

REAL

Revista de Estudos
Acadêmicos de Letras

Vol. 14
Nº 02
2021



Organizadores:

Taisir Mahmudo Karim

Rodrigo de Santana Silva

Giseli Veronêz da Silva

Jocineide Macedo Karim

Agnaldo Rodrigues da Silva

**Revista de Estudos Acadêmicos de Letras
REAL**

Vol. 14 nº 02/Dezembro de 2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO*Reitor: Prof. Dr. Rodrigo Bruno Zanin***FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM***Diretora: Prof^ª Dr^ª Mariza Pereira da Silva***DEPARTAMENTO DE LETRAS***Coordenador: Profa. Dra. Nancy Lopes Young Delbem***CONSELHO EDITORIAL***Prof. Dr. Benjamin Abdala Junior (USP)**Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas (UFSCar)**Prof. Dr. Eric Fernández (Univ. de Havana – Cuba)**Prof. Dr. Eduardo Guimarães (UNICAMP)**Profa. Dra. Jane Fraga Tutikian (URGS)**Profa. Dra. Carolina de Paula Machado (UFSCar)**Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)**Profa. Dra. Ana Lúcia G. da Silva Rabecchi (UNEMAT)**Prof. Dr. Bento Matias Gonzaga Filho (UNEMAT)**Profa. Dra. Marinei Almeida (UNEMAT)**Profa. Dra. Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)**Profa. Dra. Elisabeth Batista (UNEMAT)**Prof. Dr. Jânio Celso Silva Veiga (UNEMAT)**Profa. Dra. Jocineide Macedo Karim (UNEMAT)**Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)**Profa. Dra. Giseli Veronêz da Silva**Profa. Dra. Neuza Benedita da Silva Zattar (UNEMAT)**Profa. Dra. Olímpia Maluf Souza (UNEMAT)**Profa. Dra. Ana Luíza Artiaga R. da Motta (UNEMAT)**Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)**Profa. Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)**Prof. Dr. Valdir Silva (UNEMAT)***EDITORES***Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim**Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva***ORGANIZAÇÃO***Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva**Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim**Profa. Dra. Giseli Veronêz da Silva**Profa. Dra. Jocineide Macedo Karim**Prof. Dr. Agnaldo Rodrigues da Silva***CAPA**

Imagem da capa: Obra “Algodãozinho do cerrado” da Artista Neuracy Pedra Souza (Ita) - Cáceres-MT

REVISÃO*Taisir Mahmudo Karim**Rodrigo de Santana Silva***FORMATAÇÃO***Rodrigo de Santana Silva***UNEMAT EDITORA***Presidente: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa*

Copyright © 2021 / UNEMAT Editora

Ficha Catalográfica elaborada pela UNEMAT Editora – UNEMAT – Cáceres

ISSN: 2358-8403 (on-line)
 Revista de Estudos Acadêmicos de Letras.
 Taisir Mahmudo Karim, Rodrigo de Santana Silva, Giseli Veronêz da Silva, Jocineide Macedo Karim e Aginaldo Rodrigues da Silva (Orgs.).
 Cáceres-MT; UNEMAT Editora, 2021.
 1. Literatura 2. Linguística 3. Linguística Aplicada.
 Semestral (Ref.: Dez. 2021) Vol. 14 nº 02 (2021); 120 p.
 CDU: 81

Índices para catálogo sistemático

1. Literatura - 82
2. Linguística - 81
3. Linguística Aplicada - 81'3



Revista de Estudos Acadêmicos de Letras - Departamento de Letras
 Av. São João, S/n, Cavalhada - Cáceres MT - Brasil – 78200-000
 Fone: (65) 3221-0512
periodicos.unemat.br/reacl – real.letras@unemat.br



UNEMAT Editora
 Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil – 78200-000
 Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

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 nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

ARTIGOS - LINGUÍSTICA

CONCEPÇÃO DE TEXTO NA BNCC PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESVELANDO DIÁLOGOS

Yasmin Rayane Mariz da Silva, Maria Emília Cavalcante Silva, Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento
Páginas: 6-21

“A LIBERDADE ILUMINANDO O MUNDO”: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DAS TIRINHAS DE MAFALDA

Milena Gambôa, Brenda da Silva, Adrielly da Silva, Julianny Fonseca, Maria Silva
Páginas: 22-33

Pichação: uma análise da paisagem linguística no centro da cidade de Manaus

Laíza Bezerra Maciel
Páginas: 34-54

A METAFORIZAÇÃO DA MULHER NO FUNK: MOÇA E MINA NO DISCURSO

Leandro Dias Salvaterra
Páginas: 55-61

ARTIGOS - LITERATURA

AVANÇOS E RECUOS DA MULHER NIGERIANA EM MEIO SOL AMARELO, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Elis Regina Fernandes Alves, Maicom Diulho Dino Scariot
Páginas: 62 - 77

O MENINO NO ESPELHO E O ESPELHO DE NARCISO: LEITURA LITERÁRIA, IMAGINAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DO MUNDO

Marcos Aparecido Pereira, Epaminondas de Matos Magalhães
Páginas: 78-90

CONTRAPONTO ENTRE DUAS PERSONAGENS NEGRAS DE AMOR DE MÃE

Rosana Arruda de Souza
Páginas: 91-100

ARTIGOS - LINGUÍSTICA APLICADA

AS NOVAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA:

UM ESTUDO DO PLANO PEDAGÓGICO ESTRATÉGICO DE APOIO AS ESCOLAS (PPEAE) DA ESCOLA ESTADUAL "22 DE MAIO" DA CIDADE DE RIO BRANCO – MT

Adriany Sabrine Ferreira

Páginas: 101-107

RESENHAS

UMA LITERATURA NOS TRÓPICOS NO SÉC. XXI

Renan Ramires de Azevedo

Páginas: 108-110

ARTIGOS

O DISCURSO DE TRATADOS INTERNACIONAIS DE LIVRE COMÉRCIO PARA A AMÉRICA LATINA: MERCOSUL VERSUS NAFTA

Celso Abrão dos Reis

Páginas: 111-120



<https://doi.org/10.30681/real.v14.4599>

CONCEPÇÃO DE TEXTO NA BNCC PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESVELANDO DIÁLOGOS¹

Yasmin Rayane Mariz da SILVA (UFRN)²

Maria Emília Cavalcante SILVA (UFRN)³

Ilderlândio Assis de Andrade NASCIMENTO (UFRN)⁴

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para cada componente curricular, entre outros, objetos de ensino e competências a serem adquiridas, explicitando ou não concepções teórico-metodológicas. Desse modo, este estudo pretende responder às seguintes questões: (i) que perspectiva de texto perpassa/fundamenta a proposta de ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental?; e (ii) como essa perspectiva é mobilizada no documento da Base? Para isso, fundamenta-se na perspectiva dialógica da linguagem presente nos escritos do Círculo de Bakhtin, mais precisamente, Mikail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Nikoláievitch Medviédev. A análise de noções e conceitos desvelou que a Base mobiliza a perspectiva de linguagem e de texto oriunda do Círculo de Bakhtin. Noções como relações entre textos, gênero discursivo, esfera/campo da atividade humana, são recorrentes na proposta da Base, sinalizando avanços nas propostas de ensino de texto. Ao mesmo tempo, constata-se que mobilizar tais conceitos não se configura postura suficiente para a construção de uma proposta de ensino de texto adequada. Além disso, a Base deixa a desejar ao não explicitar a autoria dos conceitos mobilizados, silenciando as vozes autorais e dificultando o diálogo que os leitores da Base poderiam estabelecer com essas vozes não marcadas textualmente.

Palavras-chave: A Base Nacional Comum Curricular. Concepção de texto. Círculo de Bakhtin.

Abstract: The National Common Curricular Base (NCCB) proposes for each curricular component, among others, teaching objects and competencies to be acquired making explicit or not theoretical-methodological conceptions. In this sense, this study intends to respond the following questions: (i) what does text perspective ground the mother tongue teaching proposals for the *Ensino Fundamental* beginning years?; and (ii) how is this perspective mobilized in the document of the Base? For this, it is grounded on the dialogical language perspective present in Bakhtin's Circle writings, more precisely, Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov and Nikoláievitch Medviédev. The analysis of notions and concepts revealed that the Base mobilizes a language and text perspective come from the Bakhtin's Circle. Notions as relations between texts, discursive genre, sphere/field of human activity are recurrent in the Base's proposal, and they point at advances in the text teaching proposals. At the same time,

¹ Este trabalho surgiu das discussões construídas durante o desenvolvimento do Projeto de Extensão *Ensino de produção de texto no Ensino Fundamental I*, que recebeu o apoio da PROEX/UFRN.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó, Brasil, E-mail: marizyasmin@gmail.com

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó, Brasil, E-mail: memlia2010@hotmail.com

⁴ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó, Brasil, E-mail: ilderlandion@gmail.com



it was showed that mobilizing these concepts does not configure a sufficient posture for the construction of an adequate text teaching proposal. Besides, the Base does not work adequately in not showing the authorship of the mobilized concepts, silenced the authorial voices and difficulting the dialogue that the readers of this Base could establish with these voices marked in the text.

Keywords: The National Common Curricular Base. Text conceptions. Bakhtin's circle.

1 Considerações iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), recentemente formulada e promulgada, é o documento normativo mais atual no que diz respeito às propostas de ensino para a educação no Brasil. Esse documento, fruto de embates e discussões, propõe modos, concepções, objetos, competências para o ensino, tendo em vista todas as etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. A BNCC, diante da diversidade, desigualdade e heterogeneidade da sociedade brasileira, pretende garantir uma “Base”, um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes das escolas brasileiras.

A BNCC propõe para cada componente curricular, entre outros, objetos de ensino e competências a serem adquiridas. Ao fazer isso, inevitavelmente, o documento apresenta uma concepção de ensino, de objeto de ensino, de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem etc. Diante disso, é relevante compreendermos quais as concepções, as perspectivas teórico-metodológicas mobilizadas e que fundamentam o discurso da Base. Assim, no que concerne à proposta para o ensino de língua materna para os anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivamos compreender a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a proposta de ensino de texto, a partir do desvelamento de noções mobilizadas, que denunciam a perspectiva teórico-metodológica adotada.

Desse modo, este estudo pretende responder às seguintes questões: primeiro, que perspectiva de texto perpassa/fundamenta a proposta de ensino de texto nas aulas de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental?; e, segundo, como essa perspectiva é mobilizada no documento da Base? Para isso, fundamentamo-nos na perspectiva dialógica da linguagem presente nos escritos do Círculo de Bakhtin (mais precisamente, Mikail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Nikoláievitch Medviédev).

Na próxima seção, retomaremos os principais escritos do Círculo de Bakhtin, que servem de fundamentação para muitos estudos e pesquisas que tomam a língua/linguagem como objetivo de investigação. Logo em seguida, faremos uma análise da Base, tendo em vista as questões de pesquisa supracitadas. Nas considerações finais, teceremos apontamentos



referentes aos achados do estudo, atentando para as possibilidades analíticas decorrentes do discurso da Base.

2 Do Círculo de Bakhtin: referenciais para o estudo das práticas de língua(gem)

Utilizamos a expressão “Círculo de Bakhtin” para fazer referência ao grupo de amigos e estudiosos russos que se reuniam para discutir questões diversas, inclusive questões referentes à linguagem, principalmente, Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Nikoláievitch Medviédev. O próprio Bakhtin, em *Conversas de 1973 com Viktor Duvakin*, diz que “o círculo não tinha uma organização rígida. Não era necessário nenhuma inscrição. Era um círculo de amigos, digamos, um círculo de estudantes” (BAKHTIN & DUVAKIN, 2012, p. 56). Ele ainda diz que os amigos do Círculo eram ligados entre si por interesses comuns e pela Universidade. Alguns textos desse Círculo são referências para os estudos da linguagem.

Um texto relevante para o ensino de língua materna é *Os gêneros do discurso*, escrito por Bakhtin entre 1952 e 1953, em Saransk (capital da república da Mordóvia, na União Soviética). Nesse texto, Bakhtin desenvolve uma revolucionária discussão no que diz respeito à natureza da linguagem e suas manifestações em campos/esferas da comunicação discursiva. Outro escrito referência é o texto intitulado *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (esse texto inclui *Apontamentos de 1961*), publicado pela primeira vez em 1976, na *Vopróssi Literaturi (Questões de Literatura)*. Cabe ressaltar que esses mesmos textos estão presentes na coleção *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), que traz outros textos importantes para os estudos da linguagem, como o texto *Apontamentos de 1970-1971* (BAKHTIN, 2011a, p. 368-392); o texto *Metodologia das ciências humanas* (BAKHTIN, 2011b, p. 393-410), que foi escrito entre fins dos anos 30 e início dos anos 40 e publicado como artigo em 1974 pela revista *Kontekst*.

No ensaio *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2016b [1976]) ressalta a centralidade do texto nas ciências humanas, pois esta estuda o homem enquanto ser expressivo, ser falante, ser de linguagem, ser produtor de textos. Segundo Bakhtin (2016b [1976], p.77): “As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto e, cria texto (ainda que potencial)”. Além disso, outro texto pertinente para a discussão do ensino de língua materna é *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013 [1940]), escrito em 1940. Nesse texto, Bakhtin (2013 [1940]) apresenta uma verdadeira sequência didática de uma proposta de



ensino de língua, mais precisamente, o ensino de orações subordinadas sem conjunções subordinativas.

Ademais, encontramos no volume *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 2014) vários estudos, escritos em épocas diferentes. Nos textos que compõem o referido volume, o autor desenvolve questões importantes sobre a teoria do romance, o discurso literário, a poética histórica etc. Já em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2010 [1929]) desenvolve uma rica discussão em torno do discurso literário, construindo uma verdadeira revolução na teoria do romance como gênero específico. No entanto, este livro não deixa de trazer questões referentes aos estudos da língua(gem) de modo mais geral, como aquelas que dizem respeito às noções de dialogismo, relações dialógicas, palavra, autoria.

Outra obra que tem sua importância para os estudos da linguagem, especialmente para os estudos literários, é *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, publicada pela primeira vez em 1928. Nessa obra, Nikoláievitch Medviédev (2016 [1928]) acentua o aspecto sociológico e ideológico nos estudos dos acontecimentos de linguagens. Ademais, ele propõe a articulação necessária entre os aspectos formais da língua e os aspectos extraverbiais, focalizando a totalidade do enunciado. Além disso, discute a noção de *campos da comunicação*. Cada campo tem sua linguagem, “com suas formas e métodos, suas leis específicas de refração ideológica da existência comum” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 44).

Por sua vez, do mesmo Círculo, de grande relevância para os estudos da linguagem, o livro *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, atribuído a Valentin Volóchinov (2017 [1930]), tem influenciado enormemente os estudos linguísticos e os discursos em torno do ensino de língua materna no Brasil, além de ser o livro mais conhecido e citado do Círculo de Bakhtin entre os linguistas brasileiros. Nesse texto, o autor compreende o papel da linguagem como a realidade material específica da criação ideológica. A palavra ganha relevância, pois é percebida como *signo ideológico por excelência*.

Do mesmo autor, cabe destacar o conjunto de ensaios publicados no volume *A construção da Enunciação e Outros ensaios* (VOLÓCHINOV, 2013). Nesse volume, alguns ensaios discutem direta ou indiretamente questões de linguagem, por exemplo, *Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica* (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]); *As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental* (VOLÓCHINOV, 2013 [1928]); *Que é linguagem* (VOLÓCHINOV, 2013 [1930a]); A



construção da enunciação (VOLÓCHINOV, 2013 [1930b]); *A palavra e suas funções sociais* (VOLÓCHINOV, 2013 [1930c]); *Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística* (VOLÓCHINOV, 2013 [1930d]).

Um aspecto que perpassa esses escritos diz respeito à natureza socioideológica da palavra/enunciado. A palavra não se centra em si mesma, mas surge de uma situação extraverbal e mantém com essa situação uma relação de indissociabilidade. Assim, as valorações que costumamos atribuir às palavras são construídas nas enunciações da vida real. Conforme Volóchinov (2013 [1926], p. 82), “[...] a entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito”.

Feita essa apresentação das principais obras do Círculo de Bakhtin, que tratam mais explicitamente de questões de linguagem, na próxima seção, analisaremos o documento da BNCC, considerando os objetivos deste estudo.

3 Perspectiva de texto na proposta da BNCC: de quem é a voz?

Analisaremos a concepção de texto mobilizada pela Base a partir dos conceitos usados na sustentação da proposta. Assim, nesta análise, consideraremos dois momentos da BNCC, a saber, primeiro, as discussões desenvolvidas acerca do componente *Língua Portuguesa*, focalizando a proposta do *Eixo de Produção de Textos* (BNCC, p. 76), e, segundo, a proposta do tópico *Língua Portuguesa no ensino fundamental - anos iniciais: práticas de linguagens, objetos conhecimento e habilidades* (BNCC, p. 89). Esses dois tópicos/momentos apresentam a perspectiva/a noção de texto direta e/ou indiretamente, ao apresentar propostas para o ensino de língua materna para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe salientar que esses dois tópicos estão dentro do tópico geral *A área de linguagens*, que já traz concepções de linguagem, sociedade, sujeitos sociais envolvidos no processo educativo etc.

No tópico específico sobre *língua portuguesa*, a Base explicita textualmente a perspectiva teórica mobilizada, a saber, “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”. Além de enunciar essa perspectiva, a Base apresenta concepções de linguagem e de texto. Vejamos o seguinte trecho:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros



documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2017, p. 67).

O primeiro parágrafo do trecho em destaque traz afirmações relevantes, no que tange a perspectiva teórico-metodológica adotada e as justificativas que levam a essa adoção. É dito que o componente língua portuguesa diálogo com documentos já produzidos, mas “buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área”. Essa “área” é mencionada logo em seguida: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”. Ou seja, a BNCC assume textualmente que, para a proposta de ensino do componente língua portuguesa, a perspectiva teórico-metodológica adotada provém dos estudos enunciativo-discursivos. No entanto, qual é essa perspectiva, mais precisamente? Quem são seus autores? É possível identificar a autoria dessa perspectiva? Interessante notar que a BNCC não aponta a autoria dos conceitos, encapsulando-os e atribuindo-os a uma tal “perspectiva enunciativo-discursiva”. Entretanto, constatamos que as noções e os conceitos mobilizados pela Base possuem autoria, possuem fontes, mais precisamente a perspectiva dialógica da linguagem



oriunda dos escritos do Círculo de Bakhtin (especificamente, Bakhtin, Volóchinov e Medviédev).

As ferramentas conceituais construídas no âmbito da perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin ficam mais evidentes no decorrer do texto da BNCC, pois ela menciona noções centrais passíveis de serem recuperadas nos textos atribuídos ao Círculo. A BNCC afirma, sem fazer referência aos estudiosos do Círculo, que “se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos [...]”. É inegável que esses conceitos destacados são oriundos dos escritos do Círculo de Bakhtin. Assim, tais conceitos pertencem a um conjunto de textos/escritos que têm sua autoria silenciada no discurso da Base, pois os autores não são mencionados.

Feita essa constatação, outro ponto relevante diz respeito ao papel que o texto assume na proposta da Base. Em dois momentos do trecho acima é afirmado “a centralidade do texto”. Ao dizer que assume a pesquisa enunciativo-discursiva, a BNCC diz que “Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. Ora, não são todas as perspectivas discursivas que assumem a centralidade do texto. Para algumas, a noção de texto não é trabalhada ou não é uma noção central. Então, que perspectiva enunciativo-discursiva fornece elementos para pensar a centralidade do texto no ensino de língua? Os conceitos destacados indicam que é a perspectiva do Círculo de Bakhtin que fornece essa discussão.

Em outro parágrafo do trecho acima é dito: “na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem”. Como se percebe esse trecho marca a presença da perspectiva dialógica, mais precisamente na compreensão do papel do texto. O discurso da “centralidade do texto” é encontrado nos escritos do Círculo de Bakhtin. Eis alguns trechos que corroboram essa compreensão:



[...] O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.

[...] Independentemente de quis sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria.

[...] O problema das fronteiras do texto. O texto como *enunciado*. O problema das funções do texto e dos gêneros de texto (BAKHTIN, 2016b [1976], p. 71-73).

Ademais, a proposta da Base de marcar a indissociabilidade entre texto, gênero discursivo e as esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem no ensino de língua materna também é um diálogo com o proposto nos estudos do Círculo, assim como as noções de “gênero discursivo” e de “esferas/campos de atividades humanas”. Tais noções, no âmbito dos escritos do Círculo, são responsáveis por ricas discussões, mas, ao não marcar a autoria dessas noções, a BNCC acaba fechando possíveis diálogos que seus leitores poderiam construir, pois a fonte do dizer, o discurso do outro que fundamenta a Base fora silenciado textualmente, embora não discursivamente, tendo em vista que sua voz é percebida nos conceitos mobilizados.

Além disso, é mobilizando os pressupostos dos estudos do Círculo de Bakhtin que a BNCC organiza as propostas de ensino a partir de eixos. Os eixos do componente Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental são correspondentes às práticas de linguagem: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BNCC, 2017 p. 71). Interessante notar um esforço da Base em postular um ensino das “práticas de linguagem” sempre a partir do uso real da língua/linguagem. Sem dúvidas, esse aspecto aponta para uma concordância com os postulados do Círculo de Bakhtin. Ao utilizar a expressão “práticas de linguagem” para se referir às diversas e diferentes modalidades de uso da linguagem, a Base, portanto, expressa uma tomada de posição quanto à concepção de linguagem, de língua, de texto.

Focando agora no eixo Produção Textual para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Base propõe o seguinte:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de



vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BNCC, 2017, p. 76).

Interessa para nossa análise a primeira parte desse trecho, pois, antes de mencionar uma série de exemplos, a Base explicita sua concepção teórica acerca do texto. Assim, o texto é incluindo no âmbito das “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Desse modo, a concepção de texto é ampla, pois envolve as modalidades escrita, oral e multissemiótico. Ademais, incluem-se os aspectos da finalidade e do projeto enunciativo e questões de autoria (coletiva e individual). Esses aspectos foram primeiramente apontados pelos escritos do Círculo de Bakhtin e a Base retoma-os aqui numa concepção de texto.

Essa concepção de texto oriunda da perspectiva do Círculo de Bakhtin ultrapassa os limites do formal, do material, do linguístico. Ao comentar a noção de texto no âmbito do Círculo de Bakhtin, Ponzio (2013, p. 205) afirmar que “o texto escrito ou oral, verbal ou não-verbal, não tem limites definidos e não é definido de uma vez por todas”. Assim, a noção de texto não se resume aos aspectos estruturais, embora esses façam parte do texto vivo.

Além disso, ao citar exemplos, a Base enfatiza o tratamento das práticas de produção de textos, focalizando os que circulam nos meios digitais. Ao nosso ver, isso pode sinalizar uma falha da Base, pois ignora esferas sociais importantes da vida do estudante, como os textos que circulam na própria esfera escolar.

Para sistematizar isso, a Base apresenta um quadro (BNCC, 2017, p. 77-78). A partir desse quadro é possível fazermos a seguintes considerações. Primeiro, o quadro traz noções que podemos considerar advindas dos escritos do Círculo de Bakhtin. Por exemplo, aparecem as noções de “condições de produção dos textos”, “contextos e situações sociais em que se produzem textos”. Nesse caso, essas noções são usadas de forma equivalente. Juntamente com tais noções aparecem as noções de “leitor pretendido”, “contexto imediato e contexto sócio-histórico mais geral”, que podem ser rastreadas, por exemplo, em Volóchinov (2013



[1926]), “gênero do discurso/campo de atividade”, “aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles”, que podem ser encontradas em Bakhtin (2013 [1940]; 2016a [1952-1953]).

Segundo, notamos uma ênfase, marcada pela recorrência, das noções de “relações entre textos” e de “Dialogia e relação entre textos”. Essas noções também são retomadas dos escritos do Círculo de Bakhtin. Formulações como a seguinte demonstram isso: “As relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto. Sua índole específica (não linguística). Diálogo e dialética” (BAKHTIN, 2016b [1976], p. 74). Constatamos, assim, que a noção de relações dialógicas entre textos remete ao pensamento bakhtiniano sobre a natureza dialógica do texto. Além disso, essas relações dialógicas não ocorrem apenas entre textos, mas também “no interior de um texto”. Esse aspecto da natureza do texto também encontra respaldo nos escritos do Círculo, mais precisamente na orquestração de vozes outras no interior do texto, conforme discutido por Volóchinov (2017 [1930]) e por Bakhtin (2010 [1929]). A Base se refere a isso como o “orquestrar as diferentes vozes nos textos”, conforme dito explicitamente no quadro em análise.

Terceiro, a Base menciona a mobilização do “discurso direto, indireto e indireto livre”, “relações de intertextualidade”, “uso de citações e paráfrases”, “paródias e estilizações”. Essas noções destacadas foram discutidas pelo Círculo de Bakhtin dentro da perspectiva de estudo da linguagem mais geral, mais precisamente, levando em conta o que ficou conhecido como *relações dialógicas entre enunciados*. Volóchinov (2017 [1930]) analisou modelos e suas modificações de transmissão do discurso alheio na língua russa.

Modelos sintáticos de transmissão do discurso alheio na língua russa são muito pouco desenvolvidos. Além do discurso indireto livre, que na língua russa não possui qualquer sinal sintático claro [...], existem dois modelos: o discurso *direto* e o *indireto*. [...] Os sinais do discurso indireto são muito tênues e, na linguagem falada, podem ser facilmente confundidos com sinais do discurso direto (VOLÓCHINOV, 2017 [1930], p. 265).

Já em Bakhtin (2010 [1929]) constatamos discussões referentes às noções de paródia, estilização e outros movimentos dialógicos decorrentes do uso do discurso do outro na construção do texto. Desse modo, os trechos seguintes são sintomáticos do fato de que o discurso da BNCC mobiliza os pressupostos conceituais do Círculo para a construção de uma base para o ensino de texto em aulas de língua materna.



[...]. Mas o autor pode usar o discurso de um outro para os seus fins pelo mesmo caminho que imprime nova orientação semântica ao discurso que já tem sua própria orientação e a conversa. Nesse caso, esse discurso, conforme a tarefa, deve ser sentido como o de um outro. Em um só discurso ocorrem duas orientações semânticas, duas vozes. Assim é o discurso parodístico, assim é a estilização, assim é o *skaz* estilizado. (BAKHTIN 2010 [1929], p. 217).

Quarto, no tocante à expressão “Construção da textualidade”, notamos que a BNCC, ao mencionar o uso dos recursos linguísticos e multessemióticos de forma articulada e adequada, “tendo em vista o contexto de produção do texto”, assume as noções bakhtiniana de “construção composicional e estilo do gênero” (BAKHTIN, 2016a [1952-1953]). Essa proposta da Base, embora não mencione textualmente a fonte autoral dessas noções, apresenta aspectos positivos. Em sua essência, propõe um trabalho com o texto, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências autorais propostas para o eixo Produção Textual.

Quinto, após o quadro o texto da Base sintetiza:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BNCC, 2017, p. 78).

Conforme se percebe, mais uma vez, a Base utiliza o conceito de “gêneros”, relacionando-o ao conceito de “campos de atividade humana”, tal qual se encontra nas discussões presentes nos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016a [1952-1953]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLÓCHINOV, 2017 [1930]; 2013 [1930c]). Assim, a Base marca a importância da noção de campo da atividade humana, pois a proposta de ensino de texto é pensada a partir das práticas de linguagem situadas, considerando os eixos. São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. Vejamos o seguinte trecho da BNCC:

Como já destacado, os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de



atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BNCC, 2017, p. 84)

O ponto que destacamos desse trecho é a presença da noção bakhtiniana de “campos da atuação” (também chamado de campo/esfera da criação ideológica, campo/esfera da atividade humana, campo/esfera da comunicação social, campo/esfera da utilização da língua). Vejamos nos trechos a seguir como a noção de campos da atividade humana está presente nos textos do Círculo de Bakhtin.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto aos campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 2016a [1952-1953], p. 11-12)

[...] É necessária uma análise minuciosa e complexa dos vários tipos de manifestações discursivas e das formas correspondentes do enunciado em todas as esferas da comunicação e da prática cotidiana para que seja possível falar sobre as funções da língua em um ou outro tipo da construção comunicativa (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 152).

[...] Campos da criação ideológica – ciência, arte, moral, religião. [...] O que falta é justamente um estudo sociológico elaborado sobre as particularidades específicas do material, das formas e dos propósitos de cada campo da criação ideológica.

Com efeito, cada um desses campos tem sua linguagem, com suas formas e métodos, suas leis específicas de refração ideológica da existência comum. [...] (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p.44)

[...] Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social (VOLÓCHINOV, 2017 [1930], p. 94).

Como se constata, é possível rastrear não apenas a noção de campo/esfera da atividade humana, mas também as noções de texto e de gênero discursivo nos escritos do Círculo de Bakhtin. Com isso, fica evidente que a perspectiva discursivo-enunciativa mencionada na BNCC diz respeito aos estudos oriundos do Círculo de Bakhtin. Embora não mencione o diálogo com as ideias do Círculo, a noção de campo/esfera da atividade humana é pertinente para percebermos como as práticas de linguagem organizam a vida em situações concretas de uso. Por outro lado, é passível de crítica as escolhas dos campos de atividade objeto de ensino nas aulas de produção de texto. Observamos, como já mostrado, que a esfera escolar, que também é um campo de atividade humana (um dos principais na vida do estudante), não



recebe atenção por parte da BNCC, como se a esfera escolar não funcionasse a partir de enunciados/textos. Entendemos que essa, juntamente com a não explicitação da autoria das noções mobilizadas, configuram-se falhas graves no texto da proposta da Base. Assim, embora os conceitos que perpassam o discurso da Base (oriundos do Círculo de Bakhtin) sejam promissores, a proposta da Base apresenta falhas.

Por último, cabe destacar a ênfase dada pela BNCC ao ensino de texto a partir dos “gêneros textuais”. A BNCC propõe tanto para os anos iniciais, quanto para os anos finais do Ensino Fundamental, o ensino do componente Língua Portuguesa a partir dos diversos gêneros textuais. Por exemplo, no eixo Produção de Textos, a Base propõe que se considere “a progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais”, e, logo em seguida, é proposto que “as diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, [...], serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos” (BNCC, 2017, p. 89).

Como se percebe, a Base mobiliza o conceito de “gêneros secundários com textos mais complexos”. Conforme procuramos mostrar nas citações supracitadas, é a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin que a noção de gênero ganha proeminência. Desse modo, a perspectiva bakhtiniana perpassa o discurso da Base, no que compreende, por exemplo, a perspectiva de texto, de gênero, de esfera/campo da atividade humana e suas relações orgânicas.

Dito isso, encaminhamos este estudo para as considerações finais, pois é necessário que destaquemos alguns pontos discutidos ao longo da análise, mirando as questões de pesquisa levantadas e o objetivo proposto.

4 Considerações finais

Este estudo partiu do pressuposto de que a BNCC, em sua proposta normativa para o ensino de língua materna, apresenta noções, concepções e perspectivas de texto. Com isso, pautamo-nos pelo objetivo de compreender que perspectiva teórico-metodológica fundamenta a proposta de ensino de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do desvelamento de noções mobilizadas no texto da Base. Diante desse objetivo, duas questões foram levantadas, a saber, (i) que perspectiva de texto perpassa/fundamenta a proposta de ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental?; e (ii) como essa perspectiva é mobilizada no documento da Base? Para fundamentar o estudo, mobilizamos a



perspectiva dialógica da linguagem presente nos escritos do Círculo de Bakhtin (mais precisamente, Mikail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Nikoláievitch Medviédev).

A análise mostrou que a Base, ao procurar informar a perspectiva de linguagem adotada, utilizar a expressão pouco esclarecedora “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”. Pouco esclarecedora porque se resume a isso, considerando que tal denominação de uma perspectiva de estudo não é estável, mas é terreno movediço, podendo, por exemplo, abrigar várias linhas teóricas e estudiosos. Diante disso, a análise procurou desvelar, a partir da verificação do uso de conceitos, a perspectiva de texto mobilizada no discurso da Base. Com isso, constatamos a presença profunda dos escritos do Círculo de Bakhtin nas formulações, nos conceitos, na perspectiva de linguagem e também na concepção de texto, de gênero discursivo, de esfera/campo da atividade humana e de sujeito.

Assim, embora não marcada textualmente, a perspectiva bakhtiniana de texto é mobilizada na construção da proposta da Base. Isso nos leva a fazer dois apontamentos. O primeiro diz respeito ao não referenciamento dos textos do Círculo no texto da Base. Entendemos que isso é um problema, uma falha da Base, pois silencia as vozes autorais das noções mobilizadas. Até porque, como desvelado na análise, as noções, os conceitos, as ideias têm autoria. Portanto, colocá-las sob o guarda-chuva “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” é insuficiente para fazer jus às vozes autorais. Além disso, apenas o uso dessa expressão genérica impede o diálogo que os leitores da Base (professores, principalmente) poderiam estabelecer com os textos do Círculo de Bakhtin.

O segundo apontamento vai no sentido positivo de perceber o quanto a perspectiva dialógica fornece ferramentas para se pensar o ensino de língua materna. Como visto, para o ensino de produção de texto é considerado o campo da atividade humana, o gênero discursivo, os sujeitos envolvidos no processo comunicativo, sem negligenciar os elementos linguísticos do enunciado/texto. Portanto, guardadas as devidas ressalvas, entendemos que as noções mobilizadas na BNCC se configuram um avanço na proposta de ensino de produção textual em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ademais, cabe dizer que este estudo não pretendeu fechar a discussão em torno dos apontamentos levantados. Além disso, o documento da Base apresenta inúmeras possibilidades de análise. Neste trabalho, focalizamos apenas um pequeno aspecto de sua natureza. Com isso, entendemos que novos estudos podem lançar mais luz sobre as questões teórica-metodológicas que perpassam o discurso da Base, atentando não apenas para a sua identificação, mas também para o modo como são mobilizadas no tecido discursivo da Base.

**Referências**

- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].
- BAKHTIN, M. M. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a, p. 368-392.
- BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b, p. 393-410.
- BAKHTIN, M. M.; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940].
- BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini [et al]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016a [1952-1953], p.11-70.
- BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016b [1976], p. 71-107,
- BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.> Acesso em: 01 mar. 2020.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].
- VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a.
- VOLÓCHINOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b [1926], p. 71-100.
- VOLÓCHINOV, V. N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1928], p. 101-130.
- VOLÓCHINOV, V. N. Que é linguagem. In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930a], p. 131-156.
- VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação. In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930b], p. 157-187.
- VOLÓCHINOV, V. N. A palavra e suas funções sociais. In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930c], p. 189-212.



VOLÓCHINOV, V. N. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930d], p. 213-250.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930].



<https://doi.org/10.30681/real.v14.4570>

“A LIBERDADE ILUMINANDO O MUNDO”: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DAS TIRINHAS DE MAFALDA

Adrielly Galvão Santos da SILVA (UFPE)¹
Brenda Catarina da SILVA (UFPE)²
Julianny de Kassia Santos FONSECA (UFPE)³
Maria Eduarda dos Santos SILVA (UFPE)⁴
Milena Corrêa GAMBÔA (UFPE)⁵

Resumo: Partindo da tese bakhtiniana de que todo signo é ideológico, o presente trabalho objetivou investigar as diversas vozes posicionadas sócio-historicamente e o diálogo estabelecido entre os textos analisados e os demais discursos dispersos na sociedade. Essa reflexão se deu de modo qualitativo, tendo como *corpus* a série de tiras de Mafalda, “A liberdade iluminando o mundo”, na qual ressaltamos que a protagonista e os outros personagens expressam seus posicionamentos ideológicos tanto verbal quanto imageticamente. Destarte, articulamos à perspectiva dialógica de Bakhtin a concepção de multimodalidade explorada por Dionísio (2012). Como embasamento teórico, a respeito das ideias propagadas pelo círculo bakhtiniano, tomamos como aporte Bakhtin (2003a, 2003b), Barros (1994), Girola (2004) e Indursky (2000). Isto posto, pudemos resgatar as múltiplas vozes ideológicas, principalmente sociais e liberais, que dialogam com o contexto em que as tiras foram produzidas.

Palavras-chave: Bakhtin. Dialogismo. Polifonia. Mafalda.

Abstract: Starting from the Bakhtinian thesis that every sign is ideological, the present work aimed to investigate the diverse voices positioned socio-historically and the dialogue established between the analyzed texts and the other discourses dispersed in society. This reflection took place in a qualitative way, with Mafalda's series of strips, "Freedom illuminating the world" as corpus, in which we emphasize that the protagonist and the other characters express their ideological positions both verbally and imagery. Thus, we articulate to Bakhtin's dialogical perspective the concept of multimodality explored by Dionísio (2012). As a theoretical basis, regarding the ideas propagated by the Bakhtinian circle, we take Bakhtin (2003a, 2003b), Barros (1994), Girola (2004) and Indursky (2000) as input. That said, we were able to rescue the multiple ideological voices, mainly social and liberal, that dialogue with the context in which the strips were produced.

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Recife, Brasil). E-mail: adriellydmitri@gmail.com.

² Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Recife, Brasil). E-mail: brenda.catarina1@live.com.

³ Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Recife, Brasil). E-mail: fonscejulianny@gmail.com.

⁴ Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Recife, Brasil) com período de intercâmbio acadêmico em Ciências da Linguagem na Universidade do Porto (Portugal). E-mail: mariaeduardasansil@gmail.com.

⁵ Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Recife, Brasil) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Letras da mesma IES. E-mail: milenacgamboa@hotmail.com.



Keywords: Bakhtin. Dialogism. Polyphony. Mafalda.

1. Introdução

Mafalda é protagonista das tirinhas de Quino, conhecida em diversas partes do mundo e aclamada por seus leitores pela maneira como aborda os problemas sociais. Além de ser um gênero textual mais informal, as suas tirinhas discutem sobre questões públicas e globais de uma maneira crítica, porém dotada de ironia, o que faz com que se aproxime mais do público. Como declara Eco (*apud* QUINO, 2013, p. 55), Mafalda se apresenta como uma “heroína iracunda” que reprova o mundo como está, reclamando seu direito de ser criança sem a interferência de seus pais em suas escolhas e que, além disso, possui um senso crítico incomum para crianças da sua idade.

Podemos pensar em Mafalda também como um elemento de representatividade, já que as tirinhas são de origem latina e diferem das tradicionais norte-americanas. Sendo assim, nesta pesquisa será levado em consideração o contexto historicamente situado em que esse gênero foi e continua sendo circulado. Em razão disso, pretendemos relacionar elementos extrínsecos aos que estão postos nas tiras.

Tendo em vista o exposto acima, optamos por desenvolver uma análise de três tiras do autor, que constituem uma série, cujo tema principal é "a liberdade iluminando o mundo". Para tanto, utilizamos a perspectiva da polifonia e do dialogismo em Bakhtin, partindo do ponto de vista defendido por ele de que todo signo é ideológico. Diante disso, iremos abordar as tirinhas de maneira a prezar pelo seu caráter “responsivo”, pois, como advoga Bakhtin (1992 *apud* INDURSKY, 2000, p. 72), “cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados” que podem conversar, divergir ou concordar, concebendo assim uma intertextualidade.

O objetivo desta pesquisa é analisar as diversas vozes que dialogam nas tiras da personagem Mafalda. Para tal, nosso *corpus* se direciona a esse gênero, considerando que se caracteriza pela sua multimodalidade, com uma mescla da linguagem verbal e não-verbal. Isto posto, buscamos investigar a presença de já-ditos a respeito de determinadas construções de sentido e de imagens relacionadas ao texto, sendo partes integrantes e constitutivas da nossa forma de dizer o mundo.

2. Fundamentação teórica



Para Bakhtin, “tudo o que é ideológico pode ser chamado de signo” (GIROLA, 2004, p. 1), ou seja, não há, sob a ótica bakhtiniana, ideologia sem os signos. Nessa perspectiva, o autor afirma que os signos, por serem ideológicos, significam, remetendo a algo situado fora de si mesmos (GIROLA, 2004).

Ademais, “no sistema da língua se imprimem historicamente as marcas ideológicas do discurso” (BARROS, 1994, p. 8), sendo uma característica desta ser perpassada pela ideologia, pelos valores e pelas crenças de um dado grupo social, situado historicamente. Isto é, o discurso, constituído pela língua, não é neutro, mas marcado por posicionamentos, de tal forma que em um mesmo sistema linguístico há a presença de discursos ideologicamente opostos, constituídos por sujeitos de diferentes classes sociais. Por ser constituída desse confronto, a língua, de acordo com Bakhtin, é complexa e viva, nutrida de “uma dialética interna em que se atraem e, ao mesmo tempo, se rejeitam elementos julgados inconciliáveis” (BARROS, 1994, p. 8). O signo, portanto, é designado como “a arena da luta de classes”.

Tendo em vista essa característica dialética da língua, o autor soviético postula que o *dialogismo* é o princípio constitutivo de todo o discurso, isso porque todo discurso ressoa já-ditos, de forma a respondê-los, antecipá-los ou polemizá-los. Dessa maneira, a relação dialógica intrínseca à língua prenuncia a noção de *intertextualidade*, isto é, o cruzamento entre os mais diversos textos que circulam na sociedade, que se instalam no interior de cada enunciado, integrando-no (BARROS, 1994). Isto posto, salientamos que o dialogismo é a ressonância de já-ditos – presentes, passados e/ou futuros –, caracterizando um princípio constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 2003a).

Em razão disso, podemos afirmar que o objeto de análise discursiva bakhtiniana é o *texto-enunciado*, visto que a partir de abordagens internas e externas da língua(gem) se pode vislumbrar os ecos de outros enunciados que estão vinculadas ao enunciado a ser analisado e que se encontram dispersos na sociedade. Assim, corroboramos que

sua concepção de enunciado distancia-se de uma simples abordagem sintática, tal como é praticada pela linguística *strictu senso* [...]. Não é possível estudá-lo a partir das relações linguísticas do sistema da língua, nem tampouco, a partir do enunciado tomado isoladamente (INDURSKY, 2000, p. 73-74)

De fato, o que interessa são as *relações enunciado-realidade*, as quais não são de ordem linguística, mas extralinguísticas, vale dizer, dialógicas (BAKHTIN, 2003a). Nesse



viés, não somente a noção de texto é significativamente modificada como também a própria concepção de sujeito. Para Bakhtin, o texto é um “tecido polifonicamente constituído por fios dialógicos de vozes” (BARROS, 1994, p. 4), cujo sujeito que o enuncia se configura como histórico, visto que está inserido em um contexto sócio-historicamente situado, como também se apresenta como ideológico, porque corresponde a diferentes vozes sociais.

Outrossim, sob o prisma bakhtiniano, os textos podem produzir efeitos de polifonia, quando permitem que as vozes sociais sejam reconhecidas, ou de monofonia, quando as oculta sob o véu de uma única voz autoritária. Estas concepções de *polifonia* e *monofonia* são, portanto, estratégias discursivas, efeitos de sentido que constituem os textos naturalmente dialógicos e traduzem as diferentes formas do dizer que estão presentes nas entrelinhas dos enunciados.

Além disso, para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, os textos são corporificados em gêneros do discurso, pois sempre que um sujeito quer se comunicar, recorre a algum gênero. Por isso, assinalam que os gêneros em uso moldam os discursos, visto que são formas relativamente estáveis, determinadas sócio-historicamente (BAKHTIN, 2003a). Reconhecidos como entidades dinâmicas pela ótica bakhtiniana, os gêneros, principalmente devido à sociedade na qual estamos inseridos, articulam vários modos de realização, de tal forma que “o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19). Ou seja, influenciados por fenômenos como a globalização e os avanços tecnológicos, os sujeitos combinam formas diversas para elaborar seus textos e desenvolver significação.

Por essa razão articulamos, à perspectiva de Bakhtin, o conceito de multimodalidade, que caracteriza os textos verbais ou não-verbais que combinam alguns recursos semióticos – imagens, recursos de escrita, gestos, movimentos, expressões faciais – para construir sentido (JEWITT, 2009 *apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Partindo desses pontos de vista, assinalamos que as tirinhas se configuram como um gênero social multimodal, e o posicionamento crítico da personagem que protagoniza as cenas – a Mafalda – nos permite verificar de forma mais contundente as questões sócio-históricas em que as tiras foram produzidas. Além disso, as reflexões desta personagem, simbolizadas através de elementos linguísticos e imagéticos, ressaltam que a língua(gem) não é neutra, tampouco é o discurso. Isto posto, respaldamos a importância, neste trabalho, de que os textos sejam analisados para além dos limites da linguística, de modo a abarcar o teor histórico, político, social e ideológico.

3. Análise de dados

Para alcançar o objetivo supracitado, adotamos para a composição do *corpus* desta pesquisa três tirinhas da série "A liberdade iluminando o mundo", compostas por Quino, que serão analisadas a seguir de modo qualitativo. A escolha decorreu tendo em vista o caráter informal e multimodal do gênero, de modo que possamos explorar os elementos verbais e não-verbais dos textos, bem como os aspectos extralinguísticos que influenciam seus sentidos. A seguir apresentamos as três tirinhas que serão analisadas ao longo deste artigo:

IMAGEM 1



Fonte: <https://document.onl/documents/toda-mafalda-em-portugues-quirgo.html>

IMAGEM 2



Fonte: <https://document.onl/documents/toda-mafalda-em-portugues-quirgo.html>

IMAGEM 3



Fonte: <https://document.onl/documents/toda-mafalda-em-portugues-quirgo.html>

Os sentidos que circulam acerca da personagem Mafalda, bem como o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos, colaboram para compreender o seu papel nas tiras que protagoniza, sendo frequentemente uma voz que busca desenvolver contestações sobre fatos do cotidiano de um mundo em plena Guerra Fria e de uma América sob o jugo de governos ditatoriais. Nesse viés, é possível encontrar fortes tensões entre opiniões críticas da Mafalda frente à opinião da massa e das demais personagens, construídas através de um caráter unidimensional, que, diferente da personagem principal, representam a conformidade perante os conflitos mundiais.

Conforme Eco (*apud* QUINO, 2013, p. 55), a “Mafalda vive em um contínuo diálogo com o mundo adulto, mundo que não estima, não respeita, humilha e rejeita [...]”. Por ter essa personalidade incisiva, a personagem por vezes transforma temas da ordem pública em temas da ordem privada, trazendo para o cotidiano indagações a respeito do mundo e das relações sociais. Por outro lado, os demais personagens costumam representar os posicionamentos de permanência, vozes típicas da classe média.

Outrossim, é preciso destacar importância e a relação com os fatores extralinguísticos, representativos do momento em que o texto foi produzido: entre os anos de 1962 até por volta de 1973, período em que mundo era palco de disputas entre as nações, principalmente entre dois blocos de teores político-econômico distintos e até dicotômicos: vivia-se um Pós-Guerra Mundial marcado pela tensão da Guerra Fria, protagonizada pelos Estados Unidos e pela União Soviética.

Os enunciados, bem como a construção dos elementos imagéticos, são estabelecidos a partir de uma interação com a sociedade e com o contexto histórico e político. Nessa perspectiva, o dialogismo é estabelecido na comunicação entre o texto e os sistemas sócio-econômicos e/ou entre a representação da Mafalda e a própria estátua da liberdade ou o seu conceito, pontos que serão mais explorados a seguir.



Por meio da análise da primeira tira, já podemos compreender a Mafalda como um sujeito contestador, que irá se opor à concepção canônica a respeito da *liberdade* e seu poder “iluminador” sobre o mundo. Essa liberdade possui, na série de tiras, duas significações principais: é tanto a liberdade enquanto ato de ser livre, quanto a liberdade representada pela estátua estadunidense, localizada na cidade de Nova Iorque. Ambos os conceitos remetem ao capitalismo, que carrega em si premissas de liberdade e autonomia, embora isso possa ser contestado, como a própria personagem o faz.

Por se ligar a um elemento externo, atrelado ao contexto histórico e social do momento em que se situa, a tirinha pode ser facilmente classificada como dialógica, segundo a concepção bakhtiniana adotada e supracitada neste artigo. A alusão à Estátua da Liberdade ocorre pela própria posição que a personagem assume, imitando o monumento. Isso seria, portanto, um resgate de um elemento extralinguístico, que carrega em si, também, a dialogia bakhtiniana e outros fatores – como a ideia do capitalismo e da liberdade proposta por este.

Outra questão que reforça a presença do dialogismo na tira é a referência, ainda que de forma indireta, aos posicionamentos político-econômicos de direita e de esquerda, como observamos nos dois últimos quadrinhos ao atentarmos para os objetos presentes na mão direita e na mão esquerda da protagonista, respectivamente uma lâmpada queimada e um livro de história. O ideal conservador é construído, destarte, por meio de uma crítica, comparado à lâmpada queimada, fazendo jus ao fato de ser uma ideologia que prega a liberdade e o desenvolvimento científico, social etc, mas que está “apagada” realmente quanto às questões que não dizem respeito aos interesses dominantes. Ao ideal social, Mafalda atrela a preocupação e a criticidade quanto à historicidade, por meio do livro de história na mão esquerda. Nesse viés, mostra que essa ideologia atenta para questões que são negligenciadas pela direita – de luz apagada aos problemas reais da sociedade.

O posicionamento de Mafalda, enquanto contestadora das situações sociais, advém, especialmente, pelo ideal social de esquerda com que se identifica, sendo este resgatado tanto por questões linguísticas e discursivas, recuperadas pela criticidade e ironia com que define o posicionamento conservador (a luz apagada, que tem potencial e premissa para brilhar, mas não o faz), quanto por questões imagéticas, como a cor de suas vestes: vermelhas, aludindo ao socialismo ao qual se alia.

Além da figura de Mafalda, temos, nesta primeira sequência discursiva, a presença do personagem Felipe, o qual, embora pareça um mero pretexto para o desenrolar da história, carrega marcas ideológicas em um discurso aparentemente neutro, que, em uma leitura superficial, seria desconsiderado. Acreditamos, porém, que nenhum discurso é neutro e



desprovido de ideologias, pois, como o próprio Bakhtin defende, o signo é essencialmente ideológico. Desse modo, como Felipe porta-se indiferente à fala de Mafalda, a qual, já vimos acima, apoia-se no discurso socialista, temos uma posição de negligenciamento das causas do partido, aceitando – ou ao menos se conformando – com a política dominante capitalista.

Todos esses elementos supracitados, porém, só podem ser resgatados devido à relação que a tirinha estabelece com diversos aspectos extralinguísticos que circulam na nossa sociedade; seja o conhecimento da existência e da significação da Estátua da Liberdade, seja o reconhecimento dos discursos capitalistas e comunistas, conservadores e sociais que estão dispersos na sociedade. É, pois, segundo a definição de Bakhtin, um texto consideravelmente dialógico. Junto a isso, caracterizamos-no, também, como polifônico, conforme o mesmo autor, devido à presença da voz do socialismo nas falas da Mafalda e da voz do cidadão negligente à situação política, aparentemente imparcial, mas que se conforma com a política vigente no momento em questão.

Partindo agora para a análise da segunda tirinha, percebemos que Mafalda passa a se relacionar não apenas com Felipe, mas também com Susanita, uma outra personagem criada por Quino. Nesse viés, entra em cena outra voz social, em contraposição ao discurso de Mafalda, trabalhando para caracterizar esse segundo texto também como polifônico. Susanita é normalmente representada como a voz de uma ideologia conservadora, por vezes pautada nos papéis de gênero e na estratificação de classes sociais. Na segunda tira, Susanita contesta Mafalda, personificando a voz da ideologia dominante do capitalismo frente à representação da liberdade empreendida pela garotinha de vestido vermelho.

É possível perceber que Susanita, por meio do seu discurso, acredita na máxima da liberdade às configurações estadunidenses e, por isso, estranha a lâmpada queimada na mão da protagonista que intenciona simbolizar a Estátua da Liberdade. O discurso de Susanita representa uma voz ideológica que indaga a respeito da lâmpada que não ilumina, visto que a liberdade, nessa concepção capitalista, espalha luz pelo mundo, em oposição à “escuridão” atribuída aos demais sistemas sociais e econômicos – no caso, ao comunismo/socialismo.

Quanto ao outro personagem em cena, Felipe, voltamos ao que supra-analisamos sobre ele: aparentemente imparcial ao responder ao questionamento de Susanita sobre “o que deu” em Mafalda. Em vez de responder “é a liberdade iluminando o mundo”, opta pelo uso do verbo “dizer”, o qual, através da sua fala, torna a ação empreendida pela protagonista, e, portanto, a carga ideológica atrelada a ela, distante do posicionamento desse. Se realmente acreditasse no que Mafalda representa com a sua “brincadeira”, baseada na ideologia socialista a qual se alia, não teria optado por uma frase que o distanciasse dessa posição. É,



novamente, a voz do cidadão aparentemente neutro, mas conformado com a situação vigente e negligente às demandas sociais.

A polifonia é confirmada ainda quando atentamos para a análise do plano visual, no qual observamos a expressão e a postura de Felipe, que revela certo tom de desprezo e/ou sarcasmo ao responder acerca do que está fazendo Mafalda. Outro aspecto é a mudança que pode ser percebida no estado de Susanita, a qual fica atônita com a resposta da protagonista. Isso porque Susanita não esperava aquela resposta – de que a liberdade capitalista não exerce um poder iluminador –, visto que representa uma voz ideológica contrária a que Mafalda personifica – voz mais social, que busca alertar sobre a situação da liberdade no mundo.

É importante pontuar, ainda, a relação que Mafalda estabelece com o contexto no qual as tirinhas estão inseridas, quando se refere à lâmpada queimada em virtude da “tensão mundial”. Essa tensão, como já mencionamos, seria consequência de um mundo em guerra, polarizado em duas grandes potências – distintas quanto a concepções políticas e sociais –, que assiste ao cerceamento da liberdade em detrimento da conquista de outros países. Destarte, o diálogo estabelecido com o contexto funciona como forma de crítica, principalmente, à política estadunidense – representante do capitalismo –, que, por exemplo, influenciou e apoiou ditaduras em toda a América Latina, inclusive na Argentina, país da Mafalda. A personagem, assim, convive com a contradição da liberdade pregada pelos Estados Unidos e, por isso, encontra em uma simples brincadeira uma forma de crítica.

Na sequência discursiva da terceira tirinha, a qual iremos analisar agora, é possível perceber, assim como nos textos anteriormente analisados, a presença de um embate entre vozes sociais, configurando a sequência como polifônica. Há, portanto: a voz da Mafalda, que permanece representando uma ideologia mais social, crítica à ideia de liberdade propagada pelo sistema liberal do capitalismo; e a voz do pai, que representa a conformidade perante os problemas sociais.

O pai simboliza, desse modo, a voz de certo conformismo tendo em vista a sua resposta, a qual exclui todas as questões reflexivas e críticas que poderiam advir e isso em detrimento de um posicionamento de pai, apenas, desinteressado no que vai além da sua realidade mais imediata. Essa compreensão do posicionamento ideológico assumido por esse personagem advém tanto da leitura da tirinha em questão, quanto do diálogo que essa estabelece com outras tirinhas da Mafalda que também trazem a figura do pai e ajudam a caracterizá-lo. Isto posto, ressaltamos que a percepção da polifonia, conceito preconizado por Bakhtin e o seu círculo, dá-se com o auxílio de outro conceito bakhtiniano, o dialogismo.



Dessa forma, constatamos que o pai desconsidera a significação que perpassa a fala de Mafalda no primeiro quadrinho, visto que normalmente está conformado com a sua vida pacata de classe média e despende pouca atenção às questões mais sociais e/ou políticas. De acordo com os preceitos de uma sociedade patriarcal, o maior papel de tal personagem é ser pai, cuidar da família e prover o sustento da casa, por isso sua indagação se volta à brincadeira da filha quanto ao perigo de estar em cima do banco. O pai não se revolta, muito menos se atenta, ao real sentido que Mafalda busca simbolizar com sua brincadeira.

Essa conclusão embasa-se ainda na análise dos elementos imagéticos, componentes primordiais para a construção do sentido dos textos desse gênero textual. Assim, podemos notar que, no primeiro quadrinho, o rosto do pai nos comunica certa incompreensão diante da Mafalda. No segundo momento, observamos que essa incompreensão cede espaço à ira com a possibilidade da criança se machucar. Contudo, surpreendido pela resposta da menina no último quadrinho, o pai se vê sem resposta à altura de tal reflexão, alterando a expressão de raiva por uma expressão de consternação.

Acerca desse conformismo da personagem, é válido pontuar o conceito de *não-álibi* defendido por Bakhtin (2003b). Esse conceito é desenvolvido para justificar que todo indivíduo, enquanto sujeito no mundo, não pode se eximir da responsabilidade pelos seus atos. A responsabilidade é um elemento que resulta da própria existência do indivíduo, do seu contato com o mundo e com o outro. Desse modo, quando busca se estabelecer em uma posição de conformidade, tentando se ausentar do lugar de ser responsável, o sujeito produz um “falso álibi”. Isto pode ser visto na figura do pai na terceira sequência discursiva analisada, pois ele tenta fugir dessa responsabilidade natural do ser perante o mundo ao não olhar criticamente para a realidade que os rodeia.

Quanto aos aspectos dialógicos, além da importância do conhecimento da figura do pai em outras tiras de Quino, para melhor compreender seu posicionamento discursivo e a carga ideológica de sua voz, temos a representação da liberdade como “quebrada” e “machucada” no terceiro quadrinho, fazendo, novamente, uma conexão com um elemento externo ao texto, o contexto no qual a tirinha está inserida: um mundo em guerra, marcado por lutas de poder e de ideologias opostas; um país e uma liberdade lesionados pela ditadura.

4. Considerações finais

Pode-se perceber que as três tiras dialogam com discursos e contextos externos, mas também conversam entre si devido à caracterização de liberdade que elas empreendem. Isto



pode ser constatado através de elementos que, mesmo não-explícitos no dito, dialogam de certa forma por abordarem concepções que se completam, possibilitando que sejam associados uns com os outros. Tal conclusão é fortalecida com o olhar bakhtiniano, uma vez que este alega que os signos formulam o sentido das ideologias produzidas no dito, ainda carregando uma presença bastante significativa do contexto sócio-histórico e ideológico, atualizando a língua, meio pelo qual essa interação ocorre.

Os discursos produzidos pela personagem Mafalda são respostas a discursos outros dispersos na sociedade, e por vezes contrários ao posicionamento ideológico defendido pela protagonista das tirinhas. Com isso, vimos o conceito de *dialogismo* de Bakhtin como aporte para apresentar essa relação que os discursos produzem em seu funcionamento, os quais se concretizam por meio de outros, promovendo interação. Por este viés, alcançamos e abordamos a questão de *intertextualidade* na análise, já que há o entrosamento entre práticas diversas na composição dos textos. Destarte, tocando na concepção de texto, vale retomar o que o teórico adotado reflete a respeito disso, o qual traz como noção de texto uma mesclagem de vozes que, quando se entrelaçam e se permitem ser reconhecidas, formam um tecido polifônico.

Trazendo o gênero tirinha, observamos o trabalho produzido por elementos linguísticos e não-linguísticos, incluindo ainda o caráter multimodal e informal, para que assim consigamos tratar das questões bakhtinianas através desse *corpus*. Nessa análise, foi possível observar os discursos que dialogam por meio das posições que os personagens que compõem as tiras se encontram ou aparentam estar, através de um viés humorístico e crítico, envolvendo questões sociais e políticas. Com este material, foi possível articular sobre a presença da personagem principal, a Mafalda, que promove uma relação com outros personagens, e em especial nas tiras selecionadas para a pesquisa. Isto posto, conseguimos resgatar a repetição da sua posição se referindo à estátua da liberdade e às ideologias associadas a este elemento metafórico, gerando um discurso de conteúdo político e crítico, dialogando, assim, com outros discursos que não se apresentam no dito, mas criam inter-relações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 261-306.

_____. **Para uma filosofia do ato**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.



BARROS, D. L. Dialogismo, polifonia e enunciação. **In:** _____; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin.** (Orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 1-9.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. **In:** BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-40.

GIROLA, M. K. Signo e ideologia: a contribuição bakhtiniana para a filosofia da linguagem. **Língua e literatura**, Rio Grande do Sul, n. 27. p. 319-322, jun. 2004.

INDURSKY, F. Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à Análise do Discurso. **Línguas Instrumentos Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, Editora Pontes, n. 4/5, p. 69-88, dez. 1999 - jun. 2000.

QUINO. **Mafalda inédita.** São Paulo: Martins fontes, 2013.

RAIZE, Juliana Teixeira. Mafalda e a História argentina: Uma análise dos anos de 1960 e 1970 através dos quadrinhos. **In:** ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 4., 2013, Londrina. **Anais [...].** Londrina: Eduel, 2013. p. 1632-1651.

ROSSI, Kassia; HENN, Ananda Gomes. Mafalda, a menina que questionou o mundo: arte sequencial como forma de resistência durante os regimes militares da América do Sul (1964-1973). **In:** FEIRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO, 4., 2015, Videira. **Anais [...].** Videira: Editora IFC, 2015.



<https://doi.org/10.30681/real.v14.4965>

PICHAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PAISAGEM LINGUÍSTICA NO CENTRO DA CIDADE DE MANAUS

Laíza Bezerra MACIEL¹

Resumo: A prática da pichação na cidade de Manaus compreende diferentes modos de interação com a sociedade, utilizando dos muros de casas e prédios como suporte para uma expressão artística ou crítica. O presente estudo dedica-se à análise dos aspectos linguísticos presentes nas pichações do Centro e localidades adjacentes de Manaus e, para isso, a pesquisa baseia-se em uma coleta de material com cerca de cento e vinte imagens realizadas. Dessa forma, destaca-se a importância da pichação como uma prática de uso da linguagem, a partir de perspectivas de autores das áreas da Linguística e das Artes Plásticas, tais como Eni Puccinelli Orlandi e Gustavo Lassala.

Palavras-Chave: pichação; linguagem; discurso; pichadores

Abstract: The practice of picho in the city of Manaus comprises different modes of interaction with society, using the walls of houses and buildings as a support for artistic or critical expression. The present study is dedicated to the analysis of the linguistic aspects present in the picho of downtown and adjacent locations of Manaus and, for this, the research is based on a collection of material with about one hundred and twenty images made. Thus, the importance of picho as a practice of using language is highlighted, from the perspectives of authors in the areas of Linguistics and Plastic Arts, such as Eni Puccinelli Orlandi and Gustavo Lassala.

Keywords: picho; language; speech; picho writers

1. INTRODUÇÃO

A prática de pichar pode ser compreendida como ato de escrever sobre muros e fachadas de prédios com tinta em *spray* aerossol, representando necessariamente formas de intervenção do espaço urbano. As pichações são expressas, muitas vezes, por simbologias e pela utilização de vocabulário específico que demonstram a atuação de um grupo e também servem de comunicação entre um grupo e outro. Os bairros e as localidades também possuem importância, pois são vistos como território para estabelecer limites sociológicos à liberdade individual e isso contribui para as produções.

¹ Acadêmica do Curso de Letras na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus/AM. laizamaciell@hotmail.com.



Os grafismos urbanos são manifestações linguístico-culturais utilizadas, em muitos momentos, como expressão de protestos e reivindicações. A prática da pichação e do grafite empregam linguagens diferentes de interação com a sociedade, no entanto aproveitam do mesmo suporte: os muros e os edifícios de cidades. Desse modo, o estudo sobre a linguagem dos pichadores permite compreender as diferenças linguísticas associadas às circunstâncias de comunicação, tais como tipo de texto, assunto da mensagem, modalidade dos discursos, lugar de interação e entre outros fatores.

Para isso, a presente pesquisa atém-se a proposta teórico-metodológica da Análise de discurso, a qual se ocupa com o uso da língua em interação com construções ideológicas, especialmente com o estudo da linguagem inserida em um contexto histórico e social de determinada comunidade de fala. Trata-se de uma investigação qualificativa que visa analisar os aspectos linguísticos presentes na prática da pichação no espaço urbano manauara, sob a ótica das obras da professora Orlandi (2002) e do linguista Maingueneau (2015).

Tem-se, por consequência, uma pesquisa de caráter etnográfico, haja vista a necessidade de coleta de dados principalmente com o uso de câmera fotográfica para realizar uma descrição de recursos da linguagem encontrados na paisagem da cidade. Sob esse cenário, é interessante afirmar que as pichações constituem práticas cotidianas de uso da linguagem e destacam diferentes formas de representações dos espaços.

Evidencia-se, assim, uma discussão imprescindível a todas as esferas da sociedade, pois busca superar questões ligadas a preconceitos e julgamentos em relação à pichação e ao grafite, além de direcionar para desestabilização de discursos consolidados em que arte refere-se apenas àquelas aceitas por uma classe social prestigiada.



GRAFITE E PICHÃO: CONCEITOS E ESTILOS

O grafite e a pichação constituem intervenções urbanas contemporâneas que são recursos expressivos distintos na arte de rua. Ambos convidam os transeuntes das grandes cidades a um momento de reflexão e fruição estética, além de causarem um sentimento de estranhamento ao leitor. O uso de cores, linhas e formas chamativas, além dos temas abordados nas inscrições de muros são, muitas vezes, críticas de cunho social, político ou simplesmente assinaturas utilizadas para marcação de atuação territorial de grupos.

Embora sejam duas manifestações distintas, não é possível compreender e analisar apenas a pichação sem mencionar o grafite, visto que possuem, segundo Franco (2009, p. 20), uma comunhão subterrânea tanto na história da prática como nas interdependências processuais para interferirem na cidade. Dessa forma, em um primeiro contato com esse universo, é admissível afirmar que existem pelo menos três aspectos em comum entre as duas ações.

Um aspecto em comum entre as duas práticas está relacionado ao ponto de vista da legalidade. O grafite e a pichação são considerados infrações penais, tipificadas na Lei de Crimes Ambientais, mais especificamente Art. 65 e seus parágrafos da Lei 9.605/98. Ainda que ambos sejam ilícitos, os grafiteiros têm melhor aceitação para sua prática, em razão da estética elaborada de imagens com humor e descontração, o que fez a coibição recair com mais intensidade sobre a pichação e, conseqüentemente, ser retratada como ato de vandalismo diante da mídia brasileira.

O segundo aspecto de congruência entre a pichação e o grafite deve-se ao fato dos interventores atuarem, de forma transitória, pelas duas expressões, sendo razoável afirmar que são realizadas concomitantemente. O *grapixo* é um exemplo dessa correlação, pois decorre de uma “fase intermediária entre a pichação e o grafite e é caracterizada por letras desenvolvidas por pichadores em São Paulo com a adição de duas ou mais cores no contorno e miolo das letras [...]” (LASSALA, 2017, p. 52).

O terceiro ponto em comum dá-se na relação interacional entre os grupos de atuação de arte de rua. Os grafismos urbanos são geralmente produzidos em conjunto, em razão de serem consideradas práticas marginalizadas, os interventores atuam em grupos, auxiliando uns aos outros a fim de agilizar a produção. Em relação a isso, a atuação em conjunto na comunidade de pichadores gera um conflito social, de modo que, conforme Azevedo (2014, p. 44), vê-se uma disputa entre grupos de pichadores sobre a utilização dos espaços da cidade.



Apontadas as perspectivas de aproximação entre o grafite e a pichação, a principal dificuldade do observador é a diferença entre as duas manifestações gráficas. Em relação a isso, o conceito de singularização dessas expressões culturais pode ser simples: “uma das diferenças entre o graffiti e a pichação é que o primeiro advém das artes plásticas e o segundo da escrita, ou seja, o graffiti privilegia a imagem; a pichação, a palavra e/ou a letra” (GITAHY, 1999, p. 12).

A palavra graffiti significa inscrição ou desenhos de épocas antigas realizadas com carvão em rochas e paredes. Para Gitahy (1999), as pinturas rupestres são os primeiros exemplos de graffiti que encontramos na história da arte e, ao longo dos anos, as técnicas e os materiais utilizados para essa prática foram sendo aprimorados com o intuito de expressão comunicativa.

O grafite consagra-se como linguagem artística no Brasil no fim dos anos de 1970 com a influência de artistas Keith Haring e Kenny Scharf, conquistando seu espaço na mídia e por intermédio de manchetes de jornais e Bienais. Ainda segundo o artista Gitahy (1999), o grafite, na sua essência, exige maior complexidade em sua elaboração, pois são utilizadas técnicas de noções de movimento, cor, luz, volume e outros recursos como colagens ou adesivos.

Na mesma época, de acordo com Lassala (2017, p. 88), surgem repetidamente algumas inscrições de “cão fila Km 26” nas ruas da cidade de São Paulo, sendo muito comum também o aparecimento de poemas, palavras bem-humoradas e frases enigmáticas nos muros. Para ele, essas seriam as primeiras inscrições na capital paulista que mais tarde seriam classificadas como pichação e utilizadas, em alguns momentos, como uma espécie de propaganda irregular ou simplesmente com intenções artísticas para chamar atenção dos transeuntes.

Vários são os significados da palavra pichação (PICHAÇÃO, 2020): ato ou efeito de pichar; inscrição ou rabisco, geralmente de teor político, em fachadas e edifícios; tecer comentário crítico. O professor e designer Gustavo Lassala (2017, p. 46) define o conceito de pichação como uma ação de transgressão, utilizada para marcar presença ou chamar atenção para si ou para alguma causa, principalmente em ambientes do espaço público. Para ele, é uma prática que não define um padrão estético quanto à forma e ao conteúdo, privilegiando o uso da palavra ou tipografia, além disso o tempo de realização do ato é curto e, portanto, a produção em si é aleatória e anárquica.

É importante ressaltar que, para evitar equívocos semânticos, existe uma distinção entre o termo pichação, grafado com “ch”, e pixação, escrito com “x”, termos esses encontrados em



alguns livros, artigos ou reportagens. A pichação designa a atuação de qualquer pessoa no simples ato de rabiscar, escrever e pintar em muros, utilizando das mais diversas ferramentas. Por sua vez, a pichação apresenta-se como um tipo específico da prática de pichar:

Pichação refere-se a um tipo de intervenção urbana ilegal nativa de São Paulo; sua principal característica é o desenho de letras retilíneas escritas com spray ou rolo de espuma para estampar logotipos de gangues ou indivíduos; esse estilo de letras é conhecido como tag reto. Normalmente moradores de bairros periféricos, jovens que se arriscam nessa modalidade ao escalar edificações para carimbar sua marca em lugares de grande visibilidade, buscam notoriedade (LASSALA, 2014, p. 20).

A partir desses conceitos, pode-se compreender que o pichador dialoga em diferentes intensidades com a sociedade. A linguagem da pichação e sua lógica são representadas por vários tipos de grafismos, sendo os mais comuns no Brasil o tag reto e o xarpi. Esses funcionam, aparentemente, como um instrumento de comunicação próprio de cada comunidade, assim os pichadores produzem as manifestações gráficas, na maioria das vezes, para aqueles que compreendem a linguagem da pichação.

O tag reto é um estilo de letra a qual é caracterizada por ter o traçado predominantemente reto, com formas pontiagudas e estendidas. Conforme sustenta Lassala (2017, p. 110), o tag reto foi difundido pelos pichadores de São Paulo e é usado para padronizar um logotipo, além de surgir como elemento diferenciador de grupos ou gangues que buscavam desenhos próprios com a possibilidade de ocupar o maior espaço possível no suporte.

O termo *tag* é uma palavra de origem inglesa, cujo significado basicamente é etiqueta ou rótulo, no entanto pode ter outros sentidos de acordo com a sua utilidade. Para os grafiteiros, é sinônimo de assinatura, frequentemente empregado para identificação do autor em trabalhos. Já, para a comunidade de pichadores, representa não só uma assinatura, mas também traz características que deram origem ao movimento tipicamente paulistano Tag Reto.

O Xarpi é um outro estilo de pichação e significa a inversão das sílabas da palavra “pixar”. No trabalho de etno-reportagem sobre a pichação no Rio de Janeiro, Vieira (2009, p. 9) sustenta que a pichação carioca é determinada pelos traços curvos e pelo comportamento, com a violência passando a se concentrar apenas na forma simbólica. Nesse panorama, para a comunicação interna e com o objetivo de ludibriar a polícia e os moradores locais surgiu o dialeto TTK:

O mais conhecido de todos estes dialetos de caráter criptográfico é a “língua do TTK”, que consiste em pronunciar as palavras invertendo a ordem das sílabas (pichador =



dorchapi). O TTK foi criado por presos políticos no fim dos anos 70, com a ditadura ainda em vigor. A intenção era despistar os militares e seus agentes. O nome é uma homenagem ao Catete, bairro em que a língua teve boa repercussão (TTK = KTT). Os pichadores se apropriaram do dialeto, dominaram-no e o colocaram em prática em diversos ambientes, no ônibus, na escola, na rua, causando curiosidade e espanto nas pessoas ao redor. Assim, ao mesmo tempo, transgrediam nos muros e subvertiam na língua [...] (VIEIRA, 2009, p. 82).

Embora essa linguagem não seja mais tão frequente nas manifestações, para Vieira (2009, p. 83) o TTK deixou vestígios no vocabulário do pichador no qual se encontram inúmeros neologismos como tala, tatin, xarpi, cialipo, lokitran (lata, tinta, pixar, polícia, tranquilo), incorporados ao atual jargão dessa comunidade de falantes, além de ter forte influência nos movimentos musicais de rap.

É interessante destacar que o contexto de manifestação política contra o regime militar nas décadas dos anos de 1970 e 1980 no Brasil colaborou para visão da pichação como uma forma de expressão da opinião e pretensão a favor da democracia. Desse modo, surge a visão da pichação como ação transgressora por natureza e sua associação a um tipo de protesto.

Aliada a uma grafia singular e aparentemente incompreensível, a percepção da pichação como protesto e ato de balbúrdia persiste até o presente momento, sendo motivo de estranhamento e preconceito aos olhos da sociedade. Com base nisso, pode-se destacar no processo de observação do ambiente urbano a pichação como elemento precursor da linguagem, colaborando para um exercício visual que orienta a resignificação das paisagens nas cidades.



A PERSPECTIVA VARIACIONISTA

De modo geral, a linguagem envolve a capacidade comunicativa do ser humano em compreender e desenvolver a língua e outras manifestações, tais como a dança, a música ou a arte. Já a língua é um sistema que acompanha a evolução da sociedade e reflete os padrões de comportamento que, eventualmente, podem mudar em razão do decorrer temporal. O professor José Lemos Monteiro (2000, p. 16) declara que a função social da língua de estabelecer contatos sociais e o papel de transmitir informações sobre o falante representa uma prova cabal acerca da existência de uma relação íntima entre língua e sociedade.

Essa relação revela-se de tamanha complexidade, posto que trouxe diversas discussões ao campo da linguística no que tange aos pressupostos teórico-metodológicos sobre o comportamento dos indivíduos no uso da linguagem. A sociolinguística, como comumente ficou conhecida, confronta os conceitos resultantes dos modelos saussuriano e gerativista e pressupõe que a sistematicidade da linguagem é buscada por meio do estudo da variação linguística.

A sociolinguística é a área de estudo que observa as situações reais de uso da língua, considerando as relações entre a estrutura e os aspectos socioculturais envolvendo a produção linguística. Tem-se, diante disso, a importância da linguagem, de pequenos grupos a comunidades maiores, visto que destacam-se temas envolvendo a diversidade linguística, a dialetologia, a crioulística e os estudos da interação.

Tal abordagem, também chamada de Teoria da Variação e Mudança, consolidou-se inicialmente nos Estados Unidos, na década de 1960, com o linguista William Labov, a fim de possibilitar a observação da regularidade e da sistematicidade das variantes linguísticas, presentes na comunicação do dia a dia. Em suma, a professora Maria Cecilia Mollica traz uma compreensão mais clara sobre o foco da sociolinguística:

A sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estaticamente previsíveis (MOLLICA, 2019, pp. 9-10).

A variação linguística é entendida como fenômeno essencial à própria natureza humana, dado o dinamismo da língua e os diversos fatores de natureza social ou estrutural que a



influencia. O modelo laboviano permite compreender as estruturas linguísticas variantes apresentadas numa língua que revelam padrões de regularidade e, conseqüentemente, não são justificáveis pelo acaso.

Com base nisso, considera-se que “duas ou mais formas distintas de transmitir um conteúdo informativo constituem, pois, uma variável linguística. As formas alternativas, que expressam a mesma coisa num mesmo contexto, são denominadas variantes linguísticas” (MONTEIRO, 2000, p. 59). A perspectiva variacionista considera que a língua é dotada de heterogeneidade, pois é contemplada como um sistema de regras variáveis e categóricas que se comportam de modo frequente e previsível.

A fim de demonstrar explicações específicas para as mudanças sonoras na realização dos ditongos /aw/ e /ay/ na ilha de Martha’s Vineyard, Labov (2008, p. 45) aponta que a centralização e o arredondamento dos ditongos estão associados a estímulos sociais que afetavam profundamente a vida na ilha, sendo necessário considerar: a presença de diferentes grupos étnicos; a localidade era o município mais pobre do estado de Massachussetts; apresentava alto índice de desemprego e alto índice de emprego temporário; a principal fonte de renda, pesca de baleias, em queda e o declínio da agricultura e da agropecuária.

Por esse ângulo, observa-se que as variáveis externas ou não linguísticas, tais como gênero/sexo, escolaridade, idade e classe social, dentre outras, relacionam-se a fenômenos de uso na fala e na escrita. O gênero, por exemplo, pode indicar diferenças de timbre, altura e ritmo que determinam as especificidades da voz feminina ou masculina. Para Monteiro (2000, p. 73), as análises sobre correlação entre gênero e variação linguística também podem indicar a preferência de mulheres pelo uso de formas associadas ao padrão de prestígio e *status* atribuído pela comunidade de fala.

A classe social e o grau de escolaridade do falante também constituem fatores importantes para uma pesquisa linguística em vários níveis, seja fonológico, sintático, morfológico ou lexical, pois exerce fortes influências no modo de falar da comunidade. Em um caso concreto, na obra de William Labov (2008), foram examinados diversos elementos dessa natureza sobre os traços do inglês padrão e não padrão, constatando que o *Black English* vernacular é uma variedade do inglês extremamente estigmatizada e sofre preconceito devido a pressões étnicas, escolarização e classes sociais.



As mesmas técnicas de observações de usos da língua em situações espontâneas foram aplicadas no estudo sobre a estratificação social do /r/ em Nova York e deram suporte às conclusões da proposta variacionista. Labov (2008, pp. 60-61) destaca que as pressões e as atitudes sociais incidem sobre as estruturas linguísticas, de modo que a manifestação do falante sofre constrições diante da possibilidade de avaliação da postura articulatória.

Em razão disso, Labov (2008, p. 244) salienta a presença do paradoxo do observador na pesquisa linguística, visto que o objetivo de investigação na comunidade deve ser esclarecer como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas, no entanto os dados de estudo da variação linguística só podem ser obtidos se a observação for sistemática. Para isso, são utilizados vários procedimentos que desviam a atenção do falante no momento da entrevista para que o vernáculo em análise emergja.

Do mesmo modo, essa compreensão pode ser destinada à análise de grafismos urbanos, pois as pichações são produções linguísticas podem contribuir na observação de uso da linguagem, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. As pichações podem revelar elementos morfológicos, lexicais ou discursivos para a pesquisa e permitir considerações relevantes para o campo da linguística.

A LINGUAGEM DAS RUAS DE MANAUS

As grandes metrópoles, além de exercerem fortes influências econômicas, políticas e sociocultural sobre outras cidades, são marcadas por diferentes estímulos visuais, o que abrange *outdoors*, letreiros luminosos, placas de estabelecimentos comerciais e propagandas. Tudo isso pressupõe uma intensa interação entre os diferentes níveis lexicais, enunciativos e discursivos da leitura durante o cotidiano brasileiro.

As pichações têm sido consideradas formas de intervenção do espaço urbano e, como resultado, pode-se inferir que esse discurso escrito se materializa de um contato ideológico e linguístico. Quanto a isso, ao traçar uma interface entre a Sociolinguística e a Análise do Discurso, Tania de Souza (2016, pp. 125-128) sustenta que, embora a sociolinguística estude a variação a partir da interação entre os níveis sintáticos, lexicais e morfológicos, com a análise do discurso, é possível explicar essa interação por meio da análise dos processos discursivos que também compõem um texto.



Para Orlandi (2002, pp. 15-16), a Análise do Discurso compreende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. Mediação essa realizada pelo discurso, isto é, pelas práticas discursivas as quais envolvem as formações sociais dos sujeitos. Ao considerar o discurso como objeto de investigação, a Análise do Discurso relaciona a linguagem à exterioridade, de modo que o estudo é voltado às produções de sentido estabelecidas pelo uso da língua. Assim, as representações nas figuras coletadas refletem construções discursivas as quais implicam uma significativa relação com formações ideológicas.



Figura 1. Pichação na Av. Leonardo Malcher, Centro de Manaus. Coletada em jul. 2020. Fonte: Fotos da autora

A pichação (fig. 1) é uma crítica ao cenário político brasileiro, evidenciando a polarização das instituições políticas no país. As palavras “esquerda” e “direita” representam uma divisão ideológica de dimensões sociológicas, econômicas e religiosas enquadrada aos partidos políticos. Essa inscrição no muro é um trecho de um comunicado Zapatista realizado pelo subcomandante Marcos, do Exército Zapatista de Libertação Nacional, em um manifesto de 22 de setembro de 2007².

² Trecho “La izquierda institucional no es mas que una derecha vergonzante, una derecha con aval ilustrado” no Manifesto zapatista de setembro de 2007. Disponível em: < <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2007/09/23/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-del-22-de-septiembre/>>. Acesso em: jul. 2020



A declaração é proveniente do porta-voz do movimento zapatista, de destaque internacional na década de 1990, devido à mobilização de camponeses e indígenas em prol de transformações nas políticas públicas voltadas à classe pobre e à urgência de uma reforma agrária no México. Por consequência, pode-se afirmar que o seguimento pichado no muro da cidade de Manaus conduz o leitor a uma correlação com um discurso de preocupação política.

Não se deve confundir, nesse caso, intertextualidade e interdiscursividade. Chama-se intertextualidade o “processo pelo qual o enunciador constrói seu texto (texto meta) mediante a incorporação ou transformação da totalidade ou de parte de outro texto (texto fonte)” (AZEREDO, 2013, p. 96), isto é, trata-se de relações dialógicas materializadas em textos. Ao passo que o conceito de interdiscurso está relacionado à memória discursiva:

O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas palavras’ (ORLANDI, 2002, pp. 33-34).

O trecho referente ao movimento mexicano traz pleno sentido ao ser representado no muro da cidade, considerando o contexto imediato no país e a frequente circulação dessa expressão também em redes sociais. Apresenta-se de fato como um excerto sem menção a um enunciador anterior e que produz sentido neste lugar de interação. À vista disso, o interdiscurso “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2002, p. 31).

Nessa perspectiva, observa-se que o pichador atua como um sujeito que está ligado ao seu espaço social e histórico, estabelecendo a interação entre discursos por meio dos grafismos urbanos e, no que diz respeito a isso,

[...] toda palavra se dirige a um interlocutor e estabelece um diálogo. Uma enunciação, qualquer uma, pode ser compreendida como uma réplica ao diálogo social. Uma pichação é uma resposta a alguma enunciação anterior, seja numa fala anterior voltada para si, seja na exterioridade do mundo (FERNANDES, 2011, p. 242-243).



Figura 2. Pichação na Av. Getúlio Vargas, Centro de Manaus.
Coletada em jul. 2020.
Fonte: Fotos da autora.

Inicialmente, ao analisar a expressão “bolsonazi” (fig. 2), o leitor, usuário do transporte público e transeunte, associa também a uma concepção crítica dado o panorama político brasileiro dos últimos cinco anos. O trecho envolve o processo de formação e significação de palavras da língua portuguesa, em específico trata-se de “caso especial de composição [por aglutinação] em que a nova unidade resulta da combinação de parte de cada um dos dois termos [...]” (BECHARA, 2009, p. 372).

As palavras “Bolsonaro” e “nazismo” originam uma outra palavra, “bolsonazi”, de intenso conteúdo lexical. Em uma primeira leitura, a interpretação pode aparentar ser excessiva, em razão da correlação entre a imagem do atual presidente com uma ideologia ultranacionalista e ligada ao liberalismo social. No entanto devem ser considerados o contexto imediato da enunciação, isto é, as circunstâncias ocorridas no Brasil à época das eleições presidenciais de 2018.

A expressão é utilizada até os dias atuais para mencionar a pessoa de Jair Messias Bolsonaro e aos adeptos de suas concepções e atitudes. O referido termo foi bastante propagado na rede social *twitter* durante campanhas presidenciais desde 2016 com a finalidade de expor os desentendimentos entre parlamentares e o atual presidente, as opiniões desse contrárias aos



direitos humanos, casos de descortesia com jornalistas e dentre outras situações de impolidez envolvendo Bolsonaro e sua família.

O tom intimidador de seus pronunciamentos eleitorais e presidenciais suscitou uma onda de comentários divergentes da população que apontaram as reflexões de Bolsonaro e seus filhos como inflexíveis e intolerantes, considerando a diversidade de grupos minoritários étnicos, culturais, de sexualidade, dentre outros presentes na sociedade brasileira. Por essa razão, a expressão também foi relacionada ao posicionamento ideológico de quem o segue.

Destaca-se que o contexto socio-histórico e ideológico é, se pensado em um sentido amplo, também condição de produção do discurso, conforme argumenta Orlandi (2002). Por esse ângulo, deve ser observado que a defesa da intervenção estatal mínima no âmbito econômico e a preservação das instituições brasileiras familiares, religiosas e costumes de um modo geral são argumentos do viés político de Bolsonaro. As políticas públicas iniciais do atual governo ativeram-se ao combate da discussão de ideologia de gênero e a implementação de mudanças legislativas trabalhistas.

A *hashtag* (#) bolsonazi tornou-se um termo o qual pode ser pesquisado em redes sociais todas as publicações associadas a essa problematização. Trata-se de uma estratégia astuciosa para fazer com que o conteúdo propagado nas publicações marcadas com a *hashtag* impacte mais pessoas e popularize a discussão. Pode-se dizer, assim, que a ideologia é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, consoante afirma Orlandi (2002, p. 46).

Para a professora Orlandi (2002), a ideologia aparece como efeito da relação necessária entre o sujeito com a língua e com a história para que haja sentido, por isso não pode ser vista apenas como um conjunto de representações ou como visão de mundo. O trabalho da ideologia na produção discursiva é “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2002, p. 46).

É importante ressaltar que a presente pesquisa é de caráter etnográfico, a fim de assimilar os recursos linguísticos empregados nas práticas de pichação na capital amazonense. Em relação a isso, foram colhidas em torno de cento e vinte imagens no Centro de Manaus e localidades adjacentes, considerando que são áreas de grande trânsito de pessoas e onde podem ser observados a atuação de diferentes grupos de pichadores. Consequentemente, tem-se a



possibilidade de identificação de produções discursivas, perceptíveis pela estrutura, marcas e produções de sentido distintos na região.

O material gráfico presente na cidade manauara conduz a observação de um conjunto de discursos diferentes em seu processo de interlocução, o qual estabelece relações entre os sujeitos, a cultura e a história. A respeito disso, pode-se constatar outra manifestação textual em muros e casas, grafadas com tintas pretas ou vermelhas, para destacar a ação de facções criminosas.



Figura 3. Pichação em fachada de casa na Rua Comendador Alexandre Amorim, Nossa Sra. Aparecida. Coletada em jul. 2020.
Fonte: Fotos da autora.

As inscrições (fig. 3) apresentam a forma abreviada de palavras e expressões referente às organizações criminosas que atuam no Estado do Amazonas e nas regiões de fronteiras. Vê-se que as abreviações são bastante recorrentes nas disputas por muros e fachadas de prédios em Manaus, pois revelam praticidade e rapidez no momento de pichar. Desse modo, “pode-se incluir como caso especial da abreviação o processo de se criarem palavras, com vitalidade no léxico, mediante a leitura (isoladas ou não) das letras que compõem siglas [...]” (BECHARA, 2009, p. 371).

As siglas em uso PCC, CV e FDN (fig. 4) referem-se aos grupos de narcotráfico respectivamente Primeiro Comando da Capital, Comando Vermelho e Família do Norte. Tais facções, como se denominam, litigam pelas principais rotas marítimas do tráfico de cocaína e,



para compreender essa problematização de segurança pública, é necessário ponderar alguns aspectos geográficos da região amazônica.



Figura 4. Pichação em muro na Rua Monsenhor Coutinho, Centro. Coletada em jul. 2020. Fonte: Fotos da autora.

É sabido que o Amazonas faz divisa com outros cinco estados da federação, entre eles Roraima, Pará, Rondônia, Mato Grosso e Acre, além de possuir áreas de fronteiras com Colômbia, Venezuela e Peru. Considerando a dimensão da bacia hidrográfica amazônica, o transporte mais comum entre as cidades amazonenses é feito por via fluvial. As nascentes dos Rios Solimões e Japurá encontram-se em território peruano e colombiano e deságuam em regiões brasileiras, por isso tais afluentes são conhecidas como os principais caminhos para escoar a produção de droga.

O centro da capital amazonense exerce função importante na atuação do narcotráfico, em razão da localização do Porto de Manaus constituir uma significativa área portuária na região. Diante disso, é frequente o ato de pichar, marcar casas e lojas para delimitar a extensão da atividade de tráfico de entorpecentes de cada grupo criminoso. O fato é que tais pichações demonstram a intensa disputa desses grupos pelo controle da atividade principalmente no centro e, conseqüentemente, em outros bairros da cidade.



Pode ser observado (fig. 3) que, assim como os pixadores, os grupos criminosos também utilizam do atropelo como um mecanismo para defender e legitimar seu local de atuação. Para Lassala (2017, pp. 138-139), atropelar significa escrever por cima de outra pichação e isso acontece como afronte e desrespeito ao pixador adversário. Ainda segundo o autor, uma pichação atropelada é um aviso ao pixador de que naquele local concorrem com outros grupos de pixadores.

Expressões como “Aqui é FDN Zé” ou “Fulano é FDN” (fig. 5) são construções sintáticas bastante presentes na oralidade da comunidade amazonense, principalmente no ambiente transgressor. Com isso, podem ser observadas que há reflexos dessas manifestações orais nas pichações, indicando, por meio das siglas, que determinada pessoa ou determinado bairro pertença a um grupo específico ligado ao tráfico de drogas.

'Aqui é FDN Zé', diz traficante na cara da polícia em Manaus

Ele e outros seis companheiros ligados a crimes de tráfico de drogas foram presos, nesta quinta-feira (30), por policiais da DE-9.

JOSEMAR ANTUNES | 30 de maio de 2019 | 12:48

Figura 5.
Manc
hete
do
jornal

Em tempo.

Fonte: Matéria de maio de 2019 da coluna prisões do jornal Em tempo.
Disponível em: <<https://d.emtempo.com.br/policia/148780/aqui-e-fdn-ze-diz-traficante-na-cara-da-policia-em-manaus>>. Acesso em: ago. 2020.

Além disso, o transeunte na cidade manauara pode constatar a coexistência de uma terceira representação de discurso: as pichações (fig. 6 e fig.7). Com recursos de tag reto, bomb ou grapixo, essas incrições utilizam-se de múltiplos traços, grafias, cores e interagem com os demais grafismos, de modo que as expressões são associadas às produções de diferentes círculos sociais.

Revela-se no ambiente urbano um excesso de informação aos indivíduos que coabitam na localidade central de Manaus, de maneira que o diálogo estabelecido entre sujeito e discurso ocorre por um embate sobre a utilização dos espaços da cidade. Como resultado, “os pichadores produzem para aqueles que compreendem a linguagem da pichação e suas simbologias; eles não possuem interesse de dialogar com outras categorias externas” (AZEVEDO, 2014, p. 44).



Figura 6.

Diferentes traços de picho encontrados na esquina da Rua Ferreira Pena com a Rua 10 de Julho, Centro de Manaus. Coletada em jul. 2020. Fonte: Fotos da autora.

É muito frequente a ocorrência de grafismos urbanos com estilos de caligrafias praticamente ilegíveis, o que chamamos de nomes ou grifes. Nomes são geralmente constituídos por siglas e, para Lassala (2017, pp. 114-116), podem aparecer como abreviações, nomes pessoais, codinomes que servem para reconhecimento dos feitos de pixadores individuais, ao passo que grifes são um nome ou uma forma pictórica de representação de um grupo de interventores.

Sob esse contexto manauara, observa-se que as pixações são realizadas com o intuito recreativo, o que Lassala (2014) indica como “rolês” os passeios curtos e descontraídos desses interventores para a elaboração de suas expressões visuais. Encontram-se muitas semelhanças entre as manifestações de grupos criminosos e as produções de pichadores, tais como o atropelo, as grifes e os nomes. Pode-se afirmar que esses são recursos utilizados por ambos os grupos, ainda que involuntariamente.



Figura 7. Pixação

na Av. Silves, Cachoerinha.
Coletada em jul. 2020.
Fonte: Fotos da autora

Destaca-se também que a representação do pixo na cidade de Manaus possui uma tendência a um esvaziamento sígnico, isto é, não há como um transeunte assimilar significados ou intelecção das inscrições. À vista disso, não se pode afirmar que a pixação não interage ou não estabelece qualquer tipo de comunicação com a sociedade, pois a força intervencionista reside justamente no próprio ato de pixar. Conseqüentemente, a rejeição do público em geral consiste na falta de compreensão das expressões, bem como na limitação da prática da pixação a círculos sociais marginalizados.

Tendo em vista a definição de discurso, a professora Orlandi (2002, p. 15) conceitua o discurso como palavra em movimento, prática de linguagem e mediação que torna possível a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Nesse sentido, “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2002, p. 17).

Para Dominique Maingueneau (2015, p. 23-26), a noção de discurso não é estável e comumente o discurso é definido como o uso da língua. O discurso é uma organização para além da frase, o que significa dizer que o discurso não se trata apenas de uma sequência de palavras que transmitem a informação, mas sim uma forma de ação, interativo e contextualizado, que atua como construtor social de sentido.



O professor Maingueneau (2015), ao tratar sobre os aspectos relevantes sobre o discurso, sustenta a importância do efeito eu/aqui/agora na produção de dizeres e sentidos:

o discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz a seu destinatário (fenômeno da modalização) (MAINGUENEAU, 2015, p. 27).

Dessa forma, pode-se afirmar que essa relação gera efeitos de subjetividade nos discursos, isto é, projetam-se as categorias de pessoa, espaço e tempo no momento da enunciação. Segundo Maingueneau (2015), o sentido dessa relação eu-aqui-agora não se constitui apenas de referentes recuperáveis na situação imediata de enunciação, mas também de referentes discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grafismos urbanos contribuem para a construção dos sujeitos e para a modificação do contexto em que esses sujeitos estão inseridos, pois a interação de expressões visuais revela as interfaces da sociedade, da história e da cultura. Pichar a cidade é, além de inscrever uma assinatura, atuar num gesto intervencionista de cunho político, social e artístico. A pichação estabelece um diálogo social em continuidade, de modo que determinados grupos geram um conjunto de formas discursivas em seu processo de comunicação.

A presente pesquisa considera a pichação como um importante mecanismo nas práticas sociais de uso da linguagem, visto que há uma desconstrução sobre a concepção de arte de rua. Os grafismos urbanos na cidade manauara, se entendidos como gênero discursivo, comportam temáticas sobre a preocupação político-social, a insegurança pública e a manifestação artística considerada muitas vezes subversiva.

Sob essa perspectiva, pode ser observado que a pichação e o grafite são recursos muito utilizados no cotidiano como forma de manifestação artística. A pesquisa expõe também a pichação como prática social pouco prestigiada pela sociedade, de modo que materiais bibliográficos e dissertações etnográficas sobre a arte de rua são escassos, além de existir um parco campo de pesquisa em instituições de ensino.

A classe social, o grau de escolaridade dos falantes da língua portuguesa, a idade, o gênero, os índices de criminalidade da localidade em estudo, dados demográficos e dados



econômicos sobre a população são fatores que podem ser considerados em um estudo sobre os fenômenos linguísticos de determinada região. A Sociolinguística aplica-se em um estudo descritivo sobre o comportamento linguístico dos membros de uma comunidade e, considerando a extensão da cidade de Manaus, com sessenta e três bairros, bem como a influência do dialeto amazonês, a pesquisa demanda maior coleta de dados a fim de que se possa gerar resultados concretos.

Por essa razão, a perspectiva da Análise do Discurso pôde se mostrar proveitosa para o estudo, pois foi possível considerar o contexto de construção dos discursos, os sentidos empregados nos grafismos e as estruturas ideológicas por trás das manifestações em muros e prédios da região central de Manaus. A partir dessa abordagem, são observados diversos elementos da paisagem local que apontam para formações discursivas relacionadas às situações políticas, ideológicas e sociais da sociedade manauara.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

AZEVEDO, Vinicius Moraes de. A carreira da pichação em etapas de (des)envolvimento. **Revista Habitus: Revista de Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 41-51, jul 2014. Semestral. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/viewFile/11451/8401>>. Acesso em: mar. 2020.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Pichações: discursos de resistência conforme foucault. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 33, ed. 2, p. 241-249, 2011. DOI 10.4025/actascilangcult.v33i2.13864. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13864/13864>>. Acesso em: jul. 2020.

FRANCO, Sérgio Miguel. **Iconografias da metrópole: grafiteiros e pichadores representando o contemporâneo**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI 10.11606/D.16.2009.tde-18052010-092159. Disponível em:



<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-18052010-092159/pt-br.php>>. Acesso em: abr. 2020.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. 1 ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1999.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno, M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LASSALA, Gustavo. **Em nome do pixo**: a experiência social e estética do pichador e artista Djan Ivson. 2014. 102 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2554#preview-link0>. Acesso em: abr. 2020.

LASSALA, Gustavo. **Pichação não é pixação**: uma introdução à análise de expressões gráficas urbanas. 2 ed. São Paulo: Altamira Editorial, 2017.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 9-14.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MONTEIRO, José Lemos. **Para Compreender Labov**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2002.

PICHAÇÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pichacao/>>. Acesso em: mar. 2020.

PICHAÇÃO. *In*: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <<https://www.dicionario.priberam.org/pichacao/>>. Acesso em: mar. 2020.

SOUZA, Tania C. Clemente. Sociolinguística e Análise do Discurso. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 123-133.

VIEIRA, Jones. **A galera do xarpi carioca**. 2009. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2191/3/JVCOSTA.pdf>. Acesso em: maio 2020.



<https://doi.org/10.30681/real.v14.4894>

A METAFORIZAÇÃO DA MULHER NO FUNK: MOÇA E MINA NO DISCURSO

Leandro Dias SALVATERRA (UNEMAT)¹

Resumo: Com este trabalho pretendemos refletir e compreender as terminologias que vêm se discursando a respeito da mulher nas letras de funk, atentando-se ao processo de metáforização e sua relação na constituição do sujeito mulher. Contempla-se o trabalho sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa. Percebemos, portanto, que *moça* e *mina* ocupam nas letras analisadas espaços distintos, e esse processo se dá pela relação do sujeito com a história e do discurso com a história, pautado na metáfora.

Palavras-chave: Mina. Moça (de fé). Metáforização.

Abstract: With this work we intend to reflect and understand the terminologies that are being discussed about women in funk lyrics, paying attention to the process of metaphorization and its relationship in the constitution of the woman subject. The work is contemplated under the theoretical perspective of the Discourse Analysis of the French line. We perceive, therefore, that girl and mine occupy different spaces in the analyzed letters, and this relationship occurs through the subject with the story and the discourse with the story, based on the metaphor.

Keywords: Mine. Girl (of faith). Metaphorization.

1. Introdução:

Pela perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa, buscamos observar e discutir as designações que constituem a mulher enquanto sujeito do *funk*, por meio de metáforas em funcionamento nas letras musicais e, assim, compreendermos os efeitos de sentidos produzidos. Pretendemos também observar como esses sentidos (re)significam o sujeito, atribuindo-lhe uma identidade imaginária com a qual supostamente se identifica.

Vimos que as designações referentes à mulher são várias, como *mina* (que diz respeito à puta) e *moça* (como mulher de família). Como suporte teórico, para sustentar nossa proposta, dialogaremos com o texto *Na batida da cachorra* (2005), de Guimarães, *Exterioridade e ideologia* (1996) e *Princípios e procedimentos* (2009), da Orlandi e alguns outros textos que se mostraram pertinentes para a discussão. Por meio desses estudiosos, buscamos compreender melhor o nosso material de análise, como dito de antemão, as letras de *funk*, as quais produzem

¹ Graduado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil. E-mail: ld11071998@gmail.com



sentidos para o sujeito mulher em certas condições de produção. Ainda, atentaremos à posição discursiva desses dizeres metafóricos sobre/para a mulher.

Antes de principiar a análise, a nossa materialidade se torna importante para evidenciar essa posição e identidade atribuída pelas canções ao sujeito em análise. Eni Orlandi afirma que “já faz entrada, assim, desde o início, uma noção teórica, a de materialidade, definida na ordem do discurso como forma material, relação da ordem simbólica com o mundo”. (ORLANDI, 1996, p.28). Como afirmado pela autora, e assim será em nossa análise, as letras musicais que trouxemos à discussão serviram de espaço simbólico para com o mundo e a situação presente, permitindo-nos proceder com a análise.

2. Análise das terminologias mina e moça nas letras de funk

O *funk* propriamente dito e de acordo com o site *Brasil Escola*, surgiu por meio das músicas negras norte-americanas no final da década de 1960, entretanto, com o passar do tempo, o funk veio adquirindo um ritmo mais acelerado, ganhando e se fixando enquanto gênero e ritmo dançante. Neste passar de tempo, o conteúdo exposto em suas letras servia para contextualizar o local e a vida de moradores de favela, nisso, já na cidade do Rio de Janeiro, por volta de 1980. A seguir, transcrevemos a letra da música *Rap da felicidade*, dos compositores Cidinho e Doca, que em ritmo de funk retrata a vida dos moradores das periferias, o desrespeito, a violência, o medo, vejamos um trecho:

“Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci,
E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar...”

“(...) Minha cara autoridade eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria que caminham lado a lado (...)”



Como se pode observar, o *funk*, a partir da década de 80, no Rio de Janeiro, tinha como objetivo mostrar a realidade das favelas e de seus moradores, como mostra a letra acima, que perceptivelmente não era nada agradável, pois o perigo e o medo andavam lado a lado. Mais adiante, as letras passaram a ganhar um outro espaço, o de falar sobre a mulher e constituir sujeitos por outros dizeres, o dizer metafórico.

Principiando pelo MC MM, com o funk *Adestrador de cadela*, observemos a letra:

Sabe aquelas *minas* cachorra, piranha, sapeca,
Então pode trazer elas que R7 dá um trato,
Põem no pelo e goza nela,
Então cancela as *moças* de família certa,
Que minha meta na favela é só pegar *mina* perversa...

Observando os sentidos diferentes de *mina* e *moça*, *mina* é comparada à cachorra, piranha e sapeca, já *moça*, a construção foi semanticamente elaborada dentro do contexto desejado, em se tratando da distinção dos tipos de mulheres que constituem as letras de funk, a partir da visão do homem, já que podemos comparar ao ditado “bela, recata e do lar”, que seria moça de família. Essa por sua vez é excluída do universo metafórico, e incluída no universo padrão e familiar. Já aquela, é incluída no universo metafórico e excluída do universo padrão e familiar. Além disso, a construção simbólica do espaço é marcante, pois podemos depreender que é na favela/periferia que elas (minas) se encontram.

Antes de tudo, lembramos que a metaforização que buscamos observar não é aquela mesma/presente na literatura, mas sim a própria da Análise de Discurso. Luciana Leão Brasil (2011, p. 9) afirma que “em Análise de Discurso, a metáfora não funciona como comparação ou substituição. A metáfora em análise do discurso funciona como transferência que se produz num processo intermitente entre deslizamentos de sentidos”. Com base nessa perspectiva que procederemos a análise das terminologias moça/mulher de fé e mina, e assim entender os seus efeitos de sentidos produzidos.

Outros trechos de funk que fazem a mesma abordagem são os do MC NUNO DV, *Ela é maior piranha*; Do MC Kapela MK, *Mais que dinheiro*, e do MC MM, *Piranha das braba*. Vejamos os respectivos trechos que abordam tais termos:



“Não cola com essa *mina* que ela é maior piranha (...)
Não traia sua *mulher de fé*, que fecha contigo o ano inteiro
E pare de gastar dinheiro na mimosa e no puteiro (..)”

MC NUNA DV

“Dinheiro traz piranha, e não atrai mulher.
Dou valor pra minha de fé, família e parceiros (...)”

MC Kapela MK

“(...) Ó que piranha abusada
Veio na banca dos quebrada
E falou pra vagabundo
Que ela é *moça* de casa
Ah... Para!
Eu sei que tu é danada (...)”

MC MM

Como apresentado, *moça* ocupa um espaço simbólico no funk, assim como a terminologia *mina*, espaços esses distintos, mas que se significam. Orlandi afirma que “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito— afetado pela língua- com a história.” (ORLANDI, 2009, p.47), ou seja, o sentido produzido pela letra, principalmente por essa *mina* metaforizada, acaba sendo determinado pelo próprio sujeito na história.

Como também podemos observar, não é somente a terminologia *moça* que se refere às moças de família, temos a expressão *mulher de fé*, que carrega o mesmo valor semântico. Guimarães (2005), ao tratar do termo “mulher/mina de fé”, trata essa definição como a mulher fiel, que não trai. E afirma que dessa maneira vai se formando vários sentidos que vão se instalando sobre a mulher a partir da fala do homem.

Mas aí questionamos, até que ponto se considera essa metaforização? Buscaremos responder a essa pergunta no decorrer de nossa análise. A *mina*, ao ocupar sentidos metafóricos,



a sociedade enquanto sujeito-público é apenas alvo desse deslizamento de sentido, uma vez que as nomenclaturas são colocadas e constituídas por sentidos que causam efeitos diferentes, instalando-os no imaginário do sujeito. Cachorro (a), como sabemos, é um animal dócil, amigo, companheiro; já piranha é um animal ágil, e como se pode observar, no gênero funk, há esse deslizamento semântico, em que o sentido do animal passa a ser pejorativo, excluindo o sentido dócil e sobressaindo o mais obscuro, e como afirma Eni Orlandi (2007), “esse fato possibilita a ruptura, mostrando que o sentido pode ser outro.”, ou seja, os animais citados nas letras das músicas funk ocupam semanticamente um outro sentido, percorrido e constituído por sua vez por meio da relação do discurso com a história.

Já mulher de fé, termo também usado para denotar princípios femininos, acaba obtendo uma constituição de sentido dado historicamente ao sujeito, pois, ao observarmos a terminologia, podemos de início associar/relacionar a mulheres religiosas, que creem em algo, entretanto, não é este o sentido empregado nas letras musicais, mas que pode, a certo ponto, ter uma pequena influência, já que mulher de fé, analisando pelo pensar religioso, seria uma mulher doutrinada, certa, com valores morais e sociais. Aline Fernandes de Azevedo (2014, p. 5) afirma que “a metáfora é situada, desta forma, em relação ao discurso do inconsciente, introduzindo o paradoxo de um discurso duplo e uno [...]”. Neste caso, haverá um duplo sentido, mas que apenas um se fixará e de maneira paradoxal e inconscientemente.

Ambas terminologias fazem criar um imaginário de mulher na visão masculina e do sujeito-público, reiteramos que esse fator se deu no decorrer da história, possibilitando por sua vez esse deslizamento semântico, que é o processo da mina metaforizada. Orlandi (1996) vai dizer que “as posições do sujeito são uma função da relação da língua com as formações sociais em seus mecanismos de projeção imaginários. Como a ordem da língua e a ordem do mundo não são coincidentes, elas só funcionam pelo imaginário”. Ou seja, a formação do imaginário, de acordo com Orlandi, se dá pela função social desempenhada pelo sujeito na sociedade.

É importante mencionar que essa caracterização e deslizamento de sentido (res)significam a mulher em duas concepções, vejamos por um breve quadro:

Mulher de fé/moça	Mulher de família (mulher não metaforizada)
-------------------	---



Mina	Mulher metaforizada (cachorra, piranha, puta)
------	---

Como se pode perceber, a constituição destas terminologias no espaço simbólico (*funk*) se dá por esse deslizamento semântico proposto a ser observado. E das músicas analisadas, *moça* é uma palavra sutil com relação ao significado, que ao escolherem, o sentido foi bastante preciso para evidenciar aquilo que foi desejado. Já *mina*, terminologia recente e usada por grande parte dos adolescentes, trouxe juntamente com o *funk* um sentido já constituído pelo próprio discurso nos dizeres dos cantores deste gênero, cujo nome em si já carrega semanticamente sentidos diversos, e dentre esses sentidos diversos, maioria faz produzir um imaginário da/sobre mulher. Orlandi (2009) afirma que “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.”, ou seja, uma palavra se comunica com outra, sendo parte de um discurso, neste caso, o que pretendeu o *funk*, e isso se dará por dizeres presentes (nas letras musicais) e o da memória, criando por consequência o imaginário.

M. Pêcheux (1975 *apud* Orlandi 2009) afirma que podemos distinguir duas formas de esquecimento no discurso, o de número dois é a paráfrase (consciente) e a de número um é a polissemia (inconsciente). Destes dois, ficamos com a polissemia, que é um esquecimento ideológico, o qual segundo Orlandi, temos neste a ilusão de sermos a origem daquilo que dizemos, sendo que na verdade retomamos sentidos já existentes. E que em relação ao *funk*, o que irá constituir a mulher, assim como qualquer outro sujeito e sentido, e que dizemos ser necessário, é a língua e a história. Pois no *funk*, adquirimos inconscientemente a imagem de *mina* igualmente àquilo que foi descrito pela letra do *funk*, sendo que na verdade, foi um processo metafórico que constituiu gradativamente na relação histórica e discursiva, que poderia ter um sentido diferente daquele já constituído, mas que juntamente com o espaço de relação entre *mina* e *moça*, acabou contribuindo, assim como outros fatores, para esse sentido fixado.

3. Conclusão

Por fim, essa pesquisa nos permitiu constatar que *mina* e *moça* ocupam espaços e sentidos diferentes (efeitos de sentidos) dentro das letras de *funk*, e que essa constituição se dá pela



própria relação do sujeito com a história e do discurso com a história, como enfatizamos anteriormente. Assim como também por meio da relação dicotômica, maniqueísta, que acaba criando inconscientemente esse espaço significante de distinção entre as terminologias, Eni Orlandi (2009) considera que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2009, p.42), ou seja, o sentido também é adquirido e criado pelo sujeito, não estando apenas o significado pretendido nas palavras. Enfatizamos, portanto, que o sentido poderia ser outro, como dito, cachorro é um animal dócil, companheiro; já piranha, um animal ágil, para tanto, os sentidos impregnados se deram pela metaforização /deslizamento de sentido criado ideologicamente (polissemia) pelo sujeito e a história, e que este sentido poderia ser outro atribuído, mas que não foi o caso nas letras analisadas.

Referências

AZEVEDO, Aline Fernandes de. **Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso**. Campinas, São Paulo, 2014

BRASIL, Luciana Leão. **Deslizamento de sentidos por efeitos metafórico: o discurso de uma fotografia**. Revista Rua, Campinas, 2007

DANTAS, Tiago. "Funk"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/artes/funk.htm>. Acesso em 14 de Dezembro de 2017.

ORLANDI, E. **As formas de silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007

_____. **Princípios e procedimentos**. Pontes: 2009

_____. **Exterioridade e ideologia**. Cad. Est. Ling., Campinas, (30):27-33, Jan./Jun. 1996

GUIMARÃES, Eduardo. “Na batida da cachorra” in: **Escritos 9**. Dez, 2005



<https://doi.org/10.30681/real.v14.4959>

AVANÇOS E RECUOS DA MULHER NIGERIANA EM *MEIO SOL AMARELO*, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Maicom Diulho Dino SCARIOT (UFAM)¹
Elis Regina Fernandes ALVES (UFAM)²

RESUMO: Esta pesquisa analisa o romance *Meio Sol Amarelo* (2006), de Chimamanda Ngozi Adichie, tendo como base a teoria literária feminista, com foco nas personagens Olanna e Kainene. Para esta investigação, foram utilizadas autoras como Beauvoir (1967;1970), Bourdieu (2012), Perrot (2007), Woolf (1990), e outras. O objetivo central do estudo foi analisar como as personagens femininas do romance cedem às imposições patriarcais ou conseguem romper com elas, impondo-se e exigindo a igualdade entre os gêneros. Olanna apresenta-se mais passiva às imposições patriarcais, porque ela se encaixa e segue os padrões de mulher ideal da época, aceitando a traição do marido, ansiando pela maternidade. Kainene consegue uma libertação superior, mas sofre com as condições em que isso ocorre, já que as conquistas estão atreladas à sua condição de mulher feia. As irmãs gêmeas não idênticas, Olanna e Kainene, enfrentam de maneira distinta as imposições patriarcais, pois possuem padrões estéticos distintos que as diferenciam socialmente. A análise revela que a classe social elevada das irmãs é de suma importância para as conquistas que elas usufruem, pois possuem acesso à boa educação, o que lhes permite romper com as imposições sociais familiares.

Palavras-chave: feminismo; Crítica literária feminista; *Meio sol amarelo*.

ABSTRACT: This research analyzes Chimamanda Ngozi Adichie's novel *Half of a Yellow Sun* (2006), basing on feminist literary theory and focusing on the characters Olanna and Kainene. For this investigation, it has been used authors like Beauvoir (1967;1970), Bourdieu (2012), Perrot (2007), Woolf (1990), and others. The main objective was to analyze how the female characters in this novel submitted to the patriarchal impositions or break up with it, stablishing themselves to demand equality of genders. Olanna is more submissive to the patriarchal system, because she fits the model of the idealized woman of that time. She accepts her husband's betrayal, desiring motherhood. Kainene achieves more freedom, but she suffers to the conditions imposed for that, as these conquests are tied to her ugly woman's condition. The non-identical twin sisters, Olanna and Kainene, face the patriarchal impositions in a distinct way, because they have different aesthetic patterns that discriminate them in society. The analysis reveals that the sister's high social class is very important to the achievements they achieve, because they receive a good education, which allows the sisters to break up with their family social impositions.

Keywords: feminism; Feminist Literary Criticism; *Half of a Yellow Sun*.

1. Introdução

O equívoco comum a respeito do termo feminismo envolve a deturpação de seu sentido: a de que o feminismo seria o oposto ao machismo. Porém, o entendimento do que seja,

¹ Discente do curso de Letras- Português e inglês da UFAM- Universidade Federal do Amazonas, no IEAA- Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá- Amazonas. E-mail: maicom.scariot2m@gmail.com

² Docente do curso de Letras UFAM- Universidade Federal do Amazonas, no IEAA- Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá- Amazonas. Doutora em Letras pela UNESP- São José do Rio Preto- IBILCE. E-mail: elisregi@ufam.edu.br



de fato, o feminismo deve envolver o estudo sobre as lutas feministas ao longo dos séculos, jamais em busca da diferença em relação aos direitos dos homens, mas da igualdade. Neste sentido, as mulheres, em diferentes períodos históricos, avançaram e recuaram em relação às conquistas por essa igualdade. Isso se deu pelo esforço da mulher tentar sair de uma situação de inferioridade e, ao mesmo tempo, o homem utilizar-se de sua superioridade construída para mantê-la numa posição inferior em relação aos direitos civis e políticos.

No mundo contemporâneo, após a sistematização de uma *crítica literária feminista*, consequência dos movimentos feministas, a literatura passou a ser vista sob um novo olhar. Como a literatura, em seu aspecto verossímil, apresenta uma organização social que representa a percepção de realidade de um povo, certos padrões femininos apresentados na literatura estão diretamente ligados à sociedade patriarcal. Assim, a representação de uma mulher subserviente foi tida como natural durante muito tempo, mesmo as mulheres escritoras reproduziam esses padrões femininos. Então, a *crítica literária feminista* surge para que haja uma compreensão acerca da representação ficcional da mulher em uma sociedade patriarcal e, dessa maneira, entendermos como a sociedade se organiza para que seja possível a criação de determinada imagem feminina.

A literatura, com seus aspectos simbólicos, constitui-se em uma área muito importante para se discutir a situação da mulher na sociedade, levando em consideração os aspectos sociais que a escrita literária, apoiada em uma teoria, elucidam. À vista disso, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, busca analisar como as personagens femininas do romance *Meio sol amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie, cedem às imposições patriarcais ou conseguem romper com elas, impondo-se e exigindo a igualdade entre os gêneros. Como essa obra é baseada em fatos históricos, e retrata um período específico da Nigéria, a partir dos anos 60, entendemos que o romance apresenta aspectos sociais e culturais de uma época distinta que relegam à mulher a condição de subalternidade. Assim, discutindo tais temáticas com a análise das personagens femininas do romance, pressupõe-se que isso ajudará a materializar as causas do recuo e do avanço dessas personagens no patriarcado.

2. O papel histórico da mulher

Ao longo de muitos séculos, a mulher foi inferiorizada em relação aos homens, e os direitos que hoje possui levaram muito tempo para serem conquistados. A sociedade, cujo poder era exercido unicamente pelos homens, a colocava à margem, numa posição de extrema



irrelevância social, tendo sua condição de existência atribuída aos serviços que eram definidos para seu sexo. Assim, diminuída nos mais diversos âmbitos sociais, familiares e políticos, ela não tem, durante muito tempo, outra função a não ser a subserviência ao sexo masculino.

Na segunda metade do século XVIII, quando há um novo sistema econômico desenvolvendo-se (capitalismo) e grande mudança das estruturas sociais vigentes, com novos ideais que proporcionaram uma nova organização social a partir da participação populacional na esfera política, temos uma mulher que, apesar da participação nos movimentos políticos ao lado do homem, como ocorreu durante a Revolução Francesa, não usufrui das conquistas políticas adquiridas (ALVES e PITANGUY, 1985; MICHEL, 1982), pois os movimentos revolucionários sempre foram comandados por homens. Segundo Beauvoir (1970, p. 141): “Poder-se-ia imaginar que a Revolução transformasse o destino feminino. Não foi o que aconteceu. A revolução burguesa mostrou-se respeitosa das instituições e dos valores burgueses; foi feita quase exclusivamente pelos homens”. E é nesse contexto de mudanças e preservação de valores burgueses que temos a permanência da mulher no lugar de subalternidade definido séculos atrás. A condição social da mulher era naturalizada. E as próprias mulheres perpetuavam tal sistema de dominação masculina, pois, segundo Bourdieu (2012, p. 22):

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submissão. (grifo do autor).

Desta forma, a naturalização da mulher com tais papéis definidos ocorre, pois a mulher já nasce nesse sistema ideológico de dominação, tendo uma ideia de naturalização das posições sociais que ocupam os sexos. Mas, para isso, viviam sujeitas a mecanismos de dominação masculina impostos durante sua vida, como a religião, que exerce poder sobre as mulheres: “[...] as grandes religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade de valor entre eles um de seus fundamentos. A hierarquia do masculino e do feminino lhes parece da ordem de uma Natureza criada por Deus.” (PERROT, 2007, p. 83-84). Levando em consideração esse modelo religioso apresentado, percebemos que as sociedades que têm em suas estruturas uma religião monoteísta, têm, também, a crença de que a inferiorização da mulher é algo natural, já que foi criada por uma divindade. Dessa forma, a religião se torna um argumento para que os homens justifiquem o patriarcado como sendo de uma ordem divina.



No casamento, que naquela época era uma obrigação social imposta a mulher, não havia simetria na relação, ao homem era aceitável socialmente que tivesse relações sexuais com prostitutas, desde que respeitasse o espaço da sua mulher legítima. Outro ponto são as necessidades do casamento para ambos: para a mulher, o casamento era o único meio de integrar-se à sociedade e, devido a isso, a mulher que não conseguia se casar tornava-se um ser socialmente desprezível (BEAUVOIR, 1967).

Em relação à educação, a mulher possui, em 1790, acesso a um ensino voltado somente para as prendas domésticas: “O currículo das meninas enfatizava o aprendizado das prendas domésticas e sua escolarização não as preparava para o ensino superior, que, aliás, sequer lhes era acessível.” (ALVES E PITANGUY, 1985, p. 28). O ensino era diferenciado para que a mulher desde pequena entendesse qual era seu papel social. Não tinha o direito a adentrar ao ensino superior, pois entendia-se que a mulher não precisa ter uma profissão, pois seria sustentada pelo marido. (BEAUVOIR, 1967). Todavia, ainda no século XVIII, há o início tímido de um feminismo organizado, em que mulheres começam a perceber a necessidade de reivindicar direitos para seu gênero, com Mary Wollstonecraft, uma das maiores representantes da época, o fez ao publicar *Reivindicação dos direitos da mulher*, em 1792. No século XIX esse movimento virá com mais intensidade, o que possibilitará algumas conquistas. Porém, essas conquistas advêm de muita luta em uma sociedade em que os homens exercem o poder máximo, além dos ideais burgueses preconizarem uma estrutura que mantinha a subalternidade feminina.

Com a modernidade, no século XIX, as relações entre homens e mulheres, como o casamento, se sustentam com outros valores: “Os termos da troca se tornam mais complexos: a beleza, a atração física entram em cena. Um homem de posses pode desejar uma jovem pobre, mas bela. Os encantos femininos constituem um capital.” (PERROT, 2007, p. 47). Se antes a sociedade via o amor do casal como um fator relevante para as relações conjugais, agora, entra, também, o fator estético e econômico. A condição social do homem e o corpo feminino tornam-se relevantes nas relações.

Este século, de um modo geral, é um período de organização social para que as mulheres que despertaram um início de reivindicações no século anterior, não venham interferir novamente na ordem social, como podemos constatar com o cenário histórico da Inglaterra:

Na Inglaterra, a condição social da mulher na Era Vitoriana (1832-1901) foi tenazmente marcada por diversos tipos de discriminações, justificadas como argumento da suposta inferioridade intelectual das mulheres, cujo cérebro pesaria 2 libras e 11 onças, contra as 3 libras e meia do cérebro masculino.



Resulta disso que a mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão, afeição ao lar, inocência e ausência de ambição, estaria violando a ordem natural das coisas, bem como a tradição religiosa (ZOLIN, 2003a, p. 184).

Nesse período é imposta a ideia de uma suposta inferioridade feminina com bases em uma pseudociência. E, assim, se instaura com muita força a crença de que a mulher deve se ocupar-se com os afazeres domésticos no mundo interno, enquanto o homem cuida de questões políticas no mundo externo, pois este possuía inteligência, de acordo com este discurso pseudocientífico. Assim, tentava-se mantê-la longe de qualquer possibilidade de tentar modificar sua condição. E essa condição era construída culturalmente, pelo fato de o homem se apropriar dos meios de transformação social como a política e a ciência, por exemplo. Segundo Bourdieu (2012, p. 33): “A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada”. Desta forma a sociedade se organiza, o homem atesta sua superioridade através de uma natureza biológica que vem de uma construção social. E a mulher, sendo o ser mais frágil nessa linha de raciocínio, é moldada para aceitar sua inferioridade. Por isso, o acesso à educação foi uma das mais importantes conquistas para a mulher:

O acesso da mulher ao ensino superior, à igualdade de possibilidades em relação ao homem, constituiu um dos principais objectivos das feministas [...] É muito provável que a revolução sexual tivesse tido um ímpeto muito menor [...], se um número cada vez maior de mulheres não tivesse beneficiado do ensino superior, que foi uma das mais importantes realizações desse período (MILLETT, 1970, p. 30).

A educação teve um papel fundamental para a mulher conseguisse, enfim, obter espaços sociais que nunca tivera ao longo da história. E um destes espaços era o da escrita, também restrita à maioria das mulheres, como veremos a seguir.

3. Literatura e feminismo

A literatura, em relação à luta feminista, tem um papel muito importante, já que a escrita, durante muito tempo, era algo negado às mulheres. Todavia, através de muita resistência a mulher começou a ser reconhecida no ramo literário, constituindo, assim, uma tradição literária e tendo um público leitor que lia cada vez mais obras de autoria feminina, o que



garantiu que elas pudessem trabalhar como escritoras e, tendo mais espaço para expor suas ideias, pudessem denunciar a opressão sofrida através da literatura.

A partir de 1860, o mercado literário se expandiu muito devido às ocorrências dos movimentos feministas, resultado da ascensão de uma mulher que luta por direitos e não se esconde atrás de pseudônimos masculinos. Essa nova sociedade possibilitou o surgimento de romances sensacionalistas que subvertem a tradição literária, e conseguem quebrar o monopólio de publicações masculinas, pois as mulheres, em um movimento de ascensão social, sentem a necessidade de produzir e consumir obras mais ousadas. São expressadas, nessas obras, as emoções reprimidas de mulheres e isso satisfazia as fantasias de protesto e fuga daquela condição de subjugadas contra a qual estavam resistindo (SHOWALTER, 2014).

Com a luta pelo sufrágio feminino, que se fortalece no fim do século XIX e início do XX, a possibilidade de abertura para direitos sociais e a conscientização da desigualdade de direitos entre os gêneros, as mulheres sentiram necessidade, também, de se organizar na produção de uma literatura voltada para a psicologia feminina, com a intenção de fazer as mulheres de classe média conscientizarem-se da opressão que sofriam (SHOWALTER, 2014). É nessa conjuntura que surge Virgínia Woolf (1882-1941), que pode ser considerada uma das principais escritoras do século XX, dada sua grande contribuição ao movimento feminista ocidental. Fazendo uso do fluxo de consciência, ela buscava revelar a realidade interna das personagens femininas (BONNICI, 2007) e conseguia conscientizar leitores sobre a opressão sofrida pela mulher, aproximando-os dos sentimentos e visão das personagens femininas.

Woolf também foi uma importante crítica literária. No livro *Um teto todo seu*, de 1929, ela discute o papel da mulher na literatura, levando em consideração o meio social em que ela se encontra, sendo muito mais difícil para uma mulher ter algum sucesso na literatura por conta da educação precária recebida e de todo um conjunto social opressor. Só o talento, para a mulher, não bastava para se destacar no ramo literário. Cita como exemplo William Shakespeare que, segundo ela, não teria êxito na literatura se tivesse nascido em outro gênero. A mulher precisaria, então, de um “teto todo seu”, que seria um lugar onde ela pudesse escrever tranquilamente, sem interrupções, e ser remunerada pelo seu trabalho, para que não dependesse de ninguém.

No século XX surge, também, Simone de Beauvoir (1908 -1986), filósofa existencialista que foi a principal responsável por consolidar uma teoria feminista. Em seu livro *O segundo Sexo: A Experiência Vivida*, de 1949, Beauvoir faz uma explanação de como a



mulher, no século XX, mesmo tendo certa liberdade econômica, não possui a mesma liberdade que um homem:

A mulher que se liberta economicamente do homem nem por isso alcança uma situação moral, social e psicológica idêntica à dele. A maneira por que se empenha em sua profissão e a ela se dedica depende do contexto constituído pela forma global de sua vida. Ora, quando inicia sua vida de adulto, ela não tem atrás de si o mesmo passado de um rapaz; não é considerada de maneira idêntica pela sociedade; o universo apresenta-se a ela numa perspectiva diferente. O fato de ser uma mulher coloca hoje problemas singulares perante um ser humano autônomo (1967, p. 451-452).

Fazendo um paralelo desta afirmação com a obra *Um teto todo seu*, de Virginia Woolf, percebemos que as mulheres não conseguem se libertar totalmente das suas condições de subjugadas apenas tendo sua liberdade econômica e um lugar para dedicar-se à literatura. A sua produção literária será influenciada, também, pela sua condição de mulher numa sociedade em que predominam os valores instituídos pelo patriarcado.

Elaine Showalter também foi de suma importância para a formulação de uma crítica literária feminista. Na obra *A Literature of Their Own*, de 1977, ela classifica a literatura de autoria feminina em três fases, com base na literatura inglesa: feminina, feminista e fêmea:

Primeiro, há uma prolongada fase de imitação dos modos prevaletentes da tradição dominante, e internalização de seus padrões artísticos e visões sobre os papéis sociais. Em segundo, há uma fase de protesto contra estes padrões e valores, e a defesa dos direitos e valores das minorias, incluindo a demanda por autonomia. Finalmente, há uma fase de autodescoberta, um voltar-se para seu interior, livre de certas dependências da oposição, uma busca por identidade. Uma terminologia apropriada para as escritoras é chamar essas fases de Feminina, Feminista e Fêmea. (SHOWALTER, 2014, p. 11, tradução nossa).

A *fase feminina* compreende obras produzida no período entre 1840 e 1880 e caracteriza-se pela imitação dos padrões culturais dominantes. O patriarcado, então, era comumente apresentado como um modelo social natural nas obras dessa fase. Um exemplo é o romance *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, que acaba repetindo uma relação de gênero típica de uma sociedade patriarcal. Já a *fase feminista* vai de 1880 a 1920 e é caracterizada pelo protesto contra o modelo de opressão do patriarcado. *Mrs. Dalloway* (1925), de Virgínia Woolf, é um exemplo de literatura feminista. Nesse romance, o leitor se aproxima da condição de opressão da mulher naquele modelo social através do fluxo de consciência. A *fase fêmea* começa na década 1920 e se estende até a atualidade. Essa fase é marcada pela autodescoberta, visto que,



durante as fases anteriores, a literatura de autoria feminina esteve ligada ao patriarcado, seja reproduzindo esse modelo social, ou lutando contra ele. Então, essa literatura produzida na contemporaneidade tenta constituir-se como uma literatura produzida pelo sexo feminino e para ele, em uma perspectiva identitária que se afasta da relação existente entre feminino e masculino como oposição biológica (SHOWALTER, 2014). Segundo Zolin (2003b), essas categorizações não podem ser consideradas absolutamente rígidas, pois é possível encontrar todas elas na obra de uma mesma escritora, ou ainda em uma mesma obra sobre uma mesma protagonista, já que as personagens oscilavam em termos de passividade, rebeldia, autoconhecimento, da mesma forma que havia oscilação nas lutas por direitos das mulheres em diversos setores sociais.

Com base nestas discussões, evidencia-se que a teoria feminista adentra no ramo literário e proporciona o surgimento de uma *crítica literária feminista* e, assim, esta tem a função de criticar a posição da mulher nas obras literárias, além de entender e proporcionar a evolução da autoria feminina. A literatura, então, no domínio do simbólico, apresenta espetos que podem representar o discurso que combate ou não a dominação masculina na sociedade. Assim, a crítica literária feminista vem expor como determinada obra literária apresenta essas simbolizações sociais, além de dar visibilidade à escrita de autoria feminina, que, por muito tempo, foi inferiorizada por críticos masculinos.

4. As personagens Olanna e Kainene sob o olhar do feminismo

Chimamanda Ngozie Adichie, autora de *Meio Sol amarelo*, nasceu em Enugu, Nigéria, em 1977. Escreve romances, contos e crítica feminista. Em *Sejamos todos Feministas*, publicado em 2014, a autora descreve como acontece a opressão do gênero feminino na Nigéria, apresentando como todos têm responsabilidades no engajamento para mudar a situação da opressão feminina. O fato de uma mulher nigeriana estar falando sobre sua realidade local demonstra uma certa independência dos conhecimentos ocidentais, pois ela leva em consideração a opressão que as mulheres nigerianas sofrem. Essa prática demonstra que as mulheres de países africanos tem o direito de mostrar ao mundo como elas percebem a desigualdade de gênero em suas realidades. Adichie exerce esse papel de transformação pelo discurso praticado através de sua condição de mulher nigeriana. (FREITAS, 2018).

No Brasil, ela é cada vez mais lida e sua literatura dialoga com temas que afetam diretamente a sociedade brasileira, como a questão da identidade negra feminina, muitas vezes invisibilizada, silenciada, como analisa Djamilia Ribeiro, em *Pequeno Manual Antirracista*



(2019). A crítica literária brasileira vê as obras dessa escritora numa perspectiva identitária, de raça e gênero no contexto do mundo globalizado:

Os romances de Adichie, no entanto, não se focam necessariamente na nação Nigeriana pós-colonial, mas também em experiências de sujeitos nigerianos, principalmente mulheres nigerianas, em um mundo global e transnacional, moldado pela imigração, por questões de raça, relações de gênero, amor e a ocidentalização imposta pelo neocolonialismo, onde as personagens lutam para criar suas próprias identidades sem se limitar pelas definições ocidentais. (ALVES e MENDES, 2019, p. 6)

Meio Sol Amarelo é um exemplo de como essa autora escreve atrelada às causas feministas, culturais e políticas da Nigéria e, de um modo geral, do povo africano. Esse livro foi o segundo romance publicado por Chimamanda Ngozi Adichie. (RESENDE, 2013)

Meio Sol Amarelo narra a história de um grupo de pessoas que, com transformações muito intensas ocorrendo na Nigéria nos anos 60, tenta se adaptar e sobreviver àquela nova realidade. Ugwu, garoto do campo, é inserido em uma nova realidade quando vai para a cidade e tenta entender as coisas ao seu redor; Odenigbo, patrão de Ugwu, é um professor universitário que é a favor da Guerra de Biafra para a independência do povo Igbo; Olanna, filha de uma família rica, decide se desvencilhar dos planos dos pais de fazê-la se casar com alguém que beneficie a família nos negócios, e vai morar em Nsukka, com Odenigbo; sua irmã gêmea, Kainene, considerada feia em relação a ela, tem a função de cuidar dos negócios da família; Richard é um inglês que foi para a Nigéria com vontade de desbravar o território e escrever um livro, tenta se adaptar à nova realidade e se apaixona por Kainene. A obra apresenta focos narrativos distintos, que denotam a diferença da percepção da realidade de cada personagem em decorrência das posições sociais que ocupam. A narrativa nos apresenta diferentes visões sobre fatos sociais e políticos, e as personagens femininas também são vistas por diferentes ângulos, o que simboliza uma sociedade não homogênea em relação à mulher na sociedade.

Olanna e Kainene sempre foram ricas, podendo estudar no melhor colégio da Nigéria e fazerem faculdade no exterior. Em uma conversa com Richard, Kainene fala sobre a educação que receberam: “A injustamente cara e enigmática escola secundária britânica que minha irmã e eu fizemos. Meu pai achava que éramos muito pequenas para sermos mandadas ao exterior, mas estava resolvido a ter duas filhas tão parecidas com as europeias quanto possível.” (ADICHIE, 2008, p.76). Essa passagem apresenta o avanço que as mulheres tiveram em relação à educação, mas apenas para as mulheres africanas que, em um país colonizado, tiveram acesso



a um ensino de qualidade, o que evidencia a desigualdade social presente naquela sociedade. O tipo de educação era o que tornava as mulheres Nigerianas em mulheres parecidas com as europeias, como enfatizou Kainene. Isso significa que as mulheres africanas só conseguiriam avançar em sua libertação do patriarcado através dos conhecimentos trazidos pelos brancos europeus. Elas estariam, de certa forma, atreladas aos conhecimentos advindos de uma cultura patriarcal e colonial, que as inferiorizam, as ensinavam a pensar e agir como mulheres brancas.

Olanna e Kainene, na condição de gêmeas não idênticas, evidenciam como essa diferença importa para a construção de sua personalidade. Kainene é considerada feia, então o pai lhe dá a função de tomar conta dos negócios da família, já Olanna, por ser considerada bonita, tem a função de se casar com um homem rico que trouxesse mais benefícios aos negócios. Em um jantar familiar, o ministro das Finanças, chefe Okonji, é convidado, e fica evidente a tentativa do pai em unir Olanna ao ministro, para receber certos benefícios políticos. Porém, Olanna não aceita uma proposta de trabalho oferecida: “‘Eu decidi ir para Nsukka. Vou partir em duas semanas.’ Ela viu a maneira como o pai comprimiu os lábios. A mãe deixou a mão suspensa no ar por alguns instantes, como se a notícia fosse trágica demais para que continuasse salpicando sal na comida” (ADICHIE, 2008, p. 42). Os pais se decepcionam, pois ela está indo contra os modelos tradicionais. A paralisia da mãe simboliza a percepção da tragédia que acabara de ocorrer: a filha não quer se casar com um marido escolhido pelos pais. A atitude de Olanna representa uma mulher vivendo em um contexto social que lhe permite essa tomada de decisão de forma natural. Já a mãe, por ser mais velha, carrega os valores sociais de um outro período histórico, em que o papel da mulher sempre foi o casamento para ascender socialmente. Na comparação entre as visões de mãe e filha, os valores que Olanna segue prevalecem, pois é mais fácil que uma mulher como ela, formada, com emprego, independente, não se submeta a um casamento por interesses familiares.

Olanna vai para Nsukka morar com o companheiro, porém estabilizada financeiramente, sem depender de uma figura masculina. Sua libertação, nesse sentido, parte dessa independência financeira, como afirmava Beauvoir (1967) ao dizer que uma mulher só se libertaria por meio do trabalho. Porém, é importante observar a categorização desta mulher. Uma mulher pobre e com um salário muito baixo pode trabalhar, mas, mesmo assim, continuar dependente de um homem, pois seu salário não poderia suprir todas suas necessidades. Portanto, o trabalho como forma de libertação está muito ligado às classes sociais.



No mesmo jantar, vemos que Kainene se diferencia de sua irmã em relação ao tratamento recebido pela família e pelo ministro, que só repara na sua existência após perceber que Olanna não estava interessada nele: “Mas ele se virou e perguntou, com falsa vivacidade: ‘E quanto a você, Kainene?’” (ADICHIE, 2008, p. 43). A beleza determina o tratamento de uma mulher, porém esta é uma construção social que muda de acordo com a cultura de um lugar ou de uma época, como discute Perrot (2007). Kainene, por exemplo, é uma mulher magra e alta e, por isso, é considerada feia, mas, para a cultura ocidental atual, uma mulher com essas características físicas é considerada bonita. A beleza é um padrão variável imposto às mulheres, causando inferiorização de uma parte delas, que não podem adequar-se a esses padrões.

O pai também a trata de forma diferente, pois dá a ela a função de cuidar dos negócios e fala com orgulho que ela representa dois filhos homens: “‘Kainene não é só como um filho, ela é como dois filhos homens’, disse o pai.” (ADICHIE, 2008, p. 43). Essa fala está associada à cultura de famílias nigerianas que anseiam por filhos homens para carregarem o nome do pai, já que uma filha mulher formará outra família. Então, ter duas filhas mulheres é algo ruim naquela sociedade machista, por isso, ele sente a necessidade de compará-la a dois homens.

Em Kanno, povoado pobre em que Olanna foi visitar alguns familiares, ela conversa com a prima Arize sobre a relação dela com Odenigbo, e verifica-se como são diferentes as percepções sobre o casamento para as duas:

“Casar, propriamente, não. Eu só quero ficar perto dele, e também quero dar aula.” [...]

“Só mulheres que têm todo esse estudo feito você podem dizer uma coisa dessas, irmã. Se as pessoas como eu, que não tem estudo, esperarem muito mais, vamos todos acabar extintos.” (ADICHIE, 2008, p. 54)

A visão de Arize é daquela que precisa casar-se para suprir suas condições materiais de existência, e a ideia da maternidade é parte inerente a isso. Olanna não tem pressa em se casar, pois para ela o casamento não é prioridade, já que sua condição financeira lhe proporcionar segurança. O casamento, então, assume sentido diverso para mulheres de diferentes classes econômicas; isso, às vezes, não é perceptível à muitas mulheres, por isso, Arize se espanta ao ouvir que Olanna não pretende se casar com o companheiro. A visão de muitas mulheres é limitada devido às condições financeiras e educacionais precárias. Sem estudo e vivendo na pobreza, seu papel é de propagação dos valores patriarcas, pois essa é sua única realidade possível, o que nos remete ao que Woolf (1990) discute: uma mulher só consegue viver outra realidade se conseguir independência financeira.



Olanna viaja a Londres para consultar-se com um ginecologista, e a mãe de Odenigbo o visita e conversa com Ugwu: “‘Você sabe fazer *ofe nsala* bem?’ ‘Eu nunca fiz’ ‘Por quê? Meu filho gosta.’ ‘Minha patroa nunca pediu pra eu cozinhar isso.’” (ADICHIE, 2008, p. 47). Nessa conversa, fica evidente que é de Olanna a responsabilidade sobre o cardápio da casa. Para a mãe, não cabia ao homem da casa decidir o que o empregado deveria cozinhar. É destinada à Olanna, então, a função de gerenciadora do lar, assumindo assim a vida interna, mas, ao mesmo tempo, sendo professora e tendo uma vida externa ao lar. Essa ideia de separação de funções, vida interna para a mulher e vida externa para o homem, advém dos ideais rousserianos, fortemente defendidos na Revolução Francesa (ALVES e PITANGUY, 1985). Porém, Olanna consegue habitar a vida externa, mas o ideal de que a vida interna é responsabilidade dela ainda continua, e a sogra, habituada a repetir padrões sexistas, tenta perpetuar a dominação masculina sobre a nora.

Adiante na narrativa, a traição de Odenigbo com a empregada que a mãe trouxera da aldeia, uma jovem chamada Amala, muda a dinâmica do casamento. Magoada, Olanna sai de casa, e acaba tendo uma relação sexual com Richard. Depois, o casal se entende, mas há uma espécie de regressão no patriarcado: “Eu nunca culpei Amala”, disse ela. “Foi em você que eu depusitei minha confiança, e a única maneira de alguém mexer com essa confiança era tendo sua permissão. [...] Você devia ficar bravo comigo, não com Richard”, disse ela.” (ADICHIE, 2008, p. 288). É apresentada no romance uma sequência de erros cometidos por Odenigbo: a traição, que resultou em uma gravidez, e a forma possessiva e enciumada como ele agiu após Olanna ter contado sobre a relação sexual que teve quando estava separada. Odenigbo a culpa, como se ela o tivesse traído, numa clara posição sexista, em que o homem pode trair a esposa, mas a esposa, nem mesmo separada, pode ter relações sexuais com outro homem.

A forma como aquela sociedade se organiza faz com que Olanna fique indecisa sobre o tipo de decisão a ser tomada em relação aos erros cometidos pelo companheiro; chega até a pedir conselho para o padre, que a exorta a voltar para o marido, representando o discurso religioso discutido por Perrot (2007), que é um mecanismo de dominação, como entendeu Bourdieu (2012). No perdão, temos a representação literária de uma ideologia patriarcal, em que a mulher acaba sendo retratada com estereótipos construídos socialmente, como aponta Millett (1970). Podemos entender essa representação literária como uma forma de criticar o fato de que a mulher não consegue a libertação de forma individual, o contexto político-social também precisa cooperar com o movimento feminista, senão, as mulheres, por conta de uma



internalização dos valores patriarcais, não terão muitas escolhas a não ser seguir o mesmo caminho de Olanna.

Quando Amala teve o bebê, não quis ficar com a menina. Então, para resolver esse impasse, Olanna afirma: “‘Nós vamos ficar com ela’, disse Olanna. Assustou a si própria com a clareza com que articulara o desejo de ficar com o bebê e de como lhe parecia a coisa certa a fazer.” (ADICHIE, 2008. p. 293). Essa decisão, que pra ela parece tão clara, representa a manifestação da sua aceitação de mulher inferior, que não consegue engravidar. Conformada com isso, aceita criar uma criança fruto de uma traição do companheiro, porque isso traz um certo alívio para ela que já está farta do sofrimento causado pelos erros do marido e, também, pode cumprir seu papel de mãe, cobrança social que ela internaliza.

Após a eclosão da Guerra civil de Biafra, Olanna e a família se refugiaram na cidade de Humuahia, e ao mostrar a foto de sua irmã para uma professora, esta comenta:

“Ela estava fumando, naquela foto que você me mostrou. Feito uma prostituta comum.” Olanna parou e olhou fixo para a professora. “Não estou dizendo que ela seja uma prostituta”, disse ela mais que depressa. “Estou só dizendo que não é bom que ela fume porque mulheres que fumam são prostitutas.” (ADICHIE, 2008, p. 317)

Kainene é julgada como imoral, algo recorrente na narrativa. Essa personagem, por se afastar de um perfil de mulher socialmente aceita naquela sociedade, acaba sempre analisada com um olhar preconceituoso. Neste caso, uma professora faz esse julgamento à Kainene, um agravante ainda maior, pois percebe-se que a educação oferecida para as crianças naquele país parte de pessoas que carregam de forma muito clara essa moral com base no patriarcado. Como esclarece Wollstonecraft (2016), as mulheres precisam de uma educação que valorize o intelecto, para que elas possam se libertar de uma naturalização da condição de inferioridade. A professora está tão presa a essa moral que nem percebe que seu julgamento inferioriza seu próprio gênero e, provavelmente, ao lecionar, irá transmitir esses valores para as crianças, sendo um sujeito ativo na manutenção da ideologia patriarcal, como aponta Bourdieu (2012).

O romance finaliza sem deixar claro o fim de Kainene, que sumiu misteriosamente ao tentar negociar alimentos na área inimiga, e Olanna não perde as esperanças de encontrá-la. As duas, ao logo da narrativa, se diferenciam em praticamente tudo. Embora Olanna tenha desafiado a ordem familiar e se casado com o homem escolhido por si, um evolucionário, e tenha decidido se dedicar à carreira de professora, como queria, ela também cede às imposições patriarcais, aceitando a traição do marido, submetendo-se à maternidade para se sentir



completa. Já Kainene, embora tenha seguido os passos do pai nos negócios e cuidado da empresa familiar, só o fez por conta da sua condição de mulher considerada feia, que não poderia ser usada como chamariz a maridos ricos. Teve que enfrentar a sociedade desde cedo, o que lhe garantiu uma autonomia maior, a ponto de se relacionar com um homem branco estrangeiro sem ser usada ou diminuída. Se tornou uma mulher de negócios e teve mais liberdade, porém com sequelas psicológicas por se sentir a filha feia.

5. Conclusões

A análise do romance *Meio sol amarelo*, com base na crítica literária feminista, revelou que as irmãs gêmeas, Olanna e Kainene, avançaram contra o patriarcado. Ambas, por conta de suas condições financeiras elevadas, usufruem de diversas conquistas do feminismo: estudar, entrar em uma universidade, conseguir independência financeira, etc. Porém, quando analisamos o contexto social da Nigéria, evidenciamos que as conquistas das irmãs não se estendem à maioria das outras personagens femininas, que são de classes sociais inferiores, o que indicou que o avanço no patriarcado está ligado a fatores econômicos. Entretanto, há também recuo em relação à libertação feminina, pois a sociedade da época estabelece certas barreiras sociais que impedem um avanço maior.

Olanna cede mais às imposições do patriarcado em comparação à irmã. Por ter certos privilégios sociais e conseguir se adequar aos padrões estéticos exigidos pela sociedade da época, ela sofre menos, mas, aceita a determinação de uma condição de inferioridade perante a um homem; seu desejo de ser mãe apresenta-se como uma imposição patriarcal, ao qual ela cede e cria uma filha fruto da traição do marido para sentir-se uma mulher completa e se torna dependente financeiramente do companheiro durante a guerra de Biafra.

Kainene consegue romper mais com as imposições patriarcais, porque possui uma condição de privilégio, como já apontamos, mas, também, pelo fato de ser considerada feia, o que lhe causou um tratamento diferenciado, acarretando-lhe consequências psicológicas. Como seu pai lhe deu a função de cuidar dos negócios, essa personagem teve a oportunidade de se desenvolver na área financeira, então, se tornou uma mulher mais autônoma e independente; teve um relacionamento amoroso distinto dos modelos pré-estabelecidos e não estava ligada à vida interna, da casa, dos assuntos domésticos, como sua irmã. Porém, ela demonstra ser uma pessoa com conflitos internos. Em muitos momentos da narrativa, parece tentar se manter indiferente às situações em que recebe um determinado tratamento por conta da sua condição



estética, mas acaba deixando escapar os sentimentos recalcados que indicam seu sofrimento por desse tratamento diferenciado. E, ainda, se mostra como uma pessoa que não conseguiu desenvolver plenamente seu lado afetivo, sendo incapaz de demonstrar afeto, por exemplo.

Esses avanços das personagens provam que os movimentos feministas conseguiram conquistas significativas para o gênero feminino, visto que direitos como educação, trabalho externo e a autonomia na vida amorosa foram conquistados através de lutas, podendo agora ser representados na literatura como uma característica verossímil.

A Guerra de Biafra também foi um fator significativo para a mudança na posição social dessas personagens. As irmãs foram obrigadas a descer de classe social, por serem ibos e terem que se exilar. Nessas condições precárias, o comportamento dos personagens se alterou. Olanna sofre com um marido que lhe trata de forma diferente e Kainene, devido às condições, tenta se reinventar e consegue lucrar com a guerra. Ambas sofrem devido à crise, porém Kainene sente menos esse impacto, já que ela parece ter mais autonomia do que a irmã, pois sempre teve que sobreviver às condições sociais difíceis para seu tipo de mulher, além disso, ela não segue nenhum marido, como Olanna o fez.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Meio Sol Amarelo**. Tradução Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALVES, Ana Cláudia Oliveira Neri; MENDES, Algemira de Macedo. Chimamanda Ngozi Adichie: Narrativas que rompem com as fronteiras da identidade. In: PEREIRA, Denise. (org.) **Diversidade: diferentes, não desiguais**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. (Ebook). p. 1-13.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo: Fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.
- BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.



- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Hühner. 11^a. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- FREITAS, Alessandra Martich. **Feminismo africano e nigeriano em Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie**: da teoria à ficção. Anais do COPENE. Minas Gerais, 2018. PDF.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MILLETT, Kate. **Política Sexual**. Trad. Alice Sampaio, Gisela da Conceição e Manuela Torres. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.
- MICHEL, Andrée. **O Feminismo**: Uma abordagem histórica. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.
- RESENDE, Roberta Mara. **Gênero e Nação na ficção de Chimamanda Ngozi Adichie**. (Dissertação de mestrado) Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei. Minas Gerais, 2013.
- SHOWALTER, Elaine. **A Literature of Their Own**: British Women novelists from Brontë to Lessing. New Jersey: Princeton Up, 2014.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.
- WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- ZOLIN, Lúcia Ozana. Crítica Feminista In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003a, p. 161-183.
- ZOLIN, Lúcia Ozana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003b, p-253-261.



<https://doi.org/10.30681/real.v14.4767>

O MENINO NO ESPELHO E O ESPELHO DE NARCISO: LEITURA LITERÁRIA, IMAGINAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DO MUNDO

Marcos Aparecido PEREIRA (IFMT)¹
Epaminondas de Matos MAGALHÃES (IFMT)²

Resumo: Este trabalho busca discutir mediação de leitura literária na escola fazendo uma analogia com passagens da obra *O menino no espelho*, de Fernando Sabino. Nesse sentido acreditamos que é preciso revisitar o mundo infantil, suas perspectivas, necessidades e, sobretudo, seus tipos de interação com o texto literário, afinal, apenas compreendendo que crianças e adolescentes são sujeitos ativos na construção de conhecimento é que seremos capazes de dialogar com seus repertórios de leitura e vivências, a fim de mediar novos encontros frutíferos no mundo da ficção. Percebemos que a escola é, ainda, vastamente pautada pelo discurso homogeneizador, fundamentado no saber legitimado pela crítica e/ou pelos manuais didáticos, quando o assunto é o que se deve ler. Assim, esquece-se que a leitura literária para crianças e adolescentes deve, primeiramente, ser capaz de encantar, de mobilizar, a partir de convenções compartilhadas, o universo psíquico e emocional desses.

Palavras-chave: Leitura literária. Mediação. Crianças. Adolescentes.

Abstract: This work seeks to discuss mediation of literary reading at school, making an analogy with passages from the book *O Menino no Espelho*, by Fernando Sabino. In this way, we believe it is necessary to revisit the children's world, their perspectives, necessities and, above all, their types of interaction with the literary text, after all, only understanding that children and teenagers are active subjects in the construction of knowledge will we be able to dialogue with their reading repertoires and experiences, in order to mediate new prolific encounters in the world of fiction. We realize that school is still largely guided by the homogenizing discourse, based on the knowledge legitimized by the critic and/or by the didactic manuals, when the question is what should be read. Thus, it is forgotten that literary reading for children and adolescents must first be able to enchant, to mobilize, based on shared conventions, their psychic and emotional universe.

Keywords: Literary reading. Mediation. Children. Adolescents.

1. Introdução

A importância da leitura literária é debatida e defendida há muito tempo como uma prática imprescindível no que se refere ao autoconhecimento, autodesenvolvimento e consequentemente à humanização, como afirma Candido (2011). E quando o foco está nos

¹ Doutorando em Estudos Literários – PPGEL UNEMAT; Mestre em Ensino – IFMT; docente IFMT Campus Cáceres Prof. Olegário Baldo. E-mail: marcos.pereira@cas.ifmt.edu.br

² Doutor em Letras PUCRS, docente IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, PPGEN – IFMT e PPGEL – UNEMAT. E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br



estudantes, o aprimoramento das capacidades imaginativas, o estímulo à fantasia e o fortalecimento das potencialidades criativas de crianças e adolescentes são, sem sombra de dúvidas, benefícios ainda mais indispensáveis na opinião de teóricos e educadores.

Nesse contexto, estudos acerca do letramento literário e das práticas de leitura promovidas pela escola estão sempre entre os principais tópicos relacionados à formação e ao processo ensino-aprendizagem. Contudo, a despeito dos belos e bem fundamentados textos teóricos que defendem a leitura literária na escola, percebe-se que, no campo da prática, a grande maioria das experiências de leitura na escola acabam por distanciar os estudantes dos livros, seja pelo caráter de obrigatoriedade, seja pelo pouco espaço para escolhas livres e fora das recomendações de leitura dos manuais didáticos.

Os materiais didáticos são quase sempre “receitas” prontas a serem seguidas e, de acordo com Chiappini (2005), não favorecem a produção de conhecimento devido à homogeneização, à síntese e à simplificação dos assuntos e temáticas. E quando o assunto é leitura literária, a abordagem do livro didático é, em geral, ainda mais fragmentada, não favorecendo a real experimentação do texto literário, sua discussão e compartilhamento, entre os leitores, de olhares sobre as obras; ou seja, o trabalho com o texto literário mediado pelo livro didático, além de ser restrito à visão do autor do manual, delimita e baliza as leituras, tipos, gêneros, formas, etc. É nessa perspectiva que entendemos que a escola e o mediador da leitura, muitas vezes, agem como se quisessem reproduzir seus próprios reflexos, em se tratando do que deve ser lido, apreciado e discutido.

Desse modo, propomos uma reflexão acerca da prática do ensino de leitura literária por meio do romance de Fernando Sabino: *O menino no espelho*. Essa reflexão parte do princípio de que essa obra pode ser utilizada em sala de aula como incentivo à leitura, à discussão de temáticas, experiências, ideias e maneiras de ver o mundo através da fantasia infantil; parte, também, da prerrogativa de que, ao interagir com o mundo infantil representado na obra, sejamos capazes de repensar as práticas de mediação literária, encontrar novos caminhos e maneiras de fazer com que estudantes e textos possam dialogar e, a partir de então, traçarem uma jornada de coexistência.

Leitura literária e imaginação na infância e adolescência

Zilberman (2008) explica que a leitura ajuda, por meio do ato de fantasiar e imaginar, a entender as próprias dificuldades, refletir sobre elas e buscar respostas para seus dramas. Em



O menino no espelho, por exemplo, as aventuras fantásticas do garoto Fernando podem estimular a imaginação de crianças e adolescentes, haja vista que o autor cria um mundo onde tudo é possível, basta acreditar e imaginar, do mesmo modo que acontece com o próprio ato da leitura.

A literatura é diversão e, também, formação, conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro (MORLEY, 2007) estimulado por meio da imaginação. Dessa forma, tudo depende da identificação do leitor com o texto, independente da classificação e/ou da conceitualização dada a ele, afinal as produções artísticas formam “no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos” (CANDIDO, 2011, p. 184). Logo, a comparação de vários gêneros, estilos, autores, etc. serve para a construção do repertório de leitura que é rico na medida em que é heterogêneo.

Além disso, é preciso lembrar que “as pessoas são receptivas a partir de algo que já existe nelas de forma potencial e que encontra nesse fato uma oportunidade de se manifestar” (SALLES, 1998, p. 92). Portanto, quando uma obra consegue tocar o leitor é porque eles compartilham algo, porque o leitor aceitou o pacto imaginativo estabelecido pelo elemento estético e, pela identificação, fez sua parte no processo de co-criação da obra que se dá no ato da leitura (MORLEY, 2007). Desse modo, é a partir do diálogo imaginativo que “texto e leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas” (COLOMER, 2003, p. 96), um processo de coexistência em que um dá sentido ao outro.

Desse modo, a mediação da leitura literária na infância e na adolescência requer um cuidado especial a fim de que esse processo de fato se concretize, afinal, é preciso que os estudantes se interessem pela leitura e consigam estabelecer um diálogo imaginativo com ela, tendo, como afirma Pennac (1998), os mesmos direitos que nós adultos nos damos: o de pular páginas, de não ler, de ler trechos aleatórios livremente, dentre outros. Ou seja, a leitura literária se abre, ganha vida e se fortalece num espaço de liberdade, de experimentação, de descoberta de rituais, um processo que, muitas vezes, a escola nega ao aluno.

A leitura literária mediada pela escola precisa ganhar espaço na vida do aluno dentro, mas principalmente fora da escola, de forma a contribuir para a busca autônoma de leituras (AGUIAR; BORDINI, 1988) a fim de criar um repertório de leitura. A leitura literária é processo de descobertas no qual determinados leitores consideram “que algumas narrativas existem como se tivessem sido feitas para eles, tamanho é o prazer que sentem na interação textual. Nesse caso, eles se apropriam dessas narrativas, transformando-as em referências em seu repertório” (PAULINO, 2000, p. 46). Assim, é preciso experimentar, errar, tentar



novamente para, enfim, encontrar textos que sejam capazes de transformar-se em experiências frutíferas e duradouras na mente do leitor.

Outro ponto importante de ser lembrado é que não se força a imaginação e não se força a leitura, pois em ambas as situações os resultados são improdutivos. A livre imaginação cria, flui; a imaginação coagida seca, trava e, o mesmo, poderíamos dizer acontece com a leitura literária.

Nessa perspectiva, é importante compreender os interesses de leitura de cada idade, atentando-se para as finalidades de proposta de leitura, as fases de leitura em que o leitor se encontra, bem como as formas, assuntos, estilos dos textos sugeridos, como afirma Aguiar (1986). Afinal, a leitura só fará sentido e produzirá efeitos frutíferos e benéficos na vida do estudante se este for capaz de dialogar com a obra, transformando a leitura em experimentação, em vivência e em memórias, como acontece com o menino Fernando.

No romance de Sabino, o protagonista narrador, faz referência a *Alice no País das Maravilhas*, *Tarzan*, *Robinson Crusóé* e às criações do universo do famoso Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato. Assim, o personagem Fernando deixa uma pista da importância das vivências no mundo da ficção literária no estímulo à imaginação, afinal, ao citá-los percebemos que esses são textos que, de alguma forma, marcaram sua existência. O menino, dessa forma, usa as histórias lidas e os heróis que admira como fonte de inspiração para construção de suas próprias aventuras e, também, como referências na tomada de decisões quando surge algum obstáculo, logo, ele utiliza as experiências da ficção como modelos em suas ações, deixando clara a influência, a necessidade e a importância que as mentiras ficcionais têm na vida das pessoas (LLOSA, 2016).

Além disso, é inegável que a principal característica daquele menino seja a imaginação, logo, é possível supor que essas obras mencionadas por ele e outras, possivelmente, fizeram parte de sua formação até aquele momento, uma formação que o leva a viver as mais divertidas e inusitadas aventuras que, por sua vez, oferecem campo fértil para as traquinagens imaginativas de outros jovens leitores. É o círculo virtuoso da literatura em que um livro leva a outro e outro e cujas experiências fortalecem, estimulam a imaginação e ajudam a formar, humanizar e a viver melhor, já que, embeleza e dá sentido ao mundo (TODOROV, 2009).

A leitura literária na escola e o mito de Narciso



A relação entre obra e leitor é uma relação fetichista, como diria Barthes (2004), logo, é uma experiência dialógica de autodescoberta pessoal, de vontades, interesses, sentimentos, ideias e emoções, afinal, o “objetivo [do leitor] é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro” (COMPAGNON, 2003, p. 144). Esse processo é ainda mais evidente quando tratamos de crianças e adolescentes, uma vez que, nessas idades as pessoas buscam no livro tão somente o prazer de soltar a imaginação, de brincar com a fantasia, de se divertir com as experiências vividas no mundo da ficção. Desse modo, o texto literário precisa, obviamente, corresponder às expectativas de leituras dos leitores muito antes de corresponder às expectativas daqueles que indicam os livros para a leitura.

No prólogo da obra de Sabino, por exemplo, o menino encontra sua versão adulta, não o (se) reconhece, não sabe como ele surgiu ali no quintal, mas isso não o impede de mostrar as brincadeiras, o papagaio e, sobretudo, conversar com aquele “desconhecido”. Assim, poderíamos propor uma analogia entre essa passagem e o ato da leitura, no que diz respeito às crianças: no geral, eles pouco ou nada se importam em saber quem é o autor da obra, como ela foi concebida, quais são suas qualidades intrínsecas; eles simplesmente dialogam com ela (ou não); eles assumem o “jogo livre, mas regulado, da imaginação” (SARTRE, 2004, p. 40) e tiram prazer, vivências e experimentações dessas interações.

O mundo adulto, o professor, a escola e os documentos oficiais que orientam a prática de leitura na escola, por sua vez, veem na leitura um fim, uma utilidade, como pode ser percebido no excerto: “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p. 29). Nessa perspectiva, o livro perde o seu primeiro combustível, sua energia vital e natural, especialmente no que se refere às crianças e aos adolescentes, de despertar a curiosidade, de proporcionar prazer, diversão e estabelecer um elo de comunicação discursiva, como diria Bakhtin (1997), com o mundo que se abre e se expande por meio da imaginação.

Além disso, por estabelecer-se naturalmente sobre uma relação fetichista, a leitura literária se afasta da obrigação, da imposição e da punição que, muitas vezes dão o tom das práticas de leitura em sala de aula. Não há prazer na obrigatoriedade, assim como “não se força uma curiosidade, desperta-se” (PENNAC, 1998, p. 121). Portanto, é preciso que a escola redescubra o valor da liberdade, respeitando a heterogeneidade de experiências, de gostos e de repertórios de leitura, como podemos perceber no fragmento a seguir:

Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura



literária. Como a escola tende a homogeneizar comportamentos, o cuidado das autoridades nesse primeiro momento se torna fundamental. Posteriormente, a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária. (PAULINO, 2017, *online*, grifo nosso).

De acordo com Sartre (2004), a leitura literária é comparada a um sonho livre, no qual é preciso que o leitor aceite o pacto estabelecido pela obra e deseje aventurar-se nela. Assim, crianças preferem histórias que tenham fantasia, mundos mágicos e aventuras, já os adolescentes são mais facilmente cativados pela leitura quando elementos como o medo, o mistério, a aventura, o desafio e a curiosidade estão presentes na narrativa. Isso posto, “aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda” (COELHO, 1997, p. 145). Por isso é preciso que o professor saiba perceber as fases e os possíveis interesses de leituras de seus alunos a fim de indicar e discutir determinadas obras em sala de aula (AGUIAR, 1986).

O menino Fernando, no romance, passa por aventuras e experiências que assim como os sonhos são importantes na sua formação psíquica. Ele aprende valores, supera medos, comete erros, estabelece relações com o mundo e através de um processo de alteridade descobre-se. É preciso lembrar, ainda, que tudo isso de forma espontânea, em forma de brincadeira, de peraltices e vivências infantis mediadas pela imaginação que, obviamente, resultam em aprendizado. Esse aprendizado, por sua vez, não pode ser controlado, haja vista que as pessoas percebem, sentem, agem e interagem diferentemente.

O mesmo acontece com a leitura literária, pois cada obra toca o leitor de uma maneira única em determinado momento de sua vida, desse modo, os resultados da interação obra-leitor não podem ser previstos com exatidão. Leitura literária não é experiência ordenada, exata, regulada. Não há como medir com exatidão os efeitos da leitura em cada leitor, assim como não se podem medir os sonhos. Por isso a literatura foi e é vista como perigosa, afinal, ela é “uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais” (CANDIDO, 2011, p. 178), pois, “[a leitura] como toda experiência implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam” (PETIT, 2013, p. 147).

A imaginação talvez seja a mais poderosa das faculdades humanas e o seu desenvolvimento, a partir da infância, passa por experiências como as brincadeiras, as leituras, os filmes ou desenhos animados etc. De acordo com Chartier (2009), desde a revolução industrial, a leitura literária tem sido preocupação daqueles que lidam com a formação. Assim, o trabalho de indicação do que se deve ler sempre preocupou a escola, fazendo surgir “receitas”



e manuais que, muitas vezes, são reproduzidos pelos professores de forma dogmática. Afinal, com o surgimento do livro didático, o professor deixa de ser o intelectual, pede-se, apenas que ele reproduza, não que pense (CHIAPPINI, 2005). Talvez por isso esqueceu-se de que “estudar literatura não é só ler os textos consagrados pela tradição da história da literatura brasileira, por exemplo” (CHIAPPINI, 2005, p. 115).

Acreditamos, entretanto, que o trabalho de mediação de leitura literária na escola deve estar atento às preferências de leitura de cada idade e não se limitar às recomendações da crítica e/ou dos manuais didáticos. O professor precisa estar aberto ao novo e aprender a dialogar em sala de aula com novas leituras oriundas do universo cultural de seus alunos e, a partir delas, ser capaz de mediar novas experimentações. Rosemar Coenga, ao tratar dessa temática, destaca que “a distância entre o jovem e a leitura pode ser minimizada se a atividade for prazerosa. Para promover esse encontro amoroso, é necessário, antes de tudo, sensibilidade e coerência” (COENGA, 2010, p. 103).

A sala de aula é sempre múltipla e heterogênea e reconhecer essas peculiaridades não é fácil, requer tempo, experimentação e, principalmente, diálogo aberto e sincero. Assim, é importante o incentivo à leitura de gêneros receptivos a determinada série e/ou idade, mas também atenção às transformações individuais ao longo do processo, haja vista que as preferências de leitura mudam tanto com a idade (que nem sempre é a cronológica) quanto com a experiência individual, o que, se por um lado exige um esforço grande do mediador de leitura, por outro abre possibilidades e espaços de interação com diversos gêneros e estilos ao longo do processo, desde que haja receptividade dos estudantes.

Acrescenta-se, ainda, que as relações com as diferentes obras e/ou gêneros têm densidades e momentos distintos para o leitor, sendo que há uma idade para cada tipo de leitura e que todas elas são importantes (CALVINO, 1993). Portanto, é imprescindível que o leitor seja capaz de dialogar com diferentes obras, em condições e momentos distintos da vida. Contudo, na prática, a escola, comumente, reproduz discursos prontos dos manuais didáticos e/ou da crítica literária, foca em periodização e historiografia literária e dá pouco espaço para a livre experimentação, para a leitura e discussão aberta de obras e autores durante as aulas.

Assim, não é raro perceber que a escola e, conseqüentemente, o mediador da leitura literária age como um Narciso olhando sua imagem no lago. Se, ao olhar para o próprio reflexo, o personagem do mito tem a possibilidade de se reconhecer, identificar-se, no momento seguinte, ao não levantar o olhar e encarar o mundo ele submerge; assim, em nossa analogia, hipnotizado pela própria beleza e/ou pela certeza das próprias crenças (e receitas), perde



completamente o contato com o mundo a sua volta, no caso os alunos, e morre afogado junto com as próprias crenças. Portanto, uma prática de incentivo à leitura que não saiba olhar para as especificidades do leitor, seu repertório de leitura, preferências, tende a submergir no reflexo das belas palavras da teoria.

Desse modo, a mediação literária que não abre espaço para o diferente, especialmente para aquilo que não foi legitimado pela crítica e/ou pelo livro didático e que, portanto, não leva em conta as experiências, necessidades e vivências de crianças e adolescentes não é uma “mediação” no cerne do termo, pois não olha no olhar do outro, vê apenas a si mesma. Notar o olhar de encantamento, ou não, das crianças e adolescentes deveria ser o principal termômetro do mediador da leitura literária na escola, pois o olhar do outro revela mais de sua verdade que qualquer teoria ou recomendação.

A leitura literária é bela, a literatura é direito humano e cumpre as três funções propostas por Candido (2011), atuando diretamente no nosso subconsciente, levando-nos a sonhar acordados e a refletir sobre nós mesmos e sobre nossas interações sociais, o que, por sua vez, está intrinsecamente relacionado com a nossa formação (e transformação) humana. Contudo, a partir do momento em que os mediadores da leitura e a escola ficam seduzidos pela beleza das próprias teorias, pela grandiosidade de textos laureados e/ou dos efeitos e do prazer que devem ser “ensinados”, esquecendo-se de que o aluno pensa, sente e age de outra forma, a mediação literária faz com que o processo submerja e morra como Narciso olhando no lago. É imprescindível ter em mente que a resposta do aluno frente ao texto proposto pode ser divergente daquela esperada, pois os efeitos provocados, por exemplo, no mediador podem não se repetir nos estudantes.

Uma boa prática de mediação de leitura, leva em conta, primeiramente, o leitor, especialmente se esse for criança ou adolescente, afinal eles não são apenas receptores são sujeitos ativos dentro de um processo dialógico de aprendizagem. Desse modo, o mediador do texto literário precisa saber atender às expectativas de leitura e ampliar os horizontes de expectativas dos jovens leitores (AGUIAR; BORDINI, 1988). Do contrário, castra-se a liberdade de leitura e emoldura-se e sacraliza-se a literatura, uma prática que desencoraja as buscas autônomas dos estudantes, aquelas que estão além dos muros e das exigências da escola.

Desse modo, a escola precisa deixar de ser um espelho que reflete apenas práticas legitimadas pelo livro didático e/ou pela crítica, que elege obras “significativas”, mas que, muitas vezes, não são capazes de mobilizar os estudantes (nem intelectualmente, nem emocionalmente). Logo, é preciso que a escola passe a ser espaço de diálogo e troca, afinal,



independentemente da classificação da obra, no ato da leitura, o leitor é chamado a “ir além da coisa escrita. Sem dúvida, o autor o guia, mas somente isso; as balizas que colocou estão separadas por espaços vazios, é preciso interligá-las, é preciso ir além delas” (SARTRE, 2004, p. 38). Portanto, o leitor só seguirá adiante, de bom ânimo, preenchendo os espaços com imaginação, através de uma *interação que lhe seja agradável*, visto que, segundo Barthes (2004), a leitura é penetrada de desejo e repulsa.

Mediar as relações de repulsa e de desejo, as diferenças de compreensão, de vivências e de repertório de leitura dentro da escola é outro desafio que se abre, afinal, sobre o professor paira uma autoridade imaginária de detentor do conhecimento e talvez por isso a escola, como um todo, rejeite aquilo que não foi previamente prescrito, que não passou pelo aval dos manuais didáticos e que não foi “permitido” ensinar. Logo, os manuais espelham o que crítica, embasada na teoria, apregoa; os professores, por sua vez, espelhando os dizeres dos manuais, querem que os alunos sejam o reflexo deles mesmos [os professores], apreciando o que *eles* reconhecem como “bom”. Essa é uma reação em cadeia que, aparentemente, não tem tido o êxito esperado, sobretudo numa época de interações dinâmicas, multifacetadas, heterogêneas, rápidas, fragmentadas e inconstantes. Desse modo, é preciso que a escola se transforme num espaço de troca, de debate, de reflexão e de aprendizado a partir do *diálogo*.

Fernando Sabino e *O menino no espelho*

O escritor brasileiro Fernando Sabino produziu aproximadamente cinquenta obras. Dotado de uma escrita leve, rápida e cativante, ele publica *O menino no espelho* pela primeira vez em 1982 e apresenta um universo facilmente possível de ser relacionado com as suas próprias experiências de infância, uma vez que o personagem é homônimo e que antes do sumário, como apresentação do livro, há uma foto dele, ainda criança. Assim, poderíamos filiar o movimento desenvolvido por Sabino nessa obra com a teoria de Lejeune (2014), que na contramão da hermenêutica estruturalista trabalha com os conceitos de autobiografia e autoficção. Contudo, a despeito de ser ou não reminiscências da infância autor, nos interessa, sobretudo, as possibilidades de reflexão do personagem com o mundo, mediadas pela imaginação.

O romance é composto de doze pequenas histórias, os capítulos formam-se quase como se fossem contos, mas que possuem sequência cronológica e articulam-se de maneira a formar uma única narrativa, cujo escopo talvez seja demonstrar as potencialidade e a



importância de ato de imaginar no processo de formação do ser humano (adulto). Assim, de forma singela, Sabino expõe um processo de desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e sociais do personagem.

Fernando, o protagonista, experimenta um mundo fantástico onde as aventuras têm o limite da fantasia, ou seja: nenhum. Assim, ele é capaz de fazer milagres, desaparecer, voar, duplicar-se, etc. E ao contar suas histórias ele leva o leitor a acreditar que elas verdadeiramente foram e são possíveis, desde que a pessoa se entregue completamente ao mundo da imaginação.

Impossível não estabelecer uma analogia com o próprio ato da leitura literária, no qual, assim como Fernando, nos transformamos em agentes-secretos, superamos os desafios de uma floresta, experimentamos as belezas e as dificuldades do amor, ou seja, nos transformamos através da experimentação possível pela imaginação.

Além disso, é possível destacar os aspectos de interação social e amizade nítidos na relação de Fernando com outros personagens: primeiro com a galinha Fernanda, depois com a amiga Mariana, com o irmão Gerson, que o ensina a jogar futebol, e até com Godofredo, o papagaio, Pastoff, o coelho, e Hindemburgo, o cachorro. Desse modo, o personagem expõe a importância das relações infantis com o mundo à sua volta, pois é na interconexão com esses seres, humanos ou não, que a criança vai, aos poucos, tomando consciência de si e formando sua própria personalidade.

Além disso, gostaríamos de destacar o capítulo *A libertação dos passarinhos*, onde Fernando e Mariana, decidem soltar todas as aves que estavam presas nas gaiolas do vizinho. A travessura dos dois é impulsionada por, basicamente dois sentimentos: compensar a morte acidental de um passarinho que eles, por curiosidade, abriram as vísceras e acabaram com remorsos; e, ainda, querer se vingar do vizinho que acaba se transformando num tipo de inimigo dos pequenos. Entretanto, para além dos sentimentos dos personagens, podemos compreender que simbolicamente os pássaros representam a liberdade e a independência e, nesse caso, podem ser relacionados à imaginação, sugerindo a liberação da imaginação e da fantasia, tão características da infância.

Desse modo, quando os pássaros voltam rodopiando no ar antes de formar uma “linha reta, afastando-se como uma nuvem multicolor até desaparecer em direção ao infinito” (SABINO, 2020, p. 163), o texto apresenta-nos uma metáfora da imaginação que gira em torno de nós, depois eleva-se e expande-se, incontrolável, impalpável, ganhando cores e formas multicoloridas num processo sem limites. Assim, passado e presente se encontram, as memórias do personagem se misturam com a imaginação e criam um mundo fantástico capaz de mobilizar



a ele e, também ao leitor que compartilhar das mesmas convenções, como diria Colomer (2003), um processo que não pode ser controlado e que ganha vida, de forma única, na psique de quem lê, confirmando o caráter mágico da leitura literária.

CONSIDERAÇÕES

A escola, sua forma moderna, sempre teve preocupação com o que crianças e adolescentes estavam lendo, por considerar que o desenvolvimento e o aprimoramento da imaginação fazem parte da essência do processo ensino-aprendizagem. Contudo, apesar das boas intenções, a mediação da leitura literária fundamentada nesse cuidado didático gerou (e gera) “recomendações” impositivas do que deveria ser lido e apreciado pelos estudantes.

Nesse viés, esquece-se que o prazer não pode ser ensinado, que crianças e adolescentes têm suas peculiaridades, suas perspectivas de mundo e, portanto, comumente, não estão em sintonia com obras laureadas pela crítica e/ou manuais; logo, ao ler por obrigação, o único efeito produzido pode ser o afastamento e a esterilidade da busca autônoma. Esse tipo de busca, destaca-se, deveria ser um dos principais incentivos que a escola poderia ensinar, afinal, a escola eficiente educa para além dela mesma.

Leitura literária é amadurecimento, e cada um descobre os caminhos mágicos do livro por meio de gêneros, autores e estilos diferentes. Desse modo, a escola precisa quebrar preconceitos e trazer para as aulas o compartilhamento de experiências dos estudantes e, a partir desse compartilhamento, ser capaz de delinear novos caminhos, expandir horizontes e ampliar repertórios. É preciso romper com o foco único do conhecimento legitimado e fundar o intercâmbio de saberes, afinal é no diferente, no conflitante, no composto que a aprendizagem nasce, se fortalece e se multiplica.

Constata-se, também, que, em termos teóricos a escola está muito bem amparada, mas na prática ainda há muito trabalho a ser feito a fim de romper as barreiras do tratamento inadequado dado ao texto literário e das recomendações solidificadas de leitura, especialmente para crianças e adolescentes. Carecemos de espaços de discussão e compartilhamento de experiências de leitura e olhares que se cruzam, se conectam e se reproduzem na diversidade, na heterogeneidade de discursos, formas e cores que dão sabor ao mundo.

REFERÊNCIAS



AGUIAR, Vera Teixeira. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. IN: LAJOLO, Marisa [et al]. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Perspectivas, 1986.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo, Editora UNESP, 2009.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino.** São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 1997.

COENGA, Rosemar. **Literatura e letramento literário: diálogo.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: _____. **O demônio da Teoria.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet.** Org. NORONHA, Jovita Maria G. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LLOSA, Mario Vargas. **La verdad de las mentiras.** Livro digital. Alfaguara, 2016.

MORLEY, David. **Creative Writing.** New York: Cambridge University Press, 2007.

PAULINO, Graça. Leitura literária. **Glossário CEALE.** Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 14 jun. 20.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.). **No fim do século: a diversidade do jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.



<https://doi.org/10.30681/real.v14.4982>

CONTRAPONTO ENTRE DUAS PERSONAGENS NEGRAS DE AMOR DE MÃE

Rosana Arruda de SOUZA (UFMT)

Resumo: Temos por objetivo fazer uma análise das personagens Vitória e Camila da novela Amor de mãe, à luz do conceito de interseccionalidade. Supomos que as personagens, interpretadas respectivamente pelas atrizes Taís Araújo e Jéssica Ellen, embora ocupem posições econômicas diferentes, dividem o mesmo lugar de opressão transpassado pela raça, gênero e condição socioeconômica, elementos basilares da interseccionalidade.

Palavras-chave: Amor de mãe. Atrizes negras. Interseccionalidade.

Abstract: We aim to make an analysis of the characters Vitória and Camila from the soap opera Mother's love, in the light of the concept of intersectionality. We assume that the characters, played respectively by the actresses Taís Araújo and Jéssica Ellen, although occupying different economic positions, share the same place of oppression crossed by race, gender and socioeconomic condition, basic elements of intersectionality.

Keywords: Mother's love. Black actresses. Intersectionality.

1. Introdução

Amor de mãe é transmitida no horário nobre da emissora Globo e tem se destacado por trazer vários pontos diferenciais em relação às novelas anteriores. A novela chama a atenção pela sutileza dos detalhes, da temática oferecida e de um enredo atraente sem precisar apelar para personagens e situações exageradas beirando ao sensacionalismo. Há um equilíbrio nas cenas, uma delicadeza muito bem pensada a fazer com que temas sociais e humanos como o preconceito e a opressão sejam abordados com verdade, ao menos uma verdade no sentido de causar empatia nos telespectadores.

O quadro de protagonistas da novela é composto pelas atrizes Regina Casé, Adriana Esteves e Taís Araújo, interpretando respectivamente Lurdes, Thelma e Vitória, mulheres de classes socioeconômicas diferentes, mas com algo que aproxima uma da outra: o sentimento da maternidade.

Lurdes tem 57 anos, nordestina, babá, mãe de quatro filhos de sangue, Magno, Ryan, Domênico e Érica, e uma de criação, Camila. Há 26 anos, foi para o Rio de Janeiro atrás de um dos filhos, Domênico, vendido pelo ex-marido no nordeste para uma traficante de crianças. Camila foi encontrada abandonada pelo caminho, no momento em que Lurdes saiu pela estrada rumo ao Rio de Janeiro.

Vitória tem 42 anos, é uma advogada de sucesso e sonha em ser mãe. No entanto, ela guarda um segredo: engravidou quando era muito jovem e, com medo de que o filho atrapalhasse seus estudos e seu sonho de crescer profissionalmente, deu-o à Kátia, a mesma traficante de crianças que comprara o filho de Lurdes.

Thelma é proprietária de um restaurante e mãe superprotetora de Danilo. A superproteção ao filho se deve ao fato de ela quase tê-lo perdido em um incêndio quando ele era um bebê.

A novidade da novela aparece no fato de ela ter três mulheres protagonistas, destoando do lugar-comum em que aparece sempre um casal protagonizando, além disso, uma das protagonistas é negra, não exerce a profissão de empregada doméstica como permaneceram por muitos anos personagens negras na TV e, mais que isso, das três, ela quem ocupa um maior patamar econômico.

Nessa mesma esteira, outra personagem negra destaque na história, embora não seja protagonista, é Camila, como já dissemos, a filha de criação de Lurdes. Camila se graduou no curso de História, tornou-se professora. Ao iniciar sua profissão, ela enfrentou vários desafios, como o fato de lecionar em uma escola da periferia, próxima aos tiroteios da favela, e entrar em embate com as ideias atrasadas e preconceituosas da diretora da escola, para quem os alunos dali não tinham futuro e eram incapazes de aprender.

Por fim, a trama imita algo bem marcante na realidade de algumas mulheres que optam por ascender profissionalmente: acabam tendo de abrir mão da maternidade ou deixam isso para uma idade mais avançada. Em melhores palavras, parece que para uma mulher negra tal escolha equivale a uma obrigação: se ela quer estudar, crescer profissionalmente, tem de se esforçar mais que a mulher branca, portanto, deve ficar solteira, sem filhos; o casamento, os filhos e a ascensão profissional todos juntos seriam um privilégio apenas das mulheres brancas. A regra seria: mulher negra, se quiser crescer, tem que abrir mão, tem que se pôr à frente de seu tempo, tem que ser sempre forte e, para mostrar que é forte, enfrentar as batalhas sozinha, nada de querer construir uma família que lhe possa servir de base afetiva e emocional nos momentos de fraqueza.

Assim, temos duas personagens negras a constituírem um contraponto: de um lado, a mulher madura, em boa condição econômica, mas que como veremos, também sofrerá seus embates devido à cor da pele; de outro, Camila, a professora, como veremos, cheia de sonhos, que tem consciência de sua condição de mulher negra e de origem pobre, para quem haverá um árduo caminho pela frente.

Como podemos observar a trama novelística está em consonância com vários fatores sociais e vários sentimentos humanos que transpassam as situações de opressão vividas pela mulher negra. Assim, a despeito de algumas pessoas abordarem as novelas como um objeto irrelevante para os estudos acadêmicos – acreditando que ela seria apenas o palco de ilusões, de coisas que jamais acontecem ou aconteceriam na realidade, sem complexidade narrativa digna de ser levada em conta em algum estudo – presenciamos não só a entrada desses objetos populares nas universidades, como também uma virada no modo de se ver e de se construir as epistemologias.

Do mesmo modo que criamos ferramentas de sensibilidade que nos permitam tomar como objetos de estudo elementos vindos do cotidiano de nossas vivências, demanda-se desendurecer certas epistemologias, ou criar novas, contra-hegemônicas.

Segundo Moita Lopes (2004), vivemos mudanças em nosso campo, as questões que estão sendo estudadas têm se modificado e os modos de estudá-las também, o que tem acarretado a redefinição de áreas de investigação, provocando desarticulações nas disciplinas, nos departamentos e nos programas (ainda que sejam pequenas e poucas no Brasil).

E se objetivamos analisar duas personagens negras de uma novela podemos pensar desde já que temos aí dois elementos não canônicos dentro do campo acadêmico: a personagem negra e a novela. Até bem pouco tempo atrás, a presença de mulheres negras ocupando os bancos das universidades era novidade; uma mulher negra ocupando o cargo de professora em universidade permanece como novidade; e mulher negra produzindo ciência, tendo reconhecimento, então, constitui algo incipiente. Do mesmo modo que falamos em poesia feminina negra, será que dá para falar em alguma epistemologia, ou uma ferramenta epistemológica feminina negra?

Sim, é possível, desde que quebrems algumas barreiras impostas dentro do próprio campo onde os conhecimentos são produzidos e reconhecidos como tal. Pretendemos analisar, de um lado, a protagonista Vitória, levando em conta que embora esteja num patamar econômico favorável, o fator raça a coloca numa fronteira intransponível. E do outro, a personagem Camila, levando em conta que a barreira a ser superada por ela vai além de sua origem pobre e de seu gênero, instala-se na cor da sua pele.

É nesse sentido que nasce a interseccionalidade dentro do feminismo negro, para dar inteligibilidade aos casos em que a opressão por se ser mulher passa pelo fator raça e, conseqüentemente, pelo fator socioeconômico. À luz desse conceito, far-se-á a análise pretendida.

Interseccionalidade

Ser mulher não se submete a uma categoria universal, de maneira que qualquer situação de opressão poderá envolver uma produção de sentidos diferente a depender do espaço social e histórico onde a mulher está situada. Judith Butler adianta:

Se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é; o termo não logra se exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da pessoa transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas (BUTLER, 2003, p. 20).

Numa perspectiva próxima, vemos ser cunhado em 1989 o conceito de interseccionalidade pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw:

a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Em palavras mais simples, existem determinadas situações em que nós mulheres negras passamos despercebidas dentro de um feminismo de base: de repente a violência de gênero sofrida por alguma mulher não foi por ela ser mulher, mas por ser mulher negra. É claro, isso cria um perigo de banalização do conceito, e nada impediria o mesmo ser usado dentro do feminismo de base para explicar situações em que quer se cruzar o gênero com outras características além da raça e da classe. Tomando-se como exemplo: mulher, branca e gorda não entraria na alçada desse conceito, pois ser negra não imprime uma característica física ou meramente de aparência, a interseccionalidade mexe com unidades estruturais identitárias da sociedade historicamente constituídas.

Carla Akotirene oferece outros exemplos que problematizam a interseccionalidade:

a autoclassificação do sujeito que se declara negro sendo ele branco, destoa a aplicação da interseccionalidade, porque o racismo não alcança esta experiência, por mais que se apresente de turbante, significados religiosos de candomblé, seja de classe trabalhadora, a sistemática racista não alcança esta identidade na matriz de opressão, ali, na avenida em que estruturas se articulam, simplesmente, porque o racismo está aí, como dito, há mais de 4 mil anos, há quinhentos anos mostrando a sua modernidade. Acessórios

estéticos de negro são resolvidos quando as identidades tiram as aparências e mantêm suas peles brancas (AKOTIRENE, 2019, p. 46).

Analisar situações com um olhar interseccional se afasta do intento de criar uma zona de competição, entre mulheres brancas e mulheres negras, em que se compete para saber quem é mais oprimido. A intenção está em voltar o olhar para detalhes que vêm a agravar as situações de opressão em que a violência de gênero se cruza com o racismo sendo, portanto, necessário verificar a ambos de quando de sua análise, julgamento e compreensão.

Como bem apontam Silveira e Nardi (2014), após uma pesquisa sobre casos de violência de gênero contra mulheres: há uma sobrerrepresentação das mulheres negras nos boletins de ocorrência, nas entrevistas, mas não nos processos e, apesar disso, os/asjuízes/as entrevistados/as compreendem que a interseccionalidade não interfere no acesso à justiça. Ou seja, num caso de abuso contra a mulher faz diferença sim se essa mulher é negra; tal fato, ao contrário dos casos analisados por Silveira e Nardi (2014), deve aparecer nos processos jurídicos. Do mesmo modo, farão diferença os artifícios utilizados para combater a violência.

Contraponto entre Vitória e Camila

Para análise, escolhemos primeiramente a cena em que a personagem Camila está hospitalizada, depois de tomar um tiro dentro da escola em que lecionava. A jovem desabafa com a mãe os desafios desde sempre enfrentados na sociedade devido ao fato de seu gênero, de sua classe e de sua raça:

O problema é esse. Eu vou sempre ter que ser forte? Sempre? Eu tenho que ser forte porque a gente é pobre e eu quero estudar. Eu tenho que ser forte porque eu sou mulher e pra mulher tudo é mais difícil. Tem que aguentar sempre um babaca olhando pro meu peito ao invés de prestar atenção no que eu tenho a dizer.

Eu tenho que ser forte porque eu sou preta e a gente vive num país racista. Eu tenho que ser forte porque eu sou professora, porque eu tentei ajudar meus alunos e levei um tiro. Eu tô cansada, mãe! Eu tô cansada de ser forte, mãe. Eu não vou poder ser fraca nenhum dia?

No trecho acima, a situação de opressão vivenciada por Camila foge do que o feminismo por si só poderia atender. A questão não se constitui apenas pelos assédios sofridos por ser mulher. Se formos analisar bem, ser mulher, negra e pobre estaria com um grau de complexidade superior ao de ser mulher. Então, numa conversa em que você tenta expor seus argumentos para o “cara babaca que não para de olhar para o seu peito”, a mulher negra, pobre

terá três barreiras, ou dois estereótipos a mais para quebrar: primeiro tentar convencer o homem que chegamos a tal lugar sem termos precisado nos oferecer a nenhum babaca igual a ele; segundo, que a negra fala, estuda, dá aula, deixou de ocupar o lugar da empregada doméstica sexualizada; terceiro, que ela não tem dinheiro, mas tem conhecimentos e se esforçou tanto, o suficiente para ultrapassar a mulher branca que teve os melhores colégios e cursos.

A interseccionalidade nos permite ter esse olhar analítico não para criar uma competitividade de opressão, mas para verificar detalhes que talvez passassem em branco, e a personagem não deixaria de ser oprimida se tivesse seus direitos de mulher reconhecidos, feito isso, as dificuldades perdurariam e ela continuaria “tendo que ser forte” por ser negra e pobre. Para Akotirene (2019, p. 23), “o feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo”. Essa visão vem a calhar quando focamos a fala de Lurdes, ao responder à filha:

Tu não pode fraquejar. Ainda não dá pra ser fraca. Nesse mundo que a gente vive, não dá. Eu não aguento isso: tudo você tem que ser a melhor, passar em primeiro lugar. Isso me dá raiva. Por que tem que ser assim? Mas é assim. A gente tem que continuar assim, aproveitando cada chance da vida. Por que tem que estar o tempo todo assim? Porque a gente não é gente, não; a gente é sobrevivente.

Ainda mais pra nós, pra mulher, é muito mais difícil. Ainda mais tu, da tua cor. Como eu queria que ninguém te julgasse pela cor da tua pele. Mas ainda não dá. A gente tem que continuar empurrando o mundo, mesmo ele sendo muito pesado... Empurrando para ele mudar. Tu virou uma professora. Tá educando um monte de menino. Pra mudar o mundo. E se a gente for bem forte, a filha desse aí que tá na sua barriga vai poder fraquejar. Por enquanto não dá, não, filha.

No trecho “ainda mais pra nós, pra mulher, é muito mais difícil. Ainda mais tu, da tua cor. Como eu queria que ninguém te julgasse pela cor da tua pele”, fica clara a questão da opressão por gênero vir interseccionada pelo fator raça e isso ser sim um diferencial, a tornar o “mundo mais pesado”, a fazer com que lutemos para que as próximas gerações de mulheres negras encontrem um mundo mais leve. A cor de pele da personagem Camila se configura como uma diferença, dentro da própria diferença de seu gênero, e isso aparece no momento em que a mulher negra vai angariar um degrau profissional, ou um degrau acadêmico – perdura-se o desejo de Lurdes de “não querer que ninguém julgue pela cor da pele”. É utilizando a interseccionalidade que podemos observar isso, focando no tripé das outras diferenças que transpassam o gênero feminino, sem, no entanto, criar uma infinidade de marcadores que poderiam banalizar o conceito. Como bem aponta Carlos Eduardo Henning (2015), não necessariamente é preciso desenvolver a análise de uma infinidade de marcadores em toda e

qualquer análise social, mas atentar para o entrelaçamento daqueles que se mostram relevantes contextualmente, ou seja, partindo de análises atentas às diferenças que fazem diferença em termos específicos, históricos, localizados e, obviamente, políticos.

Outra cena escolhida para ser analisada está no momento em que Camila diz para sua sogra que não quer ter filhos tão cedo:

- Olha só, dona Thelma, eu preciso ser muito sincera com a senhora, eu não pretendo ter filhos tão cedo.
- Você não falou pra mim que era louca pra ser mãe?
- Sim, mas eu tô falando de ser mãe daqui a dez anos.
- Dez anos?
- É, no mínimo, se não for mais tempo.
- Tudo isso?
- Dona Thelma, eu tenho vinte e quatro anos, eu tô começando a dar aula agora, não pretendo ter um filho tão cedo.
- É, assim, de repente nem dez anos. O que ela tá querendo dizer é que as pessoas hoje em dia têm filho mais tarde. E tudo bem, é normal. [filho de Thelma]

Na cena acima, embora o filho de Thelma amenize a situação de Camila, apontando a normalidade de se ter filhos mais tarde atualmente, como se fosse algo comum das mulheres em geral, não há como deixarmos de tecer uma ponte à realidade da mulher negra especificamente. A personagem Camila está começando a dar aula, como ela mesma diz, e estipula para si o prazo de dez anos no mínimo para enfim pensar em constituir uma família. Podemos indagar se uma mulher branca também estipularia para si tal prazo tamanho ou se estipularia algum prazo. Será que as prioridades da mulher branca seriam as mesmas que de uma mulher negra nesta situação?

Para Davis (2018, p. 79), a interseccionalidade encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável. Com base nesse pensamento, podemos refletir que a escolha de Camila reverbera a realidade da mulher negra: o corpo negro foi muito visto como o corpo da procriação, o corpo cuja única expectativa na vida constituía-se em parir filhos e/ou cuidar dos filhos dos outros. A escolha de Camila em querer deixar a maternidade para um futuro mais distante reverbera a própria urgência da mulher negra em se despojar do corpo sexualizado e procriador, substituindo-o pelo corpo pensante, crítico, trabalhador e profissional.

Tudo isso conferiria o que Davis (2018) chamou de investigação feminista reflexiva e crítica. Para nós, mulheres negras, não basta lançarmos mão do feminismo, pois sabemos que

nossas demandas históricas são outras, e temos diferenças a transpassarem a nossa realidade, mas não transpassam a realidade da mulher branca. Por isso é necessário refletirmos e termos a criticidade de reconhecer que não cabemos dentro de qualquer espaço feminista; é preciso que construamos (e já estamos fazendo) o nosso espaço, com base nas nossas vivências.

A outra cena escolhida para analisarmos se refere a uma das protagonistas da novela, Vitória. Conforme já pontuado, esta mostra outro lado da mulher negra, situada em outro patamar econômico: advogada, tem como principal cliente o milionário Álvaro da Nóbrega, dono de uma empresa de plástico conhecida por burlar as leis ambientais, com dutos de rejeitos a poluir os rios e intoxicar os moradores próximos. Vitória configura uma profissional ambiciosa, defende Álvaro não o deixando nunca ser preso por suas ilegalidades, porém, quando enfim realiza o sonho da maternidade, ela revê seus conceitos e resolve quebrar o contrato com o empresário. Antes disso, observamos um momento em que a cor da sua pele vem à tona, tornando-se foco da artimanha de Álvaro, quando propõe que ela faça parte de uma fundação da empresa, por ser mulher e negra. A proposta ocorre durante um jantar da empresa:

- Se prepara, vou fazer o convite ao vivo pra você fazer parte da fundação Álvaro da Nóbrega.
- Obrigada. Muito obrigada, mas nem pensar, Álvaro. Faz esse convite pra Lídia.
- Não. Tem muito mais a ver com você.
- Comigo? Por quê?
- Esse lance da fundação adora minoria, Vitória. Você é mulher, negra, você é bem-sucedida, melhor propaganda não há. Vai por mim, ser minoria hoje em dia é o melhor capital.
- Você é imoral, né, Álvaro?!
- Amoral, eu sou amoral.

Quando Álvaro aponta o gênero e a cor de pele de Vitória dando destaque ao fato de ela constituir a minoria, fica patente o entrelaçamento de marcadores sociais e estruturais que demarcam uma diferença na situação de Vitória. Notemos que a mesma ainda pede a Álvaro o repasse da proposta à outra mulher, Lídia, mas ele frisa: “não, tem muito mais a ver com você”. A proposta tem muito mais a ver com Vitória, porque além do marcador do gênero feminino, ela tem o marcador da raça. Sim, ela é mulher e bem-sucedida, mas algo a coloca na minoria, a cor da sua pele. Minoria porque ainda constitui exceção uma mulher negra chegar aonde ela chegou.

A interseccionalidade serve justamente para promover a quebra hierarquização de mulheres de quando em situações como a de Vitória. Lídia, de quem ela fala, trata-se de uma mulher branca, socialite, e a fala de Álvaro coloca Vitória automaticamente abaixo dela, ou,

como ele mesmo diz, numa minoria. A advogada pode até se equiparar em termos de postura e elegância à socialite, além de ser uma mulher inteligente, competente em sua profissão e estar ali, no jantar da empresa, dividindo o mesmo espaço social que a primeira, mas nesse espaço ela continua sendo um pontinho a se destacar negativamente – o olhar dos outros para ela deve aproximar-se ao de Álvaro, como se estivesse ressaltando-a com o questionamento: mas você, uma mulher negra, está aqui?! – assim, Vitória continua sendo a diferença.

Considerações finais

Segundo Djamila Ribeiro (2019), ainda é muito comum dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário, ao nomear as opressões de gênero, raça e classe, entende-se a necessidade de não hierarquizar as opressões, pensar em um feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual.

No caso das novelas televisivas, nota-se que elas também são espaço onde se constitui tal cisão: poucos atores negros; antigamente encenavam só como empregados domésticos, quando não, tinham até de passar pó no rosto para não parecerem tão escuros. Ainda que às vezes se questione a presença de atores negros como uma artimanha da emissora Globo para ampliar seu capital, equalizando a minoria como a “moda da vez” (parafrazeando o personagem Álvaro) é notável, digno de sinceras felicitações, o espaço aberto por ela, uma abertura positiva, que outras emissoras não fazem. Em pleno século XXI, o que vemos em outras emissoras, por exemplo, é uma novela que ainda insiste na imagem de uma sala de aula onde apenas um aluno é negro (dado como o coleguinha fracote e bobo) e, juntamente como seu pai e sua mãe, integra o núcleo negro da novela – o “núcleo” negro, perdurando a imagem do negro como diferença.

Entendendo a linguagem como mecanismo de manutenção de poder (RIBEIRO, 2019), a mesma linguagem se manifesta nas novelas, sobretudo quando refletem as cisões da sociedade, colocando em personagens como Vitória e Camila um contraponto importante da mulher negra, com a cor de pele sempre a interseccionar suas vivências, suas conquistas, suas escolhas, suas prioridades, a despeito de ocuparem patamares econômicos distintos.

Numa visão transferencial para a realidade factual de muitas mulheres negras, a advogada negra continua sendo o pontinho destaque num jantar de um empresário milionário, do mesmo modo, configura-se a graduada, professora de história, a se perceber ainda como

diferença e que, provavelmente, para crescer terá de se esforçar mais que todo mundo, e deixar a maternidade para mesma idade madura de Vitória.¹

Referências:

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 17-60.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, vol.9(1), 2008, p. 67-85.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20 n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015.

DESABAFO de Camila para Lurdes em Amor de mãe viraliza na internet. Produção: Emissora Globo de Televisão. Rio de Janeiro: Globoplay, 2019. Disponível em: <https://rd1.com.br/desabafo-de-camila-para-lurdes-em-amor-de-mae-viraliza-na-web/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1º sem. 2004.

RIBEIRO, Djamila. Apresentação. In: AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**, 2014, v.26, p.14-24.

THELMA concorda com Camila não querer filho. Produção: Emissora Globo de Televisão. Rio de Janeiro: Globoplay, 2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8199005/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

VINÍCIUS e Amanda envenenam jantar de Álvaro. Produção: Emissora Globo de Televisão. Rio de Janeiro: Globoplay, 2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8237046/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

¹ A análise aqui apresentada foi realizada antes do término da novela, ou seja, refere-se a um determinado período dela. Com o desenrolar da trama, obviamente os personagens e suas situações, aqui referenciadas, podem ter sofrido mudanças.



<https://doi.org/10.30681/real.v14.6052>

AS NOVAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DO PLANO PEDAGÓGICO ESTRATÉGICO DE APOIO AS ESCOLAS (PPEAE) DA ESCOLA ESTADUAL “22 DE MAIO” DA CIDADE DE RIO BRANCO – MT.

Adriany Sabrine FERREIRA (SEDUC-MT)¹

Resumo: Este artigo trata-se de um estudo acerca do Plano Pedagógico Estratégico de Apoio às Escolas da Escola Estadual “22 de Maio” do município de Rio Branco – MT em tempos de pandemia. Diante do atual cenário na educação em todo país, mais especificamente neste artigo sobre a educação básica, foi necessária a elaboração de um plano estratégico específico para atender aos alunos. O plano consiste em verificar o acesso ou não à internet de professores e alunos, a metodologia a ser utilizada para que 100% dos alunos possam ser atendidos sem prejuízos no fim do ano letivo. Em tempos de pandemia, é preciso realinhar a relação professor-aluno, gestão-professor, gestão-aluno e aluno-aluno. Este artigo foi desenvolvido no sentido de contribuir para o conhecimento dos interessados na educação em tempos de pandemia demonstrando a realidade de uma escola do interior.

Palavras-Chave: Gestão escolar. Pandemia. Plano Pedagógico Estratégico. Educação.

Abstract: This article is about a study about the Pedagogical Strategic Plan to Support Schools of the State School “22 de Maio” in the city of Rio Branco – MT in times of pandemic. Given the current scenario in education across the country, more specifically in this article on basic education, it was necessary to draw up a specific strategic plan to serve students. The plan consists of checking whether or not teachers and students have access to the internet, the methodology to be used so that 100% of students can be served without prejudice at the end of the school year. In times of pandemic, it is necessary to realign the teacher-student, management-teacher, management-student and student-student relationships. This article was developed in order to contribute to the knowledge of those interested in education in times of pandemic, demonstrating the reality of a school in the interior.

Keywords: School management. Pandemic. Strategic Pedagogical Plan. Education.

1 Introdução

O mundo não estava preparado para lidar com a educação em tempos de pandemia. Deixar de ir à escolar tornou-se tema polêmico em quase todos os países do mundo conforme se acompanha nas notícias trazidas pela mídia. Os pais, os professores, os gestores, o governo... ninguém esperava por isso! E agora? Como realinhar a ordem deste “novo normal” nos moldes da educação básica?

Diante desta problemática, o papel da gestão escolar é imprescindível para que toda a comunidade venha a ser alcançada e cada aluno possa ser atendido em sua particularidade.

¹ Pós-graduada em gestão escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: adrianysabrine88@gmail.com



De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n 9.394/96), a gestão democrática é definida:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nessa mesma perspectiva, Dourado (2007) diz que

“desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável (...)”.

A Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC/MT, diante da impossibilidade do retorno às aulas presenciais, elaborou um Plano Estratégico de Apoio às Escolas (PPEAE) para que os alunos pudessem ser atendidos com atividades e acompanhados por seus professores, de forma remota.

Tal situação é novidade para todos que trabalham na área da educação básica e requer um estudo a mais desta nova realidade.

Diante disso, evidenciou-se a necessidade de elaborar o presente artigo com base na situação em que estamos vivenciando nos dias de hoje, em tempos de pandemia a fim de contribuir para a área da educação.

2 Desenvolvimento

Para realizarmos uma breve abordagem sobre a educação à distância em tempos de pandemia, foi realizado um estudo sobre o Plano Pedagógico Estratégico de Apoio às Escolas – PPEAE da Escola Estadual “22 de Maio” do município de Rio Branco – MT.

O município de Rio Branco – MT se localiza a 336 km da capital Cuiabá e tem cerca de 5.061 habitantes (wikipedia, 2020). O Município possui uma escola municipal de educação infantil, uma escola municipal que atende o ensino fundamental e duas escolas estaduais, onde uma atende apenas no período diurno o ensino fundamental e ensino médio e a outra (objeto



deste estudo) atende apenas no período noturno o ensino médio regular e a educação de jovens e adultos.



Figura 1. Localização de Rio Branco – MT. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Branco_Mato_Grosso, 2020)

Devido ao grande avanço do Coronavírus em nosso país, o Estado de Mato Grosso, através do Decreto n 407 de 16 de Março de 2020, determina medidas emergenciais para o enfrentamento da pandemia e neste documento decidiu antecipar o recesso escolar para 23/03/2020 com duração até 05/04/2020. A partir do dia 06/04/2020 as aulas foram suspensas e permaneceram até o dia 02/08/2020.

O governo federal juntamente com o Ministério da Educação emitiu a Medida Provisória nº 934 de 01 de abril de 2020, publicada no Diário Oficial da União em edição extra, que desobrigava as escolas de cumprirem o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n 9.394/96, porém com a obrigatoriedade de cumprir as 800 (oitocentas) horas anuais para cada fase/série/ano escolar.

Assim, baseado neste documento, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso publicou a Resolução Normativa nº 003/2020 no Diário Oficial do Estado em 19 de junho de 2020, seguindo as mesmas diretrizes, passando a adotar apenas como obrigatório as 800



(oitocentas) horas anuais. Para tal atendimento, o calendário escolar foi reorganizado e readequado em todas as unidades escolares estaduais.

Nesta mesma resolução normativa, o CEE-MT, determina:

Art.10. No entanto, enquanto durar as condições de isolamento social, as instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino que optarem por desenvolver atividades pedagógicas não presenciais, devem elaborar um Plano Pedagógico Estratégico e encaminhar aos órgãos supervisores: Assessoria Pedagógica (SEDUC) para a Educação Básica e a Superintendência da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECITECI), para a Educação Profissional e Superior pública, no prazo de até 30 dias, após a publicação dessa Resolução

Tendo esta resolução normativa, sido homologada pela Secretária de Estado de Educação, todas as escolas estaduais adotaram do PPEAE. Após a publicação da resolução, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT teve 30 (trinta) dias para elaborar um plano estratégico para que os alunos da rede estadual fossem atendidos de forma remota e não ficassem prejudicados quanto ao conteúdo a ser ministrado durante o ano letivo de 2020. Cada escola adequou o modelo do plano à sua realidade. As aulas remotas tiveram início em 03/08/2020.

O PPEAE consiste em realizar um levantamento de todos os alunos matriculados na unidade escolar, elencando quais alunos tem condições de serem atendidos através do acesso à internet em aulas on line na plataforma Teams e os alunos que não possuem acesso à internet e optam por atendimento por meio de material impresso (apostilas).

O modelo do PPEAE segue desta forma:

- Identificação da unidade escolar;
- Etapas e modalidades de educação que a escola oferta;
- Objetivos;
- Metas;
- Análise situacional (recursos tecnológicos da escola, dos professores e dos alunos);
- Metodologia;
- Cronograma;
- Divulgação e
- Avaliação da Aprendizagem.

Para Gandim (2001)



A principal característica do que hoje se chama Planejamento Participativo não é o fato de nele se estimular a participação das pessoas. Isto existe em quase todos os processos de planejamento: não há condições de fazer algo na realidade atual sem, pelo menos, pedir às pessoas que tragam sugestões.

Neste sentido, para elaboração do PPEAE, envolveram-se a gestão escolar e também os professores da educação básica para que tal estratégia fosse alinhada com a realidade da unidade escolar.

A EE 22 de Maio, atualmente, atende a demanda de Educação de Jovens e Adultos e também o Ensino Médio Regular. A escola tem seu funcionamento no período noturno. Devido o acesso à internet não ser uma realidade de todos os alunos de nossa comunidade e, também, pela maioria absoluta optar pelo atendimento através do material impresso, a escola decidiu atender todos os alunos com apostilas. Esse material é elaborado pelo professor de cada disciplina e visa atender o aluno mensalmente. Uma opção para que o aluno esclareça suas dúvidas são os grupos de Whatsapp, um para cada série/fase/ano, onde grande parte dos alunos interagem com o professor da sua disciplina de acordo com a organização do horário escolar.

No e-mail institucional da escola, foram criadas pastas no One Drive, onde o professor e a gestão inserem documentos pertinentes ao momento, como por exemplo todo o material produzido pelo professor, seu planejamento, além de ofícios, atas, registros em geral para organização e acompanhamento da equipe gestora.

Diante da nossa realidade de distanciamento social, a gestão escolar realiza reuniões semanais com os professores através da plataforma Teams, para repasse dos documentos atuais que são encaminhados pela mantenedora, elaboração de novas estratégias e também compartilhamento de dúvidas e experiências ao longo desta caminhada em tempos de pandemia.

A volta às aulas à distância tem sido um grande desafio para nossa realidade da educação básica, mesmo tendo vários meios de divulgação como: propagandas volantes, propagandas de rádio, comunicados via redes sociais, ligações telefônicas.

Em tempos de pandemia, a realidade da educação tomou nova forma e muitos ainda estão de readequando ao “novo normal”.

3 Conclusão



Não há como negar que estamos diante de um “novo normal” em nossa sociedade em tempos de pandemia.

É preciso se adequar aos novos moldes para que haja interação e efetivação no ensino da educação em todo país, principalmente da educação básica.

Realinhar a ordem do processo de ensino-aprendizagem é essencial para que a gestão escolar juntamente com todos profissionais da educação possam seguir adiante rumo aos novos tempos.

Para isso, é preciso primeiramente planejar, traçando metas e objetivos que venham a atender a comunidade escolar em sua totalidade.

Pois como diz FREIRE (2000) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A educação deve ser tratada de forma específica, valorizada e colocada nos primeiros lugares da vida de cada ser humano, mesmo diante de tempos tão adversos.

4 Referências

BRASIL. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. **Decreto nº 407 de 16 de março de 2020.**

Disponível em: <<https://www.iomat.mt.gov.br/ver-pdf/15835/#/p:2/e:15835?find=DECRETO%20N%C2%BA%20407,%20DE%2016%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202020>> Acesso em 14 de setembro de 2020.

BRASIL. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. **RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2020-CEE/MT.**

Disponível em <<https://www.iomat.mt.gov.br/ver-pdf/15935/#/p:16/e:15935?find=resolucao>> Acesso em 14 de setembro de 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Medida Provisória nº 934 de 01 de abril de 2020.**

Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=01/04/2020&totalArquivos=1>> Acesso em 14 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Senado Federal,** Brasília, DF, 2005. Disponível em:



<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 29 de julho de 2020.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em 03 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GANDIN, Danilo. **A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001. Disponível em:< https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20S1%20Gestao%20Estrategica%20-%20IFES/GANDIN_A%20posição%20do%20planejamento%20participativo.pdf > Acesso em 03 de setembro de 2020.

Rio Branco (Mato Grosso) *In:* Wikipedia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Branco_\(Mato_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Branco_(Mato_Grosso))>. Acesso em: 14 de setembro de 2020.



<https://doi.org/10.30681/real.v14.4695>

RESENHA: UMA LITERATURA NOS TRÓPICOS

Renan Ramires de AZEVEDO (UFMS)

SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos*. Recife: Cepe, 2019.

Como se fosse braço amputado de corpo que se tranforma, por maquinação diabólica de Gutenberg, ou de Picasso, em organismo vivo, cabe-me direcioná-lo hoje às novas gerações. Que ainda faça sentido! (SANTIAGO, 2019, p. 7)

Uma literatura nos trópicos é, originalmente, publicada no final dos anos de 1970. Brasil vivia um período complicado e diante disso Silvano Santiago procura discutir questões importantes sobre lugar e identidade literária brasileira em relação às culturas outras ditas dominantes ou, até mesmo, tidas como “culturas mais evoluídas”.

A partir da noção da importância de *Uma literatura nos trópicos* como marco nos estudos literários do Brasil e a partir do fragmento epigrafado, podemos pontuar dois principais tópicos que os preceitos de Silvano Santiago nos apontou: o primeiro deles, tratado por Santiago na nota preliminar, é a evidência da temática central do livro: contribuição da América Latina (mais especificamente do Brasil) para cultura ocidental; E, o segundo, o fato de que *Uma literatura nos trópicos* (2019) aplicada em outro momento histórico nacional possa ainda fazer sentido, contribuindo hodiernamente, com os estudos comparados e com a noção de identidade artística e literária de uma nação, de um povo.

Nesse sentido, Santiago, já nos anos de 1970, aponta o conceito de “entre-lugar do discurso latino americano”, vejamos:

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão - ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americano. (SANTIAGO, 2019, p. 29)

Portanto, o entre-lugar é, afinal, um espaço entre dicotômico, entre dialético, onde clandestinamente se ocupa e se reinventa, não se deixando dominar(-se) por se assumir não ser inferior, mas viva e original, uma literatura nata tanto quanto as produções advindas de culturas outras. Outro carro forte da obra como um todo é discutir a noção de verossimilhança, discussão essa de início é associada à obra machadiana por Santiago, a fim de colocar em



cheque as noções de retórica e de verdade vividas pelos famosos personagens de Bentinho e Capitu.

No entanto, o que queremos destacar na presente discussão é: qual a real contribuição de Santiago em (re)publicar *Uma literatura dos trópicos* quarenta anos depois de sua versão primordial?

Vale ressaltar que com a nova edição, de 2019, faz-se presente mais cinco ensaios na composição total do livro, tornando a publicação inédita. Cinco ensaios esses que, na realidade, deveriam ser publicados com o todo desde o início, conforme afirma Santiago:

Durante a cirurgia, cinco ensaios escritos no estrangeiro e um poema alheio se desgarraram dos demais e teriam se perdido no *por aí* das revistas acadêmicas. Trago os filhos pródigos ao manuscrito original. Como suturá-los aos antigos? Não sei. Tento a costura discreta, re/apresentando-os ao leitor sob a forma de um *suplemento* [...]. (SANTIAGO, 2019, p. 7-8 – grifo do autor)

Ou seja, quarenta anos depois, Santiago traz de volta ensaios que foram desprendidos do escrito primordial do texto. Assim, vale ressaltar a importância desses cinco ensaios (re)publicados quarenta anos depois, agora, com o todo, pois, ensaios esses, em outro contexto histórico nacional, ainda proporcionam contribuição para os estudos literários e culturais brasileiros.

Os cinco ensaios, a saber, respectivamente: “A palavra de Deus”, “Alegoria e palavra em *Iracema*”, Camões e Drummond: a máquina do mundo”, “A última voz de Krapp” e, por último, “*A moratória* em processo”, desenham uma verdadeira linha do tempo cronológica da literatura brasileira. Santiago trata desde os registros coloniais da linguagem relacional entre europeus e nativos, até tratar da poesia moderna de Carlos Drummond de Andrade. Coloca em questão o romance, poema e até o texto dramático brasileiro, ao tratar de *A moratória*.

Tais ensaios se afirmam parte do todo, absorvendo a mesma importância de marco da crítica literária brasileira, pois, tais leituras/análises interpretativas realizadas por Santiago exercem uma reafirmação de tudo que já vinha sido dito pelo crítico há quarenta anos atrás, acerca do espaço de nossa literatura e da nossa contribuição para a formação da cultura ocidental.

Além disso, tal publicação marca sua contribuição ainda nos dias de hoje como um aconselhador de que, de fato, a literatura brasileira e latino-americana possui sim sua identidade e sua profundidade, capaz de falar sobre tudo e provocar distintos sentidos e



narrativas. As leituras feitas por Santiago são a prova disso, evidenciam que independente do gênero literário e independente, sobretudo, do tempo, possuímos um espaço, ainda hoje, quarenta anos depois, ainda que, entre-lugar.

REFERÊNCIAS

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Recife: Cepe, 2019.



<https://doi.org/10.30681/real.v14.6077>

O DISCURSO DE TRATADOS INTERNACIONAIS DE LIVRE COMÉRCIO PARA A AMÉRICA LATINA: MERCOSUL *VERSUS* NAFTA¹

Celso Abrão dos REIS (UNEMAT)²

Resumo: Nesse artigo científico analisamos a formalização de alianças comerciais, traduzidas pelas mais variadas propostas de tratados de livre comércio. Neles, elencamos e discorremos brevemente sobre aqueles com alguma relevância pelo sentido da “queda de braços” entre Latino-americanos *versus* Anglo-saxões, mais especificamente, Brasil *versus* Estados Unidos da América. Assim, abordamos mais detidamente o que consideramos como os discursos mais significativos enquanto propostas conflitantes, uma vez que, ilustram em seu desenho geográfico contendas latentes, visíveis em reticências nos discursos em circulação, notadamente a discursividade do Tratado Norte-Americano do Livre Comércio (NAFTA) e a do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Observamos o surgimento de posições sujeito, possivelmente mais relevantes, assim, tal abordagem expõe os sentidos de algumas controvérsias diplomáticas permeadas por um sentido de interesses estratégicos os mais variados. Em seguida, analisamos o surgimento do discurso de Corredor Bioceânico e alguns dos aspectos da circulação de seus sentidos. Também destacamos a posição-sujeito da extinta Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes (GEIPOT), entidade que, demaneira muito peculiar, expõe em seus enunciados técnicos algumas contradições e possíveis negligências no planejamento de transportes brasileiro, no que tange a logística para o transporte de cargas. Com isso, ao longo desta pesquisa tornou-se possível evidenciarmos material discursivo ‘represado’ e silenciado em propostas antagônicas de tratados internacionais de livre comércio entre Nações soberanas.

Palavras-Chave: Nafta. Mercosul. Discurso.

Abstract: In this scientific article we analyze the formalization of commercial alliances, translated by the most varied proposals of free trade agreements. In them, we list and briefly discuss those with some relevance for the meaning of “arm wrestling” between Latin Americans versus Anglo-Saxons, more specifically, Brazil versus the United States of America. Thus, we approach more closely what we consider as the most significant discourses as conflicting proposals, since they illustrate in their geographical design latent disputes, visible in reticence in the discourses in circulation, notably the discursivity of the North American Free Trade Agreement (NAFTA) and the Southern Common Market (MERCOSUL). We observe the emergence of subject positions, possibly more relevant, thus, such an approach exposes the meanings of some diplomatic controversies permeated by a sense of the most varied strategic interests. Then, we analyze the emergence of the Bioceanic Corridor discourse and some of the aspects of the circulation of its senses. We also highlight the subject-position of the extinct Empresa Brasileira de Planejamento

¹ Este Artigo Científico é uma resenha de minha dissertação de Mestrado – e compõe um dos capítulos de minha Tese de doutorado -, sobre o tema Corredores Bioceânicos. A abordagem quanto ao objeto se constituiu sob uma perspectiva que considerou, nos discursos em circulação, ditos e não-ditos com sentido de geopolítica e de soberania, através de tratados de livre comércio entre nações soberanas, notadamente o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e o Tratado Norte Americano de Livre Comércio (NAFTA), dando visibilidade a um embate político e econômico entre América Latina e América Anglo-Saxônica. Dissertação disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/edc4fb6d0115090bccaa9167bb1cda17/teses_dissertacoes/2_edc4fb6d0115090bccaa9167bb1cda17_2019-11-20_14-40-36.pdf

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Doutor em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).



de Transportes (GEIPOT), an entity that, in a very peculiar way, exposes in its technical statements some contradictions and possible negligences in Brazilian transport planning, with regard to transport logistics. of loads. With this, throughout this research it became possible to evidence 'dammed' and silenced discursive material in antagonistic proposals of international free trade treaties between sovereign Nations.

Keywords: Nafta. Mercosul. Speech.

Analizamos a discursividade em torno dos significados de “livre comércio” com sentido de interesses geopolíticos conflituosos entre o Brasil e os Estados Unidos da América, dessa forma, o funcionamento do discurso de alguns interlocutores da posição-sujeito Estado Brasileiro em defesa da integração das nações latino-americanas, no período de 1996 até 2006, uma vez que havia um vasto material discursivo disponível em circulação, e represados ao mesmo tempo.

Nessas condições de produção, desde a década de 1990 foi possível compreendermos uma efervescência dos efeitos da discursivização de/sobre “Corredores Bioceânicos”, que se constituem em memória (interdiscurso) para a significação de corredor rodoviário.

Quanto à origem do discurso de Corredor Bioceânico, encontramos um documento com informações inéditas em sua época, denominado “Estudo de Corredores Bioceânicos – 1996”, elaborado pela extinta Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes (GEIPOT) -órgão que era ligado/subordinado ao Ministério dos Transportes do Brasil -, tratam-se de manifestações discursivas do Estado Brasileiro sobre rotas comerciais alternativas “que permitissem uma diminuição dos custos finais dos produtos brasileiros nos mercados do Extremo Oriente, com a utilização de portos do Chile e do Peru, situados na costa do Pacífico” (GEIPOT, 1996, p. 8).

Assim, a circulação de sentidos sobre os corredores bioceânicos aconteceram em fóruns político-comerciais, desde o início da década de 1990, também por meio de alguns sujeitos discursivos Estados-nacionais latino-americanos, que se reúnem desde então em rodadas de negociações promovidas nos âmbitos do “Mercosul, Cone Sul e comissões bilaterais e trilaterais” (GEIPOT, 1996, p. 8). Nesse sentido, uma reconfiguração das atuais rotas comerciais poderia abrir novas frentes de exportações para o Extremo Oriente, por consequência e efeito de sentido, tornar-se-iam as relações comerciais com aquelas nações bem mais vantajosas.

Por conta disso, as alternativas de Corredores Bioceânicos seriam extremamente vantajosas, pois, poderiam levar “a diminuição de cerca de 4.000 milhas marítimas no trajeto Brasil – Extremo Oriente. Afirma-se que, com isso, haveria condições de se colocar os produtos brasileiros nos países importadores daquela região a preços bem inferiores aos atuais” (GEIPOT, 1996, p. 41), destacando a importância estratégica da implantação de tais alternativas



para a exportação de *commodities*.

Importante mencionarmos a origem e a posição-sujeito do NAFTA que, visualizada em um mapa, apresenta um sentido de estratégia de deslocamento geográfico de interesses, abrangendo nações do Extremo Norte do continente e o Chile, em seu extremo sul, país com acesso ao oceano Pacífico e possuidor de um litoral com extensão de 6.435 Km, o único convidado a associar-se a proposta norte-americana na América do Sul.

Um dos sentidos de o território chileno ser assediado pelo NAFTA pode ser percebido em sua posição geográfica singular (estratégica), com milhares de quilômetros de faixa litorânea. Com isso, por força de um almejado acordo de livre comércio e suas isenções de tarifas alfandegárias com eliminações de barreiras aduaneiras (tarifárias e não-tarifárias), exclusivas aos seus membros, uma das consequências e efeitos de sentido funcionariam como bloqueio do acesso ao Oceano Pacífico para nações como a Argentina e o Brasil, fazendo inviáveis pelos sentidos jurídicos e financeiros as rotas comerciais, via Corredores Atlântico-Pacífico.

Nesse sentido, podemos divisar no MERCOSUL significados de oposição as iniciativas estadunidenses, para isso, “Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai subscreveram em 26 de março de 1991 o Tratado de Assunção, cujo objeto consistia em criar um mercado comum do Sul” (SIQUEIRA, 2009, p. 116-117). Posteriormente, foram aceitos outros estados na condição de associados, são eles: Bolívia e Chile, no ano de 1996; Colômbia e Equador no ano de 2004; Peru no ano de 2003 e Venezuela no ano de 2009 se tornando um membro efetivo do MERCOSUL no ano de 2012. Não obstante, o analista político em evidência registrou ainda que em dezembro de 1994 foi subscrito o Protocolo de Ouro Preto, conferindo personalidade legal internacional a tratado de livre comércio entre nações soberanas.

É possível percebermos na discursividade do MERCOSUL, acerca das argumentações postas à apreciação das nações que o compõem, um sentido de isenções de taxas alfandegárias e eliminação de barreiras aduaneiras (tarifárias e não-tarifárias), conseqüentemente, um efeito de sentido que poderia funcionar como uma força político-econômica capaz de contrapor-se as ações ‘predatórias’ de nações industrializadas no âmbito da América do Sul, pelo sentido do fortalecimento de uma política do bloco econômico regional.

Nas análises da discursividade do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), notou-se que este bloco econômico poderia contrapor-se ao sentido de que os “países passem a fazer acordos individualmente com outros blocos, ferindo a unidade do Mercosul” (ibidem, p. 169), com isso, tornou-se possível percebermos a circulação de sentidos de composição regional em blocos distintos, em meio aos discursos sobre o tema.



Assim, teríamos um efeito de sentido de oposição a interesses comerciais outros, não obstante, sopesando-se as disparidades nas economias de algumas nações componentes e associadas ao MERCOSUL (há nações com economias maiores e Nações com economias menores nesse âmbito), foi possível encontrarmos um sentido de defesa de interesses individuais internos a América do Sul, embora seja plausível a possibilidade de um sentido de controvérsias pontuais entre estas Nações, pois, há casos em que “a competição, para esses países, principalmente a industrial, às vezes é realmente danosa. Basta citar que praticamente não existe indústria automobilística nos países menores do Mercosul” (SIQUEIRA, 2009, p. 168), mesmo assim, as assimetrias mais impactantes para a sua consolidação, tem um efeito de sentido mais acentuado na ordem macroeconômica.

Nesse sentido, demos visibilidade à origem e à posição-sujeito da Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes (GEIPOT), segundo informações do Portal da Inventariança³, criada por força de Lei no ano de 1965, inicialmente como Grupo Executivo de Integração da Política de Transportes (GEIPOT) que, anos depois, por motivação de um acordo de cooperação firmado entre o Governo Federal do Brasil e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), transformou-se em Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes, mantendo sua sigla original “GEIPOT” e permanecendo subordinada ao Ministério dos Transportes do Brasil.

Seus propósitos – segundo informações compiladas do portal GEIPOT -, estabelecidos por lei, foram o de prestar apoio técnico e administrativo aos órgãos do Poder Executivo que tenham atribuições de formular, orientar, coordenar e executar a políticanacional de transportes nos seus diversos modais, bem como promover, executar e coordenar atividades de estudos e pesquisas necessários ao planejamento de transportes no País. Tal empresa era a responsável pelo planejamento estratégico do todo setor de transportes do Brasil.

Assim o fez até o ano de 2002 quando, por decreto presidencial, deu-se início a sua liquidação tendo suas atribuições, de importância estratégica para o planejamento da logística de transportes brasileira. A partir de então, o planejamento do setor de transportes brasileiro foi subdividido (descentralizado) entre agências e departamentos governamentais, a saber: Agência Nacional de Transportes Aquaviários (ANTAQ); Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT); Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT).

Esses entes estatais, sucessores jurídicos do legado do GEIPOT, supostamente

³ Portal na Web mantido pelo Ministério dos Transportes, contendo informações gerais e específicas sobre o liquidando GEIPOT (Empresa Brasileira de Planejamento de Transporte). Disponível em: <<http://www.geipot.gov.br/>>, acesso em 07/05/2015.



desarticulados e corresponsáveis pelo sentido atual de precariedade do setor de transportes, como consequências e efeitos de sentido, significa impactos diretos no custo logístico do Brasil, como efeito reduções expressivas no PIB (Produto Interno Bruto) pela diminuição da competitividade das mercadorias, sobretudo *commodities*, oferecidas aos mercados internacionais.

Na década de 1990, o GEIPOT elabora importante documento intitulado: “Estudo de Corredores Bioceânicos – 1996”. A compreensão de um sentido de ineditismo desse estudo se deu pelo fato de nele constarem os primeiros dados técnicos com levantamento de custos, produzidos por um ente estatal brasileiro, detalhando algumas alternativas para a implantação de corredores de integração Atlântico-Pacífico.

Entretanto, em meio as suas inúmeras ponderações com sentido meramente técnico, ousa instituir um sentido autocrítico ao documento-texto, significando indícios de uma relação tensa entre os setores técnico e administrativo brasileiros. Nesse sentido, o estudo descreve mazelas sociais supostamente causadas pelas deficiências na estrutura logística de transporte do Brasil e, para além disso, encerra uma perspectiva incomum para um documento dessa natureza, na medida em que contempla um sentido crítico-social com um efeito constrangedor para o Poder Administrativo (ao qual o GEIPOT era subordinado), ‘natural’ apenas no universo discursivo do Poder Legislativo, assim vejamos:

Deseconomias em toda a cadeia logística interna de transporte, com perdas de tarifas e fretes, nos sistemas terrestres e nos portos nacionais; Ociosidade em instalações existentes, **com possível geração de desemprego; Transferência, para o exterior, de um montante razoável de recursos para atendimento na área de serviços** [grifo nosso], dentre outras. (GEIPOT, 1996, p. 54).

Note-se que as expressões “geração de desemprego” e “atendimento na área de serviços”, são discursividades normalmente postas em circulação por sujeitos-políticos em meios políticos, nesse sentido, integrantes do Poder Legislativo. No entanto, quando setores de apoio técnico, acessórios ao Poder Administrativo, põem em circulação tais discursividades, provocam, alguma medida, um efeito de constrangimento político.

Também foi possível percebermos opacidade em um sentido inerente ao custo logístico Brasil, supostamente “de difícil quantificação” pelo discurso econômico e financeiro, pela discursivização de impactos diretos na ordem macroeconômica brasileira, com indícios de carências (ou silenciamentos) em iniciativas do Poder Legislativo, necessárias para maior equilíbrio da balança comercial (importações *versus* exportações).



Outrossim, nas análises das entrevistas com posições-sujeito de Estado, sobre o tema integração Atlântico-Pacífico, observamos discursividade significando, sobretudo, sentidos econômicos, geopolíticos, comerciais e de soberania nacional. Com isso, foi possível selecionarmos uma grande diversidade de discursivizações e, sobre elas, proceder análises buscando determinar em que medida produzem tais sentidos e, assim, podermos vislumbrar por quais mecanismos linguísticos e ideológicos sentidos e efeito de sentidos podem estar reverberando sobre as propostas de corredores Atlântico-Pacífico que se seguiram.

Para tanto, na seleção dos representantes da posição-sujeito de Estado Brasileiro, considerou-se a perspectiva de aproximação de um sentido de investidura de poderes, a um efeito de perfil político combativo do/no entrevistado, nesse sentido, o mais desejável é que

não pode estar investido com qualquer poder, [...] pois os seus dizeres ou discursos necessitam de certos efeitos de sentidos e poderes para poderem circular de maneira eficaz, atingir outros e combater com outros efeitos e poderes. Isso para que possa fazer sentido e assim permanecer na luta. Para que um sujeito seja o sujeito, precisa assegurar um lugar de classe e um lugar muito significativo. (RODRIGUES, 2011, p. 25-26).

Nesse sentido, optamos pela seleção de interlocutores que desfrutavam, entre os anos de 1996 e 2006, de *status* (atributos) em sentido político nacional, para isso, investidos, em grande medida, de autoridade e poder de articulação política capazes de influenciar significativamente as negociações visando a defesa de interesses brasileiros, significados pela soberania política e econômica, assegurados em propostas de corredores de integração Atlântico-Pacífico, nos âmbitos estadual e nacional.

Motivo pelo qual foram selecionamos um ex-coordenador geral – estadual - de ações estratégicas e assuntos internacionais e um ex-governador, ambos do Estado de Mato Grosso do Sul, historicamente ligados ao ex-presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, notório defensor dos ideais do MERCOSUL.

O entrevistado ‘I’: Ex-coordenador geral de ações estratégicas e assuntos internacionais do governo do Estado de Mato Grosso do Sul; no ano de 2015, era prefeito do município de Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul.

Foi possível percebermos na discursividade do sujeito entrevistado ‘I’, um “plano de formulação que demarca um espaço de significação específico” (ORLANDI, 2012a, p. 11), em circunstâncias de enunciação específicas: prefeito do município sul-mato-grossense de Porto Murtinho. Nesse sentido, faz uso desta posição-sujeito – defensor dos benefícios dos corredores de integração - de forma aparentemente consciente, de onde se esforça na circulação de sentidos



pela estratégia de reverberação de discursivização das vantagens políticas, econômicas e sociais, notadamente circunstanciadas em esmerada retórica, intentando produzir e reproduzir efeitos de sentido na significação das relações diplomáticas, geopolíticas do Brasil.

O entrevistado 'II': Ex-governador do Estado de Estado de Mato Grosso do Sul; no ano de 2015, era deputado federal por Mato Grosso do Sul.

Parte substancial da discursividade do sujeito entrevistado II, contempla um proeminente sentido antagônico, significado por oposição de ideias, nesses termos, enseja um sentido no qual foi possível observarmos o engajamento deste sujeito como o “Outro” (RODRIGUES, 2011, p. 22) em oposição a forças políticas conservadoras tradicionais do Estado de Mato Grosso do Sul, cuja historicidade guarda um sentido de tensões com um acirramento em rivalidades político-partidárias (esquerda *versus* direita) que, por consequência e efeito de sentido, alçaram-no através de pleito eleitoral à posição-sujeito Governador, com isso, passa a ocupar um importante espaço de significação nas discussões sobre o tema Corredores Bioceânicos.

Alguns dos enunciados analisados caracterizavam o discurso de importância geopolítica da integração da América do Sul; em outros, temos sentidos de logística significando a diminuição do “hiato entre a produção e a demanda, de modo que os consumidores tenham bens e serviços quando e onde quiserem, e na condição física que desejarem” (BALLOU, 2009, p. 17), para isso, a discursividade analisada promove a circulação de efeitos de vantagens significativas com a operacionalização da logística de transportes de rotas entre os portos no Brasil com os portos no Chile e no Peru, na costa do Oceano pacífico.

Há também um sentido de legalidade, contudo, tratando-se de MERCOSUL tornou-se perceptível algumas particularidades, especialmente quanto aos aspectos que dizem (significam) respeito as relações diplomáticas e que têm um sentido de modificação das normas legais das nações associadas a este tratado, notadamente no que tange às barreiras não-tarifárias para o comércio internacional, as quais representam os limites norteadores das relações jurídicas entre soberanas nacionais, que demandam analisar duas (2) questões, a saber:

- 1) Quem realmente se beneficiaria de um acordo comercial sem quaisquer regulamentações de ordem jurídica?
- 2) Será que os efeitos de uma desregulamentação total impactariam da mesma forma em todas a nações associadas?

Nesse sentido, foi possível percebermos um sentido de condições favoráveis à padronização das relações comerciais entre os Estados-parte, uma vez que se tratam de relações



aparentemente soberanas.

Não obstante, também podemos encontrar no depoimento do sujeito entrevistado II, um sentido de preocupação com a possibilidade de a integração física não estar sendo ladeada por um sentido de celeridade na aprovação do respectivo conjunto de normas regulamentadoras desse mercado e, com isso, enfrentar-se-iam a possibilidade de um efeito de sentido de obstáculos à superação das barreiras não-tarifárias no sentido do livre comércio entre as Nações.

Considerando o exposto pelos sujeitos entrevistados, esta pesquisa levou a considerarmos que as análises de enunciados de economia e geopolítica, entre outros, possibilitaram vislumbrarmos no discurso sobre os Corredores Bioceânicos, sentidos de integração dos países da América do Sul constituindo seus significados pela memória (já dito) na discursividade de blocos econômicos.

Dessa forma, a discurso de blocos econômicos reverbera seus significados nas propostas de globalização das economias e da política mundiais, culminando na discursividade de tratados internacionais de livre comércio, a exemplo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e seu presumível outro (opositor), o Tratado Norte Americano de Livre Comércio (NAFTA).

Nesse sentido, a discursivização de alguns tratados internacionais de livre comércio tornou possível extrairmos significados de sob o ‘manto’ de ausências-presença (não-ditos), latentes na discursividade, fazendo visíveis a verdadeira ‘queda de braços’ entre o Brasil e os Estados Unidos da América pelo protagonismo geopolítico e econômico na América do Sul, silenciada-atenuada em alguma medida pelo efeito de evidência de superficialidade dos enunciados em circulação.

Por fim, levando em consideração que o Chile e o Peru significam as ‘portas’ sul-americanas para o oceano Pacífico, iniciativas de acordos comerciais unilaterais com o Chile e o Peru, em alguma medida, funcionam como um efeito de evidência de oposição aos interesses brasileiros em estabelecer corredores de integração Atlântico-Pacífico, desde adécada de 1990. Tal memória discursiva, a nosso ver, reverberam na discursividade de Corredor Bioceânico Rodoviário.

Considerações Finais

Cogitamos, primeiramente, a possibilidade de ser a posição geográfica estratégica do Chile a responsável por infligir um sentido de o território daquela nação ser assediado por



nações do Norte, desse modo foi possível significar um efeito de tentativas de controle das importações e exportações da América Latina, pelo fechamento ou controle - através do NAFTA -, de uma das portas de entrada e saída do continente pelo lado do Oceano Pacífico

Nesse sentido, tratados internacionais de livre comércio acabaram por revelar, pela perspectiva de não-ditos (pelos silenciamentos), ferozes disputas pelo protagonismo político-econômico ao Sul das Américas. Não obstante, pelo confronto de divergências em efeitos de sentido, significáveis por posições-sujeito diversas, representadas principalmente pelo Brasil e pelos Estados Unidos da América, foi possível evidenciarmos discursividades opostas, principalmente aquelas significadas nas relações geopolíticas entre nações potencialmente integrantes de um mesmo tratado de livre comércio, nessa ordem, uma delas significada por características de economia menor e, assim, frente a uma outra, significada por características de potência econômica.

Nesses termos, à nação brasileira caberia o efeito de sentido de economia periférica e Nação Subdesenvolvida, se posta em relação à nação estadunidense, para a qual caberia o efeito de sentido de economia central e Nação Potência. Nesses termos, o discurso de tratados internacionais de livre comércio para a América Latina, significados pelo processo discursivo do MERCOSUL e do NAFTA, evidencia essa discursividade.

Referências

BALLOU, Ronald H. **Logística empresarial**: transportes, administração de materiais e distribuição física; tradução Hugo T. Y. Yoshizaki – 1. ed. – 21. reimpr. – São Paulo : Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo de OLIVEIRA, Rosimar Regina Rodrigues. **A "marcha para o Oeste" no Brasil**: entre a civilização e o sertão. São Paulo, UNICAMP, 2013. 208 f. Tese (Doutorado) – Programa de Doutorado em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. – 4ª Edição, Pontes Editores. – Campinas, SP, 2012a.

_____ (2012b). **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP, Pontes Editores.

_____ (2013). **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. - 11ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores.



RODRIGUES, Marlon Leal. **MST: discurso de reforma agrária pela ocupação: acontecimento discursivo**/ Marlon Leal Rodrigues. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

_____(2011). [Org.]. **Análise do Discurso na Graduação (Teoria e Prática)**. Dourados, MS: Nicanor-Coelho Editor.

SIQUEIRA, Carlos. **Diálogos da Liberdade** / Carlos Siqueira. - 1. ed. – São Paulo: Quanta Consultoria e Projetos Ltda., 2009.