizados pelos aprendizes para expressarem suas avaliações. Apresentaremos, então, exemplos que comprovam a presença desses recursos léxico-gramaticais, destacando as categorias do subsistema da Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação.

2 Metodologia

Este estudo caracteriza-se a partir de uma pesquisa quantitativa e qualitativa de base sistêmico-funcional. O *corpus* foi constituído por dez artigos de opinião, produzidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Estadual, localizada na região da

Mata Norte do Estado de Pernambuco, em aula de leitura e produção de textos.

A proposta de produção foi inspirada no artigo de opinião “Proibir resolve o problema?”, assinado por Patrícia Blanco e veiculado no livro didático “Português: uma língua brasileira”, direcionado a esse mesmo ano de escolaridade, conforme apontamos inicialmente.

Após a leitura e discussão do tema proposto, os estudantes, a partir de objetivos bem definidos, foi distribuída aos alunos a proposta de produção, que tinha como título “A publicidade dirigida às crianças deve ser proibida?”. Destacando, assim, o pensamento de Kleiman (2002), quando diz que a capacidade de processamento e de memória melhora de forma significativa quando os objetivos para a realização de uma tarefa é fornecido.

A análise foi realizada a partir da observação dos textos produzidos pelos estudantes nos quais pudéssemos perceber a presença da Atitude. Para isso, foram adotados os seguintes procedimentos: i) organização dos artigos, conforme a estrutura do gênero; ii) classificação dos posicionamentos atitudinais positivos e negativos dos aprendizes nos textos por eles produzidos, de acordo com a perspectiva de Martin & White (2005), e, para finalizar, iii) verificação da recorrência de elementos que possibilitem a identificação de opiniões, destacando posicionamentos positivos e negativos.

3 Discussão dos resultados

Os resultados obtidos na pesquisa corroboram com os estudos já realizados na área confirmando a presença dos recursos linguísticos utilizados pelos falantes/falantes para emitirem suas avaliações. Após a análise, com base na Teoria da Avaliatividade, as dez produções textuais produzidos pelos escritores-aprendizes, percebemos a ocorrência das três categorias do subsistema de Atitude (Afeto, Julgamento e Apreciação), conforme apresenta a tabela 01:

Tabela 01- Quantidade das ocorrências de afeto, julgamento e apreciação encontradas nas produções dos estudantes.

Texto produzido pelo escritor-aprendiz	Número de ocorrência da categoria de AFETO	Número de ocorrência da categoria de JULGAMENTO	Número de ocorrência da categoria de APRECIÇÃO	Total de categorias encontradas no texto
Estudante A	1	7	1	9
Estudante B	1	7	2	10
Estudante C	-	8	-	8
Estudante D	3	8	5	16
Estudante E	-	11	04	15
Estudante F	2	12	4	18
Estudante G	3	8	4	15
Estudante H	-	14	4	18
Estudante I	-	5	-	5

Fonte: o próprio autor.

Diante do exposto, na tabela 01, constatamos que nos dez artigos de opinião produzidos pelos alunos, houve a predominância da categoria de Julgamento, que em termos percentuais, equivale a 73% de ocorrências. Para nós essa predominância deve-se ao fato de que o tema proposto para a produção do gênero artigo de opinião – “A publicidade dirigida ao público infantil deve ser proibida?” – possibilitou aos estudantes que se utilizassem dos recursos léxico-gramaticais para expressarem suas avaliações positivas ou negativas mais relacionadas aos comportamentos dos pais e/ou responsáveis, adolescentes, crianças por eles observados culturalmente na sociedade. Em segundo lugar, em termos percentuais temos 19% dos casos, a categoria de Apreciação, mostrando a avaliação de alguns produtos veiculados através das propagandas. E o menor número de ocorrências, com, apenas, 8% dos casos, foi o Afeto, onde vimos que poucas foram as avaliações de caráter emocional presentes nos textos.

Embora tenhamos percebido certo número de repetições desnecessárias de alguns elementos linguísticos, evidencia-se que os aprendizes são capazes de realizar avaliações positivas e negativas, revelando diferentes configurações do uso da linguagem no que se refere às categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação.

Apresentaremos alguns fragmentos extraídos dos textos produzidos pelos estudantes, a fim de destacarmos as categorias da Atitude encontradas¹.

O estudante *A*, em seu texto, diz²: *Não deveria ter propagandas para as crianças porque elas ainda não tem maturidade para saber o que é certo nem usar elas para publicar seus produtos, pois nem todas tem uma condição de vida favorável que oferece condições para comprar.*

Observa-se nos trechos sublinhados, que para defender seu ponto de vista contra a publicidade dirigida ao público infantil, o estudante *A* apresenta Julgamentos de estima social negativa, apontando a incapacidade de decisão das crianças frente aos apelos das propagandas.

[...] essas empresas deveriam direcionar comerciais, pois eles (os pais) sabem se tem condições de comprar aquilo ou não.

Observa-se mais um Julgamento de estima social, pois sendo contra a propaganda direcionada ao público infantil, o estudante aponta uma valoração positiva (capacidade), demonstrando confiança e credibilidade em relação à tomada de decisão dos pais. Em ambos os exemplos citados, ratifica-se o posicionamento de Martin (2004), quando destaca que os julgamentos de estima social remetem a avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade.

O estudante *B* escreveu no seu texto: *Uma das causas de lutarem pela proibição da publicidade para as crianças e jovens é que criaram e continuam criando várias leis e não as cumprem.*

Através do trecho em destaque o estudante apresenta um Julgamento de sanção social negativa, visto que apresenta um posicionamento não ético por parte pessoas que descumprem às leis, apontando, assim, o comportamento reprovável, envolvendo questões de legalidade, como aponta White (2005).

Na escrita do estudante *E*, subtraímos: *[...] influencia no consumismo com suas propagandas atrativas para crianças e adolescentes.*

¹ Para cada fragmento destacamos apenas a categoria de Atitude que queremos exemplificar.

² Reprodução tal qual a escrita do estudante.

No trecho desatacado, percebemos a categoria da Apreciação, que, curiosamente, apresenta um adjetivo que geralmente remeta a uma avaliação positiva, para, nesse contexto, expressar uma avaliação negativa para a propaganda.

O estudante *D* expressa em seu texto: [...] *sendo elas (as crianças) ...podem adquirir o desejo de consumir aquele produto.*

Os elementos destacados no fragmento apresentam a categoria de Afeto, pois remetem às fragilidade emocionais das crianças. Para White, (2001, apud LIMA e COROA) isso sinaliza que a avaliação remete a avaliações da forma, aparência, impacto, significado etc., dos artefatos humanos, referindo-se a padrões culturais de estética ou outro sistema semelhante socialmente valorizado.

Considerações finais

A análise dos padrões de avaliação pode ser considerada muito útil na caracterização do estilo de um gênero. E, no caso, dessa pesquisa, na percepção dos recursos avaliativos utilizados pelos estudantes no gênero Artigo de Opinião.

Como foi possível observar, os aprendizes têm à sua disposição uma infinidade de recursos avaliativos que caracterizam um propósito comunicativo e que, conseqüentemente, contribuirão para a funcionalidade do texto. Conduzindo-nos à reflexão de que se esses recursos forem bem explorados nas aulas de leitura e produção textual poderão ser bastante úteis para o aprimoramento das competências discursivas, ampliando tanto os horizontes de compreensão textual (MARCUSCHI, 2008) quanto para a utilização mais crítica e eficaz desses recursos linguístico-avaliativos nas produções dos discursos orais ou escritos demonstrando, portanto, a possibilidade do estabelecimento de um diálogo entre a Teoria da Avaliatividade e os estudos dos gêneros discursivos.

Desse modo, evidencia-se que os aprendizes são capazes de realizar avaliações positivas e negativas, revelando diferentes configurações do uso da linguagem no que se refere às categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação. Abrimos assim, um leque para uma nova pergunta: se essas categorias fossem estimuladas na sala de aula ampliaria a capacidade de argumentação de nossos estudantes?

Referências

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. **A Avaliação e a Linguagem**. Os Elementos de Atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & Paulo Editores, 2010.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FARECENA, Gessélda Somavilla. **As representações nas fábulas O Lobo e o Cordeiro a partir dos recursos de avaliatividade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Sóstenes; COROA, Maria Luiza Monteiro Salles. Configurações e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. **Calidoscópio**, v. 8, n. 2, p. 127-137, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PERNAMBUCO/SEE. Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife: 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. 5. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

Recebido em: 01/08/15

Aceito em: 23/09/15

ENTRE O PESSOAL E O HISTÓRICO: AS EPÍGRAFES NA OBRA DE YÊDA SCHMALTZ

BETWEEN THE PERSONAL AND THE HISTORICALY: THE
EPIGRAPHS IN YÊDA SCHMALTZ BOOKS

ENTRE EL PERSONAL Y LA HISTORIA: LAS EPÍGRAFES EN YÊDA
SCHMALTZ LIBROS

*Paulo Antônio VIEIRA JÚNIOR**

Amo a recordação daqueles tempos nus.
(Charles Baudelaire)

Para Simone Schmaltz, historiadora
aficionada por recordações.

Resumo: Este estudo empreende leitura das epígrafes constante nos livros “A alquimia dos nós”, “Baco e Anas brasileiras” e “A ti, Áthis”, de Yêda Schmaltz. A volta ao passado como forma de redimensionar a mirada do sujeito sobre a contemporaneidade, ao mesmo tempo constituindo um passo a frente na construção de um discurso original, foi um meio fundamental para a autora em estudo construir sua voz lírica mais singular. Tal perspectiva se desenvolveu, no interior das obras em verso da poeta, através da retomada da tradição artística e literária e a transformação com diferença desses discursos. Para ler a obra de Yêda Schmaltz nos valem, sobretudo, do aporte teórico de Jorge Schwartz (1981), Linda Hutcheon (1989) e João Alexandre Barbosa (1986).

Palavras-chave: Yêda Schmaltz; epígrafes; paródia.

Abstract: This study reads the epigraphs present in the books “A alquimia dos nós”, “Baco e Anas brasileiras” and “A ti, Áthis”, from Yêda Schmaltz. A look back in time as a way to resize how we see the subject over the contemporaneity was an important tool found by the writer to building of her most unique lyrical voice. Such perspective was developed within the works in verse by Schmaltz revisiting the artistic and literary tradition and the transformation based on the difference between such discourses. To

* Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás. Professor substituto de Teoria da literatura na Faculdade de Letras da UFG. Desenvolveu pesquisa financiada pelo Programa REUNI/CAPES. O estudo ora apresentado constitui tópico adaptado da tese intitulada “Uma escrita sustentada pela paixão: A poesia erótica de Yêda Schmaltz” (2014). Contato: pauloantvie@hotmail.com

read the poetry of Yêda Schmaltz we use the theoretical support of Jorge Schwartz (1981), Linda Hutcheon (1989) and João Alexandre Barbosa (1986).

Keywords: Yêda Schmaltz; epigraphs; parody.

Resumen: Este estudio es la lectura de las epígrafes constantes en los libros “A alquimia dos nós”, “Baco e Anas brasileiras” y “A ti, Áthis”, de Yêda Schmaltz. Una vuelta al pasado como una forma de cambiar el tamaño de la mirada del sujeto en la contemporánea, al mismo tiempo que constituye un paso adelante en la construcción de un discurso original, era un medio esencial de Schmaltz construir su voz lírica más singular. Esta perspectiva se desarrolló dentro de las obras en verso del poetisa, através de la reanudación de la tradición artística y literaria y la diferencia transformación con estos discursos. Para leer la obra de Yêda Schmaltz aprovechar, sobre todo, el apoyo teórico de Jorge Schwartz (1981), Linda Hutcheon (1989) y João Alexandre Barbosa (1986).

Palabras clave: Yêda Schmaltz; epígrafes; parodia.

O presente estudo investiga a presença do discurso epigráfico nas obras de Yêda Schmaltz. A epígrafe nos livros da autora goiana surgiu, a partir de “Tempo de semear” (1969), estabelecendo o tema sobre o qual as composições versam, reforçando as perspectivas tomadas nos livros e estabelecendo um vínculo complexo entre o discurso novo e a tradição literária. Em “Fios (O livro de Penélope)”, primeira parte de “A alquimia dos nós” (1979), em “Baco e Anas brasileiras” (1985) e em “A ti, Áthis” (1988), as epígrafes encontram-se inseridas em um projeto no qual epígrafe/texto/contexto se interpenetram e se complementam, ao ponto de tornarem-se um produto só. A dicção, o tom e as estratégias retóricas e estilísticas, não raro, são desentranhadas das epígrafes escolhidas pela poeta.

O discurso epigráfico instaura um redimensionamento dos textos decorrente do jogo de convergências semânticas e formais. A epígrafe constitui um interessante recurso intertextual por sintetizar o pensamento do autor e reforçar a convergência de seu discurso com o de outros, mas isso tudo ocorre em uma articulação que não deixa de ser conflituosa. Deslocada de seu contexto original, a citação epigráfica figura em um plano semovente entre o texto de onde veio e o texto para onde vai.

Essa transitoriedade, característica da epígrafe, ocorre tanto no plano temporal como no âmbito semântico. Pensamenteando as

“constelações epigráficas” na construção de significados na obra de Murilo Rubião, Jorge Schwartz (1981) percebe que,

[t]oda epígrafe sofre uma perda de funcionalidade ao ser extraída do seu texto original, sofrendo conseqüente refuncionalização ao ser interpolada num novo texto. Há uma dupla função a ser observada: por um lado, a carga semântica do seu passado (o texto do qual provém); por outro, o estabelecimento de um novo diálogo epígrafe/texto, ao ser inserida no novo contexto. Um verdadeiro encontro de feixes semânticos, cruzamento de um passado textual com um presente narrativo, fazendo da epígrafe uma entidade em permanente tensão. Ela sintetiza um jogo de tempos: recupera o passado (seu texto original) e se afirma no presente do novo texto, o qual adquire dimensão de futuridade na medida em que a epígrafe ocupa sempre um momento anterior a ele. Privilegiada por catalisar tempos narrativos em diversos níveis, aponta continuamente para o seu próprio passado, ao mesmo tempo que anuncia o texto que lhe segue, fazendo-se presente no ato de sua leitura. A tensão dos tempos projeta-se também no campo formal: isolada no branco da página, ela assume uma autonomia aparente, mas, na verdade, depende tanto do texto que lhe é anterior quanto do que lhe segue. É neste jogo de convergências semânticas e formais que as epígrafes têm existência (SCHWARTZ, 1981, p. 04).

As epígrafes na obra de Yêda Schmaltz situam-se em um jogo intrincado e, por sua vez inovador, pois a autora interfere nos textos originais, transformando-os, antes de o contexto do discurso subsequente fazê-lo. No núcleo fabular de “Fios (O livro de Penélope)”, primeira parte de “A alquimia dos nós”, a heroína inicia a narração de sua “odisseia lírica” pelo casamento com Ulisses, mais precisamente a noite de núpcias do casal. O poema com o título estratégico “As núpcias” é aberto com a epígrafe homérica “Penélope que despose aquele que mais lhe der, e que o destino assinalar” (SCHMALTZ, 1979, p. 23).

“A alquimia dos nós”, como quase todas as obras de Yêda Schmaltz, é saturada de citações diretas de outros textos, mas as citações de natureza epigráfica antecedendo os poemas são mais comedidas. Em “O livro de Penélope”, somente o primeiro poema é epigrafado, sendo essa justamente retirada da “Odisseia”, de Homero, obra que servirá de mote para a construção dos poemas do interior dessa primeira parte. A epígrafe é originária do episódio em que os pretendentes tentam forçar Penélope a considerar que Ulisses estava morto, devido ao longo tempo

sem notícias do herói, e por isso ela deveria escolher um novo esposo entre os pretendentes. No contexto do poema, a epígrafe tende a atribuir certa liberdade à escolha de Penélope, enquanto no contexto original é justamente o contrário, a escolha da heroína é compulsória. Isso é significativo por reforçar as distinções entre a narrativa homérica e o relato lírico na obra yediana, no tocante à personagem Penélope.

Na epopeia, a escolha de Penélope por um novo esposo não ocorre porque Ulisses volta a Ítaca a tempo de reaver sua esposa e seu reino, confirmando seu caráter heroico. A não escolha de Penélope decorre, ainda, de sua astúcia e fidelidade de modo a equipará-la ao herói. No poema de Yêda, as louváveis características das personagens são deixadas em segundo plano em favor da exaltação do sentimento amoroso, e a escolha de Penélope recai sobre aquele escolhido pelo seu íntimo (“aquele que mais lhe der”), e que “o destino assinalar”.

Estabelecida a epígrafe na abertura do poema, tende-se a reconhecer a voz nos versos seguintes como pertencente à Penélope, o que é reforçado pelo fato de tais versos se iniciarem com um verbo em primeira pessoa:

Despi as roupas amplas
guarnecidas de laços
e passamanarias.
Vem amor,
a ti quero dar-me.
[...]
(SCHMALTZ, 1979, p. 23).

A dicção de Penélope é pressentida não só devido à interrelação epigráfica, mas também pelas escolhas lexicais e as imagens apresentadas. Note-se que a vestimenta apresentada é “ampla”, enfeitada ou provida de elementos usados em vestes da antiguidade. As passamanarias são um dos acessórios mais antigos usados em roupas femininas, também denominadas de “passamanes”, são fios dourados ou coloridos que servem de guarnição a vestidos, a fim de deixá-los mais sofisticados. Tais elementos constroem a imagem de uma mulher da antiguidade, pertencente a certa estirpe, como outrora foi Penélope, esposa do rei de Ítaca. O uso dos pronomes em segunda pessoa circunscreve, ainda, a voz lírica ao passado e lhe acrescenta um caráter

solene por ser próprio de um uso infrequente, presente excepcionalmente na poesia clássica.

O *corpus* epigráfico em “Núpcias” assemelha-se ao construído no conto “Gangrena”, do livro “Miserere” (1982), de Yêda Schmaltz. No decorrer da narrativa há diversos símbolos, situações e episódios que remontam à saga da heroína Penélope, mas o nome da personagem não é citado diretamente em nenhum momento, no desenvolvimento do enredo. Ao dizer, no desfecho da narrativa, que seu “nome é sinônimo de fidelidade, não de servidão ou de docilidade” (SCHALTZ, 1982, p. 25), o leitor identifica aí o nome de Penélope pelas confluências dos enredos, entre a obra moderna e a antiguidade grega, mas, sobretudo, a partir da epígrafe que abre o conto, retirada da obra de Homero: “Os pretendentes urgem minhas núpcias, e eu defendo-me com o tecido de minhas artimanhas”. O excerto é retirado do colóquio de Ulisses e Penélope, na Rapsódia XIX¹.

O enredo do conto “Gangrena” é todo desentranhado dessa epígrafe, pois as peripécias vividas pela narradora-personagem se desenvolvem em torno das atitudes relativas à espera do homem amado e a tentativa de desvencilhar-se dos pretendentes.

No interior da obra de Yêda Schmaltz somente essas duas citações diretas são, na íntegra, pertencentes a Homero. Outras quatro epígrafes, constantes em “A alquimia dos nós”, são excertos do aedo da antiguidade, que sofreram a transformação por parte da autora. Inobstante transformar o discurso homérico, de modo a ressignificá-lo, a poeta não deixa de atribuí-lo como pertencente à “Odisseia”.

A primeira dessas citações surge abrindo a primeira divisão do livro, “Fios (O livro de Penélope)”, onde aparece, no alto da página, excerto de Johann Valentim Adreae e, no centro, um trecho cuja autoria não é identificada, levando a concluir se tratar de um texto da própria autora:

É preciso escrever um livro tão lindo que possua toda a beleza do verdadeiro, do total amor. E é preciso que seja triste, pois todo grande amor é coisa perdida e toda grande arte é um momento fugaz,

¹ Trecho constante na página 246 da edição consultada (HOMERO, 2003), indicada nas referências. A tradução de Antônio Pinto de Carvalho parece ser a que serviu de fonte para a autora, a versão de onde retirou todos os fragmentos de Homero presentes em sua obra.

irrecuperável. Mas é preciso principalmente escrever, pois o amor e a arte só são recuperáveis esteticamente (AN, p. 21).

Ao final da página aparece a epígrafe “Que não se percam todos estes fios”, atribuída a Homero. O trecho constitui uma transcontextualização da fala de Antino na Rapsódia II, da “Odisseia”. Antino cita em seu discurso a fala de Penélope aos pretendentes: “Jovens, meus pretendentes, o divino Ulisses morreu; mas, apesar do desejo que tendes de apressar meu matrimônio, aguardai que termine este véu, *para que não quedem inutilizados todos estes fios*” (HOMERO, 2003, p. 31, grifos nossos). O trecho em destaque será transformado pela autora na epígrafe atribuída a Homero, ao final da página 21, de “A alquimia dos nós”. O excerto, portanto, não é completamente pertencente ao poeta grego, porque sofreu interferência da poeta goiana. Com isso, nessa página se encontra o gesto inventivo de que lança mão a autora na construção das epígrafes que ilustram o livro, no qual são misturados textos da autora e de outros escritores e textos que são a simbiose de um e outro.

Os excertos atribuídos a Homero se tornam discursos complementares à epígrafe destituída de autoria, na página 21. Os fios que não devem ser perdidos podem ser reconhecidos como as temáticas abordadas no livro, a plenitude amorosa e a arte escrita.

A segunda epígrafe modificada pela autora sinaliza, na obra, a solidão de Penélope. O trecho é retirado do episódio no qual há interlocução entre Penélope e Ulisses disfarçado em estrangeiro:

O que outrora me distinguia, a formosura e a nobreza de meu porte, tudo isso os deuses destruíram, quando meu esposo Ulisses partiu para Ílion, *deixando-me a desoladora paisagem do Planalto Central do Brasil*. Se ele voltasse para cuidar de minha vida, maior e mais bela seria a minha glória, *e eu nem seria artesã e nem pretenderia meu nome na História*. Mas agora tudo para mim são tristezas: tantos são os males com que a divindade me oprime! [...] *A sociedade me oprime*. Saudades, só as sinto de Ulisses; só elas me comovem o coração. Os pretendentes urgem minhas núpcias, são muito insistentes, e eu defendo-me com o tecido de minhas artimanhas (SCHMALTZ, 1979, p. 31, grifos nossos).

Estrangeiro, o que outrora me distinguia, a formosura e a nobreza de meu porte, tudo isso os deuses destruíram, quando **os Argivos, e entre**

eles meu esposo Ulisses, partiram para Ílion. Se ele voltasse para cuidar de minha vida, maior e mais bela seria minha glória. Mas agora tudo para mim são tristezas: tanto são os males com que a divindade me oprime! **Todos os chefes que reinam nas ilhas, em Dulíquio, Same e na arborizada Zacinto, ou que habitam em Ítaca visível ao longe, todos me pretendem contra minha vontade e me consomem os bens. Por isso, tudo me é indiferente: hóspedes, suplicantes, arautos que estão a serviço do povo.** Saudades, só as sinto de Ulisses; só elas me comovem o coração. Os pretendentes urgem minhas núpcias, e eu defendo-me com o tecido de minhas artimanhas (HOMERO, 2003, p. 246, grifos nossos).

Destacamos acima, em itálico, as intromissões da autora no trecho constante em “A alquimia dos nós”; no texto de Homero grifamos em negrito os trechos cortados pela autora. O que se percebe é que as interferências da poeta ocorrem para transferir a personagem da antiguidade para a contemporaneidade da autora. Desse modo, a autora empreende, através dessa estratégia, uma concordância entre o velho e o novo, nessa concordância a obra do passado é alterada pela obra moderna. Processo semelhante ocorre na terceira epígrafe da seção:

Um deus inspirou-me a ideia de armar, em meu aposento, um grande tear e ir tecendo um véu sutil e comprido *em máquina lanofix, ponto de meia, em máquina lettera 22, ponto e vírgula*. [...] Desde então, durante o dia, lidava na imensa teia; e, de noite, à luz de tochas, desmanchava-a. *Na verdade, de dia eu lidava, de noite é que eu sonhava*. Por esta forma, consegui encobrir o meu ardil e trazer enganados os *meus pretendentes* (SCHMALTZ, 1979, p. 47, grifos nossos).

A “adulteração” do texto original parece configurar um ardil para enganar o leitor para, assim, testar seu conhecimento sobre a obra homérica. Por outro lado, atribuir a Homero o excerto é a forma encontrada para encobrir o ardil e legitimar as citações e a obra como um todo. Nessa interferência, a autora estabelece um jogo dubio, criado na obra, acerca do trabalho da artesã, relacionado tanto ao trabalho com o tecido quanto com o texto poético. Isso ocorre porque entre os instrumentos da costureira encontra-se o “ponto e vírgula”, atributo próprio da escrita. Além disso, tal excerto situa-se antecedido e

precedido de textos que adotam o tecido como metáfora do fazer poético e da entrevista erótica, a exemplo de “O bordado”, “O tecido”, “O tapete”, “Tear” e “Agulha”.

A quarta e última citação modificada de Homero antecede a sequência final de poemas da primeira parte, que anunciam, como na epígrafe, o retorno de Ulisses. Nos poemas, intitulados “Espelho”, a voz lírica posiciona-se diante do homem amado, tentando reconhecer nele suas próprias feições. A epígrafe é a fala de Euricléia, da Rapsódia XXIII, anunciando o retorno do herói:

Acorda, Penélope, minha filha. Vem contemplar com teus olhos aquilo por que todos os dias ansiavas. Ulisses chegou, tarde, é certo, mas já está em casa. *É tua vez de ser gente e personagem: grite, dê ao mundo a lição de como se transforma o clássico em romântico, sem opção* (SCHMALTZ, 1979, p. 57, grifos nossos).

A transformação sofrida no excerto ocorre para ironizar e parodiar a própria reinvenção efetuada pela autora. Ironia matizada de humor, dado que a parte cortada ressaltava o ato heróico de Ulisses, que matou os pretendentes, enquanto o trecho acrescentado pela poeta ressalta a transformação ocorrida na personalidade da Penélope lírica. Assim, em “A alquimia dos nós” a autora modifica diretamente as citações epigráficas construindo um novo discurso pautado sobre velhas e conhecidas fórmulas, enquanto nos demais livros as interferências ocorrem através de outras estratégias, porque também os princípios norteadores das outras obras são distintos.

As citações diretas constantes em “Baco e Anas brasileiras” ocorrem todas sinalizando a formação dos temas e princípios poéticos adotados no interior da obra, a exemplo das epígrafes de abertura, de autoria de Álvares de Azevedo, Sebastião Nunes e Friedrich Nietzsche. As partes em que se dividem o livro são abertas com trechos bíblicos que se ligam à temática abordada no interior da seção. Assim, “Favo de meu”, onde se concentram poemas metalinguísticos, é aberto com epígrafe do “Apocalipse” (10:9,10), tratando de um livro cujo gosto doce na boca se converte em amargo no estômago:

Fui pois, ao anjo, dizendo-lhe que me desse o livrinho. Ele então me fala: Toma-o, e devora-o; certamente ele será amargo ao teu estômago, mas na tua boca, doce como o mel. Tomei o livrinho da mão do anjo e

o devorei, e na minha boca era doce como o mel; quando, porém, o comi, o meu estômago ficou amargo (*apud* SCHMALTZ, 1985, p. 32).

Essa é uma caracterização do próprio livro, “Baco e Anas brasileiras”, obra construída a partir de jogos levianos, fúteis e brincalhões, de modo a encobrir o tratamento de um tema sério, a misoginia flagrante na sociedade moderna. Assim, o livro da autora, de forma semelhante ao livro mencionado na epígrafe retirada do “Apocalipse”, trata de forma “doce” um tema “amargo”.

A segunda parte do livro, intitulada “Baco e Anas brasileiras”, é aberta com epígrafe retirada do “Levítico” (12:2,5), que assume posição claramente misógina. A recuperação do excerto se faz pautada sobre a ironia, dado que essa parte da obra é a que assume nos versos, diretamente, a exaltação da fêmea, através de poemas cujo erotismo é ostensivo:

Se uma mulher conceber e tiver um menino, será imunda sete dias; como nos dias da sua menstruação será imunda. Depois ficará ela trinta e três dias a purificar-se do seu sangue; nenhuma coisa santa tocará, nem entrará no santuário até que se cumpram os dias da sua purificação. Mas, se tiver uma menina, será imunda duas semanas, como na sua menstruação; depois ficará sessenta e seis dias a purificar-se do seu sangue (*apud* SCHMALTZ, 1985, p. 47).

Subsegue-se ao excerto do “Levítico”, corroborando a recuperação irônica desse último, poema de John Donne¹ aberto com a proclamação “Nudez total!”:

Nudez total! Todo o prazer provém
De um corpo (como a alma sem corpo) sem
Vestes. As jóias que a mulher ostenta
São como as bolas de ouro de Atalanta:
O olho do tolo que uma gema inflama
Ilude-se com ela e perde a dama.
Como encadernação vistosa, feita
para iletrados, a mulher se enfeita;
Mas ela é um livro místico e somente

¹ Trata-se do poema “Elegy XX: To his mistress going to bed”, de Jhon Donne. Yêda Schmaltz registra a parte final do poema traduzido por Augusto de Campos.

A alguns (a que tal graça se consente)
É dado lê-la. Eu sou um que sabe;
Como se diante da parteira, abre-
Te: atira, sim, o linho branco fora,
Nem penitência nem decência agora.
Para ensinar-te eu me desnudo antes:
A coberta de um homem te é bastante.
(*apud* SCHMALTZ, 1985, p. 49)

As epígrafes do “Levítico” e de John Donne, abrindo a segunda parte da obra, estabelecem relação paradoxal, uma vez que o primeiro registra repúdio ao corpo feminino, enquanto o segundo exalta esse mesmo corpo. Para Nelly Novaes Coelho (1993, p. 164, grifos da autora), tais textos expressam um antagonismo que “a mulher vem provocando através destes milênios cristãos: *desejada* e *execrada* pelo mesmo motivo – pelo misterioso poder de seu corpo”. Os poemas no interior do livro passam, então, a exaltar o corpo feminino e os prazeres que as mulheres podem experimentar ao assumir irrestritamente as potencialidades de seu próprio corpo. A metáfora mais constante nessa parte é a do corpo feminino descrito através de jogos frutais, ou guloseimas diversas, oferecendo-se para o “consumo” no banquete amoroso e requerendo sua parcela de fruição. Com isso, a nudez do corpo da mulher impera nas imagens dos poemas e nas gravuras ilustrativas, conforme o desenho reproduzido adiante. Desse modo, o excerto bíblico e o trecho do poema de Donne servem para estabelecer dois extremos na obra e servirão para configurar a exaltação da mulher.

“Secas e molhadas”, subparte de “Baco e Anas brasileiras autoria de Yêda Schmaltz (embora esteja transcrito entre aspas), uma vez que não se tem indicado os créditos. O texto procede na exaltação festiva das seguidoras de Dioniso: “Evoé, Mênades, vinde, vinde e cantai todas vós honras a Dioniso! Cantai ao som dos tímбалos, dos tímбалos de voz profunda. Louvai com alegria aquele que traz a alegria!” (SCHMALTZ, 1985, p. 53). O excerto estabelece o ambiente festivo desenvolvido nos poemas subsequentes. Essa parte contém, ainda, dois poemas acompanhados de epígrafes dialogando com os versos:”, por sua vez, é aberta com epígrafe provavelmente de

Óvulos

Tudo sobre que ela se deitar, durante a mesntruação, será imundo: e tudo sobre que se assentar, será imundo. Levítico 15: 20

Sangue!
É preciso pôr
a menstruação na linguagem.
Estas coisas minhas:
Cólicas,
enxaquecas nas luas cheias.
Uma pele de onça
pintada
e uma rosa cheia,
mas muito cheia de espinhos.

Estas coisas minhas na linguagem,
a minha vaidade
de estar menstruada
- filhos, brilhos
vermelhos
na face afogueada.

Sempre-livre,
limpeza de pele, um chuveiro,
que a vida é uma bobagem:
modas, modess.
Este gosto de cheirar
o cheiro bom
do meu sangue gostoso,
antes de jogar a bandagem
na cesta do banheiro.
(SCHMALTZ, 1985, p. 56-57).

O poema constitui resposta debochada à aversão contida no excerto bíblico em relação à mulher menstruada, opondo um discurso narcísico, feminino e feminista, à fala androcêntrica, que aponta a menstruação e o corpo da mulher como estranhos e perigosos. Os versos surgem tratando o sangue como algo comum, digno de figurar na poesia, tirando a menstruação e a própria imagem da mulher e de seu suposto “corpo degradado” da órbita do interdito. O verso que abre a última

estrofe do poema, de modo irreverente, usa o nome de uma marca fantasia de absorventes íntimos para apregoar a liberdade feminina. E o poema como um todo mantém uma mirada sensual sobre uma matéria que no discurso de outrora causava certo horror.

Figura 1-“Violência”, gravura do século XIX, de Henrique Alvim Corrêa.



Fonte: reproduzida na página 117 de “Baco e Anas brasileiras”.

Nessa obra, os velhos posicionamentos são usados para o desenvolvimento de novas posturas, pois a mulher “desejada” e “execrada” do discurso bíblico torna-se “desejante” e “exaltada”, na poesia da autora. Logo, a desestruturação da repressão sexual feminina ocorre por meio dos elementos constitutivos dessa mesma repressão. Ao

mesmo tempo, o poema usa a epígrafe como meio de materializar uma postura misógina e empreender a denúncia e a superação da misoginia.

Em “Glosa e mote”, a epígrafe de autoria de Guimarães Rosa, “O sonho tinha de ser tomado em goles curtos, entre hostilidades”, leva o eu lírico a concluir: “(Entre hostilidades, / o sonho de amor/ é mais gostoso)” (SCHMALTZ, 1985, p. 86), evidente valorização do ato de transgredir, matéria cara ao livro que atualiza o mito de Dioniso e suas seguidoras, Mênades ou Bacantes.

“Doces e salgadas”, última subparte da obra, é aberta com uma epígrafe auspiciosa, de origem bíblica, proclamando que “a boca fala do que está cheio o coração” (apud BAB, p. 91). Significativa tal citação, dado que a relação passional, o envolvimento erótico e a volúpia são temas norteadores dos poemas da obra. Com isso, a epígrafe desempenha a função de conduzir o leitor à conclusão de que tais sentimentos participam da realidade do eu lírico.

Em “Secas e molhadas” somente um poema é epigrafado. “Posições” (SCHMALTZ, 1985, p. 116), traz o excerto “Amor, a quanto me obrigas”, de Carlos Drummond de Andrade. O verso que abre o poema “O procurador do amor” (DRUMMOND, 2002, p. 54-55), de “Brejo das almas”, originalmente se inclui em uma composição carregada de ironia. Essa ironia é convertida em revolta no poema de Yêda Schmaltz, pois o eu lírico percebe a condição “horizontal”, conforme a ilustração que acompanha o poema vem reforçar (figura que reproduzimos na página anterior), ocupada pela mulher no meio social. No poema, a voz lírica ressalta que comumente esteve de joelhos, deitada, subjugada em suas relações. Tais posicionamentos ocupados pela voz poética aludem, ambiguamente, à condição marginalizada da mulher, condicionada à figura da mãe, esposa e corpo a ser desfrutado pelo masculino, mas também sugere o ato sexual, no qual a voz lírica desempenha função passiva, de joelhos.

O poema “Posições” tem sua leitura sofrendo interferência da ilustração de Henrique Alvim Corrêa (1876-1910), intitulada “Violência”. Na gravura, a mulher que dramática e eroticamente encontra-se estendida e esticada na cama, nua, portando meias arrastão, tem explorada sua imagem lúbrica, mas também aponta, conforme o título indica, para as recorrentes agressões sofridas pelas mulheres. Corrobora esse aspecto a sombra de um perfil no quarto onde se encontra retratada a mulher da gravura. A sombra parece indicar uma

personagem masculina, sugerindo ser ele o desencadeador da violência contra a personagem retratada.

Nelly Novaes Coelho (1993), conforme anteriormente mencionado, percebeu que as epígrafes de “Baco e Anas brasileiras” constituem polos de oposição com os versos que compõem a obra, uma vez que a maioria delas reflete a milenar discriminação sobre a natureza do corpo feminino, enquanto os poemas empreendem exaltação desse mesmo corpo. Desse modo, “um discurso de mulher que se descobre” (COELHO, 1993, p. 162) surge da intertextualidade flagrante na obra, ao fundir contrários:

Enfrentando com lucidez, espírito crítico, paixão e bom humor esse aparente paradoxo do ‘eterno feminino’, Yêda explora como valor supremo, exatamente esse ‘motivo’ (corpo, a força sexual da mulher) que vem sendo reprimido pela civilização cristã. E o faz, não com ressentimento apaixonado ou dramático, mas com risonha e profunda capacidade de compreender e tolerar. Daí que seu tom intencionalmente inconsequente, por vezes fútil, possa enganar os ‘incautos’... (COELHO, 1993, p. 164).

Em “A ti, Áthis”, as epígrafes são usadas com parcimônia. As citações de outros textos são, nessa obra, geralmente incorporadas no interior dos próprios poemas. O livro é ilustrado somente por quatro epígrafes, estando duas delas em latim e as outras traduzidas para o português. Encontram-se todas posicionadas abrindo o livro e antecedendo cada uma das divisões da obra e não contém indicação das fontes, mas em sua maioria são provenientes diretamente ou de forma adaptada do “Carmina Burana”, conjunto de poemas profanos dos clérigos do século XII, que serviu de mote para a elaboração do livro. A segunda e a terceira dessas citações são respectivamente: “Eis aiona!/Tui sum” (apud SCHMALTZ, 1988, p.11) e “Ave formosíssima/ Gema preciosa/ Virgem gloriosa/Vênus generosa” (apud SCHMALTZ, 1988, p. 45). A epígrafe final, de autoria de Bion, considera que “Um terno suspirar não move os fados” (apud SCHMALTZ, 1979, p. 107). O que se pode observar é que essas epígrafes atribuem certa aura solene ao livro e estabelecem um deslocamento temporal na realidade vivida pelas personagens líricas das composições, porque a realidade ali comunicada converge com a antiguidade, não trazendo características da vida moderna. Paralelamente a isso, elas instauram uma aura mística e mítica,

sobretudo na exaltação da epígrafe constante na página 45, glorificando a mulher amada como uma divindade.

No interior dos poemas de “A ti, Áthis” encontram-se as citações mais interessantes do livro, a exemplo do poema que se segue:

49

Também sei das muitas águas
Áthis, poço
de águas vivas
em que me banho.
Dize-me, ser amado
de minha alma,
onde apascentas
o teu rebanho?
(SCHMALTZ, 1988, p. 73).

A composição acima incorpora versos da Sulamita do “Cântico” bíblico, o que por sua vez relaciona a voz do sujeito lírico à fala da Rainha de Sabá:

Avisa-me, amado de minha alma,
onde apascentas, onde descansas
o rebanho ao meio-dia,
para que eu não vague perdida
entre os rebanhos dos teus companheiros.
(CÂNTICOS, 1, 7).

Também o poema de número 19 incorpora e transforma criativamente trechos do poema bíblico:

Quando virás ao meu jardim?
Esperarei a festa da colheita
e tu rirás de mim.
Baco tarda
mas não falta.
Colherei enfim
no teu sorriso, Áthis,
o meu grão de mostarda.
(SCHMALTZ, 1988, p. 33).

O amado, nos “Cânticos”, dirige-se a Sulamita frequentemente comparando-a a um jardim: “És jardim fechado/ minha irmã, minha noiva,/ és jardim fechado” (CÂN, 4, 12). No verso yediano, a voz lírica considera tal comparação para convidar o ser amado a frequentar seu jardim. Nos dois casos, “jardim” assume conotação do corpo amoroso. Portanto, o convite que encerra o poema 19 é para que ocorra a união amorosa. Os versos seguintes prosseguem desenvolvendo a imagem da “festa erótica” através de elementos pertencentes ao universo da jardinagem, da plantação ou do cultivo de vegetais, conforme expresso nos vocábulos “colheita” e “grão de mostarda”, expressões muito comuns nos versos bíblicos.

No poema anteriormente transcrito, de número 49, os versos “Áthis, poço/de águas vivas/ em que me banho”, constituem também uma apropriação criativa da fala de Salomão no “Cântico dos Cânticos” (4, 15): “A fonte do jardim/ é poço de água viva/ que jorra, descendo do Líbano!”. A fonte do jardim, no texto bíblico, é a mulher amada, o que figura como um modo de exaltação dessa mulher, enquanto no poema de Yêda Schmaltz o ser amado configura espaço de dissolução, confirmando ser a experiência erótica um princípio de dissolução, conforme esclarecido pela filosofia de Georges Bataille (1989), pois em Áthis a voz lírica imerge, penetra, e com ele se confunde na posse amorosa. O erotismo é busca da superação dos limites, sendo o ser amado matéria fluida, a supressão das individualidades é alcançada, no poema, em um envolvimento que beira a fusão cósmica. Esse fenômeno é reforçado pela androginia das personagens líricas e da própria voz lírica.

O poema de número 42 usa as falas de Salomão e de Sulamita para comunicar o envolvimento erótico. No poema bíblico, o amado que situa a amante como um “jardim” de prazeres, dirige-se a ela dizendo: “Teus brotos são pomar de romãs/ com frutos preciosos” (4, 13). Nos versos da poeta goiana o beijo dos amantes é comunicado nos versos: “É este./ O que desfiou as minhas meias/ verdes/ e o que feriu meu lábio/ de romã” (SCHMALTZ, 1988, p. 67).

Essas atualizações, nos versos de Yêda Schmaltz, situam a paródia paralelamente à obra parodiada, ao lado do canto, fora do lugar, portanto, no limbo, porque não constitui mais um discurso pertencente ao texto bíblico nem dele se liberta completamente. A situação

paradoxal que tipifica a paródia leva Giorgio Agamben (2007, p. 42) a concluir que ela é uma profanação de vocação metafísica, algo decorrente da tensão dual que encerra: entre o novo e o texto original. A simbiose entre o discurso bíblico e seu próprio discurso lírico insere a produção de Yêda Schmaltz nos limites da profanação, uma vez que Agamben (2007, p. 66) entende que “[p]rofanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular”.

Agamben (2007, p. 75) entende ainda que a passagem do passado para o profano se faz através do jogo, asseverando essa percepção a partir da relação dos jogos com os rituais e cerimônias sacras da antiguidade: “Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas”. A profanação do texto bíblico na poesia de Yêda Schmaltz é um hábito corrente, sobretudo nas obras aqui mencionadas.

Tomadas pelas obras de arte na modernidade, a exemplo da tensão entre o pessoal e o histórico. Transferências de contextos desse tipo confirmam a tese de João Alexandre Barbosa (1986) de que a “tradução” como resgate empreende um trabalho de busca de um sentido original, verdadeiro, na transferência de contextos. É como se o poeta trabalhasse na busca de um retorno à “Voz Única”, sendo a leitura que o poeta moderno empreende da tradição literária, sobretudo, resultado de sua consciência poética, que ele insiste em ostentar. Nesse processo, é estabelecida uma relação paradoxal com o leitor, pois o poeta superestima a habilidade de recifração do receptor, ao mesmo tempo em que o despreza através da construção enigmática do seu discurso: As recuperações do *corpus* epigráfico na obra de Yêda Schmaltz conduzem à percepção de que as atualizações realizadas pela autora culminam por refletir procedimentos e perspectivas largamente,

Eis, portanto, o paradoxo fundamental de caracterização da modernidade na poesia: parecendo desprezar o leitor, na medida em que não facilita o relacionamento através de uma linguagem que fosse sempre o eco de uma resposta previamente armazenada, o poeta moderno passa depender da cumplicidade do leitor na decifração de uma linguagem que, dissipada pela consciência, já inclui tanto poeta quanto leitor (BARBOSA, 1986, p. 22).

Tal procedimento intensifica a dependência entre poeta e leitor, de modo a tornar o receptor cúmplice na decifração das metáforas, alegorias e os ardis do texto, sendo este um princípio decorrente da relação estabelecida pelo artista com o público, desde Baudelaire, no qual o leitor se posiciona como “Hipócrita leitor, meu igual, meu irmão!” (BAUDELAIRE, 1985, p.101).

Isso leva João Alexandre Barbosa (1986, p. 22) a concluir que um dos movimentos mais constantes no interior do poeitar moderno é o da tradução/traição, no qual a linguagem poética está constantemente atenta para a historicidade de sua condição; ao mesmo tempo, subvertendo os ideais dessa historicidade e internalizando o leitor na obra “como latência de uma linguagem possível”. Esse não deixa de ser, como nos versos de Baudelaire, um gesto sobremaneira irônico, posto que o poeta estende a mão ao leitor ao mesmo tempo em que rompe a relação harmoniosa outrora estabelecida com ele, porque no processo comunicativo perderam-se os vínculos que garantiam a plena apreensão do conteúdo da obra por parte do receptor.

A relação dúbia mantida pelos poetas modernos com o leitor se reflete no *corpus* epigráfico da obra de Yêda Schmaltz, na medida em que ela confia na competência desse leitor ao usar de textos antológicos da cultura letrada, mas trai a atenção do público ao enganá-lo acerca da autoria dessas citações ou da relação de proximidade e imbricamento entre a citação e o texto subsequente. No caso de “Baco e Anas brasileiras”, porque o leitor espera sempre que o texto que subsegue à epígrafe, de alguma forma, complemente, participe e desenvolva as concepções apresentadas na citação, algo subvertido em composições como o anteriormente citado “Óvulos”, no qual a poeta se posiciona na contramão da epígrafe bíblica. Enquanto em “A ti, Áthis”, a citação se incorpora ao discurso da autora, constituindo um modo de asseverar a historicidade do discurso literário, mas também um modo de desorientar o leitor acerca das referências e da própria autoria do texto. Esse desnorteio em torno das referências ocorre, ainda, em decorrência da retomada de personagens mitológicas da cultura greco-latina, ironicamente o discurso dessas personagens assume estrutura, dicção e retórica própria do poema bíblico, o que reafirma o processo de profanação do discurso sagrado.

Esse trabalho, no processo de construção do discurso poético, vem refletir o anseio de ubiquidade do artista moderno, ao pretender

construir um discurso epigráfico que não pertence a um único indivíduo, ou autor, mas se situa como patrimônio de todos. Essa atitude constitui uma evidente postura anticapitalista porque, conforme esclarece Linda Hutcheon (1986), o capitalismo tornou a obra literária uma mercadoria atrelada à ideia de autoria, de pertencimento do produto intelectual a um dado indivíduo que deve receber os créditos (e glórias) por esse trabalho. A intertextualidade por meio do discurso parodístico e epigráfico, na obra yediana, é um sintoma de resistência a esse padrão porque converte o caráter individual da obra literária moderna em produção coletiva, portanto, pertencente ao patrimônio cultural da humanidade. Esse aspecto configura na obra da autora, ainda, uma forma de extinção da personalidade do escritor, o que servirá para a elaboração de máscaras poéticas. Nesse caso, as epígrafes adulteradas de Homero, em “A alquimia dos nós”, e a incorporação de versos do “Cântico” bíblico, em “A ti, Áthis”, parecem expressar esse anseio de superação das individualidades e das épocas, pois a voz lírica das obras empreende um movimento rumo à continuidade, buscando eliminar as divisões.

Referências

A BÍBLIA de Jerusalém. 10. ed. São Paulo: Paulos, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações.** Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BARBOSA, João Alexandre. **As ilusões da modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

BATAILLE, Georges. **O erotismo.** 3. ed. Tradução de João Bénard da Costa. Lisboa: Edições Antígona, 1988.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal.** Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

COELHO, Nelly. Yêda Schmaltz. Baco e Anas brasileiras: a condição feminina assumida pela poesia. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993. p. 154-169.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

SCHMALTZ, Yêda. **A alquimia dos nós**. Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura, 1979.

_____. **Baco e Anas brasileiras**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

_____. **A ti, Áthis**. Goiânia: Secretaria de Cultura, 1988.

_____. **Miserere**. Rio de Janeiro: s.n., 1980.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião**: a poética do uroboro. São Paulo: Ática, 1981.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Antônio. **Eros reinventado**: uma leitura da poesia de Yêda Schmaltz. 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

_____. **Uma escrita sustentada pela paixão**: A poesia erótica de Yêda Schmaltz. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Recebido em: 30/08/15

Aceito em: 10/10/15

ESPAÇO E SENTIDOS: UMA TOPOANÁLISE DE “VILA DOS CONFINS”

SPACE AND SENSES: A TOPOANALYSIS IN “VILA DOS CONFINS”

ESPACIO Y SENTIDOS: UNA TOPOANÁLISE DE “VILA DOS CONFINS”

*Lásaro José AMARAL**
*Oziris BORGES FILHO***

Resumo: O presente artigo faz uma análise do espaço da fuma descrito na obra “Vila dos Confins” (1974) de Mário Palmério. Analisa também o caminho que o Padre Sommer, juntamente com os companheiros, percorre até chegar à mesma. Para tal análise, será utilizada a metodologia da topoanálise. Os espaços em que o religioso atua na caçada à onça, bem como o local onde este acua e mata a jaguarana fornecem um valioso conjunto de representações espaciais carregados de efeitos de sentido. O Sertão dos Confins conduz os atos e acontecimentos narrados na trama de forma a propiciar as ações das personagens. Os estudos teóricos de Bachelard (2013), Borges Filho (2007), entre outros, proporcionarão uma melhor compreensão, no que tange às características do espaço na obra literária.

Palavras-chave: Espaço; Sentidos; Topoanálise; Fuma; Vila dos Confins.

Abstract: This article analyzes the space of the cave described in the work “Vila dos Confins” (1974) written by Mario Palmerio. It also analyzes the way that Father Sommer, along with his fellows, travels in search of this cave. For this analysis, it will be used the Topoanalysis methodology. The spaces in which the religious man pursues in the hunt of the jaguar as well as the place where he corners and kills the Jaguarana provide a rich set of spatial representations entrenched with meaning effects. The Heath of Confins leads the actions and events described in the plot in order to have an effect on the actions of the characters. Theoretical studies of Bachelard (2013), Borges Filho (2007), among others, will provide a better understanding regarding the characteristics of space in this literary work.

* Mestrando em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão. Professor de Língua e Comunicação da Faculdade Cidade de Coromandel - FCC. Bolsista da FAPEG. Contato: professornetinho@hotmail.com

**Doutor em Estudos literários. Professor do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UFG/Regional Catalão. Professor de Teoria da Literatura da UFTM. Contato: oziris@oziris.pro.br

Keywords: Space; Senses; Topoanalysis; Cave; Vila dos Confins.

Resumen: En este artículo se analiza el espacio de la cueva se describe en la obra de “Vila dos Confins” (1974) Mário Palmério. También se analiza la forma en que el Padre Sommer junto con su compañero viaja para llegar a ella. Para este análisis, el uso será la metodología de topoanálise. Los espacios en los que los actos religiosos en la caza a onza y el lugar donde este acapara y mata Jaguarana proporcionan un rico conjunto de representaciones espaciales cargados de efectos de sentido. La zona de influencia de Confins conduce las acciones y acontecimientos descritos en la trama con el fin de ofrecer las acciones de los personajes. Los estudios teóricos de Bachelard (2013), Borges Filho (2007), entre otros, ofrecerán una mejor comprensión, con respecto a las características del espacio en la obra literaria.

Palabras clave: Espacio; Sentidos; Topoanálise; Cueva; Vila dos Confins.

Introdução

O romance “Vila dos Confins” (1974) do autor mineiro Mário Palmério apresenta várias micronarrativas dentro da narrativa principal. A trama apresenta lugares inóspitos, como uma fuma¹ localizada no mato virgem às margens do rio Urucanã. É nesse espaço que o padre-caçador vive uma aventura radical ao lutar com um animal forte e perigoso: uma onça-preta.

O padre Sommer chega de suas viagens pelo Sertão dos Confins, depois de muito tempo embrenhado na mata. Após encontrar com amigos e fiéis da igreja na Vila dos Confins, recebe a notícia de que o amigo e deputado Paulo Santos encontra-se na fazenda de Seu Sebastião, recuperando-se de uma maleita, uma doença que podia levar à morte. Segue com os amigos para a fazenda, a fim de pelo menos encontrar o deputado com vida e fazer uma oração para o mesmo. Na fazenda, encontra Paulo Santos já em bom estado de saúde. À noite, todos que se encontravam na cozinha do casarão, atentos como em uma missa, ouviam a história de aventura e heroísmo do padre. O religioso-aventureiro conta com detalhes, um assalto que uma onça-preta fez ao acampamento, em que acabou levando um jumento que ajudava a carregar a tralha. Segue, então, no outro dia, os rastros da

¹ De acordo com o “Dicionário Eletrônico Houaiss” (2009), pode-se definir fuma como “cavidade profunda na encosta de uma rocha, floresta etc.; caverna, gruta, cova”.

onça com dois cachorros treinados para tal função e acaba encontrando a jaguarana em uma fuma. O padre entra na loca, encontra a onça e a mata com uma arma chamada zagaia.

Assim, este artigo analisa a construção espacial da fuma, bem como do caminho que o padre e os companheiros percorrem até a mesma. Para tanto, utilizaremos a metodologia da toponímia. As ideias de Bachelard (2013), Borges Filho (2007), entre outros, nortearão nossa pesquisa. O objetivo é analisar os sentidos presentes na relação personagem-espaco bem como identificar e analisar as características do mesmo.

A fuma

A narração de “Vila dos Confins” é construída em diferentes espaços nos quais as ações se desenrolam. A balsa, o rio Urucanã e as fazendas têm relevância bastante acentuada na obra, mas a fuma chama a atenção pelo efeito de sentido bastante eloquente apresentado por um dos personagens, a saber, o padre Sommer. Esse lugar misterioso participa do importante desfecho nas histórias do pároco. O espaço aberto do cerrado também conduz os fatos da narrativa, uma vez que é percorrido rio acima e nesse caminho acontece o ataque da onça-preta ao acampamento. Com o intuito de chegar às ruínas do garimpo, o religioso acaba encontrando outro tesouro. Trata-se de uma aventura travada entre ele e um animal feroz, a onça-preta, desde a procura até o embate final, cujo prêmio é a pele do próprio animal que o padre apresenta na vila, concomitante à história que conta com eloquência heroica da luta. Nesse contexto, faz-se necessário a observação de como o espaço literário pode determinar as ações futuras de uma narrativa a partir do sentido que direciona o acontecimento dos fatos.

Os fatos mencionados dizem respeito à luta do padre Sommer com uma onça-preta que ele encontra quando, ao passar a noite em um acampamento, o animal ataca o local em busca de comida e acaba tomando por vítima um dos jumentos que carregava a tralha dos aventureiros durante a viagem. Trata-se de uma narrativa dentro de outra narrativa, portanto, uma narrativa hipodiegética ou narrativa enquadrada. Ao apresentar essa forma de técnica de narrativa, outro narrador, e agora não o protagonista Paulo Santos, dá vida à história

que se passa no meio do mato e que alonga o tempo da narração. É importante salientar que

[...] todo o texto narrativo implica a mediação de um narrador: a *voz* do narrador fala sempre no texto narrativo, apresentando características diferenciadas em conformidade com o estatuto da *persona* responsável pela enunciação narrativa, e é ela quem produz, no texto literário narrativo, as *vozes* existentes no texto – vozes de eventuais narradores *hipodiegéticos* e vozes de personagens (AGUIAR E SILVA, 2010, p. 759, grifos do autor).

O que se verifica nesse caso é a voz narrativa do padre Sommer e não necessariamente a voz narrativa do protagonista Paulo Santos, uma vez que o texto é narrado em primeira pessoa. Dessa forma, na história da luta entre o religioso e o animal, não é mais o político que conta o fato, mas uma personagem que assume a ação nesse determinado momento.

Tendo isso em vista, pode-se considerar o que conclui Aguiar e Silva (2010), pois, acontece o alongamento do tempo da narração, de modo que o narrador instaura uma espécie de narrativa segunda e a enxerta na diegese primária, ou seja, uma história dentro da história.

A função do espaço, nesse sentido, é de situar a personagem no contexto espacial em que a ação se desenrola e fazer com que ele tenha a percepção do local para movimentar-se. Uma questão muito intrigante é como essa percepção dos sentidos faz com que a personagem se dimensione e se localize dentro da fumaça: alternadamente, pelo cheiro, o padre consegue perceber se a onça está ou não dentro do buraco. Como as cores também são determinantes na produção de sentido, a cor preta e a escuridão desse lugar representam o desconhecido e o perigo daquilo que não é visto, considerando-se ainda que a cor predominante da onça a deixa invisível em consonância com a fumaça: ela também é preta. Outra questão muito importante no estudo do espaço literário é o espaço linguístico utilizado na obra, assim palavras como “cova” e “lugar escuro” representam bem as dificuldades e os perigos de acesso ao local.

Já na batalha com o animal, nota-se a exata noção de distância do padre Sommer em relação ao felino, quando descreve o formato dos olhos da onça na tentativa de hipnotizá-lo. Altura e largura são descritas demonstrando como as coordenadas espaciais relacionam-se

e contribuem para o encadeamento das ideias, e é dessa forma que ao entrar na furna, o caçador procura a onça: consciente de que, pelo peso e agilidade da jaguarana, seria impossível sobreviver a um ataque de cima para baixo.

Vasculhei toda a gruta, palmo a palmo: primeiro pelo alto, prevenindo um salto traiçoeiro. Não ficou uma saliência, uma rachadura na pedra, sem vistoria. E nada! Teriam os cachorros se enganado e seguido um rastro velho? Haveria outra saída por onde escapara a onça preta? Examinei tudo de novo, sempre de costas para a parede de pedra sem sair do lugar. O fedor de carniça continuava, e eu não via nenhum osso, nenhum resto de bicho morto. Misterioso aquilo (PALMÉRIO, 1974, p. 87).

O padre faz uma varredura na furna a fim de encontrar a onça. Primeiro a procura pelo alto, pois sabe que o felino é traiçoeiro e que, se o animal utiliza-se de traição, pode atacar o adversário sem ser percebido. O caçador também tinha sua técnica de segurança. Procurava pela onça com as costas no paredão de pedra de forma que nada o atingisse por trás. O espaço fazia-se misterioso à medida que padre Sommer não encontrava nenhum resto de animal, apenas ossos que a onça não conseguia devorar ficavam espalhados pela furna. A gruta apresentava outra dificuldade: as rachaduras na pedra podiam esconder a onça-preta.

A furna e a percepção dos sentidos

Pela narrativa de Palmério (1974), tem-se a exata noção de como a percepção dos sentidos condicionam a sequência de fatos em um determinado lugar de uma obra literária. Sabe-se que a visão é um dos principais sentidos e que, por meio dela, as personagens localizam-se dentro do espaço apresentado pelo narrador. Entretanto, esse é um dos sentidos em que o padre Sommer não pode confiar, pois a furna é cheia de obstáculos. Além de ser muito profunda, é também muito escura, o que prejudica a visibilidade, tornando a ação ainda mais difícil e perigosa. Nessa perspectiva, todos os sentidos têm fundamental importância nos atos desempenhados pelo religioso dentro do buraco. Segue então a premissa de que a entrada na furna já apresentava grandes dificuldades:

Com a lanterna acesa e amarrada no cabo da zagaia, entrei de joelhos no buraco. Mas a abertura era só no começo: à medida que eu ia entrando, a caverna se alargava e ficava mais alta, permitindo que eu caminhasse de pé. Fui indo, fui indo, a luz da lanterna clareando o buraco, até que cheguei a uma espécie de salão grande como esta sala (PALMÉRIO, 1974, p. 98-99).

Mediante a leitura desse excerto, constata-se que a fuma era cheia de desafios e mistérios, desde sua entrada, que era muito estreita e de difícil acesso. Nota-se que a personagem precisou entrar de joelhos, uma referência bem comum para um religioso, pois, ficar de joelhos, isto é, aproximar-se da terra, do chão, do *húmus* é, naturalmente, um ato de humildade, devoção e respeito. Após essa passagem, com dificuldades, a personagem adentra em um local grande que se assemelha a uma sala, local semelhante ao que o padre-caçador contava a sua história de bravura e heroísmo na caçada da fera, a onça-preta, a mais brava e perigosa do Sertão dos Confins. Ao ouvi-lo, as pessoas do lugar até achavam que a existência desse felino se tratava de “causos de caçador”. O fato é que, até esse momento, o padre conta que a visão ainda era perfeita, portanto, não havia tanta necessidade do uso dos outros sentidos para a aferição do espaço. Mas como já havia sido avisado que a cova era cheia de obstáculos e, também, porque havia vasculhado todo aquele salão anteriormente, já sabia que seria necessário usar outro sentido para tentar perceber se a onça estava ou não por perto.

O gradiente sensorial do olfato é utilizado pelo padre que, por meio dos cheiros presentes no lugar, ou melhor, dos maus cheiros, tenta encontrar o animal. Se sabe que esses felinos costumam caçar suas presas e mantê-las em um determinado local para se alimentar durante alguns dias, por isso exalam um odor sempre muito forte, assim como se pode perceber na afirmação do narrador: “a catinga de carniça tinha apertado, um bafo podre que chegava a provocar ânsia de vômito” (PALMÉRIO, 1974, p. 86).

Além da visão e do olfato, há ainda mais três sentidos que devem ser considerados em uma obra literária, na busca da compreensão de seus efeitos de sentido. São eles: audição, tato e paladar. Para Borges Filho (2007, p. 69) “O ser humano se relaciona com espaço circundante através de seus sentidos.” Assim, quanto mais

difícil de usar o gradiente sensorial da visão, mais complicada se torna adentrar na fuma. Faz-se necessário então o uso das demais formas de percepção do local onde se encontra a personagem. Na passagem que segue, fica claro o uso do tato, do olfato e da audição:

Esquisita, mesmo, aquela loca! Nem um rosnado, nem um sinal de vida da onça; só o barulhinho da água a pingar da parede. A catanga aumentava cada vez mais, e nem me deixava respirar direito... Dei mais um passo, mais outro, e de repente a coisa trovejou. Não sei se por causa dos ecos provocados pela passagem torta em forma de túnel, ou se por causa do imprevisto ou do medo que eu já sentia, o fato é que o miado da jaguarana foi o gemido mais furioso, mais agoniado que eu já escutei em toda a minha vida (PALMÉRIO, 1974, p. 99-100).

É a união de todos os sentidos que faz com que o padre Sommer procure incansavelmente pelo animal e obtenha êxito ao encontrá-lo escondido bem no fundo da fuma. Talvez se a personagem não pudesse contar com todos os seus sentidos, o desfecho final da narração seria diferente. É importante salientar também que foi a luz da lanterna que o ajudou a encontrar a onça, uma vez que, assim, foi possível ver os olhos do animal refletirem no foco que disparava. Além disso, a cor da onça dá intensidade ao perigo que o ato dispensava, e dentro de um buraco escuro, só mesmo pelo olfato e pela audição para percebê-la. Desse modo, o padre se mantém a uma distância segura para não ser atacado de surpresa pelo animal feroz. E essa percepção do espaço faz com que o embate aconteça de forma lúcida pelo Padre alemão. Como não é uma luta entre dois seres da mesma espécie, o ser humano tem que usar diferentes recursos para enfrentar o felino e tentar vencê-lo.

A fuma apresenta-se de forma claustrofóbica à personagem do padre Sommer. Desse modo, pode-se entender que,

[...] quando o espaço se aproxima do nefasto, temos a topofobia. No campo semântico da topofobia encontramos, entre outras situações, a **claustrofobia** e a **agorafobia** que definem antiteticamente algumas das relações topofóbicas com o espaço (BORGES FILHO, 2007, p. 158-159, grifos do autor).

Quanto mais o aventureiro entra na loca, mais esta se torna escura, levando-o a preocupar-se com o que lhe espera. Ele começa até a sentir dificuldades para respirar, pelo fato de que a catinga era percebida com frequência e cada vez mais forte. Nesse contexto, observa-se que a percepção que o religioso tem nesse instante o leva a um sentimento de medo da morte. Para o padre Sommer,

A catinga aumentava cada vez mais, e nem me deixava respirar direito. Cheguei a vacilar, que avançar mais já me parecia ser mesmo uma temeridade, uma ofensa a Deus, como havia dito o Cearense. E se a lanterna se apagasse? E se eu escorregasse naquele chão visguento de lodo? Confesso a vocês que comecei a sentir medo, e eu sabia que o medo queria dizer morte certa. Voltar era impossível; ficar parado esperando pela onça, loucura pior ainda, que a lanterna acabaria se apagando. O remédio era acabar o começado, fosse lá o que Deus quisesse (PALMÉRIO, 1974, p. 87).

A fuma é percebida de diferentes formas pelas dimensões que são descritas. Observa-se que, o medo começa a tomar conta do padre Sommer, quando sente o espaço fechado e a proximidade do animal. Relembra o que o amigo de acampamento o havia aconselhado, mas já não há mais outra opção a não ser enfrentar. Dentro da fuma, a sensação de claustrofobia leva o aventureiro religioso a indagar se seguir adiante com a perseguição da onça não poderia, até mesmo, ser uma ofensa a Deus, pois percebera que o local era bastante impróprio para a luta.

O gradiente sensorial da audição vai tomando cada vez mais importância na narrativa do ato ocorrido. Todo tipo de sentimento de medo é exteriorizado pelo padre aventureiro quando está prestes a iniciar a luta e afirma ter ouvido um gemido “rouco e trêmulo, pragas e ameaças misturadas com o ranger dos dentes e um rosar desesperado” (PALMÉRIO, 1974, p. 88). Todos esses sentimentos são dinamizados na narrativa e têm sentido no romance, porque o espaço em que acontece a ação possibilita tal estado psicológico da personagem. Há intertextualidade entre o momento narrado e as escrituras bíblicas quando se refere à questão de ranger dos dentes². É possível, então, notar que pelo contexto haveria naquele espaço um embate, que o

² Lucas, capítulo 13, versículo 28: “Ali haverá grande lamento e ranger de dentes [...]”.

ranger dos dentes de um dos seres seria acentuado, que a dor e o sangue correriam em desatinada luta sangrenta, com muito sofrimento para ambos os gladiadores.

O sentido da água e o caminho para a furna

A água é elemento que exerce papel importante na narrativa “Vila dos Confins”. É possível notar que aparece na obra em várias situações. E no interior da furna não é diferente, pois pelo fato de o buraco ser escuro e de dimensões muito extremas, apresenta um grau de dificuldade considerável se se pensa no perigo que o Padre Sommer correu lá dentro. Bachelard (2013, p. 93) afirma que “a água comunga com todos os poderes da noite e da morte”. Consegue-se então, depreender dessa afirmação o fato de que a furna transforma-se num local cujo ambiente é propício ao desencadeamento de um ato macabro, na medida em que o religioso valente luta com o animal até tirar a vida do mesmo.

À medida que o padre adentrava na loca, durante caça da onça, o espaço se tornava cada vez mais escuro e abafado. A cor predominante nesse contexto é o preto, de forma a implicar o escuro e levar a uma assimilação com as trevas. Além da onça, o paredão de pedra da furna também era preto. Para Palmério (1974, p. 88) “Beleza de animal! Preta, preta como a parede de pedra em que se apoiava”. Assim, a simbologia do preto que converge ao escuro mantém uma relação de proximidade com a escuridão e à morte. Dessa forma,

Do ponto de vista da análise psicológica, nos sonhos diurnos ou noturnos, bem como nas percepções sensíveis no estado de vigília, o preto é considerado como a ausência de cor, de toda luz. O preto absorve a luz e não a restitui. Evoca, antes de tudo, o **caos**, o nada, o céu noturno, as trevas terrestres da noite, o mal, a **angústia**, o inconsciente e a Morte (CHEVALIER; GHEEBRANT, 2012, p. 742, grifos do autor).

Por essa constatação, é possível afirmar que o espaço de lutas em que se encontravam o padre Sommer e a onça converge para o caminho do caos e da angústia, de maneira que apenas um dos dois sobreviverá. O religioso procura o felino e o espera em vigília até que o mesmo se apresenta e a luta acontece.

A água aparece mais uma vez com veemência no texto, funcionando como uma coordenada espacial para os aventureiros que buscavam o garimpo às margens do famoso rio Emburradão. O rio Urucanã descia à direita dos caçadores onde se encontrava o Padre Sommer, os cachorros do padre, de nomes Kurt e Blitz, o Jovino, filho do cearense, e mais três garimpeiros. Se for pensada a questão topoanalítica de que, histórica e simbolicamente, as coisas boas são do direito e as más do esquerdo, é possível fazer uma assimilação de como será o fim da narrativa do ato em questão. Observa-se que de um modo camuflado, as coordenadas espaciais podem também fazer a função de antecipação da narrativa. Segundo a narrativa,

Viajamos nove dias, pelo espigão, acompanhando o rio, que descia à nossa direita. Enquanto subíamos o Caracol, topávamos com sinais largados pelo Cearense: picadas, restos de fogo, borra de café. Quando alcançamos os garimpeiros, era noite, e a fogueira do acampamento deles nos guiou. Cearense já estava de volta e nos contou o acontecido: “[...] Cearense e os companheiros tinham sido assaltados por uma onça preta. A coisa se deu à noite, no acampamento de fogo aceso e sentinela armada” (PALMÉRIO, 1974, p. 78).

A coordenada espacial referente ao lado direito do Rio Urucanã conduz o texto numa perspectiva de que os que estão à direita serão salvos de qualquer mal. Mais uma vez se retorna à questão dos escritos bíblicos, a imagem bíblica em que Jesus Cristo está sentado à direita de Deus Pai³. O padre-aventureiro subia o Caracol. Pode-se entender dessa forma que, para as religiões e crenças ocidentais, geralmente, é entendido que o céu está para cima, para o alto. Há uma dualidade persistente no texto em relação ao sagrado e o profano, ou melhor, entre as coisas do céu e as coisas da terra. O padre é de origem alemã, portanto como fica evidente na narrativa, branco, “puro”, um homem a serviço das coisas de Deus e do bem dos homens. Ele busca exterminar um animal que assaltou seus companheiros e roubou um animal de sela. É interessante salientar que, o animal era de cor preta,

³ Marcos, capítulo 16, versículo 19: "O Senhor Jesus, depois de ter falado com eles, subiu aos Céus e está sentado à direita de Deus".

cor predominante das trevas, e o fato aconteceu à noite, quando tudo fica mais perigoso dentro da mata fechada.

Quando o narrador trabalha com a definição da veia de pedra parecida com a coluna de sustentação de uma igreja para descrever o interior da furna, é perceptível a alusão a um local onde o sagrado detona e mata o profano. Dessa maneira, as questões bem X mal, escuro X claro, Deus X demônio têm uma relevância muito grande no que diz respeito ao estado psicológico que a trama imprime sobre a personagem. E essa pode ser entendida como uma função espacial dentro de uma obra literária. Apresentar, por meio do estado psicológico de uma personagem, o espaço em que ela se encontra e a relação entre ambos.

Como se trata de uma narrativa cujo tema central é a política, faz-se necessário refletir sobre tal questão. Há uma luta entre homem e animal no contexto da história narrada pelo padre alemão. Ao conseguir matar a onça, o “animal racional” consegue impor a hegemonia sobre o “animal irracional” de forma que, ao vencê-lo, o religioso torna-se o ser dominante. O que também remete à luta política na disputa pela prefeitura de Vila dos Confins. Em outras palavras, pelo fato de dispor de poder financeiro e dominar pessoas ligadas ao poder público, Chico Belo usava esses meios para se sobressair na disputa eleitoral e obter êxito. O coronel dominava as pessoas simples, humildes, tanto pela carência de bens físicos quanto por imposição de suas vontades, através dos mandos e desmandos de um delegado de polícia que se encontrava em Vila dos Confins e trabalhava na defesa dos interesses do primeiro prefeito do município recém-emancipado.

Considerações finais

Com efeito, o espaço na obra literária tem fundamental importância para sua tessitura e no desenrolar dos fatos apresentados. Em “Vila dos Confins”, de Mário Palmério, isso não é diferente. A obra é constituída de várias narrativas dentro da própria narrativa, portanto, de narrativas hipodieéticas. É importante salientar que, a história da furna narrada pelo padre Sommer, padre alemão com responsabilidades religiosas pela região dos confins e também o

protagonista da história, ocorre em um espaço comum no interior do país e narra uma luta entre animal e homem.

Com a realização das análises, foi possível compreender que a percepção do espaço se dá através dos sentidos que o homem dispõe. Todos os cinco sentidos são relevantes no contexto de análise de um texto literário e no romance em questão, principalmente na história da luta entre o padre e a onça dentro da fuma, a utilização desses sentidos pelo aventureiro proporcionam uma dinâmica e astúcia na luta contra a jaguarana. Padre Sommer usa pelo menos quatro dos cinco sentidos inerentes aos seres humanos. Porém, cada ser percebe o espaço à sua maneira.

A água aparece com frequência na narrativa e simboliza, no contexto da história da fuma, a água da morte e do medo. É necessário lembrar que, na fazenda do Boi Solto, de propriedade de Seu Sebastião, um boi foi atacado por uma sucuri e arrastado para dentro da lagoa. Por isso, como o padre narra a história nessa mesma fazenda, pode-se dizer que há aí um prenúncio de morte.

Conclui-se, assim, que o espaço representado na obra desempenha variadas funções, isto é, situa geograficamente as personagens, antecipa fatos da narrativa e é, muitas vezes, a projeção psicológica das personagens. Através dos sentidos as personagens percebem o lugar no qual estão inseridos e isso produz significados em relação à questão personagem/espaço. A simbologia da água também funciona como produtora de sentido uma vez que propicia várias ações e fatos da narrativa.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BÍBLIA. Lucas. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução do Centro Bíblico Católico. 116. ed. rev. São Paulo: Editora Ave Maria, 1998. Cap. 13, vers. 2.

BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e literatura** - introdução a Topoanálise. Franca, SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão 3.0 CD-ROM.

PALMÉRIO, Mário. **Vila dos Confins**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1974.

Recebido em: 20/07/15

Aceito em: 20/09/15

GÊNERO E CRÍTICA SOCIAL EM “AS MENINAS” DE LYGIA FAGUNDES TELLES

GENDER AND SOCIAL CRITIQUE IN “AS MENINAS” BY LYGIA FAGUNDES TELLES

EL GÉNERO Y LA CRÍTICA SOCIAL EN “AS MENINAS” DE LYGIA FAGUNDES TELLES

*Amara Cristina de Barros e Silva BOTELHO**
*Caio Victor Lima Cavalcanti LEITE***

Resumo: Neste artigo constam os resultados finais obtidos através da pesquisa de iniciação científica intitulada “Gênero e Crítica Social em As Meninas de Lygia Fagundes Telles”. Como o título sugere, os dois temas que nortearam este trabalho foram a investigação de fatores sociológicos e as questões relacionadas a gênero inseridas no romance de Telles. Tem-se como parte do referencial teórico conceitos discutidos por Lucács (2011); Candido (2005); Judith Butler (2003); Moreira Alves; Pitanguy (2003). A pesquisa é agregada ao projeto principal “A ficção produzida por escritoras de Língua Portuguesa”, desenvolvida pelo Centro de Estudos Linguísticos e Literários da UPE – CELLUPE – contando com o financiamento do CNPq.

Palavras-chave: Literatura; Sociedade; Gênero; Feminino.

Abstract: This article includes the final results obtained through the research of undergraduate research entitled “Gênero e Crítica Social em As Meninas de Lygia Fagundes Telles”. As the title suggests, the both themes that guide this study were the investigation of sociological factors and studies related to gender inserted in Telle’s novel. There are as part of the referential, concepts developed by Lucács (2011); Candido (2005); Beauvoir (1949); Judith Butler (2003); Moreira Alves; Pitanguy (2003). This search is aggregated to the main project named “A ficção produzida por escritoras de Língua Portuguesa” developed by The Centre of Linguistic and Literary Studies UPE – CELLUPE – with the financinc provided by PIBIC/CNPq.

Keywords: Literary; Society; Gender; Feminine.

Resumen: Este artículo contiene los resultados finales a través de la investigación científica de iniciación titulado Género y Crítica Social En As Meninas de Lygia

* Professora Doutora do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE); Contato: acristinabotelho@gmail.com

**Membro do grupo de pesquisa CELLUPE da Universidade de Pernambuco (UPE); Contato: caaio_cavalcanti@yahoo.com.br

Fagundes Telles. Como sugiere el título, los dos temas que guiaron este estudio fue la investigación de los factores sociológicos y las cuestiones relacionadas con el género insertada en Telles novela. Ha sido como parte de los conceptos teóricos discutidos por Lucáks (2011); Candido (2005); Judith Butler (2003); Moreira Alves; Pitanguy (2003). La investigación se agrega al proyecto principal de “A ficção produzida por escritoras de Língua Portuguesa”, desarrollado por el Centro de Lengua y Estudios Literarios de la UPE - CELLUPE - depender de la financiación de CNPq.

Palabras clave: Literatura; Sociedad; Género; Femenino.

Introdução

Quando se estuda a Literatura Brasileira escrita em meados das décadas de 60 e 70 do século XX, é preciso ter consciência de que, embora haja muitos literatos ativos, poucos foram os que exprimiram o contexto social e político em voga no Brasil da época. As duas décadas citadas atravessam um delicado momento no que concerne ao viés político e social, com a instauração da ditadura civil-militar¹, reverberando um sentimento de angústia por conta da dura repressão. Essa mesma repressão atinge os movimentos artísticos que acabam por ter sua liberdade restringida.

É também em meio a esse agitado momento político-social que movimentos sociais como o Feminismo acabam por incorporar outras frentes de luta, repensando conceitos e trazendo novos questionamentos acerca da problemática de gênero.

Lygia Fagundes Telles publica um de seus romances mais emblemáticos, “As Meninas” (1973), justamente nesse período de intensa movimentação. A narrativa contém elementos que denunciam a realidade sociopolítica pela qual o Brasil passava naquele instante. Por conter três personagens femininas centrais, a obra tornou-se porta-voz do sujeito feminino que buscava uma maior representatividade naquele período com a eminente crise do patriarcalismo. A literatura de Telles, portanto, acaba por assumir uma importância singular dentro daquele contexto social.

¹ Segundo Fausto (1995), a ditadura militar surge em 1964 e vai até o ano de 1984. Considerada uma coalizão civil-militar, implanta um novo regime político financiado pela burguesia tendo como pano de fundo as Forças Armadas. O autoritarismo era marca do novo regime o que acabou por gerar uma grande repressão dentro das várias camadas sociais.

2 A literatura e suas relações com o meio social

Acerca da relação obra e sociedade, Candido (1965, p. 30) afirma que o sociólogo moderno pressupõe que a arte:

[...] depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais [...].

Desta forma, o meio exerce certa influência sobre a obra, influência essa que se reverbera no público leitor. Nos últimos anos, os estudos sociológicos sobre a arte têm se voltado para a obra e sua área de influência e intersecção. Candido (1965, p. 85) explicita “este dinamismo da obra, que esculpe na sociedade as suas esferas de influência, cria o seu público, modificando o comportamento dos grupos e definindo relações entre os homens”.

Entretanto, sobre a relação que a literatura estabelece com a sociedade Lucáks afirma que:

[...] a forma artística nunca é uma simples cópia mecânica da vida social. É certo que ela surge como espelhamento de suas tendências, porém possui, dentro desses limites, uma dinâmica própria, uma tendência própria à veracidade ou ao distanciamento da vida. (LUCÁCKS, 2011, p. 135-136).

Do que se infere que a obra de arte – o romance, especificamente – e seus elementos são um tanto complexos e não podem ser analisados somente através desse viés que a relaciona com a sociedade.

Faz-se necessário, de acordo com Lukács, perceber que a literatura atua não apenas como fonte histórica, mas representa um importante instrumento que desempenha papel ideológico, filosófico, social, e, até mesmo, político. Consciente dessa realidade torna-se papel deste artigo investigar a relação entre as personagens protagonistas femininas com os fatores sociais inseridos por Telles, no romance “As meninas”.

3 Conceituando gênero e compreendendo o papel do feminismo

Para conceituar-se gênero, é preciso ter em mente a diferença de sentido estabelecida entre esse termo e o sexo biológico. Acerca da problemática da construção do gênero, Butler (2003) afirma:

A distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2003, p. 24).

Butler conceitua gênero como uma condição de identidade que não pode refletir o sistema binário estabelecido pelo sexo biológico.

Sabe-se que, por muito tempo, a construção do conceito de gênero refletia esse sistema binário homem-mulher que estava atrelado ao sexo biológico, quando, na verdade, a ideologia de gênero está ligada a interpretações múltiplas de identidade do sujeito conforme Louro (2011):

[...] gênero constitui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber gênero *fazendo parte do sujeito*, constituindo-o (LOURO, 2011, p. 29, grifo do autor).

O gênero, ao ser relacionado com o sistema binário homem-mulher, resultou numa justificativa para a sociedade patriarcal ocidental estabelecer poder, delimitar ações e espaços entre os indivíduos.

Logo, faz-se necessária uma desconstrução dessa interpretação equivocada de ideologia de gênero estabelecida na sociedade. Com essa desconstrução de conceitos,

o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino,

tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2003, p. 25).

Sendo um movimento social que busca desconstruir tais ideologias, é inegável que o Feminismo torna-se importante e decisivo instrumento de denúncia ao ideal de gênero assumido por uma sociedade patriarcal:

O movimento feminista vem travando uma luta no sentido de denunciar os conceitos de ‘masculino’ e ‘feminino’ na sua oposição de ‘superior’ e ‘inferior’. Esta hierarquização entre o masculino e o feminino é uma construção ideológica e não o reflexo da diferenciação biológica. [...] Essa ideologia é transmitida, desde muito cedo, pela família, escola, meios de comunicação, religião, literatura e outros agentes socializadores. [...] O que se preocupa, em suma, é denunciar, desvendar e transformar a construção social da imagem da mulher (MOREIRA ALVES; PITANGUY, 2003, p. 63).

4 Questões sociais e de gênero presentes na narrativa do romance

Em “As Meninas” (1973), Telles dá voz a três personagens principais femininas que retratam a juventude brasileira da década de 70, são elas Lorena, Lia e Ana Clara. O enredo gira em torno das vivências das três amigas que moram num pensionato de freiras em São Paulo, vivendo em meio a um contexto político-social bastante agitado no país. O romance apresenta os fluxos de consciência e monólogos interiores das protagonistas. Cada personagem exibe características singulares: Lorena, a burguesa mimada que nutre um amor platônico por um homem casado; Lia, estudante de Ciências Sociais, engajada em movimentos de esquerda; Ana Clara, modelo e usuária de drogas, dividida entre o noivo e o amante.

As três protagonistas personificam a realidade de uma juventude brasileira heterogênea tendo como pano de fundo a ditadura militar. Tendo em vista a concretização de um fato histórico real na narrativa, devem-se levar em consideração os limites e particularidades do narrador que apresenta seres fictícios, existentes apenas no universo literário. Brait confirma esse ponto de vista ao afirmar que “a personagem não existe fora das palavras; as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção” (1998, p. 11).

O romance de Telles é lançado em meio a várias restrições políticas que também vieram a afetar a publicação de livros e editoras. Pelo fato de se tratar de uma narrativa ficcional, “As Meninas” não sofreu com as restrições impostas pelo governo, e “certamente, isso se deu pelas restrições políticas, ou seja, censura, que provavelmente seriam mais fortes em relação aos livros de não ficção” (MAUÉS, 2011, p. 53).

É inegável que o romance serviu como importante instrumento de denúncia das torturas ocasionadas pelo regime ditatorial. Em determinada passagem da narrativa, visualiza-se a carta de um preso político que expõe os processos de tortura da prisão.

Embora o romance retrate essa realidade social, salienta-se que a ditadura torna-se apenas parte da realidade do universo de três personagens femininas, o que, segundo Candido reforça a ideia de que o escritor “está interessado menos no panorama social do que nos problemas humanos, como são vividos pelas pessoas, a personagem tenderá a avultar, complicar-se, destacando-se com a sua singularidade sobre o pano de fundo social” (2005, p. 74). Afinal, não é papel de o romance servir como registro histórico de momentos particulares da humanidade, uma vez que as personagens precisam viver suas “paixões genuínas, isto é, sonhos, alegrias, tristezas e meditações [...]” (FORSTER, 1974, p. 35).

É importante salientar que há uma personagem em específico que acaba por representar os militantes que, na maioria das vezes, eram “jovens estudantes, audaciosos, mas inexperientes, [que] foram destroçados em uma luta desigual contra os aparelhos da repressão” (REIS, 2000, p. 08, grifo nosso). A personagem é Lia de Melo, talvez a mais significativa se considerar-se a intenção de Telles em realizar uma crítica ao regime militar através de uma das três personagens protagonistas. No romance, um dos presos políticos é Miguel, namorado de Lia, que, após um tempo no cárcere, é exilado para a Argélia, o que talvez justifique seu engajamento cada vez maior em combater o regime.

Lia fazia parte de um grupo militante de esquerda, interagindo com personagens secundários, que buscavam debater e criar mecanismos para enfrentar a repressão imposta pelo regime ditatorial. Em várias passagens do romance, Lia é mostrada nas inúmeras reuniões do grupo que aconteciam em espaços diferentes, para evitar

chamar a atenção das forças ditatoriais, além de serem anônimas e secretas, tal como no trecho que segue:

Lia passou a ponta da língua na unha roída. Demorou para responder.
- Perfeito. Amanhã trago uma lâmpada mais forte. E uma folhinha sem anúncio de Coca-Cola. De onde veio esta maravilha? [...] - Putz, o pátio interno. Você sabe o que tem aí defronte?
- Uma alfaiataria, falei com o velho quando cheguei. Legal, Rosa. Está vendo aqui embaixo a rede de arame? Em caso de emergência, dá perfeitamente pra pular e ir andando até a janela do velhinho.
- Que é dedo-duro da OBAN². A gente enfia a cabeça na janela e ele agarra a gente pelo pescoço, assim - fez ela puxando Pedro pela gola do pulôver (TELLES, 2009, p. 109).

Fica evidente o esforço da personagem em manter-se discreta quanto às reuniões que ocorriam naqueles espaços, além da consciência de que seu grupo poderia ser denunciado e, conseqüentemente, todos poderiam ser presos. Vale salientar que Lia usa outro nome quando em reunião com grupo, mais uma tentativa de manutenção do anonimato e autopreservação.

Em outra passagem do romance, Lia menciona aos companheiros do grupo de esquerda o autoritarismo, a perseguição e as torturas característicos da ditadura, tal como se pode observar em:

Outros colecionam selos, outro coleciona gravatas e lá adiante um entra na fila do cinema. Maurício aperta os dentes que se quebram. Não quer gritar e então aperta os dentes quando o bastão elétrico afunda lá no fundo. No desenho animado, o gato leva trompaço e dentes e ossos se trincam. Mas na cena seguinte já se colam e o gato volta inteiro. Seria bom se fosse como nos desenhos, Silvinha da Flauta. Gigi. Japona. E você, Maurício? Quando o bastão entrar mais fundo, desmaia. Desmaia depressa, morra. Devíamos morrer, Miguel. Em sinal de protesto devíamos simplesmente morrer (TELLES, 2009, p. 15).

Nota-se um posicionamento de convicção aos seus ideais revolucionários. No trecho, ela esboça um pensamento de que daria sua

² Segundo Joffily (2008), significa Operação Bandeirante. Foi lançado no dia 1º de julho de 1969 e tinha por objetivo reprimir e destruir os grupos de esquerda que estavam se organizando no país.

vida lutando por aquilo que considera ideal, em sinal de protesto. Lia compara o desenho animado e a dura realidade enfrentada por seus colegas, ressaltando que as dores enfrentadas pelos personagens do mundo da ficção não são reais como as vividas pelos seus colegas, o que lhe causa revolta e compaixão simultaneamente. Mais uma vez, conforme citação que segue, Lia relaciona as experiências de seus companheiros perseguidos com personagens de ficção:

Eurico continua sumido, foi preso assim que desembarcou e até agora ninguém sabe dele. Desapareceu como personagem de ficção científica, quando o homem metálico emite o raio e o tipo se dissolve com revólver e tudo e fica no lugar uma manchinha de gordura (TELLES, 2009, p. 25).

Torna-se perceptível a intenção de Telles em representar uma parcela da juventude brasileira daquele momento específico. Sendo Lia uma das personagens mais carismáticas do romance, o leitor sente-se atraído por suas narrações, o que, certamente, faz com que este repense a coerência e relevância das reivindicações e lutas dos jovens militantes, o que reitera o pensamento de Candido (1965) ao expor a ideia do poder que a literatura tem em modificar comportamentos e relações humanas.

Mas talvez a maior conquista de Telles com este romance seja o fato de pôr em destaque três personagens femininas narradoras com alta carga de densidade psicológica, visto que, por muito tempo, a mulher teve sua voz silenciada - não apenas na literatura, mas também em várias esferas da sociedade ocidental -. A mulher escritora não podia assumir o seu ofício, logo, utilizava pseudônimos masculinos para poder ter seu espaço assegurado. É apenas no século XVIII, com a ascensão do Romantismo Europeu, que vemos o crescimento de escritas femininas,

[...] pois o caminho foi aberto muitos anos atrás – por Fanny Burney, Aphra Behn, Harriet Martineau, Jane Austen, George Eliot -; muitas mulheres famosas e muitas outras desconhecidas e esquecidas vieram antes, aplainando o terreno e orientando meus passos. Então, quando comecei a escrever, eram pouquíssimos os obstáculos concretos em meu caminho. Escrever era uma atividade respeitável e inofensiva. O

riscar da caneta não perturbava a paz do lar. Não se retirava nada do orçamento familiar (WOOLF, 2012, p. 9-10).

E foi com o advento de movimentos que lutam contra a opressão, como o Feminismo, que a mulher pôde ter mais visibilidade e espaço nas variadas esferas sociais, inclusive enquanto escritora.

Portanto, a literatura funcionou como importante aliada no combate ao patriarcalismo e na inserção, em sua esfera ficcional, de uma nova realidade social. Logo, ao inserir personagens femininas de comportamento inovador e, às vezes, até transgressor em narrativas de ficção, os literatos contribuíram fortemente para uma renovação no repensar da sociedade. Foi o que fez Telles.

Na época em que foi lançado o romance, o movimento feminista se renovava e o sistema patriarcal começava a dar sinais de esgotamento, pois

A década de 1960 caracterizou-se por intensa mobilização na luta contra o colonialismo, a discriminação racial, pelos direitos das minorias, pelas reivindicações estudantis. [...] É neste momento histórico de contestação e de luta que o feminismo ressurgiu como um movimento de massas que passa a se constituir, a partir da década de 1970, em inegável força política com enorme potencial de transformação social (MOREIRA ALVES, 1998; PITANGUY, 1998, p. 58).

Entretanto, salienta-se que grande parte das mulheres daquele tempo não obtinha uma consciência quanto às novas ideias feministas, e, embora tenha havido uma mudança de comportamento por parte de alguns indivíduos, outros se mostravam alheios à nova realidade. Consciente disso, Telles faz questão de explorar tal realidade através de suas três personagens principais.

Há uma passagem que exemplifica essa atitude da escritora que é narrada pela personagem Lorena num de seus muitos fluxos de consciência: “Se eu não falasse tanto em fazer amor, se Ana Clara não falasse tanto em enriquecer, se Lião não falasse noite e dia em revolução” (TELLES, 2009, p. 98).

O leitor se depara, também, logo nas primeiras linhas do romance, com uma diferenciação clara entre as personalidades de duas

das personagens principais, ressaltada, mais uma vez, pela personagem Lorena:

Lião é capaz de limpar os sapatos em você mas pense no if dos lenços: a poeira é tão digna quanto as lágrimas. Não será uma poeira lunar, tão branquinha, tão fina a Poeira terrestre é da pesada, principalmente essa dos sapatos da minha amiga. Mas não se importe não, seja lenço, solto no espaço. Abriu-se leve como um para-quedas que Lião apanha impaciente.

— Você está deprimida, Lião? Angústia existencial?

— Exato. Existencial.

Está furiosa comigo, ai meu Pai. Mudou tanto, coitadinha. Quer dizer que Miguel continua preso? E aquele japonês. E Gigi. E outros, estão caindo quase todos, que loucura. E se de repente ela? Ana Clara já viu um careta meio suspeito rondando o portão, Aninha mente demais, é lógico, mas isso pode ser verdade. Sim, Pensionato Nossa Senhora de Fátima, nome acima de qualquer investigação. Mas quando aparece agora nome de padre e freira no horizonte, já ficam todos de orelha em pé (TELLES, 2009, p.15).

Nesta passagem, constata-se que a crise existencial de Lia se deva à fuga dos padrões estéticos estabelecidos pela sociedade da época ao usar sapatos que não eram usualmente calçados pelas mulheres. Além do fato de seu namorado ainda se encontrar recluso nas masmorras da ditadura.

A mudança de comportamento feminino torna-se alvo de discussões no decorrer da narrativa. Um exemplo é exposto quando, em conversa com a Irmã Bula, Lorena exhibe uma revista com uma moça na capa:

Ela passou os dedinhos na moça da capa.

- Mas por que essas moças precisam tirar retrato sempre de perna assim aberta? Por que as pernas têm que estar abertas desse jeito?

- Afirmação, querida. Sexo em ângulo aberto. Tanto tempo a mulher andou com ele fechado que agora precisa polemizar, coitadinha.

- Fala mais alto!

- A Lião escreveu uns dez tratados explicando isso, libertação pelo sexo, minha querida. A porta mais fácil, é muito comprido – grito enquanto mudo o disco. (TELLES, 2009, p. 98)

Ainda, Telles fez questão de expor uma realidade social que se tornara comum entre a juventude dos anos 70³: o aumento no consumo de drogas. Ana Clara é, talvez, a personagem de maior densidade psicológica entre as protagonistas do romance. E é nela que Telles mira ao apontar a problemática do uso de drogas conforme pode-se ver no excerto abaixo – um diálogo entre Lorena e Lia a respeito de Ana Clara -:

Estou completamente amarrada, Lena, não posso ajudar Ana Clara. Se me enrolo com viciado. Nem que fosse minha irmã, não posso, onde tem traficante e viciado tem tira aos montes, estão querendo demais nos misturar. Se facilito. Sei que ela está mas essa é uma doença que me dá vontade de esganar o doente. Vão submergindo com aquelas caras pasmadas, vão afundando todos, um por um, você puxa eles pelo braço, pelos cabelos, grita, ameaça, faz tudo e eles afundando como um bloco de cimento atirado num pântano. Nem os bichos, Lena, que os bichos reagem, esperneiam. Eles não. Afundam com aquela cara parada, mortos por dentro (TELLES, 2009, p. 144).

É importante ressaltar que Ana vem de uma realidade familiar bastante conturbada, sendo filha de mãe solteira e prostituta e tendo sofrido abuso na infância. Ao expor essa realidade do passado da personagem, – através de flashbacks na narração de Ana Clara, Telles talvez tente justificar o descontrole emocional da personagem que, além de drogar-se, gasta compulsivamente e leva uma vida bastante desordenada. Tal pensamento torna-se ainda mais plausível no trecho abaixo:

– Desde ontem ela não aparece. Telefonou dizendo que está na chácara do noivo.
- Noivo. A senhora me desculpe, Madre Alix, mas Ana é produto desta nossa bela sociedade, tem milhares de Anas por aí, algumas aguentando a curtição. Outras se despedaçando. As intenções de socorro e etecetera são as melhores do mundo, não é o inferno que

³ Segundo Nadine Habert (2006), “a década de 70 assistiu à proliferação de uma imensa diversidade de comportamentos, tendências culturais e estilos de vida. Depois do vendaval dos anos 60 [...], os anos 70 começaram sob a égide da fragmentação: desdobramentos da contracultura, movimentos underground, punk, misticismo oriental, vida em comunidades religiosas ou naturalistas, valorização do individualismo, expansão do uso de drogas” (HABERT, 2006, p. 74).

está exorbitando de boas intenções, é esta cidade (TELLES, 2009, p. 146).

Percebe-se, então, que Telles reproduz, através da personagem Lia, uma severa crítica ao estilo de vida da sociedade como um todo, o que resulta numa mazela social protagonizada por jovens promissores: a entrega às drogas e a vida desordenada.

As críticas ao estilo de vida da sociedade brasileira voltam a ser abordadas por Telles em vários outros momentos da narrativa.

Considerações finais

Lygia Fagundes Telles atingiu um nível de prestígio elevado com “As Meninas” e isso se justifica pelo fato de a escritora inserir personagens que representavam uma sociedade que precisava ser ouvida, em meio a um delicado momento político. Sendo uma das poucas escritoras de ficção que superaram as barreiras da censura, Telles merece elogios pela bravura e honestidade com as quais lidou com os mais variados temas sociais.

Trazendo três personagens protagonistas complexas, com personalidades diferentes entre si, a escritora mostrou-se atenta à realidade da juventude que vivia o auge dos anos 70. Com isso, trabalhou em ressonância com a ascensão de movimentos sociais que buscavam representatividade e viam na literatura uma aliada na defesa de seus ideais.

Não restam dúvidas de que o romance representa a mulher em todas as suas nuances, virtudes, vícios e desejos. Com o uso de técnicas como o fluxo de consciência e monólogos interiores em suas personagens, Telles faz com que o leitor de “As Meninas” seja transportado para o universo da subjetividade feminina de forma realista e concreta.

Referências

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS,

Marion Teodósio de. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: Interpretações e Reflexões para Formação Docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 75-96.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 5. ed. rev. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. **A Personagem de Ficção**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. Porto Alegre: Globo, 1974.

KOLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCÁCKS, George. **O romance histórico**. Tradução de Ruben Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAUÉS, Flamarion. Os livros de denúncia da tortura após o golpe de 1964. **Cadernos Cedemda UNESP**, v. 2, n. 1, p. 47-59, 2011.

MOREIRA ALVES, Branca; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos feministas**, Florianópolis, n. 12, p. 35-50, maio/ago., 2004.

TADIÉ, Jean Yves. 1992. **A crítica literária no século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

TELLES, Lygia Fagundes. **As Meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ZINANI, Cecil Jeanine. **Literatura e gênero: a construção da identidade feminina**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2013.

Recebido em: 20/08/15

Aceito em: 15/09/15

NORMAS PARA O ENVIO DE ARTIGOS

1. Todos os trabalhos encaminhados à revista **LINGUAGEM – estudos e pesquisas** se submeterão à apreciação dos Conselhos Editorial e Consultivo. O(s) autor(es) será(ão) comunicado(s) sobre a apreciação.
2. Os artigos serão avaliados por dois pareceristas membros do Conselho Consultivo, após apreciação do Conselho Editorial e, caso haja um parecer contrário à publicação, encaminhados a um terceiro avaliador.
3. Os artigos deverão ser digitados em espaço simples, no Programa Word 6.0 (ou equivalente), fonte Times New Roman (tamanho 11), e deverão conter entre 15 e 20 páginas, em papel A5. O encaminhamento dos artigos deverá ser feito em duas (02) vias (uma com identificação e outra sem identificação do autor) para o endereço revistalinguagem@gmail.com. O(s) autor(es) deverá(ao) encaminhar ainda uma rápida biografia e o contato eletrônico.
4. O título do artigo deverá vir em letras maiúsculas (caixa alta), negrito, centralizado no alto da primeira lauda, em português, inglês e espanhol, seguido, logo abaixo, à direita, do(s) nome(es) do(s) autor(es), com letras minúsculas e em itálico. A identificação da Instituição deverá, seguido do endereço eletrônico do(s) autor(es), vir em forma de nota de rodapé no final da primeira página e marcada com o símbolo personalizado (*).
5. O texto deve ser antecedido por um Resumo de cinco (05) linhas, em português, inglês e espanhol. Após o Resumo, deverão vir até quatro palavras-chave em português, inglês, francês ou espanhol.
6. As notas explicativas deverão ser enumeradas automaticamente em algarismos arábicos no final da página, como nota de rodapé. As citações no interior do texto deverão vir em fonte menor que a utilizada no texto (fonte 10), obedecendo à mesma paragrafação (1,25 cm de recuo), com recuo total de toda a citação e sem itálico. Recomenda-se, para as citações, o sistema de chamada autor-data. Ex.: (SILVA, 2005, p. 35).
7. Ilustrações deverão ser originais ou cópias nítidas passíveis de reprodução e as fotografias em branco e preto, com a devida autorização.
8. Todas as citações do texto, documentais e bibliográficas, deverão ser elencadas nas “referências”, em ordem alfabética, com dados completos (sem abreviação do nome do autor), de acordo com as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas (cf. NBR 6023).
9. As normas tipográficas são de responsabilidade da revista.
10. São de responsabilidade do(s) autor(es) a correção gramatical do texto e a exatidão das referências bibliográficas. Os editores, porém, podem fazer ligeiras adaptações nos textos que, aprovadas pelos autores, serão incorporadas à versão final.
11. Maiores informações, acessar: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/lep>, em “Submissões”, “diretrizes paraAutores”.