

VOL. 34, ANO 20, N. 1 (2023)

ISSN 2316-3933 (On-line)

DIREÇÃO DE AGNALDO RODRIGUES DA SILVA



REVISTA



ECOS

LITERATURAS E LINGUÍSTICAS

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Roberto Ayres Macedo



EDITORA
UNEMAT



CAPES

VOL. 34, ANO 20, N. 1 (2023)

ISSN 2316-3933 (On-line)

DIREÇÃO DE AGNALDO RODRIGUES DA SILVA



REVISTA



ECOS

LITERATURAS E LINGUÍSTICAS

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Roberto Ayres Werneck



EDITORA
UNEMAT



CAPES

Editores: Agnaldo Rodrigues da Silva
Taisir Mahmudo Karim

Organizadores: Agnaldo Rodrigues da Silva/ Taisir Mahmudo Karim

Projeto Gráfico/Diagramação/Capa: Rangel Gomes Sacramento

Copyright © 2023 CEPLIT/ PPGEL/ PPGL

Ficha Catalográfica elaborada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura
UNEMAT – Cáceres

ISSN: 2316-3933 (Online)

Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas.
Organização de Agnaldo Rodrigues da Silva / Taisir Mahmudo Karim.
Cáceres-MT: Unemat Editora, 2023.

307 p.

1. Literatura

2. Linguística

Semestral (Ref.: Jan. 2023 – Jun. 2023). Vol. 34, ano 20, n. 01 (2023).

Direção de Agnaldo Rodrigues da Silva

CDU: 81

Índices para Catálogos sistemáticos

1. Literatura – 82

2. Linguística – 81



REVISTA ECOS – Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura/Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/ Programa de Pós-graduação em Linguística - UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres MT - Brasil - 78200000
Tel: 65 3221 0077 - revistaecos.unemat@gmail.com



Editora UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000
Fone/Fax 65 221 0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

NOTA DOS EDITORES: O conteúdo dos textos é exclusivamente de responsabilidade dos seus respectivos autores.

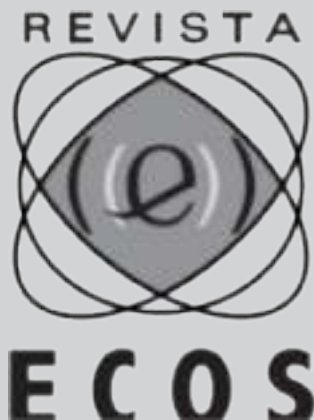
Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n° 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

CONSELHO EDITORIAL

Agnaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT)
Elza Assumpção Miné (USP)
Inocência Mata (Universidade de Lisboa, Portugal)
José Camilo Manusse (Universidade Eduardo
Mondlane, Moçambique)
Maria dos Prazeres Santos Mendes (USP)
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP)
Monica Graciela Zoppi Fontana (UNICAMP)
Roberto Leiser Baronas (UFSCar)
Taisir Mahmudo Karim (UNEMAT)
Tania Celestino de Macêdo (USP)
Valdir Heitor Barzotto (USP)

CONSELHO TEMÁTICO CONSULTIVO

Águeda Aparecida Cruz Borges (UFMT)
Ana Antônia de A. Peterson (UFMT)
Ana Maria di Renzo (UNEMAT)
Benjamin Abdala Junior (USP)
Célia Maria Domingues da Rocha Reis (UFMT)
Eduardo Guimarães (UNICAMP)
Elizete Dall'Comune Hunhoff (UNEMAT)
Elza Assumpção Miné (USP)
Isaac Newton Almeida Ramos (UNEMAT)
José Camilo Manusse (Universidade Eduardo
Mondlane, Moçambique)
José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP)
Liliane Batista Barros (UFPA)
Luiz Francisco Dias (UFMG)
Madalena Aparecida Machado (UNEMAT)
Maria dos Prazeres Santos Mendes (USP)
Monica Graciela Zoppi Fontana (UNICAMP)
Rita de Cássia Natal Chaves (USP)
Tania Celestino de Macêdo (USP)
Taisir Mahmudo Karim (UNEMAT)
Valdir Heitor Barzotto (USP)
Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)



SUMÁRIO

EDITORIAL.....07

LITERATURA

MEMÓRIAS FAMILIARES E DESCONHECIDAS EM A *TRISTEZA EXTRAORDINÁRIA DO LEOPARDO-DAS-NEVES*, DE JOCA REINERS TERRON.....11

Andre Rezende Benatti

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A REVISTA MATO-GROSSENSE *CIDADE VERDE* (1935).....29

Cristina Campos

Eduardo Mahon

FIGURAÇÕES DO VIVER JUNTO: UM ENSAIO SOBRE A BUSCA PELA IDIORRÍTMIA EM LIMA BARRETO.....45

Jardimélia Cantuario Silva Bastos

FIGURAÇÕES AUTORAIS NA OBRA DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES.....59

Maria Zilda da Cunha

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

O CORAÇÃO ENLUTADO EM UM SOPRO DE VIDA DE CLARICE LISPECTOR.....73

Tais Turaça Arantes

TEATRO, DRAMATURGIA E SOCIEDADE NA RIBALTA BRASILEIRA: A CONFIGURAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL EM A *PARTILHA*, DE MIGUEL FALABELLA.....89

Wagner Corsino Enedino

Jéssica Nágilla Hagemeyer

Vanessa Hagemeyer Burgo

LINGUÍSTICA

VARIAÇÃO FONOLÓGICA DO TERMO “MÃE” EM LIBRAS.....109

Benício Bruno da Silva

Nilce Maria da Silva

ENSINO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM GUINÉ-BISSAU: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....137

Cellina Rodrigues Muniz

Nuna Nunes Correia

Sulemi Fabiano Campos

PANORAMA GERAL DE ESTUDOS SOBRE CONTACTO DE LÍNGUAS AUTÓCTONES NAS ZONAS RURAIS EM ÁFRICA E EM MOÇAMBIQUE.....155

José Camilo Manusse

SABERES E COMPETÊNCIAS NA LITERATURA PARA O SECRETARIADO.....173

Kaique Lima Azevedo

Rosimeri Ferraz Sabino

Antônio Ponciano Bezerra

A CRÔNICA DE “ZÉ BACURI - O IMPLACÁVEL” – DO DIA 23 DE JUNHO DE 2004 – UMA ANÁLISE DOS AVALIADORES ADJETIVAIS E SUA FUNÇÃO ARGUMENTATIVA/PERSUASIVA SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO.....197

Rosângela Antonini

Maria Domingas de Souza

A PRODUÇÃO DE APARATOS DE INTERPRETAÇÃO NAS/PELAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA IMPRENSA: O CASO DA REFORMA TRABALHISTA DE 2017.....209

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandez

José Ricardo Menacho

Olímpia Maluf Souza

UMA CONVERSA SOBRE AS ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DE PARINTINS: LÍNGUA, NARRATIVAS ORAIS E CULTURA.....233

Sanny Kellen Anjos Cavalcante Canuto

Edinelza Macedo Ribeiro

O TRABALHO COM TEXTOS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA, ESCRITA E AUTORIA.....257

Silvia Regina Nunes

Cleiton de Souza Sales

ESTUDO ENUNCIATIVO SOBRE “PANDEMIA” EM MEMES.....279

Simone Carvalho Mendes

Taisir Mahamudo Karim

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS.....305

EDITORIAL

A *Revista Ecos* é um periódico que publica textos científicos da área de Letras/ Literatura e Linguística. O periódico tornou-se um veículo de divulgação aos docentes pesquisadores no âmbito das Literaturas e Culturas, Línguas e Linguísticas, cujas produções acadêmicas circulam pelas IES brasileiras e estrangeiras, com textos inerentes aos estudos acadêmicos.

O periódico é uma iniciativa do Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários e do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso. A publicação tem sido semestral, cujos textos reunidos atribuem à revista um caráter multitemático. Neste volume, a revista reúne estudos sobre os distintos temas de relevância acadêmica no interior de universidades e institutos de pesquisa; são textos produzidos por investigadores integrantes de programas de pós-graduação nas áreas das literaturas e linguísticas.

A excelência dos textos e o reconhecimento dos docentes pesquisadores resultaram na indexação do periódico pelos Sumários de Revistas Brasileiras (sumários.org), Diadorim, *Latindex* entre outros, dando suporte à circulação do conhecimento sem as barreiras geográficas, muito menos culturais. Nessa direção, a coordenação da Revista recebe textos em fluxo contínuo de pesquisadores das IES de todas as naturezas jurídicas, sejam do Brasil ou do exterior. A publicação eletrônica do periódico pode ser acessada pelo link: <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos>

Esta edição apresenta o volume 34, cujas temáticas permeiam as diversas literaturas e culturas, bem como os variados estudos sobre as línguas e as linguísticas, balizados pela responsabilidade acadêmica inerente à pesquisa científica. Este volume recebeu o apoio da CAPES, pelo edital 016/2022/Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG).

Portanto, os Conselhos Editorial e o Temático Consultivo desejam uma boa leitura e lançam o convite àqueles que desejarem encaminhar seus artigos para publicação.

A direção.

LITERATURA



MEMÓRIAS FAMILIARES E DESCONHECIDAS EM A *TRISTEZA EXTRAORDINÁRIA DO LEOPARDO-DAS-NEVES*, DE JOCA REINERS TERRON

FAMILY AND UNKNOWN MEMORIES IN A *TRISTEZA EXTRAORDINÁRIA DO LEOPARDO-DAS-NEVES*, BY JOCA REINERS TERRON

Andre Rezende Benatti¹

Recebimento do Texto: 12/12/2022

Data de Aceite: 11/01/2023

RESUMO: Este artigo tem como objetivo uma análise do romance *A tristeza extraordinária do Leopardo-das-Neves*, de Joca Reiners Terron. O romance de Terron traz diversas histórias que se interconectam em meio a uma ambientação de suspense e horror para criar um enredo que constrói uma história familiar, o que torna o romance interessantíssimo, pois o autor escreve uma narrativa de policial. Eurídice Figueiredo (2016, p. 81), afirma que, “Para Viart [...] a narrativa de filiação desloca a investigação da interioridade em favor da anterioridade”, para conhecer-se a si, o narrador precisa conhecer a genealogia de sua própria família, a vida de todos. Em nossa leitura buscamos compreender como o romance interconecta as personagens por meio da investigação policial do crime cometido no passeio pelo Nocturama e as relações que estas personagens e histórias tão díspares entre si revelam ao narrador, o escrivão, parte oculta de sua história familiar. Assim, nos centraremos mais especificamente em três personagens do romance: o escrivão, o pai e a criatura, e em menor grau, nos ateremos também às outras personagens que incorporam o texto, quando estas auxiliarem nas revelações da história familiar contada no romance, assim como na composição do bairro do Bom Retiro, em São Paulo, e as ondas migratórias que o formaram, algo que é recuperado por Terron na obra que servem de pano de fundo à narrativa familiar da obra.

PALAVRAS-CHAVE: memória; família; narrativa; *A tristeza extraordinária do Leopardo-das-Neves*; Joca Reiners Terron.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the novel *A tristeza extraordinária do Leopardo-das-Neves*, by Joca Reiners Terron. Terron's novel brings several stories that interconnect in the midst of suspense and horror to create a plot that builds a family history, which makes the novel very interesting, as the author writes a police narrative. Eurídice Figueiredo (2016, p. 81), states that, “For Viart [...] the narrative of filiation displaces the investigation of interiority in favor of anteriority”, to know himself, the narrator needs to know the genealogy of your own family, everyone's life. In our reading, we seek to understand how the novel interconnects the characters through the police investigation of the crime committed on the walk through Nocturama and the relationships that these characters and stories that are so different from each other reveal to the narrator, the clerk, a hidden part of his family history. Thus, we will focus more specifically on three characters in the novel: the clerk, the father and the creature, and to a lesser extent, we will also focus on the other characters that incorporate the text, when they help in the revelations of the family history told in the novel, as well as in the composition of the neighborhood of Bom Retiro, in São Paulo, and the migratory waves that formed it, something that is recovered by Terron in the work that serve as a backdrop to the family narrative of the work.

KEYWORDS: memory; family; narrative; *A tristeza extraordinária do Leopardo-das-Neves*; Joca Reiners Terron.

¹ Graduado em Letras/Espanhol, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS; Mestre em Letras: estudos literários, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS; Doutor em Letras Neolatinas: estudos literários hispânicos, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ; Pesquisador do Núcleo de Estudos Historiográficos de Mato Grosso do Sul - NEHMS; Professor da Literatura Espanhola da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

O passado é sempre algo conflituoso, afirma Beatriz Sarlo em *Tiempo pasado* (2007), a ensaísta afirma que no passado há algo de inacessível, que se aproxima do presente de maneira conflitiva por meio das recordações. Para Sarlo (2007, p. 10), o presente é “el único tiempo apropiado para recordar, y también, el tiempo del cual el recuerdo se apodera, haciéndolo propio. Partindo desta premissa da ensaísta argentina, buscaremos nos acercar do tempo presente da narrativa de Joca Reiners Terron para que possamos compreender as memórias passadas e desconhecidas pelo narrador da obra.

Se “Del pasado se habla sin suspender el presente” (SARLO, 2007, p. 13), podemos pensar que, no romance *A tristeza extraordinária do leopardo-das-neves*, o narrador se vale de um fato ocorrido em seu cotidiano de trabalho, que aparentemente não tem qualquer relação com ele próprio ou com seu passado para revelar ao leitor toda uma trama que irá modificar completamente a história conhecida de sua família, tanto no que diz respeito às relações que ele estabelece no presente dividido ao que ocorreu em seu passado, quando ao que se pode projetar para seu futuro. Pelas relações estabelecidas com as memórias familiares propriamente do pai que modifica o presente do narrador, podemos perceber que estamos diante daquilo que Dominique Viar (2009) e Zilá Bernd (2018), nomeiam de Romance de Filiação.

Segundo Viar em *Le silence des pères au principe du «récit de filiation»* (2009), os romances de filiação são uma forma literária que tem a originalidade de substituir a autonarrativa mais ou menos cronológica que a autoficção e a autobiografia têm em comum, por uma investigação sobre a ancestralidade do sujeito. Complementando o conceito de Romance de Filiação e expandindo seus horizontes no Brasil, Zilá Bernd (2018), amparada na perspectiva de Viar afirma que o caráter do trato da interioridade, característico dos romances memoriais, sofrerá uma “mutação”, ele evoluirá para os aspectos da anterioridade, ou seja, as escritas que, baseadas no presente do sujeito narrador, irão procurar resolver seus problemas retomando as histórias de vida do pai ou da mãe. Histórias estas que, de alguma maneira, irão influir no desenvolvimento da vida do sujeito narrador.

Assim, diante de tal afirmativa, tomamos o romance *A tristeza extraordinária do Leonardo-das-neves* (2013), do escritor mato-grossense Joca Reiner Terron, por seu narrador, um escrivão de polícia que se desdobra nos

cuidados com o pai, um imigrante judeu russo com demência, que passou a vida toda distante de seu filho, e a investigação do crime do passeio Nocturama, no Zoológico de São Paulo.

Contudo, se, como confirma Figueiredo (2016) e Bernd (2018), para Viart, a narrativa de filiação trata de uma investigação da anterioridade do narrador, o que percebemos em *Terron* é algo que, ao mesmo tempo se aproxima de tais conceitos como também se afasta destes. Não estamos diante de uma narrativa tradicional interioridade ou, ainda, da anterioridade do narrador, mas sim diante de um livro em que a questão investigativa se aproxima do Romance Policial, considerado, de acordo com Carlos Reis, no *Dicionário de Estudos Narrativos* (2018, p. 464) “um subgênero narrativo em que se relata a investigação de um crime, levada a cabo por alguém (um detetive ou um investigador policial) que seguindo e interpretando indícios, tenta descobrir a identidade do criminoso e explicar as razões que o motivaram.” Entretanto, apesar de, em certa medida, haver uma investigação de um crime, o romance irá fazer, por meio do trabalho que o narrador exerce no texto, ou seja, escritor/investigador, com que este sujeito revele a história de sua própria família, ainda desconhecida para ele.

De acordo com Bernd,

O romance memorial e o de filiação englobam em suas narrativas a memória genealógica e familiar, bem como a geracional, pois um dos fatores primordiais para a sua existência e consolidação é a necessidade do (eu) narrador promover a reconstrução de trajetórias vividas por seus ascendentes e, através desse processo, (re)significar e/ou (re)construir o presente. É necessário o estabelecimento de um jogo dialético entre lembrar e esquecer, entre passado e presente, entre ascendentes e descendentes, entre aceitar ou renegar os vestígios memoriais que emergem (BERND, 2018, p. 47).

É interessante frisar, na esteira das concepções de Leonor Arfuch em *La vida narrada: memoria, subjetividade y política* (2018), que a análise de uma narrativa necessita de uma leitura e uma posição do analista bastante atenta, “no solo el qué tino también el cómo del decir, no solo el “contenido” de una historia sino los modos de su enuncianción, no sólo el contorno de una imagen sino su

profundida, su *fondo*, aquello que oculta tanto como muestra.” (ARFUCH, 2018, p. 58). Assim, por mais que estejamos almejando averiguar as questões acerca da filiação no romance de Terron (2013), necessitamos investigar, por exemplo, qual a posição que o narrador assume ao contar a história? Como as personagens lidam entre si nos relacionamentos familiares? Se há uma história familiar a ser contada, investigaremos, também, como ela se estrutura.

O romance de Terron (2013) tem como narrador um escrivão de polícia que sofre de insônia, motivo pelo qual trabalha no turno da noite, e que, no tempo que lhe sobra, cuida de seu pai que sofre de demência. Na *diegese* narrativa o escrivão nos conta a história de um caso já encerrado logo no início do texto, mas o qual revela aos poucos em meio aos fragmentos de sua própria história pessoal. Entre mudanças de foco narrativo, uma enfermeira, um taxista, três cães e um leopardo-das-neves triste, vamos conhecendo a história da Criatura, como é chamada uma personagem caracterizada de forma monstruosa, de estatura baixa, como uma criança, que ninguém sabe a idade e que não pode sair ao sol. No texto, ninguém sabe quase nada sobre a Criatura que é cuidada pela enfermeira, a Senhora X, especialista em doentes terminais. O desenrolar da história coloca a Criatura e o Escrivão em contato, pois junto à Senhora X, a Criatura, que sente fascínio pelo Leopardo-das-neves, irá ao passeio noturno do zoológico de São Paulo onde um crime acontecerá e será investigado pelo escrivão que, no entrecruzar das histórias da Criatura e de sua própria família descobrirá um segredo que envolve seus pais, a Criatura é sua irmã, e ele nem ao menos saiba de sua existência.

A narrativa é dividida em sete (7) capítulos, sendo quatro (4) destes narrados em primeira pessoa pelo Escrivão, nos quais todos os títulos são marcadamente iniciados com a expressão “O escrivão...”, deixando claro que o centro da história é o próprio Escrivão, assim como de sua família. Os outros três (3) capítulos tem como protagonistas a Criatura, a Senhora X, o Taxista com seus três cachorros e o Leopardo-das-neves, figuras estas que estarão presentes na narrativa auxiliando o esclarecimento tanto do crime quanto da história familiar desconhecida do escrivão.

Uma das figuras chaves na compreensão do romance é o Pai do Escrivão, um imigrante judeu de origem Russa que sofre de demência e que precisa do

auxílio do filho quase o tempo todo, mas que nem sempre foi assim, dependente do filho. Quando jovem, o escrivão relembra de um fato ligado a seu pai que marca sua vida para sempre e que, de acordo com o narrador, foi o primeiro dos ressentimentos filiais que este guardou, quando o pai atravessou a calçada ao vê-lo se aproximar.

Então passava do meio dia e eu vinha da escola com um colega de classe quando percebi o velho vindo em nossa direção. Caminhava como se tateasse com a palminha do sapato um metro desconhecido de terreno a cada passo, era esse o seu modo de andar. De longe apontei todo orgulhoso o velho ao meu colega, olha lá, o homem branco feito uma parede recém-caiada e alto como uma placa de ponto de ônibus, é o meu pai, aquele, falei, vem vindo, olha, e nem bem a palavra pai saiu da minha boca e ele tinha mudado de calçada. Ah. Não acenou, não emitiu nenhum sinal de reconhecimento, nada disso. Ih. Apenas mudou de lado da rua e seguiu seu caminho, quieto, acompanhando ao longe algo que estava fora do alcance de minhas vistas, pois eu ainda era pequeno demais e não podia enxergar muito além do meio-fio. Oh. Meu colega riu um pouco, mas depois, talvez com pena de mim, disse que eu devia ter enganado de pai. Aquele lá deve ser o velho de outro cara, ele falou, o homem não se parece nem um pouco com você, afinal, aquele cara lá é branco e você é sarará. (TERRON, 2013, p. 27)

Esta, a primeira de muitas decepções que o narrador tem com seu pai, ajuda a construir a estranha relação que há entre os dois no decorrer da narrativa. De acordo a assertiva de Márcio Seligmann-Silva “o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa.” (2008, p. 69), no decorrer do romance a cena do pai atravessando a rua ao vê-lo irá perseguir o escrivão a todo encontro com seu progenitor. O escrivão chama o pai de Velho, não lhe faz mais coisas que a mera “obrigação” de filho. A relação de ambos é fria em diversas passagens, mas carinhosa e piedosa em algumas outras. Para Maurice Halbwachs (1990, p. 25) a primeira pessoa que devemos confiar, quando se trata da recordação, do uso da memória, é a nós mesmos. Somos nós a primeira testemunha de acontecimentos que, de alguma forma, marcaram nossa vida. Contudo, Halbwachs assevera ainda que apesar de valermos de nossas próprias memórias, todas as memórias são, de certo modo, coletivas, mas, na relação entre o Escrivão e seu Pai, não há uma

memória afetiva a ser contada da passagem de sua infância até a vida adulta, a distância mantida pelo Pai ao longo da vida constrói não uma memória familiar afetiva, mas uma memória do distanciamento. Há um abismo enorme entre ambos o romance todo. As memórias que o escrivão guarda do pai são carregadas de ressentimentos, o constructo da figura paterna não atende ao que o próprio narrador gostaria, talvez.

No Dicionário de Símbolos de Chevalier e Gheerbrant o verbete “Pai”, aparece com a seguinte explicação:

Símbolo da geração, da posse, da dominação, do valor. Nesse sentido ele é figura inibidora; castradora, nos termos da psicanálise. Ele é uma representação de toda autoridade: chefe, patrão, protetor, deus. O papel paternal é concebido como desencorajador dos esforços de emancipação, exercendo uma influência que priva, limita, esteriliza, mantém a dependência. Ele representa a consciência diante dos impulsos instintivos, dos desejos espontâneos, do inconsciente; é o mundo da autoridade tradicional diante das forças novas de mudança (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.678)

Todavia, ao analisarmos o romance de Joca Reiners Terron, *A tristeza extraordinária do Leopardo-das-neves*, percebemos o Velho, como é chamado pelo narrador, é visto de maneira diferente. Um pai que não corresponde em nada com as definições apresentadas acima. Ele não é um espelho de grandeza e proteção ao narrador. Ao contrário, o narrador, por conta da demência sofria pelo pai, acaba por assumir o papel de protetor, de chefe, o narrador assume um papel quase paternal, no decorrer do romance.

Logo no início da narrativa, estamos diante da seguinte situação: o Escrivão admite sua própria insônia, nos apresenta o Velho, como ele chama seu pai, e informa que frequentemente ele estava recebendo telefonemas de cobrança, informa, também, a morte do único amigo do Velho que o visitava com frequência: “As visitas cessaram desde que o dr. Glass se matou faz duas semanas, no dia de seu aniversário de cem anos. A partir daí tudo desandou, inclusive meu sono. (TERRON, 2013, p. 12). Esta passagem, marca o desencadeamento da demência no Velho, que também tentou o suicídio:

Olhou para mim, mas não me reconheceu: seus olhos não tinham luz. Seu corpo lembrava um saco de estopa em vias de ser esvaziado, um entulho deixado para trás que o gato, saindo das prateleiras, cheirou por tempo suficiente apenas para dar meia-volta. A cena era absurda e um tanto cômica. Mas tudo isso aconteceu ontem à noite, pertence ao passado. (TERRON, 2013, p. 12)

As ações que apresentamos acima serão de extrema importância para o desenvolvimento da narrativa, pois pela própria demência do Velho, a memórias familiares que o Escrivão necessitará recolher irão revelar não apenas uma investigação em seu trabalho, mas os mistérios que envolvem a vida do Velho e de sua própria família.

Buscando um viés histórico que desse amparo crítico/teórico sobre a representação familiar, encontramos em Philippe Ariès, mais precisamente em *História Social da Criança e da Família* (1981, p. 197), seguinte afirmação: “Quanto mais avançamos no tempo, e sobretudo no século XVI, mais frequentemente a família do senhor da terra é representada entre os camponeses, supervisionando seu trabalho e participando de seus jogos.”, no texto, Ariès afirma que anteriormente ao século XVI não haviam representações familiares nas artes ocidentais, o homem ou a mulher eram representados sozinhos, deslocados de toda e qualquer intimidade que a presença da família pudesse lhes trazer. A vida privada era ignorada. São exatamente estes contextos, os contextos da vida privada do Velho e de sua família que o Escrivão irá descobrir, ao longo do texto.

Após esta primeira apresentação da situação das personagens na narrativa, somos transpostos para o local de trabalho do Escrivão, que irá atender a um caso criminoso no Nocturama, passeio noturno do zoológico da cidade de São Paulo. As investigações sobre o caso levarão o Escrivão a descobrir o envolvimento de seu pai e de sua própria família em algo que ele não sabia da existência.

De acordo com Eurídice Figueiredo

[...] a narrativa de filiação desloca a investigação da interioridade em favor da anterioridade, ou seja, o narrador faz uma prospecção de sua genealogia (ou de seus personagens) porque o conhecimento de si passa pela compreensão da vida

de seu pai, da mãe ou dos avós. Do ponto de vista formal, se caracteriza por um hibridismo genérico, já que dialoga com a ficção e com a autobiografia; não é linear, procura recolher os fragmentos da herança e para isso, precisa fazer uma busca, porquanto o narrador não conhece, senão de modo lacunar, aquilo que foi vivenciado pelos pais e avós. (FIGUEIREDO, 2016, p. 81-82)

Assim, tendo como princípio as afirmações de Figueiredo, baseadas no conceito de Viart, percebemos algumas questões que se desenvolvem de outra forma no texto de Terron (2013). Há, de fato, uma investigação da anterioridade, contudo, tal investigação, não se desencadeia por uma busca de conhecimento de si, e sim por uma situação de trabalho do narrador-personagem. Claro, ao passo que a narrativa se desenvolve, podemos perceber que há algo de compreensão da vida do narrador e de sua família, contudo este não é o ponto de partida, apesar da inconformidade com a vida, o narrador, de início, não busca “resolvê-la”.

Outro ponto interessante mencionado por Figueiredo (2016) é a característica de hibridismo genérico dos romances de filiação que, segundo a pesquisadora, “dialoga com a ficção e com a autobiografia” (FIGUEIREDO, 2016, p.82), contudo, percebemos que o romance de Terron (2013), totalmente ficcional, apesar de tocar em alguns aspectos relevantes dos processos reais de imigração do bairro do Bom Retiro, em São Paulo, mescla a ficção memorialística, da vida o narrador e de sua própria família, com a investigação policial. No entanto, a hibridação de ambos os “tipos” de romances resulta em uma investigação que revelará, ao narrador, partes obscuras e secretas de sua própria família, fatos que o narrador não conhecia e que revelarão as anterioridades de sua família.

Buscando compreender a situação do pai, e ainda nos apresentando sua própria história o narrador começa a rememorar as lembranças de sua família:

Os sintomas da demência do velho começaram quando minha mãe ainda estava viva. Isso faz tanto tempo que só consigo lembrar de seu rosto se observar com atenção o único retrato dela dependurado no corredor. Naquela fotografia de cantos carcomidos pela umidade minha mãe lembra um fantasma, pois sua estampa começou a se dissipar de tal forma que agora está transparente. (TERRON, 2013, p.16)

Contudo, no decorrer do trecho, as lembranças da fisionomia sua mãe,

dissipadas do retrato pelo tempo, da voz de sua mãe e de sua presença na infância da personagem, fazem o narrador questionar-se:

Seria o velho o autor daquele retrato? Talvez esteja invisível na foto assim como a velha, no entanto ela ainda pode ser levemente percebida – pela forma de sua cabeça pender à esquerda na silhueta abaulada parecendo a de uma grávida, como se suportasse demasiados problemas - , mesmo que seus detalhes fisionômicos não estejam visíveis, mesmo que sua voz não seja mais audível. O velho está ausente até na fotografia na qual não deveria estar. Aquele retrato de minha mãe é a única fotografia de nossa família. No verso há uma anotação que diz: “Retrato realizado na casa da rua Tocantins, nº 906, Bom Retiro, São Paulo, maio de 1945”. Era o endereço de um prostíbulo. (TERRON, 2013, p.17)

No decorrer das lembranças de infância, o narrador volta-se para a importante figura materna, no entanto, marca sua falta de lembranças mais detalhadas das relações com seus pais, por “ter saído cedo de casa, ainda na adolescência.” (TERRON, 2013, p. 19). Assim, percebemos que toda a construção do processo de identidade, vista também como processo de identificação do sujeito, no caso o Escrivão, não ocorre com a presença de sua família, tudo o que sabe sobre tal família advém ordem do passado, que, contudo, ele também não conhece.

Em *Espaços da recordação* (2011, p. 106), Aleida Assmann afirma que Locke “vincula o conceito de identidade ao espaço da vida do indivíduo. Em lugar das identidades genealógicas das famílias, instituições, dinastias ou nações, aparece a identidade individual no horizonte exclusivo da história de vida pessoal.” O narrador, ao sair de sua casa em sua adolescência perde todo o contato mais íntimo ou próximo de sua família, com a qual, ao correr do tempo, não se identifica mais. Toda sua construção identitária se deu em outro lugar, em Israel, o que aconteceu com sua família neste tempo e anteriormente a seu nascimento, ele não sabe. Seu trabalho como investigador no caso do Nocturama irá fazer com que descubra sua própria história, aquela que ele não presenciou, mas que existiu.

Minha falta de lembranças é acentuada pelo fato de eu ter saído cedo de casa, ainda na adolescência. Vivi num kibutz

em Israel uns anos, numa fase sionista de minha vida, depois de viajar pelo Leste Europeu e pela região da Rússia de onde meu pai tinha vindo, ou ao menos de onde eu pensava que ele tinha vindo (nunca tive certeza). Lá me casei, mas esta é uma história que prefiro esquecer, que já esqueci. Que parece nunca ter acontecido, do mesmo modo que a militância sionista que representava uma busca patética por raízes que afinal nunca existiram. Imigrantes têm raízes aéreas idênticas às de uma orquídea que absorve água da atmosfera. (TERRON, 2013, p. 19-20).

A formação identitária do sujeito narrador, o escrivão de polícia, se deu totalmente em terras estrangeiras, vivendo como imigrante, sem “fincar raízes” no local, como podemos ver na metáfora final da orquídea. As lembranças de certa judeidade do narrador existem não de uma tradição familiar vivida junto ao pai e à mãe, mas por experiências próprias em busca das origens da família, do pai, do seu local de origem. A relação entre pai e filho e família se coloca como a principal relação dentro do romance. Tudo gira em torno da família do narrador, das histórias dessa família, da identidade dessa família.

No decorrer do romance de Terron (2013), percebemos que a divisão dos capítulos exerce fator importante quando se trata da construção das lembranças ainda por vir desta família que o narrador, propriamente, não conhece. É através do trabalho que o narrador realiza que podemos nos deparar com as outras histórias muito bem encadeadas por Terron.

Didaticamente nos deteremos a três histórias que revela, de alguma maneira, as lembranças familiares do narrador. A primeira que elegemos é história do taxista, responsável pelo crime do passeio noturno do zoológico que colocará o narrador diante de sua própria história.

A narrativa sobre o taxista está quase completamente nos capítulos dois, quatro e seis, prefixados todos como “Mundo Animal”. Primeiramente, no romance, nos deparamos com o taxista levando a Criatura e a Senhora X ao passeio noturno do zoológico, só então o narrador começa a contar sua história. Ao apresentar a personagem do taxista o narrador nos afirma que o homem tinha três cachorros, os quais amava acima de tudo e que, por vezes, passeava com os animais após encerrar o expediente. A paixão pelos cachorros também é relevada

como um trauma de infância no qual o pai do taxista mata sua cachorra a pauladas e afoga os filhotes. A recordação da animalização e da brutalidade do pai com os cães na infância faz com que o taxista queira “agradar” os três cachorros de toda maneira, deixando-os “fazerem de tudo”.

[...] o taxista lembrou-se de quando um gato caiu no quintal da fábrica abandonada. Pobre felino. Os cães o esfaquearam em poucos segundos. Restou apenas um saco esvaziado de couro sanguinolento, que o taxista dependurou no varal. Mesmo assim, os rottweilers não esgotaram sua ânsia e rodearam durante horas os restos do gato dependurados no alto, sem poder alcançá-los. Depois de devolver as feras à jaula, o taxista analisou o couro seco do bichano e pensou no que seus cães poderiam causar a um ser humano. (TERRON, 2013, p.50).

A partir dos traumas que o taxista possui de seu passado infantil fazem com que ele projete nos cães e na forma com que os animais se tornam agressivos, sua própria raiva. A falta de humanidade que o taxista aprendeu com o pai ele leva para toda a vida. A figura paterna importante na formação do taxista o constrói como o que Foucault (2010) define como monstro humano. De acordo com o próprio narrador do romance, a morte dos cães na infância pelo pai, de forma brutal, é significativa para a forma como o taxista se porta no mundo. Foucault em *Os anormais* (2010, p.47), ao afirmar as três figuras que constituem o domínio da anomalia humana afirma sobre a primeira figura, o monstro humano, que:

A primeira dessas figuras e a que chamarei de “monstro humano”. O contexto de referência do monstro humano e a lei, e claro. A noção de monstro e essencialmente uma noção jurídica - jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro e o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma viola, ao das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele e, num registro duplo, infração às leis em sua existência mesma. O campo de aparecimento do monstro e, portanto, um domínio que podemos dizer “jurídico-biológico”. Por outro lado, nesse espaço, o monstro aparece como um fenômeno ao mesmo tempo extremo e extremamente raro. Ele e o limite, o ponto de inflexão da lei e é, ao mesmo tempo, a exceção que só se encontra em casos extremos,

precisamente. Digamos que o monstro é o que combina o impossível com o proibido.

Percebemos que as constituições da memória infantil do taxista, de alguma forma, o modificaram por completo, o que fez com que ele se apegasse mais aos animais, mais aos monstros da natureza. Se, assim como afirma Bernd (2018, p. 24) “Falar dos pais é um subterfúgio para falar de si próprio”, podemos inferir que o narrador, ao trazer a tona a história do pai do taxista, procura falar sobre o próprio taxista, sobre a herança deixada pelos pais dele.

Com os três cães que possui, após se recordar do episódio com o gato, o taxista começa a fazer “teste”, ou o que podemos ver como uma espécie de treinamento, uma preparação para o ato final, a saber “Depois de devolver as feras à jaula, o taxista analisou o couro seco do bichano e pensou no que seus cães poderiam causar a um ser humano.” (TERRON, 2013, p.50). O treinamento dos cães consistia em:

Depois de apreciar o estrago feito no gato pelos cães, o taxista teve mais uma de suas ideias, como afirmou no testemunho. Armado com um saco, começou a caçar felinos que infestavam a fábrica abandonada. Os miados daqueles malditos gatos levavam seus cães à loucura, conforme relatou. [...] o taxista libertou o primeiro gato do saco e acompanhou com regozijo a caçada empreendida pelos rottweilers. O bichano foi alcançado pelos dentes do cão mais velho quando escalava o tronco de um pinheiro e não escapou por muito pouco. [...] O gato seguinte foi mais desafiador, pois ao retirá-lo de dentro do saco o taxista foi atingido no antebraço por suas garras cortantes. [...] Após cinco minutos de intensa refrega, um dos cães saiu de dentro de um bambuzal carregando o animal morto na boca, que depositou aos pés do taxista. O terceiro gato mal atracou suas quatro patas no chão e foi alvejado por uma patada do cão mais jovem da matilha. O taxista considerou aquela eficácia uma evolução dos talentos de caçadores de seus animais, além de considerável prova de fidelidade, e voltou para casa bastante orgulhoso deles. (TERRON, 2013, p. 55-56).

A partir desta cena o taxista começa a aumentar o tipo e tamanho de caça de seus cães, até chegar à caça humana no passeio noturno do zoológico, onde

encontrariam a Senhora X e a Criatura. A experiência que faria com que o Escrivão revirasse a memória de sua própria família. É interessante observar que, de algum modo, as lembranças familiares que moldaram a personalidade do taxista e posteriormente de seus cães, fizeram com que ele a memória familiar do escrivão também fosse revirada e possibilitou o encontro dele com a irmã, a Criatura. A memória familiar exerce, no texto de Terron (2013), extrema importância. Para Joël Candau (2019, p. 140) “a memória familiar serve de princípio organizador da identidade do sujeito em diferentes modalidades.”, no caso do taxista, as memórias do horror da morte de sua cachorra ficam marcada em sua mente, adormecido o horror é despertado quando os três cães estraçalham o gato. Nesta mesma linha de pensamento Nubia Hanciau, em “Dever da memória” (2017, p.99) afirma que “A memória se concretiza a partir de imagens que resgata, tanto no plano pessoal quanto social, dando significado à vida”.

Seguindo as personagens que irão fazer com que o Escrivão recupere as memórias desconhecidas de sua família, temos a Sra X, descrita pelo narrador como enfermeira com especialização em geriatria e doenças incomuns em idosos, que é contratada por uma família para cuidar de uma Criatura:

A sra. X foi contratada pelos familiares ou talvez tutores da criatura, que a buscaram por meio dos serviços de uma empresa especializada em recursos humanos de alto nível, conforme declarou em seu depoimento. Com conhecimentos administrativos e mestrado em enfermagem, a sra. X passara toda a vida auxiliando pessoas com enfermidades graves como a da criatura, ou então tratando, pois era esta a sua especialidade, de pacientes terminais. Contudo, nunca tinha trabalhado com uma paciente tão pequena. Na maior parte das vezes, a sra. X acompanhava até a morte anciões solitários e ricos cujas famílias preferiam contratá-la a tratar deles, tudo para não partilhar de seu convívio. Mas aquela era sua primeira experiência com um ser de aparência tão desconcertante, devido aos efeitos da doença. Os familiares da criatura, talvez seus avós, ou quem sabe seus tios, ou então parentes distantes, ou talvez seus proprietários (a sra. X não tem muita certeza), afirmaram à empresa que havia se responsabilizado por sua contratação que precisariam viajar para cuidar de negócios inadiáveis na China ou na Rússia. (TERRON, 2013, p. 41).

A ligação entre a Criatura e a Sra. X, no romance, baseia-se, primeiramente, pelo contrato que faz com que a Sra. X esteja perto de sua paciente o tempo todo. Até o passeio do Nocturama, quando ocorre o crime, haviam dois anos que as duas não saíam a rua, tempo que durava o contrato. Ao nos contar a história da Sra.X, o narrador a faz por meio de duas perspectivas, a da própria personagem em seu depoimento sobre o caso e o conhecimento onisciente do narrador sobre as personagens.

O trabalho da Sra. X com a Criatura é descrito pelo narrador com algo muito exaustivo, com regras rígidas, mais ainda que o dos pacientes terminais aos quais a Sra. X estava acostumada.

Todo dia a sra. X desinfetava a criatura. O trabalho era muito delicado, e se iniciava na tentativa de convencê-la a se despir. Envergonhada de sua aparência, a criatura sempre vestia capa de chuva vermelha com capuz, calças largas e galochas dentro de casa. Primeiro, a governanta limpava a pele da criatura com água boricada e algodão. As feridas se esparramavam por todo o corpo, tendo ela contato com a luz diurna ou não. Eram inflamações purulentas que surgiam de um dia para o outro como se o corpo dela estivesse em constante estado de erupção. Apareciam nos pontos de contato da pele com a cama quando a criatura se deitava ou com a cadeira quando se sentava, mas também no rosto e até mesmo na delicada penugem que lhe encobria as córneas. As mutilações em suas mãos eram terríveis, e ela relutava em tirar as luvas de couro. A maior parte do tempo a criatura estava coberta por feridas de diferentes tonalidades de cor, do vermelho mais vivo das feridas recém-surgidas às cascas quase negras de sangue coagulado dos machucados de três dias ou mais. Parecia uma pintura abstrata cujo pintor tinha desistido a meio caminho, colocando-a de lado. Seus olhos viviam inflamados por conta das irritações nas córneas e podiam até mesmo sangrar. Depois de limpar as cascas com cuidado, a sra. X se dedicava aos ferimentos infeccionados. Havia um deles na testa da criatura que parecia se renovar a cada dia. A ferida aparecia e logo infeccionava. Era enorme. Depois que a sra. X conseguia eliminar o pus, quase desaparecia com o uso de remédios secativos. Tornava-se uma cicatriz rombuda. Passados um ou dois dias, porém, a ferida retornava com a mesma intensidade. A cicatriz reabria, parecendo ter vida própria, dando lugar a um novo ferimento em forma de

boca. Era difícil até mesmo a uma enfermeira experiente como a sra. X não sentir asco. Mas isso não a preocupava, pois o Senhor estava ao seu lado. Ela realizava as limpezas como parte de sua missão. O que a comovia de verdade era a bravura da criatura, que não emitia um só gemido ao longo do tratamento. Durante a limpeza, a sra. X contava histórias para distraí-la da dor. As mais apreciadas eram as histórias do leopardo-das-neves. Era uma criatura abençoada, disso não havia dúvida. Contudo, a sra. X temia que hora ou outra aquela boca na testa lhe murmurasse algo que ela não gostaria de ouvir. (TERRON, 2013, p. 56).

O narrador, como podemos perceber, estabelece a configuração da Criatura aos cuidados da Sra. X como um ser monstruoso e ao mesmo tempo frágil, assim como os idosos terminais. Sua condição de doente permanente a coloca em uma posição que, para a Sra. X é de absoluto sofrimento. Toda a revelação que o narrador faz sobre o passado da Sra. X, sobre seus pais e, principalmente, sua religiosidade nos mostram uma personagem que não sabe lidar com o sofrimento alheio, e vê com bons olhos colocar um fim a qualquer sofrimento que seus pacientes possam ter. A personagem leva tal princípio ao extremo percebendo tanto a velhice de seus pais, no passado, quanto a fase terminal da vida de seus pacientes como um grande sofrimento ao qual ela deve colocar um fim. Talvez possamos pensar em uma personagem que, apesar de assassinar todos seus pacientes, é benevolente ao extremo.

Ao planejar o passeio noturno ao Zoológico a fim de que a Criatura pudesse ter alguma alegria na vida, e a morte lenta dela por envenenamento a Sra. X tem o intuito de acabar com qualquer sofrimento que sua paciente possa ter. A Sra. X, não sabia lidar com a monstruosidade da criatura.

Como era possível que ainda caminhasse depois de todo o veneno posto pela sra. X em sua bebida? Era uma dose muito superior às ministradas aos pacientes terminais, aos velhinhos do hospital de Manchester, aos seus próprios pais, e mesmo assim não dera resultado. Aquela quantia permitiria zero por cento de erro. E os pacientes anteriores eram velhinhos em condições ainda mais frágeis. A sra. X chegou a considerar toda aquela resistência uma obra de Deus. Era mesmo uma santa. Ela então se lembrou: sabia onde a criatura estava.

Não podia ter ido a nenhum outro lugar. As pancadas em sua cabeça deviam tê-la atordoado. Talvez não estivesse conseguindo pensar com coerência. Teria calculado mal as doses que havia diluído nos alimentos? [...] Só acreditava na compaixão, conforme confessou. Na compaixão divina e em sua missão de cumpri-la a contento. O céu era o lugar de Deus, não dos homens. (TERRON, 2013, p. 157).

A Sra. X, livrou seus pais do sofrimento, livrou todos seus pacientes do sofrimento, mas não conseguiu fazê-lo com a Criatura, sua missão estava fracassada. Mas a assassina benevolente criada por Terron (2013), nos coloca em contato com uma das personagens centrais da narrativa, a Criatura, irmã do Escrivão. Seu fracasso muda o destino tanto da Criatura, sempre rejeitada pela família, em uma eterna viagem, como que desculpa para não a conhecer. Assim com muda o destino da própria família, esta que não a conhecia.

Perceber, ao final do texto, que a memória familiar está ancorada no desenvolvimento de toda a narrativa, podemos perceber o texto de Terron (2013) como um característico romance de filiação, no qual os conflitos estão todos encadeados fazendo com que a personagem central, no caso o Escrivão, possa ter acesso às memórias de sua família que nem ele mesmo sabia que existiam. Como afirma Gagnebin (2009, p. 102) “Não se trata de lembrar do passado, de torná-lo presente na memória para permanecer no registro da queixa, da acusação, da recriminação. O filho que recrimina o pai e coloca a si mesmo desde o início numa posição superior”, trata-se da própria compreensão do sujeito enquanto ser humano. O escrivão não precisará mais julgar os atos e/ou atitudes do pai, ele agora o/os conhece.

Referências

ARFUCH, Leonor. *La vida narrada: memoria, subjetividade y política*. Villa María: Edivim, 2018.

BERND, Zilá. *A persistência da memória*. Porto Alegre: BesouroBox, 2018.

FIGUEIREDO, Eurídice. A narrativa de filiação de escritores judeus brasileiros. In.: CHIARELLI, Stefania (org.); OLIVEIRA NETO, Godofredo de. *Falando com estranhos: o estrangeiro e a literatura brasileira*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*: curso do Collège de France (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado*: cultura de la memoria y giro subjetivo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicol. clin.* [online]. 2008, vol.20, n.1, pp.65-82. Acessado em 05 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/05.pdf>

TERRON, Joca Reiners. *A tristeza extraordinária do leopardo-das-neves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A REVISTA MATO-GROSSENSE CIDADE VERDE (1935)

PRELIMINARY CONSIDERATIONS ABOUT THE MT MAGAZINE CIDADE VERDE (1935)

Cristina Campos¹
Eduardo Mahon²

Recebimento do Texto: 22/09/2022

Data de Aceite: 21/10/2022

RESUMO: O presente artigo analisa os primeiros números da revista mato-grossense Cidade Verde, lançada em 1935. Ao perceber que o periódico permanecia desconhecido da crítica especializada, os números encontrados são de fundamental importância que a comunidade acadêmica. Na publicação, percebemos a manutenção da fórmula de canonização literária por meio da eleição de determinados autores regionais, além da temática reiterada do posicionamento de Cuiabá como centro da produção local.

PALAVRAS-CHAVE: Periódico literário. tradição local. Literatura brasileira. regionalismo mato-grossense.

ABSTRACT: This article analyzes the first numbers of the Mato Grosso magazine Cidade Verde, launched in 1935. Realizing that the journal remained unknown to specialized critics, the numbers found are of fundamental importance to the academic community. In the publication, we perceive the maintenance of the formula of literary canonization through the election of certain regional authors, in addition to the reiterated theme of the positioning of Cuiabá as the center of local production.

KEYWORDS: Literary periodical. local tradition. Brazilian literature. Mato Grosso regionalism.

1 Doutora em Educação, pela USP; professora aposentada do IFMT – Campus Cuiabá; pesquisadora e escritora.
2 Doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGEL-UNEMAT.

Introdução

Nosso interesse pelos periódicos mato-grossenses nasceu da convergência entre dois estudos: de um lado, o levantamento de textos e materiais ligados à Literatura Mato-grossense, especialmente relacionados ao Intensivismo – movimento literário de vanguarda fundado por Wladimir Dias-Pino em 1948 –, e de jornais que, em geral, circularam em Mato Grosso durante os séculos XIX e XX, sobretudo os que publicavam material literário. Ao pesquisarmos o acervo da Biblioteca Nacional (BN), percebemos a ocorrência da revista Cidade Verde³, da qual não tínhamos notícia e, de fato, ainda não disponibilizada digitalmente ao público pesquisador. Este artigo traz à lume o periódico, tecendo algumas reflexões iniciais a seu respeito.

2. Caracterização da revista Cidade Verde

Por meio de sua hemeroteca digital, a BN conserva três números da Cidade Verde (n. 1, 2 e 4), publicada em Cuiabá-MT a partir de 1935. Não constam informações acerca de seu formato. Anunciada no sítio da instituição como um dos raros exemplares “modernistas” de Mato Grosso, conta com apenas esses números, o que provavelmente é uma amostra pequena do periódico cuja proposta inicial foi circular quinzenalmente e que, por fim, pelo menos provisoriamente, se tornou mensal.

Na quarta edição, há uma advertência ao público que justifica a alteração na periodicidade em função da falha no fornecimento de papel:

Por motivo de força maior, somos obrigados a publicar mensalmente a nossa revista.

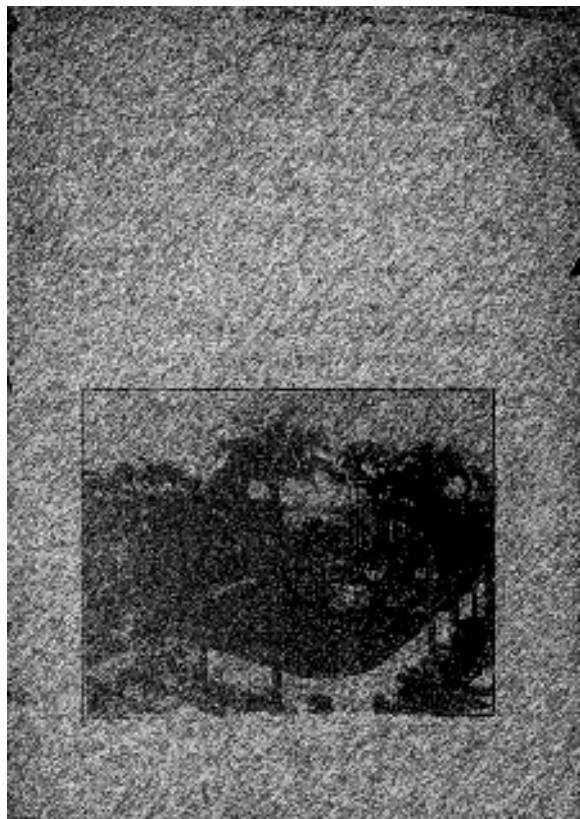
Esperamos, entretanto, que este motivo por pouco perdure de vez que aguardamos a chegada do material typogrâphico, já encomendado.

Ao público, a quem pedimos escusas, comunicamos que resolvemos editar em número especial a próxima revista como homenagem à maior data do mundo cristão – o nascimento do menino Jesus (CIDADE VERDE, 1935, n. 4, p. 9).

³ No *site* da Biblioteca Nacional, há um espaço intitulado ‘Sobre Periódicos & Literatura’, onde são caracterizados os jornais ali depositados. Cf.: <<https://bndigital.bn.gov.br/dossies/periodicos-literatura/titulos-impressos-periodicos-literatura/cidade-verde/>>.

Formulamos nossa solicitação, inicialmente, em 2020, mas, por causa da pandemia, o laboratório da BN ficou fechado e somente agora, em 2022, nos foi enviada a microfilmagem⁴ desses três números⁵, o que já nos permite tecer uma breve apresentação e propor algumas reflexões iniciais sobre a revista mato-grossense.

Figura 1. Capa da primeira edição de Cidade Verde, de 07.09.1935.



Fonte: CIDADE VERDE, n. 1, 1935.

A revista Cidade Verde teve sua redação e administração situadas na rua Antônio Maria, nº 44, no centro de Cuiabá-MT. A primeira edição foi lançada no

⁴Não sabemos se a microfilmagem fornecida pela BN abrange integralmente os três números, pois a qualidade do material é ruim, há páginas quase apagadas e mesmo totalmente escuras. O site informa que “suas páginas estão amarelecidas e as folhas soltas” (COSTA, 2022).

⁵ Agradecemos à BN, pela disponibilização do microfilme, e ao Núcleo de Documentação Histórica Regional da Universidade Federal de Mato Grosso (NDHIR-UFMT), pela gentileza de convertê-lo em linguagem digital.

dia 7 de setembro de 1935, não por acaso coincidindo com as festividades cívicas relativas à independência do Brasil.

Figura 2. Primeira página da edição de estreia de Cidade Verde.



Fonte: CIDADE VERDE, n. 1, p. 1, 1935.

O diretor da revista foi L. Barbosa Garcia. Seus colaboradores se autodenominaram “jornalistas indígenas”. Entre eles, estão José de Mipibú, Antonio Evangelista, Graça Aranha, Campos Júnior, L. Barbedo, Luiz Potyguar e Viriato Corrêa. Publicaram poesias Maria de Arruda Müller, Antonio Tolentino de Almeida, José de Mesquita, Rubens de Mendonça, Octavio Cunha, Barbosa Leão, etc. O editorial classifica o periódico como “revista de actualidades”, alcunhando um dístico ao final, ligado umbilicalmente ao projeto identitário em construção no princípio do século XX em Mato Grosso: “Tudo por Matto Grosso – Nada contra o Brasil”, que também aparece logo abaixo do título e, ainda mais abaixo, emolduradas por adornos, se encontram palavras que apontam para o que o leitor encontrará: de um lado, “commercio, sciencia, arte” e, do outro, “literatura, humorismo e actualidade”; além de notícias, o periódico divulgou conselhos, piadas, ditos populares, lendas, artigos, propagandas e fotografias, constituindo farta iconografia da cidade, um detalhe que o singulariza. Enfim, um periódico rico em variedades.

É muito provável que a diagramação partisse dos mesmos profissionais responsáveis por outras publicações da época como, por exemplo, as revistas do

Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT) e da Academia Mato-grossense de Letras (AML). O rebuscamento dos desenhos, as fontes utilizadas e a ortografia tradicional compõem o padrão que circulava na capital mato-grossense até o advento das revistas intensivistas diagramadas por Wlademir Dias-Pino.

Reproduzimos, na íntegra, o editorial do primeiro número:

Pedimos a palavra...

Artigo de fundo... Muito adequado, perfeitamente apropriado para revistas e jornais que se dizem políticos.

Se é necessário, imprescindível, artigo de fundo para uma publicação que indica no título o que ella é – ei-lo! Aqui está... Revista de actualidades, obrigada à velha rotina...

Nada mais precisamos acrescentar, por que artigo de fundo não devem ser expressões vagas, que vão sahindo da destillação do bico de uma Mallat oxydada.

O fundo é tudo na vida, como diria o nobilíssimo e venerando sr. conselheiro Accacio.

O fundo, diremos nós, jornalistas indígenas, é o final – a nossa legenda – que representa patentemente o que será a CIDADE VERDE: um periódico quinzenal, cujo fim único e exclusivo é convencer, proclamar, gritar por todos os recantos onde se soletre, ou onde se leia:

‘Tudo por Matto Grosso, nada contra o Brasil’.

Temos dito... (CIDADE VERDE, 1935, n. 1, p. 1).

3. Análise do conteúdo de Cidade Verde

Passaremos a tecer algumas considerações preliminares quanto ao conteúdo de Cidade Verde, inclusive para suscitar interesse e ensejar novas pesquisas.

Em primeiro lugar, chamou-nos a atenção o nome do periódico. Muitas cidades, no Brasil e no mundo, receberam este tipo de alcunha, entre outras: Cidade Eterna (Roma-Itália), Cidade Luz (Paris), Cidade Maravilhosa (Rio de Janeiro-RJ), Cidade Branca (Corumbá-MS), Cidade Morena (Campo Grande-MT). Consultamos verbalmente os historiadores mato-grossenses Prof^a Dr^a Elizabeth Madureira Siqueira e Paulo Pitaluga da Costa, ambos membros do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), a respeito da origem do apelido “Cidade Verde”. Informaram-nos que, provavelmente, Dom Francisco

de Aquino Corrêa é o autor do cognome, registrado pela primeira vez, ao que tudo indica, em uma poesia homônima publicada no seu livro *Terra natal*, cuja primeira edição data de 1920, portanto quinze anos antes do periódico em análise. Vejamos o texto:

A 'CIDADE VERDE'

*Similis visioni smaragdinae*⁶.
(Apocalipse, 4:3)

Sob os flabelos reais de mil palmeiras,
tão verdes, sobranceiras
e lindas como alhures não as há,
sobre alcatifas da mais verde relva.
em meio à verde selva,
eis a 'cidade verde': Cuiabá!

Guardam-na, frente a frente, quais gigantes
eternamente amantes.
os seus dois morros, e tão verdes são,
que até refletem pálidos verdores
nos lares cismadores,
que enchem do vale a plácida mansão.

Muita vez, na amplidão do céu ridente,
que tão maciamente,
sobre ela curva o céruo matiz,
passa a nuvem dos verdes periquitos,
gárrulos e infinitos,
qual chusma de esperanças infantis.

Passa!... E na calma do horizonte verde,
que além no azul se perde,
ela adormece ao ósculo fugaz
do verde rio lânguido, que a esfrola,
cantando a barcarola
infinita dos beijos e da paz.

Salve, meu verde ninho, onde, primeiro,
contemplei o Cruzeiro
e as alvoradas álacres dos sóis!

⁶ Semelhante à cor das esmeraldas.

Tu tens a cor das oliveiras mansas,
das meigas esperanças
e das láureas eternas dos heróis!

Na tua verdejante flora rude,
eu canto a juventude
perpétua dos maternos ubres teus,
e sonho essa visão esmeraldina,
que se nos descortina,
no livro santo, quando pinta os céus.

Como tu, não tem, não, tantas grinaldas
de vivas esmeraldas,
a Úmbria verde, nem a verde Erin:
mais rica do que o fúlvido Eldorado,
tens o encanto sagrado
de uma Canaã melíflua para mim.

Não há tesouro, que teu preço iguale!
Tudo que o mundo vale,
a par de ti, em lodo vil se esvai;
pois tens o que há de mais sagrado e terno:
o túmulo materno
e esses cabelos brancos de meu pai!

Quem dera, ó Deus, que à luz da tua face,
minha alma retornasse,
como o batel que volve ao seu fanal,
embalada nas vírides bonanças,
desse mar de esperanças,
em que se banha o meu torrão natal!

Quero dormir à sombra da verdura
da pátria, numa pura
região de primaveras imortais,
onde paire, qual plácida e infinita
flor, essa cruz bendita
da religião divina dos meus pais!

E quando, livre, pelo azul infindo,
for minha alma subindo,
possa ela ainda contemplar, meu Deus!,
as verdes palmas dos gentis coqueiros,

como dedos fagueiros,
a dar-lhe, trêmulas, o extremo adeus!

Salve, cidade verde! A ti, meu berço.
melhor do que o universo,
eu te saúdo ao ósculo fugaz
do rio verde-negro, que te esfrola,
cantando a barcarola
infinita dos beijos e da paz! (SILVA, 1985, p. 48-50).

Trata-se de uma ode enaltecendo Cuiabá, cidade em que nasceu e viveu o poeta. A respeito da poesia, Rosana Rodrigues da Silva (2015, p. 21) comenta:

[...] As estrofes sextilhas, combinadas em pares decassílabos e versos de seis sílabas, garantem a cadência das imagens que desenham a cidade. No quinteto final, o poeta conclui esse desenho na expressão de entrega à visão contempladora da cidade já personificada. A palavra ‘verde’, já presente no título, é retomada em todas as estrofes [...], contribuindo para a plasticidade da imagem poética. [...] O poeta preza pela palavra trabalhada esteticamente, aliando ao léxico da paisagem cuiabana o léxico que remete à visão enaltecida pelos cronistas do Brasil recém descoberto (‘flabelos reais’; ‘alcatifa’; ‘plácidos verdes’). Essa associação, do passado colonial ao presente, embeleza a cidade e atribui a Cuiabá a grandeza majestosa da pátria cantada nos versos românticos. *Cuiabá é enaltecida em sua visão paisagística, engrandecida de tal forma que, ao fim do poema, ganha a dimensão da cidade personificada que adormece ante a calma de sua própria paisagem* [grifo nosso].

Na poesia, a exaustiva reiteração do adjetivo “verde”, valorizado poética e plasticamente desde a epígrafe, remete ao simbolismo positivo da esperança e da riqueza, tanto material quanto espiritual.

Curiosamente, “Cidade Verde” relaciona-se dialeticamente com “Mato Grosso”: cidade verde (civilizada, urbanizada, com muitos bosques e praças aprazíveis, valorizada presença de uma natureza exuberante que, racionalmente contida e disciplinada pela engenhosidade humana, cria uma ambiência amena ao convívio em pleno calor tórrido dos trópicos) x mato grosso (selva agreste,

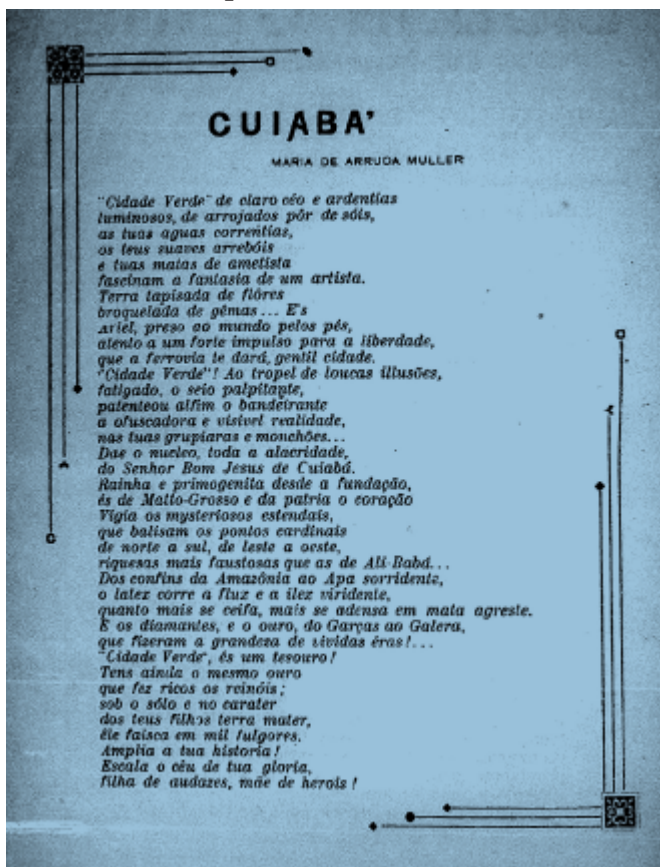
densa, perigosa, impenetrável e incivilizada). Na relação, o polo urbano ganha valorização positiva em contraste com o polo natural, presente, mas necessitando ser controlado.

Logo, não por acaso, o cognome foi escolhido para nomear o periódico analisado. A tônica de Cidade Verde é o compromisso com a questão mais importante do período: a identidade mato-grossense e a inserção de sua capital como centro civilizatório, no qual se reuniam as maiores expressões estaduais e de onde partia uma pauta intelectual que perduraria durante todo o século XX. Seu lema “Tudo por Mato Grosso” seria melhor lido como “Tudo por Cuiabá”, já que os poemas, contos, crônicas e artigos dedicavam-se exclusivamente à capital, não contemplando nenhuma cidade do interior do Estado.

Inaugura a revista o poema ‘Cuiabá’, de Maria de Arruda Müller. O tom encomiástico dedicado à construção do imaginário heroico da capital mato-grossense era comum entre os intelectuais da época. Destaca-se a estratégia utilizada por seu diretor: convidar uma escritora que, ao mesmo tempo, era a primeira-dama do Estado de Mato Grosso. Filha de João Pedro de Arruda, neta de Generoso Ponce e casada com o interventor getulista Júlio Müller, o espaço relevante da publicação foi aberto para essa espécie de bênção da elite cuiabana. Ao abordar Cuiabá, o poema em questão chega ao seguinte remate:

[...] ‘Cidade Verde’, és um tesouro!
Tens ainda o mesmo ouro que fez ricos os reinóis;
sob o solo e no caráter
dos teus filhos *terra mater*,
ele faísca em mil fulgores.
Amplia a tua história!
Escala o céu de tua glória,
filha de audazes, mãe de heróis! (CIDADE VERDE, 1935, n.
1, p. 2).

Figura 3. Destaque de uma página inteira, na abertura da primeira edição de Cidade Verde, à poesia de Maria de Arruda Müller.



Fonte: CIDADE VERDE, n. 1, p. 2, 1935.

O alinhamento político com o regime getulista é evidente. Vívidos elogios, referências encomiásticas e expressões hiperbólicas compõem os textos publicados em Cidade Verde. Não só no âmbito nacional a revista estava de acordo com os padrões patrióticos e conservadores. No âmbito regional, o foco era noticiar os eventos sociais da Academia Mato-grossense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, ambos convergindo para o projeto identitário formulado pelo então governador D. Aquino Corrêa durante a gestão de 1918-1922.

Há pouco de verdadeiramente popular em Cidade Verde. A revista

apresenta um tom oficial, ligado aos eventos públicos. O lançamento do periódico foi comemorado como desdobramento dos festejos da independência do país; os eventos registrados pertencem ao calendário cívico nacional e regional. Não se encontra no alvo do interesse editorial aspectos relativos aos estratos mais pobres da população cuiabana: pescadores ribeirinhos, artesãos ceramistas, tapeceiros, rendeiros, trabalhadores do comércio, prostitutas e outros personagens do cotidiano cuiabano.

4. Imprecisões topológicas

Cumpre-nos observar o destaque dado pela Biblioteca Nacional ao poema ‘Tarde chuvosa’, de Rubens de Mendonça, em sua breve biografia no *site*⁷, como integrante do segundo número da revista Cidade Verde, o que pode induzir os pesquisadores a acreditar que, em razão disso, o periódico apresente aspectos modernistas que precedem o lançamento da revista Pindorama, de 1939.

Tal impressão dissolve-se logo ao compulsar o periódico lançado por Barbosa Garcia. Tratava-se de atualizar e entreter o público, passando ao largo da literatura, que aparece coadjuvando com várias fotografias da capital e textos corroborativos do regime político getulista. A referência ao periódico leva, inicialmente, ao eventual equívoco. Em termos topológicos, Cidade Verde não pode ser classificada como uma publicação essencialmente “modernista”.

Aspectos comezinhos do cotidiano têm espaço avantajado; por exemplo, a coluna “Moda” traz um artigo intitulado “O Ressurgimento das Meias Pretas”, assinado por Lady Myra (CIDADE VERDE, n. 4, p. 10, 1935), o que, juntamente com outros como “A Moda”, de Mariteresa, que dá conselhos de como se vestir bem, mostram que o diretor buscou também alcançar um público leitor feminino, dedicando-lhe atenção para entretenimento (CIDADE VERDE, n. 1, p. 12, 1935).

A coluna “Carta da Roça”, assinada por Polidoro da Surreição e endereçada a um hipotético editor da revista, “cumpadi Totó Assodaçon”, vem redigida no dialeto caipira de forma leve e bem-humorada. Nela, o homem do campo se faz presente, caricaturado e superficial (CIDADE VERDE, n.1-2, p. 12, 1935).

⁷ Do material microfilmado, é importante sublinhar o texto de Barbosa Garcia. O endereço citado é: <<https://bndigital.bn.gov.br/dossies/periodicos-literatura/personagens-periodicos-literatura/rubens-de-mendonca/>>.

Garcia, “O Minhocão do Pary” (CIDADE VERDE, n. 1, p. 5, 1935), sobre a lenda do monstro que compõe o imaginário mato-grossense. Essa narrativa, somada a outros elementos – como pequenos casos, poesias, ditados populares, fotografias de eventos sociais e torneios esportivos – formam a miscelânea de Cidade Verde e conduzem o leitor por aspectos populares do periódico. Dentre eles, destacam-se os rodapés satíricos:

Você deixou de ser nossa cozinheira, pretextando que nós não aumentávamos seu ordenado. Agora vem dizer que trabalha para um patrão que não lhe paga um vintém sequer. — E é verdade, minha senhora. Casei-me (CIDADE VERDE, 1935, n. 1, p. 12).

Meu fio, muié bonita
De duas falas uma tem:
Ou qué bem a todo mundo
Ou não gosta de ninguém (CIDADE VERDE, 1935, n. 1, p. 3).

Carne de porco é toucinho,
Osso de perna é canella.
Cara de bicho é focinho,
Trem de cozinha é panela (CIDADE VERDE, 1935, n. 2, p. 10).

Reproduzimos três exemplos de textos que preencheram o espaço no pé de página das publicações disponíveis. Como se vê, não se trata do esforço modernista de atualização de linguagem, de ruptura com o que era considerado passadista ou estrangeiro, mas simples registro de frugalidades. Ou, de outro modo, as quadrinhas podem ser tomadas como amostras de um caráter pitoresco, exótico, mais inclinado à exibição de “caipirismos”, nunca de uma proposta de valorização ontológica de aspectos regionais.

Os registros fotográficos mereceram destaque no periódico, o que aponta para a incorporação da tecnologia pelo jornalismo regional. Nas capas das três edições, aparecem imagens em destaque de praças da cidade. Legendando-se fotografias de locais públicos de Cuiabá com “Nossa Terra”, constam imagens do Palácio da Instrução (CIDADE VERDE, n. 1, p. 9, 1935), da Casa Barão de Melgaço (CIDADE VERDE, n. 1, p. 10, 1935), da rua Pedro Celestino (CIDADE VERDE,

n. 2, p. 3, 1935), entre outras, reforçando a identidade essencial para constituir a capital como o centro emergente e hegemônico da região. Destacam-se também as fotos do time de futebol “Esporte Clube Pelote” (CIDADE VERDE, n. 1, p. 6, 1935) e do “Chá Dansante”, onde um “grupo de convidados que tomaram parte do chá dansante do 12º Regimento” fizeram pose especial para “Cidade Verde” (CIDADE VERDE, n. 4, p. 5, 1935).

O lema “Tudo por Mato Grosso – Nada contra o Brasil” resumiu a tônica da revista. Nela, não havia qualquer ímpeto de contestação temática ou estética. Ao contrário. Paradigmático espaço era cedido a nomes tradicionais da sociedade e da cultura regional. Um dos mais importantes é José de Mesquita, fundador do IHGMT e presidente da AML. Mesquita contribuiu na primeira edição com o poema ‘Ypiranga’ (CIDADE VERDE, n. 1, p. 3, 1935), de marcado cunho patriótico.

Nesta mesma edição inaugural, uma fotografia da Casa Barão de Melgaço vem acompanhada da seguinte legenda:

O sylogeu Matto-Grossense, sede das nossas sociedades culturais, a ‘Academia Mattogrossense de Letras’ e o Instituto Histórico de Matto Grosso, onde hoje, commemorando o grande DIA DA PÁTRIA, se inaugura o Salão Nobre, com uma bella festa lítero-musical (CIDADE VERDE, n. 2, p. 6, 1935).

Já na edição de 26 de setembro de 1936, Cidade Verde reproduz um texto de Estevão de Mendonça, fundador do IHGMT e da AML, no qual noticia um evento social ocorrido na Casa Barão de Melgaço, concluindo a matéria de forma elogiosa:

José de Mesquita, Alayde de Oliveira e Philogonio Corrêa proferiram empolgantes orações patrióticas. O acadêmico D. Aquino Corrêa fechou, com chave de ouro, a sessão commemorativa, pronunciando um improviso que arrancaram applausos prolongados. V. excia., tratanto, de maneira feliz e oportuna, da data que se celebrava, disse, invocando Santo Agostinho, que não queria ter nascido se não houvesse liberdade, e que, sem Cultura, não poderia haver nem Pátria nem Liberdade.

A festa promovida pelas sociedades culturais foi, talvez, a que deixou melhor impressão no meio intellectual de Cuyabá (CIDADE VERDE, n. 2, p. 6-7, 1935).

Interessante aspecto político merece atenção em Cidade Verde. No artigo ‘O Brasil e a nova mentalidade’, de Pinto Duarte, constata-se o espírito de radicalismo do pré-guerra, de forma que o periódico registrou não só a tensão da turbulenta transição getulista entre o governo provisório e o período constitucional, como adiantou o clima radical com que temas nacionais foram tratados:

Hontem, o problema nacional era, como bem observou Oliveira Vianna, a falta, no espírito de nossas elites dirigentes, do sentimento dos grandes deveres públicos, da hierarchia e da autoridade, e sobre tudo a ausencia de respeito subconsciente da lei e da consciencia do poder publico como força de utilidade social. Hoje, porém, o nosso problema é a impetuosidade com que se manifestam aquellas virtudes cívicas, que tendem já a descambar para o terreno do fanatismo.

Entretanto, como a revolução de 30 (bendita seja ella) fez nascer no espírito de nossos dirigentes um substractum moral formado de varias qualidades cívicas capazes de determinar, de modo permanente, as suas conductas na vida pública, estamos firmemente convencidos de que este Brasil não só *marchará às mil maravilhas*, como também representará *papel bem saliente* no concerto das Nações [grifos do autor] (CIDADE VERDE, n. 4, p. 4, 1935).

5. Conclusão

A presença de Rubens de Mendonça, considerado por vários críticos como poeta modernista de Mato Grosso, serviu de chamariz para o levantamento da revista Cidade Verde. Dos números disponíveis em microfilmagem, contudo, não se percebe o compromisso da publicação com uma estética essencialmente modernista. Pelo contrário: reforça valores conservadores, centrados em personalidades políticas e retórica patriótica, também ofertando entretenimento às elites cuiabanas.

A única presença modernista que aparece em Cidade Verde, quase ao final da sua quarta edição, é o poema ‘Música de Câmara,’ de Ronald de Carvalho. Descontextualizado do movimento ao qual se filia o poeta, funciona no periódico como mais um elemento para distrair os leitores. Ei-lo:

MÚSICA DE CÂMARA

Um pingo d’água escorre na vidraça.

Rápida, uma andorinha corre no ar.

Uma folha perdida esvoaça,

esvoaça...

A chuva cae devagar (CIDADE VERDE, n. 4, p. 9, 1935).

Trazer a lume o periódico enseja, inclusive, a discussão sobre os espaços inexistentes para movimentos modernistas em Mato Grosso. Se não inexistiram por completo, coabitaram pacificamente com outras estéticas e valores sociais, o que foi atípico nos centros urbanos de maior circulação. A miscelânea da revista também oportuniza a reflexão sobre a destinação de espaços de publicação, revelando o maior ou o menor interesse do público em literatura.

Recuperar os números de Cidade Verde pode resultar numa importante contribuição a historiadores e críticos literários. O trabalho inicial de microfilmagem da BN somado à catalogação preliminar do NHDIR-UFMT são fontes para a continuidade das pesquisas em várias áreas. Inclui-se agora ao acervo o periódico, até então ausente dos trabalhos sobre publicações culturais.

Os poucos números disponíveis indicam estéticas e temas relevantes, reforçam conclusões sobre o imaginário regional e oportunizam novas reflexões sobre a construção de uma identidade mato-grossense, a partir da massificação das imagens de Cuiabá reunidas em fotos, lendas, crônicas, personalidades destacadas e outros.

Finalmente, resta questionar, sobretudo, o quê e quem não estão presentes em Cidade Verde, e ainda o que essa ausência representa.

6. Referências

CIDADE VERDE. Cuiabá, a. 1, n.1, 7 set. 1935.

CIDADE VERDE. Cuiabá, a. 1, n. 2, 26 set. 1935.

CIDADE VERDE. Cuiabá, a. 1, n. 4, 1935.

COSTA, Maria Ione Caser da. *Cidade Verde*. Periódicos & Literatura. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/dossies/periodicos-literatura/titulos-impresos-periodicos-literatura/cidade-verde/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Corsíndio Monteiro da (org.). CORRÊA, Dom Francisco de Aquino. *Terra natal*. Poética. Brasília: [s.n.], v. 1, t. 2, 1985. (Edição comemorativa do centenário de nascimento do autor.)

SILVA, Rosana Rodrigues da. Dom Aquino Corrêa. In: SILVA, Rosana Rodrigues da.; COCCO, Marta Helena (orgs.). *Nossas vozes, nosso chão*. Clássicos da literatura produzida em Mato Grosso. Antologia poética comentada. Cáceres: Unemat Editora, v. 2, p. 13-22, 2015. Disponível em: <http://www.unemat.br/reitoria/editora/downloads/eletronico/nossas_vozes_nosso_chao.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

FIGURAÇÕES DO VIVER JUNTO: UM ENSAIO SOBRE A BUSCA PELA IDIORRITMIA EM LIMA BARRETO

FIGURATIONS OF LIVING TOGETHER: NA ESSAY ON THE SERACH FOR IDIORHYTHMY IN LIMA BARRETO

Jardimélia Cantuario Silva Bastos¹

Recebimento do Texto: 15/12/2022

Data de Aceite: 12/01/2023

RESUMO: O presente ensaio relaciona o viver junto de Barthes com a vida-obra de Lima Barreto, objetivando evidenciar a busca deste por uma idiorritmia da liberdade. Para tanto, discute-se o conceito principal barthesiano, em uma dialética tanto com os escritos limabarretianos, quanto com temas correlatos, como os de comunidade/multidão, narrador, vida em comum. Ao final, conclui-se que Lima Barreto buscou construir uma idiorritmia, através da crítica às configurações espaciais do cotidiano carioca/brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Lima Barreto. Viver junto. Barthes. Literatura.

ABSTRACT: This essay relates Barthes' concept of living together and Lima Barreto's life-work, aiming to highlight Barreto's search for an Idiorrhythmy of freedom. To do so, the main Barthesian concept is discussed, in a dialectic way with both Limabarretian writings and related themes, such as community/crowd, narrator, life in common. In the end, it is concluded that Lima Barreto sought to build an Idiorrhythmy by criticizing the spatial configurations of daily life in Rio de Janeiro/Brazil.

KEYWORDS: Lima Barreto. Live together. Barthes. Literature.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura – PPGLITCULT/UFBA. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Dom Pedro II. E-mail: jardicb@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2159313612374803>.

Introdução

O presente ensaio busca refletir sobre o autor Lima Barreto e sua literatura geral, evidenciando narrativas que se relacionam com as ideias de Roland Barthes sobre o *viver junto*, especificamente verificando as figurações do espaço e suas contradições reais concernentes à convivência, construídas por Lima Barreto, em uma busca idiorrítmica.

Para tanto, utiliza-se o artigo de Lilia M. Schwarcz, intitulado “Lima Barreto e a escrita de si” (2019), além do livro “Lima Barreto: triste visionário” (2017), da mesma autora, justamente por conta da familiaridade desta que é estudiosa da vida e obra do escritor. Além disso, emprestam-se as ideias de Barthes discutidas por meio de um compilado de aulas/cursos/seminários no *Collège de France* entre 1976-1977, e reunidas em versão portuguesa no livro “Como Viver Junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos” (2003). Em complementação, outros temas e textos entrarão em diálogo como suporte à discussão, como as obras de Pedrosa (2018), Pelbart (2003), Benjamin (1994), Hooks (2013) e Hardt e Negri (2005).

Inter-relacionando os conceitos de comunidade (ou multidão), narrador e as nuances do viver-junto, como a idiorritmia, além do diálogo com a questão histórica, social e racial e a vida e obra de Barreto, que o ensaio será construído, utilizando-se a dialética. Assim, divide-se o presente trabalho em duas seções (para além desta introdução e da conclusão), para tornar o conteúdo mais didático e para melhor concebê-los.

Considerações Gerais Sobre o Viver Junto e o Conceito de Idiorritmia de Barthes

O compilado escrito de Roland Barthes, feito originalmente por Claude Coste e traduzido em português por Leyla Perrone-Moisés (2003), em resumo, lança a pergunta do como viver junto, problematizando, de igual sorte, a relação com o viver só. Parte, portanto, de uma sucessão de traços selecionados do imaginário social para dialogar com os espaços de vivências comuns, e percebidos por meio do seio social numa relação de contemporaneidade.

A pergunta essencial que move os argumentos das 14 aulas consagradas pode ser extraída do prefácio escrito pelo organizador Claude Coste: “todo o curso está nesta pergunta: a que distância dos outros devo manter-me, para construir com eles uma sociabilidade sem alienação, uma solidão sem exílio?” (COSTE, 2003, p. XXXVIII). Cumpre ressaltar que o autor só oferece provocações, pois as formas de se pensar a relação com o outro é interminável, pois se reformula ou se expande ao longo do tempo.

O pensamento de Barthes não segue um método específico, segundo o próprio assume, mas consiste em uma postulação sobre cultura (BARTHES, 2003). O exercício da cultura seria, para ele, uma escuta de forças ou das diferenças. Em ato contínuo, ele seleciona a força do desejo, ou da fantasia (escuta da fantasia) para discorrer sobre, com prioridade.

O autor parte da experiência de determinados grupos para analisar o viver junto, como o caso dos monges, que vivem sós e juntos ao mesmo tempo, sujeitos, porém, às regras de determinada estrutura, que é o ponto problemático posteriormente comentado por Barthes. Fala, ademais, da experiência que algumas pessoas sentem de tédio e de melancolia sobre estar em meio a muita gente e, paradoxalmente, de gostarem da solidão, sendo que esta nem sempre é negativa. Com isso, Barthes alude: “não é contraditório querer viver só e querer viver junto = nosso curso” (BARTHES, 2003, p. 9). A coabitação, no caso, não deveria excluir a liberdade individual, que muitas vezes é suprimida em virtude do poder.

É certo que a discussão sobre o viver junto necessariamente requer um tempo e um espaço. Aliás, viver junto é tido como uma experiência de contemporaneidade (BARTHES, 2003). E essa experiência precisa de um cenário, ou um espaço, para se firmar. Há aí uma metáfora que se faz utilizando os romances, que utilizam de descrições, simulações espaciais para se estabelecer uma narrativa.

Para entrar no conceito-chave de Barthes (de idiorritmia, fantasia especial do autor, sua ideia central), ele explica o termo, em que “*Idios*” significa “próprio” e “*rithymos*” significa “movimento”. Aponta, em síntese, para a criação de uma comunidade fantasiada, em que cada um possuiria um ritmo próprio, livre de coerção, ao mesmo tempo em que se viveria junto, quase como nos chamados

aglomerados idiorrítmicos clássicos e modernos (como um prédio), mas sem regras de poder. Aqui Barthes trata de disritmia e da heterorritmia (ritmo do outro), frutos da influência de poder sobre o ritmo, que se origina da “colusão da religião com o poder, criação de novas marginalidades, separação do Oriente e do Ocidente [...]” (BARTHES, 2003, p. 21).

Em outro viés, não se trata de viver junto ou de viver só, mas do que passa entre esses dois extratos, assim como seus pontos problemáticos, que muitas vezes são sutis na visão barthesiana, e às vezes até desejáveis. Sobre isso, é importante destacar o exemplo dado de um caso entre mãe e filho, exposto assim por Barthes (2003):

De minha janela [...], vejo uma mãe segurando o filho pequeno pela mão e empurrando o carrinho vazio à sua frente. Ela ia imperturbavelmente em seu passo, o garoto era puxado, sacudido, obrigado a correr o tempo todo, como um animal ou uma vítima sadiana chicoteada. Ela vai em seu ritmo, sem saber que o ritmo do garoto é outro. E, no entanto, é a sua mãe! (BARTHES, 2003, p. 19)

Relações de poder, dessa forma, atrapalham a idiorritmia, que deve ser pensada só em situação de “despoder”, sem que haja um poder sobre o ritmo ou de colocar no ritmo. Propõe, afinal, que pensemos com que ritmos nós compomos nossa vida e com quem os compomos. Ritmos também que são ditados, com subjetividades que são produzidas. Daqui podemos abranger outros exemplos como o seguimento de padrões (estéticos, de beleza, de vida, de pensamento hegemônico) e o desejo de se encaixar em determinados grupos, de viver junto com pessoas específicas.

Como acrescentado logo de início, Barthes propõe nada mais do que caminhos em relação à sua caracterizada utopia da idiorritmia. Afinal, resta compatibilizar solidão sem exílio e sociabilidade sem alienação, livrando-se, ademais, das amarras do poder rítmico.

Lima Barreto, Literatura, Espaços, e a Busca pela Idiorritmia

De início, cabe lembrar que “[...] há, em quase todos os romances, um material esparso concernente ao Viver-Junto (ou ao Viver-Só): farrapos de simulação [...]” (BARTHES, 2003, p. 25). Por isso que se fará a abordagem literária sobre Lima Barreto e sua obra. Afinal, “[...] só uma escritura é capaz de assumir uma fantasia” (COSTE, 2003, p. XXXVIII).

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 13 de maio de 1881, sete anos da abolição da escravidão no Brasil, como é bem ressaltado por Schwarcz (2017, p. 24): “aí estava uma coincidência de datas que para o futuro escritor faria toda a diferença: a ideia de liberdade significava um divisor de águas não só para a história do país como para o projeto literário que Lima pretendeu realizar”. O autor morou inicialmente em um bairro diversificado na região central do Rio de Janeiro, em que viviam próximas tanto pessoas modestas quanto abastadas, em um ambiente com ares mais urbanos (SCHWARCZ, 2017). Entre as obras mais conhecidas, figura *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (originalmente publicada em 1911), que critica nas entrelinhas as contradições da identidade nacional durante os primeiros anos da República. Porém, também foi contista e cronista.

Schwarcz (2019) argumenta, em termos foucaultianos, que Lima Barreto faz uma “escrita de si”, uma vez que sua obra “confunde-se com sua história privada [...] [,] com uma certa história do Brasil que prometeu inclusão, mas entregou muita exclusão social” (SCHWARCZ, 2019, p. 138). Essa denominada literatura de si, de outro modo, “[...] vê e observa fatos a partir de ângulos, se não pessoais, ao menos circunscrito a um grupo de identificação” (ibidem, p. 141). Dentro deste ensaio, pode-se traduzir essa escrita de si como produção de idiorritmia através do espaço permitido pela escritura, pois a obra de Barreto busca estabelecer ritmos próprios de vida por meio de narrativas que simulam a sua realidade social, pela “ficcionalização” da própria vida.

É cediço, nesse ínterim, que o literato em comento

[...] sempre tratou mais de política do que qualquer outro tema, e ninguém como ele, em seu tempo, escreveu tanto sobre o assunto e, por extensão, sobre questões sociais. Sua visão crítica a respeito da sociedade fez com que enveredasse concreta e ineversivelmente pelo caminho da luta social.

Nas publicações em jornais e revistas, investiu contra todos os signos do poder e, nos textos ficcionais, denunciou as profundas injustiças da sociedade brasileira (BERTOLAZZI, 2008, p. 69-70).

Neste aspecto, torna-se necessário discorrer brevemente sobre as circunstâncias do espaço de convivência em que a pessoa de Lima Barreto estava inserida, uma vez que se relaciona com os conceitos do viver junto de Barthes e influencia os próprios cenários de suas diversas obras. Dessa forma: “[...] havia mistura social, mas também não faltava hierarquia e respeito por ela. Nessa sociedade de perfil aristocrático [...], todos podiam conviver lado a lado, e apesar disso nunca deixariam de saber, cada qual, o seu lugar” (SCHWARCZ, 2017, p. 26-27).

Ora, aparece aí uma contradição entre o viver junto e o viver só, de forma problemática, pois se funda, neste caso, em relações de dominação racial na pretensa comunidade. Ao mesmo tempo em que as diferenças sociais aparecem, com um embate de ritmos diferentes, são marcadas pelas relações de poder — e não por reconhecimento das singularidades. Não há aí, portanto, um legítimo viver junto, pois é excludente. Não é preciso de muito esforço para saber que as populações historicamente marginalizadas em essencial viveram isoladas da comunidade, e não por questão de querer.

Sobre esse tema, pode-se abrir aqui uma breve discussão sobre o próprio conceito de comunidade, sempre debatido ao longo dos tempos. Para Pelbart (2003),

Em outros termos, e da maneira mais paradoxal, **a comunidade só é pensável como negação da fusão, da homogeneidade, da identidade consigo mesma.** A comunidade tem por condição precisamente a heterogeneidade, a pluralidade, a distância. Daí a condenação categórica do desejo de fusão comunal, pois implica sempre a morte ou o suicídio, de que o nazismo seria um exemplo extremo. O desejo de fusão unitária pressupõe a pureza unitária, e sempre se pode levar mais longe as exclusões sucessivas daqueles que não respondem a essa pureza, até desembocar no suicídio coletivo (PELBART, 2003, p. 29, grifo nosso).

Portanto, a vida em comum não deve ser pensada de forma homogeneizada, pois nesta visão as singularidades não são levadas em conta e não são encaixadas nessa ideia de comunidade, inviabilizando um viver junto, “pois a comunidade, na contramão do sonho fusional, é feita da interrupção, fragmentação, suspense, é feita dos seres singulares e seus encontros” (PELBART, 2003, p. 30). Propõe-se, portanto, um olhar crítico sobre o viver em comum, uma vez que são bem conhecidos “[...] os efeitos perversos que o conceito de comunidade baseado em uma identidade de raça nos deixou, como a herança da colonização” (PEDROSA, 2018, p. 69).

Desse modo, em um movimento de ressignificação, alguns autores, como Hardt e Negri (2005) estão prezando pela substituição do termo comunidade por outro, como o de multidão, já que esta se mostra um termo mais acolhedor quando se analisa a vida em comum, dado que:

A multidão, em contrapartida, é múltipla. A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única — diferentes culturas, raças, etnias, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares (HARDT; NEGRI, 2005, p. 12).

Posto isto, observam-se agora os traços que Barreto notava em seus trajetos pessoais pela cidade do Rio de Janeiro, enquanto coletava os detalhes da paisagem para montar seus cenários e exercer seu juízo particular. Delimitando um espaço e um tempo históricos específicos — necessários para a análise do viver junto barthesiano —, esses traços são bem desvendados por Schwarcz (2017), a quem se recorre:

No entanto, se Lima ia virando um personagem da cidade, era durante o trajeto percorrido todos os dias — da rua Boa Vista, no subúrbio de Todos os Santos, até a Secretaria da Guerra, que ficava na praça da República, e vice-versa — que **o escritor encontrava tempo para observar os passageiros, a arquitetura dos vários bairros e estações de trem, os tipos, os vizinhos, a “aristocracia suburbana”, os funcionários**

públicos como ele, os estudantes, os “humilhados”, os operários, as senhoras, as moças.

Mais que um percurso rotineiro, a linha da Central do Brasil virava, ela própria, personagem nos escritos de Lima. Ora como tema principal, ora como operação retórica de ambientação para a trama. **O trajeto do trem era pretexto, ademais, para assinalar diferenças sociais que delimitavam classe, raça, gênero e região, singularidades que ficavam ainda mais claras quando comparadas com as da população do centro do Rio.** Por fim, esse trajeto permitia caracterizar intimidade, mas também, e em certas circunstâncias, uma imensa estranheza (SCHWARCZ, 2017, p. 224, grifos nossos).

De acordo com este trecho, pode-se afirmar que Barreto fazia simulações dos espaços de seu cotidiano por meio de suas narrações, ao construir os cenários conforme sua percepção como sujeito negro e consciente das problemáticas de seu tempo. Por ele narrar essas diferenças sociais através de sua escrita, permitindo, com isso, a provável identificação dos leitores, Barreto foi um verdadeiro narrador, no sentido atribuído por Walter Benjamin (1994), para quem a verdadeira narrativa

[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida — de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Por isso que Barreto, ao lançar luz sobre as questões de sua época, soube aconselhar o seu povo com sua literatura. À medida que os ritmos sociais do povo negro historicamente no Brasil eram suprimidos, evidenciados pela diferença, o escritor os representava em suas narrativas, ao tecer seus pontos de vista, com seu diferencial literário por conta de suas peculiaridades como homem negro. Acabou por deixar, por conta disso, uma mensagem para a sociedade da época — e para a nossa.

Barthes (2003), inclusive, coloca luz na relação entre cotidiano e utopia, ao afirmar que “quanto mais o cotidiano do sujeito é influente (sobre seu

pensamento), mais a utopia é forte (caprichada)” (BARTHES, 2003, p. 9). Por isso que, quando a realidade cotidiana impacta de maneira potente em determinados grupos sociais, como as minorias (no caso de Lima Barreto, especialmente o povo negro), mais necessária se torna a transformação social, por vezes encarada como utopia. A questão racial, por conseguinte, se mostra bastante presente na obra de Lima Barreto, como aspecto cotidiano, muito por conta do seu plano de fundo familiar, visto que:

Lima era, pois, neto de escravizados pelos dois lados. Liberdade e autonomia eram, porém, palavras fortes nesse contexto e no interior da família, com João Henriques [pai] e d. Amália [mãe] parecendo não temer o futuro. Jovens, ela com apenas 16 anos, eles encaram as lentes e não se intimidam diante de tanta modernidade. Já o filho guardaria em seu acervo a lembrança dos dois: o pai com quem conviveria muito e que viraria personagem de um de seus livros e a mãe que morreu cedo, no final de 1887, mas foi sempre uma inspiração, com vários livros e contos do autor sendo dedicados a ela (SCHWARCZ, 2019, p. 139, grifo nosso).

Para além desse fato, a questão da educação também era bastante importante para a família de Lima, uma vez que “[...] encontraram brechas no sistema escravista, formaram-se, profissionalizaram-se e provaram que a verdadeira abolição se dá pelo [...] pela educação, e não apenas pela letra da lei” (SCHWARCZ, 2019, p. 139). Isto significa nada mais nada menos do que uma espécie de resistência colonial. Como Hooks (2013, p. 10) desmistifica, “aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”. A escrita limabarretiana, com efeito, apresenta esse caráter anticolonial.

Torna-se quase obrigatório para o escritor chamar a atenção para essas questões, como quando “em *Diário Intimo* (1953) Lima comenta como é triste não ser branco, e atribui à sua condição mestiça as barreiras que se impuseram à carreira literária” (RAMOS, 2015, p. 6, grifo da autora). Com isso, podemos destacar outras críticas sociais que Barreto faz à sociedade, sempre pelo seu ponto de vista pessoal, como as sobre a segregação espacial na cidade, bem apuradas por Schwarcz (2017):

A linha do trem é, assim, um traçado geográfico, simbólico e identitário que demarca projetos de inclusão e de exclusão social. A oposição entre o subúrbio e o centro do Rio de Janeiro — tendo a Estrada de Ferro Central do Brasil como trajeto, ponte, fronteira e limite — é, pois, tema recorrente na literatura de Lima Barreto. De um lado, trata-se de uma retórica do subúrbio, uma vez que **o escritor faz questão de nomear o lugar onde mora, no sentido de utilizá-lo como uma referência particular da sua literatura.** De outro, muitas vezes o narrador usa uma terceira pessoa, magnânima, como se não fizesse parte daquele local. “Nos subúrbios, há disso”, escreve ele em Clara dos Anjos (SCHWARCZ, 2017, p. 225, grifos nossos).

Outras críticas frequentes são as decorrentes do trabalho de Barreto como funcionário público, sempre externadas por meio de seus personagens, como é o caso de Gonzaga de Sá, Isaías Caminhas e Vicente Mascarenhas, que também ostentavam cargos no funcionalismo público, simultaneamente com emissão de críticas (SCHWARCZ, 2019). Sem contar com todo o racismo denunciado, outra crítica frequente era sobre o estrangeirismo na sociedade da época, como no romance Policarpo Quaresma (1911), ou em Clara dos Anjos (1948), que aparece “[...] como veículo de crítica ao estigma racial e à condição suburbana. Clara é a mestiça que se deixa ‘cair de amores’ por um jovem de condição superior a sua; engravida, porém é rejeita pelo rapaz [...]” (RAMOS, 2015, p. 6-7).

Fato é que, como Benjamin (1994, p. 214) já dizia, “o grande narrador tem sempre suas raízes no povo [...]”, e Barreto sempre teve suas raízes no povo brasileiro, principalmente no povo negro, nos oprimidos em geral, trazendo as inspirações da realidade, incorporando-as em suas histórias. Neste sentido,

Lima acusava a sua grande dor e também aquela coletiva, da população negra de uma forma geral, que depois do sonho de liberdade e da igualdade, percebia que a monarquia, com seu projeto de abolição breve, mas também a república, não entregavam a inclusão social que prometeram (SCHWARCZ, 2019, p. 142).

Assim, por ser a obra de Barreto, em sua maior parte, “plasmada na experiência individual, mas dizendo respeito a uma sociabilidade de grupo”

(SCHWARCZ, 2019, p. 143), é que podemos dizer que ele buscou construir sua idiorritmia, a partir de figurações críticas e discursivas sobre o espaço e sobre a coexistência em uma sociedade desigual, do mesmo modo que Carolina Maria de Jesus, escritora negra, fez com sua práxis discursiva, pelo “contradiscurso disseminado, enredado, contra os ritmos do poder” (ALMEIDA, 2017, p. 98).

E foi no ritmo próprio de sua vida que Lima Barreto construiu uma práxis típica pelo seu narrar, pois ele “teve um discurso”, em alusão ao significado que isso tem para Barthes — “[...] afirmar-se por sua fala e por seu corpo” (COSTE, 2003, p. XXX). Cabe, então, destacar por último “[...] a presença da literatura como única idiorritmia bem-sucedida, como harmonia futura entre a solidão de um escritor e a comunidade de seus leitores” (ibidem, p. XXXIX). Barreto, por fim, conseguiu se afirmar e continua, de certa forma, vivendo junto com seus leitores.

Conclusão

Viu-se que Barthes empreendeu uma jornada para se pensar a relação com o outro, por meio das suas contribuições inculcadas na reflexão sobre o viver junto, em que sua fantasia utópica é deslumbrada pela palavra idiorritmia. Primou, portanto, por uma comunidade em que cada ritmo pessoal seria respeitado e bem-vindo, valorizando-se as singularidades, mas sem exclusão da sociedade.

Na análise da vida e obra do escritor Lima Barreto, percebeu-se que foi um autor que se projetava em seus personagens, trazendo para seus contos o seu lugar, a sua história, suas lutas como homem negro consciente, em uma escrita de si, vivendo só, mas de certa forma junto aos seus leitores. Constituiu-se, além disso, como verdadeiro narrador, por atizar as questões do povo, com uma abordagem crítica e pela função dinâmica que trouxe com as simulações do espaço cotidiano disputado politicamente na comunidade ou na multidão, como preferem alguns autores.

Assim, pelo fato de Barreto convergir em críticas pessoais sobre a realidade brasileira em sua obra, discursivamente por traços de desigualdades e das relações de poder na sociedade, torna-se possível, em paralelo, afirmar que ele buscou por uma idiorritmia, livre de poder sobre os ritmos próprios de cada grupo social, sobretudo com foco nas questões do povo negro em sua literatura.

Referências

ALMEIDA, Júlia. Dossiê “Favela” ou como viver junto, por Carolina Maria de Jesus. **Revista IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19435/14709>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BARTHES, Roland. **Como viver junto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. Tradução de Marcelo Cipolla. 1. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. 7 ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

BERTOLAZZI, Carlos José. **Lima Barreto: representações, diálogos e trajetórias literário-culturais**. 01/04/2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Biblioteca Depositária: BSCSH. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14384>. Acesso em: 09 nov. 2021.

COSTE, Claude. Prefácio. In: BARTHES, Roland. **Como viver junto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. XXIII-XXXIX.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2005.

PEDROSA, Celia et. al. (Org.). Comunidade. In: **Indiccionario do contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. p. 55-95.

PELBART, Peter Pál. Parte 1: A vida (em) comum. In: **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003. p. 17-51.

RAMOS, Carolina Moura Barroso. **Os tipos literários na prosa de Lima Barreto**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/3637>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lima Barreto e a escrita de si. **Revista Estudos Avançados**, 33 (96), 2019. 137-156. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161285/155258>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto**: triste visionário. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FIGURAÇÕES AUTORAIS NA OBRA DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES

AUTHORIAL FIGURATIONS IN THE WORKS OF ANTONIO LOBO ANTUNES

Maria Zilda da Cunha¹

Maria Auxiliadora Fontana Baseio²

Recebimento do Texto: 22/09/2022

Data de Aceite: 21/10/2022

RESUMO: Inegavelmente, toda obra carrega marcas do sujeito de sua criação. António Lobo Antunes, em seu jogo ficcional, inscreve suas experiências de vida com forte consciência artesanal. Este artigo, de viés bibliográfico, discute as relações entre a identidade do autor e a materialidade do texto em crônicas e romances do escritor lusitano. A abordagem considera os contributos teóricos de Barthes, Foucault e Agamben, cujas ideias fundamentam discussões indispensáveis para os estudos literários contemporâneos. Nesse sentido, permite-se iluminar características relevantes da escrita inovadora de um dos mais renomados escritores vivos de Portugal, cuja projeto estético-literário desestabiliza as noções de autor e autoria.

PALAVRAS-CHAVE: Autor. Autoria. Metaficção. António Lobo Antunes.

ABSTRACT: Undeniably, every work of art carries the marks of the subject of its creation. António Lobo Antunes, in his fictional game, inscribes his life experiences with a strong aesthetic conscience. This bibliographical article discusses the relationship between the author's identity and the materiality of the text in the chronicles and novels of the Portuguese writer. The approach considers the theoretical contributions of Barthes, Foucault, and Agamben, whose ideas support discussions that are indispensable to contemporary literary studies. In this sense, it allows us to illuminate relevant characteristics of the innovative writing of one of Portugal's most renowned living writers, whose aesthetic-literary project destabilizes the notions of author and authorship.

KEYWORDS: Author. Authorship. Metafiction. António Lobo Antunes.

1 Professora Doutora da Universidade de São Paulo, Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa /FFLCH/USP; Doutora em Letras, na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo; pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal; pós- doutorado em Ciências, Educação e Humanidades pela UERJ; líder do grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens. Pesquisadora CNPq. E-mail: mariazildacunha@hotmail.com

2 UNISA e FRS. E-mail: mbaseio@uol.com.br

Introdução

Existência e literatura não pressupõem vínculos causais e imediatos. Embora o autor seja uma identidade empírica, sua expressão literária não se reduz ao biografismo. Sem dúvida, o sujeito da criação deixa suas marcas na obra que labora, entretanto os fatos biográficos passam a ser secundários mediante os fatos estéticos. Em se tratando de Lobo Antunes, há que se fazer profundas reflexões. Ana Paula Arnaut (2009) assinala estreita relação entre o mundo romanesco do escritor e o real que lhe dá origem, sobretudo nos romances de primeira fase, o que é reiterado pelo escritor ao reconhecer a inevitabilidade da biografia em qualquer obra, sobretudo em seus primeiros romances.

Os elementos autobiográficos tecem laços entre autor e narrador em toda a produção literária loboantuniana. Em *Memória de Elefante*, o narrador-personagem é um médico psiquiatra enviado a Angola durante a guerra colonial. Em *Os cus de Judas*, o médico esteve em África e, durante esse período, sua esposa (Maria José – o mesmo nome na narrativa e na vida real) está grávida. Em *Tratado das Paixões da Alma*, um dos narradores chama-se António Antunes.

- António, disse timidamente o Homem, pestanejando numa confiança envergonhada. Mas desde que os meus avós morreram que ninguém me chama desse modo. Fiquei Antunes, já me habituei ao apelido (ANTUNES, 2005, p.182-183).

Além das coincidentes homonímias, há um conjunto de outros elementos, como características físicas e psicológicas, lugares, situações da vida pessoal, familiar e profissional que atestam uma surpreendente intromissão autobiográfica do autor no jogo ficcional. Ademais, circunscreve-se um real não apenas pessoal, mas também social e histórico.

Nos três primeiros romances - *Memória de Elefante*, *Os cus de Judas* e *Conhecimento do Inferno* - reconhecemos, de alguma forma, que o narrador-personagem e o autor tecem estreitos laços, ainda que sem rupturas do pacto de ficcionalidade. Nos romances posteriores, como *Ontem Não Te Vi Em Babilónia* e *Boa Tarde Às Coisas Aqui Em Baixo*, o autor se faz presente em um jogo estético

ainda mais complexo, à medida que passa a ser interpelado pelo narrador, que revela conhecer, inclusive, detalhes da vida criativa:

(chegou a altura de dizer as horas mas não vou dizê-las, diga-as você se quiser, é o seu livro, mal acabe deixei de existir como os infelizes dos livros anteriores e não me conhece mais). (ANTUNES, 2003, p.365)

(quem me conta esta história, quem narra isso por mim? Uma traineira não, nem pássaros, nem mulatas que te melhorem o capítulo António, acordas com o romance, adormeces com o romance e a Marina que pensavas haver criado e se criou a si mesma a insistir dentro de ti. (ANTUNES, 2006, p.121)

A despeito de sua experiência de vida ser decisiva para e na criação literária, a imaginação exuberante urdida em forte consciência artesanal ultrapassa a dimensão da realidade empírica, alcançando gradientes estéticos significativos, sinalizando o que Barthes denomina de efeitos do real.

Em suas crônicas, o autor traduz fatos da vida pessoal, entretanto ironizados por seu talento humorístico. É recorrente, também, em seu discurso, a ideia de que, na escrita dos romances, ele não inventa nada, mas reconstitui o vivido que a memória conserva e, de alguma maneira, tais lembranças impulsionam sua mão. Em suma, a crônica, ora é escrita com a mão esquerda, de modo prosaico, uma criação rápida e fluida; ora é originada pela mão direita, aquela responsável pelos romances. Por um lado, indicia a marca do cotidiano, a simplicidade, a rapidez da escrita e da leitura, os assuntos leves, a inscrição do autor-cronista; por outro lado, uma criação ficcional, cuja construção é mais lenta, mais pensada, na qual diferentes personagens, inseridas em múltiplos enredos, tempos e espaços, ganham corpo. O leitor, diante do livro, diante do periódico – enfim, diante da crônica – estabelece um pacto de leitura múltiplo, acompanhando a tendência do gênero.

Detenhamo-nos na relação entre a materialidade textual e a identidade do autor. Para Maria Alzira Seixo, é possível encarar a questão autobiográfica de ângulos muito diversos, entre os quais: a autobiografia como gênero, a escrita do eu que compõe as suas remissões referenciais, a introdução de fatores biográficos no texto narrado na primeira pessoa (ou noutra qualquer), a composição

memorialística, a própria relação do relato subjetivamente com um eventual discurso da História. De qualquer modo, a autobiografia em literatura acarreta o problema da projeção de uma circunstância efetiva direta, transformada, reelaborada ou contrastiva, que, de algum modo, aponta para o autor que a escreve (SEIXO, 2002, p. 475). A análise de textos autobiográficos demanda, nesse sentido, o perscrutar de índices de subjetividade, da “projeção” do eu empírico e biográfico na escrita, procurando a intensidade de como isso ocorre.

Ana Paula Arnaut (2009), em “O pendor autobiográfico”, aponta para a presença permanente do autor em sua produção literária, sugerindo a tendência totalizante na obra de Lobo Antunes como uma expressão autobiográfica. É notável, na produção antoniana, as recorrentes inscrições biográficas factuais e verificáveis; fortes indícios na materialidade textual convocam o leitor a suspeitar da presença biográfica, como já explicitamos.

Se as proposições de Arnaut, em alguma medida, parecem debruçar-se sobre o fazer literário mais centrado na figura do autor, para Maria Alzira Seixo, a inscrição biográfica pertence à ordem da incerteza, seja nos romances, seja nas crônicas, uma vez que “nem as crônicas são inteiramente autobiográficas, nem os romances se confinam à construção ficcional” (SEIXO, 2002, p. 482), em pleno jogo textual.

É fato que António Lobo Antunes é um dos maiores nomes da atual literatura europeia; e, sem dúvida, o escritor vivo mais prestigiado das letras portuguesas. O desenvolvimento da poética romanescas, em que a proliferação se faz em de linhas de fugas, de vozes (e, não raro, de espectros), configura uma nova abordagem do fenômeno polifônico, posto que, em uma mesma voz, enfeixam-se reflexos diversos. Sua linguagem ficcional e a fatura estético-literária de que lança mão desestabilizam noções de autor e autoria. O autor de *O Conhecimento do Inferno* não apenas desconstrói a arquitetura tradicional da narrativa, expondo-a a várias fissuras e reordenando-a em função da sua sensibilidade imagética e memorialística, como ainda (e sobretudo) expõe metaficcionalmente os meandros da sua criação literária. Com efeito, reporta-se ao ofício da escrita e ao modo como ela se perfaz estético-expressivamente. **É**, de fato, um autor contemporâneo, no entanto, que resiste à contemporaneidade, um escritor inatual - recordando-nos da lição de Giorgio Agamben (2009), aquele que não não segue seu tempo,

mas o marca, funda o que resta por dizer.

“Se eu fosse Deus parava o sol sobre Lisboa” é crônica em que António Lobo Antunes, ao refletir sobre sua escrita (em especial as de crônicas), afirma que lhe apraz “desaparecer atrás das palavras, ser de fato o ninguém que sou: um nome apenas, numa capa” (ANTUNES, 2011, p. 74). O autor acusa aqui alguns eventos literários aos quais nos reportaremos neste estudo, a saber o conceito de autor, o desfazimento de si e do nome, a aguda presença do silêncio e das múltiplas vozes, a anamorfose.

Uma primeira mirada leva-nos à distância que se opera entre o nome do escritor, apresentada na capa da obra, o autor empírico – sujeito social e histórico - e a figuração autoral que se espraia pela estética textual. Neste sentido, vale considerar como o apontamento pinçado traz à tona um questionamento sobre um conceito - aparentemente simples - o de autor. Conceito ao qual recorreremos todos os dias, mas que se torna espinhoso e complexo, se dele quisermos nos aproximar. Nessa esteira, considerar o contributo teórico das discussões que abrem caminhos indispensáveis para a compreensão das direções dos estudos literários contemporâneos torna-se relevante.

Referimo-nos, neste estudo, às aproximações e tensões entre as ideias de Barthes, Foucault e Agamben, que, sobremaneira, oferecem lentes para observar a escrita inovadora de António Lobo Antunes, cuja linguagem ficcional e projeto estético-literário demandam reflexões sobre as noções de autor e autoria.

“A morte do autor”, de Roland Barthes, foi o ensaio a disparar relevantes polêmicas, alterando abordagens sobre a figura do autor e impactando estudos da teoria literária e da teoria da recepção.

o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente aqui e agora (BARTHES, 2004, p. 61).

Nota-se que a crítica do estudioso francês traz uma concepção discursiva da linguagem, assim como a compreensão de a escrita ser um campo da performance; assevera, ainda, ser o autor uma construção, cuja supervalorização

se deve à corrente positivista do século XIX. Para Barthes, a linguagem coloca-se em primeiro plano (e não é propriedade de um autor), “a linguagem é que fala, não o autor” (BARTHES, 2004, p. 59). Nesse sentido, Mallarmé, Proust e o movimento surrealista são paradigmáticos quanto à dessacralização da figura do autor. Barthes propõe ser a literatura um espaço “de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas de mil focos de culturas” (BARTHES, 2004, p. 62), portanto é lugar dialógico e intertextual, em que as escritas se misturam e em diálogo constroem um mosaico de textos e vozes diversas. O escritor estará sempre a imitar um gesto anterior (BARTHES, 2004, p. 62).

Na perspectiva barthesiana, o leitor ganha visibilidade, e a experiência leitora será ativa: percorrer e “desfiar” as malhas desse tecido em que não se acessa um sentido último. Em António Lobo Antunes, na crônica “A melhor maneira é a única boa”, lê-se:

ao leitor é que a voz pertence e não só a voz, a carne e os olhos e o corredor e passo e o leitor está sozinho e é imenso, o leitor contém em si o mundo inteiro desde o princípio do mundo, e o seu passado e o seu presente e o seu [...] o leitor não pára de crescer, já não precisa do livro nem de mim e ao acabar o livro começa, e ao guardar o livro na estante o livro continua e o leitor continua com ele (ANTUNES, 2011, p. 170).

Verifica-se, no fragmento enunciado do escritor português, a ideia de ceder ao leitor a autoria do sentido do texto, dizendo que: “os livros deviam trazer o nome do leitor, não do autor, na capa, pois é o leitor que lhe dá sentido à medida que lê” (ANTUNES, 2011, p. 170).

Se voltarmos à questão: “O que é um autor?”, estaremos diante do brilhante texto de Foucault, de 1969, quando o filósofo sugere uma outra pergunta: “Que importa quem fala?”. Na perspectiva do pesquisador francês, a noção de autor está intrinsecamente relacionada e é sustentada pela de obra:

Essa noção de autor constitui o momento crucial da individuação na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia e das ciências.

Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, acredito que não se deixa de considerar tais unidades como escansões relativamente fracas, secundárias e sobrepostas em relação à primeira unidade, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra. (FOUCAULT, 2001, p. 268)

Nessa linha de raciocínio, o nome do autor equivaleria à descrição do conjunto de obras e não de uma pessoa; o autor seria aquele que estabelece discursividades, pois há autores transdiscursivos, há uma construção instituída por vários discursos. Foucault labora com a expressão “função autor”.

Se retomarmos o excerto acima, retirado de “Se eu fosse Deus parava o sol sobre Lisboa”, percebemos António Lobo Antunes a laborar nessa instância de reflexão. De um lado, sabe-se impossível retirar da capa o nome de um autor – em especial António Lobo Antunes – escritor que engendra diferentes gêneros e extratos artísticos (música, cinema, literatura) em sua escritura – sua escrita de ficção faz repercutir amplo e intenso conhecimento a reverberar pela voz do narrador, entre outras formas retóricas de analogia e reflexões sobre a existência humana e níveis culturais. Mesmo sendo um renomado autor de literatura, é autor transdiscursivo. De outro lado, é inevitável perceber: incomoda-o até a inscrição de seu nome estampado na capa. Lê-se na crônica: “Da morte e outras ninharias”:

[...] nunca os [livros] senti meus enquanto os escrevi: vêm não sei de onde, não sei como, e apenas tenho de lhes dar todo o meu tempo e esvaziar a cabeça de tudo o resto para que cresçam por intermédio da mão no fim do meu braço: o braço pertence-me, mas a mão, ao transcrevê-los, pertence ao romance, a ponto de o seu empenho e sua precisão quase me assustarem (ANTUNES, 2006, p.145 -146).

Neste mesmo texto, ele afirma que prefere não dizer que escreveu: “Cada vez menos os romances que se publicam com o meu nome têm seja o que for de deliberadamente meu...Deveriam editar-se sem autor na capa porque desconheço quem o autor é”. (ANTUNES, 2006, p.145 -146).

Pode-se tentar compreender esse repúdio de António Lobo Antunes pela divulgação de sua imagem como escritor a partir de uma concepção muito

particular de autoria difusa, em que uma sinfonia de vozes desestabiliza os lugares tradicionais da narração: são vozes enigmáticas e diversas por ele concebidas como forças seminais da criação. Converte-se sua autoria numa subjetividade plural. Daí emerge uma recusa ao papel de autor inquestionável, bem como impulsiona o redimensionar do lugar de autoria e de recepção.

Em “Crônica para aqueles que vão escrever”, lê-se:

Desde sempre que fico embaraçado ao perguntarem-me a idade: por estranho que pareça tenho a certeza absoluta que nasci hoje e o que vejo nas fotografias ou nos espelhos intriga-me: uma cara que não se assemelha à minha, um corpo que não é o meu, um sorriso ou uma expressão séria que me surpreendem (ANTUNES, 2011, p. 153).

Se as vozes são força seminal de criação, torna-se admissível a recusa de uma autoria inquestionável por parte de Lobo Antunes, assim como é aceitável a existência de um labor próprio de oficina verbal, em que se opere um redimensionamento das vozes numa lógica. Convirá, no entanto, lembrar aqui o fato de que essa operação se duplica: uma lógica sintática torna-se essencial, mas também se faz notável uma lógica poética.

A escrita antuniana, como assevera o autor em várias ocasiões, tende a provir de uma parte oculta de si mesma: “Tenho confiança cega na minha mão e na minha parte de trevas, que é aquela que escreve. Não se escreve com ideias, não se escreve com a cabeça” – (Um terrível, desesperado e feliz silêncio) (ANTUNES, 2006, p. 72-73). É fato que a linguagem antuniana se torna a persistência do que se oculta nela, é habitável um limiar; o não da potência, como propõe Agamben (2013), faz sua morada na forma do inaudito. A literatura, como pensamento da linguagem, profana objetos e o faz por meio do jogo com o gesto que toca o imaginário. “O ato perfeito da escrita não provém de uma potência de escrever, mas de uma impotência que se vira para si própria e, deste modo, realiza-se em ato puro” (AGAMBEN, 2013, p. 35).

Agamben, ao trazer elementos de investigação que compreendem a questão da história como memória (ao que atribui profunda espessura cultural e política), ao potencializar renascimento de elementos que migram no tempo rumo à contemporaneidade (à semelhança da *nachleben* warburgueana) e, por uma

formulação sobre o ato de descrição (*désouvement*), da potência do pensamento, assinala que o gesto poético é capaz de aproximar-se do inapreensível, a poesia guarda a inapreensibilidade como seu bem precioso. Entendemos ser essa a lógica escritural de Lobo Antunes, que se faz morada de “um terrível, desesperado e feliz silêncio” (ANTUNES, 2006, p. 72-73).

Ao fim e ao cabo, tem-se, na escritura antuniana, a configuração de uma memória estética que a racionalidade não é capaz de corromper. Lobo Antunes providencia abertura para novas possibilidades e novos usos por vir da linguagem, a força da *poiesis* (criação, construção, práxis, indissociáveis) do autor se faz no operar do engendramento de múltiplas vozes urdidas do eu, trazendo uma quantidade extrema de sensações e imagens – mimetizadas pela estética da fragmentação – num vasto e incomensurável exercício de memória coletiva (CUNHA, 2022).

Ao abordarmos a conferência de Foucault analisada por Giorgio Agamben, compreendemos a noção de autoria como gesto, caracterizado pelo reconhecimento de uma resistência da captura do sujeito nos dispositivos de poder.

Para o filósofo italiano, há “Alguém que, mesmo continuando anônimo e sem rosto, proferiu o enunciado, alguém sem o qual a tese, que nega a importância de quem fala, não teria podido ser formulada. O mesmo gesto que nega qualquer relevância à identidade do autor afirma, no entanto, a sua irreduzível necessidade” (AGAMBEN, 2007, p. 55).

O foco da argumentação do referido escritor e filósofo é a aproximação entre a conferência de Foucault e o texto “A vida dos homens infames”, escrito para acompanhar documentos de arquivo sobre existências humanas que se indispuseram contra o poder nos séculos XVII e XVIII.

Se chamarmos de gesto o que continua inexpresso em cada ato de expressão, poderíamos afirmar então que, exatamente como o infame, o autor está presente no texto apenas em um gesto, que possibilita a expressão na mesma medida em que nela instala um vazio central (AGAMBEN, 2007, p. 59).

Nesse sentido, reverencia-se o autor como um gesto capaz de ultrapassar os limites da linguagem. Podendo ser entendido em sua complexidade como o

que sobra e ultrapassa da ação de escrever, da obra e da intenção comunicativa daquele que produz o texto, o gesto é indeterminado e inesgotável, abarcaria a reunião das razões, pulsões e mesmo as omissões que envolvem a atmosfera da ação humana.

Acrescenta Agamben:

O autor marca o ponto em que uma vida foi jogada na obra. Jogada, não expressa; jogada, não realizada. Por isso o autor nada pode fazer além de continuar, na obra, não realizado e não dito. Ele é o ilegível que torna possível a leitura, o vazio lendário de que procedem a escritura e o discurso. O gesto do autor é atestado na obra a que também dá vida, como uma presença incongruente e estranha. [...] o gesto do autor garante a vida da obra unicamente através da presença irredutível de uma borda expressiva (AGAMBEN, 2007, p. 61).

Nesse sentido, o gesto autoral estaria no cerne da postura que coloca vidas em jogo nas tramas narrativas: “O lugar – ou melhor, o ter lugar – do poema não está, pois, nem no texto nem no autor (ou no leitor): está no gesto no qual autor e leitor se põem em jogo no texto e, ao mesmo tempo, infinitamente fogem disso” (AGAMBEN, 2007, p.63). Ao encontrar a linguagem e pondo-se nela em jogo, exhibe-se, em um gesto, a própria irredutibilidade a ela.

o autor não é mais que a testemunha, o fiador da própria falta na obra em que foi jogado; e o leitor não pode deixar de soletrar o testemunho, não pode, por sua vez, deixar de transformar-se em fiador do próprio inexausto ato de jogar de não ser suficiente. Assim como a filosofia de Averróis o pensamento é único e separado dos indivíduos que, de cada vez, se unem a ele através de suas imaginações e dos seus fantasmas, também autor e do leitor estão em relação com a obra sob a condição de continuarem inexpressos (AGAMBEN, 2007, p. 63).

A imagem do autor é usada para a compreensão dos gestos pelos quais os seres se valem da linguagem, enquanto um dispositivo para trapacear a própria lógica dessa linguagem. Um gesto lúdico e poético que, para Agamben, é político e de resistência.

“Quem sou eu?” é pergunta que ressoa pela voz do médico-escritor-narrador-personagem em *Memória de Elefante* – sua primeira obra, aqui sinalizada. Essa questão é uma das chaves para acessar o modo como se aglutinam ideias segundo as quais o escritor é mais que si mesmo. Essa versão estilhaçada do sujeito é notável em diversos momentos escriturais em que Lobo Antunes, recenseando duplos de si mesmo, assevera não se reconhecer, um desfazimento que resulta também de um efeito ótico que se compraz numa visão autorreflexiva, na qual parece haver uma espécie de encontro traumático de um sujeito enquanto anamorfose de si mesmo.

Ao fim e ao cabo, em António Lobo Antunes, é inevitável o enfrentamento com a forma singular de sua escritura, que, engendrando nela a direção do inatingível, move o leitor a fazer travessias à frente, sempre. Lembra-nos Blanchot (2018, p.83), ao falar do “grande texto de silêncios e para um livro como para um céu imóvel de astros em movimento”. A tessitura antuniana faz-se no sentido de atingir a palavra absoluta, aquela que diz tudo, portanto, a que está no silêncio mais eloquente. Seu texto é repleto de não ditos, espaços em branco e vazios, é cosido por vozes captadas no insondável, a que só o silêncio permite o acesso.

A obra de António Lobo Antunes, apreendida como fenômeno de linguagem, nesta perspectiva, promove a potência do dizer e do fazer (e sua inoperosidade), desdobra-se no lusco-fusco (que engendra vida e obra) contido em feixes de sinais gráficos, provocando metamorfoses no criador (e seus leitores) com um projeto estético e político poeticamente traçado e retraçado pela experiência no social.

Considerações finais

António Lobo Antunes traduz, em sua obra, relevantes linhas de força da literatura contemporânea, sobretudo de matriz lusitana, e tem ampliado crescentemente o número de leitores com novas edições e traduções em diferentes línguas. Um dos vetores de investigação escritural premente é o processo apurado de elaboração da narrativa, tanto nos romances, quanto nas crônicas, que instigam reflexões sobre o engendramento do autor de forma autobiográfica, bem como sobre um desdobramento metaficcional da narrativa sobre si mesma.

Referimo-nos, neste estudo, conceitualmente, às noções de autor e autoria discutidas por Barthes, Foucault e Agamben para operar analiticamente com a obra antuniana, uma vez que sua linguagem ficcional desconstrói e inova os referidos conceitos.

Em Barthes, compreendemos que o escritor moderno não precede nem excede seu texto, mas nasce ao mesmo tempo que ele. A famosa conferência de Foucault proferida na Société Française de Philosophie que redundou na aliança interdisciplinar entre Crítica textual e a História cultural, com a proposta de desvincular o aspecto histórico-sociológico da figura do autor e a construção da função autor, serviu-nos de pauta para o entendimento de que tratar da função autor implica analisar como o texto sinaliza essa figura supostamente exterior ao texto. Entre o nome do autor e o indivíduo real, entre uma categoria do discurso e o eu subjetivo, há descontinuidades. Entre o eu empírico, o indivíduo particular, e a função discursiva, o autor construído, o ator, há distinção. Com Agamben (2007), encontramos a possibilidade de apreensão do gesto autoral a partir do impulso de fiar vidas em jogo narrativo, inaugurando um movimento em que autor e leitor se encontram. A obra antuniana opera no entrecruzar incapturável do dito e do não dito, de vozes e silêncios. O autor tece o gesto que se entrama no jogo da linguagem, um gesto poético que se faz político.

Por fim, vale retomar Barthes (1970, p.74) em sua reflexão sobre a inteligibilidade da realidade, ao enxergar esta como tarefa da literatura: em vez de perguntar “Qual é o sentido do mundo”, interroga-se: “Eis o mundo: existe sentido nele”? Tomemos o romance contemporâneo como lugar de indagação e, com as palavras de Carlos Fuentes, concluímos: “Mais do que uma resposta, o romance é uma pergunta crítica acerca do mundo, mas também acerca de si mesmo. O romance é, ao mesmo tempo, arte do questionamento e questionamento da arte” (FUENTES,2007, p.14). Em se tratando de Lobo Antunes, as crônicas assumem vocação semelhante.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Santa Catarina; Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto. In: *Profanações*. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, A.L. *Tratado das paixões da alma*. 7.ed. Lisboa: Dom Quixote, 2005.

ANTUNES, A.L. *Boa Tarde Às Coisas Aqui Em Baixo*. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

ANTUNES, A.L. *Ontem Não Te Vi Em Babilônia*. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

ANTUNES, A.L. *Memória de elefante*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

ANTUNES, A.L. *Os cus de Judas*. Lisboa: Leya, 2008.

ANTUNES, A.L. *Conhecimento do inferno*. 15.ed. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

ANTUNES, A.L. *Terceiro Livro de crônicas*. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

ANTUNES, A.L. *Quarto livro de crônicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 2011.

ARNAUT, Ana Paula. *António Lobo Antunes*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHES, Roland. “A morte do autor”. In: *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. Ensaios críticos. In: *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BLANCHOT, Maurice. *O Livro por vir*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

CHARTIER, Roger. *O que é um Autor?* Revisão de uma genealogia. Trad. Luzmara Curcino e Carlos Eduardo Bezerra. São Carlos: EdUFSCAR, 2021.

CUNHA, Maria Zilda. O escritor enquanto objeto de si mesmo. In: *Sobre a figuração do autor na obra de António Lobo Antunes*. São Paulo: Ed. USP, 2022 (no prelo).

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. (Ditos e Escritos, Vol. III). Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. (Ditos e escritos IV). Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FUENTES, Carlos. *Geografia do romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SEIXO, Maria Alzira et al. *Dicionário da Obra de António Lobo Antunes*. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2008. vol. 1 e 2.

SEIXO, Maria Alzira. *Os Romances de António Lobo Antunes*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2002.

WARROT, Catarina Vaz. *Chaves de escrita e chaves de leitura nos romances de António Lobo Antunes*. Lisboa: Texto Editores, 2013.

O CORAÇÃO ENLUTADO EM UM SOPRO DE VIDA DE CLARICE LISPECTOR

THE GRIEVING HEART IN A BREATH OF LIFE BY CLARICE LISPECTOR

Tais Turaça Arantes¹

Recebimento do Texto: 08/02/2023

Data de Aceite: 06/03/2023

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o livro “Um sopro de vida” da autora Clarice Lispector, com foco nas questões sobre o coração enlutado e os elementos relacionados à vida e à morte. O estudo utiliza a teoria de Freud sobre luto e melancolia, bem como a semiótica de Peirce para fazer as análises dos trechos selecionados do livro. O texto é de natureza qualitativa e é dividido em três partes: uma introdução sobre a autora, a descrição do objeto de análise e a fundamentação teórica, seguida das análises. O método de análise é baseado nas categorias fenomenológicas de primeiridade, secundidade e terceiridade. Além disso, o estudo também utiliza contribuições de outros pesquisadores para construir sua fundamentação teórica. A obra “Um sopro de vida” de Clarice Lispector é uma reflexão profunda sobre a vida, a morte, a identidade e a criação literária, carregada de emoção e sensibilidade devido às circunstâncias em que foi escrita, e continua a ser relevante para a literatura e cultura brasileira.

PALAVRAS-CHAVES: Luto. Literatura. Semiótica.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the book “Um sopro de vida” by Clarice Lispector, focusing on questions about the grieving heart and elements related to life and death. The study uses Freud’s theory of mourning and melancholy, as well as Peirce’s semiotics to analyze selected excerpts from the book. The text is of a qualitative nature and is divided into three parts: an introduction about the author, the description of the object of analysis and the theoretical foundation, followed by the analyses. The analysis method is based on the phenomenological categories of firstness, secondness and thirdness. In addition, the study also uses contributions from other researchers to build its theoretical foundation. The book “Um sopro de vida” by Clarice Lispector is a profound reflection on life, death, identity and literary creation, full of emotion and sensitivity due to the circumstances in which it was written, and continues to be relevant to literature and Brazilian culture.

KEYWORDS: Grief. Literature. Semiotic.

1 Doutora em Psicologia Social (PPGPS-UERJ), Campus do Rio de Janeiro/RJ; e Doutoranda do curso de Pós-graduação Stricto-sensu em Letras (CIÊNCIA DA LITERATURA), Campus do Rio de Janeiro/RJ.

Introdução

O presente artigo possui como corpus o livro *Um sopro de vida* da autora Clarice Lispector. O estudo é guiado pelas seguintes perguntas: a) O que seria o coração enlutado no livro (pergunta central desse texto)?; e b) Quais são os elementos que estão em torno da vida e da morte no livro?

Para poder responder esses questionamentos, buscou-se o embasamento teórico por dois caminhos. O primeiro versou sobre a questão do luto e da melancolia nos escritos de Freud e o segundo sobre a semiótica de Peirce. Dessa forma, a semiótica será utilizada aqui para fazer as análises dos trechos selecionados a partir das três categorias fenomenológicas: a) primeiridade; b) secundidade; c) terceiridade. Para além desses dois teóricos, também se amparou sobre demais pesquisadores de ambos os campos que contribuíssem para a construção da fundamentação teórica.

Dessa forma, esse texto é de cunho qualitativo. O texto foi dividido metodologicamente em um primeiro momento voltado para explicar um pouco sobre Clarice. Em seguida, o objeto de análise é descrito, bem como a fundamentação teórica. Por fim, são feitas as análises.

Clarice

Clarice Lispector é uma importante escritora da literatura brasileira. A vida de Clarice sempre foi algo que despertou a curiosidade de todos enquanto ela ainda estava viva. O seu sotaque, por exemplo, era algo que deixava as pessoas cheias de questionamentos sobre a sua origem. Ela nasceu na Ucrânia em 1920 e sua família mudou-se para o Brasil quando ainda era um bebê de colo, como a própria explica:

Nasci na Ucrânia, terra de meus pais. Nasci numa aldeia chamada Tchechelnik, que não figura no mapa de tão pequena e insignificante. Quando minha mãe estava grávida de mim, meus pais já estavam se encaminhando para os Estados Unidos ou Brasil, ainda não haviam decidido: pararam em Tchechelnik para eu nascer, e prosseguiram viagem. Cheguei ao Brasil com apenas dois meses de idade (LISPECTOR apud. MOSER, 2011, p. 10).

A expressão “Terra de meus pais”, nos leva a compreensão de que para a autora a sua pátria seria o Brasil. Morou no nordeste do país e depois mudou-se para o sudeste. A respeito disso, Moser (2011, p. 11) nos explica que “sua nacionalidade era questionada, e a identidade de sua língua nativa era obscura. Uma autoridade atestará que era de direita, e outra, que era comunista. Uma insistirá que era uma católica devota, embora na verdade fosse judia”, ao ler o livro de Moser, fica o sentimento de que os leitores e pesquisadores buscam entender Clarice por meio de sua vida, como se houvesse a existência de algo profundamente misterioso para justificar a sua escrita. “Meu mistério é não ter mistério” (apud Moser, 2011) como escrito no próprio conto da autora chamado A mensagem: “Eu sou enfim a própria coisa que vocês procuravam, disse a casa grande. E o mais engraçado é que não tenho segredo nenhum, disse também a grande casa” (LISPECTOR, 1998, p. 129). Talvez não exista nenhum grande mistério em torno de sua vida pessoal.

Clarice escreveu desde muito pequena, sete anos de idade, como a própria explicou: “quando eu aprendi a ler e escrever, eu devorava os livros! [...] Eu pensava que livro é como árvore, como bicho: coisa que nasce! Não descobria que era um autor! Lá pelas tantas, eu descobri que era um autor. Aí disse: ‘Eu também quero’” (ROSENBAUM, 2002, p. 11). Então, ela começou a mandar contos para a seção infantil do Diário de Pernambuco, mas nunca foi publicada. “As outras crianças eram publicadas e eu não”, comenta Clarice. “Logo compreendi por quê: elas contavam histórias, uma anedota, acontecimentos. Ao passo que eu relatava sensações... coisas vagas” (ROSENBAUM, 2002, p. 11).

A autora escreveu o seu primeiro livro em 1942, chamado Perto do coração selvagem. No final de 1943, o livro foi publicado. No início de 1944, pouco tempo depois da publicação, a imprensa especializada começou a realizar resenhas e críticas do livro. No mesmo ano, o livro ganha o prêmio Graça Aranha, relativo ao ano de 1943. As críticas em alguns momentos eram amargas e em outras aclamavam a sua escrita (TORRE, 2006). Clarice ficou na mira dos especialistas e suas críticas, que em alguns momentos poderiam causar confusão ou tristeza; algum sentimento despertava em Clarice. Como a própria, em uma carta para a irmã Tania, explica: “Procuro não me desesperar, ou melhor, nem posso porque estou vagando numa quietude chata. Espero que isso se transforme depressa; as

críticas, de um modo geral, não me fazem bem” (LISPECTOR, p. 34).

Nesse sentido, estudaram e ainda estudam Clarice por vários prismas, como por exemplo, por meio de questões filosóficas marcadas pela questão existencial. Alfredo Bosi, (1970) em História concisa da literatura brasileira, assinala as perspectivas filosóficas dos escritos de Clarice. Depois começou-se a estudar Clarice através de sua própria história:

Posteriormente, outros estudiosos procuraram esclarecer Clarice através da própria história. A primeira biografia de Clarice, feita nos anos 1960 por Renard Perez, serviu de referência até a década de 80-90. Depois foi Olga Borelli, amiga de Clarice, quem trouxe um pouco mais da intimidade da autora em Clarice Lispector esboço para um possível retrato, articulando a vida e escrita (TORRE, 2006, p. 21).

Neste próprio artigo, algumas coisas sobre a sua vida foram citadas, mas com a intenção de situar um pouco sobre a escrita de Clarice. A autora escreveu romances, contos, livros infantis, entre outros.

Descrição do objeto

Como supracitado, o livro central de análise deste texto é Um sopro de vida, publicado em 1978 com fragmentos reunidos pela amiga Olga Borelli. Em 1977, a escritora Clarice Lispector que já estava em uma luta contra o câncer escreve este livro, que seria uma publicação póstuma (ROSENBAUM, 2002). Sua escrita foi iniciada em 1974 e concluída em 1977, às vésperas de sua morte. De criação difícil, Um sopro de vida foi, no dizer de Clarice, “escrito em agonia”, pois nasceu de um impulso doloroso que ela não podia deter (BORELLI, 1978, p. 5). A história retratada é de um homem aflito que criou uma personagem, Angela Pralini, seu alter-ego. Contudo, esta toma vida própria e demonstra ter pensamentos diferentes de seu criador.

A palavra é a matéria-prima da literatura. Para efeito de constatação apresenta-se um somatório de palavras que se compreende como essenciais na construção da obra. No que se revela ao campo interpretativo de partir: a) Morte aparece 79 vezes; b) Morta: 9 vezes; c) Morrer: 43. No que se refere ao campo

interpretativo de permanecer, ficar: a) Viver: 74; b) Vida: 139 (eliminando a sua aparição no título da obra); c) Viva: 19 vezes. O livro trata sobre muitos elementos que estão em torno da vida e da morte através de metáforas, como a representação da liberdade através da imagem da ave de rapina, presente nos seguintes trechos: a) “ISTO NÃO É UM LAMENTO, é um grito de ave de rapina” (LISPECTOR, 1987, p. 7, grifo nosso); b) “Voar baixo para não esquecer o chão. Voar alto e selvagem para soltar as minhas grandes asas” (LISPECTOR, 1987, p. 48, grifo nosso). A liberdade é um elemento em torno da vida.

Base teórica

Os dois teóricos bases da fundamentação teórica desse estudo são Charles S. Peirce e Sigmund Freud. Eles foram contemporâneos um do outro: Peirce nasceu em 1839 e faleceu em 1914, enquanto Freud nasceu em 1856 e veio a falecer em 1939. Não se conheceram e fizeram suas carreiras profissionais diferentes. Entretanto, com o passar do tempo e a:

partir do nosso atual ponto de vista, há muitos aspectos que aproximam o pensamento destes dois grandes homens e muito proveito decorre de colocarmos em mútuo diálogo o que propuseram, Peirce de um ponto de vista mais filosófico e Freud sob um viés psicanalítico ou metapsicológico (PAVAN; SILVEIRA, 2009, p. 68).

Apesar de terem desenvolvido suas teorias em campos diferentes (Freud na psicanálise e Peirce na semiótica), existem alguns pontos de convergência entre Freud e Peirce que podem ser destacados. Um desses pontos de convergência é a importância atribuída à interpretação e ao significado. Tanto Freud quanto Peirce acreditavam que a interpretação é fundamental para a compreensão dos fenômenos mentais e que o significado é uma construção social e cultural que pode variar de acordo com o contexto.

Outro ponto em comum é a ênfase na comunicação e na linguagem como ferramentas para a compreensão dos fenômenos mentais. Para Peirce, a linguagem é fundamental para a construção do conhecimento e para a interação social, enquanto para Freud a linguagem é uma forma de expressão das emoções

e da vida psíquica.

Por fim, ambos os teóricos também compartilham a ideia de que os fenômenos mentais são complexos e multifacetados e que a compreensão desses fenômenos requer a análise de múltiplas dimensões, como as dimensões afetivas, simbólicas e cognitivas.

Embora suas abordagens sejam diferentes, Freud e Peirce foram importantes para o desenvolvimento da psicologia e da semiótica, respectivamente, e suas teorias continuam a ser relevantes para a compreensão dos fenômenos mentais e culturais. Por fim, para o presente trabalho, Freud nos fornecerá o entendimento do que é o luto, enquanto Peirce nos fornecerá a ferramenta de análise dos trechos analisados.

O luto para Freud

A Literatura é uma arte que pode ser compreendida através do seu ato de criar e de recriar textos. Ela preexiste à Psicanálise e pode ser tomada como objeto de expressão do inconsciente para, por meio das palavras (signos verbais), amarrar a experiência do corpo com a realidade. Há um rumor em cada discurso, uma palavra que foi dita, outra que não, uma reticência, uma interrogação. Há a presença de uma aposta no desejo do sujeito. Todos esses rumores interessam à Psicanálise (SIMÕES, 2017).

Cavalcanti, Samczuk e Bonfim (2013, p. 88) explicam que o processo de luto está “inevitavelmente presente na dinâmica entre os dois polos da existência humana: a vida e a morte”, vivenciado por meio de perdas que podem perpassar pelas dimensões físicas e psíquica. De modo geral, o luto é a reação do ser humano à perda de um ente querido ou à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como o país. No entanto, isso não quer dizer que seja necessariamente uma pessoa: o luto pode vim da perda da liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante. Em algumas pessoas, essas mesmas influências podem produzir a melancolia em vez de luto (FREUD, 2011), sendo a melancolia descrita como um estado patológico. Observa-se que a ideia de luto não está limitada apenas à morte, mas o enfrentamento que se dá as sucessivas perdas reais e simbólicas durante o desenvolvimento humano. Por exemplo, quando somos

crianças e nos tornamos adolescentes, o crescimento vem junto com a dolorosa abdicação do corpo infantil e suas significações (CAVALCANTI; SAMCZUK; BONFIM, 2013).

As vivências de perda se apresentam em nossas vidas por vezes como experiências que não são fáceis de elaboração. O luto, como um processo relacionado à perda, não irá se manifestar de formas iguais na vida do sujeito (SOUZA; PONTES, 2016). O luto não é visto como um estado patológico, como a melancolia, e por isso não há a necessidade de indicar tratamento médico para ele. Há a confiança de que o luto será superado após certo tempo, e por isso há a crença de que perturbá-lo é inapropriado, até mesmo prejudicial para o sujeito (FREUD, 2011).

O luto é um processo psicológico natural que ocorre após a perda de um ente querido ou de algo significativo em nossas vidas. O luto é um estado de tristeza profunda, desespero e desorganização emocional que pode durar um período prolongado de tempo. O processo de luto é dividido em duas fases, sendo a primeira fase a de negação, na qual a pessoa se recusa a aceitar a perda e tem dificuldade em acreditar na realidade da situação. A segunda fase é a fase de aceitação, na qual a pessoa começa a se adaptar à nova realidade e a superar a dor da perda (FREUD, 2011).

Outro ponto a ser apresentado é que o luto e a melancolia são dois estados psicológicos diferentes que podem ocorrer após a perda de algo significativo em nossas vidas. Embora ambos os estados envolvam tristeza profunda e desespero, existem diferenças importantes entre eles. A melancolia, que é um estado emocional patológico que pode surgir após a perda de um objeto amoroso. Neste caso, a pessoa pode se sentir culpada, desvalorizada e até mesmo desejar a morte. Para Freud, a melancolia ocorre quando a pessoa não consegue lidar com a perda de uma forma saudável e se sente presa na fase de negação do luto (FREUD, 2011).

Uma vez que existe a colocação consciente da perda no luto, existe, de um ponto de vista econômico, um grande gasto de energia por parte do sujeito, uma vez que em um determinado momento se percebe por meio da realidade que o objeto amado não existe mais (SOUZA; PONTES, 2016).

Semiótica Peirceana

O conceito de signo é algo fundamental na semiótica de Peirce. O signo pode ser compreendido como uma coisa que representa outra coisa, no caso o seu objeto. O objeto, por sua vez, pode ser considerado a causa determinante do signo. Assim, signo está no lugar do objeto, mas não é ele. Podemos citar como exemplo a pintura de René Magritte, *Ceci n'est pas une Pipe* (Isto não é um cachimbo), pois de fato não o é, é a imagem que aparece na pintura é a representação de um cachimbo. A representação do signo tem a capacidade de representar o objeto até certa forma e numa determinada capacidade. Para que exista a representação, é necessária a existência de um interprete. Por isso que a semiótica de Peirce se caracteriza como seletiva de contextualização, visto que, dentro da respectiva teoria algo - no caso o signo - está a fazer algo significativo, retratar alguma coisa para alguém, por estar em relação com alguns sentidos ao invés de outros dentro de algum contexto (LEMKE, 1997).

Peirce constrói um quadro de categorias que ajuda a organizar tudo aquilo que aparece ou que possa aparecer a uma mente independentemente de ser algo real ou imaginário (PAVAN; SILVEIRA, 2009). Essas categorias foram denominadas por Peirce respectivamente de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade.

De acordo com a teoria semiótica de Charles Peirce (1974), todo fenômeno pode se manifestar dentre três categorias: primeiridade (coerência), secundidade (reação, conexão) e terceiridade (interpretação). Tal representação é acionada por um signo em três formas: ícone, índice (index) e símbolo. O ícone é que conota o seu objeto através da semelhança. O índice indica a existência, continuidade física com seu referente. O símbolo é o signo interpretado por convenção geral (EMÉRITO, 2010, p. 05).

As categorias fenomenológicas citadas anteriormente dentro da teoria de Peirce são o que definem a qualidade, relação e representação (SANTAELLA, 2012). A primeiridade ao nível sensível, do signo em si mesmo, é aquilo que está de forma imediata presente na consciência humana; a secundidade está no nível da

experiência relativa às relações semântica entre signo e o seu objeto; a terceiridade diz respeito à mente, o signo em relação ao interpretante (NETTO, 1983, p. 61).

Essas três relações que o signo é capaz de criar: semelhança, relação e convenção, representando assim, o ícone, índice e símbolos. Os ícones são os resultados da semelhança de algo com as referências no mundo, como, por exemplo, o ato de olhar uma fotografia. Já os índices são os sinais que mostram as relações de “algo” para “outra coisa” localizada no tempo, espaço. Cita-se como exemplo o de dois amigos estarem caminhando na rua e quando vão atravessar a faixa de pedestre um deles aponta para o sinal na intenção de indicar que o sinal está verde. Sendo assim, os símbolos representam uma prática convencional, visto que se o sinal está verde eles poderiam atravessar (JAMANI, 2011).

De acordo, com Ferraz Jr (2012, p. 66) “a leitura de um texto literário enfatizará o modo simbólico de representação quando o seu significado for evocado principalmente pelos sentidos convencionais dos signos utilizados”. Em outras palavras, quando o leitor faz as associações entre a forma literária e aquilo que ela representa está se criando as fundamentações nas convenções estabelecidas pelos códigos linguístico e literário; nível interpretativo.

O estilo e as formas de composição escrita da Clarice trabalham a construção do efeito estético da obra *Um sopro de vida*. Há uma presença grande de símbolos que se costumam na tessitura do texto. A escolha e repetições de algumas palavras ao longo do texto obedecem a um esquema de estrutura da prosa e contribui para a criação da vida do livro. Como Ferraz (2004) explica que a materialização de algumas palavras está relacionada com a construção do signo, indo mais longe que o simbólico em direção ao icônico.

Análise

Iremos analisar aqui a imagem do coração através dos seguintes trechos²:

1. “meu coração está **espantado**. É por isso que toda a minha palavra tem um coração onde circula sangue” (LISPECTOR, 1987, p. 10, *grifo nosso*)
2. “Meu coração está **gélido** que nem barulhinho de gelo

² É interessante observar que assim como na teoria tricotômica de Peirce no livro analisada o coração também aparece tripartido e dividido ao longo do texto em três momentos: começo, meio e fim.

em copo de uísque”(LISPECTOR, 1987, p. 71, *grifo nosso*)

3. “Meu coração está de **luto**. Mas amanhece. Nossas sementes brotam. Amanheço. Não sou juiz não, meu senhor. Sou viola doce. Melhor que Carl Orf é o silêncio” (LISPECTOR, 1987, p. 107, *grifo nosso*).

Está parte é analisada, em primeiro momento, a partir dos hipoícones. A finalidade é buscar respostas para a segunda pergunta desse estudo. Os hipoícones se desdobram em três tipos: as imagens, os diagramas e as metáforas:

1. As *imagens* constituem o tipo mais próximo de um ícone ideal. São os signos que “participam das qualidades simples” do objeto representado, configurando assim uma reprodução mimética desse objeto: um retrato naturalista, uma maquete de edifício, uma onomatopéia são exemplos de signos imagéticos.
2. b) Os *diagramas* são “ícones de relações inteligíveis”, isto é, representam o objeto através de relações análogas entre as partes desse objeto e suas próprias partes, não havendo um mimetismo entre *representâmen* e objeto, mas semelhanças pontuais, da ordem de uma analogia ou proporcionalidade. É o que ocorre com um mapa em relação à região que representa, ou com a escala de um termômetro em relação à temperatura medida.
3. Já as *metáforas*, na complexa definição de Peirce, “representam o caráter representativo de um representâmen através da representação de um paralelismo com alguma outra coisa” (FERRAZ JR; FERRAZ, 2009, p. 1404).

No começo do livro, o coração está espantado, quase na metade o mesmo coração está gélido e por fim ele está de luto quase no final. O coração aqui é um diagrama, pois o objeto é representado “através de relações análogas entre as partes desse objeto e suas próprias parte” (FERRAZ JR, 2009, p. 1404). Em seu espanto o coração está vivo, pulsando sangue; esse coração é o início da jornada logo após o nascimento. Esse coração é um signo de vida. O coração gélido pode ser classificado como ambíguo, pois ele poderia estar relacionado com a morte e a perda de avidez, contudo também poderia dizer que é um coração insensível. Esse coração gélido é arbitrário, podendo ser um signo de vida ou de morte. Por fim,

o coração está de luto, mas ele amanhece, simbolizando assim a aceitação de um destino fatídico. Classifica-se luto um signo de morte, pois este evidencia a perda importante de algo durante a vida, no caso em questão, a perda de si mesmo.

Agora, analisa-se os mesmos trechos a partir das categorias fenomenológicas. A primeiridade é manifestada nas frases a partir da consciência imediata, como nenhuma outra coisa além do sentir, “a qualidade da consciência imediata é uma impressão (sentimento) in totum, indivisível, não analisável, inocente e frágil” (SANTAELLA, 2012, p. 66). A consciência imediata presente no trecho A é a consciência geral da vida, porque o coração está espantado com os primeiros batimentos cardíacos de um recém-nascido. Trata-se de consciência também de que toda a vida é a palavra, sendo essa vida jovem, visto que é um coração que circula muito sangue. No trecho B, a qualidade imediata que se apresenta é a da vida adulta porque o coração ele está gélido. No trecho C, seu coração afirma que está de luto ele perdeu alguma coisa e agora passa por esse momento.

Na secundidade, temos a reação. A secundidade é a categoria da experiência. A quebra do silêncio da noite por um apito penetrante, o choque e a surpresa nele revelam uma dupla face consciência de um ego e um não-ego (POTTER, 1997). No trecho A, o coração espantado poderia ser uma metáfora para a noção de infância. Do mesmo modo, o trecho B seria a metáfora para a vida adulta. Pode-se ainda utilizar outro elemento para elucidar essa idade, que faz referência a vida adulta: a frase a seguir “barulhinho de gelo em copo”. Observa-se aqui a noção de espaço que foi delimitado. Esse coração além de gélido está preso e sem saída. No trecho C o que se perdeu foi a juventude com a chegada da velhice.

Por fim, a terceiridade que caracteriza o modo de ser de leis que governam eventos futuros. Essa categoria se manifesta na experiência através de previsões que têm uma tendência decidida a ser cumprida. Se uma previsão tem uma tendência decidida a ser cumprida, deve ser que os futuros eventos tendem a se conformar a uma regra geral (POTTER, 1997). Nessa categoria que se aproxima o primeiro do segundo, no trecho A, a ideia de espanto se atrela ao fato do coração jovem ser mais forte, pois ele bate 120 a 140 batimento por minuto. Em B, a metáfora para a vida adulta aparece com os jogos de palavras atrelada à leitura do livro. Esse trecho também aparece quase na metade da leitura, e observa-se a representação

crescente da imagem do adulto; é a metade do caminho da vida humana. Pode-se dizer que aqui também houve a ruptura com o coração espantado, o coração jovem. Por fim, em C temos “meu coração está de luto”. Aqui é a compreensão da velhice e de estar perto do fim. Esse sentimento poderia despertar o luto. É interessante apontar que esse coração tripartido não está melancólico e sim de luto, pois há nesse coração uma aceitação do caminho que a vida faz: começo (juventude), meio (adulto) e fim (velhice). Isso pode ser percebido principalmente pela presença da conjunção adversativa mas atrelada a palavra amanhece logo após a afirmação de que o coração está de luto. Como citado anteriormente, o luto não é visto como algo negativo para o ser humano e se aconselha que ela não seja interrompido e no mesmo momento em que se avisa que esse coração está de luto, já é apresentado em seguida a superação do mesmo.

Respostas as perguntas iniciais

O presente texto tentou em seu escopo analisar o coração de luto presente na obra *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector. Para tanto, utilizou-se como base dois teóricos de campos diferentes: Freud e Peirce. No início desse texto também foram apresentadas duas perguntas em que, depois de toda a exposição e análises realizados, apresentam-se agora a tentativa³ de respostas:

a) O que seria o coração enlutado no livro *Um sopro de Vida* de Clarice Lispector ?;

O coração enlutado que está presente no livro para demonstrar a noção de passagem da vida. Durante a leitura, observa-se que tanto o narrador-escritor quanto a Angela dentro do livro estão em um processo de construção do próprio caminho e de aceitação. Uma coisa interessante a ser apontada é que ambos possuem divergências em vários temas, mas quando se tratava da morte os questionamentos de ambos sobre o que pode acontecer depois da morte e quais são os caminhos que se devem seguir. O luto está presente, de certa forma, desde o início, quando se é alertado que não era um lamento todas as palavras ali presentes.

³ Utilizou-se aqui a palavra tentativa, pois acredita-se que o texto não está fechado em sua essência e que talvez em uma terceira ou quarta leitura do livro *Um sopro de vida* se chegue as respostas mais concretas.

b) Quais são os elementos que estão em torno da vida e da morte no livro?

Pincelados de forma breve no texto, os elementos em torno da vida e da morte está nos signos verbais (palavras) que rodeiam o sentido de permanecer e partir por meio dos três tipos de hipoícones: as imagens, os diagramas e as metáforas. Compreende-se que, por mais que esse livro de Clarice traga uma carga emocional pesada devido ao momento em que a própria autora estava passando por sua vida, o livro apresenta, por meio do jogo dos signos verbais, que em muitos momentos se quebra a ordem estabelecida em “vida versus morte”, a morte passa a ser um instante de vida.

É importante finalizar esse escrito com a seguinte reflexão: as análises aqui realizadas partem da noção, demonstradas por Santaella em seu livro de 2012, de que para o ser humano tudo é signo, tudo aquilo que produz consciência, podendo ir mais longe do que uma representação mental, se configurando em uma experiência. Nesse sentido, não se pode negar que as análises puderam sofrer interferências de minha própria leitura de vida.

Conclusão

Considerando a análise do livro *Um sopro de vida* feita neste artigo, pode-se concluir que a obra de Clarice Lispector representa uma reflexão profunda e complexa sobre a vida e a morte, o luto, a melancolia, a identidade e a criação literária. O fato de que a escrita do livro foi iniciada em um momento tão difícil da vida da autora, quando ela enfrentava uma luta contra o câncer, confere à obra uma carga emocional ainda mais intensa e uma sensibilidade única.

A utilização da semiótica de Peirce e da teoria psicanalítica de Freud para analisar os temas presentes no livro revelou pontos de convergência entre os dois teóricos e mostrou como as categorias fenomenológicas propostas por Peirce podem ser aplicadas na análise literária. Isso demonstra a importância de estudos interdisciplinares que buscam unir diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão mais profunda e abrangente da obra.

Por fim, a história de *Um sopro de vida* retrata a relação complexa e

fascinante entre um criador e sua criatura, refletindo sobre as fronteiras entre a realidade e a ficção, entre o ser e o parecer. A obra de Clarice Lispector, mesmo depois de sua morte, continua a despertar interesse e curiosidade, mostrando a relevância de seu trabalho para a literatura e a cultura brasileira.

Referências

BORELLI, O. In: CLARICE, L. Um sopro de vida. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1978. p. 5.

BOSI, A. Clarice Lispector (sgB). In: *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1970. p. 474-477.

CAVALCANTI, A. K. S.; SAMCZUK, M. L.; BONFIM**, T. E. O conceito psicanalítico do luto: uma perspectiva a partir de Freud e Klein. *Psicol inf.* [online]. 2013, vol.17, n.17, p0,0. 87-105.

EMERITO, M. Diálogo entre Barthes, Peirce e Greimas. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, junho de 2010, p. 01-13.

FREUD, S. *Luto e melancolia*. Tradução, introdução e notas: Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

FERRAZ JR., E. Semiótica e Análise Literária - uma Introdução. *Revista do GELNE (UFC)*, João Pessoa - PB, v. 6, n.01, p. 47-55, 2004.

_____. A leitura do texto literário: uma abordagem semiótica. *Signo (UNISC. Online)*, v. 37, n.62, p. 80-80, 2012.

_____. FERRAZ, P. F. L. A iconicidade, da Semiótica à Lingüística: situação do problema. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística, 2009, João Pessoa. *ABRALIN 40 ANOS - VI Congresso Brasileiro da ABRALIN - ANAIS*. João Pessoa: Idéia, 2009. v. 1. p. 1402-1408.

JAMANI, K. J. A semiotic discourse analysis framework: understanding meaning making in Science education contexts. In: HAMEL, Steve. *Semiotics theory and applications*. Canada: Nova Science Publishers, 2011.

MOSER, B. *Clarice*,. São Paulo: Cosac Naify, 2009. Versão Ebook. Disponível em: file:///C:/Users/taist/Documents/Clarice%20-%20Benjamin%20Moser.pdf.

ROSEMBAUM, Y. *Clarice Linspector*. São Paulo: Publifolha. 2002.

LEMKE, J. L. Cognition, contexto, and learning: a social semiotic perspective. In: KIRSHNER, David; WITHSON, James. *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. LONDON: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

LISPECTOR, C. *Correspondências*. São Paulo: Rocco, 2002.

NETTO, J. T. C. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

_____. A mensagem. In: CLARICE, L. *Felicidade Clandestina*. São Paulo: Rocco, 1998. p. 133-135.

_____. *Um sopro de vida*. São Paulo: Rocco, 1987.

PAVAN, J. A.; SILVEIRA, L. F. B. da. A forma: sua importância semiótica e psicanalítica. *Ide (São Paulo)*, São Paulo, v. 32, n. 48, p. 89-103, jun. 2009.

PERICE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

POTTER, V. G. *Charles S. Peirce On Norms & Ideals*. Nova York: Fordham University Press, 1997.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

SIMÕES, R. B. S. Psicanálise e literatura - O texto como sintoma. *Analytica*, São João del Rei, v. 6, n. 11, p. 159-179, dez. 2017.

SOUZA, A. M. S.; PONTES, S. A. As diversas faces da perda: o luto para a psicanálise. *Analytica*, São João del Rei, v. 5, n. 9, p. 69-85, dez. 2016.

**TEATRO, DRAMATURGIA E SOCIEDADE NA RIBALTA
BRASILEIRA: A CONFIGURAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL EM A
PARTILHA, DE MIGUEL FALABELLA**

**DRAMA, DRAMATURGY AND SOCIETY IN THE BRAZILIAN
LIMELIGHT: THE SPACE-TIME CONFIGURATION IN A
PARTILHA BY MIGUEL FALABELLA**

Wagner Corsino Enedino (UFMS/CPTL)¹
Jéssica Nágilla Hagemeyer (UFMS/CPTL)²
Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS/CPTL)³

Recebimento do Texto: 11/02/2023

Data de Aceite: 10/03/2023

RESUMO: Acorando-se nos estudos de Anne Ubersfeld (2005), Anatol Rosenfeld (2002), Friedrich Schiller (1991), Jean-Pierre Ryngaert (1996; 1998), Renata Pallottini (1989) e Patrice Pavis (1999) acerca do modo de estruturação do texto teatral; nos postulados de Gaston Bachelard (1996) concernentes à poética do espaço, bem como apoiado pelas contribuições de Antonio Candido (2000) quanto aos aspectos sociológicos que circunscrevem um texto literário, este artigo apresenta, como objetivo central, analisar a configuração espaço-temporal (no nível diegético) da produção dramaturgical *A Partilha*, de Miguel Falabella.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro Brasileiro Contemporâneo. Tempo. Espaço. Personagens. Miguel Falabella.

ABSTRACT: Based on the studies of Anne Ubersfeld (2005), Anatol Rosenfeld (2002), Friedrich Schiller (1991), Jean-Pierre Ryngaert (1996; 1998), Renata Pallottini (1989), and Patrice Pavis (1999) about the way in which the theatrical text is structured; on the postulates of Gaston Bachelard (1996) concerning the poetics of space; and on the contributions of Antonio Candido (2000) concerning the sociological aspects that circumscribe a literary text, the main objective of this work is to analyze the space-time configuration (at the diegetic level) of the dramaturgical production *A Partilha* by Miguel Falabella.

KEYWORDS: Contemporary Brazilian Drama. Time. Space. Characters. Miguel Falabella.

1 Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorado em Letras pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

2 Mestra em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

3 Professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Introdução

Este artigo, embora limitada ao texto, ao discurso e à fábula, e não ao espetáculo, se funda no estudo de problemas universais, representados por uma produção local e figurativizados em uma obra atual. Constitui-se, *a priori*, como uma aventura cognitiva que busca verificar como a matéria observada – a literatura com forma da representação da sociedade – foi aproveitada para a composição de obras literárias, quais recursos do poder criador do artista Miguel Falabella fizeram a sua dramaturgia transformar-se em evocação de vidas humanas, com uma estrutura artística desenvolvida por meio de uma linguagem tecida de imagens e símbolos universalmente conhecidos, uma vez que “O teatro é uma instituição em que o entretenimento se conjuga ao ensinamento, o sossego ao esforço, o passatempo à educação, onde faculdade alguma da alma sofre qualquer tensão em detrimento de outras, e nenhum prazer é desfrutado às expensas do todo” (SCHILLER, 1991, p. 47).

Busca-se, portanto, compreender os possíveis sentidos da obra *A Partilha*, do dramaturgo Miguel Falabella, estabelecendo a homologia entre as estruturas artísticas e as estruturas de grupos sociais (representados pelas configurações familiares) inscritos na matéria diegética. Com efeito, o fator social será visto, pois, como um “agente de estrutura” e não apenas “matéria” ou referente extratextual. A ficção de Miguel Falabella não só se evidencia pela particularidade de seu olhar acerca da sociedade brasileira, mas por meio de uma linguagem direta (desprovida de torneios linguísticos desnecessários) que traz, como efeito de sentido, uma aproximação entre leitor/espectador e obra.

Miguel Falabella por entre palcos e telas

Antes de adentrarmos ao estudo da peça *A Partilha*, convém incursionarmos por uma breve síntese biográfica de Miguel Falabella, bem como sua dramaturgia, a fim de compreender determinados traços de seu projeto estético. Conhecido pelo público por interpretar a memorável personagem Caco Antibes na Sitcom⁴ *Sai de Baixo*, Miguel Falabella de Sousa Aguiar é ator, dramaturgo,

⁴ Situation comedy.

diretor, dublador, cineasta, escritor e apresentador de televisão brasileiro, nascido no Rio de Janeiro, em 10 de outubro de 1956. Filho de uma professora universitária de francês e literatura francesa e de um arquiteto, Falabella, desde tenra idade, esteve intimamente ligado com os estudos da literatura brasileira, fato que o impulsionou a explorar a carreira artística e a cursar Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em diversas entrevistas, o autor comentou que sua avó materna foi fundamental na escolha de sua carreira quando o levou, aos 08 anos de idade, para assistir ao musical *Hello, Dolly*, estrelado por Bibi Ferreira. Desse momento em diante, o artista se encantou pelo mundo da dramaturgia e já na adolescência iniciou sua carreira artística no teatro, primeiramente no colégio onde estudava e posteriormente no tradicional Teatro Tablado – escola para atores de Maria Clara Machado. Sua estreia no palco foi aos 18 anos, com a peça *O dragão*, de Eugene Schwarz, todavia seu primeiro trabalho como ator profissional ocorreu apenas em 1979, na peça *O despertar da primavera*, de Frank Wedekind.

Na televisão, Falabella estreou como ator em 1982, no programa *Caso Verdade*, no episódio “Jam e Jim”, em que deu vida a personagem título. Logo depois, participou de sua primeira novela, *Sol de verão*, de Manoel Carlos, como o médico Romeu. Em 1984, atuou em *Amor com amor se paga*, de Ivani Ribeiro, como a personagem Renato e, no mesmo ano, na novela *Livre para voar*, de Walther Negrão, interpretando a personagem Sérgio. Contudo, foi em 1986, com a personagem Miro, que o artista ganhou maior projeção na televisão brasileira no *remake* *Selva de pedra*, de Regina Braga e Elói Araújo. Vale destacar, ainda, que em 1987, passou a apresentar o programa *Video Show*, da Rede Globo, no qual ficou à frente durante 15 anos. Concomitantemente, atuou em outros trabalhos na televisão, mas em 1996 se consolidou como figura pública ao interpretar Caco Antibes, no programa *Sai de Baixo*, o qual esteve no ar até dezembro de 2001.

Como autor, Miguel Falabella escreveu diversas novelas e peças teatrais, iniciando-se pela telenovela *Salsa e Merengue*, em 1996, escrita juntamente com Maria Carmem Barbosa, com quem lançou outros trabalhos como *A lua me disse* (2005), uma comédia de costumes com traços do folhetim tradicional, e o humorístico *Toma lá dá cá* (2007). O artista foi o autor de duas telenovelas de comédia romântica, *Negócio da China* (2008) e *Aquele beijo* (2011), e dos seriados

Pé na cova (2013), no qual atuou como a personagem Ruço, dono de uma funerária nada convencional, e *Sexo e as néga*, que retratava a vida de quatro amigas do bairro de Cordovil, zona norte do Rio de Janeiro.

O dramaturgo soube compreender os fatores sociais que constituem a sociedade brasileira como matéria prima a ser trabalhada com sua pitoresca e tradicional licença poética, pois:

A posição social é um espaço da estrutura da sociedade. No nosso caso, importa averiguar como esta atribui um papel específico ao criador de arte, e como define a sua posição na escala social; o que envolve não apenas o artista individualmente, mas a formação de grupos de artistas. Daí sermos levados a indicar sucessivamente o aparecimento individual do artista na sociedade como posição e papel configurados; em seguida, as condições em que se diferenciam os grupos de artistas; finalmente, como tais grupos se apresentam nas sociedades estratificadas (CANDIDO, 2000, p. 24).

Já na direção teatral, começou com a premiada peça *Emily* (1994), que lhe rendeu o Prêmio Molière de melhor direção e o Mambembe de revelação em direção. Entre as inúmeras peças que dirigiu, vale destacar *Tupã, a vingança* (1985), de Mauro Rasi e Lucia McCartney, também a adaptação de Geraldo Carneiro do texto de Rubem Fonseca, *As Sereias da Zona Sul* (1987), o infantil *O rouxinol do Imperador* (1988), adaptado por Flávio Marinho, *Os Monólogos da vagina* (2000), uma adaptação do original de Eve Ensler, *Capitanias hereditárias* (2000), *South American Way* (2001), um musical sobre a vida de Carmen Miranda e peça *A Partilha* (1991), na qual ganhou o Prêmio Molière de melhor autor.

Sob a luz do prosaício textual: em cena, *A Partilha*

Escrita em 1991, a peça *A Partilha* foi uma notória produção brasileira que ficou em cartaz por 6 anos e foi encenada em mais de 12 países. O elenco original era composto por Natália do Vale (Selma), Susana Vieira (Regina), Arlete Salles (Maria Lúcia) e Tereza Piffer (Laura). Em decorrência do elevado sucesso, a peça ganhou, em 2001, transposição para o cinema, com produção da *Globo*

Filmes e direção de Daniel Filho. Importa destacar que a produção foi premiada no Festival de Cinema Brasileiro de Miami como melhor roteiro. Em 1992, a peça foi encenada em Buenos Aires, numa versão adaptada para *Nosotras que nos queremos tanto*, permanecendo quase três anos em cartaz.

A Partilha retrata a morte de uma matriarca que deixa para suas quatro filhas, Selma, Regina, Maria Lúcia e Laura, um apartamento na cobertura, no bairro de Copacabana, juntamente com alguns móveis e objetos de antiguidade. Afastadas após anos, as irmãs se reencontram para o velório e enterro da mãe, a fim de realizarem o levantamento dos bens da família, discutirem sobre o processo de partilha e reavaliarem suas próprias vidas. Durante o decorrer da peça, a qual é ambientada boa parte no imóvel (objeto da herança), as personagens configuram-se sob a égide da expressão contrastante de um mesmo mundo.

Na peça, constituída por um ato (prólogo e três cenas) quatro irmãs estão num espaço fechado (o apartamento), onde as situações se desenvolvem e ganham maior densidade dramática, uma vez que, segundo Patrice Pavis (1999), o espaço dramático é o espaço abstrato ficcionalizado, criado pelo espectador/leitor, associado ao espaço interior (quando há tentativa de representação de uma fantasia, visão do dramaturgo ou da personagem). Além disso, no momento em que o texto teatral se inicia, observamos que “[...] a organização do tempo da ficção vai de par com a estrutura do espaço” (RYNGAERT, 1996, p.77).

Em *A Partilha* são colocadas em xeque as relações humanas institucionalizadas pelas convenções sociais. Durante determinados momentos na obra a sociedade emerge como antagonista na trama; em outros, ficam expostas as contradições entre o “poder” e o “não poder”; entre as aspirações e as frustrações individuais, em decorrência da situação histórica de cada uma das personagens em cena.

O texto de Falabella procura descortinar as relações humanas, figurativizadas por quatro irmãs (Selma, Regina, Lúcia e Laura), que reunidas durante o velório e enterro da mãe, discutem a divisão dos bens deixados pela falecida. Com um enredo simples, o autor procura trazer à baila questões que permeiam o universo de uma família que, aparentemente, se conhecem, porém são cercadas por (con)tradições, (des)encontros e convenções sociais. Miguel Falabella, em tom irônico, permeado de um humor leve e com uso de uma

linguagem direta; pinta, por meio da alquimia de suas tintas, um quadro caótico e desintegrado das figuras humanas.

A Partilha em *personas*

A palavra “personagem” deriva do latim *persona* que advém do verbo *personare*, ou “soar através de” que significa máscara e do grego *prosopon* que significa rosto. A união de *persona* com *prosopon* forma o termo “personagem”, o qual durante a cena trocava de máscara para fazer o jogo de efeito catártico e antitético entre os axiomas “bem” e “mal”. Com o crescimento do teatro, cumpre destacar que as personagens passam por um processo de identificação, assumindo forma e voz no ator na cena materializada. O que antes era vivido pela troca de máscaras, hoje é representado por meio de um processo de identificação individual e personalizado. Segundo o teórico francês Patrice Pavis, o papel dramático e seu uso “[...] adquire pouco a pouco o significado de ser animado e de pessoa, que a personagem teatral passa a ser uma ilusão de pessoa humana” (PAVIS, 2008, p.285).

Ao tratarmos das personagens, não podemos esquecer-nos de sua relevância para o texto, pois de todas as suas ações origina o enredo, a intriga, o *plot*. A junção do enredo e da personagem forma a história e a ação, em que a personagem se aproxima do real com sua individualidade e características específicas. Dotadas de livre arbítrio, as personagens inscritas em *A Partilha* estão imersas, aparentemente, em universos distintos onde se predominam sentimentos paradoxais (esperança/desilusão; incerteza/fé; medo/coragem). Com efeito, as quatro irmãs debatem-se nesta desordem cindidas por concepções culturais (à primeira vista) díspares. Será o combate destas forças antagônicas o *leitmotiv*, o fio para que se teça a intriga.

Segundo o teórico Anatol Rosenfeld (2002, p. 21-31), “personagem é a entidade que, com mais nitidez, torna patente a ficção: é por meio dela que a camada imaginária se adensa e se cristaliza. No teatro, é ela que, absorvendo as palavras do texto, passa a ser a fonte delas, aproximando-se do real”. Para além destas reflexões, até mesmo o cenário, em maior ou menor grau, pode apresentar-se por meio da personagem, quando a evocação do lugar é feita pelo discurso.

Dessa forma, com base nas convenções estabelecidas pelos manuais de *playwriting*, o crítico e ensaísta Décio de Almeida Prado (2002), em seus estudos, estabelece três critérios que contribuem, significativamente, para a compreensão de caracteres da personagem teatral: a) o que ela revela sobre si mesma; b) o que faz; c) o que os outros dizem a seu respeito. O primeiro envolve o diálogo (com o “confidente”, desdobramento do herói, ou com o público) ou o solilóquio (em que a personagem conversa consigo mesma, embora se saiba que o verdadeiro interlocutor do teatro é o público). O segundo envolve a esfera do comportamento introspectivo e, pois, não se limita aos movimentos ou atividades físicas: “o silêncio, a omissão, a recusa a agir, apresentados dentro de certo contexto [...] também funcionam dramaticamente” (PRADO, 2002, p. 92). O terceiro modo de conhecimento da personagem envolve o autor – “que lhe atribui um grau de consciência crítica e simpatiza ou antipatiza com ela, que a preenche com características e cores que lhe dêem verossimilhança no interior do mundo constituído de signos e portadores de signos” (PALLOTTINI, 1989, p. 12) em que ela vai atuar – e a relação ator-personagem: o ator não pode encarnar a personagem; ele precisa configurá-la e criticá-la, produzindo, num “quadro teatral não realista”, personagens autônomas ou realistas, entre as quais se insinua o pensamento do autor.

No que diz respeito às características das personagens, Selma é a mais velha e antiquada das irmãs. A ela restou à incumbência de cuidar da mãe depois que cada irmã resolveu seguir seu caminho. Casada com um militar, Selma leva uma vida disciplinada e monótona no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Regina, por sua vez, é taxada como liberal, moderna, independente e esotérica, a qual se casou por convenção social e após a separação não mais se interessou por relacionamentos sérios. Já Maria Lúcia é considerada a irmã requintada e desapegada, que “abandonou” um casamento convencional e o filho no Brasil para viver um grande amor em Paris. E, por fim, Laura é a irmã caçula, intelectual e exageradamente voltada para o trabalho, surpreende as demais irmãs com suas atitudes, pois é sempre sisuda e circunspecta; sobretudo, quando se assume homossexual.

Por reunir a poesia e a melancolia encarnada nas personagens, *A Partilha* ganha a adesão do enunciário de forma sutil, porém com profundidade. A peça

não é uma simples comédia, como se espera das produções de Miguel Falabella; não obstante, o riso torna-se o meio utilizado pelo autor para desmascarar o incansável sentimento humano pela busca da felicidade. Logo, é uma comédia dramática que mexe com a memória afetiva dos espectadores, cujo foco não é trazer à tona a divertida briga pela divisão de bens materiais deixados pela genitora falecida, mas a divisão de histórias, vidas e emoções ainda inexploradas pelas protagonistas.

De fato, a divisão da herança motiva um mergulho no passado e uma discussão sobre os episódios retidos na memória de cada uma das irmãs. Importa mencionar que o processo de construção de sentido em boa parte das produções de Falabella peças recai nas malhas mnemônicas. Ler a memória como algo que está sempre se construindo no presente é querer traçar um novo caminho; pois, levantando (inventariando) questões do passado, pode-se entender/compreender o presente.

Dessa forma, por meio da análise espaço-temporal, podemos aferir como as nuances da representação social ligadas às relações da família e da sociedade são impressas no espaço, no tempo e no diálogo das personagens a ponto de revelar as redes de sentido que compõem o texto teatral em questão. A organização do tempo e do espaço geralmente estão intimamente atreladas na criação da peça. Assim, a análise dessas duas marcações se faz em dois níveis:

Num primeiro momento, trata-se de identificar tudo o que é objetivamente da ordem da produção, ou seja, as necessidades espaço-temporais que a peça aparentemente impõe. Muito concretamente, é preciso compreender onde e quando a ação se passa, considerar a lista dos lugares, sua organização, seus retornos, e estabelecer uma cronologia. Num segundo momento começa o trabalho mais delicado de apreensão de uma poética do espaço e do tempo. Todo texto é portador de um ou de vários espaços metafóricos que fundam o universo da peça (RYNGAERT, 1996, p. 81).

A partir desse método, verifica-se que o espaço teatral da peça em análise se concentra no apartamento da mãe falecida, razão pela qual apenas no prólogo que encontramos a descrição de outro ambiente que é a capela onde a genitora foi velada, vejamos: “A música sobe. Ilumina-se o centro do palco. Quatro velas

dispostas como se um caixão (que não se vê) estivesse ali no meio. Selma está parada, velando. Regina chega. Olha a capela, depois a mãe. Um tempo”. Desse momento em diante, A partilha começa a se desenvolver no âmbito do apartamento objeto de divisão entre as irmãs, local descrito na Cena I, do primeiro Ato, da seguinte forma na didascália:

A luz, logo após o fim do prólogo, revela a sala de estar de um amplo apartamento, em Copacabana. A maior parte dos móveis já se foi, revelando buracos, deixando uma atmosfera melancólica, que paira sobre a cena. Um velho móvel de hi-fi, um velho sofá coberto por uma colcha de chenille, um Dunkerke com um espelho em cima, alguns quadros na parede, uma ou duas mesinhas com objetos de arte. Nada que consiga preencher o vazio que se formou. Um ou outro foco de mofo é visível. Regina está sentada no sofá, conferindo uma lista. Maria Lúcia entra, com uma bandeja e um serviço de chá (FALABELLA, 1991, p. 9).

Como se observa, mediante as didascálias extrai-se as partes essenciais para a elaboração desse lugar cênico. Conforme assevera Anne Ubersfield (2005, p. 92-93), os aspectos de espacialidade podem ser obtidos tanto por meio das didascálias – as quais podem fornecer indicações de lugares, de gestos e marcação e nomes das personagens que permitem imaginar a ocupação do espaço – quanto pelos diálogos entre as personagens, denominadas didascálias internas.

A representação do espaço

O tempo e o espaço “são dois elementos historicamente fundadores da representação teatral que se desenrola sempre “aqui e agora” (espaço e tempo da representação) para falar, geralmente, de um “alhores, outrora” (espaço e tempo da ficção)” (RYNGAERT, 1998, p. 105).

Por se tratarem de categorias abstratas, o tempo e o espaço afetam diretamente a representação cênica e para um diretor a escolha desse espaço pode afetar diretamente o resultado final da representação. No plano diegético, o espaço é usado para marcar aspectos diversos do texto e da representação, podendo se dividir em espaço: cênico, demográfico, diegético, dramático, lúdico e mimético.

No teatro, o tempo apresenta dupla natureza e o espaço necessita de algum lugar para se fixar, pois a encenação é espacial, podendo ser cênico ou extracênico, visível ou invisível, perceptível (mimético) ou não perceptível (diegético). O espaço mimético não tem mediação do outro e o diegético sofre a mediação dos signos que podem ser verbais ou visuais. De acordo com a epistemologia de Michel Issacharoff (1985, p.42), nos textos clássicos de peças contemporâneas, a ação dramática recairá entre os dois níveis de espaço: “o perceptível” e o “não perceptível”.

Nessa vertente, cumpre destacar que a representação cênica envolve tanto o tempo quanto o espaço, ou seja, remete a si próprio, porém só o tempo pode ser extracênico, uma vez que precisa ser reconstruído por um sistema simbólico. No tempo cênico, por exemplo, temos o tempo da representação e o tempo do espectador. Considerando tais aspectos, Patrice Pavis afirma que o tempo cênico:

Consiste é num presente contínuo que não pára de desvanecer-se, renovando-se sem cessar. Esta temporalidade é ao mesmo tempo cronologicamente mensurável – de 20h31 a 23h15, por exemplo – e psicologicamente ligado ao sentido subjetivo da duração do espectador. No interior de um quadro objetivo e mensurável, o espectador organiza sua percepção do espetáculo de acordo com uma impressão de duração - de tédio ou de entusiasmo-que só pertence a ele. Um mesmo segmento de tempo varia em duração conforme a peça, seu lugar na curva dramática e a recepção do espectador (PAVIS, 1999, p. 400).

E o espaço cênico é o espaço real, onde evoluem os atores se restringindo apenas a área cênica ou em meio à plateia. Patrice Pavis descreve o espaço cênico como o palco ou área de atuação, podendo ser nominada de cena ou espetáculo “O espaço cênico nos é dado aqui e agora aos atores cujas evoluções gestuais circunscrevem este espaço cênico” (PAVIS, 1999, p. 133).

No presente texto, observamos a estruturação do lugar cênico carregado de sentimentalismo e apego pelo passado que, ao desenrolar da diegése, se mostra necessário para configuração do presente e futuro das irmãs.

Importa destacar que o teórico Gaston Bachelard (1993, p. 24) destaca,

em seus estudos, que **casa**⁵ é “um verdadeiro cosmos”, nosso primeiro universo, é nela que estão reunidas todas as lembranças da família, sendo, portanto, uma metáfora da família. Por esse viés, podemos entender a opção de Falabella em construir a peça no ambiente onde as recordações da infância estão fortemente arraigadas no inconsciente das personagens, já que era uma época em que as quatro irmãs podiam ser felizes e livres dos padrões sociais. Portanto, o apartamento da genitora falecida é o ambiente propício para que as irmãs se reencontrem, depois de anos afastadas, e discutam sobre suas vidas, uma vez que este bem de família está carregado de significados para elas.

Nesse segmento, Gaston Bachelard (1993) tece considerações sobre como o espaço físico pode afigurar-se na mente humana. Uma de suas considerações sobre o espaço fechado e reduzido é a de que nele se pode representar um canto de acolhimento, onde digerimos nosso dia. Na obra de Miguel Falabella, a memória afetiva das personagens quanto ao espaço do apartamento ativa este *status quo*. As lembranças ali contidas ganham contornos de uma espécie de inventário sentimental de cada personagem que, em diversos momentos da peça, cada objeto da lista de móveis a ser partilhado é o ponto chave para desencadear uma reflexão sobre as divergentes ações de cada uma das irmãs.

Em um trecho da Cena I, evidenciam-se ponderações das irmãs sobre o casamento findado de Maria Lúcia com Rubinho e a opção dela de mudar-se para França sem o filho, iniciado pela checagem de quem ficaria com o espelho veneziano deixado pela mãe:

REGINA – O espelho veneziano.

MARIA LÚCIA – Que o papai me deu, quando eu fiquei noiva do Rubinho.

(*Silêncio*)

SELMA – Se o papai te deu, por que é que você não levou, quando casou?

MARIA LÚCIA – Sei lá... não combinava com a decoração do apartamento. Mas ele me deu e vocês todas sabem disso.

REGINA – Eu não me lembro, mas não vou duvidar de você. Com certeza, você não levou com medo de Rubinho quebrar, não foi?

SELMA – O Rubinho quando bebia quebrava tudo. Só não quebrava a cara...

5 Grifo nosso.

REGINA – A dele, né? Porque a da Maria Lúcia ele quebrou umas duas vezes.

LAURA – Que fim levou o Rubinho?

MARIA LÚCIA – Tá muito bem. Tá vivendo com uma menina de dezoito anos – eu acho que é porque o Mauricinho cresceu e tá pensando em ir morar uns tempos comigo, em Paris. O Rubinho tá com medo de envelhecer sozinho.

[...]

SELMA – O Mauricinho não largou a faculdade, não foi?

MARIA LÚCIA – Ele quer tocar guitarra. O Rubinho nunca teve mão forte com ele. Eu também admito, nunca tive talento pra educar filho. Enfim... se ele quer mesmo ser músico, é bom que vá ficar uns tempos comigo em Paris. Lá pelo menos, ele vai poder tocar em qualquer esquina.

SELMA – Ele deve ter se ressentido muito da mãe ter largado o pai, pra ir morar na França com um homem que ela mal conhecia.

MARIA LÚCIA – Não mais do que a irmã cretina que passou a vida socada na Tijuca (FALABELLA, 1991, p. 12).

Porquanto, o objeto de antiguidade que qualifica o espaço da peça possui a função propulsora de motivar discussões feministas muitas vezes em duelo, como a manutenção de um casamento, a liberdade de escolha, a educação dos filhos, a felicidade, entre tantas outras questões que pairam sobre o imaginário das mulheres. Tais tópicos são levantados em vários momentos durante a obra, pois o efeito de sentido é justamente trazer à baila as distintas visões de mundo que cada personagem traz consigo, como se cada ponto problematizado fosse imprescindível para que as irmãs se encontrassem como seres humanos na linha do tempo.

Assim, depois de tantos anos guardando sentimentos e opiniões uma das outras, é chegada a hora de revelar a ideologia que constitui cada uma e expor os pensamentos que continuam ou que se modificaram ao longo do tempo que ficaram distantes umas das outras. Inclusive, a opção pelo espelho não é desmotivada, pois este item faz alusão à concepção de reflexo, contudo não qualquer reflexo, mas sim um reflexo da alma, do estado de espírito delas ou mesmo daquilo que por muitos anos Maria Lúcia quis refletir para a sociedade e que, atualmente, não faz mais sentido mostrar.

É possível visualizarmos, ainda, que o autor utiliza o espaço para

organizar muitas das características das personagens e do próprio conflito da peça. Um exemplo disso é a associação feita da imagem de Selma, a irmã mais velha e conservadora, à do bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Em diversas cenas, quando as irmãs pretendem se referir a algo tradicional e monótono, elas retomam a ideia do bairro da Tijuca, como uma forma de implicar com o comportamento arcaico da irmã Selma, justamente para demonstrar a forma estática e padronizada que ela tem da vida. Nesse sentido, vejamos um excerto da peça:

SELMA – (*perto do caixão*) Qual é o problema que vocês têm com a Tijuca, quer me dizer? Vocês vivem implicando com a Tijuca! (*pausa*) A Laurinha, outro dia, teve a cara de pau de me ligar, pra me entrevistar. Disse que estava traçando um perfil da classe média tijuicana.

[...]

REGINA – Mas tinha que ser na Tijuca? Selma tem cada ideia... MARIA LÚCIA – Ela disse que já que foi ela que marcou a missa, ia fazer bem perto da casa dela. REGINA – Aquela não vai mudar nunca... (FALABELLA, 1991 p. 5)

As frustrações vão aumentando conforme as personagens vão sucumbindo às vicissitudes das convenções sociais e abandonando seus ideais. Com efeito, observa-se que as vidas das protagonistas constituem, até então, uma mera e frágil representação social.

O tempo, a construção e (re)construção de sentidos

Patrice Pavis (1999) divide a relação temporal entre tempo cênico e tempo extracênico, enfatizando que o tempo teatral estaria ligado à relação entre ambos. Para o autor, tempo cênico é: “ao mesmo tempo aquele da representação que está se desenrolando e aquele do espectador que está assistindo. Consiste num presente contínuo que não para de desvanecer-se, renovando-se sem cessar” (PAVIS, 1999, p. 400).

Já o tempo extracênico seria o próprio tempo da ficção, no qual a fábula se desenvolve. Segundo o autor, “[...] trata-se de apreender a maneira pela qual a intriga se organiza – escolhe e dispõe – os materiais da fábula, como ela propõe uma montagem temporal de certos elementos” (PAVIS, 1999, p. 401). Esse

tempo da ficção não é um elemento próprio do teatro, mas de todo discurso narrativo que fixa uma temporalidade, dando a ilusão referencial de um outro mundo. O tempo extracênico é também chamado por Pavis de tempo dramático e temporalidade no teatro é estabelecida pelas relações existentes entre o tempo “cênico” e “extracênico”.

Com relação ao tempo, em *A Partilha*, Miguel Falabella não deixa claro em que ano exatamente se passa a história, porém infere-se, pelo diálogo das personagens, que seja em meados da década de 80 ou 90, tendo em vista que decorreu entre 20 a 25 anos desde a narrativa em que a personagem Regina participou de passeatas comunistas junto com o ex-marido no período de 1960. O tempo é, portanto, elemento determinante da significação da obra teatral. Há, porém, que se levar em consideração que a arte teatral é a arte do tempo presente por excelência, fazendo que todos os signos temporais estejam de alguma forma, conectados ao presente.

Para a melhor compreensão dessa questão, ainda referente aos significantes temporais, Anne Ubersfeld (2005) reforça as diferenças na análise do texto versus representação, como fator fundamental para compreensão do tempo no teatro, tendo em vista que a representação de uma peça interrompe o tempo comum, propondo outro tempo, dentro do tempo real. O texto de teatro representa, segundo a autora, um tempo relatado, que só a representação poderá deslocar: “É apenas pela mediação dos signos da representação que o tempo representado se inscreve como duração, como sentimento do tempo para os espectadores” (UBERSFELD, 2005, p.133).

As didascálias são, em muitos casos, as grandes responsáveis pelas indicações temporais, como mudanças de hora, passagem de anos, mudanças de estação e até mudanças de cenário, sendo, neste caso, também um indicativo de mudança espacial. Em *A Partilha*, as didascálias (rubricas) são as formas de fazer referência às transformações temporais, uma vez que há vários deslocamentos espaciais e, também, inserções em um tempo-espaco imaginário.

A constituição temporal de um texto, com todas as suas particularidades, está intrinsecamente ligada à sua constituição espacial, tendo em vista que tempo e espaço são elementos essenciais na composição teatral e que fazem o teatro exercer sua singularidade, fazendo que não seja confundido com declamação

ou narração. As orientações espaciais de um texto dramático são muitas vezes sucintas e até escassas ou precárias, pois são orientadas “não para uma construção imaginária, mas para a prática da representação, isto é, da instauração no espaço” (UBERSFELD, 2005 p.92).

Voltando ao texto teatral, no que concerne à imprecisão temporal (anos 80 ou 90), a informação coaduna-se com a fala de Regina sobre as convicções políticas da genitora, a qual era adepta das ideologias de Carlos Lacerda, um dos maiores porta-vozes do pensamento conservador e direitista no país, grande adversário de Getúlio Vargas e do movimento político trabalhista e comunista. Ademais, estima-se que a peça faça referência aos anos de 80/90, pois Maria Lúcia cita o nome de uma Miss Brasil de 1954 como um padrão de beleza conhecido pelas irmãs, com o intuito de exemplificar que seu corpo ainda estava bonito, senão vejamos os excertos:

REGINA – Claro! A Judith era lacerdista doente! Igualzinha à mamãe. Aliás eu sempre fui uma exceção nessa casa de reacionárias. Desabrochei à custa de muita porrada.

MARIA LÚCIA – Você vai me contar a história da sua vida, Regina? Pra mim? Você se metia nas passeatas porque o Cláudio era comunista. Pelo menos era o que ele dizia na época. [...]

MARIA LÚCIA – Regina... não adianta você tentar inventar outra história pra nós. O livro da tua vida tem vários capítulos conosco, quer você queira, ou não. A verdade é que me lembro que você dizia que ia às passeatas, porque acabava correndo da polícia e emagrecia.

SELMA – Viu?

REGINA – Viu o que, Selma? Há quanto tempo foi isso? Vinte? Vinte e cinco anos? Eu vi muitas coisas nesse tempo... você se lembra da gente há vinte anos atrás?

[...]

REGINA – Eu tenho um corpo esquisito, Maria Lúcia? Eu? Você tinha o maior complexo das tuas pernas. Todo mundo te chamava de saracura!

MARIA LÚCIA – Nunca fui nenhuma Marta Rocha, mas nunca tive barriga e, cá entre nós, sempre tive um peito lindo (FALABELLA, 1991, p. 19).

Ademais, mesmo sem um período datável, percebe-se a atualidade desse

texto dramático pelos pontos de vista debatidos, pelas temáticas em pauta e pela linguagem usada pelas personagens, que ressaltam os traços de contemporaneidade do discurso. Com relação à cronologia da peça, afere-se pelas didascálias que cada cena equivale a um dia e que havendo três cenas, a peça representou o enterro, no prólogo, e mais três dias após este para realizar a partilha dos bens deixados, conforme se observa a seguir:

(Outro dia, num fim de tarde, quase noite. O Dukerke e o espelho já se foram, assim como alguns quadros revelando novas manchas nas paredes. Ao acender das luzes, Regina está sentada no chão às gargalhadas. Maria Lúcia em pé.) (FALABELLA, 1991, p.18).

(Outro dia. Agora, não tem mais nada. Tudo já foi vendido. O espaço está vazio, só o velho sofá ficou. Laurinha está agachada, falando no telefone.) (FALABELLA, 1991, p.25).

Além disso, visualiza-se que, conforme os móveis e objetos antigos – que compunham o ambiente vão sendo vendidos –, o enredo se encaminha para o epílogo, como se a despedida das irmãs e do passado compartilhado estivesse, cada vez mais, próxima. Por esse motivo, o apartamento se torna um imóvel difícil de ser vendido, pois quando este bem deixa de ser da família é como se “a vida” e a “memória” existentes nele tivesse se esvaído e a estirpe familiar acabado. Nesse sentido, as marcas temporais primordiais encontradas na peça em análise são definidas por uma atmosfera nostálgica, onde o passado é o item necessário para que se opere uma mudança no futuro das irmãs e retome a unidade dessa família que, até então, estava dividida pelos conflitos anteriores.

As indicações espaço-temporais, ao longo de todo o texto, se interligam e se interenunciam. Consubstanciado por meio da ironia e do humor, tais indicações descortinam o véu de alegoria que recai sob as diferentes percepções de mundo das *personas*. Em *A Partilha*, o desejo que nutre cada uma das protagonistas é a da recomposição do passado. Este processo é o fio condutor que potencializa o drama de Miguel Falabella, como um processo que idealiza a felicidade. Com efeito, a ação do tempo e sua corrosão sobre as emoções humanas são a fonte da teatralidade do drama.

Considerações Finais

Isto exposto, concluímos que os fatores espaciais arquitetados por Miguel Falabella em *A Partilha* são voltados para o imóvel da genitora, pois tanto o apartamento quanto as mobílias antigas remetem à infância das irmãs, propondo às personagens um contexto de reflexão acerca do passado, como se cada irmã estivesse numa sessão de terapia, buscando compreender sua própria identidade.

Porquanto, são quatro irmãs com grandes histórias de vida que se entrelaçam pela família, pelas lembranças da juventude e pela dificuldade de dividir os bens da herança sem conflitos sentimentais. A cada desentendimento há uma reflexão interior em cada personagem, que se comunica com muitas inquietações do universo feminino. O enterro da genitora faz alusão também ao desejo de sepultar as distinções entre elas e dirimir os assuntos mal resolvidos no passado, por isso o ambiente para o reencontro possui tamanha significação.

Por meio dos diálogos sobre os costumes e acontecimentos familiares antigos, bem como das didascálias, conseguimos evidenciar, ainda, as indicações temporais no sentido de aproximar diacronicamente a passagem dos dias com o exaurimento dos bens a partilhar. Assim, restam às quatro irmãs tão somente a reaproximação e a resolução de seus conflitos interiores, uma vez que o “passado”, representado pelo imóvel da genitora, já foi vendido e liquidado. Logo, as “feridas” que ainda “machucavam” as personagens foram devidamente “cicatrizadas” para que elas pudessem seguir em frente.

Embora materializada por diálogos curtos e diretos, a temática de *A Partilha* delinea um caminho para discussões profundas, figurativizadas por meio de quatro personagens complexas. Não sendo constituída por uma única discussão pertinente, a peça é formada por uma série de embates ideológicos em torno de uma questão mais ampla: a condição humana. As protagonistas constituem muito mais por aproximação do que por distanciamento. Na peça, cada etapa de evolução do conflito, é ao mesmo tempo, uma sobreposição de vários conflitos interiores.

Nessa perspectiva, verificamos a singularidade da poética de Falabella ao tratar questões sérias e de profundidade existencial com certa dose de humor, razão pela qual a peça ganhou notoriedade no cenário artístico brasileiro. Além disso, encontramos um texto permeado de representação social feminista, reflexões

sobre identidade e convicções político-ideológicas que são pontos relevantes para o processo de compreensão diegética, uma vez que, inevitavelmente, são fontes geradoras de conflito.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária* 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

FALABELLA, Miguel. *A Partilha*. São João del-Rei: UFSJ, 2011.

ISSACHAROFF, Michael. *O espetáculo do discurso*. Trad. Lídia Fachin. Paris: Corti, 1985.

MAGALDI, Sábato. *O texto no teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia: construção do personagem*. São Paulo: Ática, 1989.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3. ed. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. *In: CANDIDO, Antonio et al. A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 81-101.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. *In: CANDIDO, Antonio. et al. A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 9- 49.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCHILLER, Friedrich. *Teoria da tragédia*. Introd. e notas de Anatol Rosenfeld. São Paulo: EPU, 1991.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Trad. José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LINGÜÍSTICA



VARIAÇÃO FONOLÓGICA DO TERMO “MÃE” EM LIBRAS

PHONOLOGICAL VARIATION OF THE TERM “MOTHER” IN LIBRAS

Benício Bruno da Silva¹Nilce Maria da Silva²**Recebimento do Texto:** 12/12/2022**Data de Aceite:** 10/01/2023

RESUMO: Vários pesquisadores e autores sobre Língua de Sinais e sobre a Libras em relação aos aspectos de variação linguística têm mostrado que também estas línguas apresentam uma riqueza de termos que sofrem variação. Estudos desenvolvidos por Brito (1995), Quadros e Silva (2017) e Xavier (2019) registram a variação nos termos da Libras pelas comunidades surdas locais. Neste artigo, tenho como objetivo desenvolver um estudo sobre o termo mãe em Libras, a partir de dados de uso deste termo em diferentes regiões do Brasil. Como metodologia deste trabalho, os dados dos sinais do termo Mãe foram coletados em livros didáticos, em dicionários impressos, no Corpus de libras da ufsc, no dicionário online “acessibilidade” do INES, Libras signbank e artigos. A análise de dados de termo mãe será conforme a escolha das variantes nas diferentes regiões do Brasil. Os resultados demonstraram que os sinais de termos variantes na Libras apresentam uma certa regionalização.

PALAVRAS-CHAVES: Variação linguística. Termo de mãe. Libras. Registro de sinais.

ABSTRACT: Multiple researchers and authors on Sign Language and on Libras in relation to the aspects of linguistic variation have shown that these languages also have a wealth of terms that undergo variation. Studies developed by Brito (1995), Quadros e Silva (2017) and Xavier (2019) register variation in terms of Libras by local deaf communities. In this article, the goal is to develop a study on the term Mother in Libras, based on data from the use of this term in different regions of Brazil. As a methodology of this work, the data of signs of the Mother were collected from textbooks, printed dictionaries, the Corpus of Libras of UFSC, the online dictionary “acessibilidade” of INES, Libras signbank and articles. The data analysis of the term Mother will be according to the choice of variants in the different regions of Brazil. The results showed that the signs of variant terms in Libras present a certain regionalization.

KEYWORDS: Linguistic variation. Term mother. Libras. Sign registration

1 Mestrando do Programa Pós-Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – (PPGL/UnB) e Professor de Universidade Federal de Alfenas-Unifal

2 Professora da Faculdade de Educação e Linguagem e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletas) da Universidade Estado de Mato Grosso – UNEMAT em Cáceres.

Introdução

Conforme dados do IBGE (2010), existe no Brasil quase total 9,7 milhões de pessoas que se declararam deficientes auditivos ou Surdos. Deste total, não são todos que usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois tem muita variação e depende do nível de grau surdez (leve, moderado e profundo), da convivência para aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras), participar da comunidade surda como associações, ter contato com outros Surdos, igrejas, escolas, rurais originar-se de famílias de Surdos, etc.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida e passou a ser mais respeitada após aprovação da Lei de Libras, a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da Língua Brasileira de Sinais – Libras e descreve a Libras como “uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, p.23). Esta lei foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que aponta diretrizes de como o Estado deveria fazer para fazer funcionar a referida lei.

No Brasil, o registro da história de Surdo e da língua de sinais iniciou-se com o professor francês Surdo Eduard Huet que chegou ao Rio de Janeiro, como proposta de Dom Pedro II, em 1857, para fundar o Instituto Nacional de Educação de Surdo. Campello (2011), no texto Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira, registra “a viagem” da LSF até o Brasil e nos conta que

Essa viagem tem a sua cronologia histórica, quando, em 1855, o Ministro de Instrução Pública, Drouyn de Louys e o embaixador da França, Monsieur Saint George, junto com a corte do Rio de Janeiro apresentou o Conde e Professor surdo, D. E. Huet, ex-diretor do Instituto de Bourges, ao ex-Imperador Dom Pedro II, e o mesmo, concedeu todas as honrarias, inclusive com o salário e hospedagem, e incentivou a criação de um educandário destinado ao ensino de surdos-mudos seria mais uma política pública com uma tendência mundial a criação de escolas de ensino e também de residenciais para abrigar “deficientes”. Há a hipótese de que

a princesa Isabel, filha do D. Pedro II, teria um filho surdo e também que o marido dela, o Conde d'Eu era “portador de deficiência auditiva”. Mesmo com ou sem comprovação histórica, é difícil transpor a história da criação e do interesse de Dom Pedro II em abrir a escola de surdos. (CAMPELLO, 2011, p. 39).

De acordo com Campello, a língua de sinais apresenta uma influência da Língua de Sinais Francesa (LSF). A primeira referência de língua de sinais, no Brasil, data de 1875, *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, com sinais desenhado pelo ex-aluno Flausino José da Costa Gama, baseado nos sinais do Dicionário de língua de sinais francesa. Este livro mostra o movimento da tradução para o Brasil e revela a influência na Língua de Sinais no Brasil, como o primeiro registro documentado de 382 sinais.

Flausino José da Gama era aluno do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - ou INES) quando, inspirado no livro do surdo francês Pellisier na biblioteca do INES, publicou em 1873, o livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de que há somente uma edição original na Biblioteca Nacional e cópia em microfimes disponíveis na biblioteca do INES. (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004, p. 14).

Começou a história a Língua de Sinais aqui no Brasil, sob forte influência da LSF. A história da Libras se assemelha a colonização do Brasil, pois também a Libras foi fortemente influenciada pela “língua do colonizador, instrumentalizada, possuidora de uma tradição escrita ocidental latina – a divisão saber/conhecer, conhecer/legitimar...” (MORELO, 2001, p. 22).

A língua de sinais, como uma das modalidades gesto-visual, conta com os empréstimos de sinais brasileiros, regionais (documentados e não documentados) e linguísticos em diferentes níveis, tais como: léxico, variações regionais e sinais convencionais. E, com isso, envolve também a cultura e a identidade surda, assim como a sociedade ou comunidade surda que, historicamente, foi construída e estabelecida em um grupo ou um “povo Surdo” (Campello, 2011, p.12).

Há poucos registros escritos línguas de sinais ao longo da história e algumas épocas não tem têm registro nenhum. Os Surdos do Brasil estudavam

no INES que depois voltavam para suas cidades e que influenciavam os sinais na região para comunidade surda, o que fortaleceu a Língua de Sinais e garantia comunicação entre e com os Surdos. A história dos Surdos foi marcada também pelo que aconteceu no Congresso de Milão, em 1880, pois neste evento foi proibida a língua de sinais e favorável a oralização. Esta proibição durou cerca de 100, pois somente na década de 1980, que iniciou o uso da comunicação total na educação dos surdos, no Brasil.

Stokoe (1960), importante estudioso da língua de sinais dos Estados Unidos, propôs inicialmente três parâmetros referentes à estrutura das línguas de sinais americana no nível da fonologia das línguas: configuração de mão, movimento e ponto de articulação. O objetivo maior do estudo de Stokoe foi marcar o desenvolvimento gramatical da língua de sinais.

No Brasil, os estudos linguísticos de línguas sinalizadas com pesquisas se desenvolvem nos anos 1990, inaugurados pelos estudos de Ferreira-Brito (1984, 1995), linguista pioneira no estudo da Libras no Brasil; depois outros autores como Felipe (1989) e outras mais recentemente Quadros (2003) e Quadros e Karnopp (2004). Publicaram, dentre outros, dissertações, teses e livros sobre a língua dos Surdos brasileiros.

De acordo com Quadros (2014, p.21), na década de 90, até mesmo as pessoas surdas que já defendiam a importância da língua de sinais não contestavam afirmações tais como a de que os Surdos utilizavam “mímica” ou “gestos”, ou “a linguagem das mãos” que serviu de título para a importante obra de Oates. Brito adotou já na década de 80 a nomenclatura “Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB)”, pois parecia mais relacionado com o estatuto linguístico das línguas de sinais. Interessante destacar que, no prefácio de seu livro clássico, “Por uma gramática de língua de sinais”, de 1995, ela utilizou o termo “Língua Brasileira de Sinais”, ou Libras, no lugar de LSCB, em respeito as primeiras pessoas surdas do Brasil a se mobilizar politicamente na defesa de seus direitos linguísticos e sociais, após uma votação realizada numa reunião da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1993, que definiu o nome que seria dado a língua de sinais praticada no Brasil.

Como avanços do Decreto nº 5.626/2005, o curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade a distância, desenvolvido e ofertado pela

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), iniciou-se em 2006, com a criação de 15 polos no Brasil. Pontua-se que este curso teve grande influência no processo de formação de professores sinalizantes, especialmente de Surdos.

Línguas de Sinais e variação linguística em Libras

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua que tem as mesmas características gramaticais, a mesma estrutura gramatical das outras línguas faladas, mas com modalidade diferente, a modalidade gesto-visual. Na Libras, existe variação e mudança linguística, em função do contato com outras línguas de sinais ou orais. As comunidades surdas ou pessoas surdas sinalizantes de libras entram em contato com variantes da Libras. Há poucos estudos e pesquisas sobre variação e mudança linguística de Libras, por isso é tão importante pesquisas desenvolvidas para o registro a respeito da variação e mudança da Libras.

Xavier (2010) estudou e desenvolveu pesquisa sobre variação fonológica com foco na produção de sinalizar, com destaque para o número de articuladores manuais. Xavier (2010, p. 127) observou que a expressividade dos processos lexicais e da gramática pode ser notada na variação da pronúncia dos sinais. Para ele

Esta variação pode decorrer das diferentes manifestações que a configuração de mão e/ou a localização e/ou o movimento e/ou a orientação e/ou o número de mãos e/ou as marcações não-manuais de um dado sinal pode(m) apresentar, sem que isso altere o seu significado.

Silva (2021, p. 106) pesquisou dados com o objetivo de quantificar as línguas de sinais relativas aos diferentes povos Surdos do Brasil. Silva relacionou/ registrou vinte e uma (21) línguas de sinais utilizadas por comunidades surdas no Brasil, conforme segue quadro:

Importante destacar o registro destas línguas, uma vez que mostra a diversidade de língua de sinais presentes em nosso país e refletir os dados desta tabela leva a importância de se fazer o registro futuro para evitar o risco de desaparecimento destas línguas. Registra-se a importância também da pesquisa

para mostrar a influência que as línguas podem provocar uma nas outras, a partir do contato dos sinalizantes destas diferentes línguas.

Em estudo de Quadros e Leite (2013, p17), as autoras apontam que

No que se refere às línguas de sinais nativas e originais, o fato de estarem associadas a pequenas comunidades que vivem e sobrevivem sob o jugo de grandes estados-nações as coloca claramente numa situação de “risco”, bastante similar à de línguas orais faladas por outros grupos sociais minoritários (e.g. imigrantes e indígenas). Mas o que dizer sobre as línguas de sinais nacionais? Tendo sido “reconhecidas” legalmente, teriam elas superado o estatuto “de risco”?

Nonaka (2010) alerta para o risco de desaparecimento de línguas de sinais utilizadas por comunidades surdas isoladas. Como geralmente há pouco ou nenhum registro destas línguas, é urgente que seja realizada gravação de vídeo e fotos.

Interessante refletir com Vilhalva (2009, p.21) quando esta pesquisadora aponta sobre “línguas de sinais familiares” (cf. termo utilizado). Inicialmente, foi ainda mais acentuada no contexto escolar e no registro de tais línguas, uma vez percebido o complexo processo de eleição da língua de sinais caseira a ser privilegiada na comunicação entre a autora e os Surdos de diversas comunidades indígenas (VILHALVA, 2009, p. 37).

Estudos de Vilhalva (2009, p.37) e de Silva (2021) ilustram de forma interessante a pluralidade das línguas de sinais que o Brasil apresenta. E cada língua encontrada apresenta uma diversidade de sinais e que não podem ser classificadas como se todas fossem uma única língua de sinais do Brasil.

De acordo Silva e Rodrigues (2017, p.687) no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de libras por Surdos e ouvintes, é possível encontrar referências às noções de “erro” e aos conceitos de “certo” e “errado”. Estas noções – certo e errado – refletem uma relação de um grupo de falantes/sinalizantes em relação a outro grupo, e em relação a sua própria língua, tanto por questões de política de línguas, de colonização, de práticas pedagógicas que elegem um padrão de língua a ser seguido por todos os membros da comunidade de fala e discriminam outras variantes.

Esta concepção de certo e errado, quando se estende para os sinalizantes

de língua caseiras, acabam por desencadear um preconceito linguístico, tanto em relação às línguas quanto para os Surdos que sinalizam estas línguas. E aos poucos, estas variantes das línguas caseiras podem desaparecer, em função do preconceito e da falta de prestígio que as línguas e sujeitos sofrem.

Neste estudo, objetivo coletar todos os sinais do termo mãe como forma de mostrar que não há certo e errado. O interessante é destacar a riqueza e variedade das línguas de sinais, os diferentes sinais para um mesmo referente, e não classificá-los como mímicas ou gestos.

Variação do termo mãe no Brasil

No Brasil, após a década de 90, vários estudos sobre a gramática, variação de Libras e outros tantos aspectos linguísticos vem sendo desenvolvidos. Alguns estudos procuraram registrar sinais do termo de mãe, presentes em diferentes regiões do Brasil. Neste estudo, procuro catalogar este registro, fazendo uma coleta dos sinais já existentes em artigos, dicionário de libras, livros, dissertação e teses. Procuro também ampliar o registro de sinal para o termo mãe, a partir de coleta de dados em encontros com outros Surdos, que usam ou conhecem outros sinais para mãe.

Silva (2015) pesquisou o modo de realização do sinal mãe no primeiro dicionário de língua de sinais publicado no Brasil, *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de Flausino da Gama. Verificou-se a mudança linguística para os sinais PAI e MÃE. O sinal PAI é sinalizado pelos sinais HOMEM + NASCER e o sinal MÃE com os sinais MULHER + NASCER. Para Silva (2015) os sinais HOMEM e MULHER transformaram-se totalmente, e que a mudança ocorrida pode estar relacionada às transformações culturais e à vida em sociedade.

A primeira figura apresenta o sinal mãe da obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*:

Figura: Mãe



Fonte: Gama (1875, p.17)

Os alunos do INES estudavam a língua de sinais ensinada no Instituto e quando terminavam o período de estudar voltavam para as suas cidades. Acredita-se que neste movimento de ir e vir, houve muita influência entre a língua aprendida e a língua já sinalizada pelos Surdos do Brasil. Neste diálogo entre os diferentes sujeitos de diferentes lugares e no decorrer dos anos, uma nova língua de sinais foi sendo construída no Brasil e novos sinais foram sendo sinalizados e outros sinais foram sofrendo modificações.

Como os Surdos encontravam-se no INES, pode ter ocorrido mudança linguística do termo mãe, sinais diferentes de uma região que não tinha sinal de mãe. E os sinais foram sendo trocados, levados de um lugar para outro. Outra hipótese é que muitos Surdos não iam para o INES e eles mantiveram os sinais sem influência de outros Surdos e de outros sinais. Mas para isto, é preciso estudo para confirmar. Então, somente como hipótese para a ocorrência de muitas variações de sinais para o termo mãe.

Uma hipótese para a mudança de sinal de mãe seria por convencimento

da comunidade surda ao tentar influenciar outros Surdos na formulação de sinal. Esta influência pode ter se espalhado e talvez ter feito mudança de realização do sinal mãe de outras línguas de sinais. Nas diferentes regiões, rural e urbana, existe variação linguística do sinal de termo mãe. Talvez pode ser família ouvinte em comunicação com filho Surdo e também Surdos que usam sinais caseiros, especialmente nas cidades pequenas em que o contato com Surdos é pouco e com uma minoria de Surdos que usam sinais caseiros para o termo mãe.

Felipe (2001) nos ensina que

Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta as mudanças culturais e tecnológicas. Assim a cada necessidade surge um novo sinal e, desde que se torne aceito, será utilizado pela comunidade. (FELIPE, 2001, p. 19)

Como todas as línguas oralizadas, as línguas de sinais também sofrem mudanças, ou com acréscimos de novos sinais, ou com o desuso. As comunidades surdas criam novos sinais a partir de novas realidades, de novas mudanças na sociedade.

Outras vezes, a comunidade surda troca de sinal, aprende um sinal de uma outra comunidade e passa a ignorar o que usava antes, para de usar os sinais antigos.

Schmitt (2013) explicou que encontrou ocorrência de variação e mudança linguística por faixa etária em grupo dos indivíduos jovens e grupo velhos Surdos geração e as diferenças são marcadas na Libras. O grupo de Surdos mais velhos costumam usar primeiro os sinais antigos para depois fazer uma comparação da língua de sinais e a atuação para a mudança linguística.

Aspectos Metodológicos

A metodologia de pesquisa foi organizada através de coleta de registros do termo mãe já pontuado em estudos sobre este termo e de acréscimo de outros sinais, a partir de coleta com outros Surdos de diferentes regiões do país. A análise tem como objetivo discutir e apontar as variações de uso deste termo usado por

diferentes Surdos em diferentes regiões. Para registrar a variação deste sinal termo, nossa pesquisa constituiu um corpus, oriundo de diferentes sinalizadores da comunidade surda, que é por onde circulam a grande variação linguística de sinal de termo mãe.

A primeira coleta de dados foi realizada buscando os sinais do termo Mãe já registrados no Brasil pelo uso das variáveis dos sinais em livros de dicionários, Corpus de libras na ufsc³, acesso site INES⁴, Libras signbank⁵, dissertações, teses e artigos.

Na investigação pelo link de signbank, verificamos uma quantidade de variável de 6 (seis) termos de mãe e no link do site do INES encontramos 2 (dois) termos de mãe.

Neste estudo, contamos com 10 participantes Surdos e uma ouvinte, com idades variáveis entre 20 a 40 anos, sendo 5 do Nordeste, 2 do Sudeste, 2 do Sul e 1 da região centro-oeste. Realizamos encontros por meio do aplicativo WhatsApp para coletar o termo “mãe”, por meio de narrativa dos 10 participantes, das experiências, dos contatos que os Surdos têm em cada região, pela convivência com a comunidade surda, contato com Surdos idosos e com Surdos das comunidades rurais. Por meio da tecnologia do whatsapp, como estratégia, recebemos vários vídeos com registros de sinal de mãe. No entanto, para esta pesquisa, refiz os sinais e eles encontram-se relacionados nos sinais 18 a 29.

Os dados, a seguir, contam com 29 sinais do termo “mãe” coletados.

Dados coletados de obras lexicográficas

Figura 01-Sinal de Mãe



Fonte: Libras signbank

Referência: <https://signbank.libras.ufsc.br/>

3 Site link <https://corpuslibras.ufsc.br/>

4 Site link http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/

5 Site link <https://signbank.libras.ufsc.br/>

Figura 02- Sinal de Mãe



Fonte: Libras signbank

Referência: <https://signbank.libras.ufsc.br/>

Figura 03- Sinal de Mãe



Fonte: Libras signbank

Referência: <https://signbank.libras.ufsc.br/>

Figura 04- Sinal de Mãe



Fonte: Libras signbank

Referência: <https://signbank.libras.ufsc.br/>

Figura 05- Sinal de Mãe



Fonte: Libras signbank

Referência: <https://signbank.libras.ufsc.br/>

Figura 06- Sinal de Mãe



Fonte: Libras signbank

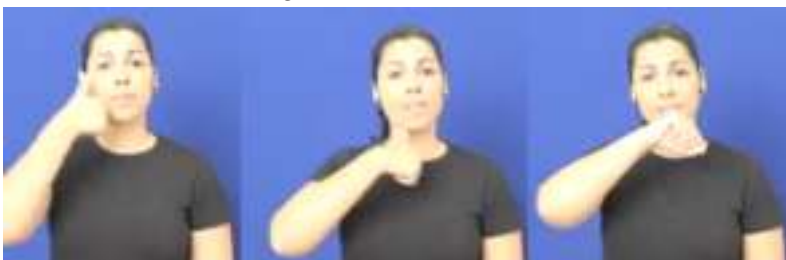
Referência: <https://signbank.libras.ufsc.br/>

Figura 07- Sinal de Mãe



Fonte: Silva, 2015

Figura 08- Sinal de Mãe



Fonte: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/

Referência: Rio de Janeiro

Figura 09- Sinal de Mãe



Fonte: Schimtt, (2013, p.35),

Referência: Santa Catarina

Figura 10- Sinal de Mãe



Fonte: Ensminger, (1987, p.11)

Referência: Comunicando com as mãos.

Figura 11- Sinal de Mãe



Fonte: Giroleti, (2008, p94), o sinal dando como referência os cabelos – pelos ombros na mulher.

Referência: Língua de Sinais Kaingang- (Xanxerê-Santa Catarina)

Figura 12 - Sinal de Mãe



Fonte: Soares, (2018 p.111). Sinal terena é composta por todos os dedos estendidos, levemente curvados e separados. É a região dos seios e de encostar. A mão encosta primeiramente no seio esquerdo e posteriormente no direito

Referência: Língua de Sinais Terena- Miranda-MS

Figura 13 - Sinal de Mãe



Fonte: Vilhalva, (2009, p.99). Sinal Mãe ou mulher

Referência: Surdo Guarani-Kaiow

Figura 14 - Sinal de Mãe



Fonte: Azevedo, (2015, p.69). Mão direita aberta no rosto fazendo movimento nos dedos com Expressão chamativa

Referência: Língua de Sinais Sateré-Mawé (Parentes-Amazona)

Figura 15 – Sinal de Mãe



Fonte: Costa (2017, p.116). Sinal “mãe”, Mairarê usa as duas mãos fazendo movimentos que ressaltam a forma dos seios.

Referência: Surdos Paiter Suruí, Rondônia

Figura 16 - Sinal de Mãe



Fonte: Pereira, 2017 (p.263). Mãe: dedo indicador das mãos direita e esquerda apontados para fora, posicionados em frente ao peito.

Referência: Cena – Várzea Queimada (Jaicós-Piauí)

Figura 17 – Sinal de Mãe



Fonte: Silva, 2021 (p. 266)

Referência: Língua de Sinais Caiçara (Várzea Alegre – CE)

Dados coletados de participantes Surdos - Entrevista com Surdos sinais narrativas
exicais de termo de mãe de regiões de nordeste, sudeste e sul

Figura 18 - Sinal de Mãe



Figura 19 – Sinal de Mãe



Figura 20 – Sinal de Mãe



Figura 21- Sinal de Mãe



Figura 22 – Sinal de Mãe



Figura 23 – Sinal de Mãe



Figura 24 – Sinal de Mãe



Figura 25- Sinal de Mãe



Figura 26 – Sinal de Mãe



Figura 27 – Sinal de Mãe



Figura 28- Sinal de Mãe



Figura 29 – Sinal de Mãe



Fonte: figuras 18 a 29 - Elaboração própria (2021)

Referência: Estes sinais foram coletados de entrevista com Surdos das regiões nordeste, sudeste e sul.

Discussão

As figuras 1, 7, 8, 10.1 e 28 mostram pouca variação na execução do sinal e, portanto, pouca variação fonológica na formulação do sinal mãe. Ao formular o sinal, há uma memória que lembra (discursividade) a religião pelo fato de pedir a benção e levar a mão à boca para a pessoa ser abençoada.

Ao atentar para as figuras, observa-se que há uma mudança na orientação de mão para as figuras 08 e 28, pois agora a mão está no queixo e não mais na boca. Uma hipótese para esta mudança de direção ou orientação da mão seria para evitar o contato tocar com os lábios em uma mão suja. Então, para ficar mais confortável, o movimento na orientação de mão mudou o ponto de articulação: da boca passou para o queixo.

Dentre todos os sinais coletados, o único sinal soletrado é o da Figura 6 e muito usado pela comunidade surda do Rio de Janeiro. Há outras variantes para o sinal mãe usado no Rio, também. A soletração ainda é uma marca da presença da língua oral na comunidade surda, mesmo levando-se em conta que na soletração segue também uma organização e um movimento para executar o sinal. Os sinais

das figuras 02, 19, 25 e 26 relembram a CM “m”, que é a inicial para se escrever mãe, em língua portuguesa. Cada um dos sinais destas figuras (02, 19, 25 e 26) tem outros elementos que os diferenciam, como Ponto de articulação, movimento e orientação da mão.

A figura 3 refere-se a um sinal que somente é realizado no Sul e pode ser acontece buscar sinal de mãe do Sul por causa confortável criança surda e filho de Surdo.

As Amostras das figuras 11 a 15 apresentam variantes regionais indígenas que específica a variante lexical de termo mãe na língua de sinais indígenas. Nas figuras de 16-17, o sinal de termo mãe foi coletado de uma zona rural. Das figuras 11 a 17, os sinais são criados e formulados por muitos Surdos que moram ou em aldeias (11 a 15) ou em zona rural (16-17) e com pouca relação e comunicação com os Surdos da cidade. Portanto, com pouca ou quase nenhuma relação com Surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais. Observa-se que quase todos os sinais apresentam uma formulação de algum parâmetro, como o ponto de articulação, no corpo, mais próximo ao peito ou no peito mesmo.

Nas pesquisas e entrevista com os Surdos, conforme dados das figuras (18 a 29), observa-se variação regional de sinais e o registro das variantes lexicais de termo mãe que os dez sinalizantes falaram/sinalizaram. A maioria usa o sinal das figuras (1, 7, 8 e 28) e alguns Surdos idosos antigos usam sinal da figura 19. Alguns de cidade e da zona rural usam sinais caseiros, ou seja, os sinais que marcam a variação da língua de sinais do Brasil.

Ainda é muito difícil mostrar a riqueza da variação lexical para o termo mãe entre os Surdos do Brasil. O objetivo deste estudo é registrar o termo mãe – sinal linguístico – e comparando com outras regiões para mostrar a valorização do registro da língua de sinais, para os Surdos e que não sofreram ainda a influência da colonização, da língua de outro país ou da própria Libras. O sinal precisa ser sinalizado e registrado para não ter o perigo de perder, desaparecer o sinal.

Muitos Surdos utilizam e expressam a sua língua com uso de diferentes sinais, alguns mais antigos e que parecem estranhos e que podem ser considerados como “gestos”. Em muitas comunidades surdas, o uso de sinais antigos ou pouco usados, em encontros da sociedade surda, podem ser tomados como sinais errados, e que o sinalizante sinalizou errado. Há, também, na língua de sinais

preconceito no uso da língua de sinais que Surdo faz, e por isso, fica com trauma e, em seguida, precisa procurar outro sinal padrão melhor. Infelizmente, a língua de sinais corre risco de perder vários sinais, de ser prejudicada e não ter e nem encontrar registro de uso de sinais que a minoria de Surdos faz e no futuro pode se perder. Esta questão pode acontecer em função da colonização ou influência da obrigatoriedade de trocar de sinais, por procurar a língua de sinais padrão de algum lugar ou região do Brasil.

Muitos grupos de jovens Surdos não aceitam sinal antigo e querem outro novo sinal diferente, pois acham sinal estranho e não gostam, pois parece sinal simples, vindos de classe social mais desvalorizada economicamente (pobreza). Procura outro sinal diferente na região e ignoram sinal antigo e caseiro. Grupo de Surdos idosos costumam usar sinais antigos, com gramática simples. Os jovens buscam mais informação, buscam contato para adquirir novo sinal, mais vocabulário de sinais. Também pode acontecer pelas tecnologias, rede social, internet, conversa e bate-papo, pela webcam e outros meios para contactar e fazer amigos Surdos. Surdos falam: “nossa! estranho sinal, nunca vi sinal assim”. Aí perguntam: Onde você mora? Eles próprios sinalizam na cidade, sofrem influência de outros Surdos e aceitam copiar sinal. Existe influência que a colonização determina, de rede social que provoca mudança linguística.

Nas comunidades surdas e nas Associações de Surdos, sempre tem Surdos que viajam para outra cidade, para capitais, outras regiões, encontros, eventos, cursos de instrutores de Libras, atividades esportivas e que também encontram sinais e sentem estranhamento com sinais diferentes. Surdos viajam para várias cidades, como vendedores de chaves, de alfabeto manual e que também influenciam outros Surdos. E nestes encontros, os Surdos trocam conhecimentos, trocam sinais, aprendem, ensinam e observam a variação presente na língua.

Surdos acadêmicos dos cursos de Letras-Libras, no processo de formação e em encontros, eventos e congressos, perceberam que é mais importante o registro da variação linguística, especialmente, de sinais antigos. Registrar os idosos Surdos, como eles aprenderam os sinais, porque na época não tinha informação e os idosos pensam que não importa, que não tem valor os sinais antigos e, inclusive, alguns já esqueceram sinais antigos. O Brasil, por não ter uma forte educação, por não ter faculdades para Surdos e por um grande período de

negação da Libras, por isso também, são raríssimos registros de sinais antigos; são muito poucos.

Observa-se pelos dados a rica valorização, quantidade de variação linguística do termo de mãe em Libras. É importante refletir sobre o ponto de vista de Quadros e Leite (2013, p.25), quando elas dizem que “É a documentação que permitirá não apenas às comunidades usuárias dessas línguas, mas a toda população do país, reconhecer o valor e a riqueza de suas particularidades linguísticas e das perspectivas culturais nelas imbuídas”. Autoras argumentam que é muito importante o registro das línguas de sinais, pois mostram a valorização, a diversidade cultural surda e a variação linguística no Brasil.

O Corpus de Libras na ufsc é importante, mas ainda assim, é possível encontrar outros que servem para formar a variação da Libras no Brasil. Muitos Surdos, ao serem entrevistados, apontam somente o sinal considerado padrão e não sinalizam e nem registram os sinais próprios da variação linguística de termo mãe porque Surdos pensam foco no padrão sinal de mãe. Poderíamos ter mais variação de sinais e os devidos registros.

Concluimos que nesta investigação, nesta coleta de dados, as comunidades surdas apresentam grande variação lexical de termo mãe. No entanto, é preciso uma pesquisa com mais profundidade para sabermos ou conhecermos mais detalhes do sinal, com perguntas como: qual o motivo do sinal, por que? De onde vem? Variação linguística? Exigente padrão? Todos os sinais das línguas de sinais dos Surdos, como minoria, precisam ser registrados para mostrar a cultura e a variação da libras. O alerta também mais importante é dar continuidade da pesquisa, com estudo do termo de sinais de família e vocabulário relacionados, como forma de valorização da Libras. Outro ponto a se estudar é o registro das línguas indígenas, pois apenas minoria línguas de sinais indígenas e rurais tem algum estudo e com pouco registro da sua variação linguística. A grande maioria dos estudos concentra-se na língua de sinais sinalizada por Surdos das cidades.

Por fim, há ainda um enorme campo de estudo para saber mais sobre a variação dos sinais da libras e para registrar uma língua que ainda tem a característica de ser muito mais falada/sinalizada que escrita e, principalmente, para não perder a riqueza das unidades lexicais da libras em uso pelos diferentes Surdos do país.

Referência

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436/2002. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. 2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **A Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira: século XVIII a XXI**. Revista Mundo & Letras, José Bonifácio/SP, v. 2, Julho/2011.

COSTA, Miriã Gil de Lima. **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Païter Suruí no contexto familiar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

FELIPE, Tanya Amaral. **LIBRAS em contexto: Curso básico, livro do estudante cursista**. Programa Nacional de Apoio a Educação dos Surdos, Brasília: MEC; SEESP, 2001.

FELIPE, T. A estrutura frasal na LSCB. In: **Anais do IV Encontro Nacional da NPOLL**. Recife, 1989. p. 663-672.

FERREIRA-BRITO, L. 1984. Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages. **Sign Language Studies**, Spring, v. 42, p. 45-56, 1984.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E. & H. Laemmert, 1875

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>

MORELLO, R. **A Língua Portuguesa pelo Brasil: diferença e autoria**. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas
– Unicamp, Campinas, 2001.

NONAKA, A.M. Interrogatives in Ban Khor Sign Language: a preliminary description. In: MATHUR, G., Napoli, D.J. (Orgs.). **Deaf Around the World: The Impact of Language**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2010. p. 194–219.

PEREIRA, E. L. **Fazendo cena na cidade dos mudos: Surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no Sertão do Piauí**. 2013. 416f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. Phrase Structure of Brazilian Sign Language. In: **Crosslinguistic perspectives in sign language research**. Selected papers from TISLR 2000. Signum Press: Hamburg, 2003. p. 141-162.

QUADROS, Ronice Muller de. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne; LEITE, Tarcísio de Arantes. (Org.). **Estudos da língua brasileira de sinais I**. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 15-36.

QUADROS, Ronice Muller de. Documentação da Libras. In: **Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística, 2014, Foz do Iguaçu**. Brasília: IPHAN - Ministério da Cultura. v. 1. p. 157-174. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. A transcrição de textos do Corpus de Libras. **Revista Leitura**. V. 58. Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Maceió. 2017. (no prelo)

QUADROS, Ronice Muller de; Neves, Bruna Crescêncio; Schmitt, Deonísio; Lohn, Juliana Tasca & Luchi, Marcos. **Língua Brasileira de Sinais**. Patrimônio Linguístico Brasileiro. Editora Garapuvu. Florianópolis. 2018

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurológicas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago., 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2017.

Silva, Diná Souza da. **Inventário de línguas de sinais emergentes encontradas no Brasil**: o caso da Cena (Jaicós – PI) e da língua de sinais de Caiçara (Várzea Alegre – CE). (Tese) doutorado -Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terenas da Terra Indígena Cachoeirinha. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

SCHMITT, D. (2013). **A História da Língua de sinais em Santa Catarina**: Contextos sócio históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC

VILHALVA, S. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009

VILHALVA, S. **Índios surdos**: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012

XAVIER, André Nogueira. **Variação fonológica na libras**: um estudo-piloto da alternância no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais. In: Seminário de Teses em Andamento, 16, 2010, Campinas. **Caderno de resumos**. Campinas: Unicamp, 2010. p. 66-67.

XAVIER, André Nogueira. **Panorama da variação sociolinguística nas línguas sinalizadas**. Claraboia, v. 12, jul.-dez. 2019. Disponibilidade em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1538>>. Acesso em: 09/11/2020

ENSINO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM GUINÉ-BISSAU: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

TEACHING IN THE CONTEXT OF LINGUISTIC DIVERSITY IN GUINEA-BISSAU: A PROPOSAL FOR TEACHING READING AND WRITING

Cellina Rodrigues Muniz¹Nuna Nunes Correia²Sulemi Fabiano Campos³**Recebimento do Texto:** 10/12/2022**Data de Aceite:** 08/01/2023

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender o processo do ensino no contexto da diversidade linguística guineense, a partir dos livros didáticos “História dos avós”: caderno de exercícios e livro de leitura usados especificamente para as aulas dos alunos da 4ª série. Para isso, adotamos a metodologia de pesquisa documental com abordagem qualitativa e nos baseamos nas discussões de Correia (2021), Freire e Guimarães (2011), e Antunes (2003). Assim, as análises mostram que há pouca presença do crioulo nos livros. Dessa maneira, percebemos que, mesmo sendo a língua mais falada diariamente no território guineense, o crioulo ainda não consegue fazer parte da realidade escolar dos alunos guineenses. Sendo assim, depois das discussões, procuramos sugerir uma proposta para o ensino da leitura e da escrita que levasse em consideração a diversidade linguística do país.

Palavras-chave: Diversidade Linguística. Guiné-Bissau. Língua Portuguesa. Língua Crioula.

Abstract: This paper aims to understand the teaching process in the context of Guinean linguistic diversity, based on “história dos avós” workbook and reading book used specifically for the classes of primary 4 pupils. For this purpose, we adopted the documentary research methodology with a qualitative approach and based on the discussions of Correia (2021), Freire and Guimarães (2011) as well as Antunes (2003). Thus, the analyses show that there are the little existence of Creole in the books. In this way, we realized that, even though Creole is the most widely spoken language in Guinean territory, it still cannot be part of the school reality of Guinean pupils. Therefore, after the discussions, we suggested a proposal for the teaching of reading and writing that took into account the linguistic diversity of the country.

Keywords: Linguistic Diversity. Guinea-Bissau. Portuguese Language. Creole Language.

1 Doutora em Educação (UFC) com Pós-Doutorado em Linguística (UNICAMP). Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN. E-mail: cellina.muniz@ufrn.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7180-1994>

2 Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR. E-mail: nunanunescorreia@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7112-5519> Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

3 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso - GETED do Departamento de Letras da UFRN. ORCID:<http://orcid.govhttps://orcid.org/0000-0002-7212-0621>.E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br

Introdução

A Guiné-Bissau é um país africano situado na costa ocidental. O Governo guineense adota o português como língua oficial, de ensino e do trabalho; entretanto, o território é constituído por uma grande diversidade étnica e linguística. Cada etnia possui a sua própria cultura, os seus hábitos e a sua língua. Então, há falares de fula, de balanta, de mandinga, de manjaco, de pepel, de banhus, de baiotes, de felupe, entre outros, o que faz com que a diversidade linguística, no contexto guineense, se torne uma marca bem perceptível e reconhecível, tanto por linguistas, assim como pela população em geral.

Entretanto, neste cenário de várias etnias e línguas faladas diariamente e do português como a única língua imposta pelo sistema educativo e, logo, pelos professores, é por meio do crioulo que as diferentes etnias guineenses se encontram e se entendem comunicativamente, motivo pelo qual é considerado e denominado de língua de unidade nacional, pois, dentre as línguas usadas no território guineense, é o crioulo a língua mais falada e responsável por estabelecer ligação interétnica (CORREIA, 2021; INTIPE, 2018).

Assim, mesmo sendo o português a língua do ensino e mais privilegiado no ambiente escolar e acadêmico, é o crioulo que mais se utiliza efetivamente pelos guineenses. Por isso, quando se fala da Guiné-Bissau, do povo guineense e das suas manifestações culturais que se dão por meio da música, do teatro, da dança entre outras, logo vem à mente o crioulo como língua na qual se realizam. É também a língua das diferentes brincadeiras das crianças de Bissau como *ndulé ndulé, era, era*; e histórias de *lubu ku lebre* que se contam em casa sentadas nas esteiras de palha ou bambu, e nas escolas. Ainda é a língua que se usa nos mercados, no *djumbai*; bem como, na maioria das vezes, nas rádios guineenses e na televisão nacional, sendo falada, às vezes, até dentro das salas de aula, mesmo sem a autorização do professor.

Apesar de desempenhar um papel tão importante e ser usado diariamente por um grande número da população, a situação do crioulo dentro das salas de aula parece não fazer parte das discussões dos professores ou da agenda do Estado guineense para o sistema educativo. Isso porque, na maioria das vezes, os educandos guineenses são proibidos de usá-lo nas aulas, visto que se tem a ideia de que, com o uso frequente do crioulo, o aluno guineense não será proficiente

em língua portuguesa ou que terá problemas em desenvolvê-la (CORREIA, 2021; CÁ, 2019; COUTO; EMBALÓ, 2010). Dessa forma, a língua materna da maioria dos estudantes que chegam à escola e que poderia funcionar como ponte para a língua portuguesa, como dizia Cabral (1976), passou a ser vista como um dos motivos do insucesso do aluno na aprendizagem da língua portuguesa e de seu fraco rendimento escolar.

Muitos trabalhos desenvolvidos sobre a prática de ensino de língua portuguesa no contexto guineense revelam a proibição do crioulo nas aulas, sendo permitido, apenas, o uso do português, por ser a única aceita pelo sistema educacional e pelos professores, fato que torna a imposição desta língua cada vez mais perceptível atualmente (CÁ, 2019; Correia, (2021). Porém verifica-se grande número de estudos que analisam materiais didáticos de português, mas não discutem a respeito da língua crioula. Sendo assim, neste artigo, abordamos essa situação, que precisa ser debatida no contexto de ensino na Guiné-Bissau; portanto, neste trabalho, buscamos compreender o processo do ensino no contexto da diversidade linguística guineense, a partir dos livros didáticos História dos avós: caderno de exercícios e livro de leitura usados para ensino de português aos alunos da 4ª série.

Acreditamos que, à medida que a discussão sobre a presença ou não do crioulo em salas de aula se amplie, o aluno guineense, desde cedo, poderá compreender a importância de duas línguas (português e crioulo) ou mais (línguas étnicas) na sua vida e na sociedade guineense em geral. Também compreendemos que as discussões sobre o crioulo em salas de aula poderão influenciar na elaboração de uma política linguística para a sua normatização e, posteriormente, sua introdução, de uma forma oficial, no Sistema do Ensino.

Sendo assim, a relevância deste trabalho está não apenas na valorização do crioulo como língua materna da maioria dos educandos, mas também numa reflexão sobre a necessidade de sua introdução no sistema educativo como língua que pode ser usada nas salas de aula, com foco na diversidade linguística. Em outras palavras, trata-se de uma forma de reconhecer a importância dessa língua, que é materna de muitos e do dia a dia da maioria dos guineenses, entre 75% a 80% (COUTO & EMBALÓ, 2010, p. 30); e de se defender a elaboração de uma política linguística que considera a diversidade linguística do país.

A diversidade linguística e o problema da escolha da língua do ensino

Nas palavras de Pabis e Martins (2014), a diversidade é um termo que tem a sua origem a partir da língua Latina e é usada para designar características distintas ou elementos diferentes. Neste sentido, a palavra diversidade linguística pode significar tanto a variedade linguística, isto é, a variação de uma mesma língua, como também pode ser usada para designar múltiplas línguas. Nesta discussão, concebemos o termo diversidade linguística no sentido da multiplicidade linguística, levando em consideração as diferentes línguas que fazem parte do contexto da Guiné-Bissau. Por isso, tomamos aqui as palavras diversidade e multiplicidade como sinônimas.

Não é preciso fazer muitos levantamentos para entender a diversidade linguística que se vive na Guiné-Bissau, pois basta prestar atenção nos diferentes falares do dia a dia, como por exemplo: conversas no mercado, bate-papo nos bares, nas bantaba de *djumbai*, nas brincadeiras dos alunos e nas suas falas escondidas do professor, etc. Para Correia (2021), por ser um contexto de multiplicidade linguística, a maioria dos alunos são multilíngues. Por exemplo, Cá e Rubio (2019), ao entrevistarem cinquenta (50) alunos guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, sobre a quantidade das línguas que falam, 42% dos alunos responderam que falam 3 línguas; já 30% dos estudantes disseram que sabem falar quatro línguas; 18% afirmam falar 5 línguas; e 4%, 6 línguas.

Diante deste quadro linguístico, do encontro de diversas línguas e dos alunos multilíngues, falar da diversidade linguística não parece ser uma novidade para o aluno ou professor guineense. Porém, quando olhamos para o sistema de ensino, a realidade parece não seguir à risca a vivência diária, fato que vem causando, desde o primeiro momento da independência, questionamentos de diferentes pesquisadores. Por exemplo, Paulo Freire, em uma das suas viagens ao *Tchon* de Amílcar Cabral, não deixou de realçar a questão de a Guiné-Bissau ser um país rico em línguas e, ao mesmo tempo, de mostrar a sua preocupação em relação à escolha de língua de ensino, fato que deixou registrado em algumas das suas obras como *Cartas à Guiné-Bissau* (1978) e *África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2011).

Na primeira e quarta parte desta última obra, Freire e Guimarães (2011)

abordam sobre a grande responsabilidade do Estado guineense em relação à escolha da língua oficial, pois qualquer falha repercutiria na vida da população em geral e no processo de ensino e aprendizagem do aluno em particular. Isso porque, depois da independência, como há várias línguas no país, o governo discutia muito sobre a questão da língua de alfabetização. Ao se ter em conta o direito de a criança aprender em sua língua materna, implica que o Ministério da Educação guineense teria que proporcionar professores em cada língua materna e, ao mesmo tempo, preparar materiais para orientar as aulas, logo teríamos umas dez (10) ou mais línguas de alfabetização.

Mas o problema maior dessa escolha está na especificidade das próprias línguas, ou seja, como escolher tais línguas se eram (e algumas ainda são) ágrafas? Como formar professores em todas as línguas nacionais para o ensino? Como produzir materiais didáticos e textos para orientar as aulas em todas essas línguas? Então, quando seguimos este caminho, a falta da normatização e da ortografia das línguas acaba sempre sendo uma das primeiras barreiras ou entraves para continuar a discussão. A questão se complica quando pensamos em como alfabetizar as crianças pertencentes à minoria linguística.

Então, esse fato nos mostra que a alfabetização nas línguas nacionais é um caminho complicado de se seguir. Mesmo com isso resolvido, teríamos outra questão ainda mais complexa, porque, segundo Freire & Guimarães (2011) e Correia (2021), oficializar uma das línguas étnicas para o ensino e deixar outras traria questões de tribalismo, porque as etnias cujas línguas forem deixadas de lado poderiam se sentir injustiçadas. Assim, pelo que vimos até aqui, o problema é um ciclo sem fim, isto é, são várias questões até chegar à definição da língua de ensino. Então, o que nos resta de toda esta situação, segundo os autores, são as línguas portuguesa e crioula, sobre as quais passaremos a discutir em seguida.

Entre o símbolo da unidade nacional e a língua lusa

Depois da independência, o Estado guineense tinha uma escolha a se fazer entre as duas línguas, isto é, tinha que escolher entre o símbolo da unidade nacional, o crioulo, e a língua lusa, o português, para constituir como língua oficial, de ensino e de trabalho. E qualquer uma das opções teria consequências positiva e negativa. Por exemplo, o português, àquela altura, já era uma língua

normatizada, com ortografia, gramática e textos que pudessem servir para o processo de ensino, mas contava com pouquíssimos números de falantes no território guineense. Ou seja, até 1958, apenas 1, 15% da população guineense era alfabetizada em língua portuguesa, o que significa que, lamentavelmente, 98,85% eram analfabetos (FREIRE; GUIMARÃES, 2011; Correia, 2021). Então, escolher a língua portuguesa significava ter materiais prontos para o ensino; facilitar o contato com outras potências, como Brasil e outros países africanos etc.; ter, ainda que seja em número reduzido, professores para trabalhar. Mas a consequência negativa que tinha que enfrentar era, e ainda é, a falta da prática do uso do português pela população em geral.

Quando se pensa no crioulo, percebe-se a sua relevante função no contexto guineense e o fato de ser a língua mais falada. Nas suas discussões, Couto e Embaló (2010) apontam que quase 80% da população guineense sabe falar ou entende o crioulo. Entretanto, o problema desta língua estava e ainda está nas questões da padronização da escrita, e produção de materiais didáticos. Por isso, Cabral (1976, p.59) afirma que “ainda não se sabe, é preciso mudar primeiro, mesmo o crioulo”. Portanto, “não se pode ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira, se não é confusão do diabo”. O pai da independência da Guiné e Cabo Verde, Cabral, estava se referindo à padronização da escrita, pois, sem isso, a “confusão” se daria ao se na escrita.

A preocupação de Cabral (1976, p. 60) levou-o a sugerir que adotássemos o português “até o dia em que, de fato, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo possamos escrever em crioulo”. Isso porque Cabral não só sabia da potência do crioulo, como também da sua importância para o processo de ensino. Esse fato leva Correia (2021, p.31) a afirmar que, “embora não possa ser utilizado para servir de língua oficial devido à dificuldade que apresentava, não podia ser desprezado, mas sim trabalhado e normatizado para que um dia possa ser uma língua na qual o povo guineense aprenderia a ler e escrever, pois era e é uma língua que ganha espaço cada vez mais”. Ainda, a autora vai além, mostrando que a não escolha do crioulo não é só pela falta da normatização, mas também por não ser uma língua hegemônica e das elites guineenses. Dessa forma,

A língua portuguesa com suas regras, condutas e normas a seguir não foi, inicialmente, inteiramente assimilada pelos originais. Eles e elas, em quase sua totalidade, não a falavam. Contraditoriamente, foi a língua escolhida por seus dirigentes diante da sua praticidade-, é conhecida e falada em outros continentes-, pois outras dezenas delas faladas a poucos quilômetros umas das outras não eram entendidas entre si. A língua crioula, a mais falada delas, não era hegemônica em nenhuma dessas nações nos anos 1970 e também por não ser uma língua que contasse com código gráfico, ofereceu dificuldades para o trabalho consistente e eficaz de alfabetização que Paulo compreendeu com as elites dirigentes em alguns dos países recém-libertados (ARAÚJO FREIRE, 2011, p. 27).

Então, o português acabou ocupando o status da única língua do ensino, da escolarização, do trabalho e do acesso à tecnologia de comunicação e de informação. A escolha do português deixou o crioulo fora do sistema educativo, por isso, mesmo sendo uma língua que cresce a cada dia e que é falada pela maioria da população, continua silenciado pelo Governo. Não negamos a sua falta de padronização, mas podia ocupar o espaço de segunda língua oficial, permitindo assim, o seu uso no sistema educativo. Hoje, quando falamos da diversidade linguística na escola, várias pesquisas (Correia, 2021; CÁ, 2019) falam do impedimento e silenciamento do crioulo em salas de aula, mas quando se analisam os materiais didáticos, ainda encontramos poucos trabalhos que abordam essa questão (Correia, 2021), que aqui está em estudo. Passaremos agora à análise dos livros didáticos *História dos avós* tendo em conta a questão da diversidade linguística.

Diversidade linguística em materiais didáticos

O livro de leitura analisado neste artigo (*História dos avós*) foi escrito pelas autoras Maria do Carmo Mendes, Valentina Joaquim Ferreira e Maria do Carmo Machado, sob a coordenação pedagógica da Mônica Benoit. Foi lançado em 1996 pela Editora Escolar da Guiné-Bissau. Já o segundo livro, caderno de exercício, foi escrito pelas mesmas autoras e lançado um ano depois, em 1997. Desde então, esses dois livros vêm sendo os principais materiais usados para as aulas de língua

portuguesa lecionadas aos alunos de 4ª série da maioria das escolas (públicas e privadas) do Ensino Fundamental da Guiné-Bissau. Ao abrirmos o primeiro livro, o da leitura, percebemos que é composto por pequenos textos, que são fábulas e contos de tradição oral. Todos os textos são escritos em língua portuguesa, mas muitos deles contêm palavras em língua crioula que talvez, se fossem escritas em língua portuguesa, não fariam muito sentido. Assim, podemos dizer que, ainda que seja de forma insignificante, há presença da língua crioula como mostra o quadro 1 abaixo.

Quadro 1: palavras em língua crioula

Expressão em crioulo	Tradução	Textos
Tchoca	Perdiz	Esperteza da lebre
Site	Azeite de dendé	
Djugudé	Urubu	A vingança do djugudé
Irã	divindades	
Toca choro	Rituais fúnebres	
Djumbai	Diversão	Uma noite diferente
Djidius	Artistas folclóricas	
Nhara siquido	Alguém em pé	Nhara siquido
Tarrafe	Manguezal	
Lama	Argila	
N'dulé N'dulé	Brincadeira	A noite de luar
Tabanca	Vilarejo	Prémio de Petabe
Candongas	Nome local de carro	Rumo à Binar
Fundo	Grão de mostarda	Nem tudo o que brilha é ouro
Total: 14		

Fonte: quadro elaborado a partir de Mendes, Ferreira e Machado (1996)

Como se pode ver, são catorze palavras em língua crioula encontradas em diferentes textos do livro de leitura. Ainda, dentro desse grupo, há algumas palavras que foram aportuguesadas, por exemplo, o termo *toca choro*, que vem da expressão *toka tchur* em crioulo. Mas, se no livro de leitura são apenas algumas expressões, no livro de exercícios, aparece nenhuma atividade que leve o aluno a pensar ou refletir na língua crioula, na sua escrita nas suas variedades e sua realidade sociocultural.

Dessa forma, ao olharmos para esses dois materiais, podemos dizer que a língua crioula foi incluída, isto é, levando em consideração as palavras elencadas no quadro 1. Este fato nos leva a afirmar que, até um certo ponto, há indícios da diversidade linguística nos materiais didáticos. Entretanto, a forma como a tal diversidade foi trabalhada, ou seja, destacando-se somente algumas palavras em crioulo, deixa muito a desejar. Assim, essa falta de atividades em relação ao crioulo implica que talvez as palavras tenham sido colocadas aleatoriamente ou por não existirem outras em língua portuguesa que dessem sentido ao texto, pois não foram aproveitadas para qualquer reflexão que seja. Então, a língua que o aluno fala diariamente passa a não fazer sentido dentro dos livros, porque tudo que ele encontra nas salas de aula, ou melhor, nos livros, são algumas expressões isoladas com significados fragmentados, o que não lhe dá a importância do que realmente é o crioulo. A falta de uma discussão significativa nos lembra ao que já foi sublinhado por Correia (2021) sobre o silenciamento do crioulo na Educação guineense e, portanto, dentro de salas de aula. Por isso, os materiais didáticos, sendo uma das políticas de expansão da língua lusa, o português, não podiam conter atividades que fizessem o aluno refletir criticamente sobre a importância do crioulo. Com isso, percebemos que a realidade vivida na época de colonização, isto é, momento em que os nativos eram proibidos de falarem as suas línguas nacionais, ainda está presente, pois há políticas de impedimento de uso de crioulo pelos alunos.

Portanto, entende-se que, mesmo fora da época da colonização, o Estado guineense continua priorizando a língua do colonizador como a única e melhor para escolarizar a sua população, e deixando de fora a sua própria língua, a que considera o símbolo da unidade nacional e ligação interétnica, o crioulo. E o português continua sendo uma imposição, tanto nos materiais didáticos, como também no sistema educativo, configurando como a única língua aceita pelo sistema educativo guineense. Assim, mesmo sendo a língua mais falada diariamente na Guiné-Bissau, o crioulo ainda não consegue fazer parte da realidade escolar dos estudantes, porque a opinião que se tem a respeito desta língua é falaciosa. Ou seja, entende-se que seria responsável pelo insucesso escolar e pela falta de proficiência em língua portuguesa.

Por isso, o Estado guineense, até hoje, nada faz para a sua oficialização, nem

elabora uma política linguística para a sua normatização e introdução no sistema educativo para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, nas séries iniciais.

Então, quando a escola, ou melhor, o Estado guineense, tira um dos melhores recursos que o aluno tem para se interagir dentro de salas de aulas, ele fica sem vez e voz, pois algumas palavras da língua portuguesa que aprendeu ainda não são suficientes para expressar a sua ideia ou tirar a sua dúvida. Desse modo, o educando acaba se optando pelo silêncio, “enfim, um sentimento de inferioridade e incapacidade perante a língua, razão pela qual a maioria opta pelo silêncio” (BALDÉ, 2013, p. 69). Partindo disso, entende-se que “o problema não é tanto ideológico, mas prático, que vem do fato de que a língua portuguesa não corresponde à realidade cotidiana do aluno. Como é que se pode querer então que ele aprenda, se não é a sua própria língua?” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 137). Assim, desde cedo, o Sistema submete os nossos alunos a uma cultura de silenciamento (FREIRE; SHOR, 2013) e passividade durante o processo de aprendizagem, porque o próprio sistema se encarrega de tirar uma das únicas línguas que a criança conhece melhor, o crioulo, e, ao mesmo tempo, lhe obriga a falar uma língua que ela mal entende, o português.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que a diversidade linguística tão presente no contexto guineense, em diferentes situações do cotidiano, fica perdida quando o assunto é o ensino e o sistema educativo em geral. Dessa forma, não há como falar da diversidade linguística quando se trata de ensino na Guiné-Bissau, pois os materiais didáticos se concentram apenas na língua portuguesa e, de uma forma proposital, excluem a língua crioula. Desse modo, entre o símbolo da unidade nacional e a língua lusa, ainda continuamos e somos obrigados a escolher a última, deixando o primeiro em nenhum plano. Isso porque, se insiste na ideia de que, quanto mais o educando se esquecer e afastar do crioulo, menos problemas terá em língua portuguesa. Por isso, os materiais didáticos se concentram apenas nesta língua, como é o exemplo dos materiais analisados neste artigo, e os professores, por sua vez, ficam presos ao próprio livro didático.

Não estamos afirmando que seria melhor a escola optar apenas pelo crioulo e deixar o português de fora, muito menos estamos admitindo que o crioulo é o único recurso para o sucesso escolar dos educandos. Mas acreditamos

que, ao se introduzir esta língua nos livros didáticos e, conseqüentemente, em salas de aula, haveria uma forma de não só desconstruir as ideologias colonizadoras de que o crioulo não se trata de uma língua, e sim um “dialeto” (no sentido vulgar da palavra) ou *português mal-falado*; mas também seria uma das formas de fazer o aluno se sentir mais à vontade para se expressar, tornando-se sujeito ativo no processo de aprendizagem. Partindo desse ponto de vista, o crioulo estaria funcionando como recurso para o aluno chegar à língua português, como Cabral (1976) já havia sublinhado. É claro que não existe uma regra em que o aluno precisa passar pelo crioulo para, depois, chegar à língua lusa, porém defendemos isso, porque, sendo a língua materna de muitos e língua de comunicação diária dos alunos, o crioulo facilitaria o aluno dominar a língua portuguesa, que não faz parte do seu cotidiano.

Assim, como discutimos anteriormente, uma das justificativas para não oficialização e introdução do crioulo no sistema educativo era a falta de padronização, de textos e livros que orientassem as aulas (CABRAL, 1976; FREIRE; GUIMARÃES, 2011; Correia, 2021). Entretanto, hoje em dia, há vários textos escritos em crioulo, como: poemas, bandas desenhadas (histórias em quadrinho), pequenos contos e fábulas, que poderiam ser aproveitadas para as discussões com os alunos. Fazendo isso, o Estado guineense, assim como os professores, estariam, por um lado, abrindo espaços para os estudantes refletirem sobre a importância da diversidade linguística e de cada uma das línguas no contexto guineense e, portanto, nos livros didáticos e nas salas de aula. Por outro lado, a discussão sobre o crioulo dentro nas aulas é também uma das formas de mostrar a urgência da sua padronização e oficialização.

Analisando os dois livros, entendemos que o Estado guineense continua pautando apenas em português e num sistema de ensino longe da realidade das suas crianças, pois os materiais didáticos selecionados estão longe da realidade linguística e sociocultural do país, o que implica que não há relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 2015). Neste sentido, o sistema de ensino reconhece a diversidade linguística apenas no dia a dia da criança, mas ignora-a quando o assunto é livros didáticos e salas de aula. Portanto, não há como falar da pluralidade linguística nos livros, muito menos nas aulas, enquanto não há políticas públicas que atendam ao perfil linguístico dos alunos, muito menos

propostas que levem em consideração a língua crioula. Com isso, percebemos que a falta de diversidade linguística nos materiais e nas aulas se tornou uma das barreiras para o desenvolvimento das habilidades das crianças, porque a língua predominante nos livros está longe da sua vida diária. Esse fato torna importante e urgente a introdução do crioulo, pelo menos nas séries iniciais, conforme já sugerido por Correia (2021); Freire e Guimarães (2011); Baldé (2013), entre outros.

Uma proposta para o ensino da leitura e da escrita

A discussão anterior nos levou a sugerir uma proposta para o ensino da leitura e da escrita que levasse em consideração a realidade linguística do país. Pois, assim como Correia (2021), acreditamos que uma proposta elaborada a partir da realidade guineense abrirá espaço para o aluno ter voz e vez, tanto em crioulo, assim como em português. Estamos cientes de que a diversidade linguística na Guiné-Bissau não se limita só ao uso de português e crioulo, mas também envolve as línguas étnicas faladas diariamente no país. No entanto, levar a discussão do crioulo para as salas de aula é um começo importante. Assim sendo, não se trata de excluir a língua portuguesa no ensino, mas sim de incluir o crioulo de forma significativa. Neste sentido, pensamos em uma proposta para os alunos da 4ª série de Ensino Fundamental, porém pode ser aplicada em outras séries, cabe ao professor fazer adaptações de acordo com cada nível e realidade da região. Para a produção desta proposta, nos baseamos nas escritas de Antunes (2003), Correia (2021) e nos próprios materiais aqui analisados. Ainda, é importante frisar que na proposta de atividade não incluímos todas as características do gênero discursivo do texto (o conto), isto é, abordamos apenas os aspectos estruturais e temáticos, o que significa que as outras características do gênero, como estilo, propósito e aspectos enunciativos situação de circulação, tipo de público-alvo, mídias foram deixados de lado, como se pode ver a seguir.

Leitura e compreensão dos textos

Texto: *Nhara siquido*”

Antes da Leitura do texto, o professor pode aproveitar para refletir sobre o título e as imagens, trazendo questões como:

1. O que significa *Nhara siquido* em Crioulo?
2. por que o título está em crioulo?
3. Qual seria a tradução do título do texto em português?

Leitura do texto

Texto: Nhara Siquido

Numa tabanca vivia a Nhara, uma menina lindíssima. Ela nunca conseguia guardar segredos.

Um dia, a Nhara foi ao tarrafe buscar lama salgado para fazer sal. Quando lá chegou, viu uma mulher também muito, muito bonita. Ela estava no rio a tomar banho. Nhara fascinada com tanta beleza. Ao aproximar da mulher, a moça reparou que ela não tinha pernas. Metade do corpo parecia um rabo de peixe doirado.

Ao aperceber-se disso, Nhara gritou tremendo.

- Acudam-me! Socorro! Socorro!

A desconhecida tentou acalmá-la e disse suavemente:

- Não tenhas medo de mim. Não faço mal a ninguém, pelo contrário, eu estou a precisar da tua ajuda.

-Da minha ajuda! Exclama Nhara sempre tremendo como uma vara verde.

- Podes-me ajudar-me sim, continuou a desconhecida. Eu sou uma princesa e vivia no reino de Badora. Não é muito longe daqui. Uma feiticeira fez-me isto porque eu não quis revelar o segredo do meu povo. Porém pode quebrar o meu encanto se quiseres.

-Mas como, meu Deus! Exclamou Nhara.

-É muito simples. É só não dizeres nada a ninguém- replicou a mulher.

A Nhara, depois de cometer guardar segredos, seguiu o seu caminho.

Mas, momentos depois, encontrou uma amiga. Como sempre, não conseguiu ficar calada:

-Buíne, Buíne!! Sabes o que me aconteceu hoje? Vi uma princesa peixadisse, gaguejando, Nhara

- Uma princesa peixe? -Perguntou a amiga.

-Sim, uma princesa, metade peixe e metade mulher- explicou Nhara.

Mas, que coisa estranha! - replicou a amiga.

Entretanto, à medida que ela ia falando transformava-se em nhara siquiso.

Ainda hoje, ela tenta sempre meter conversa. Puxa as pessoas pela roupa, quando se vai à fonte ou ao rio.

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado, (1996)

3. Compreensão e interpretação do texto

Depois da leitura, o professor pode trazer algumas questões que façam o aluno refletir sobre o texto. Isto é, questões como:

1. Quem são as personagens do texto?
2. Por que a Nhara decidiu ir à tarrafe àquela hora do dia e não à tarde?
3. Por que a Nhara ficou tremendo depois de ver a moça?
4. No texto, a menina Nhara transformou-se numa planta, por quê?
5. Qual é a moral que podemos tirar da história?
6. A narrativa nos conta sobre o reino Badora, como era? Por que reino e não cidade?
7. A história supõe a existência de dois reinos diferentes. Como podemos imaginar esses reinos?
8. No texto, podemos entender que, de forma implícita, a imagem da mulher está ligada às questões de fofoca, como podemos confirmar isso? Por quê?

Crioulo em salas de aula

Como já foi referido anteriormente, a maioria dos textos presentes no livro didático *Histórias dos avós: leitura, 4ª classe* é do gênero conto de tradição

oral passada de geração em geração. E quase todos foram contados em crioulo ou línguas étnicas. Então, este momento pode ser aproveitado para se discutir esse fato com os alunos.

- a. Fazer traduções do conto para o crioulo.
- b. Refletir sobre as palavras que são usadas da mesma forma em português e em crioulo.
- c. Discutir sobre a incorporação de algumas palavras crioulas na variedade do português falado na Guiné-Bissau, por exemplo: tabanca, fundo, tarrafe, djugudé, site, nhara siquido, irã, lama, djumbai, etc.
- d. Pensar algumas regras sintáticas em crioulo e sua aproximação ou distanciamento com o português a partir das traduções feitas pelos alunos.
- e. Aproveitei o momento para falar (em crioulo ou em português) da importância da diversidade linguística, isto é, das duas línguas (crioulo e português) no processo de ensino, assim como das línguas étnicas na vida do povo guineense.

Produção de texto

Depois de toda a discussão do texto, o professor pode pedir aos alunos para produzirem um texto. Como a atividade foi centrada no conto, o educando pode aproveitar também para produzir um conto, para publicação na página da escola internet (caso haja) ou compor um pequeno livro de conto.

1. Planejamento:

- a. Refletir sobre o enredo da história
- b. Selecionar as personagens principais da narrativa
- c. Pensar no espaço, tempo e eventos
- d. Escolher a língua da escrita
- e. Determinar o número de página

2. Escrita propriamente dita.

Com o planejamento em ordem, o aluno pode passar para a parte da escrita.

3. Revisão e reescrita do texto

Com a primeira versão escrita, o educando pode seguir com a análise do texto, isto é, precisará verificar o seguinte:

- a. O texto possui coesão e coerência
- b. O objetivo traçado foi cumprindo
- c. Os eventos foram organizados adequadamente
- d. o espaço e o tempo estão de acordo com os eventos

Depois de toda a revisão e reescrita feita, o aluno seguirá com a tradução do texto, ou seja, se o texto for escrito em crioulo, o professor pode aproveitar e discutir com os alunos a importância da tradução desse texto para o português, ou vice-versa.

Considerações finais

durante as nossas discussões, buscamos compreender, a partir dos materiais didáticos *História dos avós: caderno de exercícios e livro de leitura*, o ensino de português no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau. Após as análises dos dois livros, percebemos que o sistema de ensino guineense prioriza a língua portuguesa. Os livros trazem apenas algumas palavras e expressões em língua crioula. Partindo disso, compreendemos que, de uma forma proposital, a educação guineense exclui a sua própria língua nacional, continuando, assim, sustentando e fortalecendo as ideologias colonizadoras que silenciam o crioulo. Isso porque, ainda, o crioulo, língua de ligação interétnica, continua sendo visto como uma das causas de não proficiência dos alunos em língua portuguesa e como uma das pedras no caminho para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, não há como falar da diversidade linguística no processo de ensino, enquanto os materiais didáticos continuam ignorando a realidade dos alunos guineenses, ou seja, a diversidade linguística tão presente no dia a dia das crianças

guineenses fica perdida quando o assunto é ensino.

Por isso, depois da nossa discussão, decidimos sugerir uma proposta para o ensino da leitura e da escrita que incluísse a língua crioula de forma significativa, pelo menos no Ensino Fundamental. Não se trata de uma receita pronta e acabada, mas de ideias que podem ser adaptadas de acordo com o nível e a realidade regional dos educandos.

Referências

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO FREIRE, A. M. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. In -FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

BALDÉ, B. Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Tê”. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e cultura portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

CABRAL, A. L. **A questão da língua**. Bissau: No Pintcha, 1976.

CORREIA, N. N. Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau: uma proposta para o Ensino Básico. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

COUTO, H. H.; EMBALO, F. **Literatura, cultura e língua na Guiné-Bissau: um país de CPLP**. Pápiá, Brasília, DF, v. 20, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 7a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. (Coleção Leituras Filosóficas).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Ed. 24ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INTIPE, A. B. **Unidade linguística na diversidade linguística**: o caso do kriol da Guiné-Bissau. Monografia (Graduação em Linguística) -- UNILAB, São Francisco de Conde, 2018. jan./abr. 2019.

MENDES, M. C.; FERREIRA, V. J.; MACHADO, C. M. **História dos avós**: leitura, 4oano. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1996.

MENDES, M. C.; FERREIRA, V. J.; MACHADO, C. M. **História dos avós**: caderno de exercícios, 4ºano. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1997.

NTCHALA CÁ, I. Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

NTCHALA CÁ, I.; RUBIO, C. F. **Perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 58, n. 1, p. 389-421.

PABIS, N. A.; MARTINS, M. D. S. *Educação e diversidade cultural*. Paraná: UNICENTRO, 2014.

PANORAMA GERAL DE ESTUDOS SOBRE CONTACTO DE LÍNGUAS AUTÓCTONES NAS ZONAS RURAIS EM ÁFRICA E EM MOÇAMBIQUE

OVERVIEW OF STUDIES ON INDIGENOUS LANGUAGES CONTACT IN RURAL AREAS OF AFRICA AND MOZAMBIQUE

José Camilo Manusse¹

Recebimento do Texto: 06/02/2023

Data de Aceite: 04/03/2023

RESUMO: Este artigo apresenta o panorama geral de estudos sobre contacto de línguas autóctones nas regiões rurais em África e, particularmente, em Moçambique. Reconhece-se, nele, a escassez de estudos do fenómeno, comparativamente às zonas urbanas. O estudo apresenta estudos seminais, estudos sobre África e Moçambique e as dimensões que normalmente tem sido abordadas nesses estudos, nomeadamente, as implicações estruturais nas línguas em contacto, perspectiva micro, como é o caso de empréstimos linguísticos, interferência linguística, mudanças morfo-sintáticas induzidas por contacto de língua, aquisição da língua-segunda (L2), mistura e alternância de códigos (code-mixing e code-switching) (cf. Appel & Muysken, 2005; Winford, 2010; Corrigan, 2010; Hickey, 2010; Gardner-Chloros, 2010) e a perspectiva macro, que incide sobre implicações sociais no uso de línguas em contacto, nomeadamente, as atitudes linguísticas, escolha de língua, manutenção e mudança linguística, crioulização, línguas francas (cf. Appel & Muysken, 2005; Matras, 2009; Wardhaugh & Fuller, 2015). O artigo termina abrindo uma nova perspectiva de pesquisa sobre a possibilidade de coexistência de duas ou mais línguas autóctones nas zonas rurais de Moçambique, tal como tem sido documentado noutros contextos africanos.

PALAVRAS-CHAVE: Contacto de Línguas. Sociolinguística. África. Moçambique.

ABSTRACT: This article gives an overview of studies on indigenous languages contact in rural areas in Africa and particularly in Mozambique. Studies addressing this phenomenon are scant compared to urban areas. The study presents seminal studies, studies on Africa and Mozambique and the dimensions that, in general terms, have been considered in these studies, namely, the structural implications of languages contact, micro perspective, such as linguistic loans, linguistic interference, morpho-syntactic changes resulting from language contact, second language acquisition (L2), mixing and alternation of codes (code-Mixing and code-switching) (cf. Appel & Muysken, 2005; Winford, 2010; Corrigan, 2010; Hickey, 2010; Gardner-Chloros, 2010) and the macro perspective, which focuses on social implications in the use of languages in contact, namely linguistic attitudes, language choice, linguistic maintenance and change, creolization, lingua franca (cf. Appel & Muysken, 2005; Matras, 2009; Wardhaugh & Fuller, 2015). The article ends by opening a new research perspective on the possibility of coexistence of two or more indigenous languages in rural areas of Mozambique, as documented in other African contexts.

KEYWORDS: Language Contact. Sociolinguistics. África. Mozambique.

¹ Docente da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo-Moçambique. Doutorando em Linguística pela mesma instituição. E-mail: jose.manusse8@gmail.com

Introdução

Na caracterização da situação linguística nos países africanos nota-se que o multilinguismo é um dos aspectos dominantes, sendo geralmente considerado como um fenómeno eminentemente urbano, em que uma língua ex-colonial coexiste com uma ou várias línguas autóctones (Di Carlo 2018; Beyer 2010). As zonas rurais são tidas como um espaço sem uma presença significativa de línguas ex-coloniais e, portanto, com predomínio das línguas autóctones, distribuídas disjuntivamente por territórios específicos. Porém, tal situação poderá ser mais complexa. Por exemplo, Di Carlo & Good (2020), referindo-se à região rural de Mbororo, nos Camarões, mostram que, embora haja uma crença de que as sociedades rurais africanas são monolíngues, o caso de Mbororo provava o contrário. Nesta comunidade, até aos 8 anos de idade, as crianças aprendiam 3 línguas distintas, nomeadamente, o babanki, uma língua falada na região vizinha, o pidgin do inglês camaronês, tratada como uma língua franca nos Camarões e o mbororo. Dentro da comunidade de mbororo, era comum que todos os cidadãos falassem mais de duas línguas desde muito cedo, alargando a quantidade de línguas à medida que iam crescendo e frequentando o sistema de educação (cf. Di Carlo & Good, 2020: 37- 41). Mbororo, na realidade, é um caso de uma região rural caracterizada por uma diversidade linguística, contrariamente ao que é habitualmente assumido nas descrições do multilinguismo em contextos africanos. Num outro trabalho, Cobbinah (2010: 175-190) corrobora esta constatação num estudo sobre contacto de línguas autóctones na região de Casamance, no Senegal. No seu trabalho, o autor mostra que Bainouk é uma região geográfica, mas também é um termo que designa um conjunto de línguas minoritárias dessa região. Essas línguas pertencem à família Níger-Congo, abarcando uma parte do Senegal e outra da Guiné-Bissau. Por razões históricas, ligadas às migrações e religião, nesta região confluem várias línguas que possuem a mesma origem e faladas em diversas comunidades. A pesquisa de Cobbinah (2010) reconhece a existência de cinco línguas francas, algumas mutuamente inteligíveis, nomeadamente, o mandinka (mande), peul, línguas joola, francês e o crioulo português muito influenciado por línguas autóctones. O elevado nível de contacto de línguas que se verifica nesta região permite que uma criança oriunda

de Djibonker ou Bainounk (duas regiões vizinhas) fale normalmente 4 línguas e um adulto fale entre 6 a 10 línguas autóctones.

Também Beyer (2010), depois de sublinhar o facto de estudos sobre contactos de línguas em contextos rurais em África ainda estarem numa fase embrionária, descreve uma situação de multilinguismo na região africana do Sahel. O autor mostra, na sua pesquisa, a influência de factores sociais como redes sociais, parentesco, género, idade, religião, etc. na mudança linguística no Sahel, ao longo do rio Sourou, que faz fronteira entre Burkina Faso e Mali. Esta região rural fronteira é multilingue, coexistindo nela diversas línguas como marka-dafing, samo do Norte, pana e dogon. As diversas línguas estão numa competição entre si em diversos contextos de comunicação entre os falantes nativos nas diversas regiões circunvizinhas, havendo casos extremos de certas línguas coexistirem na mesma aldeia, como é o caso das línguas mooré e jula. Ou seja, o estudo de Bayer (2010) descreve também um caso de multilinguismo numa região rural africana, mostrando o papel que diversos factores sociais desempenham no processo de escolha de uma língua em diferentes contextos.

No caso de Moçambique, ainda são escassos estudos sobre o contacto de línguas autóctones nas zonas rurais, embora, tal como acontece noutros quadrantes de África, o espaço rural moçambicano seja também dominado por línguas locais (Gonçalves & Chimbutane, 2009; Chimbutane, 2012). Neste espaço, a língua do ex-colonizador tem pouca relevância, uma vez que o seu uso é assumido como muito reduzido ou mesmo nulo. Na diferenciação entre as sociedades urbana e rural, está subjacente a ideia de que os espaços rurais são unidades monolíticas com uma *homogeneidade linguística* na base de uma língua autóctone. Daí surgiriam unidades territoriais onde predominaria uma certa língua específica, não havendo possibilidade de uma coexistência de duas ou mais línguas. Esta situação carece de uma maior averiguação, já que há, portanto, indícios de que a caracterização da situação multilingue de Moçambique pode ser mais complexa. Por exemplo, pode ser que a coexistência linguística não se restrinja aos espaços urbanos. Também pode ser que nos espaços rurais haja uma coexistência de *línguas autóctones* tal como tem sido documentado em outras partes de África.

Conceito, âmbito e estudos seminais sobre contacto de línguas

Entende-se por contacto de línguas a coexistência e interação das diferentes línguas entre falantes de uma comunidade. Segundo Thomason (2010:32), há contacto de línguas “quando falantes ou textos de línguas diferentes entram em interação e há transferência das características de uma língua para outra”. Por outro lado, Matras (2009:63) considera contacto de línguas como uma “prática de interações comunicativas em que as línguas coexistem no mesmo espaço e vão cumprindo diversos papéis na vida da comunidade linguística”. Segundo este autor, o falante escolhe as estruturas e formas linguísticas a utilizar em função do contexto específico e essa escolha é influenciada pela finalidade que o falante pretende alcançar através do seu discurso

A literatura considera que o marco inicial de estudos sobre contacto linguístico são os trabalhos de W.D. Whitney ou H. Schuchardt, que se debruçaram sobre fenómenos relacionados com o contacto linguístico, como sejam, o papel de empréstimos na mudança linguística (Whitney, 1881) ou situações de crioulização (Schuchardt, 1890). Contudo, uma visão compreensiva de contacto linguístico ocorre a partir dos anos 50 do séc. passado com a divulgação de Weinreich (1953) e Haugen (1953), que estudaram o comportamento de falantes bilingues. É a partir daí que os estudos sobre o contacto linguístico expandiram-se, cobrindo uma variedade de fenómenos associados ao bilinguismo individual ou social, como são os casos de estudos de aspectos ligados à identidade, ideologias linguísticas, língua e etnicidade, atitudes linguísticas, a influência de aspectos sociais na escolha de língua, mudança e manutenção de língua (*language shift and language maintenance*), morte de línguas (*language death*), aquisição de língua segunda (L2), interinfluência das línguas em contacto, empréstimos lexicais (*lexical borrowing*), crioulização, etc.

Os estudos sobre contacto de línguas cobrem várias dimensões, que podem ser agrupadas em duas perspectivas inter-relacionadas:

a) perspectiva micro, que incide sobre implicações estruturais nas línguas em contacto, como é o caso de empréstimos linguísticos, interferência linguística, mudanças morfo-sintáticas induzidas por contacto de língua, aquisição da língua-segunda (L2), mistura e alternância de códigos (*code-mixing*)

e code-switching) (cf. Appel & Muysken, 2005:117-135; Winford, 2010:170-187; Corrigan, 2010:106-127; Hickey, 2010:151-169; Gardner-Chloros, 2010:188-207).

b) perspectiva macro, que incide sobre implicações sociais no uso de línguas em contacto numa comunidade, como por exemplo, fenómenos relacionados com atitudes linguísticas, escolha de língua, manutenção e mudança linguística, crioulização, línguas francas (cf. Appel & Muysken, 2005:32-45; Matras, 2009:41-60; Wardhaugh & Fuller, 2015:82-134).

Conforme acabamos de referir, nos últimos anos foram feitos vários estudos marcantes que trouxeram um contributo valioso na descrição de diversos fenómenos ligados ao contacto de línguas. Nestes estudos, vários conceitos têm sido utilizados. Dada a natureza da nossa pesquisa, faremos a revisão de alguns desses conceitos que considerámos relevantes, relacionados com a dimensão social do contacto linguístico, tendo em conta sociologia da escolha linguística, manutenção e mudança linguísticas, língua e identidade, mistura e alternância de códigos. Os estudos sobre sociologia da linguagem focalizam nos aspectos sociais da língua. Para o efeito, segundo Appel & Muysken (2005:22-31), três perspectivas têm dominado estudos sobre sociologia da escolha linguística, nomeadamente, as perspectivas determinísticas, orientadas para pessoa e a da especialização funcional.

Na perspectiva determinística, o enfoque são as normas sociais e sua influência na escolha linguística. Nesta perspectiva destacam-se as propostas de Fishman (1965; 1972) e de Ferguson (1959) que introduziram os conceitos de domínio e de diglossia para explicar o fenómeno de escolha de língua.

O domínio toma como base a organização social da comunidade de falantes. Entende-se por *domínio* a caracterização abstracta de situações e cenários que resultam da combinação de vários factores, como por exemplo, ser membro de um grupo, a situação específica e o tópico da conversação. Ou seja, a escolha de uma língua pode ser determinada pela combinação de local de interacção, pessoas envolvidas e assunto/tema em causa. Trata-se da confluência entre participantes, tópico e localização. Foi na base destes pressupostos que J. Fishman postulou que a Sociolinguística se preocuparia por saber quem usa que língua, com quem, para quê e onde. Cada tipo de resposta a estas questões envolve, necessariamente, diversos factores ligados à escolha de língua (*language choice*).

A *diglossia* refere-se a uma situação em que estão envolvidas duas variedades de sistemas linguísticos utilizados numa comunidade: uma variedade formal, que possui um estatuto social superior, elevado (H- high), por isso de prestígio, e a outra variedade é vernácula, popular, e possui um estatuto social baixo (L-low), Ferguson (1959) observa que cada variedade possui as suas funções na comunidade de discurso, sendo que a variedade H é usada em contextos políticos, na religião, na literacia e como herança histórica. Ela está padronizada, internacionalizada e mais estável. Gramaticalmente ela é muito mais complexa do que a variedade L, sendo esta última usada em contextos informais entre amigos e em contextos menos formais, domésticos.

Nas perspectivas orientadas para pessoa (*person-oriented approaches*), o foco é interação entre falantes, propondo-se os conceitos de árvore das decisões (*decision tree*) (Sankoff, 1972) e de acomodação (Giles, 1973). A árvore das decisões relaciona-se com o facto de o falante ser exposto a escolhas binárias organizadas hierarquicamente, devendo fazer escolhas influenciadas por factores étnicos, estilo e tópico de conversação. A *acomodação* é um conceito que supõe que a escolha de língua não pode ser explicada adequadamente pela referência a factores situacionais apenas, há que considerar factores relacionados a relações interpessoais. Decorrente da psicologia social, o pressuposto é de que nas interações linguísticas, um falante pode influenciar outro a adoptar a mesma forma de fala e deste modo reduzirem-se as diferenças entre ambos. Também pode haver afastamento da selecção de elementos linguísticos, resultando numa divergência (Appel & Muysken, 2005:27-28).

Na especialização funcional, o enfoque vai para as diversas *funções* que a língua pode desempenhar. R. Jakobson estabeleceu seis funções de linguagem (referencial, integrativa, expressiva, fática, metalinguística e poética). Segundo R. Jakobson, nas práticas linguísticas dos falantes bilingues, diferentes línguas podem cumprir diferentes funções e a escolha de uma determinada língua pode ser um sinal de uma função primária que está sendo necessária num dado contexto (Jakobson, 1960 citado em Appel & Muysken, 2005:29-31).

De acordo com Appel & Muysken (2005) existe uma forte relação entre língua e identidade e esta pode ser expressa através de atitudes linguísticas dos falantes em relação às línguas em contacto. As atitudes podem verificar-se em

relação a um certo grupo social/étnico, uma língua de um grupo social, falantes de uma certa língua, etc. Entende-se por *atitude linguística* a forma como os falantes fazem as escolhas de língua reflectindo a maneira como eles querem ser vistos (Wardhaugh & Fuller, 2015:88). Por outro lado, o processo de escolha de uma língua pode expressar uma certa identidade (Appel & Muysken, 2005:23).

A manutenção linguística refere-se a uma situação em que uma comunidade linguística, havendo situações que a obrigariam a mudar o uso da sua língua para outra, opta por continuar a usar a sua própria língua (Brenzinger, 2019:454). Por outro lado, mudança linguística é o processo através do qual falantes de uma língua mudam da sua língua para uma outra nova língua de comunicação primária (Abtahian, 2019:442). Os fenómenos de *Manutenção e Mudança linguísticas* ocorrem quando os falantes tendem a usar uma língua maioritária em domínios que normalmente se usa uma língua minoritária e fazem-no como seu veículo de comunicação porque lhes permite uma maior mobilidade social (Appel & Muysken, 2005:32). Giles et al. (1977) citado por Appel & Muysken (2005:33) consideram a combinação de factores como *status* (económico, social, sócio histórico, linguístico) demográficos (distribuição geográfica de grupos linguísticos minoritários) e institucionais (uso na imprensa, ensino, administração, etc.) como relevantes no processo de mudança e manutenção linguísticas.

A *identidade linguística* é o processo de construção de uma certa imagem sobre falantes, através de significados linguísticos, como por exemplo o uso de certas formas lexicais ou variedades linguísticas. No estudo da identidade linguística questão chave não é o que se possui, mas o que conta é o comportamento linguístico do falante, é uma construção social (Heller, 2007:13 citado por Wardhaugh & Fuller, 2015:72) e relaciona-se com categorias como género, ocupação, etnicidade, etc.

A mistura e alternância de códigos (*code-mixing e code-switching*) são igualmente fenómenos ligados ao de contacto de línguas. Entende-se por *mistura de códigos* quando há mudança de código linguístico (de uma língua A e uma língua B) num enunciado produzido por um falante bilingue. Por outro lado, a *alternância de códigos* ocorre quando “duas ou mais línguas coexistem numa comunidade e, os falantes, frequentemente, mudam de uma língua para outra” (Sridhar, 2009: 56-57).

Estudos sobre contacto de línguas em África

Como consequência da partição colonial de África, os países africanos são caracterizados por uma acentuada diversidade sócio-cultural e linguística, de onde decorrem fenómenos de contacto de línguas. A necessidade de gestão desta diversidade dá origem a vários estudos que se debruçam sobre o multilinguismo e consequente coexistência de línguas. No geral, os estudos sobre contacto de línguas tem sido, na sua maioria, de natureza descritiva e usam uma metodologia qualitativa. Fishman, Ferguson e Das Gupta (1968) é um exemplo paradigmático destes estudos. Trata-se de uma obra fundamental que faz uma radiografia dos principais problemas linguísticos nos países em desenvolvimento.

Outros estudos sobre contacto de línguas em África surgiram no mesmo período financiados pela Ford Foundation, como o caso de *Language in Zambia* (Ohannessian & Kashoki, 1978) ou *Language in Kenya* (Whiteley, 1974). Estes estudos procuraram fazer inventário linguístico de alguns países africanos como forma de facilitar a gestão linguística desses países face à situação de multilinguismo que os caracteriza. Assim, apresentam o panorama linguístico dos referidos países indicando as línguas faladas, por quem e em que regiões, para que finalidade, bem como subsídios para a definição de políticas de uso dessas línguas nas diversas esferas de vida nacional, destacando-se aspectos ligados à educação.

Um campo profícuo do estudo de contacto linguístico está relacionado com a emergência de variedades urbanas, resultantes de mistura de códigos e criouliização, em consequência do intenso contacto interlinguístico que ocorre nas urbes. Beck (2010) no seu estudo intitulado “Urban Languages in África” considera que a urbanização inclui, entre diversos fenómenos, a adopção de práticas linguísticas que reflectem vivência urbana. Daí surgirem línguas urbanas que resultam de um processo de convivência de diversas línguas e do processo de autonomização e de modernização das práticas linguísticas. São exemplos de línguas urbanas o *tsotsitaal* (citsotsi), na África do Sul, o wolof urbano, no Senegal, ou *chiHarare*, no Zimbabwe.

Como temos vindo a referir, estudos sobre o contacto de línguas nas zonas rurais não são numerosos, embora nos últimos tempos haja pesquisas significativas nesse sentido. É o caso de estudo intitulado “Towards an understanding of

African endogenous multilingualism: ethnography, language ideologies, and the supernatural” (Di Carlo, 2018) que, considerando a situação de Baixo Fungom, uma zona rural multilingue pouco estudada e marginalizada do nordeste dos Camarões, mostra a relevância de estudos linguísticos em contextos rurais e, sobretudo, para se aprofundar a prevalência do multilinguismo em África.

Muitos estudos sobre o multilinguismo e contacto de línguas em África estão focados na interação entre línguas autóctones e antigas línguas coloniais, relegando para o segundo plano a interação entre as línguas autóctones, principalmente nas zonas rurais. Cobbinah (2010) é um dos poucos estudos que se debruça sobre a interação entre as línguas autóctones, com base no caso de Casamance, Senegal. Este estudo traça um quadro panorâmico e descritivo sobre interação entre línguas autóctones, caracterizando a zona de Casamance como uma região com altos níveis de diversidade linguística e variação dialectal, cinco línguas francas e um alto grau de multilinguismo (Cobbinah, 2010:175-6), o que é um facto demonstrativo da necessidade de se focalizar sobre o multilinguismo e contacto linguístico nas zonas rurais de África. Di Carlo (2018) é um outro estudo que contribui para alertar para a necessidade de se estudar o carácter peculiar do multilinguismo nas zonas rurais. Tendo em conta o caso de Baixo Fungom, Di Carlo (2018) propõe o conceito de “multilinguismo endógeno”, que deve ser entendido como fenómenos de multilinguismo individual em que tanto as línguas presentes nos repertórios do falante e as suas ideologias são amplamente localizadas, o que leva a conclusão de que o multilinguismo tem sido um facto da vida social em África há muito tempo (cf., p.141). A normalidade do multilinguismo em África já tinha sido destacada por Di Carlo & Good (2017), ao ponto de o conceito de língua materna poder ser de difícil aplicação, dado que as pessoas nascem e falam, desde cedo, várias línguas. Este artigo refere ainda que o conhecimento multilingue é um instrumento valioso de identidade linguística e há contextos em que não possuir este conhecimento pode ser considerado uma aberração.

Di Carlo e Good (2020) é um outro estudo que comprova, com base no caso de Mbororo (Camarões), que em contextos africanos onde se fala mais de uma língua, o elemento motivador da escolha de língua a usar numa interação depende da conjugação de factores como: com quem se conversa; a sua origem;

o contexto da conversação; o domínio da conversação; estatuto social do interlocutor; respeito; família, etc. Por outro lado, a escolha da língua a usar não pode violar as normas sociais e o estatuto social dos interlocutores.

Estudos sobre contacto de línguas em Moçambique

Em Moçambique, estudos sobre dinâmicas do contacto de línguas nas zonas rurais são escassos, comparativamente a amplitude do multilinguismo neste país. Nesses estudos, no geral, os investigadores procuram abordar tópicos linguísticos ligados ao multilinguismo, como por exemplo, estudos sobre o panorama linguístico de Moçambique (Katupha, 1994), planificação e política linguística (Lopes, 1999; Firmino, 2002; Chimbutane, 2015b), questões ligadas ao ensino num país multilingue e multicultural (Chimbutane, 2015; Chimbutane, 2011; Guissemo 2002; Simango, 1994), variação, contacto e mudança linguística (Jon-And, 2011; Tuzine, 1997), atitudes e identidades linguísticas (Firmino, 2002; Ponso, 2014), mudança do português em resultado do contacto linguístico (Gonçalves, 2010; Gonçalves *et al.*, 1986), etc.

Por exemplo, Ponso, (2014) ao estudar as práticas, atitudes e identidades linguísticas entre jovens moçambicanos plurilingues conclui, entre várias constatações, que o conhecimento e o uso de línguas autóctones era impedido, em algumas famílias e na escola, em virtude da preocupação com a aquisição do português, numa clara demonstração do estatuto que o português possui comparativamente às línguas de origem bantu. Em Firmino (2002) no seu estudo intitulado a “Questão Linguística” na África Pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique voltamos a encontrar a mesma preocupação com as atitudes dos falantes em relação ao português e às línguas bantu. Grosso modo, esta pesquisa revela que os falantes entendem o português não somente como uma língua de comunicação, mas também e sobretudo como um instrumento para a ascensão e promoção, o seu conhecimento permite maior mobilidade social.

Chimbutane (2011) discute questões ligadas à educação bilingue em contextos pós-coloniais. Nesse estudo, tomando como exemplo o que ocorre em Moçambique nos últimos tempos, as atitudes em relação às línguas autóctones

têm estado a mudar, dada a tendência para o seu uso em domínios oficiais. O autor considera que as línguas bantu locais e as práticas culturais tendem a ser construídas como símbolos da identidade e meios que podem servir como veículos da instrução formal e progresso, Chimbutane (2011: 136) e, simultaneamente, as mesmas vão ganhando maior visibilidade no mercado laboral formal, facto que concorre para a sua aprendizagem em contextos formais.

(Jon-And, 2011) ao estudar a variação, contacto e mudança linguística procura verificar a relação entre a idade dos falantes e a idade de início de aquisição do português e a aplicação de algumas regras sintácticas (concordância nominal do português padrão). O seu estudo conclui que uma possível razão da variação associa-se ao aumento do uso do português em falantes mais jovens na cidade de Maputo, ao mesmo tempo que diminui o uso das línguas bantu, ou seja, a influência do contacto com as línguas bantu é menor entre os falantes mais jovens do português.

Tuzine (1997) ao estudar o papel da rede social na variação e mudança linguística, relaciona a idade e o padrão de formação de redes sociais nas cidades. O estudo conclui que os informantes das faixas mais baixas estão integrados em redes urbanas, comparativamente aos informantes das faixas mais elevadas. Segundo o autor, este facto pode estar associado à possibilidade que os indivíduos destas faixas têm de interagir com muitas pessoas em diferentes contextos, através de múltiplos contactos que o seu acesso ao emprego lhes possibilita.

Considerações finais

O presente artigo pretendeu apresentar um panorama geral de estudos sobre contacto de línguas nas zonas rurais em África e, particularmente em Moçambique, averiguando fenómenos ligados não só ao bilinguismo e à identidade e escolha de língua, mas também aos usos e funções das línguas em contexto de contacto linguístico num contexto rural, tendo em conta os subsídios fornecidos na literatura relevante sobre a matéria.

Os resultados desta pesquisa revelaram que, no geral, estudos sobre contacto de línguas nas zonas rurais são ainda escassos, comparativamente a amplitude do multilinguismo nesses países, como por exemplo Moçambique.

Estes estudos procuraram fazer inventário linguístico de alguns países africanos como forma de facilitar a gestão linguística desses países face à situação de multilinguismo que os caracteriza. Assim, apresentam o panorama linguístico dos referidos países indicando as línguas faladas, por quem e em que regiões, para que finalidade, bem como subsídios para a definição de políticas de uso dessas línguas nas diversas esferas de vida nacional, destacando-se aspectos ligados à educação. Por outro lado, estes estudos abordam tópicos ligados ao multilinguismo, como por exemplo, estudos sobre o panorama linguístico de Moçambique, planificação e política linguística, questões ligadas ao ensino num país multilingue e multicultural, variação, contacto e mudança linguística, atitudes e identidades linguísticas, mudança do português em resultado do contacto linguístico.

No caso de Moçambique, o pressuposto de que os espaços rurais são unidades monolíticas e linguisticamente homogêneas, a possibilidade de surgimento de territórios onde predomina uma certa língua, não havendo possibilidade de uma coexistência de duas ou mais línguas autóctones, abre uma perspectiva de pesquisa que só os resultados daí decorrentes o poderão confirmar ou não, tal como tem sido documentado em outras partes de África.

Referências

Abtahian, M. (2019). Language Shift. In J. Darquennes, J. Salmons & W. Vandenbussche (Eds.), *Language Contact* (pp.441-454). Berlim: De Gruyter Mouton.

Appel, R. & Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Beck, R. (2010). "Urban Languages in Africa". In *Africa Spectrum*, 45, 3, pp. 11-41. Disponível em www.africa-spectrum.org.

Beyer, K. (2010). Language contact and change: A look at social factors in an African rural environment. In: *Journal of language contact* – Thema 3, pp.131-145. Disponível em www.jlc-journal.org.

Buchstaller, I. & Khattab, G. (2013). Population samples. In R. Podesva. & D. Sharma (Eds.), *Research methods in linguistics* (pp.74-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Brenzinger, M. (2019). Language maintenance. In J. Darquennes, J. Salmons & W. Vandebussche (Eds.), *Language Contact* (pp.454-467). Berlin: De Gruyter Mouton.

Chelliah, S. (2013). Fieldwork for language description. In R. Podesva. & D. Sharma (Eds.), *Research methods in linguistics* (pp.51-73). Cambridge: Cambridge University Press.

Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol: Multilingual Matters.

Chimbutane, F. (2012). *Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos dados do III recenseamento geral da população e habitação de 2007*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

Chimbutane, F. (2015). Línguas e educação em Moçambique. In P. Gonçalves e F. Chimbutane (orgs.) *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: Em direcção a uma coerência entre o discurso e a prática* (pp. 35-75). Maputo: Alcance Editores.

Chimbutane, F. (2012). *Panorama Linguístico de Moçambique: Análise dos Dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

Cobbinah, A. (2010). The Casamance as an area of intense language contact: the case of Bainounk Gubaher. *Journal of language contact – Thema 3*, pp.175-190. Disponível em www.jlc-journal.org.

Companhia, C.A. (2016). *Aquisição do Português em Moçambique: papel do contexto social no desenvolvimento linguístico de alunos da 7ª classe* (Tese de doutoramento, Universidade Eduardo Mondlane).

Corrigan, K.P. (2010). Language contact and grammatical theory. In R. Hickey (Ed.). *The Handbook of Language Contact* (pp. 106-127), Oxford: Blackwell.

Di Carlo, P. & Good, J. (Eds.) (2020). *African multilingualisms: Rural linguistic and cultural diversity*. Lanham, MD: Lexington Books.

Di Carlo, P. (2018). Towards an understanding of african endogenous multilingualism: ethnography, language ideologies, and the supernatural. *IJSL*, 254, pp.139-163. Disponível em <http://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0037>.

Di Carlo, P. & Good, J. (2017). The vitality and diversity of multilingual repertoires: Commentary on mufwene (Project muse). *Language*, Vol.93, n.4. Disponível em <https://doi.org/10.1353/lan.2017.0069>.

Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. London: Oxford University Press.

Firmino, G. (2002). *A “Questão linguística” na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.

Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La linguistique*. Vol. 1, Fasc. 2, pp. 67-88. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/30248773>

Fishman, J. A., Ferguson, C. A. and Das Gupta, J. (1968). (Eds.). *Language problems of developing nations*. New York: John Wiley and Sons.

Fortin, M-F.(1999). *O Processo da investigação: Da concepção à investigação*. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Garnder-Chloros, P. (2010). Contact and Code-Switching. In R. Hickey (Ed.). *The Handbook of Language Contact* (pp. 188-207), Oxford: Blackwell.

Gonçalves, P. e Chimbutane, F. (2009). Assimetrias da Mudança Linguística em Situação de Contacto de Línguas: o caso do Português e das línguas bantu em Moçambique. In Carvalho, A. A. (org.). *Português em Contacto* (pp.64-75), Madrid: Vermert verlog.

Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. London: Pearson.

Gonçalves, P. (2010). *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Guissemo, M. (2002). A relevância dos factores sociais escolaridade/profissão na variação linguística do Português Oral de Maputo: o caso de complementos oracionais pelo verbo *dizer*. (Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane).

Gumpez, J. & Hymes, D. (Eds.) (1964). *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, 66, pp. 6-17.

Gumpez, J. & Hymes, D. (1972). (Eds.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hickey, R. (Ed.) (2010). *The Handbook of Language Contact*. Oxford: Blackwell.

Jon-And, A. (2011). *Variação, contacto e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde* (Tese de doutoramento, Stockholm University).

Lakatos, E. & Marconi, M. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico* (4ª ed.), São Paulo: Editora Atlas, S.A.

Litosseliti, L. (Ed.). (2010). *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.

Lopes, A.(1999). The language situation in Mozambique. In R. Kaplan e R. Baldauf(orgs.) *Language Planning in Malawi, Mozambique and the Philippines* (pp. 86-132). Clevedon: Multilingual Matters.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. USAID, Family Health International.

Manusse, J. (2011). Desconcentração e Desenvolvimento Comunitário no Distrito de Manjacaze, 2000-2007: o caso da comunidade de Nguzene-Sede. In Gerhard Liesegang (Ed.). *Economia, Política e Desenvolvimento* (pp.101-149). CAP, FLCS – UEM, Maputo, Revista Científica Inter-Universitária, Volume2, Número 1, Setembro de 2011.

Marshall, A. & Batten, S. (2004). Researching Across Cultures: Issues of Ethics and Power. In *Forum: Qualitative Social Research*. Volume 5, Nr.3, Art. 39. Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040339>.

Matras, Y. (2009). *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

McNamara, C. (2017). Biblioteca de Gerenciamento livre. Obtido nas Diretrizes Gerais para a Condução de Entrevistas de Pesquisa. Disponível em www.managementhelp.org.

Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

NELIMO (1989). *Relatório do I Seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas*. Maputo: INDE-UEM/NELIMO.

Ngunga, A. Faquir, O. (2012). *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: Relatório do III seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA)-UEM.

Ohannessian, S. and Kashoki, M. E. (1978). *Language in Zambia*. London: Routledge.

Oliveira, J.L.M. (s/d). “Antropologia Como Ciência”. Universidade Católica de Brasília. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/21906477>.

Pessoa, V.L.S. & Ramires, J. C. (2016) (Eds.). Amostragem em pesquisa qualitativa: subsídios para a pesquisa geográfica. In *Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas*. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/10.7476/9788575114438.10>

Ponso, L.C. (2014). As Línguas não ocupam espaço dentro de nós: práticas, atitudes e identidades linguísticas entre jovens moçambicanos plurilingues. Niterói, Brasil (Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense)

Kathupa, J. M. (1994). The language situation and language use in Mozambique. In R. Fardon e G.Furniss (Eds.), *African languages, development and state* (pp. 89-96). London: Routledge.

Ribeiro, J. (2009). Ética, Investigação e trabalho de campo em Antropologia e na Produção audiovisual. Doc On-line, n.07. Disponível em www.doc.ubi.pt, pp. 29-51.

Salzman, Z. (1993). Introduzindo antropologia linguística. In Z. Salzmänn. *Language, culture & Society: An introduction to linguistic anthropology* (pp. 1-11). Boulder, United States of America: Westview Press.

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: an introduction*. (3ª Ed.). Oxford: Blackwell.

Schilling, N. (2013). Surveys and interviews. In R. J. Podesva & D. Sharma (Eds.). *Research methods in linguistics* (pp.96-115). Cambridge: Cambridge University Press.

Simango, A. (1994). A problemática do meio de ensino no EP1 do SNE (Que língua de ensino: o português ou uma língua bantu), (Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane).

Sitoe, B. e Ngunga, A. (2000). (Eds.). *Relatório do II Seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas*. Maputo: NELIMO (Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas).

Spitulnik, D. (1999). "The language of the city: Town Bemba as urban hybridity". *Journal of linguistic anthropology* 8(1):30-59. American Anthropological Association, Emory University, Department of Anthropology.

Sridhar, K. K. (2009). Societal multilingualism. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp.47-70). Cambridge: Cambridge University Press.

Tuzine, A. (1997). O papel da rede social na variação e mudança linguística. In C. Stroud e P. Gonçalves (orgs.). *Panorama do português oral de Maputo - Volume I: Objectivos e métodos* (pp. 75-100). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Wardhaugh, R. & Fuller, J.M. (2015). *An Introduction to sociolinguistics*. Oxford: John Wiley & Sons.

Winford, D. (2019). Theories of language contact. In A. P. Grant (ed.), *Language contact* (pp. 51-74). New York: Oxford University Press.

Winford, D. (2010). Contact and borrowing. In R. Hickey (ed.). *The Handbook of language contact* (pp. 170-187), Oxford: Blackwell.

Whiteley, W.H. (1974). (Ed.). *Language in Kenya*. Nairobi: Oxford university press.

SABERES E COMPETÊNCIAS NA LITERATURA PARA O SECRETARIADO

KNOWLEDGE AND ABILITY IN LITERATURE FOR THE SECRETARIAT

Kaique Lima Azevedo¹
Rosimeri Ferraz Sabino²
Antônio Ponciano Bezerra³

Recebimento do Texto: 15/12/2022

Data de Aceite: 14/01/2023

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo verificar os saberes e as competências demandadas aos(as) secretários(as) nas obras adotadas nos cursos das universidades federais, buscando-se analisar eventuais implicações para uma evolução do perfil profissional. A pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, delineada no âmbito da pesquisa bibliográfica. As análises, com abordagem qualitativa, foram desenvolvidas a partir da técnica da análise de conteúdo. Como resultados constatou-se que nas quatro décadas abarcadas pelos livros não se evidencia uma real evolução do perfil da profissão. O que se comprovou foi a adoção de ferramentas tecnológicas como inovação para as tarefas secretariais. O patamar evolutivo intentado pelos(as) autores(as) atinge, na verdade, a atualização de instrumentos tecnológicos para a rotina dos(as) secretários(as), mas não alcança um progresso significativo no fazer secretarial.

PALAVRAS-CHAVES: Análise de conteúdo. Competências. Literatura. Saberes. Secretariado.

ABSTRACT: This research aimed to verify the knowledge and competencies demanded to the secretaries in the works adopted in the courses of federal universities, seeking to analyze possible implications for an evolution of the professional profile. The study is characterized as exploratory and descriptive, outlined within the scope of bibliographic research. The analyses, with a qualitative approach, were developed from the content analysis technique. The results showed that in the four decades covered by the books there was no evidence of a real evolution in the profession's profile. What was evidenced was the adoption of technological tools as an innovation for secretarial tasks. The evolutionary level intended by the authors reaches, in fact, the updating of technological instruments for the secretaries' routine, but does not reach a significant progress in the secretarial work.

KEYWORDS: Content analysis. Competencies. Literature. Knowledge. Secretariat.

1 Especialista em Gestão de Pessoas, Membro do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Secretariado (GPISec), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: kaiquedlima18@hotmail.com

2 Pós-Doutorado em Letras, Doutora em Educação, Docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: rf.sabino@gmail.com

3 Pós-Doutor em Letras, Doutor em Linguística, Docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: ponciano@academico.ufs.br

1. Introdução

Como um elemento da construção social, o livro pode se configurar em símbolo de uma cultura, objeto de produção mercadológica ou via para o saber (ANSELMO, 1996, FEBVRE; MARTIN, 2017). É por meio dele que memórias, informações e reflexões podem ser sistematizadas e difundidas, proporcionando conhecimento para gerações futuras. Os livros tornam-se, assim, um importante instrumento para a evolução da humanidade, sem o qual as gerações precisariam estar em permanente estado de reconstrução das experiências de seus antepassados (BORGES, 2008; OLIVEIRA, 1984).

No âmbito da educação, os livros são utilizados como recurso para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Na condição de apoio didático ao professor, os livros passaram a fazer parte de políticas educacionais brasileiras. Desde 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (BRASIL, 1937), atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 1985), os livros são alvo de recomendação de títulos específicos para o ensino fundamental e médio (CASSIANO, 2017). No ensino superior, os livros compõem o processo de avaliação dos cursos pelo Ministério da Educação (MEC) (INEP, 2017; SABINO; ROCHA, 2019), devendo constar no projeto pedagógico, onde estão definidas as disciplinas e respectivos conteúdos a serem trabalhados. Tais conteúdos são administrados sob a base das bibliografias “básica” e “complementar”, as quais devem constar no acervo institucional.

Diante disso, os livros utilizados em uma formação superior constituem uma literatura didática que embasa os discursos daquele campo. Sob tal perspectiva, os livros adotados por determinado curso se tornam um *corpus* de enunciação institucional (BARDIN, 2016), servindo à validação de práticas e pensamentos relativos ao campo de formação. Segundo Chartier (2002) a apropriação de determinada leitura relaciona-se, entre outros aspectos, às condições em que a produção é posta a ler e dos códigos particulares da comunidade do leitor. No caso da literatura didática, ela é recebida como instrumento educativo, visando à produção de sentidos referentes aos códigos culturais associados ao campo da formação do estudante.

Nesse contexto, o presente estudo intentou analisar a literatura de um

campo específico da educação superior: a formação em Secretariado Executivo. Como *locus* inicial da investigação, devido à acessibilidade aos pesquisadores, optou-se pelo exame da literatura impressa destinada ao curso e disponível na Biblioteca Central (BICEN) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em análise prévia sobre os livros identificou-se a recorrência da afirmação de que a profissão de secretário(a) evoluiu ao longo dos anos. Essa constatação promoveu o interesse em se verificar os saberes e as competências demandadas ao(à) secretário(a) nas obras voltadas a esse público, adotadas nos cursos de universidades federais, buscando-se analisar eventuais implicações na apontada evolução do perfil profissional. Para isso foram consideradas as obras do acervo das instituições que também constam na BICEN da UFS.

É importante considerar que o Secretariado é um campo que tem o exercício no mercado regulamentado por meio das Leis nº 7.377/1985 e 9.361/1996. Essas legislações preveem que a preparação para o ofício de secretário(a) deve ocorrer por meio do ensino formal, em nível técnico e superior. Este último é orientado pela Resolução nº 03/2005 do Ministério da Educação (MEC). Para a dinâmica desse ensino são utilizadas bibliografias julgadas pelos agentes formadores como necessárias ao fomento das competências sociais e profissionais do estudante. Dessa forma, a prática educativa, que coloca professor (a) e aluno(a) na configuração de um núcleo formativo, pode corroborar discursos que implicam na construção social de uma profissão.

Na esfera de uma literatura didática, as obras adotadas para a preparação de um grupo contam, portanto, com o reconhecimento dos que o ensinam. Isso inscreve os(as) professores(as) na rede de discursos produzidos no interior do respectivo campo, constituindo parte da enunciação das obras trabalhadas junto aos(às) alunos(as). Dessa forma, a análise sobre os conteúdos dos livros utilizados no ensino para o grupo investigado pode revelar um cenário pretendido para o campo do Secretariado, a partir dos conhecimentos trabalhados nas obras, os quais se colocam como parte de um processo de evolução dessa profissão.

2. Referencial

A formação em Secretariado iniciou no Brasil em 1930, com o curso

“Curso Especial Feminino – Secretária” da Escola de Comércio Álvares Penteado, em São Paulo capital (SABINO, 2017). Desde o título desse curso observa-se o entendimento de um campo de formação e atuação voltado para mulheres (BOORSTIN, 1974; SCHAPOCHNIK, 1998). No âmbito de uma formação técnica, os conhecimentos trabalhados nos primeiros cursos brasileiros para esse ofício envolviam, principalmente, mecanografia, estenografia e correspondência comercial. O conjunto de saberes para o Secretariado só veio a se ampliar a partir de 1970, com a criação da formação em nível superior na Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (SABINO, 2017). Com momentos de maior expansão na década de 1990, a formação em Secretariado Executivo conta, atualmente, com 124 cursos, sendo 53 bacharelados e 71 tecnólogos, nas modalidades presencial e a distância (E-MEC, 2022).

Tal formação, em nível superior, ascendeu ao *status* de profissão regulamentada em 1985, constando na Lei nº 7377 atribuições voltadas às atividades de secretaria e assessoramento, envolvendo gestão de informação, conhecimentos protocolares, e comunicação escrita e oral em Português e outro idioma estrangeiro. As diretrizes para formar os(as) futuros(as) profissionais só vieram a ser estabelecidas a partir dos Pareceres do Ministério da Educação nº 146/2002 e 102/2004, definindo a Resolução nº 03/2005 (BRASIL, 2002; BRASIL, 2004, BRASIL, 2005). Essa normativa prevê no perfil para o egresso a aptidão e capacitação para o desempenho em múltiplas funções, segundo as especificidades da organização, e o gerenciamento do fluxo de informações comunicações internas e externas. Embora a menção à multiplicidade de funções possa esboçar imprecisão ao que se pretende com a formação, no artigo referente às competências e habilidades é possível identificar que se intenta capacitar o egresso para diferentes tarefas em nível de gerenciamento de serviços de escritórios.

Observa-se que há alinhamento entre os documentos legais para a atuação e formação de secretários(as) em nível superior, indicando um campo de trabalho demandante de conhecimentos interrelacionados para o desenvolvimento de tarefas administrativas e de assessoramento (SABINO, MARCHELLI, 2009). No interior dos cursos, tais conhecimentos são trabalhados em diferentes disciplinas, as quais devem atender aos:

I - Conteúdos básicos: estudos relacionados com as ciências sociais, com as ciências jurídicas, com as ciências econômicas e com as ciências da comunicação e da informação;

II - **Conteúdos específicos:** estudos das técnicas secretariais, da gestão secretarial, da administração e planejamento estratégico nas organizações públicas e privadas, de organização e métodos, de psicologia empresarial, de ética geral e profissional, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e do aprofundamento da língua nacional;

III - Conteúdos teórico-práticos: laboratórios informatizados, com as diversas interligações em rede, estágio curricular supervisionado e atividades complementares, especialmente a abordagem teórico-prática dos sistemas de comunicação, com ênfase em softwares e aplicativos. (BRASIL, 2005). (grifos nossos).

Considerando-se que os conteúdos específicos se voltam ao escopo central da profissão de secretário(a), entende-se que os livros utilizados para o ensino sobre eles devem manter relação direta com a atuação secretarial. Assim, o conteúdo dessas obras aborda uma forma de “ser” secretário(a), produzindo e emanando sentidos e significados aos interessados(as) em ingressar nessa profissão (CHARTIER, 2002). Isso envolve a situação de enunciação do discurso do(a) autor(a), com suas motivações, condições de produção da obra e investimento linguístico. Assim, mesmo ponderando que a análise do conteúdo de determinado livro se volta a um “[...] enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável” (BARDIN, 2016, p. 218), a produção do discurso e as palavras nele empregadas são frutos da elaboração de sentidos pretendidos pelo(a) autor(a).

A aplicação da análise de conteúdo a discursos é apontada por Bardin (2016) como um conjunto de instrumentos que oportuniza a identificação de estruturas ou mensagens subjacentes ao aparente nas diversas formas de comunicação. O objetivo da análise de conteúdo é, portanto, compreender o que está intrínseco ao sentido das comunicações, dando significação ao que, em muitos casos, está explícito e, em outros, oculto dentro do texto. Nesse sentido, ela é passível de exame qualitativo, abarcando [...] significados, intenções, consequência e contexto (DOWNE-WAMBOLDT, 1992, p. 314) (tradução nossa). Sobre esse último, Bardin (2016) indica que na abordagem qualitativa de uma

análise de conteúdo é necessário considerar não apenas a mensagem, “[...] mas também o contexto exterior a [ela]; quais serão as condições e produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores e paralelos?” (BARDIN, 2016, p. 145). Esses aspectos devem ser averiguados diante da organização das etapas da análise.

As fases para a organização da análise de conteúdo são: a pré-análise, que envolve a escolha dos documentos a serem analisados; a formulação de hipóteses e dos objetivos, bem como a definição dos indicadores que embasarão a interpretação final; exploração do material, onde os dados brutos são organizados em unidades de representação do conteúdo; e o tratamento dos resultados, compondo a síntese e interpretação sobre tais resultados. Para primeira fase deste estudo procedeu-se o levantamento da bibliografia, em formato de livro impresso, específica para o curso de bacharel em Secretariado Executivo em universidades federais. Dada a oportunidade de acesso às obras, optou-se pelo exame do acervo da UFS. A seguir, formulou-se as hipóteses: a) ao longo das décadas ocorreu a ampliação dos saberes e das competências demandadas ao (a) secretário(a); b) ao longo das décadas, os saberes e competências para o(a) secretário(a) não sofreram ampliação. Como objetivo foi estabelecido verificar se os saberes e as competências para o Secretariado, indicados nas obras analisadas, implicaram uma real evolução do perfil profissional. Nesse contexto, o indicador para a interpretação dos resultados foi a “evolução”, tendo como unidades de representação do conteúdo “saberes” e “competências”. Como unidades de análises têm-se, então, o texto e contexto da obra.

Desse modo, tomando-se as indicações de Bardin (2016) sobre a mensagem e seu contexto e, ainda, as fases da análise, a presente investigação alinha-se a três das 17 aplicações da análise de conteúdo mencionadas por Berelson (1952 *apud* KRIPPENDORFF, 2004, p. 45-46):

- Descrever tendências no conteúdo da comunicação;
- Traçar o desenvolvimento de conhecimento;
- Desvelar diferenças no conteúdo de comunicações em contexto internacional;
- Comparar as mídias e diferentes níveis de comunicação;
- Auditar o conteúdo de comunicação em relação a seus

objetivos;
Construir e aplicar padrões de comunicação;
Ajudar em operações técnicas de pesquisa (codificar questões abertas em questionários);
Expor técnicas de propaganda;
Mensurar a legibilidade dos materiais de comunicação
Descobrir características estilísticas;
Identificar as intenções e outras características da comunicação;
Determinar o estado psicológico de pessoas ou grupos.
Detectar a existência de propaganda (para termos legais);
Assegurar inteligência militar ou política.
Refletir sobre atitudes, interesses e valores (padrões culturais) de grupos da população;
Revelar o foco da atenção;
Descrever respostas atitudinais e comportamentais para comunicações. (KRIPPENDORFF, 2004, p. 45-46) (tradução nossa) (grifos nossos).

No exame do conteúdo de uma comunicação, a exemplo do livro, pondera-se, também, a sua forma, autoria, circulação e público-alvo. Com isso, é possível caracterizar a obra e identificar os propósitos do(a) autor(a), cujo discurso pode desvelar interesses junto ao grupo para o qual se dirige. Do mesmo modo, essa observação pode revelar o ponto central da atenção do(a) autor(a) na abordagem do conteúdo. O quadro que emergirá do exame sobre esses elementos e do conteúdo textual poderá elucidar o papel dos(as) autores(as) e os caminhos para a construção do conhecimento secretarial, assim como a efetivação de uma real evolução da profissão.

3. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, delineada no âmbito da pesquisa bibliográfica. As análises, sob abordagem qualitativa, foram desenvolvidas a partir da técnica da análise de conteúdo sobre o material investigado. Segundo Severino (2017, p. 148), as pesquisas exploratórias buscam “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Já as investigações descritivas visam registrar, analisar e identificar causas dos fenômenos examinado (SEVERINO, 2017).

Diante dos objetivos estabelecidos, a adoção da pesquisa bibliográfica se fez necessária, tendo em vista a intenção de exame sobre o conteúdo de livros específicos para a formação de secretários(as) executivos(as) da UFS. Esse tipo de investigação é

[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, **há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.** Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008, p. 50) (grifos nossos).

A análise de conteúdo é uma técnica que permite o uso de instrumentos diversificados, aplicáveis a discursos e seus contextos. Na condição de um processo interpretativo, essa análise transita “[...] entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2016, p. 3). Adotando-se as fases indicadas por Bardin (2016), iniciou-se pela pré-análise para a escolha dos livros impressos a serem examinados. Para isso, procedeu-se o levantamento do acervo de livros específicos voltados ao campo secretarial, no período de 07 a 11 de fevereiro de 2022, nas bibliotecas de universidades federais que contam com o curso de bacharel em Secretariado Executivo. Todas as universidades investigadas adotam o sistema integrado de bibliotecas Pergamum, onde se aplicou como critérios de busca avançada: no campo “tipo de obra” - livros; no campo “título” - presença dos termos secretariado, secretária, secretárias, secretário e secretários. Para a verificação sobre a validade dos resultados obtidos foi realizada a busca dos títulos no Google, constatando-se que alguns não se configuravam livros, mas trabalhos de conclusão de curso ou artigos de periódicos. Com isso, houve a necessidade de refinamento manual dos resultados, excluindo-se os que não

atendiam o formato livro impresso. O quadro a seguir apresenta o quantitativo dos livros presentes no acervo das oito instituições com a formação de bacharel em Secretariado Executivo.

Quadro 1 – Acervo das universidades federais com o curso de bacharel em Secretariado Executivo

Instituição	Quantidade de livros no acervo
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	20
Universidade Federal do Ceará (UFC)	16
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	24
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	24
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	08
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	13
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	24
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	29

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os resultados indicaram que o maior acervo de livros específicos ao Secretariado é o da UFV, seguido pelo da UFPB, UFPE e UFS. Essa constatação serviu à observação de similaridades ou distanciamentos no panorama bibliográfico utilizados nos cursos. Com exceção dos cursos da UFRR, UFSC e UFC, os demais se mantêm com média semelhante. Dado o necessário acesso às obras físicas, optou-se pelo exame de títulos do acervo da UFS que também constam em, ao menos, cinco das referidas universidades. Esse critério foi considerado diante da representação das obras em mais de 50% das instituições, chegando-se à amostra de oito títulos. A partir disso, foram definidas as hipóteses, objetivos e indicadores, conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Hipóteses, objetivos e indicadores para a análise de conteúdo

Hipóteses	Objetivo	Indicadores	
a) ao longo das décadas ocorreu a ampliação dos saberes e das competências demandadas ao (a) secretário(a); b) ao longo das décadas, os saberes e competências para o(a) secretário(a) não sofreram ampliação.	Verificar se os saberes e as competências para o Secretariado indicados nas obras analisadas implicaram em uma real evolução do perfil profissional	- Evolução	
		Unidades de análises	
		Conteúdo textual	Contexto
		Atribuições/ Funções: a) Saberes; b) Competências	a) forma, b) autoria, c) circulação d) discursos

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A seguir, procedeu-se a leitura de todos os livros da amostra selecionada, sistematizando as características da obra e as atribuições do(a) secretário(s) mencionadas pelos(as) autores(as). Sobre esse último dado foi examinada a relação intrínseca a saberes e competências. Dessa forma, para a análise qualitativa sobre o conteúdo se buscou identificar as expressões “atribuição” ou “atribuições” e “função” ou “funções”, examinando-se os saberes ou as competências relacionadas a elas, bem como os significados no discurso dos(as) autores(as).

4. Resultados

No exame sobre o acervo específico sobre Secretariado das oito universidades federais com curso de bacharelado no referido campo de formação identificou-se 158 livros, considerando inclusive, os que constam em mais de uma edição. Desse total, oito títulos são comuns a cinco ou mais instituições, os quais constituíram a amostra deste estudo. A edição mais antiga entre os títulos é de 1985 e a mais recente de 2018, o que permitiu abarcar nas análises obras de quatro décadas. Essa amostra é detalhada no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Títulos voltados especificamente ao campo secretarial, no acervo em comum das bibliotecas das universidades federais

Título	Capa	Autor(a)	Editora	Ano	Instituições
A nova secretária		Laurinda Grion	Mandras	2008	UFBA UFPB UFPE UFSC UFS
Guia de Secretariado: técnicas e comportamento		Denise Rachel Veiga	Érica	2007 2009 2010 2011	UFBA UFPB UFPE UFSC UFS
Manual da secretária: técnicas de trabalho		João Bosco Medeiros, Sonia Hernandes	Atlas	1985 1990 1992 1995 1999 2003 2004 2006 2009 2010	UFBA UFC UFPB UFPE UFSC UFS UFV
Noções fundamentais para a secretária		Elisabeth Virag Garcia	Summus Editorial	1991 2000	UFBA UFC UFPB UFPE UFRR UFS UFV

O livro azul da secretária moderna		Marcio Eustáquio Guimarães	Érica	1995 1996 1999 2000 2001 2003 2005 2006 2007 2008	UFBA UFC UFPB UFPE UFRR UFS UFV
Orientação para estágio em Secretariado: trabalhos, projetos e monografias		Anna Cecília de Moraes Bianchi, Marina Alvarenga, Roberto Bianchi	Cengage Learning	2003 2018	UFBA UFC UFPB UFPE UFRR UFSC UFS UFV
Secretariado: do escriba ao Web Writer		Rosimeri Ferraz Sabino, Fabio Gomes Rocha	Brasport	2004	UFBA UFPB UFPE UFS UFV
Secretária: um guia prático		Ivanize Azevedo, Sylvia Ignacio da Costa	Senac	2000 2002 2005 2006	UFBA UFC UFPB UFPE UFS UFV

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Dos oito títulos da amostra, cinco referem-se à profissão no feminino. No exame sobre o conteúdo, todos esses títulos utilizam a expressão “secretária”. Isso

denota um campo assumido pelos(as) autores(as) como voltado às mulheres. Isso vai ao encontro da própria constituição histórica desse ofício. No Brasil, o foco no público feminino já constou no título do primeiro curso para o Secretariado, na Escola de Comércio Álvares Penteado (SABINO, 2017). O entendimento de um campo de trabalho para mulheres é evidenciado nos estereótipos encontrados na literatura ficcional, como os romances-folhetins, e em filmes, cujas histórias envolvem enredos de relacionamentos amorosos ou sedução entre chefe-secretária (SABINO, BEZERRA, 2019, 2020).

No exame sobre as imagens das capas verifica-se que quatro dos títulos apresentam máquinas de escrever ou computador. Esses equipamentos mantêm estreita relação com a atuação secretarial. A máquina de escrever, que teve sua função migrada para o computador, impulsionou o surgimento de escolas de datilografias para moças. Segundo Schapochnik (1998, s.p) o progresso dessas escolas permite inferir que “[...] a profissão de datilógrafa ou de secretária era compatível com a ‘natureza feminina’, bem como com a capacidade organizativa das mulheres, ‘virtude’ adquirida na administração do lar”. Isso é constado também na visão sobre a relevância da criação da máquina de escrever para a empregabilidade do público feminino no âmbito comercial. Segundo Boorstin (1974, p. 399) (tradução nossa), “[a máquina de escrever] abriu novas carreiras no escritório e (com o telefone) ajudou a levar as mulheres para fora da cozinha e para dentro do mundo dos negócios.

Sobre os(as) autores, identificou-se uma variedade de formações acadêmicas e nichos de atuação, sendo apenas duas autoras com formação em Secretariado e quatro com atuação como docente no campo do Secretariado. Assim, é possível inferir que a maior parte dos(as) autores(as) se amparam em conhecimentos e experiências distintas para abordar o Secretariado. Constata-se isso nas palavras de Guimarães (2003), cujo número de edições da obra é o maior entre todos os títulos analisados: “Elaboramos este trabalho a partir de uma **vasta experiência pessoal** [...] com o intuito de auxiliar especialmente às secretárias no trato diário com as mensagens de cunho social [...]” (GUIMARÃES, 2003, p. 10) (grifos nossos). O livro de Guimarães (2003), presente no acervo de sete das oito universidades investigadas, recebeu o reconhecimento do Sindicato das Secretárias do Estado de Minas Gerais (SINDSEMG), por meio do prefácio elaborado por

Nair A. Gontijo, membro do Conselho Diretor daquela entidade, à época. Isso confirma o aval e interesse do próprio grupo secretarial sobre o conteúdo abordado por Guimarães (2003) aos(as) secretários(as) (KRIPPENDORFF, 2004). Segundo Gontijo (2003, p. 9):

Consciente de sua missão, o SINDSEMG (Sindicato das Secretárias do Estado de Minas Gerais) **deu apoio ao autor**, sabendo que os ensinamentos e práticas inseridos no livro só poderão trazer vantagens e melhores possibilidades de desempenho às pessoas que exercem a função de secretária, valorizando o cumprimento de sua missão (GONTIJO, 2003, p. 9). (grifos nossos).

Embora não se tenha identificado a formação do autor, constata-se que Guimarães (2003) parte de vivências e observações relacionadas ao Secretariado para abordar os conhecimentos necessários às atribuições dessa profissão. A obra se torna representativa ao Secretariado, uma vez que desde a sua primeira edição, em 1995, atingiu 24 edições até o ano de 2007. Isso comprova a abrangência temporal do discurso de Guimarães (2003) para o campo do Secretariado. O quadro 4, a seguir, apresenta a formação e atuação das demais obras analisadas.

Quadro 4 – Qualificação dos(as) autores(as) das obras analisadas

Autor	Formação/atuação
Laurinda Grion	Graduada em Letras, Mestre em Educação, docente no ensino fundamental e médio, em cursinhos pré-universitários e universidades (PEREIRA, 2008).
Denize Rachel Veiga	Graduada em Administração e Economia, Mestre em Administração e Desenvolvimento Empresarial, docente universitária em Secretariado.
João Bosco Medeiros	Graduado em Filosofia, Mestre em Letras.
Sonia Hernandez	Sem informações da formação, atuação como secretária executiva.
Elisabeth Virag Garcia	Graduada em Letras e Tecnólogo em Secretariado graduação, Mestre em Comunicação e Letras, docente universitária em Secretariado.

Marcio Eustáquio Guimarães	Sem informações.
Anna Cecilia de Moraes Bianchi	Graduada em Pedagogia Mestre em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, docente universitária.
Marina Alvarenga	Graduação em Psicologia Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, docente universitária.
Roberto Bianchi	Graduado em Matemática e em Engenharia Civil, Mestre em Semiótica Tecnologias de Informação e Educação, docente universitário.
Rosimeri Ferraz Sabino	Graduação em Secretariado Executivo, Doutora em Educação, docente universitária em Secretariado.
Fabio Gomes Rocha	Graduação em Sistema de Informação, Doutor em Educação, docente universitário.
Ivanize Azevedo	Graduada em, Mestre em Administração, docente universitária em Secretariado.
Sylvia Ignacio da Costa	Graduada em Ciências Econômicas e em Administração de Empresas, Mestre em Administração, docente universitária em Secretariado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Outra obra de grande circulação junto ao público secretarial é a de Medeiros e Hernandes (2004), com a primeira edição em 1985 e prosseguimento até a décima segunda, em 2010. O livro conta com a experiência de Hernandes como secretária executiva (GRUPO GEN, 2022), o que indica um discurso embasado nos conhecimentos práticos do ofício. Dessa forma, as vivências de Hernandes contribuem para uma repercussão nos sentidos e significados do “ser” e “fazer” secretarial (DOWNE-WAMBOLDT, 1992; CHARTIER, 2002). A ênfase dada por Medeiros e Hernandes (2004) à “modernidade” é constatada em passagens que destacam as tecnologias como instrumentos para o trabalho secretarial, com um capítulo destinado à “automação de escritórios”.

Voltada também às práticas secretariais tem-se a obra de Azevedo e Costa

(2006), com seis edições no período de 2000 a 2006. As autoras, provindas do campo da Administração, ressaltam a importância de valorização do Secretariado, abordando a legislação e o código de ética da profissão. Ao tratar sobre as funções secretariais sob a ótica gerencial, as autoras enfatizam a multiplicidade de tarefas e a necessidade de acompanhando das tendências para o mundo corporativo. Segundo Azevedo e Costa (2006, p. 145) “[...] a profissional secretária acompanha esse processo de mudança organizacional adaptando-se às multifunções exigidas para o novo perfil da organização”. Observa-se que o discurso das autoras alinha as eventuais alterações no Secretariado às mudanças na forma de atuação das empresas. Uma vez que as organizações adotam práticas atualizadas, o profissional de Secretariado necessita se atualizar sobre elas. Um exemplo desse discurso consta em passagem sobre ser imprescindível que a secretária tenha o computador, a Internet e os *softwares* como aliados ao desempenho de suas atividades, adaptando-se às novas tendências tecnológicas que surgem no mercado. Constata-se, assim, que conteúdo abordado pelas autoras revela um foco na atualização instrumental necessária para atender à gestão geral das organizações. Dessa forma, é possível inferir-se que o conteúdo abordado pelas autoras emana interesses do seu próprio seu campo de formação (KRIPPENDORFF, 2004).

A ênfase nas tecnologias para o desenvolvimento das tarefas secretariais é também encontrada na obra de Veiga (2007), que atuou como docente em cursos de Secretariado. O livro foi publicado em quatro edições, no período de 2007 a 2011. Essa autora afirma que, nas últimas décadas, a profissão que mais sofreu mudanças foi a de secretária, indicando como responsável a inserção da tecnologia. Para Veiga (2007) os recursos da informática, na medida em que facilitaram os trabalhos do Secretariado, também trouxeram a complexidade e necessidade de atualização sobre esses recursos.

O livro de Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003), com três edições no período de 2002 e 2018, aborda aspectos práticos não da profissão de Secretariado, mas da apresentação do relatório de estágio durante a formação. Os autores, como docentes universitários, discorrem sobre a importância e as etapas formais do estágio. Dado o foco acadêmico pretendido pela obra, não se identificou discursos sobre saberes e competências específicas ao Secretariado. Cabe ressaltar, no entanto, que esse livro é a único da amostra que consta no acervo das oito instituições investigadas.

A obra de Garcia (2000) foi encontrada em sete das universidades e com edições em 1991 e 2000. A autora, com formação e atuação docente em Secretariado, embasa o conteúdo em seus anos de experiência como secretária executiva. Esse aspecto torna-se relevante ao discurso adotado, o qual visa conscientizar o profissional de Secretariado sobre seu valor. Garcia (2000) entende que como “peça chave” nas organizações, a secretária deve ser valorizada. O foco na valorização da profissão é evidenciado no livro, revelando o interesse da autora em despertar aspectos que envolve o grupo que também compõe, na condição de graduada e docente em Secretariado (CHARTIER, 2002; KRIPPENDORFF, 2004; BARDIN 2016).

No livro de Grion (2008), publicado em edição única e identificado em cinco das universidades investigadas, se observa um título que suscita a abordagem de novo perfil ao Secretariado. Isso é atribuído pela autora à globalização, que rompeu com modelos tradicionais de gestão. Esse discurso reforça que eventuais alterações nos saberes e nas competências do Secretariado decorrem das mudanças no mundo dos negócios. No bojo dos conhecimentos indicados por Grion (2008) como necessários às secretárias se constata a ênfase para a preparação profissional aos novos modelos gerenciais. Não se identifica, no entanto, alterações nas tarefas secretariais, mas uma preocupação com os recursos e instrumentos atualizados para maior qualidade no desenvolvimento das tarefas.

Também em edição única e constando no acervo de cinco das oito universidades pesquisadas, a obra de Sabino e Rocha (2004) aborda mudanças nas técnicas para o desenvolvimento do trabalho secretarial. Essas mudanças são atribuídas, essencialmente, às tecnologias, levando as atividades do profissional de Secretariado ao cenário digital. Considerando a formação e experiência de Sabino e Rocha (2004) nos campos do Secretariado e da Tecnologia da Informação e Comunicação, aspecto que implica na visão e abordagem dos autores (CHARTIER, 2002), o discurso adotado na obra volta-se à necessidade de atualização tecnológica permanente, indicando o meio virtual como um possível novo nicho de mercado para o Secretariado.

Após o exame sobre a forma, autoria, circulação e discursos passou-se à análise sobre o conteúdo textual das obras da amostra, identificando-se passagens sobre as atribuições ou funções e os saberes e competências a elas relacionadas. No contexto das quatro décadas abarcadas pelos livros examinados, no período

de 1985 a 2018, não se evidenciou a uma real evolução do perfil da profissão. O que se constatou foi a adoção de ferramentas tecnológicas como inovação para as tarefas secretariais. O Quadro 5, a seguir, apresenta a sistematização do conteúdo das obras que esboçam o perfil profissional tratado pelos(as) autores(as).

Quadro 5 – Atribuições/funções, saberes e competências no conteúdo das obras analisadas

Atribuições ou funções secretariais	Saberes para a atuação secretarial	Competências para a atuação secretarial
Agendamentos	Etiqueta social e empresarial	Comunicação efetiva
Arquivamento	Português	Gerenciamento do tempo
Atendimento presencial e por telefone ao público interno e externo	Idioma estrangeiro	Proatividade
Controle financeiro	Métodos e técnicas de arquivo	Relações humanas
Gerenciamento de informações	Técnicas de redação oficial e empresarial	Tomada de decisão no âmbito tático e operacional
Organização de eventos	Tecnologia da Informação e Comunicação: programas e sistemas para gestão	-x-
Organização de reuniões	-x-	-x-
Organização de viagens	-x-	-x-
Redação oficial e empresarial	-x-	-x-

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Considerando que as atribuições/funções secretariais são comuns a todas as obras da amostra, excetuando-se o livro de Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003) que aborda apenas conteúdo acadêmico, tem-se um perfil profissional recorrente no discurso dos(as) autores. Dessa forma, no período das obras não se constata a

expansão do escopo de saberes e competências demandadas ao (a) secretário(a), levando a comprovação da hipótese “b” estabelecida para o estudo. Cabe ressaltar, no entanto, que as mudanças tecnológicas e suas implicações para o trabalho secretarial é um fato presente nas obras analisadas. Isso permite inferir-se que a expressão “evolução”, encontrada nos livros, alinha-se à forma de desenvolver o trabalho com recursos e instrumentos tecnológicos. Também se constatou que o sentido de “evolução do perfil” no discurso dos(as) autores(as) com formação ou atuação no Secretariado relaciona-se ao desejo de valorização da profissão no âmbito das organizações.

5. Considerações Finais

O estudo permitiu identificar que uma ampliação dos conhecimentos para o campo do Secretariado ocorreu na passagem de uma educação técnica, na Escola Álvares Penteado, para a de nível superior, na UFBA, em 1970. No entanto, no período das obras analisadas, de 1985 a 2018, o cenário abordado pelos(as) autores(as) não evidencia uma efetiva evolução dos saberes e das competências relacionadas às atribuições dos(as) secretários(as).

O patamar evolutivo intentado pelos(as) autores(as) atinge, na verdade, a atualização de instrumentos tecnológicos para a rotina dos(as) secretários(as), mas não alcança um progresso significativo no fazer secretarial. Esse se mantém sob o mesmo modelo ao longo das décadas das obras, com tarefas como: agendamentos, arquivamento, atendimento presencial e por telefone ao público interno e externo, controle financeiro, gerenciamento de informações, organização de eventos, reuniões e viagens; e redação oficial e empresarial. Para isso, os(as) secretários(as) devem dominar o conhecimento sobre etiqueta social e empresarial, a língua portuguesa e outro idioma estrangeiro, técnicas de arquivo e redação e programas e sistemas informatizados de gestão. Como competências, os(as) secretários(as) devem apresentar uma comunicação efetiva, habilidade no gerenciamento do tempo, nas relações humanas e para tomadas de decisão, bem como uma postura proativa.

Dessa forma, a análise de conteúdo das obras indicou constância nos saberes e nas competências que envolvem as atribuições dos(as) secretários(as),

demonstrando apenas a migração de recursos para o âmbito da informática. Portanto, a atualização no campo secretarial está relacionada a ferramentas, mas não ao escopo das atribuições. Essas se mantêm voltadas ao apoio a líderes, com o uso das tecnologias necessárias para as gestões. O acompanhamento das transformações tecnológicas pelos(as) secretários(as) é evidenciado no conteúdo das obras, indicando-o como subsídio para execução eficiente e ágil dos trabalhos secretariais.

Os resultados obtidos tornam-se relevantes para reflexões sobre os conteúdos abordados na formação em Secretariado. Os(as) autores(as) analisados(as) e adotados(as) como apoio ao processo pedagógico nos cursos de bacharelado das instituições investigadas afirmam haver um processo evolutivo na profissão. No entanto, não se comprova tal evolução no âmbito dos saberes ou das competências demandadas aos(as) secretários(as). Dessa forma, o conteúdo dessas obras busca dar significação a um desejado progresso e pretendida valorização do Secretariado no interior das gestões.

Assim, entende-se que a pesquisa atingiu o objetivo proposto. Embora as análises estejam circunscritas a uma amostra de títulos do acervo de bibliotecas de universidades federais, os aspectos identificados podem subsidiar futuras investigações que ampliem o olhar sobre a bibliografia adotada também em instituições privadas ou, ainda, em cursos técnicos.

Referências

ANSELMO, Artur. **Fronteiras da História do livro**. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n. 9, Lisboa, Edições Colibri, p. 79-82, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 70, 2016.

BOORSTIN, Daniel Joseph. **The americans: the democratic experience**. New York: Random House, 1974.

BORGES, Jorge Luis. **Borges oral**. 5. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1938. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 25586, 27 dez. 1937.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 12178, 20 ago. 1985.

BRASIL. Lei nº 9.261, de janeiro de 1996. Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o caput do art. 3º, o inciso VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Brasília, DF, p. 393, 11 jan. 1996.

BRASIL. Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. Dispõe sobre o exercício da profissão de Secretário e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Brasília, DF, p. Seção 1, p. 14314, 1º out. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE 0146/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE 0102/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0102.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_05.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional [recurso eletrônico]. São Paulo: UNESP Digital, 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés: DIFEL, 2002.

DOWNE-WAMBOLDT, B. Content analysis: method, applications, and issues. **Health care for women international**, v. 13, n. 3, p. 313-321, 1992.

E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 22 mar. 2022.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **O aparecimento do livro**. Tradução Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

GRUPOO GEN. Página institucional: e-book Manual da Secretária. Disponível em: <https://www.grupogen.com.br/e-book-manual-da-secretaria>. Acesso em 20 mar. 2022.

INEP. **Instrumentos de Avaliação para atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, presenciais ou a distância**. Outubro, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos>. Acesso em: 11 out 2020.

GONTIJO, Nair A. Prefácio. In: GUIMARÃES, Márcio Eustáquio. O livro azul da secretária moderna. São Paulo: Érica, 2003.

KRIPPENDORFF, Klaus. Content analysis: an introduction to its methodology. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 03, de 23 de junho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p.79, 27 jun. 2005.

OLIVEIRA, José Teixeira. **A fascinante História do Livro**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Cátedra, 1984.

PEREIRA, Lucília de Macedo. **Livros didáticos de cursos de redação empresarial: textos e contextos**. 2008, 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SABINO, Rosimeri Ferraz. **A configuração da profissão de secretário em sergipe: educação, atuação e organização da área (1975 – 2010)**. 387 p, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SABINO, Rosimeri Ferraz. MARCHELI, Paulo Sérgio. O debate teórico-metodológico no campo do secretariado. **Cadernos EBAPÉ**, v. 7, n. 4, Rio de Janeiro, dez, p. 608-621, 2009.

SABINO, Rosimeri Ferraz; BEZERRA, Antônio Ponciano. Personagens de folhetim: estereótipos e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 20, n. 1, p. 143-157, jan.-abr. 2020.

SABINO, Rosimeri Ferraz; BEZERRA, Antônio Ponciano. Romance-folhetim em tela: linguagem, personagens e sentidos sociais. **Delta**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 1-26, 2020.

SABINO, Rosimeri Ferraz; ROCHA, Fabio Gomes. Avaliação de cursos: um olhar permanente sobre a qualidade. In: NUNES, Andréa Karla Ferreira; SABINO, Rosimeri Ferraz. (Org). **Avaliação educacional: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 55-82.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.); SEVCENKO, Nicolau. (Org.) **História da vida privada no Brasil: República: da belle époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 423-620.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

**A CRÔNICA DE “ZÉ BACURI - O IMPLACÁVEL” – DO DIA
23 DE JUNHO DE 2004 – UMA ANÁLISE DOS AVALIADORES
ADJETIVAIIS E SUA FUNÇÃO ARGUMENTATIVA/PERSUASIVA
SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO**

**THE CHRONICLE OF “ZÉ BACURI - THE IMPLACABLE” – OF
JUNE 23, 2004 – AN ANALYSIS OF ADJECTIVE EVALUATORS
AND THEIR ARGUMENTATIVE/PERSUASIVE FUNCTION FROM
THE PERSPECTIVE OF DISCOURSE ANALYSIS**

Rosângela Antonini¹
Maria Domingas de Souza²

Recebimento do Texto: 18/01/2022

Data de Aceite: 16/02/2023

RESUMO: O presente artigo propõe-se a analisar, na crônica de “Zé Bacuri – o Implacável” – do dia 23 de junho de 2004, alguns dos avaliadores axiológicos adjetivais e sua função argumentativa/persuasiva, sob a ótica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa que tem como principal representante Michel Pêcheux e, no Brasil, Eni Orlandi. Conceitos de valor utilizados por Dominique Maingueneau e Miguel Reale também serão utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Valor. Discurso. Ideológico. Sujeito. Assujeitamento.

ABSTRACT: This article proposes to analyze, in the chronicle of “Zé Bacuri – o Implacável” – of June 23, 2004, some of the axiological adjectival evaluators and their argumentative/persuasive function, from the perspective of Discourse Analysis (AD) French line, whose main representative is Michel Pêcheux and, in Brazil, Eni Orlandi. Value concepts used by Dominique Maingueneau and Miguel Reale will also be used.

KEYWORDS: Value. Discourse. Ideological. Subject. Subjection.

1 Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação pelo Instituto Panamericano de Educação Assessoria e Consultoria Ltda. Mestranda em Linguística (qualificada) pela Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT – Contato: rosangela_antonini@hotmail.com

2 Mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT – Contato: maria.domingas@unemat.br

O objeto de análise deste artigo é a crônica do *Zé Bacuri*, pseudônimo adotado por Luizmar Faquini, jornalista e radialista da cidade de Cáceres-MT. Faquini, como é mais conhecido aqui nestas paragens, todavia é um nome desconhecido do cenário nacional, pois é um jornalista (fez Jornalismo pelo antigo projeto Rondon) que escrevia para um pequeno jornal de uma pequena cidade. Corre nas veias desse jornalista o sangue da criatividade e da imaginação. Sua história de vida é cheia de nuances e aventuras como a maioria das histórias dos grandes vultos da nossa literatura. Faquini participou na época de colégio, em Brasília, de movimento estudantil contra a repressão, ameaçado, saiu de lá e veio para Mato Grosso. Em Cáceres, começou a escrever para o Jornal Correio Cacerense, porém como tinha, segundo ele próprio, “uma linha satírica mais ou menos pesada” começou a ser novamente perseguido pelo exército, chegando a ser e a ficar preso inúmeras vezes. Ameaçado de (caso continuasse a escrever contra o regime vigente) ser enviado para uma prisão em São Paulo, decidiu adotar um pseudônimo. Pensou, observou e verificou que nesta região do pantanal havia muitos bacuris, um tipo de palmeira, que para ele é uma meia mistura de bacuri com bacurim (criança); achou-se, de certa forma parecido, pois é um homem “baixinho”, “encrencado”; e o Zé porque é um nome popular, uma figura do povo. Estava criado, assim, a personagem *Zé Bacuri* e passou a assinar desse modo as suas crônicas. Possui um grande acervo desse tipo de narrativa (a crônica) em que busca inspiração na vida cotidiana, nas coisas simples do dia-a-dia. As suas obras, deliberadamente não têm título, pois ele parte do seguinte princípio que às vezes, o leitor, se satisfaz só com o título, não procura a essência do texto, fazendo a chamada “leitura dinâmica”, por isso, deixa o título de lado para obrigar o leitor a se aprofundar no enredo. Em todas as crônicas aparecem, com destaque: ZÉ BACURI – O IMPLACÁVEL.

Dentre as inúmeras crônicas escritas por Luizmar Faquini, a escolhida para análise, foi publicada no dia 23 de junho de 2004. Vejamos:

“Todos que me conhecem por certo já perceberam o quanto sou um vivente de grosso trato, sem a polidez *típica e característica* daqueles que na infância e juventude tiveram chance de viver e/ou conviver no meio da granfinagem, esfregando bunda em banco de escola até furar os fundos das calças. Nunca fui dado à munhecagens e bichanices porque o *velho italiano* meu pai era uma *verdadeira casca de angico ressecada*. Fui criado com fartura de comida e

de serviço, mas numa *total* abstinência *de mordomias e regalias*. Roupa *passada* só em dias muito especiais, como casamento de alguém importante ou reza *de santo*. Desde das cinco da manhã era no batente até escurecer. Tocar violão na varanda ou ir à casa dos vizinhos (com intenção de ver as moças, claro) só depois de recolher lenha, pilar o arroz do dia seguinte, botar trato para as criações: porco, galinha etc. Isso lá pelas oito da noite. Todos os dias, inclusive domingos e feriados, era no *pau da goiaba*, sem direito a reclamar nem mesmo de uma dor de cabeça. Era gemer e entrar no cacete, que para o meu pai tudo era manha de cabra *preguiçoso*, querendo “cozinhar o galo no serviço”.

Naquele tempo, dentista era coisa de milionário (como até hoje o é), e na roça sujeito de dentição *fraca* ficava banguela antes de completar 20 anos. Como sofri com dor *de dente* sem poder reclamar. Meu irmão mais *velho* embirrinhou com um *maldito* molar *cariado* e quis *cantar de galo* dizendo que com aquela dor desgraçada não ia pro serviço nem arrastado pelos bagos. Meu pai rapidinho resolveu o impasse, fazendo a extração do tal com uma torquês de arrancar prego de cerca de arame farpado. Nunca mais meu irmão teve dor de dente, não que ele dissesse perto do meu pai, aquela anta *batizada*. Ele é que marcava a tarefa, e não o que a gente seria capaz de fazer, em condições normais. Mas ai de nós (filhos) se antes do sol entrar não tivesse passado a régua na incumbência. “*Não botei filho no mundo pra virar vadio... Quer ser vagabundo, some lá pra cidade*”, bradava, como se todo mundo da cidade fosse vagabundo. Até hoje tem gente na roça que pensa assim. Naquele tempo homem que usasse chinelo *de dedo*, ou não usasse cinturão *de couro* e chapéu, era considerado vagabundo. Camisa *de manga cavada*, a tal da regata, nem Deus houvesse de deixar meu pai ver um filho trajando uma. Era coisa de marginal. Bermuda, nem existia, coisa *de cafajeste*. Calça *colada* ao corpo, coisa *de veado*. Meu pai tinha bronco *infernal* também contra homem *bundudo*. “*Não boto fé em sujeito que parece andar com um travesseiro no lugar da bunda, geralmente é sem-vergonha*”. Tinha que ser afilado, mão *calejada*, pele *tostada* de sol, botina nos pés, chapéu na cabeça, camisa pra dentro das calças, cinto bem *apertado*, pouca conversa, pouco sorriso no rosto, que “*homem que vive se abrindo feito mala de mascate, não presta*”, dizia.

Lembro de uma vez que, já meio garotinho *desmamado*, dos meus 14 anos, vendi uma leitoa que ganhei do meu padrinho e comprei uma camisa meio *colorida*. Quando meu pai me viu com aquilo, me fez vestir uma combinação

(antiga camisola) da minha irmã mais *velha*. “*Mata sua vontade desgraçado de ser mulher filho da mãe!*”, sentenciou irado. Até hoje tenho trauma de camisa *colorida* e toda vez que vejo um homem trajando esse tipo de vestimenta do tipo *espalhafatosa*, lembro do meu *velho* pai e logo penso, será que essa tranca não é meio *pedra*, meio *tijolo*?

Na quebra de milho, na rança de feijão, na colheita do arroz, na bateção de pasta, arranca de toco, derrubada de mata para plantio, na lida *de gado*, na construção de cerca, na destoca da palhada, na moagem da cana pra fazer rapadura, na capina do cafezal, na guia da boiada de carro puxando colheita pra cidade, na rachação de madeira, na panha do algodão e do café, na tiração de leite a partir de *altas* horas de madrugada, na arranca da mandioca pra fazer sacos e sacos de farinha e numa infinidade de outros afazeres da roça (sítio) é que desde os meus cinco anos eu fui criado. Meu primeiro relógio comprei aos 17 anos. Logo comprei minha primeira bicicleta Monark (Jubileu de Ouro), sobre a qual passei a freqüentar a escola, à noite, a uma distância de 17 quilômetros de casa, junto com meu tio Jerônimo, de saudosa lembrança, que me deu forças para tirar meu curso Primário (bem feito) e passar no Curso de Admissão ao Ginásio (mais *forte* que certos superiores de hoje em dia).

Foi uma vida *dura*, sem mordomias, mas muito *feliz*. Trabalhei como um condenado, mas não morri nem perdi pedaços do corpo. Fui treinado no trabalho *pesado*. Nele forjei minha conduta e nele calquei minha personalidade. Aprendi a vencer obstáculos e a valorizar a vida no que ela tem de bom a me oferecer. Compreendi logo cedo que felicidade é um produto *que brota do trabalho*, da oportunidade construída com ardor e da perseverança. Além de tudo isso, descobri que tive um dos *melhores* pais do mundo, e que se não fosse pela sua dureza talvez hoje eu fosse um desses *frouxos* que se abalam e caem diante do primeiro embaraço na vida, que apelam para a desonestidade como meio de sobrevivência. Descobri que a vida realmente é dura para quem foi criado na moleza e não se curou no sol *da adversidade*_nem se temperou no calor da luta *digna* desde a infância.

Por isso, obrigado, meu pai, por ter construído em mim um homem, e não um verme *humano*.

Só tenho pena dessas gerações que, sob o império de uma certa lei vem sendo construídas sob a areia movediça da ociosidade, do caráter *frágil* e

da personalidade *amofinada* por força de um protecionismo que considero *irresponsável*, a pretexto de um zelo que por certo está a comprometer seriamente o futuro dessas mesmas gerações. Uma pena, porque depois de adulto, o cipó não torce, quebra. Por isso ainda prefiro o método do meu pai.”

(Jornal Correio Cacerense – 23 de junho de 2004 – p. 3)

OBSERVAÇÃO: No texto estão grifados (grifos nosso) alguns adjetivos e/ou locuções adjetivais, bem como, algumas orações subordinadas adjetivas, considerados relevantes à análise do texto.

Nessa crônica do Zé Bacuri – O Implacável, de 23 de junho de 2004, p. 03 do Jornal Correio Cacerense, quem conta a história, é um **eu** enunciativo, presente no texto, relembra a infância dura que viveu, sob o julgo de um pai severo que procurava criar os filhos dentro de uma educação tradicional onde a criança desde tenra idade tinha que ter seus deveres e obrigações, e se caso não cumprisse a “tarefa” determinada por seu progenitor era duramente castigado, como o próprio texto diz nos seguintes trechos: “*Fui criado com fartura de comida e de serviço*”. “*Era gemer e entrar no cacete, que para o meu pai tudo era manha de cabra preguiçoso, querendo “cozinhar o galo no serviço”*”; “[..]Mas ai de nós (filhos) se antes do sol entrar não tivesse passado a régua na incumbência”. Criado na roça e com uma carga de serviço muito grande, não lhe sobrava muito tempo para brincadeiras e diversões: “*...Desde das cinco da manhã era no batente até escurecer*”. “*Tocar violão na varanda ou ir à casa dos vizinhos (com intenção de ver as moças, claro) só depois de recolher lenha, pilar o arroz do dia seguinte, botar trato para as criações: porco, galinha etc. Isso lá pelas oito da noite. Todos os dias, inclusive domingos e feriados, era no pau da goiaba, sem direito a reclamar nem mesmo de uma dor de cabeça. Era gemer e entrar no cacete, que para o meu pai tudo era manha de cabra preguiçoso, querendo “cozinhar o galo no serviço”*”.

Por outro lado, começa direcionando a sua argumentação, dirigindo-se às pessoas que o conhecem, visando dessa forma dar mais veracidade, confiabilidade ao seu discurso. É o que FOUCAULT (2004) chama de “vontade de verdade”. “*Todos que me conhecem por certo já perceberam o quanto sou um vivente de grosso trato*”, e como bem coloca ABREU (2002), o locutor deve ganhar a confiança do

interlocutor. E, conseqüentemente, persuadir os demais leitores, pois gerencia a informação; falando a razão do outro, demonstrando, *provando* através do relato da sua vida, da forma como foi criado.

Os vários adjetivos aplicados ao texto como: vivente *de grosso trato*, sem a polidez *típica e característica*, fazem com que o leitor formem uma idéia do tipo de sujeito que é o narrador, ou seja, o de uma pessoa rústica sem o traquejo social exigido em certos ambientes urbanos, pois fora criado na roça. Tipo que se assemelha a uma grande maioria da população cacerense que lê o jornal, pois Cáceres é uma cidade interiorana de Mato Grosso que tem na agricultura e pecuária suas principais fontes de renda, e levando-se em conta de que o narrador, pelo contexto, demonstra ser um homem maduro, esse fato faz com que a sua argumentação ganhe força. PÊCHEUX & FUCHS (1975: 20-21), dizem que:

É a operação de seleção linguística que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito; em que, no interior da formação discursiva que o domina, elege algumas formas e sequências que se encontram em relação de paráfrase e “esquece”, oculta as outras. Essa operação dá ao sujeito a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade. Constitui o ponto de articulação da linguística com a teoria do discurso.

O “eu” discursivo soube, muito bem, selecionar os termos linguísticos que melhor se adequariam à sua fala, ou seja, ao seu discurso.

A linguagem utilizada é conotativa, figurada, polissêmica; vemos a presença de antíteses (foi uma vida “dura”, mas “feliz”), comparações (trabalhei como um condenado), metáforas (meu pai era uma verdadeira casca de angico ressacada) e outras. Porém, o estilo narrativo é simples, as palavras e expressões correspondem ao falar coloquial local, como: “*bunda*”; “*pau da goiaba*”; “*cozinhar o galo no serviço*”; “*cacete*”; “*cantar de galo*”; “*bagos*”; “*anta batizada*”; “*casca de angico ressaca*”; “*bateção*”, “*tiração*” e “*rachação*” – (todos substantivos derivados: rachação: rachar, tiração: tirar e bateção: bater – neologismos (palavras novas que são criadas) por sufixação (elemento colocado após o radical) muito utilizado na região de Cáceres – assunto não-pertinente a este artigo, porém presente neste *corpus* de análise) - que sugerem pela própria sonoridade ação, trabalho, suor tão presentes na vida do narrador.

O “eu” enunciativo, demonstra a sua memória discursiva, materializada e transformada em texto, ou seja, pela textualização é estabelecida a relação entre sujeito/discurso. E, nesses “trajetos dos dizeres” há um espaço de significação específico em que se percebe a importância da instância da circulação onde os dizeres são como se mostram. (Orlandi, 2005, p. 11). Zé Bacuri, hipoteticamente, quando escreve a crônica do dia 24 de junho de 2004 imaginava os efeitos de sentido que o seu texto produziria nas pessoas, pois conhecia bem o espaço de circulação (o Jornal Correio Cacerense) e o tipo de público que a sua obra atingiria.

O enunciador estabelece contrastes: 1º) entre a vida na roça e a vida na cidade e aos cidadãos urbanos e rurais: a vida na roça é dura; a vida na cidade é fácil; os moradores da roça são trabalhadores e os da cidade vagabundos (este modo de pensar, diz o narrador que é do pai, mas percebe-se que ele compartilha dessa mesma opinião relendo as primeiras linhas do texto: *“Todos que me conhecem por certo já perceberam o quanto sou um vivente de grosso trato, sem a polidez típica e característica daqueles que na infância e juventude tiveram chance de viver e/ou conviver no meio da granfinagem, esfregando bunda em banco de escola até furar os fundos das calças”*). 2º) Considera o ensino tradicional melhor que o ensino de hoje, o moderno, principalmente o superior (universitário): *“Logo comprei minha primeira bicicleta Monark (Jubileu de Ouro), sobre a qual passei a frequentar a escola, à noite, a uma distância de 17 quilômetros de casa, junto com meu tio Jerônimo, de saudosa lembrança, que me deu forças para tirar meu curso Primário (bem feito) e passar no Curso de Admissão ao Ginásio (mais forte que certos superiores de hoje em dia)”*.

Percebe-se no texto também o preconceito contra o homossexualismo: *Meu pai tinha bronco infernal também contra homem bundudo. “Não boto fé em sujeito que parece andar com um travesseiro no lugar da bunda, geralmente é sem-vergonha”. Tinha que ser afilado, mão calejada, pele tostada de sol, botina nos pés, chapéu na cabeça, camisa pra dentro das calças, cinto bem apertado, pouca conversa, pouco sorriso no rosto, que “homem que vive se abrindo feito mala de mascate, não presta”, dizia. [...] “Lembro de uma vez que, já meio garotinho desmamado, dos meus 14 anos, vendi uma leitoa que ganhei do meu padrinho e comprei uma camisa meio colorida. Quando meu pai me viu com aquilo, me fez vestir uma combinação (antiga camisola) da minha irmã mais velha. “Mata sua vontade desgraçado de ser mulher filho da mãe!”, sentenciou irado. Até hoje tenho trauma de camisa*

colorida e toda vez que vejo um homem trajando esse tipo de vestimenta do tipo espalhafatosa, lembro do meu velho pai e logo penso, será que essa tranca não é meio pedra, meio tijolo?” – Mais uma vez, essa mentalidade preconceituosa é do pai, mas no final desse trecho o narrador se entrega: “...será que essa tranca não é meio pedra, meio tijolo?” (a indefinição da masculinidade da pessoa: será mulher? (pedra – substantivo feminino) – será homem? (tijolo – substantivo masculino). É o inconsciente, tornando-se visível, pois como bem diz Pêcheux, ancorado em Lacan e Freud, *quando falamos nosso inconsciente é de certa forma censurado pelo consciente. Nos lapsos, nos atos falhos, nos sonhos o inconsciente consegue driblar o consciente e se manifesta.*

Mostra-se desfavorável ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990): *“Só tenho pena dessas gerações que, sob o império de uma certa lei vem sendo construídas sob a areia movediça da ociosidade, do caráter frágil e da personalidade amofinada por força de um protecionismo que considero irresponsável, a pretexto de um zelo que por certo está a comprometer seriamente o futuro dessas mesmas gerações”.*

Ele é um sujeito assujeitado, pois o seu discurso é carregado de outros discursos e

esse assujeitamento ideológico consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. (BRANDÃO, 2004:46)

Esse mesmo sujeito, segundo PÊCHEUX & FUCHS (1975: 20-21), é afetado por dois tipos de esquecimento, o sujeito cria uma realidade discursiva ilusória:

pele *esquecimento nº 1*, em que se coloca como a origem do que diz, a fonte exclusiva do sentido do seu discurso. De natureza inconsciente e ideológica. (...) Por esse esquecimento o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior da sua formação discursiva; por ele é que o sujeito “recusa” essa e não outra sequência para que obtenha esse e não outro sentido. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que ele é o

criador absoluto de seu discurso.

pelo *esquecimento* n° 2, que se caracterizaria por um funcionamento do tipo pré-consciente ou consciente na medida em que o sujeito retoma o seu discurso para explicar a si mesmo o que diz, para formulá-lo mais adequadamente, para aprofundar o que pensa: na medida em que, para antecipar o efeito do que diz, utiliza-se de “estratégias discursivas” tais como a “interrogação retórica, a reformulação tendenciosa e o uso manipulatório da ambiguidade”.

Há uma crítica, de certa forma, ao Governo por não cumprir uma das suas obrigações: a saúde. Se a saúde, de maneira geral deixa a desejar, “está doente”, a odontológica está “banguela”, desde que nos entendemos por gente ouvimos que o “Brasil é o país dos banguelas”; fato abordado também pela banda Titãs, em 1987, no álbum denominado: “Jesus não tem dentes no país dos banguelas”. No texto, vemos essa crítica no seguinte trecho: “*Naquele tempo, dentista era coisa de milionário (como até hoje o é), e na roça sujeito de dentição fraca ficava banguela antes de completar 20 anos*”. Como diria FOUCAULT (2004: 26) “*O novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta*”.

O narrador, magistralmente ganha a simpatia da maioria dos leitores, por força da argumentação, da persuasão, pois acaba convencendo até mesmo aqueles que ainda não tinham um posicionamento muito definido a respeito de questões como o ECA, ao homossexualismo, ao ensino, conforme ABREU (2002): “algumas vezes, uma pessoa já está persuadida a fazer alguma coisa e precisa apenas ser convencida e, em outros casos, a pessoa já está convencida e precisa apenas ser persuadida”. “Quando se convence alguém, esse alguém passa a pensar como nós” e “quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize”.

A crônica do Zé Bacuri é altamente valorativa, pois “todo tipo de linguagem está sempre carregada de valores e opiniões e não há discurso imparcial”.

O narrador valoriza o trabalho, a honestidade, a educação rigorosa que teve do pai; valoriza as oportunidades, a superação de obstáculos, a moral e ao que considera bons costumes; ao ensino tradicional. E esses valores são atribuídos, na sua grande maioria pelos adjetivos valorativos axiológicos. E aqui, convém recorrer a MAINGUENEAU (2001, p. 135):

Os avaliativos axiológicos também implicam uma dupla norma, ligada ao objeto suporte da propriedade e ao enunciador. O “bom”, o “belo”, etc. variam, com efeito, ao mesmo tempo em função do objeto a que se aplicam e do sistema de avaliação do enunciador. Se eles são em geral percebidos como claramente mais subjetivos que os não-axiológicos, é porque a norma da pequenez de um livro ou o calor atmosférico são o objeto de um consenso mais amplo que a do belo, por exemplo, em que o caráter valorativo se destaca de imediato. Não se deve, porém esquecer que os julgamentos de valor “mais pessoais” se apóiam em códigos culturais e que, segundo os contextos, o mesmo adjetivo parecerá mais ou menos subjetivo.

Em contrapartida, na crônica também estão implícitos as desvalorizações ao que diz REALE (1996: 189):

O valor é sempre bipolar. A bipolaridade possível no mundo dos objetos ideais, só é essencial nos valores... porque a um valor se contrapõe um desvalor; ao bom se contrapõe o mau; ao belo, o feio; ao nobre, o vil; e o sentido de um exige o do outro. Valores positivos e negativos se conflitam e se implicam em processo dialético.

O autor do texto, Faquini, desvaloriza ao que se contrapõe aos seus valores culturais, sociais e existenciais como: a preguiça, a desonestidade, a educação moderna, a imoralidade; às leis que deram muita liberdade às crianças e adolescentes e tirando a autoridade dos pais; às pessoas que “fazem corpo mole” diante das adversidades da vida.

A fala de Elcias Ferreira da Costa, em seu artigo: *Os valores – da existência à cognoscibilidade*, para a Revista Symposium, vem corroborar com essa questão valorativa:

Agitando a maré do existir humano e chegando mesmo a confundir-se com as próprias ondas deste, em seu elã de perfectibilização, o Valor, vindo de fora do existir individual de cada homem, porém penetrando bem profundamente a consciência e a afetividade coletivas do grupo social, atua como **motor mobilis** do agir humano, aquilo por causa do qual a vida se movimento e por cujo desaparecimento, com razão, todos se amedrontam. (COSTA, 2000, p. 67)

Valores e desvalores são inerentes ao homem, todos nós valorizamos algo e, em contrapartida, desvalorizamos outros. Enfim, é a vida, com seus encantos e desencantos, virtudes e vicissitudes, o bem e o mal.

Referências

ABREU, Antônio Suarez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 5 ed., Cotia (SP), Ateliê Editorial, 2002.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed., Campinas, Editora da Unicamp, 2004.

COSTA, Elcias Ferreira da. In artigo: **Os valores – da existência à cognoscibilidade**. Revista Symposium: Ano 4, nº 2, julho-dezembro/2000, p. 67.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 10 ed., Loyola, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed., São Paulo, Cortez, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2 ed., Campinas/SP, Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. 2 ed., São Paulo, Pontes, 1997.

_____. **Semântica e Discurso: Uma Crítica a Afirmação do Óbvio**. Campinas, Edit. Unicamp.

PLATÃO & FIORIN. **Lições de texto: leitura e redação**. 3 ed., São Paulo, Ática, 1998.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 17 ed., São Paulo: Saraiva, 1996.

A PRODUÇÃO DE APARATOS DE INTERPRETAÇÃO NAS/PELAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA IMPRENSA: O CASO DA REFORMA TRABALHISTA DE 2017

THE PRODUCTION OF APPARATUSES OF INTERPRETATION IN /BY THE MEDIA'S DISCURSIVE PRACTICES: THE CASE OF THE 2017 LABOR REFORM

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandez^{1*}

José Ricardo Menacho^{2**}

Olímpia Maluf Souza^{3***}

Recebimento do Texto: 07/02/2023

Data de Aceite: 05/03/2023

RESUMO: O presente estudo, com fundamento nos princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso materialista, busca compreender, na imbricação entre diferentes materialidades significantes, os aparatos de interpretação, produzidos nas/pelas práticas discursivas da imprensa, acerca da reforma trabalhista de 2017, no Brasil. Para a constituição e delimitação do *corpus*, selecionamos duas revistas impressas, de distribuição nacional e que tinham, como reportagem de capa, a cobertura da reforma trabalhista, sendo uma com dizeres favoráveis às alterações legislativas das relações laborais e a outra com dizeres desfavoráveis. Em nosso resultado de análise, observamos que em cada uma das capas, há, em funcionamento, aparatos de interpretação, produzindo, nas evidências ideológicas, por meio de mecanismos de antecipação, dentre outros efeitos, direções de sentido sobre o que o leitor deve pensar e sobre como deve se posicionar, quando a pauta é a reforma.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos da Imprensa. Formações Imaginárias. Mecanismos de Antecipação. Materialidades Significantes. Reforma Trabalhista.

ABSTRACT: The present study, based on the theoretical and methodological principles of materialist Discourse Analysis, seeks to understand, in the imbrication between different signifying materialities, the apparatuses of interpretation, produced in/by the discursive practices of the press, about the 2017 Labor Reform in Brazil. For the constitution and delimitation of the corpus, we chose two nationally distributed printed magazines that had as their front-page coverage the Labor Reform, one with favorable statements in favor of the legislative changes in Labor relations, and the other with unfavorable statements. As a result of our analysis, we observe that each one of the covers has functioning interpretative apparatus, which through mechanisms of anticipation, among other effects, produce ideological elements that produce directions of meaning about what the reader ought to think and how he/she should position him/herself, when the agenda is Labor Reform.

KEYWORDS: Press/Media Speeches. Imaginary Formations. Anticipation Mechanism. Significant Materialities. Labor Reform.

1* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT). Professora Ma. do Curso de Direito da Unemat/Cáceres. E-mail: rosekelly@unemat.br

2** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/Unemat). Professor Me. do Curso de Direito da Unemat/Cáceres. E-mail: menacho@unemat.br

3*** Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora Sênior do PPGL/UNEMAT. E-mail:olimpiamaluf@gmail.com

1. Introdução

Em meio às declarações públicas dos pré-candidatos à Presidência da República para as eleições de 2022, no Brasil, no que diz respeito ao emprego, dois deles, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), e o ex-governador do estado do Ceará Ciro Gomes, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), manifestaram-se de forma contrária à reforma trabalhista de 2017, que alterou, significativamente, a redação de vários dispositivos legais da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), bem como inverteu alguns de seus princípios basilares, como a primazia do legislado sobre o negociado¹ (*vide* o art. 611-A, da CLT, inserido pela reforma).

Para Lula, assim como para Ciro Gomes – a exemplo do que aconteceu na Espanha², em fevereiro de 2022 – seria o caso de revogar as alterações legislativas propostas e amplamente incentivadas pelo governo do então Presidente da República Michel Temer, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e construir, com a participação democrática de todas as categorias envolvidas nos processos econômico-produtivos, um outro marco regulatório. Essas manifestações, por certo, diante das altas taxas de desemprego, do empobrecimento dos trabalhadores e da inflação comprometendo o poder de compra de alimentos e bens necessários, no país, repercutiram na imprensa nacional e reacenderam discussões até então (relativamente) acomodadas.

Para alguns, a reforma foi e continua sendo um *avanço*, pois, configurou e segue configurando uma modernização das leis trabalhistas e, conseqüentemente, do trabalho (de sua dinâmica, oferta e particularidades). Para outros, a reforma foi e continua sendo um marco de aprofundamento da precarização das/nas relações de trabalho, porque, mesmo já contando com mais de quatro anos de vigência, não cumpriu com as suas promessas.

Provocados, então, pelas declarações dos presidenciáveis, que reacenderam, em nível nacional, nos espaços político-partidários e midiáticos, os debates acerca dos impactos (positivos e/ou negativos) resultantes da reforma trabalhista; e, principalmente, provocados pela ainda marcada divisão de opiniões e posicionamentos sobre o tema, sobretudo quando abordado na/pela imprensa, decidimos retomar a leitura de algumas revistas, publicadas no ano de 2017, que

traziam, em suas capas, dizeres sobre a reforma, com a finalidade de refletirmos a respeito do trabalho de interpretação em funcionamento nesses materiais, demonstrando o modo como as práticas discursivas da imprensa, na imbricação entre diferentes materialidades significantes, produzem, dentre outros efeitos, direções de sentido sobre o que pensar quando a pauta é a reforma trabalhista.

Para o desenvolvimento deste estudo, filiamo-nos à Análise de Discurso materialista, *lócus* teórico, constituído e situado no entremeio de três áreas do conhecimento: “a Linguística, a História (materialismo histórico) e a Psicanálise”, conforme Orlandi ([1999] 2015, p. 17). Essa teoria, fundada pelo filósofo Michel Pêcheux e seus colaboradores, na França, na década de 60, e difundida e aprofundada pela professora e pesquisadora Eni Puccinelli Orlandi, no Brasil, a partir do início da década de 80, permite-nos, por meio de seus dispositivos teórico-analíticos, analisar as interpretações em jogo, considerando a sua opacidade, e, dessa forma, dar visibilidade, não a um significado único, desde sempre concebido e à espera de ser descoberto por meio de uma leitura decodificadora, mas aos funcionamentos que produzem e sustentam os sentidos.

Sobre a teoria à qual nos filiamos, agregamos, ainda, que, por considerar (e se importar com) o trabalho da ideologia³ – tomada como uma injunção à interpretação, um mecanismo que articula a língua, o sujeito e a história na constituição dos processos de significação – a Análise de Discurso materialista, como um aporte teórico não categórico e não universal, contribui para a construção de um dispositivo analítico que nos proporciona, a um só tempo, pôr em xeque o sentido de/sobre algo posto e admitido como natural (sem história), fruto de uma única e exclusiva interpretação, e compreender que o que está na superfície, disponível para ser visto e apreendido, é mais um efeito produzido, dentre tantos outros.

Para a constituição e delimitação do *corpus* de análise, optamos por revistas impressas, de distribuição nacional, com tiragens variadas, algumas encontradas na biblioteca regionalizada da Universidade do Estado de Mato Grosso, no campus universitário de Cáceres – “Jane Vanini”, e outras encontradas em acervos particulares, todas publicadas entre o início do segundo trimestre de 2017 e novembro desse mesmo ano⁴, e que tinham, como reportagem de capa, a cobertura da reforma trabalhista.

Das revistas reunidas, selecionamos duas, e destas, suas respectivas capas⁵, tomando-as, para a constituição de nossos gestos de análise, como recortes discursivos 1 e 2 (RD1 e RD2)⁶. A primeira capa (RD1), com imagens e enunciados favoráveis à reforma trabalhista, exaltando os seus ganhos e a forma como transformaria, para melhor, as relações de trabalho, extraímos da revista Isto é Dinheiro, publicada pela editora Três, na data de 03 de maio de 2017, após a aprovação, na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei n. 6787, e o sequencial encaminhamento da matéria para a apreciação do Senado Federal. E, a segunda capa (RD2), com imagens e enunciados desfavoráveis à reforma trabalhista, enfatizando o seu atraso e as suas implicações negativas na vida do trabalhador, extraímos da revista Carta Capital, publicada na data de 15 de novembro de 2017, quatro dias depois da entrada em vigor das alterações.

2. Práticas discursivas da imprensa e a produção de aparatos de interpretação

O processo de constituição e de formulação dos sentidos, colocados em circulação pelas capas das duas revistas selecionadas, não é isento, livre de, ou imune a determinações. Seria ingênuo, em nossas análises, considerarmos as capas recortadas, à luz, por certo, do funcionamento de um pré-construído, do “sempre-já-aí” da interpelação ideológica (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 151), que se presentifica nas técnicas de repercussão e de divulgação da notícia pela imprensa, como canais neutros e imparciais de veiculação de notícias, ou como invólucros transparentes do que se deseja transmitir, ou do que se deseja convidar a ler. Se estamos analisando, discursivamente, enunciados e imagens de capas de revistas, não podemos desconsiderar os efeitos que esse lugar, o lugar da imprensa, produz em relação ao que está sendo dito, ao modo como a reforma trabalhista está sendo significada.

Entendemos que as práticas discursivas da imprensa instalam um aparato de interpretação, um caminho seguro, em que o leitor da notícia, não precisa se preocupar com o que lê, pois dele só se espera a decodificação da mensagem que lhe é trazida, tampouco precisa interpretar, pois tudo está *às claras*, devidamente explicado e margeado, bastando apenas seguir o fluxo (já-determinado). Esse

aparato, constituído pelos processos discursivos dessas práticas, fundamenta-se, à luz da “saturação” e da “repetibilidade”, como apontado por Indursky (2017, p. 75), na consensualidade, no estabelecimento de unanimidades, na “homogeneização dos efeitos” (ORLANDI, 2007, p. 16) sobre algo, no caso, sobre a reforma trabalhista.

É, por esse motivo, que o leitor que deseja se informar a respeito da reforma, chega à reportagem de capa, no miolo da revista, na companhia de uma interpretação antecipada, ou seja, já sabendo, a partir de uma interpretação prévia a ele oferecida, como interpretar, o que pensar e como se posicionar sobre este ou aquele assunto. É, portanto, no espaço das capas, a partir de uma relação não meramente ilustrativa entre o verbal e o visual (ORLANDI, 1995); (LAGAZZI, 2008) – entre os enunciados, as manchetes, as fotos, as caricaturas, os desenhos e o designer das letras – que aquele “aparato de interpretação” (ZOPPI-FONTANA, 2017) é instaurado.

É preciso dizer, desde já, que esse aparato não está à mostra, seu funcionamento é dissimulado pelo trabalho da ideologia, que, como um mecanismo, enquanto produz e sedimenta conceitos sobre o mundo e sobre os sujeitos, instando-nos a interpretar a todo tempo, por meio de um dispositivo ideológico, apaga os seus rastros e a sua interpelação⁷, fazendo parecer que o que é dito (seja o que for) e como é dito (seja como for) parte de uma decisão, de uma escolha consciente do sujeito que enuncia, do sujeito que acredita poder, quando e como quiser, transitar (e falar) sobre os mais variados temas, sem nenhuma sujeição, nem à língua, que cogita ser um mero instrumento a seu serviço, nem à história, que cogita ser um arcabouço de dados e de informações estático e flexível a ser usado segundo o seu juízo.

Seguindo essa orientação, e pensando propriamente no *corpus*, o trabalho da ideologia, ao apagar o aparato de interpretação engendrado pelas práticas discursivas da imprensa, faz parecer que o que é dito sobre a reforma trabalhista, e como é dito, decorre, diretamente, da avaliação e da escolha da linha editorial da revista que veiculou a notícia, do jornalista que a escreveu, do editor que a revisou e/ou que a encomendou. E, igualmente, faz parecer que o que está sendo escrito e, posteriormente, será publicado, é algo fiel aos fatos, uma descrição completa, precisa e não enviesada, que tem como compromisso perseguir a verdade, sem

tomar partidos e sem deixar aflorar paixões, no intuito de socializar um relato que, supostamente, não se constitui a partir de uma ou de um caleidoscópio de interpretações, mas se constitui a partir de uma apreensão nua e crua do cotidiano; um relato cujo autor, desde seu observatório, é um espectador, uma testemunha dos fatos, de seus meandros, pormenores e recônditos, um narrador que eterniza um momento (que o congela no tempo) e o disponibiliza para ser observado, contemplado e lido.

Refletir acerca dos aparatos de interpretação, instaurados pelas práticas discursivas da imprensa, não significa, simplesmente, procedermos a uma verificação de viabilidade dos recursos estilísticos e publicitários utilizados nas capas (uma verificação de sua abrangência, de seu alcance, por exemplo). Tampouco significa revelar e listar os significados e as intencionalidades (pragmáticas) do uso desses recursos, como se guardassem consigo uma essência, um conteúdo imutável; ou como se fossem o resultado da genialidade de alguém, que, apostando, ao que parece, em aspectos e pressupostos biopsicológicos de seus interlocutores, consegue, com habilidade, converter “corpos e almas” e “manipular as massas” (Cf. PÊCHEUX, [1979] 2011)⁸ em prol ou contra uma causa, a depender dos ânimos (dominantes).

Os aparatos de interpretação – preparados para receber o leitor, acolhê-lo, dar-lhe uma prévia sobre o que virá, instruí-lo sobre como as reportagens devem ser lidas, como a reforma trabalhista deve ser interpretada – são constituídos e operam de acordo com antecipações interpretativas (PÊCHEUX, [1969] 2014, p. 82-83); (ORLANDI, [1999] 2015, p. 37). Essas antecipações, tratam-se, pois, de representações imaginárias, que delineiam perfis e que traçam posturas, ao adiantar referências e particularidades a respeito: (i) do locutor, aquele que elabora as capas; (ii) do interlocutor, aquele que lê as capas, e, posteriormente, as notícias; (iii) e do referente, o objeto em discussão, aquilo de que se fala, ou aquilo de quem se fala, um foco de interesse, submetido, nesse entendimento, a diversos olhares, tanto a ser explicado, pontuado e ponderado pelo locutor, quanto a ser lido pelo interlocutor.

O locutor, nessa linha, projeta nas capas: (i) o modo como se reconhece para dizer o que pretende dizer a alguém, buscando legitimidade em suas próprias condições para justificar e validar o que tem a dizer – quem sou eu para lhe dizer

isto? Sou um especialista (no assunto)? Um jornalista investigativo? Um porta-voz dos acontecimentos? (ii) O modo como reconhece o seu interlocutor, antecipando, nesse exercício, as suas características, buscando trazer respostas a perguntas que porventura possam ser feitas por ele, ou procurando trazer à luz abordagens que ele se identifique, provavelmente – quem é ele para que eu lhe diga isto? Ele é um espectador que acumula os dados e as informações oferecidas? Um sujeito que lê, com criticidade, o que chega até ele? Um interlocutor pouco letrado? Ou erudito? E, por fim, (iii) o modo como reconhece o referente e como imagina que o interlocutor o reconheça, buscando prever como o segundo reagirá ao que lhe será apresentado, e, assim, tomar as providências necessárias para evitar desvios, para tornar mais convidativo e acessível o que tem a dizer – qual é a imagem que eu faço do referente? Qual é a imagem que o interlocutor faz do referente?

Acrescentamos que cada um desses mecanismos de antecipação (seja em relação ao locutor, o autor da capa; seja em relação ao interlocutor, o leitor da capa e da reportagem; seja em relação ao objeto, a temática abordada) inscreve-se em uma formação discursiva⁹ específica e retoma a memória discursiva – “algo que fala (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 149) – de uma dada forma, não havendo, portanto, um padrão para como e o que antecipar.

3. Como fica o emprego? (Para quem?)

Ao observarmos o primeiro recorte discursivo (RD1) – atentos à imbricação entre o verbal e o visual, isto é, ao “movimento no qual a não-saturação e o desajuste constitutivo do encontro de especificidades materiais distintas permitem o jogo da interpretação” (LAGAZZI, 2008, p. 2) – é possível identificarmos, no nível discursivo, os mecanismos de antecipação constituindo o aparato de interpretação instaurado pelas práticas discursivas da imprensa.

No jogo das antecipações, o locutor não consegue pressentir, por si mesmo e com exatidão, se o outro, a quem se dirige, entenderá o que tem a dizer; o que ele antecipa sobre si, sobre o interlocutor e sobre o referente, tem a ver com as formações imaginárias¹⁰, com as determinações históricas, com as possíveis

inscrições do dizer em uma dada formação discursiva, enfim, tem a ver com o modo como a memória discursiva é retomada e presentificada nas formulações. O locutor do RD1 que fala sobre a reforma trabalhista, desta feita, diz o que diz sendo mediado e atravessado por elementos socio-histórico-discursivos; diz o que diz desde um lugar discursivo próprio, e será este lugar que circunscreverá os seus prognósticos, as suas contribuições, as suas escolhas e os seus comentários sobre o assunto.

RD1. Capa da revista Isto é Dinheiro, publicada em 3 de maio de 2017



Fonte: Revista Isto é Dinheiro, n. 1016, maio, 2017.

No RD1, podemos observar que a pergunta: “Como fica o emprego?”, escrita em vermelho, centralizada e em destaque, na capa da revista Isto é Dinheiro¹¹, antecipa um destinatário que precisa ser atualizado sobre os acontecimentos mais recentes da política brasileira, tendo em vista a sua pertinência para os seus

negócios. Como destinatário, a pergunta pressupõe um interlocutor-empresário, que, projetado como um ator importante, uma peça proeminente – seja pelo que faz, ou pelo que poderá fazer – precisa compreender, pontualmente, o que mudará nas relações de trabalho, e como ele será objetivamente “afetado” com a aprovação da reforma trabalhista pelo Congresso Nacional, a fim de que não seja pego desprevenido, e que, em tempo hábil, dispondo das informações necessárias trazidas pela revista, seja capaz de se organizar para os novos tempos e para as novas demandas.

O locutor, tendo em conta o seu interlocutor, representa-se, no dizer, como um *expert*, um especialista, alguém que, por ser da área jornalística, e por cobrir os bastidores do poder e da política, possui a aptidão e as credenciais para esclarecer, minuciosamente, os temas mais complexos, no caso em tela, os temas técnico-burocráticos, envolvendo alterações legislativas e os seus impactos. E como um *expert*, como um especialista... (tal como se representa), o locutor se dirige a um público pré-fixado (também projetado por ele), e é para esse público que o que é dito, e, sobretudo, como é dito, poderá fazer sentido, poderá soar e ressoar familiar, inteligível e interpretável, ou, para sermos mais específicos, é para esse público, que, conforme esperado pelo locutor, a reforma interessará.

Asseveramos que o locutor somente antecipa, projeta e representa algo ou alguém, em seus dizeres, segundo alguns atravessamentos e determinações. Antecipar as suas prováveis inclinações e fixar, portanto, o empresariado como um público *cativo*, que tem (mais) interesse, a despeito de..., ou em relação a outros, pelo que é dito sobre a reforma, não se explica pelas intencionalidades do locutor (que quis escrever assim e não de outra forma, ou que foi patrocinado a escrever desta ou daquela forma); como, também, não se explica pelo fato de que o recorte discursivo sob análise foi extraído de uma revista que, *expressamente*, tem como finalidade circular e ser lida no campo empresarial (“Isto é Dinheiro”). As antecipações, a tomada e as expectativas criadas em torno do empresário, como destinatário do que se tem a dizer, são explicadas, no nível discursivo, pelo que, em meio às condições de produção postas (circunstâncias políticas, econômicas e laborais, mediadas pelas formações ideológicas capitalistas) e em meio às inscrições dos dizeres observáveis, é possível significar, ou, também, em outras palavras, é autorizado a significar.

Nesse sentido, as antecipações, como resultantes de interpretações,

podem ser outras, muitas, mas não qualquer uma. Os sujeitos não se antecipam em decorrência de um exercício cognitivo individual. Ao contrário, é na/pela interpretação, que, ao enunciarem, eles se antecipam. Se o locutor se representa e, ao mesmo tempo, representa, naquilo que é dito, o interlocutor e o referente em uma direção e não em outra, é porque interpreta de um modo e não de outro, e o faz, a cargo da ideologia, sem se dar conta de que o que antecipa não decorre de sua argúcia.

Assim sendo, o locutor do RD1 se representa como um jornalista, alguém que tem o compromisso de informar e de explicar a notícia. Ocupando essa posição-sujeito¹², inscreve-se, por sua vez – pois não estamos diante de qualquer jornalista, de um jornalista padrão, universal, o mesmo, independentemente do que tem para dizer, mas de um que se reconhece (e se mostra) de um modo particular – em uma formação discursiva que organiza dizeres voltados a um jornalismo que pretende ser e se apresentar, concomitantemente, como informativo e opinativo¹³, porque, por um lado, diz relatar acontecimentos, com objetividade e imparcialidade, indo direto ao ponto, tratando, sem rodeios, do que possa interessar ao interlocutor (particularmente, imaginado): “como fica o emprego?”; e, por outro lado, posiciona-se favoravelmente à reforma, ao enfatizar a sua necessidade e as suas vantagens: “o Brasil finalmente começa a modernizar a legislação trabalhista da Era Vargas, que impede a geração de empregos...”.

Ao se dirigir ao seu interlocutor para tratar do referente (da reforma trabalhista), o locutor do RD1, ainda ocupando a posição-sujeito jornalista, inscreve-se, também, em uma rede de formações discursivas que organiza dizeres voltados ao mercado, às relações negociais capitalistas, ao neoliberalismo. Tendo em vista essa inscrição, o interlocutor não poderá ser outro, a não ser um empresário, este sim, por possuir uma empresa, por contratar e manter trabalhadores sob a sua direção e por ser o responsável por fazer o mercado girar, deverá se inteirar sobre o que está sendo decidido pelos parlamentares: “saiba como as mudanças aprovadas na Câmara podem afetar você, sua empresa...”.

Igualmente, tendo em vista a determinação produzida pelos discursos em funcionamento naquela rede de formações discursivas, os dizeres sobre a reforma trabalhista (sobre o referente) não poderão ser outros, a não ser aqueles que a consideram como a saída, como o receituário a ser meticulosamente cumprido para administrar (com êxito) as perdas e os prejuízos causados por uma crise

econômica instalada; que a consideram como a solução para arrefecer as elevadas taxas de desemprego, pois, segundo o *consenso* econômico: se não há empregos, se novos postos não são (ou não podem ser) criados, é porque a legislação trabalhista brasileira é muito rigorosa com o empresário.

A inscrição dos dizeres sobre o interlocutor (o modo como é representado) e sobre o referente, em uma rede de formações discursivas com regularidades – verbais e visuais – voltadas para o mercado, é que impede que eventuais posturas críticas às alterações legislativas sejam formuladas, que as suas consequências, no regime jurídico do trabalhador, sejam ponderadas, que as suas justificativas sejam expostas ao contraditório e que as queixas dos trabalhadores ressoem.

No RD1, o enquadramento dado às mãos e aos braços estendidos de pessoas trajando roupas sociais (camisas manga-longa e algumas, ainda, com paletó) – vestimentas que se distanciam daquelas usadas pela maioria dos trabalhadores brasileiros – e segurando balões de diálogos com perguntas sobre a reforma, marcam o lugar de uma elite empresarial, e, inclusive, de uma elite de trabalhadores, que não mais se reconhece como tal, que não mais se reconhece como pertencente à classe trabalhadora, bem como, reciprocamente, na trilha do que vimos tratando, marcam quem são os destinatários do dizer (a quem se destina a capa da revista e, conseqüentemente, a sua reportagem) e quem pode fazer uma pergunta¹⁴ sobre a temática: “O que for negociado entre patrões e empregados prevalece?”; “As férias poderão ser divididas em três períodos durante o ano?”; “O imposto sindical obrigatório passa a ser facultativo?”; “Meu contrato temporário pode chegar a 180 dias?”; “Os autônomos podem prestar serviço sem vínculo empregatício?”; “Poderei ser demitido e recontratado como terceirizado?”; “Os terceirizados receberão os mesmos benefícios dos contratados?”; “Poderei trabalhar 12 horas por dia?”; “Os dias de feriados podem ser trocados?”; “A jornada parcial de trabalho pode ser de 30 horas?”; “As horas extras não tiradas no banco de horas vencem em seis meses?”; “Mulher grávida pode trabalhar em ambiente insalubre?”.

Ressaltemos que, embora estejam à espera de respostas, as perguntas descritas, já pressupõem a reforma como dada, líquida e certa, cabendo aos interessados, longe de contrapor ou problematizar a sua aprovação, perquirir apenas pelos detalhes (técnicos e pontuais) de suas previsões.

Pelas perguntas, compreendemos que a reforma (conforme noticiada)

produz, para o trabalhador, mesmo a discussão não sendo a ele destinada, um efeito de liberdade e de autonomia; um efeito de que ele poderá pagar ou não a contribuição sindical; de que ele poderá deixar de ser contratado para ser terceirizado; de que ele poderá escolher a carga horária de trabalho; de que ele terá independência para fazer permutas etc. Mas o que esse discurso silencia é a perda e/ou a subversão dos direitos historicamente conquistados, da segurança no trabalho, do direito às férias, do 13º salário, da jornada de trabalho, enfim, dos direitos trabalhistas assegurados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e pela Constituição Federal.

À vista disso, o que a revista “Isto é Dinheiro” tem a dizer para o trabalhador ordinário do país, esse que é assalariado e é parte de uma relação jurídica trabalhista tradicional? A capa da revista, a partir dos discursos que coloca em circulação – a despeito dos efeitos de autonomia e de liberdade produzidos, nas evidências, para o trabalhador, conforme chamamos a atenção – nada tem a lhe dizer, visto que o seu alvo é o empresariado, e é com ele e para ele que ela fala em tom de promessa: “[...] o Brasil finalmente começa a modernizar a legislação trabalhista da Era Vargas, que impede a geração de novos empregos. Saiba como as mudanças na câmara podem afetar você, a sua empresa e a economia do país”. O trabalhador, nesse funcionamento, é apagado e reificado, como se ele fosse apenas um objeto da linha de produção, como se fosse invisível e sem voz, devendo, pois, assujeitar-se à força da lei e dos interesses econômicos de poucos.

A reforma, portanto, refere-se ao empresário, ao dono do negócio, ele, sim, segundo o locutor, precisa, obrigatória e categoricamente, saber (“saiba”) acerca dos seus deslindes e das suas consequências jurídicas, e isto, não para satisfazer a sua sede por conhecimento, ou para, quem sabe, aplacar a sua curiosidade em relação às novidades trazidas pela reforma, mas como um compromisso vital, posto que ele e a “sua empresa”, de acordo com o que dela se espera – especialmente agora, contando com a modernização da legislação trabalhista da “Era Vargas”, já “aprovada na Câmara” – deve colaborar para a “... economia do país”, gerando novos empregos.

Assim, o interlocutor-empresário, determinado pelas formações imaginárias, bem como, pelas condições de produção das relações capitalistas de trabalho, estando no comando de sua empresa, é representado, socialmente, pelo locutor, como responsável por promover “... a economia do país”,

mediante a possibilidade de novas contratações de mão-de-obra para os seus empreendimentos, cabendo ao Estado, por seu turno, por meio de seus Poderes, especialmente, neste caso, o Legislativo (na esfera federal)¹⁵, não criar e/ou manter obstáculos que impeçam a consecução desse desiderato, não criar e/ou manter leis que engessem o progresso, o desenvolvimento, ainda que as consequências e os desdobramentos de sua revogação e/ou reforma não sejam colocados em questão. Nestas circunstâncias, o locutor, no que diz respeito ao interlocutor-empresário em sua relação com a reforma (com o referente), projeta, para o Estado, como algo natural e correto, a (imperiosa) função de parceiro do empresariado. O Estado, então, no exercício dessa função (esperada), deverá estar atento às necessidades empresariais, apoiando as suas reivindicações, reiterando os seus pleitos, endossando e fazendo a sua parte – uma alteração (pontual) na legislação, por exemplo – para que a economia do país, alimentada pela geração de novos empregos, desponte.

A imbricação entre o verbal e o visual no RD1, ao produzir um efeito de defesa do empresariado brasileiro como o provedor (e o motor) da economia do país, faz reverberar uma interpretação já-pronta (e irretocável) sobre a reforma trabalhista, que se sustenta em uma “[...] política do performativo” (PÊCHEUX, [1979] 2011, p. 89) – ou seja, que se sustenta em uma explicação que dispensa teorizações, pontos e contrapontos, que descarta ponderações, provas e contraprovas, que desconsidera fundamentos e o contraditório, que se centra, somente e tão somente, no dizer, porque este passa a equivaler ao fazer, à realidade (empiricamente apreensível), ao que é, ao fato, ao que está acontecendo, ao que está funcionando – e, desse modo, tornando crível (e não só justificável, mas, sobretudo, plenamente aceitável) o estabelecimento de uma relação de causa e consequência entre a modernização da legislação trabalhista, que remonta à “Era Vargas”, representando o velho que precisa ser atualizado, e a “geração de empregos”, que se relaciona com a contemporaneidade, representando o novo, trazido pela reforma.

A reforma (ou a modernização) é anunciada como a solução incontestada para um problema dado, pendente. Dessa maneira, sem maiores questionamentos¹⁶, na ilusão de que o que é noticiado (veiculado, comentado, pautado, repercutido...) na/pela imprensa é genuíno e tem relevância para a sociedade, a CLT, já alterada muitas vezes desde a sua promulgação, na década de 40, do século 20, é apontada

como a responsável (a culpada) por impedir a geração de empregos e, por tabela, impedir o crescimento econômico. A política do performativo, assim, ao apagar o político, isto é, ao apagar a divisão dos sentidos, como se estes fossem sempre os mesmos para todos, respalda e garante como verdadeiras as equivalências entre fatos e circunstâncias conflitantes, aproximando e harmonizando contradições e complexidades que constituem o objeto em discussão, tornando admissível a seguinte tautologia: a reforma é necessária, porque é necessário modernizar as relações de trabalho, e, para modernizá-las – para superar o velho, o que não mais corresponde aos novos vaticínios do mercado – é preciso alterar a legislação trabalhista, empecilho para o desenvolvimento.

4. Reformar para quê?

No RD2, assim como no RD1, há, em funcionamento, um aparato de interpretação que conduz o leitor por um caminho de margens já desenhadas acerca da reforma trabalhista.

RD2. Capa da Revista Carta Capital, publicada em 15 de novembro de 2017



Fonte: Revista Carta Capital, n. 978, novembro, 2017

Um primeiro gesto de análise a ser compartilhado, diz respeito ao modo como o locutor do RD2, aquele que elabora a capa, ao enunciar, representa a imprensa. Diferentemente do que observamos no RD1, o locutor do RD2 toma a imprensa, não apenas como um lugar de divulgação e repercussão de um fato, mas como um lugar de denúncia, de questionamento, em que a reforma trabalhista é situada como um assunto a ser examinado, não de uma forma ideal – que desconsidera as suas contradições, segundo uma linha de raciocínio pautada em perguntas e respostas sobre o que já está posto – mas segundo as suas consequências para os envolvidos.

O aparato de interpretação, nesse sentido, desloca-se daquele em funcionamento no RD1, oferecendo (desde-já) uma interpretação (como um ponto de partida, um convite a pensar...), que considera a reforma – não obstante a sua aprovação nas duas casas legislativas e a sua sanção pelo Presidente da República¹⁷ – como um tema ainda não pacificado, não concluído, sujeito a discussões de outras ordens e que se espriam por outros níveis e instâncias (podendo chegar, inclusive, aos Tribunais: “mas há uma batalha jurídica à vista”), e não a discussões, essencialmente *instrucionais*, que indicam os modos de uso de um objeto já-dado, pronto e acabado.

O locutor, mais do que um *expert*, que detalhará a operacionalidade de algo (preparado para ser aplicado – *vide* o RD1), mostra-se como um jornalista que se sente encarregado por jogar luzes ao que está sendo discutido no *mainstream*; um profissional que lida com a notícia de uma forma menos esquemática e mecânica; um observador dos acontecimentos, que, conforme se representa, de acordo com a sua relação com o interlocutor e com o referente, tem o compromisso de fazer soar e ressoar o alerta sobre os corolários e reverses do assunto que tem para repercutir, de levantar questionamentos sobre ele, de esmiuçar e/ou especular os seus prováveis prejuízos (para quem?) e os seus prováveis ganhos (para quem?).

Reconhecido o locutor, o interlocutor do RD2 a ser alcançado, é imaginado de uma forma mais ampla do que aquela demonstrada por nós no RD1, uma vez que o modo como é projetado pode abranger tanto os trabalhadores em geral, regidos pela CLT, quanto todos aqueles que, porventura, venham a ser prejudicados pelas alterações legislativas – membros e segmentos da sociedade civil organizada, sindicatos e centrais sindicais – pois: “a reforma trabalhista

aumenta a exploração e reduz os salários...”

Se “a reforma trabalhista aumenta a exploração e reduz salários”, quem são os explorados? Quem recebe salários em troca de sua força de trabalho? Quem será atingido pelo aumento da exploração e da redução do salário com a reforma? Nas relações capitalistas de trabalho, de acordo com as formações ideológicas dominantes, os explorados são os trabalhadores, aqueles que, inseridos em uma atividade econômica, vendem, para o *bom* desenvolvimento e andamento desta, a sua força de trabalho, e, em troca, aguardam, por parte do empregador que a compra, o recebimento de uma contraprestação, o pagamento de um salário, orçado em um valor que é desproporcional ao lucro auferido com a comercialização do produto elaborado ou do serviço prestado¹⁸. Os explorados, diante da possibilidade do aumento de sua exploração – da redução de seus salários, por exemplo – são, portanto, partes interessadas na reforma e sobre ela precisam ser informados, porque as suas prescrições (e os seus novos paradigmas) podem atingi-los. À vista disso, a reforma, em sua relação com o interlocutor, não se trata de um cálculo exclusivo daqueles que pertencem à categoria econômica (em oposição à categoria profissional, àquela dos trabalhadores), uma vez que as suas normas intervêm diretamente na condição laboral de muitos, e estes precisam conhecê-las, questioná-las.

Na linha do que discutimos acerca do aparato de interpretação em funcionamento no RD1, os elementos gráficos, a imagem de fundo, o tamanho da fonte (...), não são tomados por nós como meramente ilustrativos, como recursos que se encontram sob o controle de um locutor estrategista, que tudo sabe e que tudo pode antever, ainda que, como já pormenorizamos, ele se perceba dessa forma, e se sinta autorizado, à luz dessa percepção, a dizer o que diz. Tampouco tomamos os efeitos de sentido produzidos pelo RD2 como decorrentes de encaixes (funcionais), como se para produzir estes ou aqueles efeitos, já estivesse prescrito (em um manual) o que fazer: articular esta imagem com aquela e ambas com aquele enunciado para obter um resultado pretendido, um efeito de persuasão, de convencimento (talvez).

O locutor, ao se imaginar poder ocupar o lugar do outro, acaba por antecipá-lo¹⁹, trazendo-o para mais perto, dando-lhe forma e contornos segundo o que pensa ser suas características, prevendo as suas reações sobre a

reforma trabalhista. Nesse sentido, no nível do consciente (sendo o inconsciente e o ideológico dissimulados²⁰, como desdobramentos de seus próprios funcionamentos), o locutor, no intuito de expor algo, realçamos: de acordo com a sua visão de mundo e de conjuntura (percebendo-se como a origem do que enuncia e de como enuncia), e de acordo com o que antecipa de seu interlocutor, acredita poder compor e combinar imagens e enunciados – a tela de Portinari ao fundo e os dizeres sobre a reforma – como um chamariz, um atrativo eficaz para: elucidar e destacar o que diz; despertar e prender a atenção do interlocutor; causar-lhe algum tipo de reação quanto ao referente (de repulsa, de indignação, de discordância); enfim, impulsionar-lhe a interpretar e a se posicionar de uma forma específica (e não de outra), em relação à reforma trabalhista.

O modo como o locutor se representa e representa o interlocutor e o referente (naquilo que enuncia), por meio dos mecanismos de antecipação, como já dissemos alhures, é determinado pela sua inscrição em uma formação discursiva ou em uma rede de formações discursivas. O locutor do RD2, então, diz o que diz, ocupando uma posição-sujeito jornalista, inscrito em uma formação discursiva que toma os discursos da imprensa desde uma perspectiva opinativa, que cobre os fatos e os relata, com fundamento em um posicionamento manifesto, ou favorável, ou desfavorável, ou ratificador ou retificador. Ao dizer “a reforma trabalhista aumenta a exploração...”, o locutor do RD2 se posiciona contrariamente à reforma, o que não aconteceria se ele estivesse inscrito em uma formação discursiva que toma os discursos da imprensa desde uma perspectiva informativa, que, na ilusão da imparcialidade, tem como obrigação repercutir os fatos, apresentando, em tese, os dois ou mais lados, as duas ou mais versões, de um assunto, reputado como polêmico, fragmentado, em desacordo, sem preferir (manifestamente) um ou outro.

O locutor do RD2, contudo, não ocupa uma posição-sujeito jornalista ao acaso, não se trata de qualquer jornalista. Situar-se, em relação ao trabalhador (e as suas necessidades e contestações) e em relação à reforma, ocupando uma posição-sujeito jornalista, como ele se situa, decorre de uma outra inscrição. De uma inscrição em uma rede de formações discursivas sensível e receptiva às reivindicações dos trabalhadores, à problematização de suas questões enquanto classe. De uma inscrição em uma rede de formações discursivas, em que podemos

encontrar dizeres que compreendem as relações de trabalho a partir de um viés crítico, a partir de dizeres que não negam o conflito, que não escamoteiam a luta de classes, que apontam as suas contradições e que não consideram como equivalentes a mudança das normas trabalhistas, o crescimento econômico e a geração de novos empregos.

É por essa inscrição, nessa rede de formações discursivas, que o locutor pode se referir à reforma trabalhista como sendo responsável por aumentar a exploração, por reduzir salários. É em razão dessa inscrição que o locutor pode relacionar o visual (a pintura de Portinari) com o enunciado “a modernização de Temer”, e, desta relação, da qual trataremos na sequência, produzir discursos que fazem o significante “modernização” deslizar, ser outro. Se outra fosse a rede de formações discursivas, ao locutor, não seria possível, referir-se aos trabalhadores como explorados, referir-se à reforma como um engodo, considerando os seus prejuízos e as suas inconsistências.

Por fim, em meio aos mecanismos de antecipação que constituem o aparato de interpretação em funcionamento, no RD2, a reforma é representada, pelo locutor (segundo a imagem que ele faz do referente e segundo a imagem que ele faz da imagem que o interlocutor faz do referente), na/pela imbricação entre o verbal e o visual, como uma medida desarrazoada, inadequada, vinculada ao atraso, ao retrocesso, um retorno a um tempo no Brasil, em que não havia nenhum tipo de proteção ao trabalhador, nenhum direito garantido pelo Estado a essa categoria, ou, em outras palavras, um retorno a um tempo em que não havia nenhum tipo de regramento jurídico para organizar a prestação de serviços, nos moldes capitalistas de exploração da mão-de-obra. Falemos, com mais vagar, sobre aquela imbricação e sobre alguns de seus efeitos.

No RD2, como arte de capa, o locutor selecionou a obra *Café*, de Cândido Portinari, pintada a óleo em 1935. Nessa tela, o artista plástico brasileiro retrata um dia de trabalho em um cafezal (em uma plantação de café) – principal produto da economia brasileira, de meados do século 19 ao início do século 20 (até 1930). A cena é formada por pés de café enfileirados, por alguns trabalhadores compenetrados na colheita (homens e mulheres negros, com corpos, braços, mãos e pés deformados pelo intenso trabalho), outros ensacando os grãos e outros fazendo o transporte dos sacos nos ombros.

Essa obra artística, ao ser relacionada com o enunciado “a modernização de Temer”, faz deslizar, para o interlocutor imaginado (o trabalhador), o significante “modernização” – isto é, faz deslizar o mote da reforma, o argumento (performativo) para a sua justificativa, a explicação suficientemente necessária para assegurar que reformar é preciso, posto que modernizar significa, automaticamente, a despeito do atravessamento da história, estar aberto para o novo, para as novas demandas do mercado de trabalho, estar atento ao movimento e à direção dos ventos do progresso – produzindo, para ele, um outro sentido e o levando a interpretar a reforma com ressalvas, com desconfiança (reformular para quê? As custas de quem? Será bom para quem? Modernizar para quê?).

A “modernização”²¹, como solução para o alto índice de desemprego no país²², enquanto fundamento da reforma e resultado (ideal) a ser perseguido, na relação contraditória com o visual estabelecida, deixa de ser, para o interlocutor, algo, substancialmente, bom, vinculado ao novo, ao positivo e ao auspicioso futuro do trabalho, fomentado pelas alterações na CLT, e passa a ser, nestas condições de produção, uma porta de regresso a um período de trabalho precarizado, em que o trabalhador, desprovido de qualquer proteção, tinha que se submeter ao exercício de um poder diretivo sem limites por parte do empregador.

O novo, então, atribuído à reforma, passa a ser velho, ou mesmo já nasce velho. Velho, do ponto de vista de um passado penoso ao trabalhador, sem direitos. Um novo, que tem muito de velho, que é desigual em suas implicações e propósitos, pois beneficia e atende os interesses de poucos: dos empregadores, e indica como culpada a CLT. Um novo que leva a um futuro já velho, que “aumenta a exploração” (estruturante das relações de trabalho no modo de produção capitalista, portanto, sempre presente, mesmo que, a depender do prisma teórico de análise, às vezes em maior grau, às vezes em menor) e “reduz os salários”; um novo em que o trabalhador não é ouvido.

As condições de produção capitalistas contemporâneas impõem novas formas de assujeitamento sob a forma de dominação e de segregação, e essas novas formas de dominação instauram, também, formas outras de resistência. Nesse sentido, na capa da revista Carta Capital, a resistência é formulada e colocada em circulação pela produção de um efeito de enfrentamento – “... Mas há uma batalha jurídica à vista” – o locutor afirma que não haverá passividade

por parte da classe trabalhadora, ou seja, que haverá resistência, que as entidades organizadas (sindicatos, centrais sindicais etc.) batalharão judicialmente pelos direitos trabalhistas adquiridos, o que produz efeitos, nessa sociedade polarizada por interesses distintos, que o Poder Judiciário ainda seria uma instância a se recorrer, no intuito de salvaguardar a dignidade do trabalhador.

Desse modo, compreendemos que o enunciado “... Mas há uma batalha jurídica à vista”, reacende o debate da luta de classes, com as suas contradições e interesses distintos, que nunca deixou de existir. As capas das duas revistas (os recortes discursivos 1 e 2), aliás, materializam essa luta, pois, de um lado, temos as demandas da classe empresarial, que se instituem pelos e se assentam nos sentidos de modernização, de liberdade, de autonomia, de crescimento econômico e de geração de novos empregos, e, de outro lado, temos as demandas da classe trabalhadora, que se instituem pelos e se assentam nos sentidos de aumento da exploração, de redução dos salários e de esvaziamento de seus direitos fundamentais e sociais, enfim, de suas cidadanias.

Referências

Carta Capital, São Paulo, n. 978, capa, novembro, 2017.

Isto é Dinheiro, São Paulo, n. 1016, capa, maio, 2017.

INDURSKY, F. O momento político brasileiro e sua discursivização em diferentes espaços midiáticos. In: FLORES, Giovanna Gertrudes Benedetta et al. (Orgs.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**, vol. 3. Campinas: Pontes, 2017.

LAGAZZI, S. A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes. In: **XXIII ENANPOLL** - Grupo de Trabalho em Análise do Discurso (2008), Departamento de Letras Modernas, do Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://dml.flch.usp.br/sites/dml.flch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>>. Acesso em 20 abr. de 2022.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, Livro I. Trad. Rubens Ederle. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, p. 73-92, [1979] 2011.

ORLANDI, E. P. “Segmentar ou recortar”. In: **Série Estudos 10**. Uberaba: FIU, 1984.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, [1999] 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, p. 59-158, [1969] 2014.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. ed. Campinas: Pontes, [1982] 2009.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Orga.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux, textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, [1979] 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, [1975] 2014.

REDAÇÃO. Taxa média de desemprego sobre em 2017 e é a maior desde 2012. In: **UOL** [online], 2018. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2018/01/31/desemprego-quarto-trimestre-ibge.htm>>. Acesso em 28 de abr. de 2022.

REDAÇÃO. Temer confirma em livro que atuou para derrubar Dilma em 2016. **Rede Brasil Atual** [online], 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2020/11/temer-confirma-em-livro-que-atuou-para-derrubar-dilma-em-2016/>>. Acesso em 28 de mai. 2022.

ZOPPI-FONTANA, M. Dispositivo analítico da AD para interpretação de um texto. In: PAREDES, Roselaine Alves. Recortes em leitura na perspectiva da Análise de Discurso materialista. **Bel Alves** [YouTube], 7 de ago. de 2017. Disponível em: <<http://https://www.youtube.com/watch?v=B19HPuJUKAM&t=5s>>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

Notas

¹ O princípio da primazia do legislado sobre o negociado garante que os patamares mínimos em direitos e garantias fundamentais aos trabalhadores, previstos em lei, não poderão ser alterados para menos em uma negociação individual e/ou coletiva entre o empregador e o empregado.

² A reforma trabalhista espanhola foi arquitetada (pelo) e aprovada (no) governo do Primeiro-Ministro Espanhol Mariano Rajoy, do Partido Popular, no ano de 2012, como parte de um plano de austeridade para enfrentar o desdobramento mais acentuado no país (assim como na Grécia, em Portugal, Itália e Irlanda) da crise econômica europeia. Em 2022, no entanto, já no governo do Primeiro-Ministro Pedro Sánchez, do Partido Socialista, por meio de uma coalizão de forças no parlamento espanhol, a reforma foi revogada, segundo a justificativa de que não havia cumprido com a suas promessas, sendo a principal: a geração de empregos.

³ Na “AD (Análise de Discurso) se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia, e não com os seus conteúdos. Na perspectiva da AD, a ideologia não é ‘x’, mas o mecanismo de produzir ‘x’” (ORLANDI, 2007, p. 30).

⁴ Período que corresponde ao itinerário de discussões e deliberações da/sobre a matéria, nas comissões permanentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, de sua aprovação, nos respectivos plenários de cada uma dessas casas legislativas, culminando com a sanção do Presidente da República Michel Temer.

⁵ Priorizamos as capas, pois são com (e por meio) (d)estas que, primeiramente, o leitor se relaciona com a notícia. São as capas que convidam o leitor a conhecer e a interpretar (já em uma direção, conforme demonstraremos) o que está sendo reportado; são elas que lhe trazem as impressões iniciais sobre o que (e como) será abordado.

⁶ Para Orlandi (1984, p. 14), o recorte, no nível discursivo, é “uma unidade discursiva”, um “fragmento da situação discursiva”, e não um segmento autossuficiente, uma realidade em si.

⁷ De acordo com Pêcheux ([1975] 2014, p. 161-162), o indivíduo interpelado em sujeito, pelo próprio trabalho da ideologia, por um lado, esquece que não é a origem do dizer (esquecimento n. 1), ou seja, que, para dizer algo, retoma e se inscreve em uma memória discursiva, como, por outro lado, esquece que, quando enuncia, ao dizer “A”, deixa de dizer “B” (esquecimento n. 2).

⁸ Pêcheux ([1979] 2011), no texto apresentado no Colloque texte et institution, em Montreal, Canadá, em 1979, desloca as discussões em torno das propagandas, especialmente as políticas, do domínio biopsicológico para um domínio da formação histórica de assujeitamento do indivíduo.

⁹ Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 147).

¹⁰ Para Pêcheux ([1969] 2014, p. 82), as formações imaginárias designam o lugar que “A” e “B” (que os sujeitos) se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. E acrescenta o autor: “se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

¹¹ A revista Isto é Dinheiro é um portal de notícias (on-line e impresso) que se dedica a análises da economia, dos negócios, das finanças e dos investimentos.

¹² “... o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em

que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (ORLANDI, 2012, p. 99). Não se trata de um sujeito empírico, um jornalista específico portanto. Trata-se de uma posição, preenchida por expectativas e imagens (preenchida pelas formações imaginárias) do que é ser, e como deve se comportar, na sociedade, um jornalista.

¹³ Em que pese, sob a ilusão da imparcialidade, como um dos efeitos produzidos pelas práticas discursivas da imprensa, no/pelo RD1, o “opinativo” em relação à reforma trabalhista – neste caso, a apresentação de uma posição favoravelmente assumida e expressamente colocada – ser dissuadido, normalizado, naturalizado como parte precípua da informação a ser reportada, como parte de sua ordem, de sua unidade, e não como uma opinião, um contraponto, uma perspectiva, uma vertente, uma tendência, dentre tantas outras possíveis. De acordo com os discursos em funcionamento no RD1, atentos à sua inscrição em uma dada rede de formações discursivas, considerar, portanto, positivamente a reforma trabalhista, como uma autêntica e justificável ação almejada para..., é tratar de um tema que tem apenas um lado, e que este, o conveniente à reforma, é o correto, é o verdadeiro, por esse motivo, ao discorrer sobre o assunto, o pressuposto, o ponto de partida, são as suas (supostas) benesses.

¹⁴ Sob as aparências de uma dissimulada conversa aberta a todos, democratizada, plural, não-hierarquizada, efeitos produzidos pelas práticas discursivas da imprensa.

¹⁵ Posto que compete privativamente à União legislar sobre direito do trabalho, vide art. 22, I, da Constituição Federal. Isto significa que somente o Congresso Nacional, formado pela Câmara Federal e pelo Senado, segundo as peculiaridades do itinerário legislativo, podem legislar sobre temas concernentes ao trabalho, em que pese, ser possível, por meio de uma autorização prevista em Lei Complementar, que os estados federados também legislem sobre questões específicas do assunto, vide art. 22, parágrafo único.

¹⁶ Geração de novos empregos? A que preço e em quais condições? Progresso? Para quem?

¹⁷ Tendo em vista que o RD2 foi extraído de uma revista publicada logo após a entrada em vigor da reforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017), frisamos.

¹⁸ Nessa perspectiva, haverá sempre um trabalho não pago: “a mais-valia” (MARX, 2011, p. 382).

¹⁹ Reiteramos que essa antecipação ocorre estando o locutor inscrito em uma formação discursiva e tendo o seu dizer regulado por esta. É por essa razão que ele antecipa de uma forma e não de outra como o outro, o seu interlocutor, reagirá diante de um objeto disponível a ler. O locutor antecipa quem será o seu interlocutor, porém, não controla como este será interpelado pelos discursos produzidos a partir das formulações.

²⁰ Para Pêcheux ([1975], 2014, p. 278-379), a ideologia e o inconsciente se relacionam nos processos de significação, não são sinônimos, mas ambos intervêm na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

²¹ Salientamos: não qualquer uma, trata-se da modernização “de Temer”, locução adjetiva que não apenas qualifica a reforma como sendo advinda, gestada e aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada durante o mandato do Presidente Michel Temer, mas que, também, atribui a ele e a seu governo a responsabilidade pelos prejuízos causados ao trabalhador pelas vicissitudes de sua obra: “... aumenta a exploração e reduz salários...”

²² Em 2017, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego média foi de 12,7%, o maior da série histórica, iniciada em 2012 (UOL, 2018).

UMA CONVERSA SOBRE AS ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DE PARINTINS: LÍNGUA, NARRATIVAS ORAIS E CULTURA

A DISCUSSION ABOUT THE LINGUISTIC ATTITUDES OF INDIGENOUS STUDENTS FROM PARINTINS: LANGUAGE, ORAL NARRATIVES AND CULTURE

Sanny Kellen Anjos Cavalcante Canuto¹
Edinelza Macedo Ribeiro²

Recebimento do Texto: 20/01/2023

Data de Aceite: 18/02/2023

RESUMO: Este trabalho objetiva-se a relatar as atitudes linguísticas de quatro estudantes indígenas no município de Parintins Amazonas. Trata-se de uma abordagem qualitativa, cujos métodos se pautam nas pesquisas descritiva e narrativa. Por meio de transcrição, elencamos discursos que correspondem a cada um dos colaboradores participantes. Como fio condutor, dispomos dos postulados da Sociolinguística sob a perspectiva dos estudos das Línguas em Contato (Calvet, 2002), e também, de Atitudes Linguísticas (Lambert, 1975), estabelecendo diálogo transdisciplinares com a Linguística Aplicada. Seguindo esse percurso teórico-metodológico, chegamos aos resultados que nos mostraram atitudes positivas dos indígenas em relação as suas próprias línguas e em algumas atitudes negativas em relação ao português em diferentes tipos de contexto, uma vez que a língua portuguesa escrita difere da língua brasileira que falamos.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes Linguísticas. Línguas em Contato. Narrativas Oraís. Indígenas

ABSTRACT: This paper aims to report the language attitudes of four indigenous students in the municipality of Parintins, Amazonas. This is a qualitative approach, whose methods are based on descriptive and narrative research. By means of transcription, we listed speeches that correspond to each of the participating collaborators. As a conductor, we use the postulates of Sociolinguistics from the perspective of Studies of Languages in Contact (Calvet, 2002), and also, of Linguistic Attitudes (Lambert, 1975), establishing a transdisciplinary dialogue with Applied Linguistics. Following this theoretical-methodological path, we reached the results that showed us positive attitudes of indigenous people towards their own languages and some negative attitudes towards Portuguese in different types of context, since the written Portuguese language differs from the Brazilian language we speak.

KEYWORDS: Language Attitudes. Languages in Contact. Oral Narratives. Indigenous

1 Doutoranda em Linguística (UNEMAT). Mestre em Linguística (UNEMAT). Graduada em Letras (UEA). Especialista em Linguística Aplicada na Educação (Faculdade Única). Participou do Programa de Iniciação Científica (PAIC), (2014 -2016), e do Programa de Monitoria (PROGRAD) de 2016-2017. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Infantojuvenil, Linguística, Linguística Aplicada e Pragmática. Atualmente, o interesse de pesquisa recai sobre posicionamentos negros e quilombolas em ambientes digitais, identidades quilombolas, ações afirmativas e populações consideradas marginalizadas. É integrante do Grupo de Pesquisa CNPq: Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA).

2 Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (CDS-UnB), licenciada em Letras e mestre em Administração Profissional pela Universidade Potiguar (Natal-RN). Atualmente é professora Associada na Universidade do Estado do Amazonas (CESP-UEA). É vice-líder do grupo de pesquisa Rede de Estudos do Desenvolvimento do Território e Sustentabilidade da Amazônia com linha de pesquisa em linguagem, turismo e cenários Amazônicos.

Para início de conversa

Os povos indígenas somam, aproximadamente, 0,47% da população total do Brasil, segundo dados do IBGE no ano de 2010. Os mesmos dados apontam que a Amazônia abriga 440 mil indígenas em seu bioma, dos quais 200 mil localizam-se no estado do Amazonas. Desse contingente, a cidade de Parintins, localizada ao extremo norte do Estado do Amazonas, possui uma cultura indígena muito forte, devido a influência do povo nativo Tupinambarana. Desse modo, constitui-se como um dos polos de diversidade e tradição indígena no Brasil.

A fim de enaltecer as raízes tradicionais da cidade de Parintins, realizamos uma roda de conversa intitulada “Resgate da memória indígena por meio da oralidade”, que ocorreu na Semana de Ciência e tecnologia da Universidade do estado do Amazonas no ano de 2017. Na ocasião, foram convidados 4 indígenas de 2 etnias diferentes (*Sateré-Mawé* e *Hixkaryana*) — que estudavam em níveis distintos de escolaridade na cidade de Parintins e que aqui, nos referiremos como “colaboradores da pesquisa”. Os estudantes relataram sobre suas tradições, dificuldades em estabelecer moradia na cidade e expectativas para o futuro. De todos os temas abordados durante a conversa, alguns fatores linguísticos se sobressaíram, como a dificuldade em aprender o português, o preconceito com a língua indígena e o desprezo às línguas indígenas no contexto urbano; e é isso que tomamos como base neste trabalho.

Em termos metodológicos, esta pesquisa apresenta-se descritiva, de abordagem qualitativa, cujo objetivo concentra-se na pesquisa narrativa, visto que os dados foram obtidos por meio das narrativas orais dos quatro convidados da roda de conversa. Para fins de obtenção dos dados, toda a roda de conversa foi gravada (com autorização de todos os envolvidos) permitindo, assim, que as análises fossem realizadas após transcrição das falas. Nesse sentido, escolhemos um depoimento de cada colaborador, a fim de que todos pudessem ter suas falas evidenciadas no trabalho.

Nessa direção, nos ancoramos em duas vertentes teóricas da Sociolinguística para investigar em que medida o contato das línguas indígenas com o português influencia as atitudes linguísticas que esses jovens indígenas mobilizam em suas próprias **línguas**, e as atitudes dos falantes do português para com as línguas indígenas.

A partir da investigação pelo viés sociolinguístico, lançamos mão das discussões acerca das **Línguas em contato** (CALVET, 2002) e Atitudes Linguísticas (LAMBERT, 1975), permitindo-nos empreender essa jornada em busca de compreender a relação que as línguas em contato possuem com as atitudes que os falantes desenvolvem em relação às línguas. Em um segundo momento, tomamos emprestada da Linguística Aplicada a noção de língua enquanto prática social, uma vez que ao tentar compreender os comportamentos linguísticos dos estudantes indígenas na cidade de Parintins, estamos investigando as interações sociais que permeiam as relações desses estudantes por meio da língua(gem).

Ao descortinar as atitudes linguísticas por meio das ações dos falantes indígenas, compreendemos um pouco da realidade desses jovens que precisam sair de suas aldeias para virem estudar na cidade. Em determinado momento, um dos estudantes relatou que os indígenas sofrem preconceito por parte dos não falantes de língua indígena — assertiva que pudemos constatar quando levamos este trabalho para um evento na cidade de Manaus, capital do Amazonas. Na ocasião, o evento que tinha por objetivo reunir pesquisas que versassem sobre linguagem e discursos na contemporaneidade, ofereceu um simpósio para receber trabalhos que tinham as narrativas como perspectiva na formação docente, e para a nossa surpresa, a maioria dos trabalhos abordava questões indígenas.

Em um dado momento, quando estávamos compondo a mesa instituída por pesquisadores de temáticas indígenas no ensino, uma das participantes da plateia pediu a oportunidade para falar, e em alto e bom, disse o seguinte: “se o indígena fica tão desconfortável na escola da cidade, aprendendo o português, por que ele não fica na aldeia dele onde ele se sente à vontade? Eu não o entendo, ele não me entende, e eu tenho mesmo que aprender a língua dele? Quantos dos professores aqui sabem alguma língua indígena? Porque ele pode até não aprender português, mas num iphone, ele sabe mexer”.

O silêncio foi ensurdecador naquela sala, quase não podíamos acreditar no que tínhamos acabado de ouvir. Foi quando uma das pessoas que compunham a mesa, ao olhar para o kit de participação que receberíamos ao final do evento, deparou-se com uma revista turística que trazia em sua capa uma mulher indígena, usando um cocar e colares étnicos enquanto carregava um cesto de macaxeira (mandioca) nas mãos. A participante tomou a revista em suas mãos e mostrou a todos que estavam presentes, enquanto dizia: “Vocês conseguem ver esta revista

turística e o que ilustra a capa dela? Quer dizer que podemos utilizar a cultura indígena como atrativo turístico, utilizar adereços para nos enfeitar em situações festivas, pesquisar sobre sua cultura, e eles não podem sequer ter acesso à cidade em que vivemos, e que por sinal, era deles muito antes de estarmos aqui?”. Feita essa reflexão, todos os presentes (menos uma), aplaudiram-na.

Diante da seriedade existente nessa história verídica, empreendemos este caminho de pesquisa, olhando o indígena como colaborador de estudo e não como um objeto. Lembrando sempre que eles são parte constitutiva dessa nação.

O aspecto da língua no Brasil

Comunidades tradicionais são parte constitutiva da história do Brasil em diversos aspectos. Diante disso, podemos citar a língua como fator preponderante no que tange à cultura, costumes, tradições e, especialmente, à língua brasileira como conhecemos e falamos diariamente. Ao partirmos de tais postulados, faz-se necessário discutirmos os entendimentos que se tem acerca da língua portuguesa falada no Brasil atualmente.

Pesquisadores da linguagem como o linguista Marcos Bagno e a analista de discurso Eni Orlandi defendem a existência de um português abrigado em suas pesquisas, contrapondo, assim, a ideia instituída historicamente de que o português europeu é a língua oficial do Brasil. Segundo Orlandi (2002, p. 29), a interrogação “falamos a língua portuguesa ou a língua brasileira?”, é **uma incógnita que perdura desde a colonização e que adquiriu força no século XIX**, visto que a autonomia da língua brasileira foi camuflada pela língua instituída como oficial pela corte portuguesa. A analista do discurso institui dois conceitos distintos acerca da dicotomia que circunda as discussões que abarcam a existência de uma **língua portuguesa** e de uma **língua brasileira**. Para ela, o português brasileiro é visto como “língua fluida”, enquanto o português tradicional, como “língua imaginada”.

O conceito de “língua fluida” instituída por Orlandi (2002), leva-nos a outro estudioso da linguagem: Marcos Bagno. O sociolinguista e militante da causa, diz haver a necessidade de separar a língua portuguesa da língua brasileira, pois **há uma discrepância entre língua falada e escrita**. Para ele, o português

brasileiro é uma língua e o português europeu, outra. Nas obras “Preconceito linguístico: o que é e como se faz (2007)”;

“Gramática pedagógica do português brasileiro (2011)” e “Português brasileiro: um convite à pesquisa (2001)”, Bagno apresenta concepções, discussões e desvelamentos de mitos e verdades que afirmam o português brasileiro como língua oficial do Brasil.

Embora as discussões acerca da língua falada no Brasil apresentadas pelos estudiosos supracitados sejam relativamente atuais, não se trata de uma discussão nova. Ao se debruçar sobre as “políticas linguísticas e instituição do português como língua oficial do Brasil”, Mariani (2003) expõe que houve um processo histórico que uniu realza e a igreja portuguesa em um projeto cuja a finalidade era a “colonização linguística”. Conforme a autora:

o que está em jogo na colonização lingüística e na institucionalização do português no território brasileiro nem é tanto, ou apenas, uma diversidade de línguas e de falares em termos tecnicamente sociolingüísticos, mas sim uma heterogeneidade lingüística que será parte integrante de uma memória do que no século XIX vai ser nomeado como *língua brasileira* (MARIANI, 2003, p. 75).

A herança dessa colonização linguística reverberou no entendimento que se tinha, até pouco tempo, de que a língua brasileira é homogênea e uniforme. Sendo assim, Bagno (2007) considera essa afirmação como um mito, uma vez que, embora o português seja falado por uma grande parte da população, apresenta-se diverso e variável, não se devendo isto apenas à expansão territorial do país, como também às desigualdades sociais existentes — pessoas que vivem em situação de extrema pobreza, sem acesso à escola, saneamento e outra série de situações que interferem, também, nas atitudes linguísticas, revelando, assim, um outro fenômeno: o preconceito linguístico.

A raiz dessa heterogeneidade pode ser encontrada facialmente se analisarmos as demandas que instituíram o fator “língua” no período da colonização. A mistura de línguas africanas, indígenas e europeias desencadeou uma espécie de língua geral, que estava sendo facilmente difundida. Acerca disso, Melo (1981) aponta que as caravanas portuguesas tiveram contato com cerca de 5 milhões de nativos, de diferentes etnias e, aproximadamente, 1.000 línguas

distintas. A esse respeito, Lucchesi (2009, p. 41). compreende que:

o contato dos colonizadores portugueses com milhões de aloglotas, falantes de mais de mil línguas indígenas autóctones e de cerca de duzentas línguas que vieram na boca de cerca de quatro milhões de africanos trazidos para o país como escravos, é, sem sombra de dúvida, o principal parâmetro histórico para a contextualização das mudanças linguísticas que afetaram o português brasileiro.

Nessa direção, Silva Neto (1977) advoga que as línguas portuguesa e indígena, especialmente o tupi, se influenciaram e cruzaram em decorrência da necessidade de contato social, ocasionando o interlinguismo. Por meio dessa mistura de línguas, formou-se uma linguagem considerada rude, de gente inculta, denominada “crioulo” ou “semicrioulo”.

Ao ter conhecimento da nova língua que se instituíra entre as pessoas, O Marquês de Pombal, em nome do Rei Dom José I de Pombal, promulgou um decreto que proibia o ensino e o uso do Tupi em todo o território nacional, instituindo o português como única língua a ser falada no Brasil. Ainda que houvesse um decreto, a língua geral não parou de ser falada, e juntamente com a catequização oferecida pelos jesuítas tanto em **língua portuguesa**, quanto em língua geral, ocorreu um forte processo de bilinguismo. (SILVA NETO, 1977).

Todo esse processo de junção dos povos e suas línguas no Brasil-Colônia ocasionou o que se denomina em Sociolinguística como “línguas em contato” ou “contato linguístico”. Tais contatos se estendem aos dias atuais, como se pode ver na cidade de Parintins no Amazonas, em que indígenas das etnias *Sateré-Mawé* e *Hixkaryana* possuem contato direto com suas línguas nativas e também com o português. Na próxima seção, discutimos como o fenômeno das línguas em contato implica às atitudes linguísticas.

Contatos e Atitudes Linguísticas

O contato entre línguas que se estabeleceu no Brasil-Colônia propiciou não apenas a comunicação, como também, interferências nos aspectos históricos, sociais e culturais dos povos falantes. Aguilera e Busse (2008) assinalam que os estudos tendo como base às línguas em contato são materiais potenciais para descrever e entender às instancias que atuam nos processos de interações linguísticas, históricas, sociais, psicológicas, dentre outros aspectos. Para as autoras “Não se trata apenas de línguas que se encontram em contato, mas de culturas que passam a coexistir” (AGUILERA e BUSSE, 2008, p. 13).

Desse modo, as culturas que passam a coexistir, no âmbito deste trabalho, referem-se ao contato das línguas indígenas *Sateré-Mawé* e *Hyskaryana* com o português presentes em Parintins. Em relação ao contato das línguas desses indivíduos considerados bilíngues, Calvet (2022, p.36) expõe a posição de Weinrich (1953) ao informar que “ele considerava que as línguas estavam em contato quando eram utilizadas alternadamente pela mesma pessoa”. No entanto, Tarallo e Alkimin (1987) entendem o contato linguístico com um fenômeno que ocorre quando duas ou mais línguas se entrecruzam em um determinado momento, não necessariamente por um falante individual. Nesse contexto, nos deparamos com o conceito de comunidade de fala:

Além disso, um dos pontos-chave do modelo sociolinguístico é o fato de o espaço da mescla linguística ser a comunidade de fala. Ou seja, é nas comunidades de fala ou entre elas que se concretizam diversos tipos de contato, os quais produzem, por sua vez, fenômenos de mescla ou de convivência/coexistência, mecanismo esse ativado pelos indivíduos que integram tais comunidades. Chegamos, assim, a uma distinção fundamental: a mescla intracomunidade (isto é, variantes convivendo e/ou se entrecruzando em uma mesma comunidade de fala, em que somente uma língua é falada: o português, por exemplo) versus a mescla intercomunidades (ou seja, línguas distintas coexistindo e se misturando em uma mesma comunidade: por exemplo, o caso de o português conviver com o alemão, o polonês e o italiano na região sul do Brasil)”. (TARALLO e ALKIMIN, 1987, p.9).

Tomando como base a proposição supracitada de Tarallo e Alkimin, entendemos que as comunidades de fala indígenas, como as que existem no município de Parintins, coexistem juntamente com a “Língua Portuguesa/ Brasileira”, uma vez que se situam no mesmo espaço geográfico, criando as condições para que haja o contato, como ocorre na escola e universidade. Esse tipo de contato gera uma série de desdobramentos dentro dos contextos e das relações sociais em que esses indivíduos estão inseridos, como a alternância de códigos, interferências, estratégias e preconceito. Indo além, “o contato entre línguas não produz apenas interferências, alternâncias e estratégias. Ele gera sobretudo um problema de comunicação” (CALVET, 2002, p. 51).

A esse respeito, empreendemos uma jornada de perceber que as línguas africanas e indígenas eram menosprezadas em nome de uma ideia de “língua nacional”. Esse processo ocorrido na era colonial fez reverberar, hodiernamente, situações linguísticas que atingem falantes de línguas indígenas, como os *Sateré-Mawé* e os *Hixkaryana*; cujas realidades implicam enfrentar desafios para conviver em um contexto/espço onde suas línguas não são consideradas oficiais ou, simplesmente, consideradas. Nesse sentido, ao descortinar o preconceito em torno das línguas autóctones, compreendemos que se trata de uma realidade histórica difícil de ser visualizada, uma vez que a colonização dos povos indígenas foi um processo violento que atingiu de forma completa as existências dessas pessoas em seus aspectos sociais, culturais, religiosos e linguísticos — reduzindo-os a seres desprovidos de qualquer consideração e distanciando-os da sua humanidade.

Partindo do aspecto linguístico, Calvet (2002, p.68) afirma que “a divisão das formas linguísticas em línguas, dialetos e patoás **é considerada** pejorativa, como isomorfa a divisões sociais que por sua vez também se fundam em uma visão pejorativa”. Dentro dos fenômenos que ocorrem no processo de contato linguístico, as **línguas** minorizadas sofrem com a discriminação, e seus falantes com dificuldades, como se vê no caso dos indígenas que **são obrigados a aprender o português** padrão nas escolas, enquanto suas línguas são faladas apenas dentro das suas próprias comunidades de fala. Aqui, resvalamos nas atitudes linguísticas que o falante possui com a sua própria língua e para com a língua do outro. Segundo Silva e Aguilera (2014, p. 705) “além de fazer parte da constituição do indivíduo, a língua ou o dialeto utilizado por ele pode integrá-lo, valorizá-lo,

discriminá-lo ou elevá-lo socialmente.

Mas o que seria uma atitude linguística? Segundo a definição literal encontrada nos dicionários de língua portuguesa, uma atitude consiste num modo de agir, posicionar ou significar em determinado momento ou sobre determinado objeto ou contexto. Partindo desse pressuposto, uma atitude linguística seria a forma como um sujeito se posiciona em relação a sua própria língua ou de outrem. Conforme Calvet (2002, p. 65), “há que se considerar um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas e para com aqueles que as utilizam”. Outra definição de atitudes linguísticas pode ser observada na perspectiva de Frosi, Faggion e Dal Corno (2010, p. 23). Para os autores, trata-se de “uma postura ou comportamento positivo ou negativo frente a uma língua ou a uma variante linguística particular, uma reação favorável ou desfavorável face ao modo de falar do outro”.

Lambert e Lambert (1975, p. 100) também desenvolveram sua própria noção de atitude ao dizerem que “é uma maneira organizada de pensar, sentir e reagir às pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente”. Os autores ainda complementam enfatizando que atitudes possuem componentes essenciais, que seriam pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir.

Independentemente de as atitudes serem referentes ao falar próprio ou do outro, Calvet (2002) pondera que o que interessa à sociolinguística é a reação social que emerge a partir desse comportamento e como isso está atrelado a um comportamento social mais geral. Para o autor, as variações existentes entre as línguas podem desencadear as atitudes de aceitação ou rejeição que não possuem, necessariamente, influência sobre o modo de falar dos falantes, mas que podem influenciar o modo como percebem os discursos dos outros.

Roda de diálogo: metodologia, discussões e resultados

No mês de outubro do ano de 2017, a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia promoveu espaço para que sub eventos fossem realizados no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP-UEA). Na oportunidade, a coordenadora do projeto organizou uma oficina intitulada “Resgate da memória

indígena por meio da oralidade”, afim de divulgar o projeto “Linguagem, cultura e sociedade no Amazonas”. Trata-se de uma proposta que surgiu da necessidade de se compreender, resgatar e valorizar as identidades linguísticas da sociedade parintinense por meio das práticas culturais, registradas na memória e na história das populações indígenas no município de Parintins.

Num primeiro momento, a professora apresentou à comunidade os convidados que tinham a compartilhar suas histórias e vivências. Foram três (03) rapazes da etnia *Sateré-Mawé*, sendo um deles aluno do curso de Letras do CESP-UEA, e um (01) convidado da etnia *Hixkaryana*. Realizadas as devidas apresentações, cada convidado teve a oportunidade de se expressar e compartilhar com a comunidade aquilo que considerava relevante para o debate. Por se tratar de narrativas orais, em sua maior parte, os participantes da oficina puderam ouvir algumas histórias, como acontece nas aldeias. Primeiro, os convidados falaram em suas respectivas línguas e depois traduziram para o português com a ajuda do colaborador e universitário, também *Sateré-Mawé*.

Procedimentos metodológicos

O *corpus* de análise é constituído pelas narrativas de 4 indígenas convidados para compartilharem suas vivências por meio da oralidade no âmbito da roda de conversa. Da etnia *Sateré-Mawé*, dois (02) eram estudantes da educação básica e um (01) estudante de graduação. Da etnia *Hixkaryana* foi apenas um (01) convidado que também cursava a educação básica. A faixa etária dos estudantes variava entre 18 e 25 anos. Como mencionamos anteriormente, referimo-nos aos convidados como colaboradores da pesquisa que foram enumerados de 1 à 4 para garantir organicidade à tessitura do texto.

Os dois estudantes da educação básica pertencentes à etnia *Sateré-Mawé* serão identificados como colaborador 1 e colaborador 2. O acadêmico do curso superior, também da etnia *Sateré-Mawé*, será o colaborador 3. Por fim, o estudante da educação básica pertencente à etnia *Hixkaryana* será identificado como colaborador 4.

A roda de conversa teve o áudio gravado com o auxílio do aplicativo “gravador de voz” disponível nos *smartphones android*, com autorização de todos

os envolvidos. Desse modo, transcrevemos manualmente um discurso de cada colaborador para realizar as análises. Das narrativas apresentadas, atentamos para o fato de que o “fator língua” foi preponderante em todas elas, por esse motivo, são sob esse recorte que concentramos nossas análises e considerações de acordo com a teoria proposta.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, para Paiva (2019), volta-se para o que acontece no mundo real com o propósito de escrever e descrever, podendo até explicar fenômenos sociais a partir de diferentes pontos de vista. Em vista de escolher o(s) procedimento(s) para delinear o estudo, optamos pela pesquisa descritiva, que oferece a oportunidade de descrevermos com precisão os fatos, visto que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 66). Diante disso, optamos, também, pela pesquisa narrativa, pois está diretamente ligada à oralidade. Paiva (2019, p. 13) citando Liebich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998, p. 2), pondera que pesquisa narrativa “é qualquer estudo que use ou analise materiais narrativos. Nessa direção, entendemos que, além de ouvirmos e analisarmos as narrativas orais dos colaboradores da pesquisa, essa oralidade é parte constitutiva da cultura indígena.

Uma conversa sobre língua

Dentro da área que compreende os estudos da linguagem, deparamo-nos com diferentes concepções do que seria a língua. Para a Linguística Aplicada (LA), por exemplo, trata-se de uma prática social que permeia todas as relações dos indivíduos em suas subjetividades (MOITA LOPES, 2006). Já para a sociolinguística, língua está estritamente relacionada à sociedade, ou seja, como essa língua é utilizada dentro de uma determinada comunidade de falantes. Ainda que ambas tenham semelhanças em relação aos objetos de estudo, possuem diferenças significativas quanto às teorias e métodos de análise.

Nessa análise, as áreas se entrecruzam quando entendemos que a população analisada é considerada uma minoria que, por meio das atitudes que possuem em relação à sua própria língua, dentro e fora das suas comunidades, empreendem, também, práticas sociais. Moita Lopes (1996, p. 20) advoga que “A

LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social [...]”. Coadunando a essa perspectiva, Canuto (2022) reitera que refletir sobre temas étnicos em LA é um ato político, pois seus postulados englobam práticas de linguagem que abrangem questões sociais, políticas e ideológicas, considerando as minorias consideradas marginalizadas.

Em termos sociolinguísticos, Silva e Aguilera (2014) ponderam que a língua se adequa para expressar os acontecimentos sociais de diferentes ordens: política, cultural e histórica, não apenas transformando uma sociedade, mas também representando-a. Para as autoras:

a sociedade, transformando-se, exige que a língua se adapte a essas mudanças, uma vez que os sujeitos mudam seus focos, seus objetivos, suas perspectivas e os comunicam por intermédio da língua que compartilham. Sendo assim, é correto afirmar que existe uma tríade indissociável homem-língua-sociedade, pois cada componente depende do outro para existir. Em termos semelhantes, é o que mostra Benveniste (1995, p.27) quando afirma que “[...] é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente.” (SILVA; AGUILERA, 2014, p. 706).

Nesse bojo, as etnias dos colaboradores deste estudo são significadas uma vez que se trata de populações tradicionais, cujas sociedades estão dispostas em aldeias distantes da cidade. Nesse sentido, as línguas indígenas, por serem diferentes da língua que foi instituída como oficial no Brasil, pode ser vista como diferente, e o diferente, por vezes, causa estranhamento e até mesmo rejeição. Por isso vamos verificar indícios de aceitação ou rejeição nos discursos a seguir, sempre correlacionando com o contexto social em que os colaboradores estão envolvidos. Para tanto, nos orientamos pelos postulados em atitudes linguísticas outrora apresentados.

4.3. Análise de dados

O povo *Sateré-Mawé* possui inúmeras tradições e costumes como tantas

outras sociedades indígenas — *línguas, rituais, cultura, etc.* Segundo as narrativas apresentadas na própria roda de conversa, a tradição se mantém firme em relação aos papéis sociais que cada indígena desenvolve quando está na aldeia. Trata-se de costumes que são passados por meio da oralidade, artesanatos, culinária, entre outros.

Concernente à relação dos *Sateré-Mawé* com a sua própria língua e a língua portuguesa, Tavares (2017) assevera que essa relação se estabelece, prioritariamente, por meio da escola, uma vez que o ensino fundamental é oferecido nas aldeias, oportunizando aos indígenas aprenderem o português. Entendendo a situação por esse viés educacional, resvalamos na questão da migração que os alunos indígenas precisam realizar para que possam dar continuidade aos seus estudos na cidade.

“É importante ressaltar que nessas comunidades indígenas são oferecidos apenas o Ensino Fundamental. A criança *Sateré-Mawé* não é alfabetizada em sua língua materna, havendo assim a exclusão de seu dialeto e conseqüentemente de toda a sua cultura” (TAVARES, 2017, p. 17).

O fato de a criança indígena não ser alfabetizada em sua própria língua ocasiona conseqüências que são percebidas a curto e longo prazo. O excerto a seguir traz a fala do primeiro colaborador, estudante do ensino médio da rede pública de Parintins. Trata-se de um aluno que foi alfabetizado na aldeia, ou seja, concluiu o ensino fundamental perto de seu povo, ainda que em língua portuguesa.

Excerto #01 – colaborador 1

Tenho dificuldade com o português, porque não sei bem ainda e a professora também não sabe o Sateré, aí ela não entende nós e nós não entende ela. Aí eu fica quieto esperando na aula. Os outros estuda melhor, a gente não. É ruim assim. Porque também é diferente como nós fala e como nós escreve.

O excerto #01 apresenta a narrativa do colaborador 01, expondo a dificuldade que o aluno possui com a língua que a professora da cidade utiliza para ensinar. Embora tenha sido alfabetizado em *Língua Portuguesa* em uma

escola na aldeia, o aluno estava perto dos seus. Nesse sentido, se houvesse algum desentendimento linguístico, teria outras pessoas falantes da língua indígena que pudessem auxiliar na compreensão.

Ao expor que não entende o que a professora fala e que ela também não o entende, fica evidente o que Calvet (2002) expõe acerca das situações negativas causadas pelo contato de línguas e o bilinguismo, uma vez que geram problemas de comunicação. Ainda que o indígena fale e entenda basicamente o português, ele não consegue ter a competência necessária para acompanhar a rapidez com que a professora ensina a matéria.

Concernente a essa situação, Heye (2003) destaca que duas questões estão atreladas ao bilinguismo: competência e função. A primeira se refere ao grau de domínio de ambas as línguas e a segunda, relacionada a natureza psicolinguística, que infere nas utilizações dessa língua (como é utilizada, por que e por qual objetivo). Conforme apontam Aguilera e Busse (2014, p. 705) a “condição bilíngüe possibilita o trânsito entre duas culturas, levando-se em consideração graus ou instâncias de interação e atuação social e a constituição de uma identidade que pode envolver traços de ambas as culturas”.

Mas se não há domínio suficiente da segunda língua, como o indivíduo bilíngüe poderá interagir e atuar socialmente a ponto de desenvolver uma identidade que abranja as duas culturas? Em teoria, como há o ensino alfabetizador nas aldeias, esses alunos deveriam dominar o português tanto quanto dominam o *Sateré*, entretanto, a realidade se mostra diferente da teoria. Tavares (2021) reitera que o índice de evasão escolar de alunos indígenas é crescente, e que a não valorização da educação escolar indígena nas escolas urbanas diminui o processo de permanência desses alunos. Tal assertiva corrobora a parte do Excerto #01 em que o estudante afirma que os outros estudam melhor, ou seja, que aprendem de forma mais afetiva.

Ao dizer que “assim é ruim” referindo-se ao fato de que estudar sem compreender o que está sendo ensinado por não dominar a língua, o colaborador desenvolve uma atitude negativa em relação ao português. Calvet (2002) pondera que os sentimentos reverberam em atitudes de aceitação ou rejeição de uma língua, nesse sentido, Aguilera (2008, p. 105) advoga que “a atitude lingüística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como

a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro.

O aluno finaliza o discurso, informando que a forma como ele fala o português difere da maneira com a qual é ensinado, por conseguinte, como se deve escrever, indo ao encontro do debate em relação à língua brasileira versus à língua portuguesa. A esse respeito, Bagno (2001) pondera que o professor precisa apresentar aos alunos a noção de português brasileiro a fim de não esmagar a autoestima desses indivíduos ao ensinar uma gramática pautada no português europeu; apresentando a importância de se ter uma gramática, mas indo além dela.

Embora a visão que o professor Bagno apresenta em relação à língua brasileira e de como é importante que haja uma explicação sobre as disparidades que permeiam o português falado e aquele que escrevemos, a situação ganha contornos mais difíceis em se tratando da educação indígena, como podemos perceber no Excerto # 02 apresentado a seguir.

Excerto #02 – colaborador 2

Tem uma indígena na minha sala que não fala nada do português, ela fica só calada e não participa porque não sabe. Não porque não quer, mas porque não tem como. Eu gosto da minha língua, se pudesse não sair da aldeia pra estudar na cidade, eu escolhia ficar lá.

A narrativa apresentada no Excerto #02 pertence ao colaborador 02 e contribui para a discussão apresentada acerca do excerto 01. Nela, o aluno expõe a realidade de outra aluna indígena, que fica calada na sala de aula por não falar o português. Essa realidade aponta o fenômeno da exclusão, em que o indivíduo, por possuir uma característica diferente da maioria, passa por um processo de silenciamento. Nesse caso, autoimposto pela ausência de domínio da língua. Os dados nos permitem inferir que a atitude dessa aluna em relação à língua portuguesa é negativa, uma vez que “nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles. Uma vez criadas as atitudes, estas levam regularmente a nossos modos de reagir e facilitam o ajustamento social” (LAMBERT, 1975, p. 101).

Na segunda parte da narrativa, o colaborador mostra uma atitude positiva em relação a sua própria língua. Ao informar que gosta do seu falar e que se pudesse continuaria na sua aldeia, falando apenas em *Sateré-Mawé*. Observamos nesse contexto, a evidência de uma atitude negativa em relação ao português, apresentando o incômodo em ter que dominar também o português. Cabe ressaltar, que o deslocamento da criança e adolescente indígena para a cidade é algo imposto pelo fato de não haver como continuar o ensino regular na aldeia. Tavares (2017) caracteriza esse processo como sendo uma busca por melhores condições de vida.

Nesse sentido, vale ressaltar que a migração de muitos amazonenses que moram em comunidades ribeirinhas e fazendas no interior, e que precisam se deslocar para as cidades mais urbanizadas em busca de melhores oportunidades é uma realidade muito comum. Trata-se de um processo de deslocamento desconfortável e doloroso, visto que não qualquer investimento do governo para assistir essas pessoas no ambiente urbano, e isso se intensifica quando flexionamos o olhar para a realidade dos indígenas do município que tem o fator língua como agravante nessa situação.

E essa busca por melhores condições de vida se estendem para além do anseio de concluir a educação básica. O Excerto #03 traz a narrativa de um estudante universitário do curso de Licenciatura em Letras do Centro de Estudos Superiores de Parintins.

Excerto # 03 – colaborador 3

Tem muitas barreiras que precisam ser quebradas. Tem dificuldade de entender algumas palavras técnicas da língua portuguesa aqui na universidade. Acho que deveria existir programas de alfabetização reforçada para os indígenas e tradutor pra acompanhar nas aulas, porque o maior motivo de retraimento dos indígenas nas escolas é não saber o português e não ter quem se interesse pelo seu idioma. Mas na universidade tratam melhor o indígena do que na educação básica.

Essa narrativa demonstra a heterogeneidade da língua portuguesa, principalmente aquela ensinada nas instituições de ensino. Ao dizer que existem

termos técnicos que causam estranhamento e desconhecimento, o colaborador indica que é difícil conhecer todos os vocábulos e léxicos que compõem uma língua. Segundo Alkimim (2006, p. 30) “qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea”, por esse motivo, a educação indígena apresenta fatores que necessitam de maior atenção.

Nesse aspecto, a questão da educação escolar indígena passa pela redundância da presença dos desafios já existentes na educação escolar em geral, com o adendo de que a escolarização indígena tem especificidades delicadas, já que a escola, na realidade da cultura indígena, constituiu-se da representação institucional da cultura não indígena dominante. (VIEIRA BRAGA; FEITOZA; COSTA MELO, 2021, p. 7).

Nessa conjuntura, torna-se pertinente que o aluno precise de um tradutor para que possa auxiliá-lo na compreensão das aulas. Ao dizer que não há quem se interesse pelo seu idioma, o aluno demonstra a atitude que os outros têm em relação à língua indígena. Trata-se de uma atitude de indiferença mediante às dificuldades que eles enfrentam ao virem estudar na cidade. A fala de encerramento dessa narrativa coaduna com os relatos dos colaboradores 1 e 2, uma vez que ele afirma que na universidade tratam melhor os indígenas do que na educação básica, ou seja, dão mais atenção a essa questão social e linguística.

O quarto excerto traz a narrativa do convidado da etnia *Hixkaryana*. Ele relatou também suas vivências, com um pouco mais de dificuldade, pois sua aldeia tem menos contato com o branco e a cidade do que o povo *Sateré-Mawé*. A fala apresenta códigos linguísticos aparentemente mais complicados de conciliar à Língua Portuguesa. Quando perguntado sobre às dificuldades que o indígena enfrenta ao tentar manter sua cultura em um espaço não voltado para ela, as palavras que saíram com dificuldade foram firmes:

Excerto # 04 – colaborador 4

O indigeno ama sua cultura, ama seu povo, ama ser índio. Dizem que o índio tem vergonha de ser índio quanto tá na cidade, mais não. É que índio fica calado porque os outros não entendi o que nós fala. Tem muito preconceito com o indigeno, mas o povo Xcariano tem orgulho da sua cultura e vem estudar, mas depois volta pra aldeia

Nessa narrativa vemos claramente a atitude positiva que o falante indígena possui em relação a sua língua, sua cultura e seu povo. Por meio da oralidade, ele exprime sentimentos que, segundo Lambert citado por Aguilera (2008), correspondem aos componentes que quando colocados em mesmo nível, formam a atitude linguística. Trata-se do saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo). A autora se apropria, ainda, das concepções de Gomez Molina (1998, p. 31) para exemplificar a maneira que os três componentes interferem nas atitudes:

[...]o componente cognoscitivo teria o maior peso sobre os demais por conformar, em larga escala, a consciência sociolingüística, uma vez que nele intervêm os conhecimentos e pré-julgamentos dos falantes: consciência lingüística, crenças, estereótipos, expectativas sociais (prestígio, ascensão), grau de bilingüismo, características da personalidade, etc. O componente afetivo, por sua vez, está alicerçado em juízos de valor (estima-ódio) acerca das características da fala: variedade dialetal, acento; da associação com traços de identidade; etnicidade, lealdade, valor simbólico, orgulho; e do sentimento de solidariedade com o grupo a que pertence. O componente conativo, por sua vez, reflete a intenção de conduta, o plano de ação sob determinados contextos e circunstâncias. Mostra a tendência a atuar e a reagir com seus interlocutores em diferentes âmbitos ou domínios: rua, casa, escola, loja, trabalho. (AGUILERA, 2008, p. 106).

Dessa forma, podemos identificar a presença dos três elementos que compõem a atitude do falante exposta na narrativa. Ao dizer que ama a sua cultura, tem orgulho e o anseio por retornar à sua aldeia, o indígena utiliza o componente afetivo, demonstrando estima e orgulho pela sua etnia. Outro

componente expreso pelo falante é o cognoscitivo. Ao utilizar a pessoa oculta do verbo “dizer”, ele imprime o fato de que alguém diz que *índio* não gosta de ser *índio* quando está na cidade, expondo, dessa forma, um pré-julgamento estereotipado que os não falantes da língua *Hixkaryana* possuem em relação a eles mesmos. Já o componente conativo, que expressa intenção de conduta, aparece na narrativa quando o falante diz ficar calado pelo fato de os outros não conhecerem a sua língua e, também, por terem que se deslocara e virem estudar na cidade, ou seja, dentro do ambiente escolar ele precisa interagir com outros interlocutores, ainda que não haja total inteligibilidade entre eles.

Após encerrar sua fala, a professora coordenadora perguntou sobre as histórias da tribo, a convivência na aldeia e como são os processos de passagem da infância à vida adulta. No entanto, o convidado se ateu a responder que *é uma boa vida*. O povo *Hixkaryana* é conhecido por não compartilhar seu estilo de vida, sendo poucas pessoas autorizadas para adentrar à aldeia. Trata-se de uma estratégia social que busca preservar o seu povo e toda a sua subjetividade.

A roda de conversa foi encerrada com os agradecimentos aos convidados e aos presentes que se dispuseram a ir prestigiar os saberes tradicionais da história do povo amazônida, evocados por meio de uma ação acadêmica. Trata-se de uma iniciativa imprescindível para o resgate e revitalização da cultura linguística e popular de um dos povos base da nossa sociedade, pois ao buscar conhecer a realidade dos povos indígenas a partir de um lugar de escuta, desmistifica-se a ideia que afirma um imaginário estereotipado de que “indígena não gosta de se relacionar com não-indígenas”. Pudemos perceber que não se trata de “não querer falar”, mas sim de não poder; há uma espécie de barreira comunicacional que cresce um pouco mais a cada vez que um indígena é posto de lado por causa da sua língua.

Considerações Finais e Inquietações

O propósito deste estudo foi relatar as atitudes linguísticas de quatro estudantes indígenas no município de Parintins — Amazonas, a fim de evidenciar como essas atitudes interferem no ato comunicativo. Por meio de uma abordagem descritiva das narrativas apresentadas, conseguimos evidenciar quais atitudes dos

indígenas são positivas e quais são negativas em relação às suas próprias línguas e à língua portuguesa. Para tanto, tornou-se profícuo evidenciar previamente na discussão teórica, a distinção existente entre a língua que falamos e àquela que escrevemos no Brasil, tomando como base os estudos de Bagno, Orlandi e Mariani.

Diante dos dados obtidos e analisados, percebemos que ao indígena não cabe o lugar de exclusão, pois eles têm muito o que dizer. Mas para que alguém seja ouvido é necessário que o outro se coloque no lugar de escuta, para que as informações e conhecimentos que não se possui, sejam compreendidas e aprendidas. Desse modo, em algumas poucas horas de roda de conversa, ficou claro que os estudantes indígenas que atuaram como colaboradores deste estudo, têm as suas concepções formuladas do porquê não haver maior interação entre eles, professores e alunos não indígenas nas escolas. Evidenciou-se que não se trata de uma resignação natural, mas sim de uma resignação imposta devido à exclusão e silenciamento.

Não queremos, aqui, dizer que professores, gestores e coordenadores são culpados, pois sabemos que a situação é bem mais global. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de se criarem mais políticas públicas que façam valer o aprendizado dos estudantes indígenas, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (BRASIL, 1999) — a qual reconhece receberem de forma adaptável e flexível conhecimentos para o desenvolvimento econômico, social e cultural de sua comunidade, com aprendizado de estratégias para o bem viver indígena; e isso só será possível se eles compreenderem o que lhes é passado.

Referências

AGUILERA, V; BUSSE, S. **Contato Linguístico e Bilinguismo**: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. *Línguas e Letras*. v. 9. n. 16. Londrina, 2008.

ALKMIM, T, M. **Sociolinguística**. Parte I. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-47.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**, Parábola, São Paulo 2011.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** (*um convite à pesquisa*). Parábola Editorial. São Paulo: 2001).

Veira Braga, A. C.; Feitosa, F. D.; Adão, J. M., & Costa Melo, L. (2021). **Pandemia e escolarização indígena**: o enfrentamento da evasão escolar indígena pós-pandemia com o apoio da educação mediada pelas tecnologias. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, 8(1). <https://doi.org/10.53628/emrede.v8.1.692>. Acesso em 22 Jul 2022.

CALVET, L, J. **Sociolinguística**: uma visão crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANUTO, S. A. C. **Aquilombamento Digital nas Práticas Sociais e de Linguagem em uma Página de Mulheres Quilombolas no Facebook**: posicionamentos, identidades e complexidade. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Orientação de Valdir Silva. Cáceres, 2022.

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

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. **Estigma**: cultura e atitudes linguísticas. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

HEYE, J. **Línguas em contato**: considerações sobre bilinguismo e bilingualidade. *In*: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. **Português Brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. *In*: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I.(orgs). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 41-73.

MARIANI, B. **Políticas De Colonização Lingüística**. Letras, 2003.

MELO, G. C. **A língua do Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

MOITA LOPES; L, P. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 13-42.

MOITA LOPES, L. P. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** In: FREITAS. A.C.; SILVA, M. A. C. M. B. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras: 1996.

ORLANDI, E. **Língua e Conhecimento Lingüístico**. Para Uma História das Ideias no Brasil. São Paulo, Cortez, 2002.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ORLANDI, E. A língua brasileira. **Cienc. Cult. [online]**. 2005, vol.57, n.2, pp.29-30. Disponível em: <https://bit.ly/3cGKRD3>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. OS INDÍGENAS NO CENSO DEMOGRÁFICO 2010. IBGE. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3R4Zhfl>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA. H. C.; AGUILERA. V. A. **O Poder de uma Diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas**. *Alfa, rev. linguista. (São José Rio Preto)*. Vol. 58(3), pp.703-723. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1409-8>. Acesso em 15 jun. 2022.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1987.

TAVARES, E. C. **O Bilingüismo Dos Jovens Indígenas Da Etnia Sateré-Mawé E A Recepção Do Ensino Aprendizagem Da Língua Portuguesa No Ensino Médio Em Uma Escola Da Rede Estadual Na Cidade De Parintins/Am**. Monografia (Licenciatura em Letras). Orientação de Edinelza Macedo Ribeiro. Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Parintins, 2017.

TAVARES, E. C. **Sociolinguística - Desvelando o Preconceito Linguístico: os jovens Sateré-Mawé “sem-língua”**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia). Sob a orientação de Artemis de Araújo Soares. Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus, 2021.

O TRABALHO COM TEXTOS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA, ESCRITA E AUTORIA

THE WORK WITH JOURNALISTIC TEXTS AT SCHOOL: DISCURSIVE PRACTICES OF READING, WRITING AND AUTHORING

Silvia Regina Nunes¹
Cleiton de Souza Sales²

Recebimento do Texto: 04/01/2023

Data de Aceite: 02/02/2023

RESUMO: Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. Essa pesquisa trata da análise de textos produzidos por alunos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Várzea Grande, em Mato Grosso, para a circulação em um Jornal Escolar após uma sequência de aulas, cuja temática é Direitos Humanos, mais especificamente no que se refere a pessoas com deficiência. Nas análises é problematizado o funcionamento do discurso pedagógico, em uma situação específica de ensino. O enfoque teórico que assumimos aqui é a Análise de Discurso de base materialista, que surgiu na França, na década de 60 e tem sido desenvolvida no Brasil por um grupo de pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Leitura. Autoria. Ensino. Função-autor.

ABSTRACT: This text is part of a master's research, developed at the Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. This research deals with the analysis of texts produced by elementary school students from a public school in the city of Várzea Grande, in Mato Grosso, for circulation in a Jornal Escolar after a sequence of classes, whose theme is Human Rights, more specifically in terms of refers to people with disabilities. In the analyses, the functioning of the pedagogical discourse is problematized in a specific teaching situation. The theoretical focus we assume here is Discourse Analysis based on materialism, which emerged in France in the 60s and has been developed in Brazil by a group of researchers.

KEYWORDS: Writing. Reading. Authorship. Teaching. Author-function.

1 Doutora em Linguística, UNEMAT. Professora doutora da Faculdade de Linguagem, Ciências Agrárias e Sociais Aplicadas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

2 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto à Universidade do Estado de Mato Grosso. Neste texto, especificamente, o intuito é discutir o funcionamento do Discurso Pedagógico (ORLANDI, 1987), a partir da proposição de um conjunto de atividades de leitura e escrita com alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Várzea Grande, Mato Grosso, para a produção de um jornal escolar. A temática trabalhada para a elaboração dos textos que compuseram o jornal foi sobre os direitos humanos. É importante dizer que, além de considerarmos as questões relacionadas à discursividade, nas atividades desenvolvidas, buscamos dar visibilidade ao modo como os textos atravessados por características da esfera jornalística adentram a escola como uma possibilidade de recurso para o ensino de Língua Portuguesa. Outro fator importante a ser ressaltado é que ao serem transferidos da esfera jornalística para a escolar, esses textos entram em outra ordem de funcionamento. Mais especificamente, foram trabalhadas questões referentes às especificidades do Discurso Jornalístico e a noção de gestos de interpretação e autoria, tendo como base a perspectiva discursiva, e levando em consideração o funcionamento do Discurso Pedagógico (ORLANDI, 1987). Assim, no decorrer do trabalho, demos visibilidade ao fato de que, sob certas condições de produção, o trabalho com os textos da esfera jornalística pode proporcionar uma prática diferenciada no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, promovendo, dessa forma, alguns deslocamentos nessa perspectiva.

Ao se propor um trabalho de pesquisa em Análise de Discurso é necessário considerar uma questão importante da perspectiva dessa teoria: “a linguagem não é transparente” (ORLANDI, 2012). Assim, é possível compreender que o sentido não é fixo e não é dado previamente. Portanto, diferentemente de outras ciências, que tomam o dado empírico como objeto, o interesse desse campo de conhecimento é pelo discurso, sendo ele um campo da interpretação. Dito isto, compreende-se que o dispositivo metodológico constituído na Análise de Discurso se configura de maneira diferente, visto que, esta “não procura um sentido verdadeiro, mas o real do sentido, em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2013, p. 59).

Os textos produzidos pelos alunos são importantes, pois neles estão presentes os efeitos de sentido ocasionados pelos gestos de leitura praticados sobre outros materiais. Assim, acredita-se ser possível, com essa proposição, problematizar a questão da leitura, da escrita e da autoria no contexto escolar.

Nas aulas que precederam a formulação dos textos, os alunos entraram em contato com diversos materiais, a fim de que eles pudessem constituir um arquivo de leitura sobre a temática abordada, tais como reportagens veiculadas em jornais, aulas de campo em instituições de ensino que atendem crianças com necessidades especiais e na redação de um jornal local, bem como aulas de campo em locais públicos do bairro com intuito discutir a questão dos Direitos Humanos, mais especificamente, sobre a questão da acessibilidade.

O trabalho discursivo com o jornal

Dadas as especificidades da presente proposição, faz-se necessário que sejam feitas algumas considerações sobre o discurso jornalístico e seu modo de funcionamento, em especial, como isso reverbera sentidos dentro da escola. Porém, é importante ressaltar que o trabalho com os textos de jornal que foi realizado em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades do projeto não se deu sem que antes fossem feitos alguns deslocamentos dentro das práticas de leitura que comumente são realizadas com textos dessa natureza.

É necessário que se leve em consideração a concepção de língua com que se está trabalhando, pois essa visão produzirá efeitos nos resultados obtidos. Isso porque de nada adianta a mudança da natureza dos textos que são trabalhados em sala de aula, se forem mantidas as mesmas práticas de leitura e escrita que vinham sendo realizadas até então, que tomam a língua como transparente e unívoca e o sentido como sendo atribuído *a priori* ao texto.

Outro motivo da escolha do trabalho com o texto jornalístico se deu devido ao fato de que este é um texto que tem grande circulação na sociedade e, portanto, com o qual os alunos têm um contato mais frequente. Além disso, há o fato de que existe um imaginário constituído de que o texto jornalístico é fortemente marcado pela literalidade, pela clareza e pela objetividade, o que faz com que ele, imaginariamente, só veicule sentidos unívocos e legitimados.

Por esse motivo, pretendeu-se levar os alunos a perceberem que mesmo esses textos podem ser expostos a sua opacidade, e estão sujeitos a múltiplos gestos de interpretação.

Guimarães (2001, p. 13) diz que “[...] a matéria jornalística é basicamente a narrativa de acontecimentos contemporâneos à sua enunciação. Ou seja, a matéria jornalística é basicamente a notícia.” Porém, segundo ele, não é qualquer matéria que é “enunciável” para o jornal. Isso dependerá daquilo que se constituirá enquanto acontecimento para a mídia. Nesse sentido ele caracteriza o acontecimento não como um fato empírico no mundo, mas que é constituído pela própria prática do discurso jornalístico.

Segundo Nunes, “O discurso jornalístico é construído de acordo com determinadas regras que regulam a apuração dos fatos e a sua redação; elas (as regras) se pautam pela crença da imparcialidade, na isenção, na busca da objetividade.” (NUNES, 2005, p. 18). Percebemos dentro desse discurso, assim como no discurso pedagógico a visão de língua como sendo transparente, o que impossibilitaria o leitor produzir deslocamentos nos gestos de interpretação praticados. Porém, a esse respeito a autora diz também que essa “[...] isenção e neutralidade não são mais do que meros simulacros que grande parte da sociedade consome sem sequer pensar em questionar.” (NUNES, 2005, p. 21). Também a esse respeito, Orlandi diz que

[...] O discurso jornalístico não é mero receptáculo, ele é um meio, no sentido material. Quero com isto dizer que os meios não são indiferentes aos sentidos. Pode ser pensado como um ‘instrumento’ no domínio da informação, instrumento tomado aqui no sentido em que Paul Henry o define. (ORLANDI, 2001, p. 24)

Portanto, vemos aí a impossibilidade de pensarmos o discurso jornalístico sob uma perspectiva que desconsidere suas condições de produção e o modo com elas vão agir sobre os gestos de interpretação dos sujeitos no momento de atribuir-lhe sentidos.

Em se tratando do modo como o texto jornalístico tem sido tomado com objetivo pedagógico dentro do contexto escolar, pode-se dizer que, em determinadas situações, acreditava-se que o simples uso de tais textos nas aulas

que se destinavam a leitura e à escrita já seria algo inovador, visto que eles traziam em seu conteúdo assuntos que tinham uma relação mais próxima com fatos cotidianos dos alunos. Porém, é preciso considerar que a problemática maior não está no conteúdo dos textos e sim no modo como eles são tomados como objetos de ensino.

De acordo com Pfeiffer (2001), há um discurso salvacionista que apresenta a mídia, e consequentemente o texto jornalístico como sendo uma das saídas para solucionar em parte as dificuldades que a escola tem encontrado em ensinar a ler e escrever. Isso se dá, segundo a autora, porque há um imaginário da mídia como um modelo de “[...] *o que e o modo que é correto e incorreto dizer*” (PFEIFFER, 2001, p. 42). Assim, a autora afirma que

Os textos jornalísticos têm apresentado uma linha editorial que, em sua *superfície textual*, defende o lugar da escola, não se responsabilizando pelo ensino, representando uma demanda geral pelo ensino de qualidade. Teses e argumentos que, em seu funcionamento discursivo, produzem, no imaginário, a mídia como uma das saídas, um dos escapes por onde se pode *salvar* a educação falida do país: sua função, entre, é a de *resgatar* a educação (PFEIFFER, 2001, p. 42).

Nesse sentido, Silva (2001, p. 62) diz ainda que o “[...] texto jornalístico, aquele que é avaliado como um bom texto, será então também um texto ideal a qualquer escrita não-literária, que se pretenda, portanto, clara, objetiva, concisa...”. É esse imaginário que vai fazer com que o texto jornalístico seja almejado como ideal de produção escrita. Em outro momento, a autora diz ainda que:

Responsável por uma ‘especialização’ sobre o aprendizado da língua escrita na escola, a norma jornalística vai se colocar sobre essa língua fazendo distinções, recomendando e desaconselhando usos. A norma gramatical possui um sentido de correção, que autoriza e aprova formas na escrita. A norma jornalística busca conferir ao texto clareza, objetividade, concisão, precisão, como características do texto jornalístico (SILVA, 2001, p. 64).

É justamente nesse aspecto que foi feita a proposição dos deslocamentos

a serem realizados antes que fossem levados os textos de jornal para serem trabalhados em sala de aula. Isso porque um dos objetivos do trabalho foi levar os alunos a problematizarem essa visão cristalizada de que o texto jornalístico é isento de qualquer relação sócio-histórico-ideológica e, a partir dessas problematizações, proporcionar que eles pudessem inscrever seus gestos de interpretação no interdiscurso, não de forma a acreditar que eles (os alunos) são a origem do sentido, mas percebendo que o sentido pode ser sempre outro, mas não qualquer um.

Uma questão importante foi que, no momento em que iniciamos a pensar a elaboração do jornal da turma, não foi imposto aos alunos que tipo de texto deveria ser escrito, tentando mostrar a eles que o jornal poderia, sim, veicular textos que não fossem aqueles que normalmente compõem o “cânone jornalístico”, mas que eles poderiam escolher aqueles que achavam que seriam mais adequados às suas necessidades. Pfeiffer (2001), ressalta que é importante levarmos em consideração dois pontos:

[...] a importância de não fecharmos nossas análises em tipificações que definem diferentes tipos de discursos (‘o discurso da DC – ou qualquer outro – é estruturado de modo X’) o que nos faria perder o funcionamento discursivo e, portanto, os diferentes efeitos de sentido que cada discurso produz; o que nos leva ao ponto; b) a importância de compreendermos estes diferentes lugares de leitura, para que possamos trabalhar com eles, criando cada vez mais condições de produção para o sujeito ser leitor e autor fora do espaço que lhe nega, lhe diz o que não é (PFEIFFER, 2001, p. 56).

Por fim, faz-se necessário dizer que é igualmente relevante levar os alunos a perceberem o modo como se organizam os dizeres da mídia, bem como os efeitos de sentido passíveis de serem atribuídos a tais formulações. Em outras palavras, fazer com que eles possam ter condições de poderem problematizar certos sentidos que são impostos pela mídia e que possam interpretar sob uma perspectiva mais ampla, própria do gesto de autoria. Pode-se dizer que

O discurso midiático adota um discurso de sedução. O envolvimento construído para seduzir o leitor/ouvinte aliado à espetacularização das notícias e reportagens é a base para a propagação e para a soberania (e conseqüentemente simulacro da verdade) do discurso midiático na sociedade (NUNES, 2005, p. 20).

Dessa forma, acredita-se que o trabalho com a leitura e a escrita (de textos que se inscrevam no discurso jornalístico ou não), sob uma perspectiva discursiva, seja uma forma de minimizar os problemas apontados acima, uma vez que, como dissemos, não é a simples mudança da natureza dos textos trabalhados em sala de aula que garantirá a eficácia nas aulas que objetivem que o aluno se constitua enquanto autor-leitor de textos.

Alguns elementos necessários para o trabalho discursivo com o discurso jornalístico na escola

Uma das questões centrais aqui abordadas é a questão da constituição da função-autor, como esta é considerada na Análise de Discurso, levando em consideração as condições de produção de ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental. Nesse sentido, é possível remeter à ideia de função por referir-se a uma das várias passíveis de serem assumidas pelo sujeito em uma dada conjuntura. Além disso, neste trabalho, procuramos demonstrar que as funções exercidas pelo sujeito não são fixas, mas determinadas pelas condições de produção. Para Lagazzi-Rodrigues o “[...] termo função retira da figura do autor qualquer caráter intrínseco e a situa na relação com a exterioridade que a constrói, situa o autor na história”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 91). Dessa forma, ela corrobora para a concepção de que esse conceito em nada tem a ver com algo que seja fixo, imutável, independente das condições de produção do discurso. De acordo com Foucault, “[...] trata-se de retirar ao sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso” (FOUCAULT, 2009, p. 70).

Segundo Orlandi, a função-autor “[...] é aquela (em nossa concepção) em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções”

(ORLANDI, 1999, p. 77). Ela diz também que tais coerções se apresentam por meio de algumas exigências do contexto sócio histórico em que o sujeito está inserido, tais como não contradição, coerência, responsabilidade, dentre outras.

Ao assumir a função-autor o sujeito responsabiliza-se pelo seu dizer e imaginariamente percebe-se como fonte dos sentidos que ao texto se atribui. Pode-se dizer ainda que “[...] como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a uma interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor” (ORLANDI, 2006, p. 76). Basicamente, a fim de fundamentar teoricamente o conceito de autor, recorreremos a Orlandi (1999), que também parte do conceito estabelecido por Foucault de que o autor é o princípio de agrupamento do discurso, mas que o princípio de autoria não vale para tudo, nem de forma constante, porém a autora desloca este conceito, reformulando-o conforme a AD, não restringindo a autoria àqueles que fundam *discursividade*, já que o próprio gesto de agrupar o discurso, dando um efeito de fechamento ao texto é próprio da função de autor. Segundo ela:

[...] essa noção de modo a considerar, à diferença de Foucault, que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria. Dessa maneira, atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter um autor específico, mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele (ORLANDI, 2013, p. 75)

Na perspectiva em que estamos nos colocando, o texto é, igualmente, um efeito, visto que, no trabalho do sujeito com a linguagem, promove-se imaginariamente o fechamento do mesmo. Isso equivale a dizer que, devido ao fato de o autor ser o princípio de agrupamento do discurso, ou seja, aquele que organiza a dispersão de dizeres dentro do texto, dando-lhe unidade, ele acaba fechando simbolicamente aquilo que, na verdade não se fecha. Esse é um movimento necessário, é o que sustenta a passagem do sujeito enunciador a autor conforme formula Orlandi (1999, p. 80), já que o coloca como sendo fonte e origem dos sentidos.

No trabalho realizado, com a produção do jornal escolar da turma, o

conceito de textualização é de fundamental importância, pois é um dos mecanismos onde podemos observar a relação do sujeito com o simbólico. Em se tratando da proposição que fizemos inicialmente, que é levar o aluno a refletir sobre sua relação com a leitura e a escrita, pode-se dizer que é por ter praticado a textualização que o autor responsabiliza-se pelo seu dizer. Segundo Orlandi (2008, p. 43), o conceito de textualização “deve ser compreendido enquanto prática de fixação, de ‘escrituração’ de um fragmento. Nessa perspectiva não se tem jamais um texto em si (como objeto). O que se tem é um fragmento determinado, estabilizado, resultado de um trabalho, um funcionamento: a prática de sua produção.”

Outra questão aqui problematizada é a forma como se dá a assunção da autoria por parte do sujeito no contexto da escola, uma vez que, como dissemos anteriormente, nem sempre isso é pensado dentro da instituição escolar, uma vez que o Discurso Pedagógico trabalha apenas com os sentidos legitimados. Nesse contexto, é permitido ao aluno, e mesmo ao professor, apenas reproduzir sentidos já estabilizados sem dar-lhes oportunidade de constituírem-se enquanto autores. Portanto, o trabalho com a autoria no contexto da escola deve permitir ao aluno inserir-se nas condições de produção da cultura letrada da sociedade da qual faz parte, e isso só se consegue fazendo com que ele inscreva seu dizer no discurso da escrita (GALLO, 1989), legitimando seus gestos de interpretação, rompendo a barreira da repetição mnemônica.

Ainda no que se refere à constituição da função-autor, compartilhamos da ideia de que texto e autor se constituem em concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006), pois à medida que o a função-autor se constitui pela injunção à escrita, da mesma forma o texto se configura como tal por meio de uma unidade imaginária constituída pelo trabalho do autor.

Para a AD, como já dissemos, diferentemente de outras teorias, o sentido de um texto está relacionado com suas condições de produção, conforme Indursky (2006). Nessa perspectiva, o texto é, na verdade, um efeito-texto, pois o sujeito tem a necessidade de completude e fechamento, mesmo que ilusórios. Esses efeitos são estabelecidos pela textualização e é ela também que será responsável pelo efeito-autor e pelo efeito-texto, conforme Gallo (2008). Segundo a autora

[...] a única garantia que podemos ter, como professores de língua portuguesa, é a de propiciar condições para que nossos alunos possam inscrever-se em posições-sujeito de discursos onde o efeito-autor é possível, ou seja, em outros discursos que não sejam somente circulares ou auto avaliativos[...] (GALLO, 2008, p. 16).

Dessa forma, entendemos que a criação de condições que possibilitem a produção do efeito-autor na escola somente é possível quando há legitimação do dizer do aluno, pois dessa maneira ele poderá inscrever-se em discursos também legitimados e, nesse processo, à medida que ele textualiza, são produzidos três efeitos: o autor, o texto e o leitor. Localiza-se aí a necessidade de se considerar a leitura e, conseqüentemente, o gesto de interpretação como constitutivos do processo de assunção da autoria.

As atividades de formulação dos textos do jornal escolar no âmbito do projeto

As atividades que serão relatadas a partir daqui referem-se à formulação dos textos que, posteriormente, foram publicados no jornal da turma. Elas vão desde a escolha, pelos alunos, dos textos que seriam veiculados, passando pelas primeiras formulações, até a produção das versões finais dos textos. Vale dizer que, nesse período, começou-se a tratar mais especificamente sobre questões referentes à formulação do jornal propriamente dito, tais como a escolha do nome, como seriam dispostos os textos e as imagens dentro do periódico e de que forma seria feito o trabalho de edição.

Assim, em uma das aulas iniciou-se uma conversa com os alunos sobre quais os textos mais comuns em jornais. Nesse momento, foi perguntado a eles se já haviam lido algum tipo de jornal e, então, começou-se a discutir sobre quais são os possíveis objetivos da veiculação de textos nesse tipo de veículo. Posteriormente, abriu-se uma discussão sobre o fato de, no caso do jornal escolar, haver a possibilidade de veiculação de outras formas textuais que não apenas aquelas que comumente vemos nos jornais tradicionais. A partir de então, foram montados grupos de dois ou três alunos e foi solicitado que eles discutissem sobre

quais eles gostariam de colocar em circulação no jornal da turma, podendo ter como temática as leituras realizadas até então, ou não.

Essa conversa inicial com os alunos foi importante no sentido de propiciar que eles constituíssem uma autonomia em relação a aquilo que eles gostariam de fazer circular no jornal e assim, pudessem, durante o processo de formulação constituírem-se enquanto autores, à medida em o texto fosse se configurando, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006), e assumir a função-autor, conforme Orlandi (2013), com tudo aquilo que ela implica.

Dessa forma, foi feita a escolha dos textos que seriam produzidos para comporem o jornal da turma. Dentre os textos sugeridos pelos alunos estavam: poemas, textos expositivos sobre jogos de computador, música, notícia, história em quadrinhos, relatos, sinopse de filmes, entrevistas e textos expositivos sobre a Síndrome de Down.

Ao fim da aula, foi solicitado aos alunos que, no outro dia, viessem fora do horário de aula para que pudessemos começar a produzir os textos para o jornal, visto que somente as aulas previstas dentro da grade curricular da escola não seriam suficientes para que pudessemos concluir o processo de formulação dos textos.

As aulas nas quais se iniciou a redação dos textos foram realizadas na biblioteca da escola, no período matutino. Em um primeiro momento, foi pedido que os alunos iniciassem a produção dos textos, e eles perguntaram sobre a possibilidade de que estes pudessem ser produzidos em duplas. Então, foi dito a eles que não haveria problemas, desde que ambos pudessem colaborar na formulação dos textos. Assim, eles iniciaram o processo de produção. Nesse instante, percebeu-se que eles conversaram bastante sobre o que seria colocado nos textos, tanto com relação à temática quanto ao modo como os mesmos se estruturariam.

Nesse momento, foi possível observar o funcionamento da textualização, visto que, conforme os alunos iam escrevendo seus textos, percebeu-se a tentativa de dar um efeito de “fecho” ao mesmo, momento em que se passa do discurso ao texto e que há a tentativa da contenção das dispersões e a produção de uma unidade imaginária. Segundo Gallo (2008, p. 87), esse processo resultará em “três efeitos simultâneos: texto, autor e leitor”.

Terminada essa etapa, foi pedido que cada dupla trocasse os textos com outra e, em seguida, conversassem sobre os textos dos colegas. Assim, eles foram orientados a observar que sentidos os textos produziam com a leitura. Além disso, foi solicitado também que observassem aspectos da estruturação dos textos. Percebeu-se que enquanto uns acolhiam prontamente os comentários dos colegas, outros defendiam aquilo que haviam escrito, veementemente, recusando os comentários.

Posteriormente, foi solicitado a cada dupla que lessem novamente seus próprios textos e dissessem o que acharam dos mesmos. Então foi proposto que pensassem também sobre as considerações feitas pelos colegas, visto que eles foram os primeiros leitores dos textos. Mais uma vez foi chamada a atenção para o fato de que os textos circulariam publicamente, tendo como suporte o jornal da turma, e que, por esse motivo, seriam requeridos deles posicionamentos enquanto autores, tais como responsabilizar-se por aquilo que estava sendo dito, ser coerente, escrever de acordo com as convenções, etc.

Em seguida, fomos para o laboratório de informática para que os alunos pudessem digitar os textos que eles haviam escrito em seus cadernos. Nesse momento, foi solicitado que eles pensassem sobre as sugestões dadas pelos colegas e que fizessem as reformulações se achassem necessárias. Foi dito a eles também que, no momento em que o jornal fosse diagramado, poderia ser feita uma nova revisão.

Já em outra aula, foi realizada uma conversa com os alunos sobre como ocorreria aula de campo na redação do Grupo Gazeta de Comunicação, uma empresa do ramo de comunicação da cidade, que agrega diversas modalidades midiáticas, como jornal impresso, rádio e televisão. Nesse momento, os alunos foram divididos em grupos que ficariam responsáveis por tarefas específicas durante a realização da aula de campo. Dessa forma, um grupo ficou responsável por filmagens, outro pelo registro fotográfico e os demais ficariam incumbidos de fazer registros escritos sobre os aspectos que achassem mais relevantes no decorrer da aula, feitos em cadernos de campo criados para tal finalidade. A partir de então, destinou-se o restante do tempo da aula para que os alunos pudessem conversar e se articular com relação às tarefas que lhes haviam sido delegadas. Percebeu-se que, nesse momento, os alunos conversaram sobre vários aspectos da

aula, como, por exemplo, a localização do Grupo Gazeta e sobre o que cada um faria com relação àquilo que havia sido estipulado. Foi solicitado também que eles levassem um documento para que os pais assinassem autorizando a participação dos mesmos na aula de campo.

No dia em que foi realizada a aula de campo, houve uma conversa com os alunos sobre quais as atividades estavam programadas para serem realizadas ao chegarem às dependências do grupo de comunicação. Foram recolhidas as autorizações assinadas pelos pais e, em seguida, foram entregues os equipamentos de áudio e vídeo aos grupos que ficaram responsáveis por fazer os registros fotográficos e de vídeo durante a realização da aula de campo.

Logo nos primeiros instantes da aula, os alunos entraram em uma sala, em cujas paredes haviam vários jornais emoldurados em quadros, que representavam toda a história do grupo de comunicação. Era visível a diferença entre o primeiro e o último jornal da sequência, visto que o primeiro aparentava características bem rudimentares, ainda em preto e branco, e o último tinha formas modernas e já com imagens coloridas. O guia do grupo, diretor de marketing da empresa, explicou que, ao todo, aquele era o vigésimo terceiro ano de produção do jornal. Percebeu-se que os alunos ouviam-no atentamente. Então, ele perguntou um pouco mais sobre as atividades do projeto de jornal escolar e foi pedido que uma aluna explicasse a ele um pouco mais sobre as atividades que haviam sido realizadas até ali com relação ao jornal da turma e as que ainda seriam desenvolvidas.

Posteriormente, o grupo dirigiu-se a um estúdio de transmissão de rádio e aguardou um pouco do lado de fora, pois havia um programa sendo transmitido naquele momento. Depois de alguns instantes, todos adentraram o estúdio e foram recebidos pela apresentadora do programa. Ela explicou aos alunos alguns aspectos da rotina da emissora, por exemplo, como era feita a programação, que tipo de conteúdo ia ao ar e como era feita a seleção do que era veiculado. Da mesma forma, os alunos ouviam-na atentamente e, quando havia um intervalo entre as explicações, os alunos faziam perguntas das mais diversas naturezas, tais como de que forma era decidida a pauta etc. Houve um momento em que o programa entrou no ar e os alunos fizeram uma participação ao vivo.

Após esse momento, todos se dirigiram aos estúdios onde eram gravados os programas de televisão e o diretor de *marketing* falou um pouco sobre as

atividades inerentes a aqueles espaços, que, naquele momento, encontrava-se em reforma. Dalí, o grupo foi para o local onde ficava a redação do jornal escrito. O anfitrião explicou como eram produzidas as matérias para o jornal impresso, bem como o modo como ocorriam as reuniões de pauta, para a escolha daquilo que seria veiculado. Os alunos também fizeram perguntas com relação a como as pessoas envolvidas na produção das matérias faziam para verificar a veracidade dos fatos aos quais os textos faziam referência. O guia disse-lhes que aquele era um ponto fundamental para o jornal, visto tratar-se de um fator essencial para a credibilidade de qualquer meio de comunicação.

Logo em seguida, foi feita uma visita ao local onde são impressos os jornais. Percebeu-se que os alunos ficaram atentos diante daquela máquina e novamente surgiram muitas perguntas direcionadas ao guia, dentre elas como era feito o processo de correção dos textos que seriam veiculados no jornal, também sobre a quantidade de jornais produzidos diariamente, se o equipamento já havia estragado alguma vez, etc. Assim, ele respondeu a todas as perguntas, enquanto os alunos ouviam-no atentamente.

Na aula seguinte, houve uma conversa sobre a compreensão que os alunos tiveram sobre a aula de campo realizada no dia anterior e eles falaram um pouco sobre quais aspectos tinham mais chamado a atenção durante a realização da mesma. Alguns alunos disseram ter achado mais interessante a emissora de rádio, o espaço onde são gravados os telejornais, o modo como são realizadas as reuniões para a definição da pauta do jornal impresso, dentre outros aspectos. Um ponto interessante é que uma aluna disse que jamais havia imaginado que as notícias de um jornal passavam por todo aquele processo até chegar à casa das pessoas, referindo-se às reuniões de pauta, à redação dos textos, etc. Então, foi dito a eles que o jornal que produziram também passaria por um processo de formulação e revisão, porém que isso não seria feito apenas pelo professor, mas em conjunto com a turma.

Posteriormente, foram retomados os textos que foram produzidos pelos alunos há algumas aulas a fim de que pudesse ser iniciado o processo de estruturação do jornal. Assim, foram projetados na parede da sala os textos que fariam parte do jornal e, então, os mesmos foram lidos coletivamente pelos alunos. Nesse momento, foram sugeridas mais algumas adequações aos textos.

Em seguida, foram projetadas também as fotos das aulas realizadas no decorrer do desenvolvimento do projeto. Dessa forma, também foram escolhidas as imagens que comporiam, juntamente com os textos, o jornal.

Após essa etapa, foi mostradodo o programa que seria utilizado para a edição e diagramação do jornal. Com isso, foram inseridos os textos e as imagens dentro do documento. Foi solicitado aos alunos que levassem em consideração que a escolha das imagens e sua disposição dentro do jornal eram tão importantes quanto os textos verbais no que diz respeito aos efeitos de sentido.

Em outro momento, os alunos chamaram a atenção para o fato de que o jornal da turma, até aquele momento, permanecia sem um nome. Então, foi pedido a todos que pensassem em um nome do qual gostassem. Após alguns minutos de conversa, surgiram várias sugestões de títulos para o jornal, e por esse motivo, as opções foram colocadas em votação. Então, foi decidido que o título do jornal da turma seria *ZÉ MILK NEWS*, e seria colocado naquele instante, visto que estávamos com a ferramenta de edição projetada na parede da sala.

Terminada a edição do jornal, o mesmo foi enviado à gráfica para que pudesse ser impresso. Ficou acordado que os exemplares seriam distribuídos na feira de ciências da escola, que seria realizada ainda naquele mês, ocasião na qual a turma teria um estande para a exposição de textos e imagens sobre as atividades desenvolvidas durante o semestre.

Esse conjunto de atividades de escrita foi fundamental para observarmos o funcionamento daquilo que tínhamos como hipótese inicial: que as condições de produção do trabalho que é realizado com a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa podem possibilitar ou não que o aluno assuma a função-autor, inscrevendo, dessa forma o seu dizer na história.

Os textos produzidos pelos alunos e sua inscrição na repetição histórica

Neste momento, serão trazidos aqui alguns dos textos dos alunos publicados no jornal escolar da turma, a fim de que possamos tratar de alguns aspectos que foram discutidos anteriormente e de outros que, da mesma forma, mostram o processo de constituição da autoria. Porém é necessário ressaltar que a escolha dos aspectos que serão abordados foi feita devido à natureza e aos

objetivos do trabalho que foi proposto para o desenvolvimento do projeto. Mas essa escolha não esgota as possibilidades de abordagem de outros aspectos, tanto em Análise de Discurso quanto em outras teorias.

Acredita-se que o uso da palavra *News*, no título, tenha se dado muito mais pela memória trazida por essa palavra do que pelo conhecimento de sua tradução em sentido estrito, visto que ela está presente em títulos de jornais conhecidos mundialmente e em títulos de sites relacionados a notícias tanto nacionais quanto internacionais, como, por exemplo, *Globo News*, *Mídia News*, etc.

Já no que se refere às duas primeiras palavras do título, *Zé* e *Milk*, os alunos fazem referência ao nome da escola, que é José Leite de Moraes. Ao traduzir o sobrenome para a língua inglesa, colocando-o na posição de um substantivo comum, os alunos colocam em funcionamento o imaginário que se tem do inglês como idioma falado mundialmente e presente nos vários campos da atividade humana, inclusive na mídia e na comunicação. Por outro lado, eles optaram por não fazer o mesmo com o substantivo José, primeiro nome da escola. Ao invés disso, eles transformaram-no em um apelido comumente usado na língua portuguesa falada no Brasil. Esse gesto pode ser compreendido como um posicionamento em relação à construção de um sítio de significância, onde eles se constituem enquanto autores dentro de sua própria língua, que não é qualquer língua, mas sim aquela que aprenderam antes de qualquer outra. Segundo Orlandi (2012, p. 64) “a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é constituir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação”.

Passemos, então, a outros textos publicados no jornal a fim de discutirmos outros pontos concernentes à assunção da autoria.

Texto 1

Alunos do 8ºano D visitam a Escola Luz do Saber
No dia 30/10 os alunos do 8º ano D da Escola José Leite de Moraes foram na escola Luz do Saber, escola para alunos “especiais”.

Os alunos da escola luz do saber, gostaram muito da nossa visita, eles ficaram muito alegres e felizes e nem queriam que nós fôssemos embora. A escola está sem

verba, é alugada e lá tem parquinhos mas não pode ser usado porque lá já foram vistas cobras. Também tem piscina e os alunos fazem fisioterapia dentro dela, mas só quem tem movimento na perna e que não usam fraldas porque as que usam podem fazer necessidade dentro da piscina. Essas crianças são muito educadas e simpáticas, alegres, carismáticas e também tem muitas crianças vergonhosas mais nem todas são. Essas crianças só vivem de doação porque o governo não ajuda. Algumas pessoas têm uma visão de que lá é um ambiente pesado, mas nós fomos lá e comprovamos que é um ambiente normal. Os alunos são bem tratados. As pessoas que trabalham na escola ajudam na alimentação das crianças. A comida é preparada especialmente pra elas. Os profissionais dizem que amam trabalhar com essas crianças porque elas são muito simpáticas. Eles são bons alunos e quem visita a escola gosta, porque é bem tratado e as crianças são encantadoras.

Alunas: A., N., L., 8º Ano D

Texto 2

O que é a Síndrome de Down?

Pessoas com Síndrome de Down podem ter uma dificuldade de aprendizagem, geralmente por problema mental leve a moderado. As características mais comuns são DNA diferenciados.

Uma pessoa com Síndrome de Down pode apresentar todas ou algumas das seguintes condições físicas: olhos amendoados, dedos curtos, nariz achatado, língua presa, pescoço curto, etc.

Quando fomos juntamente com os alunos do 8º ano, na escola Luz do saber, conhecemos algumas crianças com síndrome e era em torno de umas quatro ou cinco. Duas delas eram tão inteligentes e espertas que só aparentavam ter essa síndrome por causa das características físicas, porque o comportamento delas era de uma criança normal. O Vitinho, por exemplo, ele é dançarino. Tem a Mikaela que é super inteligente. Eles dois cantaram, dançaram e se divertiram bastante com a gente. Já as outras crianças com síndrome não

tinham essa empatia igual a Mika e o Vitinho. Foi uma experiência ótima de poder conviver algum tempo por pequeno que seja com eles. Aprendemos a não ter pena de crianças com a síndrome porque somos todos iguais, e aprendemos a dar valor a vida.

Alunas: L., V., M., 8º Ano D

É importante ressaltar que, durante a desenvolvimento do projeto, em nenhum momento foi dito aos alunos que eles deveriam escrever apenas textos que convencionalmente são veiculados em jornais, mas que eles se sentissem à vontade para escrever o texto com o qual tivessem mais familiaridade.

Com relação ao texto 1, pudemos observar o funcionamento de um dos aspectos referentes ao posicionamento do sujeito enquanto autor, que é a administração das dispersões de discursos dentro do texto. Portanto, espera-se também do autor que ele responsabilize-se pelo efeito de unidade do texto. Segundo Orlandi (1999, p.78), dentre as exigências que são requeridas estão a “unidade, não contradição, progressão e duração”. No texto em questão, observamos que os alunos assumem uma posição com relação ao que está sendo dito e trazem para o texto uma posição contrária à sua, a fim de problematizá-la. Estamos, aqui, nos referindo ao trecho “Algumas pessoas têm uma visão de que lá é um ambiente pesado, mas nós fomos lá e comprovamos que é um ambiente normal”. Da mesma forma, eles trazem outra posição presente no texto quando dizem que “Os profissionais dizem que amam trabalhar com essas crianças porque elas são muito simpáticas”. Esse movimento do sujeito de tentar criar um efeito de unidade no texto, administrando essas dispersões, é próprio da função-autor.

No texto 2, o que é interessante observar com relação à assunção da autoria pelo sujeito é o fato de os alunos terem se colocado no lugar de quem conhece, ou seja, de quem fala tendo conhecimento daquilo que está sendo dito, visto que, eles haviam vivenciado um fato e, posteriormente, recorreram a uma pesquisa a fim de compreendê-lo e também quiseram fazer com que outras pessoas tivessem acesso àquele conhecimento. Inclusive, a ideia da produção de um texto a fim de fazer com que as pessoas soubessem um pouco mais sobre a Síndrome de Down partiu dos próprios alunos que o redigiram. De certa forma, há aí também o funcionamento da responsabilização pelo dizer, pois aquele não

seria um texto de circulação restrita à sala de aula, muito menos teria como leitor exclusivamente o professor.

Ainda no que se refere ao texto 2, outro ponto a ser considerado é que há a presença de um processo gradativo que vai constituindo o autor e o texto em concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006). Nesse texto, reverberam posições construídas a partir do arquivo constituído pelos alunos desde as primeiras aulas do projeto (e anteriores a ele também). À medida que eles vão escrevendo, marcando essas posições no texto, administrando as dispersões, enfim, textualizando, resultam desse processo não só o texto, mas também o autor.

Considerações

Ao iniciarmos este trabalho, tivemos como objetivo fazer a proposição e o desenvolvimento de um conjunto de atividades com uma turma de alunos do ensino fundamental, em que fosse possível problematizar algumas práticas do ensino de Língua Portuguesa e ao mesmo tempo propor um trabalho que levasse em consideração questões referentes à discursividade, no se se refere ao uso da língua, mais especificamente propiciar condições para que os alunos pudessem constituir-se enquanto autores dos textos que resultam das atividades escolares.

Além disso, pensar sobre o funcionamento de textos da esfera jornalística no âmbito do Discurso Pedagógico é igualmente importante em um trabalho dessa natureza, pois a partir dessa reflexão podemos pensar em possibilidades de trabalho alternativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Para isso, levantamos também algumas questões referentes à Escola enquanto instituição, que tem um funcionamento que lhe é próprio dentro de uma sociedade, da mesma forma que é sustentada por um discurso que também lhe é específico e que produz efeitos de sentido para essa sociedade na qual está inclusa, o Discurso Pedagógico.

Referências

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 7.ed. Lisboa: Nova Vega, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GALLO, S. L. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GALLO, S. L. **Discurso de escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

GUIMARÃES, E. O acontecimento para a grande mídia e a divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p.13-20.

INDURSKY, F. O Texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 33-80.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p.81-103.

NUNES, S. R. **Metáfora e espetáculo no discurso de Divulgação científica da mídia**. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

ORLANDI, E. P. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, Eduardo. **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p.21-30.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-31.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1995.

PFEIFFER, C. R. C. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p. 41-58.

SILVA, T. D. A língua na escrita jornalística. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p. 59-69.

ESTUDO ENUNCIATIVO SOBRE “PANDEMIA” EM MEMES

ENUNCIATIVE STUDY ON “PANDEMIC” IN MEMES

Simone Carvalho Mendes¹

Taisir Mahamudo Karim²

Recebimento do Texto: 22/03/2022

Data de Aceite: 20/04/2023

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido durante o curso de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT. Levando em consideração que no respectivo ano de 2020, fomos surpreendidos com uma pandemia mundial, onde inúmeras novas situações passaram a fazer parte da nossa rotina, nas quais tivemos que nos adaptar/reinventar, surgiram também novas palavras, significados e sentidos no nosso cotidiano, muitas destas, foram agregadas ao nosso vocabulário e passaram a ter pertinência enunciativa, devida à situação histórica, social e período prolongado da pandemia na qual estamos vivenciando. Temos como objetivo, nesta pesquisa, apresentar um estudo enunciativo da palavra “pandemia” das quais, pretendemos analisar o processo de produção/construção de sentido da mesma em memes - de humor / *corpus* da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Reescrituração. Pertinência Enunciativa. Semântica. Pandemia. Atualidade. Memes. Humor.

ABSTRACT: This article was developed during the Postgraduate Course in Linguistics at UNEMAT. Taking into account that in the respective year 2020, we were surprised by a worldwide pandemic, where countless new situations became part of our routine, in which we had to adapt/reinvent, new words also emerged, meanings and senses in our daily lives, many of these were added to our vocabulary and became a relevant enunciative, due to the historical, social situation and very prolonged period of the pandemic in which we are experiencing. We aim, in this research, to present an enunciative study of the word “pandemic” of which, we intend to analyze the process of production / construction of meaning of the same in memes – of humor / research *corpus*.

KEYWORDS: Rewriting. Enunciative Pertinence. Semantics. Pandemic. Present. Memes. Humor.

1 Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Cáceres/MT. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Contato: simoneisis_cm@hotmail.com

2 Professor Doutor, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Cáceres. Contato/MT: taisir@unemat.br

Introdução

O estudo aqui desenvolvido surgiu dado a acontecimentos históricos ocorridos no respectivo ano de 2020, ano em que fomos surpreendidos com uma pandemia mundial, no qual inúmeras novas situações passaram a fazer parte das nossas rotinas, ano este onde tivemos que nos adaptar/reinventar. Com isso, surgiram novas palavras, significados e sentidos no nosso cotidiano, muitas destas foram incorporadas ao nosso vocabulário devido a situação histórica e social ao qual estamos vivenciando.

Sendo assim, temos como objetivo, apresentar um estudo enunciativo da palavra “pandemia”, no qual, vamos analisar o processo de produção/construção de sentido da mesma em memes, nesse sentido, buscaremos diferentes recortes/enunciados, onde o termo é enunciado. Conquanto, em nossas análises, tomaremos como embasamento teórico e metodológico os estudos enunciativos desenvolvidos por Dias (2012, 2015, 2016, 2018).

O *corpus* de nossa análise fora constituído respectivamente por quatro memes, todos retirados das plataformas digitais, e em detrimento da palavra “pandemia”, (podendo aparecer de forma direta ou indiretamente), para tanto, fizemos um levantamento minucioso, nas redes sociais, com o objetivo de coletar nosso material para posterior análise.

Consideramos assim, ser importante trazer para nossa abordagem preliminar, a definição dicionarizada do termo meme, de acordo com o Dicionário *online* de Língua Portuguesa³ (2003), meme significa:

Meme

1. unidade mínima da memória humana (análoga ao gene, na genética) que contém informação que se multiplica entre cérebros ou entre locais onde a informação é armazenada.
2. na internet, texto, vídeo ou ideia de caráter humorístico que é copiado e se espalha rapidamente, geralmente com ligeiras alterações em relação à versão original. Do grego mimesis, “imitação”, pelo inglês (mi) *meme*, “idem”, termo criado por R. Dawkins no seu livro O Gene Egoísta (1976). (Dicionário *online* de Língua Portuguesa, 02/05/2021)

³ Dicionário *online* de Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/memes> Data de acesso: 02/05/2021.

Partindo de tais definições, reafirmamos nosso interesse em analisar memes, pois ao observar a grande demanda deste tipo de materialidade, disponíveis nas redes sociais nos últimos tempos, são notórias as circulações de imagens e termos mencionando á pandemia que por sua vez, espalhavam-se com grande rapidez, ou seja, com a pandemia em proeminência surgiram inúmeros novos termos, e neste cenário de tensão, os memes ganharam força e se disseminaram em nosso país e a cada fato novo, ampliavam-se, tais mecanismos podem estar associados, a uma tentativa de fuga do real estado de medo e insegurança, conseqüentemente, brincar e fazer piadas com a situação tornou-se necessário, como forma de entretenimento e passa tempo.

Com o advento pandêmico, as plataformas digitais, tais como: *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *YouTube*, ganharam grande visibilidade no início de 2020, dentre outras funções, tornaram-se os principais meios de circulações de memes, sendo ainda, ferramenta de denúncias, conscientização acerca do vírus, até então, totalmente desconhecido e principalmente como meio de comunicação com o mundo exterior, além de ser fonte de entretenimento e diversão.

Tal pandemia mundial do Covid-19 ou corona vírus, começou dando seus primeiros sinais no final de 2019, na China, lugar onde originou o vírus que se espalhou mundialmente, causando grandes estragos ao redor do mundo. O índice de letalidade do vírus é grande, podendo matar em poucos dias se não tratado rapidamente, tal pandemia trouxe consigo grande temor, devido sua alta taxa de mortalidade e ausência de um tratamento específico para a doença, hoje os números de óbitos chegam a casa dos milhares, as grandes potências mundiais foram afetadas.

Com a pandemia surgiram novas rotinas, novos meios de comunicação, novos mecanismos de venda, entre outras ações sociais. Por se tratar de um vírus, algumas medidas de proteção foram implementadas mundialmente, dentre elas, o distanciamento social, o uso de máscaras, uso de álcool em gel na higienização das mãos, roupas, sapatos e mercadorias, a proibição da realização de festas, shows, aulas, cultos religiosos, foram decretados toques de recolher, limitação do número de pessoas em mercados, bares e restaurantes, todas estas medidas estão relacionadas ao isolamento e distanciamento social.

Dadas as medidas de segurança e distanciamento social, as aulas deixaram

de ser presenciais e passaram a ser *online*, os grandes *shows* passaram a ser por *lives*, os encontros em família, somente com o auxílio das tecnologias, as reuniões por meio das plataformas digitais, entregas de comidas por *delivery*, ou seja, houve uma drástica mudança nas formas de convívio, todos estes fatores, acabaram por desencadear novos mecanismos de vivência e comunicação.

Desde então, o mundo inteiro começou uma verdadeira corrida contra o tempo, na tentativa de frear a disseminação do vírus e preparar/organizar para o tratamento de possíveis infectados, haja vista, que por ser um vírus desconhecido, semelhante ao vírus causador da gripe, cujo tratamento e causas, eram totalmente desconhecidos, foram travadas verdadeiras batalhas contra o tempo, já que o mesmo possui uma alta taxa de disseminação e mortalidade.

Para o tratamento e na tentativa de salvar vidas, foram criados inúmeros hospitais de Campanha, dada urgência e a crescente alta no número de infectados. Além disso, diversas medidas restritivas foram tomadas, cuja finalidade era o de controlar a disseminação viral, e ganhar tempo, enquanto se procurava um tratamento eficaz contra a doença e com isso, evitar mais mortes.

Na medida em que o vírus foi se espalhando mundialmente, surgiram com ela muitas palavras que não eram usuais, mas que ganham pertinência enunciativa, dadas condições sociais e históricas causadas por esse acontecimento, dentre as quais podemos citar termos como, Lockdown, Stay Home, Quarentena, Isolamento, Distanciamento Social, todas vinculadas à expressão pandemia, ressignificando assim, de vários modos o contato com os outros, trazendo consigo novos gestos, atitudes e dizeres.

Neste sentido, Dias (2018) faz a seguinte colocação:

Nós significamos por meio de referenciais sociais. Podemos afirmar que significar tem um lado individual, por que precisa da elaboração das expressões de um sujeito determinado, e um lado social, por que é motivado e direcionado para os outros membros do grupo social. Por isso, os modos representativos de se expressar são históricos, compartilhados e expostos à diferença numa sociedade, num território determinado. (DIAS, 2018, pág. 21)

Sendo assim, podemos compreender que os fatos ocorridos no corrente

ano trouxeram consigo novos referenciais, que hoje significam, dado fato histórico que estamos vivenciando, os primeiros casos do corona vírus, ocorreram em Wuhan, na China, no final de 2019 e espalhou-se mundialmente, perdurando até a atualidade.

Nas análises mobilizaremos algumas teorias do campo semântico, afim, de demonstrarmos por meio da teoria, determinados desdobramentos linguísticos, dentre eles podemos citar, a articulação e reescrituração de Guimarães (2018) e a pertinência enunciativa de Dias (2018).

ANÁLISE

Para a análise, selecionamos quatro memes nas plataformas digitais, os quais tomamos como enunciados, nestes pretendemos observar as relações semânticas cabíveis, neste sentido, é de suma importância apresentarmos a definição de enunciação, conforme teoria adotada neste estudo.

No livro “Semântica do Acontecimento”, GUIMARÃES (2005), faz uma pequena síntese das definições apresentadas por autores que falam sobre enunciação, e que de algum modo, trouxeram contribuições para as definições hoje implementadas, explicitando assim, seu posicionamento teórico. Conforme os estudos disponibilizados pelo autor:

A enunciação enquanto acontecimento de linguagem, se faz pelo funcionamento da língua. Inscrevo minha posição numa linha de filiações próximas que passa por Benveniste (1970), em “O Aparelho Formal da Enunciação”, para quem a enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor, e por Ducrot (1984), em “Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação”, para quem a enunciação é o evento do aparecimento de um enunciado. Para mim a questão é como tratar a enunciação como funcionamento da língua sem remeter isto a um locutor, a uma centralidade do sujeito. (GUIMARÃES, 2005, pág. 11)

Como podemos observar, no fragmento acima, a enunciação é apresentada enquanto funcionamento da língua, ou seja, ela é vista enquanto acontecimento, na medida em que produz sentidos, afetado por condições sociais e históricos,

incitados a partir de uma necessidade de se falar de algo, assim, DIAS (2018) ao falar de enunciação, traz mais uma definição dada por Guimarães, “Podemos começar dizendo que enunciação é a produção dos sentidos na linguagem (GUIMARÃES, 2017)” (DIAS, 2018, pág. 26).

Corroborando com os estudos Enunciativos, DIAS (2018) em seu livro “Enunciação e Relações Linguísticas” diz que:

A perspectiva da existência, concebida pela enunciação, se configura pela relação entre uma demanda do presente do enunciar e os referenciais históricos da significação que direciona esse olhar para a compreensão do mundo. Por essa demanda do presente somos instados a dizer, a compreender, e dar sentido aquilo que nos faz pertinente na corrente do cotidiano. Pelos referenciais históricos, somos afetados pelo que já significou e adquiriu discursividade, produzindo condições para respondermos a essas demandas de significação do presente do enunciar. Dissemos que as formas do significar são qualificadas na enunciação. Justamente porque é na enunciação que os domínios de mobilidade do sentido alicerçam essa tensão entre o *a significar* e o *já significado*. (DIAS, 2018, pág. 30)

Seguindo essa afirmação podemos inferir que a palavra “Pandemia”, em estudo, pode ser observada e analisada em diferentes aspectos, dada “mobilidade de sentidos” constitutivas da situação histórica a qual estamos vivenciando, haja vista, que ela suscita palavras que significaram anteriormente e hoje retornaram significando em nossas relações cotidianas, originando novas palavras, ressignificando dizeres e afetando os modos de vida.

Neste sentido, torna-se pertinente apresentarmos ainda, a definição de reescrituração de Guimarães, visto que acionaremos a teoria no decorrer das análises.

Sobre o processo de reescrituração, Guimarães, 2017, faz a seguinte colocação:

O que pretendo dizer é que as questões tomadas como procedimentos de textualidade são procedimentos de reescritura. Ou seja, são procedimentos pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o

que já foi dito. Assim a textualidade e o sentido das expressões se constitui pelo texto por esta reescrituração infinita da linguagem que se dá como finita pelo acontecimento (e sua temporalidade) em que se enuncia. (GUIMARÃES, 2017, pág.37-38)

Ou seja, os memes produzidos e disseminados durante a pandemia, acabam por re-dizer a pandemia de diversas formas (imagens e termos específicos), constituindo assim, infinidades de materialidades e dizeres, as quais significam e fazem sentido na atualidade dada circunstância, discorreremos mais sobre o assunto nas análises seguintes.

Mas o que seria uma pandemia? Nosso ponto de partida será a definição dicionarizada da palavra, para isso, recorreremos ao dicionário *online* de português Dicio⁴. Segundo consta no mesmo:

Pandemia

Substantivo feminino:

Epidemia que se dissemina por toda uma região. Doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, um continente, etc.

[Figurado] Qualquer coisa que, concreta ou abstrata, se espalha rapidamente e tem uma grande extensão de atuação. (Dicionário *online* Dicio, 26/08/2020)

Partindo da definição disponibilizada pelo respectivo dicionário, passamos a observar os modos de significar o termo Pandemia, visto que diferentes modos de dizer se estabeleceram neste período, com isso a epidemia enquanto doença infecciosa que se espalha com grande rapidez, ganhou novos contornos. Observemos as análises que seguem:

No meme 1, podemos observar a descrição do Corona-vírus, tal enunciado não traz imagens, apenas uma descrição do vírus e um fundo todo escuro, de modo, que a escuridão nos remete ao luto pelas mortes ocorridas pela doença. Observemos a referida imagem:

4 Acesso em: www.dicio.com.br / Data de acesso: 26/08/2020.

Meme⁵ 1



Como podemos observar na imagem acima, o meme 1 apresenta uma descrição/apresentação do Corona vírus, contudo a expressão *pandemia* é silenciada, todavia esta fica subentendida por meio do seguinte enunciado, *status de relacionamento: pegando todo mundo*, tal enunciado reescreve *pandemia* por substituição metafórica.

Os status de relacionamentos servem para demonstrar o estado civil das pessoas nas redes sociais, demonstrando se aquele sujeito possui vínculos afetivos/compromissos (ou não) com alguém, no caso do meme em análise, podemos observar que o locutor – memeiro ao falar da *pandemia*, causada pelo Corona vírus, utilizou o *status de relacionamento: pegando todo mundo*, ou seja, tal vírus não escolhe quem vai *pegar/atingir*, dado seu alto poder de proliferação.

Neste meme, podemos observar que ocorre o silenciamento da expressão *pandemia*, a reescrituração no caso, advém da semelhança produzida, pelo processo de metaforização do enunciado *pegando todo mundo*, no qual, o sentido se reitera por meio de um já dito sobre *pandemias* (enquanto surto de alguma

5 Acesso em: www.agazeta.com.br / Data de acesso: 11/07/2020 e Acesso em: www.catracalivre.com.br / Data de acesso: 11/07/2020.

doença infecciosa de grande proliferação), ou seja, *Corona vírus/covid 19* reescreve *pegando todo mundo* que por sua vez determina *pandemia*, sendo assim, *o pegar todo mundo* designa *pandemia*.

Portanto, entendemos que a reescrituração de pandemia no enunciado, ocorre por meio da associação de sentidos construídos metaforicamente, não de forma efetiva, mas pela dinâmica enunciativa, onde os sentidos se reiteram por meio de um já dito sobre pandemia, enquanto doença/vírus que se espalha com muita rapidez e como consequência *pega todo mundo*.

Seguindo este pressuposto podemos considerar que o enunciado *pegando todo mundo*, reescreve a expressão *pandemia*, e trás consigo tal sentido, dado momento ao qual estamos vivenciando, em que *o pegar todo mundo* relaciona-se ao fato do Corona vírus/Covid-19 se espalhar/disseminar com grande velocidade, e como consequência, *afetar/pegar todo mundo*.

Além disso, outro fator que nos chamou a atenção é o fundo preto do meme, isso por que nos remete ao luto, haja vista, que socialmente o luto esta relacionada a esta cor, de acordo com Dias (2018):

Vimos anteriormente que o S (da Sadia) e X (da questão) passam a se qualificar como objetos de enunciação na medida em que são apreendidos socialmente como valores sociais, e, dessa maneira, passaram a significar na dimensão simbólica da qualidade, na pertinência á salsicha (no S) e na pertinência ao êxito em uma demanda pelo saber (no X), respectivamente. Estamos, dessa forma, em condições de dizer que há um caráter “tecnológico” na qualificação das formas de expressão. (DIAS, 2018, pág. 31)

Seguindo o pressuposto do autor, podemos inferir que o fundo preto na imagem também significa, enquanto enunciação, já que os valores sociais atribuídos simbolicamente à cor preta, enquanto luto, significam, daí a pertinência enunciativa desta cor no meme, sendo assim, a cor mais a descrição do Covid-19, significam e são representativas, pois falam de uma doença altamente *infecciosa/pandemia*, que têm ceifado a vida de muitos, trazendo o luto a milhares de famílias em todo mundo.

Conforme Dias 2018:

Nós vivemos em sociedade e assim somos afetados pelo discurso da felicidade dependente e do medo provocativo. Esse discurso é constituído com o passar do tempo, e vai se tornando histórico, repetitivo. Por isso, dissemos anteriormente que há um referencial histórico que proporciona relações de sentido nos enunciados. Nesse caso, historicamente, o medo é concebido como provocador de algo negativo e o estado de felicidade é concebido como algo dependente. (DIAS, 2018, pág. 34)

Neste direcionamento, podemos entender que o valor atribuído à cor preta enquanto luto, fora determinado historicamente com os diversos discursos que foram fomentando tal qualificação, de modo que os referenciais só se tornam efetivos com o passar do tempo e assim, como o preto representa o luto, outras cores também significam historicamente, como por exemplo, o branco representa a paz, o vermelho a paixão (no amor) e sangue (na guerra), o verde sorte e assim por diante, neste sentido, podemos dizer que os valores/pertinências instituídas a estas, foram determinadas socialmente com o passar do tempo.

Deste modo, e se ao invés do preto, o fundo do meme fosse branco? Provavelmente, não causaria muito impacto, pois perderia a efetividade do luto, haja vista, que o branco está relacionado a coisas boas, suaves, paz e tranquilidade, sentidos que se opõem à descrição do Covid, onde a doença causou grandes mudanças sociais, nas quais, as dores das perdas e do isolamento se efetivaram e nunca foram tão intensos, quanto nestes tempos *pandêmicos*. Conforme Dias, (2018):

Por sua vez, ao tratar o falante como sujeito da enunciação, estaremos tomando como foco a sua condição de falante que assume a linguagem de acordo com os fatores sociais. Não se nega que, ao dizer, produzimos escolhas, e que essas escolhas se efetivam nos textos orais ou escritos que efetivamente construímos no exercício de uma língua. O que está em questão é o fato de que essas escolhas são influenciadas, suscitadas ou provocadas pelos papéis sociais que assumimos na sociedade. Quando nos colocamos como falantes, nós nos situamos socialmente, pelo simples fato de que falamos para o outro. (DIAS, 2018, pág. 63)

Sendo assim, o enunciado como um todo significa dado conjunto efetivo do preto como a cor que representa o luto, ou seja, houve uma intencionalidade ao colocar exatamente esta cor e não outra no meme, isso por que somos influenciados/afetados socialmente e os valores adquiridos no decorrer do tempo, suscitam dizeres que foram adotados anteriormente e ressignificam na atualidade, pois nunca se falou tanto do luto, como na atual *pandemia*.

Por conseguinte, mesmo sem fazer menção ao luto de forma direta, o fato de ter colocado um fundo preto na descrição do Vírus nos remeteu a tal sentido, já que a cor preta é a que representa/qualifica o luto, sobre esse aspecto, Dias (2018), faz o seguinte apontamento “Em suma, as relações visíveis do enunciado são dependentes de outras relações que não estão visíveis e isso que não está visível faz parte da enunciação, pois permite a produção de sentido” (pág. 35), ou seja, o processo de enunciação se dá como um todo, e na produção de um meme, tudo significa.

No meme 2, podemos observar que um cachorro parece estar segurando/prendendo uma senhora/idosa, e acima podemos ler a seguinte frase *Eu já falei que a senhora tem que ficar em casa de quarentena, ô veia lazarenta*, este meme apresenta de forma cômica o cuidado com os idosos durante a *pandemia*, e tal formulação/associação só faz sentido na atualidade, por causa das reiteradas vezes em ouvimos a frase *fica em casa, Cuidem dos idosos, pois eles fazem parte do grupo de risco* e das inúmeras mortes ocorridas com as pessoas deste grupo, durante as infecções por Covid-19. Observemos a referida imagem:

Meme⁶ 2



6 Acesso em: www.agazeta.com.br / Data de acesso: 11/07/2020 e Acesso em: www.catracalivre.com.br / Data de acesso: 11/07/2020.

No meme 2 acima, podemos observar que o enunciado *Eu já falei que a senhora tem que ficar em casa de quarentena, ô veia lazarenta*, se articula com a expressão *pandemia*, por meio da reescrituração, isso por que, a *quarentena* está associada ao período de isolamento pelo qual, temos que passar durante *pandemias*, dado risco de contaminação e proliferação de determinados vírus ou doenças contagiosas, neste caso específico, o Corona vírus.

Assim o locutor – memeiro ao enunciar *Eu já falei que a senhora tem que ficar em casa de quarentena, ô veia lazarenta*, acaba por silenciar a expressão *pandemia* e a reescrevê-la por meio das expressões *ficar em casa* e *quarentena*, tal articulação se dá pela repetição, *onde ficar em casa* determina *quarentena* que por sua vez determina *pandemia*.

Deste modo, o *ficar em casa* e a *quarentena* no enunciado, designam *pandemia* e por mais que tenha sido silenciado no respectivo meme, aparece articulado/subentendido, a partir de um já dito, sobre os protocolos de segurança e medidas de proteção em meio a algum surto de doenças altamente contagiosas, como é o caso do Covid-19.

Sendo assim, o sentido se reitera por meio da associação/inferência à *pandemia*, reescrevendo-a de outro modo, mas remetendo-se a ela pelo caminho da similaridade de sentidos por meio da causa (já dito sobre *pandemia* e suas respectivas medidas de segurança) e consequência (efeitos da *pandemia* = *ficar em casa/quarentena*).

Conforme Guimarães, 2017:

Esta deriva enunciativa incessante é que constitui, a um só tempo, os sentidos e o texto. O interessante desta deriva é que ela se dá exatamente nos pontos de estabelecimento de identificação de semelhanças, de correspondências, de igualdade, de retificações. Quando uma forma se dá como igual/correspondente a outra (a anaforiza, a substitui, etc), o sentido está se fazendo como diferença e constitui textualidade. O procedimento de reescrituração no texto faz com que algo do texto seja interpretado como diferente de si. (GUIMARÃES, 2017, pág. 37)

Seguindo este raciocínio, podemos inferir que o enunciado em análise contempla tais demandas de sentidos, tendo em vista, que as correspondências

dadas pela similaridade, atribuídas pelas expressões *ficar em casa* e *quarentena*, retomam a mobilidade dada pela textualidade, já que no enunciado *ficar em casa* e *quarentena* rediz *pandemia*, por meio da repetição, haja vista, que os sentidos articulam-se pela inferência do cenário, constituído a partir de um memorável sobre efeitos, causas e conseqüências de uma *pandemia*.

No meme em análise, outro fator que nos chamou a atenção, além do enunciado, é o fato de ver um cachorro (conhecido por ser o melhor amigo do homem) segurando uma senhora/idosa, tal imagem já circulava nas redes sociais com outros enunciados, contudo, ganhou novos contornos, devido estado *pandêmico*, isso porque a representação em consonância com o enunciado, nos remete às dificuldades enfrentadas pelas famílias, para segurar/manter os idosos em *isolamento* na *quarentena*, dada teimosia de muitos destes, diante do corona vírus, isto é, o meme faz referência à *pandemia* por meio de uma representação e da expressão *quarentena*.

Conforme Dias (2018):

As formas de expressão podem ser caracterizadas como traços de interpretação passíveis de serem articulados em coordenação e sintonia tendo em vista um domínio de mobilização dessas formas. No presente caso, as formas de expressão configuradas como gestos corporais movimentos do animal, posições de participantes no cenário são elementos articulados em função da unidade significativa “engrandecimento” acionada pelas articulações de sentido social, constitutivas do domínio mobilizador dessa unidade. No entanto, temos de nos ater ao fato de que as articulações sociais de sentido são históricas na medida em que produzem direcionamento para uma unidade de significação, encontraram reações sociais contrárias. (DIAS, 2018, pág. 18)

Neste sentido, podemos entender a imagem/meme acima como unidade significativa que produz significação, visto que tais articulações gestuais (cachorro desesperado segurando/agarrando a idosa, ela por sua vez descabelada também parecia estar desesperada, querendo escapar do cachorro), em consonância com o enunciado *Eu já falei que a senhora tem que ficar em casa de quarentena, ô veia lazarenta* produzem sentidos, que somente nestes tempos de *isolamento* e

distanciamento social designam *pandemia*.

Em detrimento desta nova situação, muitas ações sociais tornam-se também históricas, tal cenário, trouxe à tona a expressão *quarentena*, antes não usual e hoje com sentidos recorrentes, onde idosos, gestantes e quaisquer outras pessoas que se enquadrarem nos grupos de risco, devem manter-se *isolados/distanciados* dos outros, já que são mais vulneráveis à doença, causando assim, muita tristeza e solidão a muitas pessoas pertencentes a estes grupos, daí o sentido produzido pelo enunciado.

No meme 3, a seguir, podemos observar o super homem (herói/ personagem), e acima uma pergunta direcionada a ele, *O que significa esse "S" no seu peito?*, como é sabido o *Super Man*, traz o "S" que o caracteriza/qualifica, enquanto herói, a letra em questão ressalta sua supremacia heróica, entretanto, a resposta dada por ele não condiz com o pré estabelecido, posto que a réplica fora a seguinte, *Significa "Stay Home" (fique em casa)*.

Meme⁷ 3



Neste contexto sócio- histórico, onde um vírus altamente contagioso e de fácil propagação instaura um verdadeiro cenário de temor e terror por onde passa, percebemos o apagamento da expressão *pandemia* no meme em análise. Contudo, apesar de silenciado, a palavra *pandemia* significa e rememora por meio

⁷ Acesso em: www.agazeta.com.br/ / Data de acesso: 11/07/2020 e Acesso em: www.catracaivre.com.br/ / Data de acesso: 11/07/2020.

de um já dito sobre *pandemias* e suas respectivas consequências sociais.

Deste modo, podemos dizer que *pandemia* designa “*Stay Home*” (*fica em casa*), ocorrendo uma reescrituração da expressão *pandemia* por dependência. Ou seja, no enunciado *Significa “Stay Home” (fica em casa)*, expressa *pandemia*, pois ocorre neste caso, um acontecimento de linguagem determinado por um memorável contíguo que “se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento” (Guimarães, 2018, pág. 81).

Sobre o processo de articulação Guimarães, 2018, faz a seguinte colocação:

A articulação é o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade. Ou seja, a organização das contiguidades linguísticas se dá como uma relação local entre elementos linguísticos, mas também e fundamentalmente por uma relação do Locutor (enquanto falante de um espaço de enunciação) com aquilo que ele fala. Uma articulação é uma relação de contiguidade significada pela enunciação. (GUIMARÃES, 2009, pág. 51)

Neste direcionamento, o locutor - memeiado ao dizer *O que significa esse “S” em seu peito?* e o interlocutor - super herói ao responder *Significa “Stay Home” (fica em casa)*, determina que o S até então símbolo de supremacia heróica do Super Man (herói nas histórias em quadrinhos), dada a *Pandemia*, passou a significar “*Stay Home*” (*fica em casa*). Então, podemos observar neste caso, um processo de articulação, na qual, a relação é tal que *significa* vincula-se a “*Stay Home*” (*fica em casa*), determinando apenas uma unidade de significação, dada pela definição da palavra.

Dado momento histórico pandêmico, os sentidos constituídos pela cena enunciativa, fazem com que “*Stay home*” (*fica em casa*) determine *pandemia* e mesmo que não apareça a expressão *pandemia* no meme, podemos dizer que os elementos articulados pela cena enunciativa a um já dito determinam “*Stay home*” (*fica em casa*) tal qual *pandemia*.

Ainda sobre o meme 3, podemos observar a imagem de um super herói e um enunciado, onde podemos ver o termo em inglês *Stay home* que atualmente passou a ser usual no vocabulário brasileiro, assim como, a expressão *Lockdown*,

ambas são estrangeiras, entretanto, ganharam visibilidade/pertinência durante a *pandemia*.

Tal pertinência enunciativa ocorreu dada ampla visibilidade e difusão, tanto da expressão *Stay home*, quanto de *Lockdow*, durante a *pandemia*, isso por que, tais palavras estrangeiras passaram á ser recorrentes no vocabulário mundial, onde entender-se-iam o ato de *ficar em casa* como uma ação heróica, pois ao permanecer em casa isolado, subentendiam-se que o vírus não circulava, e assim, preservar-se-iam/salvar-se-iam mais vidas em meio à *pandemia*, principalmente daqueles pertencentes aos grupos de risco.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Dias (2018):

A enunciação é um acontecimento de produção do enunciado porque cruzam-se os referenciais de memória com as pertinências enunciativas desses enunciados, tendo em vista uma presentificação no espaço enunciativo de dizeres. Caso um viajante que esteja hospedado num hotel da cidade, cujo compromisso é meramente a participação em um evento no dia seguinte, quando retornará para a sua cidade, tenha ouvido a notícia, certamente pouco se pode auferir da pertinência enunciativa do enunciado – notícia ou ela terá uma identificação de outra natureza (algo vago, com “a prefeitura está procurando melhorar o trânsito da cidade”), tendo em vista que a sua inserção nos espaços de enunciação da cidade não contrai as condições de identificação a partir de uma memória de participação que afeta os moradores que vivem efetivamente esse deslocamento e que constituíram os referenciais históricos a partir dos quais a cidade é parte da vida social deles. Quando abordamos a relação que os nomes da cidade adquirem para os moradores (DIAS, 2016), estávamos nos referindo a essa identificação que os enunciados relativos a essas cidades contraem nos espaços enunciativos que envolvem os habitantes, na relação entre domínios referenciais e pertinência enunciativa. (DIAS, 2018, pág. 107)

Neste mesmo direcionamento, podemos inferir que o enunciado posto pode ser compreensível, haja vista que os referenciais históricos atuais, possibilitam tais demandas enunciativas, onde ao se ter uma *pandemia* em proeminência, desencadeou-se grandes processos discursivos, no caso do meme 3 em estudo, o

objetivo era o da conscientização, para isso, tomaram-se palavras estrangeiras ao se referir a termos associados a ela, em outros tempos, tais formulações não fariam nenhum sentido, contudo na atualidade são pertencentes ao nosso vocabulário, ou seja, há um referencial histórico que retoma a uma memória sobre *pandemia*, de modo que as diversas medidas de segurança afetaram diretamente as relações sociais dos indivíduos.

Sendo assim, o enunciado acima contendo uma palavra estrangeira, adquire relações de pertinência enunciativa, a partir do momento em que desencadeia um diálogo instituído pelo processo *pandêmico*, onde o interlocutor (super man), procura ressaltar a importância do “*Stay Home*”, emprestando-lhe seu símbolo de supremacia o “S”. Neste caso, a pertinência acontece pelo processo de conscientização, tendo em vista, que o locutor - memeiro busca por meio da imagem de um Super herói, e do “S” como símbolo de supremacia heróica, incentivar as pessoas a ficarem/permanecerem em casa.

E por compreender que “a enunciação o acontecimento da produção do enunciado” (Dias, 2018, pág. 108), podemos dizer que o meme 3 pode ser considerado um “acontecimento enunciativo”, haja vista que o campo referencial *pandemia*, estabelecido sócio-historicamente, é retomado por um dizer recorrente na atualidade o *Stay Home*, onde os discursos de conscientizações midiáticas, para a não circulação do vírus, enfatizaram palavras estrangeiras, tais como, *Stay Home* e *Lockdow*, ambas adquiriram pertinência enunciativa em decorrência da *pandemia*, onde o ato de ficar em casa denotava uma segurança pessoal e coletiva.

Neste sentido, a ideia de uma *pandemia* e o processo de conscientização social, por meio de palavras estrangeiras na atualidade, acabou por constituir o que Dias (2018) denomina como, “acontecimento da enunciação” (pág. 108).

Assim, o meme 3 apresenta a palavra em inglês *Stay Home* (*fica em casa*), tal vocábulo ganhou ampla visibilidade nos últimos meses, isso por que, com o caos causado pela *pandemia* as pessoas não poderiam circular para não espalhar o vírus, com isso, dado o advento histórico *pandêmico*, tal enunciado ganhou pertinência enunciativa, deste modo, é compreensível que o S de *Super Man* agora venha com outro significado, ou seja, S de *Stay Home*.

No meme seguinte, podemos ver uma brincadeira feita a partir da foto de uma moça e um enunciado/comentário na foto, observemos o meme 4, que segue:

Meme⁸ 4



Como podemos observar no meme acima, temos uma moça, usando uma lingerie diferente, tendo em vista que ela montou a peça com várias máscaras, há algum tempo atrás, tal imagem não teria/faria sentido, mas nas atuais conjecturas, passam a ser compreensíveis/pertinentes, levando em consideração que a máscara passou a ser um item de extrema necessidade mundial na prevenção ao Covid-19, sendo assim, o uso desta trás o sentido de *pandemia*.

Sobre pertinência enunciativa, Dias (2018), faz a seguinte colocação:

Dissemos, no âmbito da breve análise da figura do Imperador Pedro I, que as formas significativas visuais (gestos e posições, principalmente), em articulação, adquirem significação quando se filiam a um domínio de mobilização, responsável pela pertinência social dessa unidade de significação. Na linguagem, formas acústicas ou gráficas vão se constituir em unidade de linguagem tendo em vista também algo que lhes propicie qualificação enunciativa, e, portanto, produza as condições para a significação. (DIAS, 2018, pág. 25)

8 Acesso em: www.agazeta.com.br / Data de acesso: 11/07/2020 e Acesso em: www.catracalivre.com.br / Data de acesso: 11/07/2020.

Seguindo esse pressuposto, podemos inferir que a imagem acima em análise, possui traços significativos de interpretação, mobilizadas/acionadas do/ pelo presente momento que estamos vivenciando em decorrência da *pandemia*, isso porque o uso de máscaras denota uma segurança pessoal e coletiva, sendo assim, o *nude* (que normalmente apresenta, a imagem de uma pessoa, completamente despida), fora atualizado pela jovem, articulando-se, assim, a unidade significativa *pandemia*, ou seja, dada as circunstâncias a imagem adquiriu pertinência enunciativa, onde a significação, esta atrelada a um simples gesto de usar máscaras nos remetendo assim, á sensação de segurança em meio á *pandemia*.

Sobre a definição de mobilidade e domínio Dias (2018), faz as seguintes colocações:

Na nossa concepção, o domínio de mobilização advém da ideia de que as expressões simbólicas expressas individualmente são mobilizadas pela diferentes visões sociais sobre o mundo e sobre o próprio homem. Em suma, nessa concepção de *mobilidade*, as formas de expressão não estão presas ao compromisso de retratar o mundo. E quanto ao conceito de *domínio*? Em linhas gerais significa influência, incitação, suscitação. Então, dizemos que as perspectivas sociais influem na maneira como expressamos, incitam-nos a expressar de uma maneira ou de outra, suscitam formas de apresentação das nossas idéias. Quando tratamos de domínios de mobilização, afirmamos que são modos sociais de agir, reagir, não agir, no mundo por meio de formas de expressão. Esses modos sociais são historicamente configurados e se definem na memória social como discursos. (DIAS, 2018, pág. 57)

Neste mesmo direcionamento podemos entender que a imagem suscita a ideia da *pandemia*, tendo em vista o *nude* atualizado da moça realizado a partir de máscaras, bem como podemos inferir que tal atitude fora determinada apenas pelo processo de isolar-se durante as longas quarentenas, com isso os fatores sociais culminaram nas ações da moça em/ao criar um *nude* específico para o período, expressando/representando a carência afetiva dela e de muitos nestes tempos *pandêmicos*, onde as formas de contato, foram ressignificados. O cenário

enunciativo é composto ainda, por um comentário, que por sua vez, reforça a ideia da carência/solidão enfrentada durante a *pandemia*, conforme podemos observar na análise seguinte.

A imagem do *nude* vem acompanhada de um comentário feito pela própria moça, nesta ela faz a seguinte colocação *Mandando nude pro crush em tempo de coronga (quarentena tá mais pra CARENTENA)*, com as diferentes mudanças ocorridas no modo de vida em sociedade, em decorrência da *pandemia*, os encontros de modo geral, foram reinventados/ressignificados, haja vista, que na maioria das vezes não podiam ser presenciais, apenas por meio das plataformas digitais, assim, os encontros amorosos também foram afetados.

Como podemos observar, no enunciado aparece o vocábulo *CARENTENA* em referência à *quarentena*, esta formulação só faz sentido por causa do atual processo *pandêmico*, onde tal enunciado passa a ser pertinente, sobre enunciação e pertinência, Dias (2018) faz a seguinte colocação:

A perspectiva da existência, concebida pela enunciação, se configura pela relação entre uma demanda do presente do enunciar e os referenciais históricos da significação que direciona esse olhar para compreensão do mundo. Por essa demanda do presente somos instados a dizer, a compreender, e dar sentido àquilo que nos faz pertinente na corrente do cotidiano. Pelos referenciais históricos, somos afetados pelo que já significou e adquiriu discursividade, produzindo condições para respondermos a essas demandas de significação do presente do enunciar [...] Dissemos que as formas do significar são qualificadas na enunciação. Justamente porque é na enunciação que os domínios de mobilidade do sentido alicerçam essa tensão entre o *a significar* e o *já significado*. (Dias, 2018, pág. 30)

Percebemos então, no meme em análise, um jogo de palavras, *coronga X Corona* e *quarentena X Carentena*, na primeira formulação, vemos que *coronga* esta se referindo ao Corona-vírus, já na segunda formulação vemos que a *quarentena* está associada à *CARENTENA*, isto é, carência causada pelo *isolamento/distanciamento* social durante a *pandemia*, sendo assim, em ambas as formulações podemos observar um domínio de mobilidade onde *coronga* e *carentena*, ganharam sentido dada usualidade das palavras *Corona* e *Quarentena*

na *pandemia*, ou seja, o que já significou e o que está significando a partir das novas formulações.

Segundo Dias (2018):

Vimos que observar a enunciação envolve conceber as dinâmicas das dimensões do sentido, por meio da qualificação das formas de expressão (formas significantes) como passíveis de receber a determinação de domínios de mobilidade capazes de qualificá-las enunciativamente. (DIAS, 2018, pág. 40)

Sendo assim, podemos compreender que os enunciados postos sob análise depreendem tais demandas de mobilidade, já que estas apresentam sentidos ativos, pois as formas significantes estão atrelados aos sentidos postos anteriormente e tanto a imagem da moça usando um lingerie de máscaras em um nude atualizado, quanto o enunciado que acompanha a imagem, formam um todo que mobilizam sentidos, relativos a *pandemia* e que somente podem ser compreendidas na atualidade, dada pertinência enunciativa que tais acontecimentos ganharam historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa apresentamos um estudo enunciativo da expressão *pandemia* das quais, analisamos o processo de produção/construção de sentido da mesma em memes, tendo em vista que muitas expressões passaram a ter pertinência enunciativa, devida à situação histórica e social em decorrência do advento *pandêmico*.

O corpus se constituiu de diferentes recortes/enunciados nos quais a expressão *pandemia* é enunciado, no caso dos memes em estudo, tal expressão só fica em evidência quando articulado ao processo de reescrituração, tendo em vista que esta fora silenciada pelo locutor - memeiro, porém quando articulado aos processos de reescrituração percebemos que há um memorável que se instaura por meio de um já dito sobre *pandemias*. Sobre reescrituração, Guimarães (2018) faz a seguinte colocação:

[...] os elementos de um enunciado, para serem adequadamente analisados do ponto de vista enunciativo, serão considerados a partir deste modo de relação por reescrituração. É uma relação de um elemento de um enunciado com elementos de outros enunciados, próximos ou não. E isto é parte do modo de produzir sentido (a integração dos enunciados ao texto). Assim esta operação de redizer é decisiva no modo como os enunciados integrados a um texto, significam. (GUIMARÃES, 2018, pág. 89)

Como posto por Guimarães, os sentidos são constituídos por meio das diferentes formas de redizer o que já foi dito, neste direcionamento, entendemos que os enunciados postos sob análise designam *pandemia*, dado cenário histórico atual.

Deste modo, as expressões *quarentena*, *isolamento*, *distanciamento social*, *stay home*, *lockdown*, *fica em casa*, presentes nos memes, são vocabulários que passaram a ser pertinentes em decorrência da *pandemia* do Corona vírus, ganhando pertinência enunciativa dada usualidade/recorrência das mesmas, ou seja, os sentidos são atribuídos conforme a demanda do enunciar, pois as designações mudam, conforme os respectivos momentos históricos e sociais e de onde se enuncia.

REFERÊNCIAS

BICHARA, Sarah. **Brasileiros lidam com a quarentena fazendo memes na web;** veja alguns. Acesso em: www.agazeta.com.br / Data de acesso: 11/07/2020.

DIAS, Luiz Francisco. **Enunciação e Relações Linguísticas.** Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2018.

GOMES, Tamiris. **Memes reforçam ‘capacidade analgésica’ do humor em tempos de pandemia.** Acesso em: www.catracaivre.com.br / Data de acesso: 11/07/2020.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** Campinas: São Paulo, Pontes, 2ª edição, 2005.

_____. **Semântica: enunciação e sentido**. Campinas, São Paulo, Pontes, 2018.
SAÚDE, Ministério da. **Linha do tempo Coronavírus - Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus**. Acesso em: www.coronavirus.saude.gov.br / Data de acesso: 05/08/2020.

SAÚDE, Sanar. **Linha do tempo do Coronavírus no Brasil**. Acesso em: www.sanarmed.com / Data de acesso: 05/08/2020.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1. A *Revista Ecos* publica artigos originais nas áreas de Literatura e Linguística, em português, inglês e espanhol. O periódico é publicado no suporte *online*.
2. Os autores, para submeter os textos, devem cadastrar-se no OPEN JOURNAL SYSTEMS/SEER no endereço: <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/user/register>
3. O recebimento dos artigos, sua aceitação ou recusa serão comunicados aos autores pelo Conselho Editorial da revista.
4. O acesso ao conteúdo dos volumes é gratuito.
5. Os trabalhos deverão obedecer a seguinte formatação:

a. Configuração de página:

- Tamanho do papel: A4
- Margem superior e esquerda: 3,0 cm
- Margem inferior e direita: 2,5cm
- Medianiz: 0 cm
-

b. Título do trabalho:

- Times New Roman 12, negrito, alinhamento centralizado, caixa alta.

c. Nome do autor seguido de nota de rodapé, com o nome da instituição e titulação.

- Autor: Times New Roman 10, negrito.

4. Artigos:

- O artigo deverá vir acompanhado de um resumo (até 10 linhas) e 05 palavras chave em português e em língua estrangeira (*Abstract* e *Keywords*), em Times New Roman 10, alinhamento justificado, com espaçamento simples entre linhas. Entre Resumo, Palavras-chave, Abstract e Keywords, colocar espaçamento antes e depois 5 pt. As palavras-chave devem ser separadas por ponto final.

- Redação do artigo: Times New Roman 12, alinhamento justificado, com

espaçamento 1,5 entre linhas, margem 1,5 de primeira linha.

- As citações acima de três linhas deverão ser recuadas 4,0 cm da margem esquerda, com alinhamento justificado, sem aspas e sem itálico. Espaçamento antes e depois de 10 pt.

e. As referências devem vir ao fim do artigo, e não em notas de rodapé. Espaçamento 1,5 entre linhas.

f. O nome da obra, nas referências, devem estar em negrito.

g. As citações e referências devem ser feitas de acordo com as normas da ABNT/2011, cujo atendimento se constitui em um critério para aprovação do texto para publicação.

h. As citações no corpo do texto e recuadas seguirão o seguinte modelo:

- Citações Diretas: citações no corpo do texto menores que três linhas, entre aspas.

- Se a citação ocupar um espaço maior que três linhas, deve ser: destacada do texto, recuada, com corpo menor e sem aspas. Ex.: fonte 12 no texto, fonte 10 na citação. Ex:

[...] quase todos os exemplos de dialetos literários são deliberadamente incompletos. O autor é um artista, não um lingüista ou um sociólogo, e sua proposta é antes literária que científica. Realizando seu compromisso entre a arte e a lingüística, cada autor toma sua própria decisão a respeito de quantas peculiaridades da fala de seu personagem ele pode representar de forma proveitosa (IVES, 1950, p.138).

Corte da citação: deve ser grafada com [...].

Incorreções: a expressão latina [sic] deve vir seguida da palavra grafada incorretamente.

- Citação de citação: seguida das expressões apud e sobrenome do autor da obra consultada, fazendo-se desta última a referência bibliográfica completa.

i) A referências devem obedecer ao alinhamento à esquerda e deverão ser nos seguintes moldes (Deve estar escrito apenas REFERÊNCIAS, e não referências bibliográficas):

Livros como um todo:

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1992.

Capítulos de livros:

Autor do capítulo diferente do responsável pelo livro todo:

ALKMIN, T. M. A variedade linguística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: MATTOS E SILVA, R. S. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2001. P. 317-335.

Único autor para o livro todo: substitui-se o nome do autor por um travessão de 6 toques após o “In”. PRETI, D. A língua oral e a literatura: cem anos de indecisão. In: __. **A gíria e outros temas**. São Paulo: EDUSP, 1984, p.103- 25.

Publicação periódica

MOLLICA, M. C. Por uma sociolinguística aplicada. DELTA, São Paulo, v. 9, n. 1, p.105-111, 1993.

Dissertações e teses

HATTNER, A. L. Uma ponte sobre o atlântico: poesia de autores negros angolanos, brasileiros e norte-americanos em uma perspectiva comparativa triangular. 1998, 173 f. Tese (Doutorado em Letras) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Artigo de jornal

ALMINO, J. A guerra do “Cânone Ocidental”. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 ago. 1995, p.3.