

# REVISTA TABULEIRO DE LETRAS

V. 17

N. 02



PPGEL

ISSN 2176-5782



JUL.

DEZ.

2023

R E V I S T A  
T A B U L E I R O D E  
L E T R A S

Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, v. 17, n. 02, p. 1-340, jul.dez. 2023

ISSN 2176-5782



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3117- 2200

**REITORA:** Adriana Marmori Lima

**VICE-REITORA:** Dayse Lago de Miranda

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA**

Tânia Hetkowski

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA**

Nerivaldo Alves Araújo

Valquíria Claudete Machado

**EDITORA CHEFE**

Aline Silva Gomes

**EDITORA CIENTÍFICA**

Marcia Rios da Silva

**COMISSÃO EDITORIAL**

Celina Márcia Abbade

Ricardo Oliveira de Freitas

Sayonara Amaral de Oliveira

Thiago Martins Caldas Prado

**CONSELHO CONSULTIVO**

Adeílato Manoel Pinho – UEFS

Alana de Oliveira F. El Fahl – UEFS

Alba Valéria Silva – UFBA

Célia Regina da Silva – UFSB

Cilza Carla Bignotto – UFOP

Denise Zoghbi – UFBA

Diógenes Cândido de Lima – UESB

Elmo Santos – UFBA

Enivalda Nunes Freitas Souza – UFU

Helson Flávio da S. Sobrinho – UFAL

Isabel Lousada (UNL)

Janaína Weissheimer – UFRN

Josane Moreira de Oliveira – UEFS

José Henrique de Freitas Santos – UNEB

Kênia Maria de Almeida – UFU

Lígia Negri – UFPR

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – UFMG

Maria Jose Bocorny Finatto – UFRGS

Mairim Linck Piva – FRUG

Nancy Rita Ferreira Vieira – UFBA

Nelly Medeiros de Carvalho – UFPE

Regina Kohlrausch – PUCRS

Rejane Vecchia – USP

Renata Maria de Souza Nascimento – UNEB

Ricardo Postal – UFPE

Rita de Cásia Ribeiro de Queiroz – UEFS

Rodrigo Oliveira Fonseca – UFSB

Tanya Saunders – University of Florida – UF, EUA

**Projeto gráfico e Diagramação:** Lino Greenhalgh

**Foto da Capa:** Joceval Bitencourt

Homepage: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/index>

E-mail: [tabuleirodeletras@gmail.com](mailto:tabuleirodeletras@gmail.com)

Catálogo na fonte – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura / UNEB

---

Revista Tabuleiro de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
– PPGEL-UNEB. v. 17 n. 2 (dez. 2023) – Salvador: UNEB; 2023.

Semestral  
ISSN 2176-5782

1. Letras; Literatura; Linguística – Periódicos I. Universidade do Estado da Bahia. –  
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens.

CDD-800

CDU-821.134.3

---

Os textos publicados na Revista Tabuleiro de Letras são de exclusiva responsabilidade de seus autores e não refletem necessariamente a opinião da Comissão Editorial e do Conselho Científico.

# Sumário

## 6 [Editorial](#)

*Aline Silva Gomes*

## 10 [Apresentação](#)

*Carla Severiano de Carvalho; Elisângela Santana dos Santos; Lorena Baudo*

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### 12 [A origem do coronavírus no discurso de sites jornalísticos brasileiros em 2023: culpabilização da China em pauta](#)

*Vanda Késsia Gomes Galvão Lacet; Washington Silva de Farias*

### 29 [“Quarto escuro”: representações sociais sobre currículo \(re\)produzidas por professores de língua portuguesa na educação básica durante a implementação do ensino remoto emergencial](#)

*Paulo Ricardo Ferreira Pereira; Denise Lino de Araújo*

### 44 [Presidente \(e\) fake news: sentidos atribuídos à pandemia de covid-19 em um discurso de Jair Bolsonaro](#)

*Maurício João Vieira Filho*

### 63 [“Isto não é Tebas, isto é Brasil”: A travessia da pandemia na poética de Alberto Pucheu](#)

*Taise Teles Santana de Macedo*

### 74 [Corte e costura da palavra: três fios configuram nós](#)

*Luciéle Bernardi de Souza; Luciane Bernardi de Souza*

### 91 [Referenciação em reportagens de popularização da ciência: construção de sentidos sobre a Covid-19](#)

*Eviliane Bernardi; Aparecida Feola Sella*

### 109 [Sob a égide da pós-verdade e dos multiletramentos: o discurso do movimento antivacinação infantil](#)

*Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima; Sara Pereira*

### 123 [Multimodalidade e aquisição de L2: gestos na interação mãe mentora-criança ematividade de uma escola bilíngue na pandemia da COVID-19](#)

*Simone Frye; Renata Fonseca Lima da Fonte; Antonio Henrique Coutelo de Moraes*

## ARTIGOS

### 144 [Compartilhando a tradição romã](#)

*Lorena Oliveira Tavares; Thiago Martins Caldas Prado*

### 163 [Escrita, universidade e sociedade: formação de leitores em ambiente de produção de conhecimento](#)

*Valdir Heitor Barzotto; Silvia Ap. José e Silva; André Campos Mesquita*

### 179 [Evãn, evoé! a canção báquica de Cassandra em As Troianas de Eurípides](#)

*Luciano Heidrich Bisol*

- 191 [Clarice Lispector na sala de aula: uma leitura do conto \*Os desastres de Sofia\* à luz dos elementos da narrativa e da perspectiva temática](#)  
*Sheila Vieira Nanes dos Santos Galvão*
- 203 [Homo vitiis et virtutibus: Uma análise comparativa da recepção da biografia de Cícero por Plutarco e Leonardo Bruni](#)  
*Záira Caroline Dutra Carreiro; Anderson M. R. Alves*
- 215 [O projeto de pesquisa no enfoque dos metagêneros Tutoriais de youtube e Editais de programas de pós-graduação em Linguística](#)  
*Antonio Artur Silva Cantuário*
- 232 [“Meus filhos nenhum sabe falar o alemão \[...\] Mas hoje é tarde, não posso fazer ensinar”: política linguística na Era Vargas](#)  
*Pedro Daniel dos Santos Souza; Davi Souza Pereira Barbosa*
- 251 [A hashtag como um Sistema Dinâmico Complexo: efeitos da #corpoperfeito no Instagram](#)  
*Renan Monezi Lemes*
- 264 [Spectacle, biopower, performativity: a cluster of regulatory powers in action in Joe Wright’s “Nosedive”](#)  
*Ana Paula Magalhães da Silva*
- 277 [“As ditaduras podem voltar, você deveria saber”: o passado e o presente em Julián Fuks](#)  
*Juliana Santini*
- 293 [Objectos quase-fantásticos: Uma proposta de leitura do conto “Embargo”, de José Saramago](#)  
*Leticia Lima*
- 305 [TV INES como acontecimento discursivo: memória e resistência](#)  
*Matheus Batista Barboza Coimbra; Élcio Aloisio Fragoso*
- 316 [Aquisição de Tempo e Aspecto no português brasileiro: uma revisão da literatura](#)  
*Amanda Alevato de Sant’Anna; Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa*

## RESENHAS

- 333 [Flor de gume: literatura paraense de autoria feminina](#)  
*Dayse Rodrigues dos Santos*
- 337 [Monotongação de ditongos orais no Português Brasileiro à luz da percepção de Nancy Mendes Torres Vieira](#)  
*Any Cristina Felix; Elyne Giselle Santana Lima de Aguiar Vitorio; Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante*

# Editorial

Prezados/as Leitores/as.

Chega a vossas mãos mais um número da Revista Tabuleiro de Letras, o segundo do ano de 2023. Esse é um momento significativo em que muitos brasileiros e brasileiras vivem em busca de dias melhores em áreas como saúde, educação, segurança, etc. Diante desse cenário pós-pandêmico, desejamos que 2024 seja um ano de renovação das esperanças de milhões de indivíduos espalhados em nosso país.

Este volume agrega textos produzidos em diferentes regiões do Brasil, abordando diversas temáticas. Para sua elaboração, contamos com a contribuição de mestrandos/as, mestres/as, doutorandos/as, doutores/as e pós-doutores/as provenientes de diferentes instituições de ensino e pesquisa distribuídas pelo país. A seguir, apresentamos, de forma resumida, os 13 artigos e 2 resenhas que compõem esta publicação. Os textos tratam de assuntos que certamente contribuirão para o progresso na área de Letras.

Lorena Oliveira Tavares e Thiago Martins Caldas Prado propõem uma pesquisa que trata de aspectos voltados para os costumes *romà* que são encontrados no romance *El aliento negro de los romaníes*. Em seu texto, de caráter bibliográfico e qualitativo, os autores promovem uma reflexão e uma discussão sobre os costumes e a cultura *romà*, bem como seus aspectos patriarcais descritos na obra, com ênfase na narrativa de um autor *rom*. O trabalho apresenta argumentos relacionados à cultura, aos costumes e às memórias. Por sua vez, os resultados do estudo revelam uma avaliação crítica e reflexiva sobre o tema abordado.

Valdir Heitor Barzotto, Silvia, André Campos Mesquita e Aparecida José e Silva, em coautoria, trazem uma reflexão acerca da formação de leitores no ensino superior e, para isso, utilizam crônicas produzidas por alunos de um curso de tecnologia em Gestão Empresarial. Para a realização desse trabalho, os estudantes entraram em contato com diferentes textos e suas possíveis interpretações. A ação desenvolvida em sala de aula visava conhecer melhor os discursos, contemplando também uma produção textual que pudesse revelar as condições de sua escrita, suas escolhas temáticas e a forma como se relacionam com os acontecimentos do dia a dia. Como resultado, as análises apontam que as produções dos alunos, resultantes de suas leituras, de modo geral, reproduzem e reforçam o que convencionalmente é denominado por “senso comum”, isto é, o discurso da ideologia dominante.

Luciano Heidrich Bisol, em seu trabalho, analisa a representação de uma canção nupcial, um hino ao casamento, na tragédia *As Troianas de Eurípides*. Essa canção é entoada pela filha de Príamo, Cassandra, no primeiro episódio da peça. A pesquisa em questão é de caráter bibliográfico e tem por objetivo analisar os aspectos literários da canção solo, conhecida como *Monodia*, de Cassandra. A hipótese inicial levantada é que a escolha desse gênero poético festivo, em meio à atmosfera predominantemente triste da peça, se deve à característica de insanidade e de loucura atribuída à personagem de Cassandra. Como resultado desse estudo, é possível reconhecer um ponto de conexão entre a ideia de casamento e a ideia

de morte, que funciona como um elemento de autocaracterização da personagem feminina na obra de Eurípides.

Sheila Vieira Nanes dos Santos Galvão faz uma análise do conto *Os desastres de Sofia*, de Clarice Lispector, abordando duas perspectivas: os elementos da narrativa e a composição temática. No que diz respeito aos elementos da narrativa, destaca-se o enredo, que se desenvolve a partir do ponto de desenlace da história: a escrita subversiva de um texto. Também é relevante o papel da narradora-protagonista, Sofia, e como sua contribuição ajuda a construir o significado da narrativa, revelando, por exemplo, o personagem do professor. O tema abordado é a transformação individual dessas personagens, o despertar de uma escritora e os ecos autobiográficos presentes na narrativa. Por fim, sugere-se a realização de uma atividade de sala de aula, destinada às turmas da Educação Básica.

Záira Caroline Dutra Carreiro e Anderson Alves apresentam o percurso da narrativa biográfica na Antiguidade e na Idade Média, utilizando extratos das obras *Vidas Paralelas* – de Plutarco – e *Cícero Novus* – de Leonardo Bruni. Esses trechos mostram como a vida de Cícero foi transmitida e reproduzida, cumprindo um propósito didático. Para alcançar esse objetivo, são explorados os estudos de teóricos da estética da recepção, como Anastasia Bakogianni, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss.

Antonio Artur Silva Cantuário, em seu trabalho, objetiva analisar como os tutoriais de *YouTube* e os editais abordam o gênero projeto de pesquisa, e de que maneira esses metagêneros influenciam sua concepção social e composicional. A pesquisa é qualitativa e descritiva, e utiliza uma adaptação do Modelo de análise temática com base no referencial de codificação de Jovchelovitch e

Bauer (2017). Os tutoriais de *YouTube* e os editais mostram que o projeto de pesquisa é intertextualmente situado em relação a outros gêneros, destacando-se pela persuasão e pela relevância atual do tema. Os metagêneros analisados tratam o projeto de pesquisa de formas relativamente distintas.

Pedro Daniel dos Santos Souza e Davi Souza Pereira Barbosa, em coautoria, exploram as diversas formas de silenciamento e de repressão impostas à língua alemã, no âmbito da implementação da campanha de nacionalização da Era Vargas. Com base nos estudos da História Social Linguística do Brasil, o trabalho analisa o impacto do Decreto-Lei n.º 406/1938 e da política de repressão das línguas de imigração, confrontando essas informações com as narrativas apresentadas no documentário “Proibido falar alemão” e suas consequências. Os resultados desta análise indicam que o governo de Vargas, por meio do uso do nacionalismo, populismo e autoritarismo prevalentes na década de 1930, estabeleceu uma política de repressão linguística que incluía a proibição do uso das línguas de imigração, especialmente o alemão.

Renan Monezi Lemes volta sua atenção para a *hashtag* #corpoperfeito no âmbito do *Instagram*. Para isso, utiliza a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) e considera a *hashtag* como um sistema complexo, assim como a própria língua(gem). Como resultado, observa-se a existência de padrões nas postagens com a *hashtag* #corpoperfeito que podem trazer consequências negativas para os usuários que têm contato com ela. O texto discute os possíveis impactos da ideia de que o corpo precisa de intervenções estéticas para ser perfeito.

Ana Paula Magalhães da Silva faz uma análise – escrita em inglês – do episódio *Nosedive*, de Joe Wright, com o objetivo de

mostrar como os conceitos de espetáculo, de biopoder e de performatividade de gênero estão interligados. Ela argumenta que a sociedade do espetáculo fornece um contexto sociocultural propício para a prática do biopoder, que, por sua vez, reforçaria as tecnologias de poder relacionadas ao gênero. Esse processo acaba restringindo as possibilidades de expressão de identidades de gênero dissidentes. A autora destaca que essas estratégias de controle e de vigilância se entrelaçam na materialidade do corpo, formando um conjunto complexo de poderes reguladores.

Juliana Santini propõe uma discussão em torno do processo de escrita tematizado no romance *A resistência*, publicado por Julián Fuks, em 2015. O objetivo é problematizar como a narrativa permite a observação de tempos sobrepostos, analisando tanto o período da ditadura que perseguiu os pais do escritor como as lacunas presentes na relação com seu irmão adotado. Nesse sentido, o autor utiliza estratégias que concretizam sua forma de enfrentar o recalque da História, conforme definido por ele mesmo no ensaio *Pós-ficção*.

Leticia Lima volta sua atenção para a presença do gênero fantástico em dois contos específicos: *Embargo*, de José Saramago, originalmente publicado em 1978 no livro *Objecto Quase*; e *Caminhões*, de Stephen King, presente na obra *Sombras da Noite*, do mesmo ano. Inicia-se o estudo caracterizando os aspectos que definem o gênero fantástico na literatura. Posteriormente, são identificadas as características literárias fantásticas presentes nos contos selecionados para análise, a fim de estabelecer possíveis conexões entre as duas narrativas.

Os autores Matheus Batista Barboza Coimbra e Élcio Aloisio Fragos apresentam um trabalho que visa discutir a TV INES

como um fenômeno de discurso. Para isso, os pesquisadores baseiam-se nos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Materialista, desenvolvida por Pêcheux na França e por Orlandi no Brasil. A pesquisa revela que a TV INES atualiza uma memória discursiva em relação aos sujeitos surdos, graças aos movimentos de resistência que geram mudanças nos sentidos atribuídos a esses sujeitos.

Amanda Alevato de Sant'Anna e Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa, em coautoria, revisam trabalhos que abordam a aquisição linguística das categorias funcionais de Tempo e/ou Aspecto no português brasileiro, mais especificamente os estudos Lessa (2015), Araújo (2018), Rodrigues e Martins (2019), Silva, Martins e Rodrigues (2020) e Silva (2022). Além disso, buscam enfatizar a contribuição desses trabalhos quanto ao entendimento da representação sintática de Tempo e Aspecto na gramática mental.

Dayse Rodrigues dos Santos apresenta uma resenha do livro *Flor de Gume*, obra de estreia da escritora paraense Monique Malcher, vencedora do Prêmio Jabuti 2021. O manuscrito de 152 páginas envolve e impacta os leitores com narrativas consistentes e cuidadosamente elaboradas. A capa simboliza, de forma visual, as vivências das mulheres da região Norte, englobando suas dores, resistências, obstáculos, coragens e determinação em reconstruir-se. Os contos estão organizados em três capítulos, que representam momentos distintos vividos pela personagem principal. É um livro que desperta o leitor a adentrar um novo cenário da literatura feminina amazônica.

Por fim, Any Cristina Felix, Elyne Giselle Santana Lima de Aguiar Vitorio e Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, em coautoria, elaboram uma resenha que visa levar ao

público o livro “Monotongação de ditongos orais no Português Brasileiro: uma revisão sistemática da literatura”, de autoria de Nancy Mendes Torres Vieira. Nessa obra, a autora realiza uma revisão sistemática de literatura usando o método Cochrane para examinar estudos sobre a fonologia do Português Brasileiro. Ela foca, especificamente, em dissertações de mestrado e em teses de doutorado que abordam a monotongação dos ditongos orais.

Mais uma vez, expressamos nossa gratidão à Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PPG da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL, pelo zelo com que têm cuidado da Revista, garantindo sua continuidade.

Como é costume, agradecemos a todos/as os/as avaliadores/as pelos seus parece-

res e por acolherem as nossas solicitações. Um agradecimento especial a Lino Greenhalgh e ao professor Ricardo Freitas, por dedicarem seu tempo e realizarem um trabalho imensurável. A participação de vocês é indispensável para a construção de uma revista científica de qualidade. Sem vocês, essa empreitada não seria possível.

Por fim, expressamos nossa gratidão aos leitores e leitoras. Esperamos, sinceramente, que aproveitem bem esta edição, desfrutem de uma leitura fantástica e, acima de tudo, mantenham-se saudáveis e vigorosos para receber o ano de 2024, que já se aproxima.

Boa leitura!

Aline Silva Gomes  
Editora Chefe

# Apresentação

Em meio aos desafios impostos pela pandemia de covid-19, as linguagens emergem como ferramentas cruciais para compreender, comunicar e transformar a realidade. Este dossiê tem por objetivo explorar as complexidades das linguagens - verbal, visual, simbólica - no contexto da crise sanitária global, examinando como expressões linguísticas e literárias moldaram e refletiram as experiências individuais e coletivas durante a pandemia.

À medida que vivenciamos o período pandêmico, a expressão através das linguagens tornou-se um farol que guiou nossa jornada. As palavras, as imagens, as linguagens digitais, corporais e sociais convergiram para formar um mosaico rico de experiências humanas. Enquanto enfrentamos as dificuldades inerentes ao isolamento social, também testemunhamos a inovação e a resiliência inerentes à nossa capacidade de nos comunicarmos e nos adaptarmos a situações adversas em contextos variados.

Os 08 (oito) trabalhos dos pesquisadores, acadêmicos e profissionais aqui reunidos exploram criticamente as múltiplas dimensões das linguagens acerca da temática proposta. Os artigos abrangem desde análises linguísticas e literárias até estudos de caso, passando por pesquisas interdisciplinares que investigam as maneiras como diferentes linguagens orientam nossas percepções e comportamentos em tempos de crise.

No artigo “A origem do coronavírus no discurso de sites jornalísticos brasileiros em 2023: culpabilização da China em pauta”, os autores Vanda Késsia Gomes Galvão Lacet e Washington Silva de Farias Farias buscam compreender como a origem do vírus da

pandemia de covid-19 foi significada em sites da Grande Mídia (GM), Mídia Conservadora (MC) e Mídia Alternativa (MA), a partir da análise de três reportagens acerca de um relatório confidencial do Departamento de Energia dos EUA sobre o tema, conforme anunciado na imprensa no início de 2023.

No trabalho ““Quarto escuro”: representações sociais sobre currículo (re)produzidas por professores de língua portuguesa na educação básica durante a implementação do ensino remoto emergencial”, os pesquisadores Paulo Ricardo Ferreira Pereira e Denise Lino de Araújo analisam representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial.

O artigo intitulado “Presidente (e) fake news: sentidos atribuídos à pandemia de covid-19 em um discurso de Jair Bolsonaro”, de autoria de Maurício João Vieira Filho, traz a análise do discurso de Jair Bolsonaro na reunião de trabalho com o prefeito de Chapecó, João Rodrigues, com vistas a compreender os sentidos atribuídos à pandemia de covid-19 e às ações governamentais. Busca, especificamente, discutir as associações entre pandemia de covid-19 e epidemia de HIV/aids realizadas pelo então presidente do Brasil.

O artigo “Multimodalidade e aquisição de L2: gestos na interação mãe mentora-criança em atividade de uma escola bilíngue na pandemia da COVID-19”, de Simone Frye, Antônio Henrique Coutelo de Moraes e Renata Fonseca Lima de Fonte, versa sobre os gestos na aquisição do inglês como segunda língua (L2) em contexto interativo entre mãe e criança bilíngues durante a realiza-

ção de uma atividade escolar na pandemia da covid-19. Seus autores propõem analisar a produção gestual no uso da língua inglesa por uma criança durante a realização de atividade escolar em contexto da pandemia da covid-19, sob a mentoria de sua mãe, buscando mostrar os impactos desse contexto na aquisição e desenvolvimento do inglês como L2.

O artigo “Corte e costura da palavra: três fios configuram um nós”, de autoria de Luciéle Bernardi de Souza e Luciane Bernardi de Souza, a partir da leitura de Fio de corte (2021), escrito em meio à pandemia de covid-19, destaca a autoria feminina como um movimento de criação com uma práxis não apenas autoral-individual, mas coautoral desdobrada nas vozes líricas. Para tal movimento, seguem os fios lançados por Angela Brandão, Ilana Eleá e Lucelena Ferreira e suas figurações líricas.

O trabalho ““Isto não é Tebas, isto é Brasil”: A travessia da pandemia na poética de Alberto Pucheu”, de Taise Teles Santana Macedo, discute como o repertório da pandemia da covid-19 está presente no “Poema para a catástrofe do nosso tempo”, publicado, em 2020, no livro *vidas rasteiras*, do poeta e artista Alberto Pucheu, um poema-livro dividido em vinte e uma partes cuja narrativa, tecida recentemente sob a égide da crise sanitária mundial, estampa a catástrofe que se abateu sobre o Brasil.

O artigo “Referenciação em reportagens de popularização da ciência: construção de sentidos sobre a covid-19”, de autoria de Eviliane Bernardi e Aparecida Feola Sella, apresenta uma pesquisa sobre como o processo

de referenciação estabelecido por anáforas diretas constituídas por recursos lexicais e por procedimentos de (re)formulação contribui para a recontextualização do discurso científico e para a construção dos sentidos em reportagens de popularização da ciência sobre a covid-19. O corpus é composto por duas reportagens de popularização da ciência sobre o tema covid-19, publicadas na Revista Pesquisa FAPESP, em março e abril de 2020.

Finalmente, o artigo “Sob a égide da pós-verdade e dos multiletramentos: o discurso do movimento antivacinação infantil”, de Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima e Sara Pereira, analisa o discurso da pós-verdade em movimentos antivacinação infantil durante o contexto pandêmico do Covid-19. O aporte teórico-metodológico que embasa este trabalho é a Análise do Discurso de orientação francesa, a partir dos preceitos de Foucault (2008, 2014), Paveau (2020), dentre outros.

Esperamos que este dossiê temático enriqueça o entendimento sobre o papel das linguagens na pandemia e seu impacto nas sociedades contemporâneas.

As Organizadoras

Carla Severiano de Carvalho  
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Elisângela Santana dos Santos  
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Lorena Baudo  
(Universidad Nacional de Córdoba - UNC)

# A origem do coronavírus no discurso de sites jornalísticos brasileiros em 2023: culpabilização da China em pauta

*Vanda Késsia Gomes Galvão Lacet (UFCEG)\**

<https://orcid.org/0000-0001-5298-4249>

*Washington Silva de Farias (UFCEG)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-0749-2469>

## Resumo:

Neste artigo, buscamos compreender como a origem do vírus da pandemia de Covid-19 foi significada em sites da Grande Mídia (GM), Mídia Conservadora (MC) e Mídia Alternativa (MA) a partir da análise de três reportagens acerca de um relatório confidencial do Departamento de Energia dos EUA sobre o tema, conforme anunciado na imprensa no início de 2023. Nesse cenário, observamos um funcionamento equívoco de formulações, que coloca em dúvida a origem do coronavírus, se natural ou intencional, abrindo margem à produção de efeitos de sentido de culpabilização da China pela pandemia. Dadas suas diferentes orientações ideológicas e discursivas, os sites jornalísticos selecionados produziram gestos de interpretação distintos acerca do referido relatório e da equivocidade de suas formulações. Desse modo, enquanto os sites da GM e MC, cada um a seu modo, buscam estabilizar o efeito de culpabilização da China, apagando a equivocidade do relatório norte-americano, o site de MA tende a desestabilizar esse efeito, expondo o seu caráter político. Recorrendo a pressupostos e conceitos da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, visamos, assim, demonstrar como esses funcionamentos são textualizados nas matérias selecionadas mediante inscrição do discurso jornalístico em posições identificadas com a ciência (“vírus natural”) ou o anticomunismo (“vírus vazado”).

**Palavras-chave:** Origem da Covid-19; Vírus natural; Vírus vazado; Discurso jornalístico.

---

\* Mestra e Doutoranda em Linguagem e Ensino no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCEG); graduada em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em Letras pela UniCesumar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7992521989027280>. E-mail: [vanda.kessia@estudante.ufcg.edu.br](mailto:vanda.kessia@estudante.ufcg.edu.br)

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCEG); doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7286804892761462>. Email: [washfarias@gmail.com](mailto:washfarias@gmail.com)

**Abstract:****The origin of coronavirus in the discourse of journalistic websites in 2023: blame of China in the journalistic agenda**

In this article, we seek to understand how the origin of the Covid-19 pandemic virus was signified on websites from Mainstream Media (GM), Conservative Media (MC) and Alternative Media (MA) based on the analysis of three reports about a confidential report of the US Department of Energy about this subject, as announced in the press at the beginning of 2023. In this scenario, we observed an equivocal functioning of formulations, which casts doubt on the origin of the coronavirus, whether natural or intentional, leaving space for the production of effects of sense of blaming China for the pandemic. Because their different ideological and discursive orientations, the selected journalistic websites produced different gestures of interpretation regarding the aforementioned report and the equivocation of its formulations. Thus, while the GM and MC websites, each in their own way, seek to stabilize the effect of blaming China, erasing the equivocation of the North American report, the MA website tends to destabilize this effect, exposing its political character. Using assumptions and concepts from Discourse Analysis with a Pecheutian orientation, we aim to demonstrate how these operations are textualized in the selected articles by inscribing journalistic discourse in positions identified with the science (“natural virus”) or the anti-communism (“leaked virus”).

**Keywords:** Origin of Covid-19; Natural virus; Leaked virus; Journalistic discourse.

**Introdução**

Sabe-se que, numa perspectiva técnica, ao jornalismo cabe veicular fatos que sejam de interesse público para informar à população. Todavia, inúmeras teorias e estudos da comunicação se preocupam em compreender os processos envolvidos entre um dado acontecimento na história e os possíveis recortes jornalísticos sobre o ocorrido, em relação ao modo seletivo pelo qual as informações podem chegar ao leitor (Martino, 2021). Nessa perspectiva, uma das pautas internacionais mais importantes e emblemáticas dos últimos anos tem sido a pandemia de covid-19, que também se tornou um fato jornalístico ao ter informações media-

das para a sociedade por meio de diferentes “recortes” noticiosos, especialmente em relação à origem do então novo coronavírus.

No que diz respeito ao tema da “origem da pandemia” e às fontes de informação acerca disso, desde 2020, os Estados Unidos protagonizaram várias investigações mediante a alegação de que a pandemia poderia não ter surgido naturalmente, mas ser consequência de um vazamento em laboratório chinês.

Nesse contexto, em 2023, um relatório norte-americano confidencial elaborado pelo Departamento de Energia dos EUA teve ampla repercussão midiática no Brasil,

a partir de informações oriundas de fontes secundárias, sobretudo jornais dos EUA<sup>1</sup> ou entrevistas isoladas de autoridades do país. Essas informações colocaram em questão pelos menos três aspectos polêmicos ou contraditórios do problema, a saber: 1) a probabilidade da pandemia ter surgido de um acidente em laboratório na China, gerando um efeito de culpabilização sobre o governo chinês; 2) a falta de informações suficientes para afirmar que a pandemia teve origem em um vazamento, o que levava à classificação do relatório como de “baixa confiança”; e 3) a ausência de consenso na inteligência norte-americana no que tange às informações do documento e à origem da pandemia.

Na cobertura jornalística brasileira desse documento, sites da Grande Mídia (GM), Mídia Conservadora (MC) e Mídia Alternativa (MA) produziram gestos de interpretação distintos para o relatório, tendo em vista as diferentes orientações ideológicas desses veículos. Desse modo, efeitos de sentido variados foram produzidos sobre o relatório americano, na tentativa de estabilização ora da culpabilização da China ora de sua defesa.

Na ótica da análise do discurso materialista, esses variados gestos de interpretação decorrem da relação entre língua e ideologia, segundo a qual, conforme explica Pêcheux (1995 [1975], p. 160)<sup>2</sup>: “o sentido de uma palavra, de uma expressão [...] é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as

palavras, expressões e proposições são produzidas”. Dessa maneira, entendemos que o discurso jornalístico, embora idealmente orientado por princípios de suposta neutralidade e objetividade da informação, não se produz na transparência da relação linguagem/mundo, mas segundo determinações ideológicas e discursivas que envolvem as práticas jornalísticas e os diferentes contextos em que os acontecimentos históricos e sociais se desdobram.

Considerando esse pressuposto, buscamos, neste trabalho<sup>3</sup>, compreender como a origem do vírus da pandemia de Covid-19 foi significada em sites da GM, MC e MA, tendo em vista a inscrição do discurso jornalístico em posições-sujeito identificadas com a ciência (“vírus natural”) ou com o anticomunismo (“vírus vazado”). Para tanto, analisamos três reportagens acerca do relatório confidencial do Departamento de Energia dos EUA, selecionadas de três sites brasileiros, um de cada segmento de mídia jornalística: CNN Brasil, da GM; Brasil 247, da MA; e Brasil sem Medo, da MC.

Assim, nosso artigo se divide em cinco partes: primeiro temos esta introdução, apresentando os dados básicos do presente estudo. Em seguida, trazemos a fundamentação teórica, discutindo o contexto histórico e geopolítico da pandemia; a natureza da GM, MC e MA; e como os conceitos de memória discursiva (Pêcheux, 1999), posição-sujeito (Pêcheux, 1995) e lugar discursivo (Grigolotto, 2007) ajudam a entender os diferentes discursos desses segmentos midiáticos. Na sequência, tratamos da metodologia, explicando a natureza qualitativa e discursiva do nosso trabalho, além de expor nossos procedimentos analíticos, escolha dos sites e *cor-*

1 LAB Leak Most Likely Origin of Covid-19 Pandemic, Energy Department Now Says. **Wall Street Journal**, 26 fev. 2023. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/covid-origin-china-lab-leak-807b7b0a>. Acesso em 13 ago. 2023.

2 Publicado originalmente em francês no ano de 1975. Sempre que mencionarmos neste artigo, trata-se da edição traduzida para português em 1995.

3 O artigo traz um recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora e tem financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

pus. Após isso, temos a análise, demonstrando o funcionamento do discurso jornalístico sobre as investigações norte-americanas acerca da origem da pandemia. Por fim, trazemos as considerações finais, discorrendo os resultados das análises.

## Três anos de pandemia em pauta: o movimento ideológico na produção jornalística

Era dezembro de 2019 quando a covid-19 surgiu como doença de contágio acelerado e alto índice letal, tendo seu primeiro caso oficial registrado entre frequentadores de um mercado de animais em Wuhan, na República Popular da China. Esse país foi então o epicentro da pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que pode provocar em humanos infectados uma síndrome respiratória aguda grave.

Desse estopim em diante, a pandemia se tornou um acontecimento histórico e discursivo que impactou muitos países. Por essa razão, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a doença tinha *status* de pandemia de 11 de março de 2020 até 05 de maio de 2023, quando a crise sanitária deixou enfim de ser uma Emergência de Global de Saúde, na qual faleceram mais de 7 milhões de pessoas até aquele momento<sup>4</sup>.

Nesse cenário, ao mediar informações sobre este acontecimento para a sociedade, as mídias jornalísticas mobilizaram variados *espaços de memória* para lhe dar legibilidade, entre os quais estão o científico, o político, o religioso, o econômico, etc. Dessa

4 Consideramos aqui o mês de maio de 2023. Por causa das subnotificações, segundo a ONU, é possível que o número real seja em torno de 20 milhões. Fonte: OMS declara que Covid-19 não é mais uma Emergência Global de Saúde. **ONU News**, 05 maio 2023. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/05/1813942>. Acesso em 05 maio 2023.

maneira, os gestos de interpretação sobre tal acontecimento no jornalismo representam um jogo de forças para regularização e desregularização da memória, de forma a estabilizar determinados sentidos em detrimento de outros, como os de culpabilização ou defesa da China, por exemplo. Portanto, há na produção do discurso jornalístico uma relação entre acontecimento e memória que não podemos desconsiderar.

Segundo a análise do discurso materialista, a memória discursiva é “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...” (Pêcheux, 1999, p. 56), que se desdobra em redes nas quais a legibilidade do acontecimento se estabelece. Isso ocorre a partir de diferentes *formações discursivas* onde são abrigadas as *posições-sujeito* (Pêcheux, 1995), por meio das quais os sujeitos se posicionam no discurso para significar. Nesse contexto, assumimos que, em relação à pauta da origem da pandemia de Covid-19, as distintas *formações discursivas* implicadas nas práticas jornalísticas abrigaram (entre outras) *posições-sujeito* tanto de identificação com a *ciência* quanto de identificação com o *anticomunismo*, sendo a primeira a que comporta formulações do coronavírus como surgido naturalmente, e a segunda tendo as formulações do coronavírus como vazado.

Dessa forma, a partir da cobertura jornalística brasileira no ambiente digital acerca da pandemia, este artigo busca analisar discursos produzidos por veículos presentes na internet, ligados a, pelo menos, três segmentos de mídia<sup>5</sup>: a chamada Grande Mídia

5 Tais segmentos não esgotam a possibilidade de categorização do imenso campo discursivo das mídias jornalísticas, que abarca portais lançados quase todo dia, principalmente devido à facilidade logística e baixo custo que a internet possui para isso. Nossa caracterização relativa aos três

(GM); relacionada aos grandes conglomerados de comunicação; a Mídia Conservadora (MC), que compreende portais independentes ou de pequenos conglomerados filiados a uma visão de mundo neoliberal, conservadora e de direita; e a Mídia Alternativa (MA), à qual pertencem os veículos também independentes, mas de orientação progressistas.

Em relação à caracterização desses segmentos, os três se configuram, dos pontos de vista histórico, social e político, assumindo posicionamentos distintos em relação às agendas da política, religião, economia, cultura, etc., ainda que existam identificações ideológicas entre eles em alguns aspectos. Nesse contexto, de forma geral, a GM guia-se pela projeção profissional de objetividade jornalística, que é afetada pelo neoliberalismo; a MA, por outro lado, tende a articular seus posicionamentos políticos progressistas para significar as informações que veicula; enquanto a MC costuma pautar-se por uma agenda “informativa” de direita, assumida em suas produções ou na maneira como se apresentam ao público em seus veículos.

Especificamente em relação à GM, segundo as reflexões de Becker (2009), os grandes conglomerados de comunicação no Brasil se constituem como uma prática jornalística empresarial poderosa desde seu nascimento, que se deu entre a fase de colonização e no início do processo da independência do país. Nessa época, inclusive, a autora pondera sobre a existência de um foco conservador de atuação midiática em relação à abolição da escravatura e à mudança do país do status de colônia portuguesa para república. Becker explica ainda que a aliança da imprensa com elites locais conduzia o jornalis-

segmentos se dá em função do que predomina neles no contexto da pandemia de Covid-19 e de um recorte representativo que seria possível analisar para este artigo.

mo daquele período de origem da GM para uma agenda de orientação liberal, na qual a defesa dos “cidadãos” significava a defesa dos comerciantes, vindo daí o entendimento da natureza empresarial do segmento.

Ao descrever a origem da imprensa no Brasil, o historiador Sodré (1994) também explica a relação de poder social dos jornais pioneiros no Brasil, a exemplo da Gazeta do Rio de Janeiro, criado em 1808, que era financiado pela Coroa Portuguesa. Assim, podemos entender um pouco das condições de produção implicadas no tal “foco conservador” em veículos da GM no período pré-independência: o interesse da monarquia.

Percebe-se, portanto, uma tendência originária da GM para atuar em defesa de interesses econômicos de determinados grupos, que podem variar de veículo para veículo em diferentes épocas e não é igual em toda a GM, mas que se mantém ao longo da história desse segmento midiático no Brasil.

Atualmente, então, a GM é denominada de muitas formas pelos teóricos que tratam dos poderosos conglomerados de comunicação: grande mídia (D’Ancona, 2018), mídias convencionais (Machado, 2002), imprensa tradicional (Dela-Silva, 2020), jornalismo empresarial (Becker, 2009), etc., e todos costumam apontar a natureza empresarial do segmento.

A GM também se rege pelo ideal de mediadora social da verdade objetiva, neutra e informativa dos fatos, o que supõe uma relação transparente entre tais fatos e a informação sobre eles, como se o sujeito jornalista fosse capaz de tratar fatos com objetividade e neutralidade: “[...] a neutralidade desses sujeitos é uma exigência para que seu discurso seja fiel à realidade, e só a ela. Em outras palavras, a objetividade exige a neutralização ou suspensão do sujeito para que a verdade se apresente” (Biroli; Miguel,

2017, local. 1047-1048). Apesar dessa objetividade ser questionada e constantemente debatida na academia exatamente por ela ser um ideal e não uma realidade, Biroli e Miguel (2017) explicam que esse parâmetro ainda é central nas redações jornalísticas mundo afora. No entanto, apesar dessa pretensão de objetividade, a GM, atualmente, enuncia a partir de uma *formação ideológica e discursiva jornalística neoliberal* cujo funcionamento, obviamente, indica que a transparência dos fatos nela objetivada é apenas uma projeção imaginária e não a realidade.

Para nos ajudar na reflexão sobre como se estrutura a produção jornalística da GM, ressaltamos que, embora pensasse o contexto das comunicações em massa na televisão, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997) problematizava a disputa por audiência, segundo aspectos que também entendemos afetar a internet. Nessa perspectiva, a informação também seria uma mercadoria e existiria num cenário estrutural de pressões que afetam a prática jornalística (e também são por ela afetadas).

O universo do jornalismo é um campo, mas que está sob a pressão do campo econômico por intermédio do índice de audiência. E esse campo muito heterônomo, muito fortemente sujeito às pressões comerciais, exerce, ele próprio, uma pressão sobre todos os outros campos, enquanto estrutura (Bourdieu, 1997, p.77).

Nessa perspectiva, o fazer jornalístico como mercadoria ou produto também foi objeto de discussão de Marcondes Filho (2000), quando o autor descreveu o que ele chama de quarta fase do jornalismo, a da era da tecnologia, a partir dos anos 1970. Nesse período, com a informatização das redações jornalísticas, o teórico aponta uma tendência de “triturar os fatos – inclusive as análises – transformando-os em um produto”

(Marcondes Filho, 2000, p. 37). Esse triturar refere-se aos processos acelerados de produção *online*, que transformou conteúdos e técnicas nas redações, deixando algumas coberturas superficiais devido à rapidez que a modernidade proporcionou.

Cabe destacar, todavia, que esses fatores de produção célere, lógica de mercado e pressão econômica funcionam diferente nos três tipos de mídia que trabalhamos, porque os veículos independentes (progressistas e conservadores) possuem naturezas, públicos e condições de produção distintas da GM.

No caso da mídia conservadora, em sua configuração no cenário brasileiro recente, ela tem relação com o surgimento de uma nova direita no Brasil na última década e os interesses políticos dela. Conforme Prado (2021), essas mídias proliferaram a partir do sentimento “anti-pt”<sup>6</sup>, que foi um dos principais pontos de conexão entre os “pensadores” que fizeram explodir aquele movimento no Brasil, entre os quais está Olavo de Carvalho, autodenominado filósofo e importante mentor do site Brasil sem medo, um dos analisados neste artigo.

Sendo Olavo de Carvalho uma figura influente da direita brasileira contemporânea, Prado (2021) explica que partiu dele, em 2014, a indicação de Jair Bolsonaro como um nome para representar aquele segmento político e criar uma militância conservadora. Nessa perspectiva, a pesquisadora constata também que uma “olavização” nas redes sociais fomentou o bolsonarismo, estando na base da criação de sites de notícias conservadores e de outras formas de mídia digital ligadas a uma direita política mais radical. Prado observa ainda que o imaginário

<sup>6</sup> Referente ao Partido dos Trabalhadores (PT), de esquerda, que ocupou a presidência do Brasil durante os Governos de Lula (2013-2011 e 2023-2026) e Dilma (2011-2016).

rio desse movimento se guia por um tipo de uma “guerra cultural” contra o que chamam de “marxismo cultural”, que compreendemos estar vinculado ao fato da direita se fiar a uma *posição-sujeito anticomunista*.

Pinheiro-Machado e Freixo (2019) também investigaram esse contexto político da nova direita brasileira e lembram que os movimentos conhecidos como “Vem pra Rua”, de junho de 2013, no Governo Dilma Rousseff, tiveram suas memórias disputadas e instrumentalizadas pela direita no cenário político nacional. Os autores destacam ainda que a direita teve um aliado decisivo: as mídias do campo religioso ligadas ao bispo Edir Macedo e à Igreja Universal, além de lideranças neopentecostais.

Sobre isso, uma pesquisadora que estuda essas mídias conservadoras, especificamente as de origem evangélica, é a professora Magali Cunha, que defende a existência de um *neoconservadorismo* em curso, que não é isolado, mas “parte de contexto de fortalecimento de posturas conservadoras na esfera política brasileira em geral” (Cunha, 2019, p. 99).

Com relação aos dois segmentos contextualizados até aqui, é pertinente mencionar que um ponto de encontro entre GM e MC no âmbito da política é a posição anticomunista, pela qual o comunismo é representado como uma ameaça à sociedade. A propósito disso, Mariani (1996) investigou o funcionamento do discurso jornalístico brasileiro dos grandes conglomerados sobre o Partido Comunista do Brasil (PCB) entre 1922 e 1989. Nessa pesquisa, a autora identificou a projeção do comunista como outro, inimigo, ameaça, algo que também ocorre na MC.

7 Teoria da conspiração de direita, difundida no Brasil por Olavo de Carvalho, que aponta o marxismo cultural como um movimento de esquerda que trabalha para promover ideais comunistas por meio da cultura e da academia.

Já no que diz respeito às diferenças entre esses segmentos, a GM não assume posicionamentos explícitos e militantes quanto a questões ideológicas de natureza moral ou religiosa, o que é um traço forte da MC. Na conjuntura da pandemia de Covid-19, os próprios veículos da MC e GM expuseram suas diferenças ao se criticarem entre si. Em geral, há confrontos de sentidos entre veículos de MC e da GM quando aqueles citam estes abertamente. O mesmo ocorre entre MA e MC<sup>8</sup>.

A MA surge como “alternativa” de jornalismo, opção de informação, em relação aos grandes conglomerados já durante o Brasil Império. Nesse contexto, Becker (2009) explica que enquanto existia uma “imprensa-empresa”, a GM, também havia uma “imprensa-operária”, a MA, que se posicionava politicamente, e tinha natureza reivindicatória, ligada aos trabalhadores brasileiros da época, em busca de seus direitos. Essa perspectiva histórica do surgimento das MAs converge com a descrição contemporânea de Castells (2017) sobre as relações entre o poder das mídias tradicionais e o contrapoder das mídias alternativas na dinâmica das comunicações modernas, de forma que os veículos da MA seguem uma produção jornalística que faz frente à “objetividade” da GM.

8 Agência Pública (MA) fala do Pleno News (MC): disponível aqui: <https://apublica.org/2020/08/grupo-de-midia-evangelica-que-pertence-a-senador-bolsonarista-e-um-dos-que-mais-dissemina-desinformacao-afirmam-pesquisadores/>. Carta Capital (MA) e Aos fatos (GM) também repercutem aqui: <https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/grupo-de-midia-de-senador-bolsonarista-e-um-dos-que-mais-dissemina-fakenews/> Acesso em 12 maio. 2023, e aqui: <https://www.aosfatos.org/noticias/sites-duvidosos-usam-recursos-do-jornalismo-declaratorio-para-simular-profissionalismo/>. Acesso em 12 maio. 2023.

[...] fica evidente, em primeiro lugar, a condição de contraponto construída pela Mídia Alternativa, desde os primórdios do Brasil imperial, como um “jornalismo de posição”, contra um jornalismo que se diz “informativo”, ou seja, “neutro”, “objetivo”, seguidor do modelo norte-americano (Becker, 2009, p. 284).

Para pensarmos sobre a hegemonia da GM e a oposição da MA enquanto modo alternativo de produzir informação, cabe refletir acerca do que Castells (2017) argumenta sobre o poder na sociedade ser perpassado pelo controle da comunicação e da informação. Esteja num aspecto macro, nas mãos dos governos ou das grandes corporações de mídia, ou num aspecto micro, controlado por outras organizações da sociedade, o poder depende do controle da informação e o contrapoder representa uma forma de resistência a isto. No contexto da internet, o autor é otimista em defender que há maiores espaços de contrapoder para vozes não hegemônicas, numa comunicação mais livre, que entendemos abarcar a MA:

Ademais, mesmo que o universo da internet seja construído em torno do poder dos grandes conglomerados empresariais e seja, de alguma forma regulado pelos governos, ele permanece sendo, de fato, um modo de comunicação muito distinto, caracterizado pela considerável autonomia dos sujeitos comunicantes em relação aos donos e reguladores da infraestrutura de comunicação. Isso acontece porque as tecnologias de redes digitais permitem que indivíduos e organizações gerem seus próprios conteúdos e mensagens e os distribuam no ciberespaço, evitando amplamente o controle de corporações e burocracias (Castells, 2017, p. 30). Ainda que haja uma boa perspectiva de comunicações não centralizadas existentes no ciberespaço, o teórico também mostra que

os grandes conglomerados empresariais em suas redes de negócios de multimídia globais se adaptaram ao meio digital, migrando o que antes era apenas TV, rádio e mídia impressa para novos formatos online, com sistemas de comunicação híbridos em diferentes formatos. Logo, apesar de existir visibilidade para a comunicação independente, a GM permanece forte no ambiente online, ainda que já não tão hegemônica, uma vez que outros segmentos, como o da MA, ganham espaço.

Acerca das mídias alternativas, embora nem todas iniciem atividades de maneira vinculada diretamente a movimentos trabalhistas, elas tendem predominantemente a dar voz aos movimentos sociais contemporâneos e recebem diferentes designações. Peruzo (2008) explica que, além da identificação como alternativa, essa mídia também é reconhecida como tendo uma natureza popular e comunitária, representando reivindicações democráticas para a sociedade e possuindo um conteúdo crítico-emancipador. “É um instrumento político das classes subalternas para externar sua concepção de mundo, seu anseio e compromisso na construção de uma sociedade igualitária e socialmente justa” (Peruzo, 2008, p. 370). Já Downing (2002) refere-se a essa mídia como alternativa radical, por seu viés de resistência enquanto “formas de expressão das culturas populares e de oposição” (Downing, 2002, p. 33).

Sobre os registros históricos da constituição do segmento alternativo, Woitowicz (2009) pondera que, embora eles estejam dispersos atualmente, é inegável a influência dessa mídia na resistência e combate à censura e repressão no Brasil, a exemplo dos primeiros jornais operários e da atuação da MA contra a ditadura militar. Dessa forma, ao longo de sua história, a MA foi se consoli-

dando enquanto um tipo de mídia associada aos movimentos sociais, ao combate às desigualdades e tendo foco em pautas progressistas. Isto pode ser observado na cobertura jornalística dos veículos de MA sobre a pandemia de covid-19, que deram espaço para temas silenciados na GM e na MC, a exemplo da politização anti-China nas posições norte-americanas sobre a pandemia.

No que diz respeito a essas adesões midiáticas, não podemos esquecer que os conflitos diplomáticos entre EUA e China fazem parte de um contexto geopolítico mais complexo do que o que se apresenta na origem do coronavírus, pois, no âmbito político internacional, esses países possuem concorrências econômicas e divergências ideológicas antigas. Sendo assim, essas questões repercutem nos discursos jornalísticos que aderem a ideologias de um lado ou outro, e, dessa forma, os sentidos sustentados por ambas as nações podem ser (des)regularizados na GM, MC e MA de acordo com as filiações ideológicas desses segmentos.

Os segmentos de mídia da GM, MC e MA, portanto, produzem sentido de maneiras divergentes ao veicularem informações sobre o relatório confidencial do Departamento de Energia dos Estados Unidos. Alguns sites, por exemplo, abriram margem à produção de efeitos de sentido de culpabilização da China pela pandemia, enquanto outros desestabilizavam esse efeito, ao expor o caráter político e as fragilidades científicas das investigações norte-americanas. Por isso, chamou nossa atenção a circulação-confronto de formulações com respeito à origem do vírus, nos diferentes posicionamentos da GM, MC e MA ao se manifestarem sobre o assunto.

Aqui, entendemos por circulação-confronto o que Pêcheux (2008 [1998])<sup>9</sup> de-

<sup>9</sup> Publicado originalmente em inglês em 1998 pela

fende como aquilo que trabalha a opacidade de um acontecimento discursivo, no jogo oblíquo dos enunciados que parecem ser unívocos mas não são. Nesse sentido, apesar de tratarem do mesmo assunto (o relatório do Departamento de energia dos EUA), a depender da mídia, o enfoque foi diferente. Isto também está relacionado aos lugares discursivos dos quais essas mídias enunciam, porque eles indicam como as posições-sujeito se organizam dentro das FDs.

De acordo com Grigoletto (2007), o lugar discursivo se constitui mutuamente com o lugar social (espaço empírico condicionado pelas formações ideológicas), que é afetado pelas relações de poder na sociedade:

[...] o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica, que está afetada pelas relações de poder, vai determinar o seu lugar discursivo, através do movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica (Grigoletto, 2007, p. 128).

Grigoletto (2007) também define que este lugar discursivo está no entremeio do lugar social, da forma-sujeito e da posição-sujeito, demonstrando como ocorre a identificação, constituição e formulação do discurso que irá circular em dado espaço:

Assim, a relação do sujeito enunciativo com o sujeito do saber, e, conseqüentemente, com a posição-sujeito é deslocada para as relações de identificação/determinação do lugar discursivo tanto com a forma-sujeito histórica (ordem da constituição / do interdiscurso), quanto com a posição-sujeito (ordem da formulação / do intradiscurso) (Grigoletto, 2007, p. 129).

Desse modo, ao analisar um *corpus* no âmbito do Discurso de Divulgação Científica, que também lida com jornalismo e ciên-

---

Illinois University Press. Sempre que mencionarmos nesta tese, trata-se da edição traduzida para português em 2008 pela Pontes Editores.

cia, a autora estabelece o conceito de lugar discursivo, compreendendo que ele também pode abrigar e se relacionar de vários modos com distintas posições-sujeito. No exemplo trabalhado por ela, foi discutido o lugar discursivo de jornalista científico e de editor, ambos se articulando mediante posições-sujeito de *aderência ao discurso da ciência e aderência ao discurso do cotidiano*, fazendo com que os discursos desses textos jornalísticos tivessem dados sentidos ligados à ciência, na ordem do científico, e outros ligados ao leitor, na ordem do senso comum:

A diferença nessas duas posições está, sobretudo, no modo como o jornalista se aproxima do leitor ou do cientista. Ou seja, enquanto, na posição de aderência ao discurso científico, o jornalista produz um efeito de transferência do dizer do cientista, na posição de aderência ao discurso do cotidiano, o jornalista produz um efeito de aproximação do leitor (Grigoletto, 2007, p. 133).

Entendendo, então, que as relações de poder influenciam os lugares discursivos pelos quais as mídias enunciaram a pandemia de COVID-19, recorreremos à discussão sobre poder e contrapoder de Castells (2017) para enfatizar que as mídias jornalísticas representam perspectivas ideológicas que podem se confrontar. Considerando tais especificidades, portanto, compreendemos que a GM enuncia a partir de *um lugar discursivo de jornalismo "informativo"*, produzindo sentidos sobre os acontecimentos sob a aparência de neutralidade da informação; a MC enuncia a partir de *um lugar discursivo de jornalismo militante de viés neoconservador*, estando a produção da sua informação orientada pelas determinações político-ideológicas desse lugar; e a MA enuncia a partir de *um lugar discursivo de jornalismo militante de viés progressista*,

sendo a informação produzida sob as determinações desse viés político-ideológico. No contexto da pandemia, esses lugares afetam o modo como os sujeitos jornalistas se relacionam com posições-sujeito em que estão em efeitos de identificação com a ciência ou com o anticomunismo.

Discursos enunciados pela *posição-sujeito identificada com a ciência* tendem a focar nos dados dominantes do conhecimento científico, segundo o qual o coronavírus teve origem natural; entretanto, nessa posição são produzidos efeitos de sentido tanto de culpabilização quanto de defesa da China, a depender dos lugares discursivos implicados nas mídias em questão. Já os discursos enunciados pela *posição-sujeito identificada com o anticomunismo* tendem aos efeitos de culpabilização da China, sob o efeito de estabilização e regularização desses sentidos, ao responsabilizar o governo chinês pela pandemia, por exemplo, projetando a China como uma ameaça.

## Procedimentos metodológicos

O presente artigo se propõe a fazer uma análise discursiva segundo a abordagem materialista pecheutiana do discurso, para compreender como sites da GM, MC e MA significaram a responsabilização pela origem da pandemia de Covid-19, filiando-se de diferentes modos à *posição-sujeito identificada com a ciência* e à *posição-sujeito identificada com o anticomunismo*.

Trabalhamos com um *corpus* de arquivo (Courtine, 2014), de natureza documental, composto de materiais existentes dos gêneros notícia e reportagem, veiculados em três portais nacionais da GM, MC e MA em 2023.

A constituição do *corpus* da pesquisa se deu em duas etapas: primeiro, escolhemos quais veículos trabalhar; e, segundo, selecionamos as notícias e reportagens sobre o

relatório norte-americano de 2023 acerca da origem da pandemia.

Na primeira fase, pelos critérios estabelecidos, buscamos sites brasileiros que cresceram na internet na última década, tentando abarcar portais com tempo de existência e quantidade de seguidores variados nas redes sociais. Observamos também nas autodescrições dos sites as identificações deles com determinadas filiações ideológicas em relação a um dos três tipos de veículos de mídia que analisamos. Buscando checar se seus posicionamentos ideológicos eram diferentes, ainda que fossem do mesmo segmento. Por fim, levamos em consideração o modo pelo qual esses veículos se posicionavam na cobertura da pandemia.

Nesse levantamento, chegamos a 65 veículos: 26 da GM, 23 da MC e 16 da MA. Destes, elegemos três como objetos de análise neste artigo: CNN Brasil, da GM; Brasil sem Medo, da MC; e Brasil 247, da MA.

Após a seleção dos sites, partimos para a segunda fase da constituição do *corpus*, visando a gerar nosso material de análise. Para isso, as notícias e reportagens foram buscadas tanto no mecanismo de pesquisa do *google* quanto dos próprios sites, por meio das palavras-chave: *pandemia*, *covid-19*, *origem do coronavírus*, *Organização Mundial de Saúde*, *Relatório dos EUA*. Em seguida, fizemos a seleção e montagem das sequências discursivas (SDs) a partir de formulações acerca da origem do coronavírus em circulação-confronto nos sites selecionados.

Para este trabalho, estabelecemos três recortes discursivos correspondentes a três reportagens acerca da divulgação do relatório do Departamento de Energia dos EUA. Na apresentação desses recortes, especificamos a que site e segmento de mídia se referem, indicando como SDs os trechos re-

presentativos das regularidades discursivas identificadas.

## Coronavírus como vírus natural e como vírus vazado

A primeira reportagem<sup>10</sup> analisada foi selecionada no site da CNN Brasil, portal vinculado à GM, numa publicação que se deu na editoria de saúde, em 26 de fevereiro de 2023:

### RECORTE 1: REPORTAGEM DA CNN BRASIL (GM)

**SD1:** *Agência dos EUA* agora avalia que pandemia *surgiu* de vazamento em laboratório

**SD2:** O *Departamento de Energia dos Estados Unidos* mudou seu posicionamento sobre a origem da pandemia de Covid-19 e avalia, agora, que o vírus se espalhou *provavelmente* a partir de um vazamento *acidental* em um laboratório de Wuhan, na China. A informação consta em um *relatório de inteligência confidencial* recentemente fornecido à *Casa Branca* e aos principais membros do Congresso. [...]

**SD3:** O novo relatório destaca como *diferentes partes da comunidade de inteligência* chegaram a *juízos díspares* sobre a origem da pandemia. O *Departamento de Energia* agora se junta ao *Departamento Federal de Investigação (FBI, na sigla em inglês)* ao dizer que o vírus *provavelmente* se espalhou por um acidente em um laboratório chinês. *Quatro outras agências*, juntamente com um *painel nacional de inteligência*, ainda julgam que foi *provavelmente* o resultado de uma *transmissão natural*; duas estão indecisas. [...]

A comunidade de *inteligência dos EUA* é composta por *18 agências*, incluindo escritórios nos departamentos de Energia, Estado e

10 AGÊNCIA dos EUA agora avalia que pandemia surgiu de vazamento em laboratório. **CNN Brasil**, São Paulo, 26 fev. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/agencias-dos-eua-agora-avalia-que-pandemia-surgiu-de-vazamento-em-laboratorio/>. (grifo nosso)

Tesouro. *Oito deles* participaram da revisão das origens da Covid-19 junto com o *Conselho Nacional de Inteligência*.

**SD4:** A conclusão do *Departamento de Energia* é relevante porque a *agência possui considerável conhecimento científico* e supervisiona uma *rede de laboratórios nacionais dos EUA*. No entanto, o departamento fez seu julgamento com *“baixa confiança”* de acordo com pessoas que leram o relatório confidencial. Já o *FBI*, que havia chegado à mesma conclusão antes, tem *“confiança moderada”* nesta visão. [...]

-----  
(grifos em itálico são nossos)

De acordo com o recorte 1, a significação da origem do coronavírus ocorre de uma maneira que corrobora efeitos de culpabilização da China porque as informações de mais destaque na publicação estabilizam esse sentido. Isso pode ser visto quando a CNN sugere haver “agora” uma certeza quanto ao vazamento do vírus (conforme SD1) e apaga vestígios de ser esta apenas uma probabilidade (conforme SD2), segundo indicada no documento norte-americano.

Apesar da posição equívoca do relatório (incerteza quanto ao vazamento do vírus) ser enunciada ao longo da matéria de forma secundária nas SDs 3 e 4, o foco do que é informado não é a incerteza das conclusões dos EUA, mas a perspectiva de que a própria elaboração do relatório foi importante, uma vez que o departamento tem “considerável conhecimento científico”. Ou seja, o site aciona saberes do campo científico, enunciando de uma *posição-sujeito identificada com a ciência*, para projetar sua “neutralidade” informativa e tentar silenciar que há uma politização em sua maneira de eleger o fato a noticiar. Assim, contraditoriamente, divulga-se o documento como algo que merece crédito, apesar dele possuir baixa confiança institucional.

Diante dessas constatações, entendemos que mesmo este veículo da GM enunciando pela *posição-sujeito identificada com a ciência*, ao mobilizar o espaço de memória científico quando diz que o documento dos EUA é importante, ele o faz culpando a China de maneira implícita quando elege como científico o que não tem base científica suficiente.

Conforme lemos na reportagem, identificamos que o título (SD1) representa um efeito de sentido contraditório diante do que se apresenta em várias materialidades textuais da publicação, como a SD2, por exemplo. Enquanto a SD1 indica efeitos certeza e intenção ao usar a expressão “*surgiu de vazamento*”, a SD2 textualiza efeitos de incerteza e acidente, já que “*provavelmente a partir de um vazamento acidental*”. Ambas, no entanto, dirigem a interpretação para efeitos de culpabilização da China, seja na provocação do vazamento ou na negligência do acidente.

A SD4 também apresenta uma sobreposição do discurso político em relação ao científico, quando se sugere a autoridade dos norte-americanos em determinar a origem do coronavírus. Isso pode ser visto na constante referência do recorte 1 à liderança dos EUA nas menções ao “Departamento de Energia”, “FBI”, “Casa Branca” e “Conselho Nacional de Inteligência”.

Ademais, mesmo em outro relatório mencionado, o do FBI, que tem a mesma conclusão do Departamento de Energia e apresenta “confiança moderada”, também não é afirmado o efeito de certeza que a CNN traz no título da reportagem (surgiu), de forma que a conclusão dos EUA sobre um provável vazamento do coronavírus segue sendo incerto. Portanto, o vazamento é uma teoria inconclusiva e que não é consenso, apesar desta não ser a informação apresentada no título da matéria.

Assim, o gesto de interpretação da CNN sobre o relatório do Departamento de Energia dos EUA, sob a aparência de um discurso neutro, que se trata apenas uma projeção, é que o vírus pode sim ter sido vazado. Isto é, a CNN se alinha à posição norte-americana de culpabilização da China.

No segundo segmento jornalístico analisado temos o recorte 2, que compreende uma reportagem do site Brasil sem medo<sup>11</sup>, da MC, cuja publicação foi em 1 de março de 2023:

### **RECORTE 2: REPORTAGEM DO BRASIL SEM MEDO (MC)**

**SD5:** Origem da covid-19, agora admitida, foi considerada falsa por checadores

**SD6:** Alguns dos *sites acusados de “fake news”* pelos checadores viraram alvos de *campanhas de boicote* e entraram no radar da Justiça por oferecer uma *visão diferente da narrativa oficial*.

**SD7:** Depois de quase *três anos atacando sites e jornalistas* que falavam sobre as *suspeitas da verdadeira origem do vírus chinês*, os *checadores* passaram a noticiar, nesta semana, um *relatório oficial em que o Departamento de Energia dos Estados Unidos reconhece* que a pandemia covid-19 *“provavelmente” surgiu* a partir de um vazamento de laboratório chinês em Wuhan, na China.

Antes de virar *ex-fake news*, a informação foi classificada pelo *consórcio da grande mídia* como *“teoria da conspiração”, “desinformação”, “mentira”, “distorção” e “informação falsa”*. [...]

**SD8:** Esta semana, sem citar as próprias checagens ou mencionar eventuais prejuízos morais e financeiros aos sites acusados de *“fake news”*, *todos os “jornais*

*checadores” que integram o consórcio de mídia* - que passou a cancelar ou cancelar determinadas notícias e opiniões no Brasil - *estamparam as manchetes com a conclusão* do relatório emitido pelo Departamento de Energia dos Estados Unidos. [...]

(grifos em itálico são nossos)

Tal como no recorte 1, da CNN Brasil, o recorte 2 significa a origem do coronavírus estabilizando efeitos de culpabilização da China. Identificamos isso quando o site Brasil sem Medo apresenta a informação principal no título do post, na SD5, como algo que é certo e *admitido*, produzindo um efeito de sentido de certeza para o vazamento do coronavírus em laboratório chinês, enquanto algo comprovado.

O site, então, filiado a uma posição-sujeito identificada com o anticomunismo, busca estabilizar, pelo menos, três efeitos de sentido principais: 1) o de defesa da MC; 2) o de ataque à grande mídia; e 3) o de endosso ao relatório dos EUA contra a China,

Quanto ao primeiro efeito, ele é textualizado na SD6, quando o veículo faz referência aos *“sites acusados de ‘fake news’”*, que são da MC. O Brasil sem Medo também afirma que tais portais ofereciam *“uma visão diferente da narrativa oficial”*, que é a científica, na qual a origem do vírus é natural, mas agora teria sido refutada pelo documento dos EUA.

O segundo efeito, de ataque à GM, aparece nas SDs 5, 7 e 8 na referência aos *“checadores”* de notícia criticados, que são da GM, e na menção ao *“consórcio da grande mídia”* como o segmento que já tratou o vazamento do vírus como teoria da conspiração, citando a GM diretamente. Nas três ocasiões, há um efeito de descredibilização da GM.

Já o terceiro efeito, de endosso ao relatório norte-americano, está presente nas

11 ORIGEM da covid-19, agora admitida, foi considerada falsa por checadores. Brasil sem Medo, [s.l.], 01 mar 2023. Disponível em: <https://brasilsemmedo.com/checadores-atacam-sites-e-jornalistas-que-falaram-sobre-origem-da-covid-19-agora-confirmada/>. Acesso em 30 mai. 2023.

SDs 7. Na SD7, o advérbio provavelmente é o ponto de equívoco do efeito de estabilização do sentido de “vírus vazado”, e está registrado entre aspas para direcionar a outro efeito, sugerindo ironia sobre o próprio sentido de incerteza das conclusões do Departamento de Energia dos EUA. Isso parece ocorrer tendo em vista a estabilização da certeza de culpa da China pela pandemia. Dessa forma, silencia-se a falta de consenso nas agências norte-americanas e ironiza-se a equivocidade do relatório.

Confrontando os efeitos de sentido de certeza do vazamento identificados na GM e MC, o último segmento jornalístico estudado neste artigo é a MA, por meio de uma reportagem do site Brasil 247<sup>12</sup>, publicada em 27 de março de 2023:

### RECORTE 3: REPORTAGEM DO BRASIL 247 (MA)

**SD9:** *EUA tentam mais uma vez culpar a China pela Covid-19*

**SD10:** *Contudo, o rastreamento da origem do novo coronavírus é uma questão científica. A parte estadunidense não deve politizar o tema, diz a mídia chinesa*

**SD11:** [...] o jornal Wall Street Journal publicou uma reportagem, dizendo que o Departamento de Energia do país ofereceu um relatório secreto para a Casa Branca e o Congresso, segundo o qual, o vírus da Covid-19 poderia ter vazado de um laboratório da China. Outros veículos de imprensa rapidamente seguiram o “hype” em uníssono. [...]

**SD12:** No entanto, o New York Times citou palavras de um funcionário que conhece a situação, dizendo que o próprio Departamento de Energia qualificou o relatório como um documento de baixa credibilidade

porque as *informações não seriam suficientes para acusar os chineses.*

(grifos em itálico são nossos)

A partir da materialidade da reportagem 3, entendemos que, em veículos da MA, quando o relatório dos EUA é noticiado, tal informação circula com o efeito de sentido de contestação de certeza científica e exposição do caráter político do documento. Um dos vestígios desse confronto está na SD9, no título da reportagem, quando o site aponta que os Estados Unidos “tentam mais uma vez” responsabilizar chineses pela pandemia. A expressão “mais uma vez”, nesse caso, foca e reforça a recorrência das acusações contra a China, e a forma verbal “tentam” expressa o efeito da contestação, já que *tentar provar* não significa *conseguir provar*.

Ainda, na SD10, o veículo reitera o caráter político do relatório e dá destaque à resposta midiática chinesa diante de suas “conclusões”, que defende a origem do vírus como “questão científica” e não política, demonstrando assim a identificação do veículo com *uma posição-sujeito identificada com a ciência*.

Dessa forma, vemos que, apesar de GM e MA enunciarem em identificação com a ciência, elas fazem isso de formas divergentes. A identificação com a posição científica, do ponto de vista americano que a GM adere, funciona como estratégia para insinuar a responsabilidade da China pela disseminação acidental ou intencional do vírus, reforçando o imaginário da ameaça comunista sobre o mundo; do ponto de vista chinês que a MA também assume, a adesão à ciência funciona como estratégia de defesa do país contra a acusação dos EUA, ao mesmo tempo em que insinua motivação política mal-intencionada dos EUA.

12 EUA tentam mais uma vez culpar a China pela Covid-19. **Brasil 247**, São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://www.brasil247.com/coronavirus/eua-tentam-mais-uma-vez-culpar-a-china-pela-covid-19-1dk1wohp>. Acesso em: 22 maio. 2023.

Ademais, no recorte da MA, os efeitos de sentido produzidos a partir da *posição-sujeito identificada com a ciência* se confrontam com aqueles produzidos da *posição-sujeito identificada com o anticomunismo*, uma vez que buscam contestar os dados norte-americanos e apontam a incerteza das investigações em questão, conforme expressa a SD12 acerca da insuficiência das acusações dos EUA para culpar a China.

As SDs 11 e 12 destacam ainda que houve um movimento de “modinha” na imprensa para divulgar o relatório dos EUA, num “hype”, sugerindo favorecimento midiático para legitimar os argumentos dos Estados Unidos. Isso demonstra o confronto que se estabelece no site de MA em relação à *posição-sujeito identificada com o anticomunismo* em veículos de outros segmentos.

Assim, de seu *lugar discursivo determinado pelo efeito de militância progressista*, veículos da MA tendem a posicionamentos que defendem a esquerda e mobilizam o espaço de memória político de esquerda. Sendo a China um país de governo comunista, a militância progressista afeta a forma da MA produzir informação sobre o vírus que nele teve sua origem. Logo, diferente da GM e da MC, afetadas por outras determinações ideológicas e discursivas, a MA se alinha às posições pró-China. O funcionamento discursivo nesse sentido, portanto, é de que o vírus teve origem natural, conforme a posição científica dominante.

## Um gesto de conclusão

Nas análises do artigo, demonstramos que, mesmo três anos depois de seu início, a pandemia de covid-19 segue sendo um assunto cercado de controvérsias, especialmente em torno da origem do coronavírus. Vimos também que quando essas controvérsias repercutem na imprensa, isso não se dá de

forma aleatória nem unívoca, mas diversa e afetada pelas distintas filiações ideológicas, lugares discursivos e posições-sujeito implicados nas produções jornalísticas em questão, que mobilizam sentidos vindos de variados espaços de memória.

Em relação à origem do coronavírus, identificamos que a China ainda é representada como uma ameaça, enquanto possível responsável pela disseminação do coronavírus, seja de forma intencional ou por negligência. No site da GM, isso ocorre por meio do efeito de certeza do vazamento, sob a aparência de neutralidade; na MC, o efeito também é de certeza do vazamento. Apenas o site da MA desestabiliza os efeitos de culpabilização da China, quando promove efeitos de contestação das acusações contra o país asiático. Assim, GM e MC se identificam com as posições anti-China dos norte-americanos; já a MA se identifica com as posições de defesa da China.

Nosso trabalho, então, demonstra a importância de compreender como o discurso jornalístico é constituído afetado pela ideologia. Não é uma simples mediação técnica dos fatos que ocorre na prática jornalística. Há em jogo de efeitos ideológicos sobre os sentidos que circulam acerca de um determinado assunto.

Diante das análises apresentadas e considerando o relatório do Departamento de energia dos EUA sobre a origem da pandemia, vemos que, na GM e na MC, as formulações se dão pelos efeitos de sentido que colocam o foco principal nas investigações dos EUA e não na inocência da China. Na MA, por outro lado, tais sentidos são confrontados e o relatório é abordado como algo frágil cientificamente e de caráter político.

Dessa forma, na MA, a criação do vírus em laboratório não circula como dado científico, mas falso; logo, o coronavírus surgiu

de modo natural e a China não deve ser culpabilizada. Já na GM, a pandemia pode ter surgido em laboratório; enquanto na MC, além da pandemia ser criação da China, a probabilidade de acidente é um sentido silenciado.

Considerando essas constatações, portanto, compreendemos ser indispensável discutir o fato jornalístico enquanto fato discursivo, entendendo que a produção da informação nas mídias jornalísticas não é neutra, mas reflete os conflitos e embates da luta social e política vigente em nossa formação social. Ademais, cada segmento midiático busca estabilizar como realidade certas versões dos acontecimentos segundo as “lentes” ideológicas que os interpelam. Ou seja: os fatos jornalísticos significam e são significados tendo em vista as posições ideológicas sustentadas - de modo assumido ou velado - por aqueles que os enunciam.

## Referências

- AQUINO, J. K. S. Reflexos do liberalismo conservador no Brasil. In: MONTEIRO, Átila Brandão *et al* (org.). **Ensaio de Filosofia Brasileira**. Fortaleza: EDUECE, 2021, p. 69-92. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2021/12/Ensaio-de-Filosofia-Brasileira.pdf>. Acesso em 04 jun. 2023.
- BECKER, M. L. Mídia alternativa: trajetória, conceitos e experiências. In: WOITOWICZ, Karina Janz (org.). **Recortes da Mídia Alternativa: histórias e memórias da comunicação no Brasil**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.
- BIROLI, F.; MIGUEL, L.F. **Notícias em disputa: mídia, democracia e formação de preferências no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017. Edição do Kindle.
- BOTELHO, Maurilio Lima. Destrução econômica mútua assegurada: A escalada das tensões entre EUA e China. **Revista Continentes**. [S.l.], v. 1, n. 20, p. 251-260, out. 2022. ISSN 2317-8825. Disponível em: <https://www.revista-continentes.com.br/index.php/continentes/article/view/406>. Acesso em: 12 out. 2023.
- doi: <https://doi.org/10.51308/continentes.v1i20.406>.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Seguido de: A influência do jornalismo e Os jogos olímpicos. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997 [1930].
- CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. Revisão de tradução de Isabela Machado de Oliveira Fraga. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017 [2009].
- COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- CUNHA, Magali do Nascimento. **Do púlpito às mídias sociais**. Evangélicos na política e o ativismo digital. Curitiba, PR: Appris Editora, 2019.
- D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake News**. Barueri: Faro editorial, 2018.
- DELA-SILVA, Silmara. Na mídia, uma pandemia: sobre o discurso midiático em seu funcionamento. In: GALLI, F. C. S.; BIZIAK, J. dos S.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (orgs.). **O não-sentido como espaço de (r)existências: Processos de subjetivação na pandemia**. São Carlos: Pedro e João editores, 2020. p. 387-399.
- DOWNING, John. D. H. **Mídia Radical: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.
- DUARTE, André; CÉSAR, Maria Rita. Notas sobre o neoliberalismo, neoconservadorismo e a crise da democracia brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-18, 2022.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 123-134.
- MACHADO, Arlindo. Apresentação à edição brasileira do livro *Mídia Radical*. In: DOWNING, John. D. H. **Mídia Radical: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002. p. 9-15.

MARCONDES FILHO, Ciro. Comunicação e jornalismo. A saga dos cães perdidos. São Paulo: Hacker editores, 2000.

MARIANI, B. S. C. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989).** 259 f. Tese (Doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos.** 6. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas -SP: Pontes Editores, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975].

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In: ACHARD, P. et al.* (org.). **Papel da memória.** Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução por Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008 [1998].

PERUZO, Círcia M. Krohling. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados: reelaboraões no setor. **Revista Palavra Clave**, v. 11, n. 2, p. 367-379, 2008.

PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. de. (orgs). **Brasil em transe: Bolsonaroismo, Nova Direita e Desdemocratização.** Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. Formato: epub.

PRADO, Michele. **Tempestade ideológica.** Bolsonaro, a alt-right e o populismo iliberal no Brasil. São Paulo: Editora Lux, 2021. Formato epub.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova direita no Brasil (2006-2018).** 2018, Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, Pós-graduação Ciência Política. 2018.

SODRÉ, Nelson Werneck. História da Imprensa no Brasil. São Paulo: Mauad, 1994.

WOITOWICZ, K. J. Por uma outra história da mídia. *In: WOITOWICZ, K. J.* (org.). **Recortes da mídia alternativa: histórias e memórias da comunicação no Brasil.** Ponta Grossa: ED. UEPG, 2009.

*Recebido em: 23/10/2023  
Aprovado em: 24/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# “Quarto escuro”: representações sociais sobre currículo (re)produzidas por professores de língua portuguesa na educação básica durante a implementação do ensino remoto emergencial

*Paulo Ricardo Ferreira Pereira (UFMG)\**

<https://orcid.org/0000-0002-4040-8938>

*Denise Lino de Araújo (UFMG)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

## Resumo:

Este artigo objetiva analisar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial. E, em função desse objetivo, especificamente objetivamos: i) identificar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial; ii) caracterizar o processo de constituição representacional das representações sociais identificadas. Como fundamentos teóricos, partimos de trabalhos sobre representações sociais e currículo, a exemplo de Moscovici (2007), Jodelet (2001), Pedra (1997), Silva (2001), dentre outros estudiosos. Metodologicamente, este estudo segue o desenho de pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, através da técnica de Grupo de Reflexão para geração de dados. Para esta amostragem, selecionamos os dados de 2 professores de língua portuguesa, que colaboraram com as reflexões sobre a temática currículo. Conforme análise de dados, identificamos que, subjacente às percepções desses colaboradores, há uma representação social (re)produzida sobre um (não)currículo durante o contexto focalizado. O processo de ancoragem e objetivação dessa representação social pode ser viabilizado através

---

\* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6349705374050450>. E-mail: [ricardo.ferreira@estudante.ufcg.edu.br](mailto:ricardo.ferreira@estudante.ufcg.edu.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), atuando como docente na Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5542241458634614>. E-mail: [denise.lino@professor.ufcg.edu.br](mailto:denise.lino@professor.ufcg.edu.br)

da figura do “Quarto Escuro”, evocada por um dos colaboradores, a qual sistematiza o contexto de sobreposição de atividades e ausência de documentos curriculares vivenciado pela classe.

**Palavras-chave:** Pandemia covid-19; Ensino remoto emergencial; Currículo; Professores.

### **Abstract:**

## **“Dark room”: social representations about curriculum (re)produced by portuguese language teachers in basic education during the implementation of emergency remote teaching**

This article aims to analyze social representations (re)produced by Portuguese language teachers, working in Basic Education, in the context of the implementation of Emergency Remote Teaching. And, due to this objective, we specifically aim to: i) identify social representations (re)produced by Portuguese language teachers, in Basic Education, in the context of the implementation of Emergency Remote Teaching; ii) to characterize the process of representational constitution of the identified social representations. As theoretical foundations, we start from works on social representations and curriculum, such as Moscovici (2007), Jodelet (2001), Pedra (1997), Silva (2001), among other scholars. Methodologically, this study follows the design of qualitative research, of an interpretative nature, through the Reflection Group technique for data generation. For this sampling, we selected the data of 2 Portuguese language teachers, who collaborated with the reflections on the curriculum theme. According to data analysis, we identified that, underlying the perceptions of these collaborators, there is a social representation (re)produced about a (non)curriculum during the focused context. The process of anchoring and objectifying this social representation can be made possible through the figure of the “Dark Room”, evoked by one of the collaborators, which systematizes the context of overlapping activities and absence of curricular documents experienced by the class.

**Keywords:** Covid-19 pandemic; Emergency remote teaching; Curriculum; Teachers.

## **Introdução**

A pandemia<sup>1</sup> sanitária decorrente do vírus SARS-CoV-2, assimilado socialmente como

“Novo Coronavírus” e/ou “COVID-19”, impactou a vida humana, incorrendo nas interações sociais, no ritmo urbano e nas atividades profissionais em diferentes áreas (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2020). Para Birman (2020), a conjuntura inicial dessa pandemia pode ser descrita como uma catástrofe humanitária, à medida que

1 A COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia em 11 de março de 2020. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), o reconhecimento dessa doença como uma pandemia decorre da sua distribuição geográfica, momento no qual atingiu-se 118 mil casos em 114 países (OPAS, 2020).

aglutinou esferas sociais, econômicas, ecológicas e culturais, instaurando um contexto de desalento socioprofissional vivenciado mundialmente.

As medidas profiláticas para conter e/ou diminuir a propagação desse vírus foram a adoção de estratégias individuais e coletivas, tais como quarentena, isolamento ou distanciamento social, higienização recorrente das mãos, uso de máscara facial apropriada, utilização recorrente de álcool em gel, dentre outras recomendações (OPAS, 2020). No quadro educacional, uma das medidas administradas para diluir a propagação do vírus e manter o funcionamento do sistema escolar foi a adoção de aulas em uma modalidade de ensino a distância, que passou a ser apreendida socialmente como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Por ERE, compartilhamos da compreensão de Dias-Trindade, Correia e Henriques (2020, p. 6), para os quais trata-se de “[...] uma resposta imediata a uma crise, concretamente a provocada pela pandemia COVID-19, com o objetivo de manter as atividades letivas.” Para eles, essa resposta personifica-se na adoção abrupta de plataformas comunicacionais e/ou modelos didático-pedagógicos tecnologicamente situados e mediados pelos sujeitos, a exemplo de plataformas como Google Meet, Zoom, WhatsApp, YouTube, dentre outras.

Para a viabilização de aulas nessas plataformas, em função dessa conjuntura socioprofissional, adaptações e mudanças de hábitos foram necessárias por parte dos sujeitos implicados no processo educacional. Sousa e Silva (2020, p. 18) avaliam que, tanto no sistema de ensino público como no privado, as ações educacionais foram revisadas em função desse contexto pandêmico, “[...] o que leva a gestão educacional a repensar, a redirecionar de forma segura a engrenagem

pedagógica e política de gestão diante de uma ‘nova normalidade’ que se impõe [...]”.

Para Xiao e Li (2020), citados por Arruda (2020), é possível ressaltar como desafios para a viabilização do ERE o acesso contínuo às aulas on-line, a interação entre professor-alunos e o manejo de objetos de ensino-aprendizagem. Essas adaptações e mudanças para manter o funcionamento das aulas parecem incorrer na base curricular das instituições escolares, pois o currículo em vigência não estava adaptado para um processo de ensino-aprendizagem estritamente on-line (TOMAZINHO, 2020).

Sob esse ângulo, compreendemos o currículo enquanto uma representação (PEDRA, 1997; SILVA, 2001), através da qual é possível viabilizar não somente hábitos e atitudes da esfera profissional, mas também opiniões, valores e crenças sobre esse artefato socioeducacional. Nesse entendimento, partilhamos da compreensão de Paraíso (2010, p. 12-13), para a qual:

Currículo é um artefato. Ele circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços; desloca-se, desdobra-se. Em seus movimentos, o currículo acontece: nas escolas, nas salas de aula, na política educacional, nas propostas político-pedagógicas, nos livros didáticos, nas faculdades de educação, na formação docente, na pesquisa educacional. (...) É um território de possibilidades, espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências.

O currículo, enquanto um artefato representativo do sistema escolar, articula percepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação, além de entrever interações viabilizadas pelos sujeitos e o contexto socio-cultural (MACEDO, 2013). Na conjuntura laboral do ERE, depreendemos que as representações sociais sobre esse artefato podem ter sido revistas, em função do deslocamento do contexto socioprofissional vivenciado

pela classe. Nesse sentido, concordamos com Gilly (2001), para o qual a dinâmica que integra o sistema educacional se transforma quando pressionada por questões socioeconômicas e as representações sociais podem acompanhá-la, implicando no imaginário social e no sistema representacional dos sujeitos.

Com base nessa conjuntura, questionamos: Que representações sociais sobre currículo são (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial? Para respondermos a esse questionamento, reconhecemos como objetivo geral: analisar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial. E, em função desse objetivo, especificamente objetivamos: i) identificar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial; ii) caracterizar o processo de constituição representacional das representações sociais identificadas.

Metodologicamente, este estudo segue o desenho de pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), de natureza interpretativista, situada no construto teórico-metodológico da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) correlacionado ao quadro analítico da Teoria das Representações Sociais. Os dados foram gerados através de sessões reflexivas, com um Grupo de Reflexão (ZIMERMAN, 2002) constituído por 10 professores, 1 coordenador, 1 observador e 1 supervisora. No total, foram realizadas 8 sessões, na modalidade on-line síncrona, via plataforma Google Meet, durante os meses de maio a agosto de 2020.

Os dados deste estudo decorrem de um recorte de uma pesquisa mais ampla, que foi submetida à Plataforma Brasil, em 18 de fevereiro de 2020, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de número 29680220.2.0000.5182. Para este estudo, focalizamos as percepções curriculares de dois colaboradores, decorrentes das sessões reflexivas sobre o contexto de transição do ensino presencial ao ensino remoto emergencial (11/05/2020) e sobre a atuação docente durante o ensino remoto emergencial (25/05/2020). Nessas sessões, respectivamente, os questionamentos centrais foram: i) Como é que vocês se sentem e se veem ao ministrarem aulas remotas em meio à pandemia da COVID-19? ii) Antes da pandemia, vocês costumavam utilizar as tecnologias digitais como auxílio complementar [às aulas presenciais]? Os dados foram transcritos a partir de uma adaptação das orientações de Marcuschi (1991).

Com base nas interações viabilizadas nessas sessões reflexivas, selecionamos as percepções de PP4 e PP5 sobre currículo. Esses sujeitos possuem graduação em Letras - Língua Portuguesa e pós-graduação na área. Os critérios para essa amostragem decorrem da formação acadêmico-profissional dos colaboradores, com foco no tempo de atuação e no sistema de ensino, a saber: PP4 atua há 6 anos no sistema público e PP5 atua há 16 anos no sistema privado. Os dados decorrentes de suas percepções sobre currículo são representativos das discussões promovidas no grupo colaborativo, quando refletem sobre os documentos curriculares para orientar e legitimar suas ações naquele momento.

Este estudo justifica-se por documentar a percepção curricular de professores de língua portuguesa atuantes em um cenário educacional disruptivo marcado por crises

de diferentes ordens, assim como por fotografar, quase que sincronicamente, a situação de ensino excepcional vivenciada pelos colaboradores, quando do contexto de transição das aulas. Além disso, a partir do constructo teórico-metodológico da LA correlacionado ao quadro analítico da TRS, as discussões decorrentes deste trabalho podem fomentar reflexões sobre currículo no contexto pandêmico.

Além desta seção introdutória, este artigo se organiza por partes. Na seção a seguir, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam este estudo. Na sequência, refletimos sobre os dados gerados, considerando os fundamentos teórico-metodológicos e o objetivo deste trabalho. Após essa reflexão, tecemos as considerações finais. Por fim, listamos as referências utilizadas.

## Da Teoria das Representações Sociais ao currículo como representação

A vida em sociedade é organizada através de representações sociais<sup>2</sup>, entre outros, que fundamentam percepções, normas, condutas e comportamentos nas esferas e interações sociais. Nesse sentido, partilhamos da compreensão de Silva (2020, p. 62-63), quando esta reconhece que “Os significados constituídos pelas representações sociais são utilizados pelos sujeitos nas suas (con)vivências para compreender e explicar uma dada realidade [...]” e, com igual valor, “para orientar suas ações e condutas, obviamente num contexto situado sócio e historicamente.”

2 Esse termo designa um conjunto de fenômenos, o conceito decorrente destes e/ou a teoria que visa explicá-los (cf. SÁ, 1995). Neste trabalho, apoiamos na Teoria das Representações Sociais (TRS) como construto teórico-metodológico, em função do artefato social e dos objetivos pretendidos.

No plano conceitual, Moscovici (2007, p. 34 e 36) apresenta as representações sociais a partir das características de convenção e prescrição. Para ele, trata-se de um fenômeno psicossocial constituído por aspectos relacionados às crenças, aos valores e às experiências, que convencionam acontecimentos, pessoas, objetos, dentre outros, atribuindo-lhes uma forma, e que prescreve os sujeitos, impondo-se a estes através de sua força condicionante. Por essa razão, entende que “[...] a finalidade de todas as representações é tomar [*sic*] familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade.” (MOSCOVICI, 2007, p. 54).

As representações sociais são constituídas por um processo de ancoragem e objetivação. Em linhas gerais, o primeiro diz respeito à classificação de imagens, julgadas como estranhas ao sujeito, em categorias positivas e/ou negativas, inserindo-as em uma categoria adequada e comum; o segundo, por sua vez, compreende a concretização dessas imagens em conceitos, reproduzindo-os (MOSCOVICI, 2007). É desse processo representacional que as representações são (re)significadas e possíveis de serem desveladas.

Situada no arcabouço desenhado pelos trabalhos de Moscovici, concordamos com a caracterização apresentada por Jodelet (2001, p. 21), quando avalia que, enquanto um fenômeno complexo, as representações sociais apresentam elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, figuras, dentre outros, que expressam algo sobre o estado da realidade vivenciada e/ou em vivência por parte do sujeito. Desse ponto, ainda conforme a autora, intervêm nos processos de difusão e assimilação de conhecimentos, no desenvolvimento individual e/ou coletivo, na definição de identidades etc.

Com base nesse quadro, para ela, a representação social “[...] é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p. 22). Essa acepção parece denotar o processo representacional como um fio condutor das relações sociais e, ao mesmo tempo, como processo e produto desta interação.

Para Wagner (1998), ao reconhecer a face conceitualmente múltipla do termo, é possível indicar pelo menos duas direções sobre as representações sociais enquanto conceito. Para ele, “[...] representação social é concebida como um processo social de comunicação e discurso” e, por outro lado, “[...] representações sociais são vistas como atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhadas.” (WAGNER, 1998, p. 3). De sua fala, ressaltamos o caráter flexível do conceito e a sua polissemia no plano conceitual.

Por representação social, com base nos autores, depreendemos como um conjunto que designa e aglutina saberes e/ou conhecimentos socialmente (re)construídos e (com)partilhados, que impactam nas práticas e nas ações dos sujeitos, situados social e historicamente, tal qual o quadro socioprofissional imposto pela COVID-19 vivenciado mundialmente. Neste estudo, essas representações sociais situam-se no âmbito da esfera profissional e desvelam as percepções dos sujeitos sobre artefatos julgados significativos para o exercício da prática laboral (BLIN, 1997).

Dentre as representações sociais que estruturam, convencionam e descrevem o sistema escolar, destacamos a figura do currículo como determinante para a prática docente cotidiana, o processo educacional

- ensino, aprendizagem e avaliação - e a regularização das ações dos atores educacionais, independente da modalidade de interação - presencial, a distância e/ou híbrida (OLIVEIRA, 2016; SACRISTÁN, 2000; 2010). Apesar desse entendimento, defini-lo conceitualmente não é uma tarefa simples, em função de sua complexidade e polissemia no plano teórico-metodológico (LOPES; MACEDO, 2010).

Com base nesse reconhecimento, associamos à compreensão de currículo como uma representação. Segundo Silva (2001, p. 64), ao compreender o currículo enquanto uma representação, é possível reconhecê-lo como “[...] um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos.” Nesse entendimento, ainda conforme o autor, é possível desvelar as marcas de sua arquitetura - seus códigos, suas convenções, sua estilística e seus artifícios -, por meio da qual é (re)arranjado, (re)produzido e assimilado socioeducacionalmente.

Ao ser depreendido como uma representação, as compreensões sobre currículo passam a refletir as visões dos sujeitos. Nesse sentido, partilhamos do reconhecimento de Pedra (1997), para o qual a compreensão curricular denota uma representação de uma interpretação, que decorre de uma confluência de experiências, saberes e conhecimentos situados.

No contexto escolar, por exemplo, a compreensão de currículo enquanto uma representação pode ser percebida pelo entrecruzamento de documentos, materiais, instrumentos, plataformas, suportes didáticos, entre outros, utilizados para execução e manutenção do trabalho docente. Desse ponto, aproxima-se da abordagem moscoviciana de representações sociais que fundamenta este estudo.

Com base nesse alinhamento teórico-metodológico, analisamos os dados gerados na seção a seguir.

### **“Quarto escuro”: representações sociais sobre currículo (re) produzidas por professores de língua portuguesa na educação básica durante a implementação do ensino remoto emergencial**

O quadro imposto pela pandemia de COVID-19 nas instituições de ensino, em particular, promoveu uma (re)invenção da atuação laboral em *home office*, através do uso de aplicativos e/ou plataformas tecnológico-digitais para a oferta e o desenvolvimento de aulas na modalidade remota (síncrona e/ou assíncrona). Além de repercutir no funcionamento do sistema educacional, esse quadro aparenta implicar nas representações sociais sobre currículo (re)produzidas pela classe em atuação.

Sob esse ângulo, nas sessões reflexivas focalizadas, os colaboradores deste estudo teceram colocações sobre questões que nos levam a indiciarmos um (não)currículo. Essa compreensão sobre o (não)currículo decorre da problematização de questões, geralmente, relacionadas ao currículo, tais como planejamento, organização, carga horária, manejo de objetos de ensino-aprendizagem, interação professor-alunos, legitimação de práticas e face privada e pública da classe profissional, em um quadro desregulador de ações socioprofissionais. Vejamos os excertos<sup>3</sup> que seguem:

#### *Excerto 01:*

[...] Fui fazendo meu planejamento, fui organizando e fui fazendo o que o professor falou sobre o processo de conquista dos alunos, porque acredito nessa questão de conquista dos alunos, pois a partir do momento em que você conquista tem eles próximos a você. [...] Eu estava quase gravando [os nomes dos alunos] quando esse distanciamento social aconteceu. Com a chegada da quarentena, paramos as atividades da escola e a direção chegou para nos dizer que nós deveríamos fazer um planejamento dos próximos 15 dias com atividades. Tivemos que refazer tudo. Nós passamos 1 dia, acho que 17 de março de 2020, a manhã inteira pesquisando, remotando e replanejando e mandamos. Quando nós chegamos na quarta-feira, dia 18, para finalizar algumas situações, a direção não queria mais nada do que foi feito. Tínhamos que fazer outro planejamento, porque tínhamos que ter aulas gravadas e tudo mais. Começamos a nos organizar para a gravação de aulas. Aqui, no Estado, as férias foram antecipadas para abril, mas nesse mês de abril começamos a ver que estratégias iríamos utilizar durante esse período. Foram contratadas algumas plataformas digitais e tivemos até algumas formações remotas, mas não conseguimos acompanhar essas plataformas. Ficamos com o G Suite e toda a plataforma da Google, com o Google Meet e Google Agenda, porque a escola já trabalhava com isso. [...] Imagine montar a aula: ver como é isso, como é que vai gravar, se eu gravo da minha casa ou se monto uma estrutura no colégio. Foi bem difícil esse começo até se adaptar. Depois disso tudo, vem os treinos e os testes com os alunos no final de abril e nós trabalhamos com o Google Meet, vendo como é que seria e nós tivemos algumas formações antes. As aulas remotas têm funcionado, mas o meu senti-

3 As transcrições dos excertos e suas leituras analíticas, de maneira geral, integram e decorrem de uma pesquisa mais ampla, conforme informamos. Cf: PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. **Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais**

**ao ensino remoto em contexto de pandemia.** 2022. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2022.

mento é que eu gosto muito de olhar no olho do aluno e naquela tela do Google Meet às vezes eles estão com a câmera e o microfone desligados. A gente sabe que, olhando para o aluno, é possível saber se ele está com dificuldade ou não, mas, remotamente, por mais que a gente pergunte, têm muitos alunos que não respondem ao check [...] Eu tenho que continuar com o dinamismo, mas uma coisa é a gente ter 50 minutos de aula presencial, porque tocou o sinal, tem um tempo de troca de aula para outra e tem que organizar a sala para poder começar a aula, ou seja, não trabalhamos realmente os 50 minutos. Mas remotamente você tem que fazer um planejamento para utilizar o tempo inteiro e outra coisa é saber que você está sendo avaliado o tempo todo, porque os pais estão ali ao lado dos alunos, as coordenações e a direção estão assistindo as nossas aulas. A gente fica se sentindo realmente dentro de um Big Brother, tendo muito cuidado com a postura, muito cuidado com a fala, então, a gente se sente pesado. O que mais me angustia é que eu recebi a notícia de que houve uma redução de carga horária e nós juntamos algumas turmas para poder facilitar esse manejo, mas agora soube que semana que vem nós vamos trabalhar com o horário normal de aulas. Então, imaginem o horário normal das aulas de maneira remota, todos os dias, que eu tenho horários fechados, vai ser dureza, mas vamos seguir. [...] O que mais me angustia é porque muitos pais não percebem o trabalho que o colégio está fazendo, porque nós estamos nas nossas casas, como uma professora falou, e temos filhos, nossas obrigações, nossas ocupações e a gente tenta organizar para não se expor durante o momento de aula remota [...] (PP5 – percepção curricular).

Conforme excerto 01, PP5 rememora ações que, provavelmente, configuram a sua rotina profissional em um contexto de ensino presencial: planejar, organizar e aprofundar o relacionamento com os seus alunos, com foco no andamento das aulas - “[...]”

Fui fazendo meu planejamento, fui organizando e fui fazendo o que o professor falou sobre o processo de conquista dos alunos [...] as aulas se tornam mais participativas e sempre tento nas minhas aulas ser o mais dinâmico possível [...]”. Com base nesse reconhecimento por parte desse professor, compreendemos que esses pontos - planejamento, organização e interação - possuem interfaces com uma representação sobre o currículo, posto que esse artefato orienta as ações didático-pedagógicas e vislumbra as interações estabelecidas entre os sujeitos educacionais (MACEDO, 2013).

Ainda nesse momento inicial de interação com os alunos, ele avalia que o seu hábito profissional foi afetado, quando da adoção de uma das medidas - distanciamento social - para atenuar o avanço da pandemia de COVID-19 no Brasil - “[...] estava quase gravando [os nomes dos alunos] quando esse distanciamento social aconteceu. Com a chegada da quarentena, paramos as atividades da escola [...]”. Ao ressaltar que as aulas presenciais foram suspensas, PP5 aponta que a coordenação escolar solicitou um planejamento para os próximos 15 dias, o que parece reforçar a crença de que esse contexto pandêmico seria breve - “[...] e a direção chegou para nos dizer que nós deveríamos fazer um planejamento dos próximos 15 dias [...]”. Após o alinhamento e encaminhamento do material didático, a coordenação escolar solicita um outro planejamento, contemplando aulas gravadas, motivada, possivelmente, pelo avanço do quadro pandêmico no país “[...] a direção não queria mais nada do que foi feito. Tínhamos que fazer outro planejamento, porque tínhamos que ter aulas gravadas e tudo mais.”

Subjacente ao relato de PP5, as reflexões sobre currículo centralizam o contexto de produção e recepção dessas aulas remotas,

em função do (re)arranjo curricular para sua viabilização por parte do corpo docente e discente. No momento de antecipação das férias, como reconhece PP5, os professores começaram a pensar em estratégias didático-pedagógicas para utilização durante o período pandêmico, o que os levou à adoção da plataforma G Suite, dada sua recorrência na modalidade de ensino presencial - “[...] Aqui, no Estado, as férias foram antecipadas para abril, mas nesse mês de abril começamos a ver que estratégias iríamos utilizar durante esse período [...] Ficamos com o G Suite [...] porque a escola já trabalhava”.

Na avaliação de PP5, que reverbera nas colocações de outros colaboradores, o processo de adaptação foi difícil e marcado por treinos com os discentes, ainda que tivessem conhecimento prévio de uso dessa plataforma, além de formações para esse contexto de ensino - “[...] Foi bem difícil esse começo até se adaptar. Depois disso tudo, vem os treinos e os testes com os alunos no final de abril e nós trabalhamos com o Google Meet, vendo como é que seria e nós tivemos algumas formações antes.” A indicação de uso dessa plataforma e de seus serviços por parte da comunidade escolar, em especial, parece não se afastar de práticas curriculares vivenciadas por esse professor, em situação de ensino presencial, à medida que ressalta dada compreensão por parte da coordenação para com os atores educacionais.

Para PP5, as aulas remotas têm funcionado, mas a dinâmica que as configura repercute na forma como se relaciona com os alunos, o que parece implicar no manejo dos conteúdos curriculares, pois sente falta de “olhar no olho” durante o processo de ensino-aprendizagem - “[...] As aulas remotas têm funcionado, mas o meu sentimento é que eu gosto muito de olhar no olho do

aluno e naquela tela do google meet às vezes eles estão com a câmera e o microfone desligados.” Em função disso, essa modalidade de ensino remoto implica na interação professor-alunos, em especial, e no acompanhamento dos conteúdos das aulas, pois alguns alunos mantêm as câmeras e os áudios fechados e não respondem à conferência do professor - “[...] olhando para o aluno, é possível saber se ele está com dificuldade ou não, mas, remotamente, por mais que a gente pergunte, têm muitos alunos que não respondem ao check.”

Ao ressaltar essas repercussões na interação viabilizada entre professor e alunos e entre alunos e conteúdos curriculares, PP5 reconhece que a configuração do ensino remoto emergencial difere do ensino presencial. Na sua visão, as estruturas curriculares da aula presencial e da aula on-line divergem em função da dinâmica - “[...] tenho que continuar com o dinamismo, mas uma coisa é a gente ter 50 minutos de aula presencial [...] não trabalhamos realmente os 50 minutos. Mas remotamente você tem que fazer um planejamento para utilizar o tempo inteiro [...]” Em sua percepção, a estrutura da aula presencial contempla situações - intervalo entre aulas, organização das salas etc. - que impactam na hora aula, mas, na aula on-line remota, esse planejamento aparenta demandar uma atuação docente durante a hora aula integralmente, possivelmente motivada pela ausência de um currículo planejado para essa oferta de ensino.

Relacionado a esse contexto de funcionamento de aulas remotas on-line, PP5 ressalta que a escola propôs uma mudança no horário das aulas, o que impacta também no planejamento - “[...] recebi a notícia de que houve uma redução de carga horária e nós juntamos algumas turmas para poder facilitar esse manejo, mas agora soube que

semana que vem nós vamos trabalhar com o horário normal de aulas [...]”. Em sua avaliação, essa mudança para o “horário normal” durante o ensino remoto emergencial é concebida como uma situação dificultosa que lhe causa certa angústia – “[...] imaginem o horário normal das aulas de maneira remota, todos os dias, que eu tenho horários fechados, vai ser dureza, mas vamos seguir [...]”.

Além dessas questões que focalizam a interação e o horário das aulas, a ausência curricular é percebida na opacidade de limites entre a face pública e a face privada do sujeito professor. Sobre essa questão, em seu relato, PP5 aparenta se sentir inibido ao exercer sua profissão durante as aulas on-line, pois o espaço é ampliado ao ser vivenciado por outras pessoas, além dos alunos – “[...] e outra coisa é saber que você está sendo avaliado o tempo todo, porque os pais estão ali ao lado dos alunos, as coordenações e a direção estão assistindo as nossas aulas [...]”.

Esse contexto é sistematizado pela figura de um *reality show* (JODELET, 2001), pois, em sua percepção, parece prevalecer um processo de autopreservação quanto ao modo de falar e de se comportar, em função dessa ampliação do público da aula – “[...] A gente fica se sentindo realmente dentro de um Big Brother, tendo muito cuidado com a postura, muito cuidado com a fala, então, a gente se sente pesado.” Para PP5, há certa angústia nesse ato de tentar não expor sua vida na condução das aulas on-line, ainda que sejam realizadas, na maioria das vezes, em espaços adaptados, mas pertencentes à dinâmica familiar dos professores – “[...] O que mais me angustia é porque muitos pais não percebem o trabalho que o colégio está fazendo [...] e a gente tenta organizar para não se expor durante o momento de aula remota”. As colocações desse professor so-

nam-se à conjuntura pandêmica, o que pode implicar no seu trabalho.

Conforme evidenciado no relato de PP5, é possível viabilizarmos reflexões que tangenciam um (não)currículo, o qual é percebido no contexto de transição das presenciais ao ensino remoto emergencial. Subjacente a sua percepção, esse (não)currículo é depreendido pela configuração das aulas presenciais e remotas – dinamismo, planejamento, organização e carga horária –, pelo modo de interagir com os alunos – “olho no olho” – e pelas barreiras opacas que se diluem entre a vida pública e privada – “[...] estamos nas nossas casas [...] a gente tenta organizar para não se expor durante o momento de aula remota [...]” –, além da carga traumática imposta pelo contexto pandêmico (BIRDMAN, 2020).

Do ponto de vista composicional (MOSCOVICI, 2007), essa representação social sobre o (não)currículo pode ser depreendida pela figura do “Big Brother” - um *reality show* de confinamento acompanhado 24 horas por dia - evocada por esse professor, quando relata como se sente no momento de execução e manutenção de sua profissão na dinâmica do ensino remoto emergencial. Ao enfatizar a figura desse *reality show*, além de sistematizar suas experiências e seus valores até aquele momento, ancora e objetiva sua percepção sobre a temática em discussão (JODELET, 2001).

De modo semelhante ao relatado por PP5, PP4 reflete sobre a ausência de um documento curricular que norteie e legitime sua prática durante a conjuntura do ensino remoto emergencial. Vejamos o excerto 02:

*Excerto 02:*

[...] Tenho percebido uma resistência em relação aos professores, principalmente os efetivos, devido a essa ausência de um documento normativo que considere a educação

como um todo no Brasil e a partir dele as secretarias possam se articular. O MEC disse que os dias letivos previstos na LDB poderiam sofrer alterações devido às situações de emergência, mas no mesmo ponto eles colocaram que as 800 horas de aula não deveriam ser alteradas. Ficou o questionamento: como é que a gente vai trabalhar remoto e não vai considerar isso como hora aula? Quando voltar a gente vai trabalhar sábado, domingo e feriados para repor? Ficou essa angústia muito grande nos professores. A prefeitura fez um documento considerando essa possível aceitação, visto que o Governo do Estado também publicou algo relativo a isso. Somos profissionais da educação e como qualquer profissão a gente não pode admitir nenhum tipo de exploração após a pandemia, visto que estamos em casa não por uma questão de querer e é preciso considerar que isso seja um trabalho nesse momento. Eu creio que o MEC vai aprovar, mas está tudo muito incerto, tênue e complicado nesse momento. Até porque eles defendem a educação remota e a educação a distância, se não aprovarem a redução da carga horária, eu acho até uma forma de perseguição, porque como é que eles estão a favor dessa educação a distância e vão reprovar algo que vai de encontro? [...] a gente não sabe como é que vai ser. O MEC não diz nada, não fala nada, então, é muito preocupante isso. Algumas prefeituras e o Estado nortearam algumas ações, mas que entram na questão do trabalho profissional do professor, se a gente está fazendo muita coisa que não será validada e utilizada para contabilizar trabalho depois da pandemia, se a gente também está deixando a desejar, porque quando a escola voltar, não vai dar tempo suprir tudo. Então, essa questão político social está muito pesada. Essa questão político social está muito relevante e está todo mundo em um quarto escuro. Eu acho que as instituições privadas também, mas em outro contexto. Hoje eu estou me sentindo em um quarto escuro, que eu não sei se estou trabalhando demais, não sei se estou sendo escravizada, não sei se estou trabalhando de menos, não sei como

será depois, como é que vão ser essas 800 horas. (PP4 – percepção curricular).

Conforme excerto 02, PP4 inicia seu relato enfatizando a resistência, na sua percepção, de alguns professores efetivos para atuarem no ensino remoto emergencial, justamente em função da ausência de um documento curricular – “[...] Tenho percebido uma resistência em relação aos professores, principalmente os efetivos, devido a essa ausência de um documento normativo que considere a educação como um todo [...]”. Dessa sua fala, parece implicar na ausência de um currículo prescrito planejado para essa conjuntura, o que aparenta promover, entre os professores, um contexto educacional marcado por tensões e gerador de angústias na classe profissional, tanto com relação à atuação quanto à validação dessa prática laboral no contexto (pós)pandêmico – “[...] como é que a gente vai trabalhar remoto e não vai considerar isso como hora aula? Quando voltar a gente vai trabalhar sábado, domingo e feriados para repor? Ficou essa angústia muito grande nos professores”.

Ainda conforme excerto 02, essa conjuntura socioeducacional parece ser ampliada pelo silenciamento de entidades educacionais oficiais “[...] O MEC não diz nada, não fala nada [...]”. Na ausência desse documento curricular, que contemple a educação no âmbito nacional durante esse período, PP4 rememora o posicionamento de figuras representativas da esfera profissional, como a Prefeitura e o Governo do Estado em que atua, quanto à legitimação de suas práticas nesse contexto – “[...] A prefeitura fez um documento considerando essa possível aceitação, visto que o Governo do Estado também publicou algo relativo a isso.” Ainda em seu relato, a ausência desse documento parece repercutir no cenário pós-pandê-

mico, quando do (não)reconhecimento das ações educacionais desenvolvidas pela classe nessa conjuntura – “[...] a gente não pode admitir nenhum tipo de exploração após a pandemia, visto que estamos em casa não por uma questão de querer e é preciso considerar que isso seja um trabalho nesse momento.”

Com base no depoimento de PP4, compreendemos que há uma relação estreita entre esse (não)currículo e a transição do trabalho docente para o ensino remoto emergencial. Desse ponto, parece emergir o reconhecimento da função orientadora e legitimadora do currículo, pois, na sua percepção, há a necessidade de um “documento normativo”, que contemple a educação nacional como um todo, para reconhecer e sustentar os direitos e deveres dos sujeitos educacionais durante e após essa conjuntura. Na ausência desse documento, o contexto socioeducacional vivenciado por esse colaborador é descrito como gerador de mal-estar na classe – “[...] está tudo muito incerto, tênue e complicado nesse momento [...] Ficou essa angústia muito grande nos professores.”

Esse contexto socioeducacional relatado por PP4, marcado pela ausência de um documento curricular, parece ser sumarizado na figura de um “quarto escuro” – “[...] está todo mundo em um quarto escuro.” A figura do quarto escuro, aparentemente, enfatiza o contexto vivenciado por esse colaborador, o qual não tem conhecimento sobre o andamento e a validação do seu trabalho, durante e após essa conjuntura pandêmica – “[...] estou me sentindo em um quarto escuro, que eu não sei se estou trabalhando demais, não sei se estou sendo escravizada, não sei se estou trabalhando de menos, não sei como será depois, como é que vão ser essas 800 horas.”

Com base no depoimento de PP4, assim como identificado na contribuição de PP5, indicamos uma representação social sobre um (não)currículo, a qual decorre da necessidade de um currículo prescrito para a modalidade de ensino remoto. Da fala de PP4, esse (não)currículo é vislumbrado pela ausência de um “documento normativo nacional”, que não apenas apresente diretrizes para o processo educacional no ensino remoto emergencial, mas que também regularize as ações realizadas pelo corpo docente (GOODSON, 1995).

Para ancorar e objetivar esse (não)currículo, quando do contexto de implementação do ensino remoto emergencial, PP4 simboliza e externaliza seu discurso na figura do “quarto escuro” (MOSCOVICI, 2007). A disposição imagética dessa figura do quarto escuro, aparentemente, sistematiza o contexto de sobreposição de atividades, cobranças, inseguranças e incertezas vivenciado pela classe docente “[...] se a gente está fazendo muita coisa que não será validada e utilizada para contabilizar trabalho depois da pandemia [...]”.

Com base nas contribuições de PP4 e PP5, no processo de desvelamento do currículo, identificamos uma representação social sobre um (não)currículo, que é percebido na ausência de documentos curriculares para aquela situação de ensino. Nesse sentido, ao se reportarem ao contexto de implementação do ensino remoto emergencial, esse professores exteriorizaram percepções sobre questões que tangenciam a arquitetura curricular (SILVA, 2001), desde a configuração do ensino – planejamento, organização, carga horária, interação, limites entre face pública e privada – até o reconhecimento – legitimação legal – de suas práticas profissionais.

O processo de constituição representacional desse (não)currículo pode ser viabi-

lizado através da figura do “quarto escuro”, apresentada por PP4, pois encadeia as percepções apresentadas por PP5, bem como as contribuições de outros professores colaboradores do Grupo de Reflexão. Essa figura parece sumarizar o contexto de deslocamento de processos de ensino-aprendizagem, desalento, insegurança, cobranças, sobreposição de funções e ausência de documentos curriculares para orientar e legitimar as práticas profissionais (BIRMAN, 2020).

### Considerações finais

Neste estudo, decorrente de uma pesquisa mais ampla, a partir do questionamento - Que representações sociais sobre currículo são (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial? -, foi proposto como objetivo analisar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial. E, em função desse objetivo geral, reconhecemos como objetivos específicos: i) identificar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial; ii) caracterizar o processo de constituição representacional das representações sociais identificadas.

Conforme aventado pela discussão dos dados gerados para este trabalho, identificamos que o currículo no contexto de transição das aulas presenciais ao ensino remoto emergencial pode ser representado como um (não)currículo, o qual emerge subjacente às percepções dos colaboradores sobre a dinâmica de ensino que se desenhava naquele momento. Esse (não)currículo é

evidenciado pelos pontos catalisadores de planejamento, carga horária, interação professor-alunos, validação e legitimação de ações docentes, limites entre a face pública e privada, entre outras questões.

As figuras evocadas pelos professores, “Big Brother” e “Quarto Escuro”, são representativas do processo de ancoragem e objetivação dessa representação social sobre o (não)currículo, à medida que exteriorizam suas percepções ao vivenciarem o contexto de transição das aulas e a conjuntura socioeducacional para realização do trabalho docente. Com igual valor, essas figuras acentuam as experiências, os sentimentos e os valores dos professores no contexto que estavam vivenciando (JODELET, 2001), sobretudo a figura do “Quarto Escuro”, metáfora ressaltada no título da seção analítica, pois aparenta sistematizar o sentimento do grupo naquele momento.

Com foco nas contribuições de PP4 e PP5, julgamos que essa representação social (re)produzida sobre o (não)currículo parece alinhar faces representativas da função prescritivo-legalizadora desse artefato no sistema escolar (BLIN, 1997; MACEDO, 2013). A primeira aponta para o reconhecimento do currículo como artefato que orienta e direciona ações docentes, ao passo que, a segunda, resalta-o como artefato que regulamenta e legitima as práticas da classe profissional (SACRISTÁN, 2000).

Por fim, em função da amostragem de dados deste estudo, compreendemos que essa representação social (re)produzida sobre o (não)currículo pelos colaboradores é indiciária da atribuição de sentidos a esse artefato no entremeio do ensino remoto emergencial, assim como as percepções desses sujeitos documentam o contexto vivenciado pela classe, de maneira geral, quando do contexto de implementação do

ensino remoto emergencial no Brasil. Por essa razão, julgamos que a análise realizada demanda uma ampliação teórico-metodológica, com vistas à maturação da reflexão ora apresentada.

## Referências

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do coronavírus**: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

BLIN, J-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Susana. O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, v. 13, n. 32, jan./dez., 2020.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 321-337.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Roberto S. **Currículo – campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jacqueline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de covid-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. In: REIS, Tiago Siqueira *et al.* (org.). **Coleção história do**

**tempo presente**: volume III. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 225-249.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha Informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 16 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 16 out. 2023.

PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimentos e Suas Representações**. São Paulo: Papirus, 1997.

SÁ, Celso P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-57.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, Raimundo; SILVA, Crismayklayta S. da. Novo coronavírus: implicações nos aspectos socioeconômicos, político e educacional. *In:* SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz M. G. (org.). **Educação pública na pandemia do coronavírus.** Curitiba: CRV, 2020. p. 17-37.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar.** Disponível em: <https://tomazinho.com.br/ensinoremoto-e-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-sereinventar/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e característica das Representações Sociais. *In:* MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. (Org.).

**Estudos interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

XIAO, Chunchen; LI, Yi. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. *In:* DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities,** American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 09 out. 2023.

ZIMERMAN, D. A minha prática com grupos de reflexão. *In:* OLIVEIRA Jr, J. F. **Grupo de reflexão no Brasil: grupos e educação,** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 63-78.

*Recebido em: 23/10/2023*

*Aprovado em: 24/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Presidente (e) fake news: sentidos atribuídos à pandemia de covid-19 em um discurso de Jair Bolsonaro

Maurício João Vieira Filho (UFJF)\*

<https://orcid.org/0000-0001-9638-7390>

## Resumo:

Desde março de 2020, quando o marco da pandemia de covid-19 é instituído no mundo pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as vidas foram impactadas desigualmente com o espalhamento do coronavírus e das consequências da doença. No Brasil, o vírus se alastra na proporção de desinformações e ataques governamentais. Neste artigo, objetiva-se analisar o discurso de Jair Bolsonaro na reunião de trabalho com o prefeito de Chapecó, João Rodrigues, com vistas a compreender os sentidos atribuídos à pandemia de covid-19 e às ações governamentais. Especificamente, entender as associações entre pandemia de covid-19 e epidemia de HIV/aids realizadas pelo então presidente do Brasil. Os caminhos metodológicos são provenientes da Teoria Semiolinguística e compostos pelas proposições da análise da situação de comunicação (Charaudeau, 2013), das estratégias discursivas (Charaudeau, 2011) e da violência verbal (Charaudeau, 2019). Para além, mobilizamos conceitos de desinformação, fake news, abjeção e estigmatização como lentes teóricas para análise do fenômeno discursivo. Como resultados, nota-se o arremetimento da desinformação proferida por Jair Bolsonaro a partir do estatuto de legitimidade, juntamente à mobilização de comparações anacrônicas e errôneas. Em relação à aids, Bolsonaro intensifica a estigmatização com a sugestão da contaminação eivada por sexualidades específicas, ações marcadamente compostas pela abjeção.

**Palavras-chave:** Discurso presidencial; Pandemia de covid-19; Brasil; Linguagem.

## Abstract:

### President (and) fake news: meanings attributed to the covid-19 pandemic in a speech by Jair Bolsonaro

Since March 2020, when the covid-19 pandemic milestone was set in the

---

\* Doutorando em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCOM/UFMG) e jornalista graduado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Desde 2019, é integrante do grupo de pesquisa DIZ: Discursos e Estéticas da Diferença. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6714652801645355>. E-mail: [mauriciovieiraf@gmail.com](mailto:mauriciovieiraf@gmail.com).

world by the World Health Organization (WHO), lives have been unequally impacted by the spread of the coronavirus and the consequences of the disease. In Brazil, the virus is spreading in proportion to misinformation and government attacks. The aim of this article is to analyze Jair Bolsonaro's speech at a meeting with the mayor of Chapecó, João Rodrigues, in order to understand the meanings attributed to the covid-19 pandemic and government actions. Specifically, to understand the associations between the covid-19 pandemic and the HIV/AIDS epidemic made by the then president of Brazil. The methodological paths come from the Semiolinguistic Theory and are composed of the propositions of analysis of the communication situation (Charaudeau, 2013), discursive strategies (Charaudeau, 2011) and verbal violence (Charaudeau, 2019). In addition, we mobilized concepts of disinformation, fake news, abjection and stigmatization as theoretical lenses for analyzing the discursive phenomenon. The results show that Jair Bolsonaro is spreading disinformation based on the status of legitimacy, along with the mobilization of anachronistic and erroneous comparisons. In relation to AIDS, Bolsonaro intensifies the stigmatization with the suggestion of a contamination caused by specific sexualities, actions marked by abjection.

**Keywords:** Presidential discourse; Covid-19 pandemic; Brazil; Language.

## Introdução

Este artigo inicia com apontamentos contextuais que oscilam entre destacar a materialidade das consequências da pandemia de covid-19 e tentar perceber como as dores que cada pessoa sente são singulares e exigem empatia, comprometimento ético e respeito ao serem abordadas. Sabemos que olhar para trás e perceber o que vivemos ao longo dos últimos anos está carregado de sensações indigestas e de injustiças com mais de 706 mil pessoas que morreram em razão das complicações de saúde oriundas do desenvolvimento da covid-19<sup>1</sup>. No entanto, é válido frisar que a doença tem sintomas e possibilidades de agravamento, mas,

na maioria, esse cenário poderia ter sido evitado, caso houvesse compromisso político-governamental em cuidar da população de modo ético, responsável e respeitoso. O que ocorreu foi o oposto, com a gestão da necropolítica (Mbembe, 2018) ancorada em escárnios nos discursos de negligenciamento da doença, do vírus e das mortes a partir de posicionamentos controversos de representantes políticos.

A partir do marco pandêmico instaurado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, houve uma avalanche de problemas sociais reforçada pela ausência de atenção, organização e responsabilidade governamental, acarretando o atraso na compra de vacinas e a descrença de parte da população nas medidas sanitárias de proteção. Pablo Pérez Navarro (2021) escreve que a pandemia de covid-19 não trouxe mais desigualdades, mas aprimorou as que já estavam presentes no cotidiano das pes-

1 Conforme o Painel Coronavírus, atualizado pelo Estado, em 27 de outubro de 2023, o Brasil tinha 37.905.713 casos confirmados de covid-19 e 706.531 óbitos pela doença, como acumulado ao longo dos últimos três anos e meio. Números que representam pessoas e não devem ser vistos apenas como dados numéricos agrupados em um repositório. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2023.

soas com as precariedades. Nessa direção, no Brasil, quando atentamos para as condições sociopolíticas de desenvolvimento da doença, precisamos situar o momento político no qual a pandemia iniciou com Jair Bolsonaro, um político de extrema-direita, na presidência.

Historicamente conhecido pela ausência de proposição de projetos de interesse público na carreira parlamentar ao longo de quase três décadas, Jair Bolsonaro é eleito para o cargo de presidente nas eleições de 2018 em um contexto trespassado por polarizações políticas e uso massificado de plataformas digitais como meios de articulação na angariação de possíveis eleitores. Desde o discurso de posse presidencial, mas antes com o conhecimento histórico das controvérsias políticas que carrega, Jair Bolsonaro se projeta como um salvador — tal como o seu sobrenome “messias” sugere — do país, o qual ganhou uma segunda vida após levar uma facada durante a campanha política em Juiz de Fora e um enviado capaz de resolver problemas do Brasil, pautado em um projeto ancorado ao espectro da direita política (Procópio Xavier; Vieira Filho, 2020; Vieira Filho; Procópio, 2020).

Em 2020, quando o coronavírus avança, no Brasil, “o que vimos são discursos presidenciais que seguiam caminhos antagônicos às recomendações sanitárias, intensificando disputas polarizadoras e negacionismos” (Vieira Filho, 2022, p. 175). Ao invés de priorizar condições dignas de vida para a população, atentando-se às condições de vulnerabilidade dos brasileiros, o governo federal, expressivamente a figura do presidente à época, apropriou-se da linguagem para realizar discursos embasados em opiniões e crenças, enevoados pelas imprecisões e por mentiras, juntamente aos ataques à vida das pessoas e às mortes que aumentavam, com

vistas a abrandar a situação caótica instaurada sem a ampla vacinação da população e sem a adoção de medidas eficazes para reduzir o contágio.

Na conferência “Cartografia dos discursos em tempos de crise sanitária” realizada em 2021, Patrick Charaudeau (Plenaria, 2021) destaca que uma pandemia é um evento que se registra na história das crises sanitárias e afeta todos os lugares do mundo, porém os significados vão depender do contexto cultural de cada país. Tem-se, assim, que as medidas governamentais e as ações da população terão como base os imaginários construídos nos discursos dentro daquele contexto. Ao tomar essa compreensão como base, parece-nos que a situação do Brasil evidencia a singularidade de um país repleto historicamente de desigualdades sociais e econômicas, com as quais o governo não lidou, somadas aos discursos políticos presidenciais de descrença na covid-19.

Nesse sentido, em consonância às palavras do linguista, atentar-se ao discurso político é se debruçar em um ato de linguagem central para o desenvolvimento da política, isto é, torna-se possível organizar ações pela linguagem e produzir sentidos (Charaudeau, 2011). Discurso e política estão entrelaçados de tal modo que não é possível pensá-los desassociadamente em um regime democrático. Assim, é possível apreender “o discurso político como ato de comunicação [que] concerne mais diretamente aos atores que participam da cena de comunicação política, cujo desafio consiste em influenciar as opiniões a fim de obter adesões, rejeições ou consensos” (Charaudeau, 2011, p. 40). Assim sendo, o discurso político durante uma pandemia é crucial tanto para orientar a população quanto para estabelecer diretrizes, acordos e ações de combate.

Por esse motivo, aqui, mobilizamos um discurso presidencial realizado em 7 de abril de 2021, um ano depois do início da pandemia de covid-19, em uma reunião de trabalho na cidade de Chapecó, em Santa Catarina, com o prefeito João Rodrigues, apoiador de Jair Bolsonaro. Objetiva-se, com isso, analisar esse discurso com vistas a compreender os sentidos atribuídos à pandemia de covid-19 e às ações governamentais. Especificamente, queremos entender as associações entre pandemia de covid-19 e epidemia de HIV/aids realizadas pelo então presidente do Brasil.

Os caminhos metodológicos delineados para este trabalho são provenientes da Teoria Semiolinguística e compostos pelas proposições da análise da situação de comunicação (Charaudeau, 2013), das estratégias discursivas (Charaudeau, 2011) e da violência verbal (Charaudeau, 2019). Para além, mobilizamos conceitos de desinformação, fake news, abjeção e estigmatização como lentes teóricas para análise do fenômeno discursivo. O corpus é formado pela transcrição do discurso<sup>2</sup> e pelo vídeo de 53 minutos postado no canal oficial do governo do Brasil no YouTube, cuja transmissão ocorreu ao vivo<sup>3</sup>. A definição pela análise desse

discurso é intencional, em razão de o dia 7 de abril ser celebrado o Dia Mundial da Saúde desde 1948. No ano de 2021, a data teve como marco “construir um mundo mais justo, equitativo e saudável após a covid-19 nas Regiões das Américas”, conforme divulgado pela Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e OMS. Mundialmente, a campanha da OMS teve o tema “construindo um mundo mais justo e saudável” (em inglês: “building a fairer, healthier world”)<sup>4</sup>.

Como estruturação do artigo, dividimos as discussões em quatro seções. Em primeiro, temos apontamentos sobre desinformação e o caminho tomado em ações políticas no país. Em outra seção, avançamos para aportes relacionados ao discurso político e à perspectiva linguística, os quais direcionam a análise discursiva. Em terceiro, procedemos à análise do corpus a partir de alguns conceitos provenientes da Teoria Semiolinguística para entender duas estratégias articuladas discursivamente naquele contexto. A última seção avança nas análises da especificidade de uma parte do discurso em que o presidente correlaciona a pandemia de covid-19 à epidemia de HIV/aids.

## **Uma pandemia viral em uma pandemia de desinformação: a ação da linguagem na construção de mentiras**

O Interozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social (2019) qualifica a desinformação como um fenômeno que antecede a consolidação da internet e os serviços on-line. Trata-se de um mecanismo configurado para

2 A íntegra da transcrição do discurso está publicada no site da presidência do Brasil (Biblioteca Presidência da República, 2021). Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-na-reuniao-de-trabalho-com-o-prefeito-de-chapeco-joao-rodrigues>. Acesso em: 31 out. 2023.

3 O vídeo foi visto mais de 188 mil vezes e teve quase 800 comentários no YouTube desde que foi postado. As funcionalidades “gostei” e “não gostei”, botões que representam a aderência ou a rejeição do público, não estão disponíveis e foram desativados pelo canal, como é demonstrado pela plataforma (CanalGov, 2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z18xLxAKiZQ>. Acesso em: 31 out. 2023.

4 Informações publicadas em: <https://www.paho.org/pt/campanhas/dia-mundial-da-saude-2021-construir-um-mundo-mais-justo-equitativo-e-saudavel> e <https://www.who.int/campaigns/world-health-day/2021>. Acesso em: 31 out. 2023.

confundir pessoas, introjetar mentiras como se fossem fatos e distorcer o debate público com alguma finalidade. Com plataformas digitais e possibilidades de criação e compartilhamento de mensagens com amplificação de alcance e rapidez, a desinformação se alastra como um “rastilho de pólvora”, beneficiando, sobretudo, grandes corporações de tecnologia em termos de lucratividade e poder. Para tanto, um dos recursos da desinformação é se estruturar por meio de mensagens de fácil assimilação, com *memes* ou construções simples, para atingir o maior número de pessoas, ser inteligível e forjar uma mentira como verdade. O Intervozes alerta que a desinformação tem sido mobilizada como uma arma política cujo alvo são as instituições democráticas.

Em um contexto de descrença política, incutido por emergências conservadoras e polarizações, parece-nos, à luz dos argumentos de Miskolci (2021, p. 36), que essa “[...] esfera pública técnico-midiatizada ampliou o espaço para a já antiga manipulação e/ou polarização política que existia nas comunicações de massa”. A partir de 2013, com o estopim do evento conhecido como “Jornadas de junho”, esses espaços de comunicação foram articulados de forma mais intensa por políticos de extrema-direita, conseguindo adesão pública e amplificação com mensagens curtas e diretas.

O termo “fake news”, em tradução direta para notícia falsa<sup>5</sup>, ganhou atenção nesse cenário, embora o emprego tenha sido banali-

5 Acreditamos que “notícia falsa” seja uma expressão, por si só, contraditória. No campo do Jornalismo, as notícias são embasadas em fatos, checagens e fontes. Mesmo que nos aparente certa contradição, essa expressão se adéqua aos contextos e discursos políticos, sobretudo quando Bolsonaro ocupa a presidência, entre 2018-2022, diante às articulações pela linguagem em querer atrair eleitores e apoiadores com vistas a projetar uma determinada narrativa e conseguir adesão.

zado e descontextualizado em muitas abordagens. A fama das “fake news” emerge “[...] ao longo da disputa pela presidência dos Estados Unidos em 2016, quando o termo foi usado pelo então candidato Donald Trump contra seus adversários na mídia para desqualificar as informações que desfavoreciam sua candidatura” (Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2019, p. 7). Para Alves e Maciel (2020), por outro lado, não se pode tomar apenas esse evento ou o Brexit, por exemplo, como emergência das fake news, mas, sim, apreender as especificidades da cultura e da política que são atravessadas e constituídas por medos, crises de diferentes aspectos, descrenças nas organizações políticas e com veículos de mídia. Escrevem os pesquisadores que todos esses fatores criam “um terreno fértil para que todo tipo de discurso de ódio, teorias da conspiração e campanhas difamatórias ganhe maior proporção” (Alves; Maciel, 2020, p. 151).

Em continuidade nesse campo das desinformações, Alves e Maciel (2020) apontam uma definição para fake news com base em outros pesquisadores, a qual nos soa potente para avanços no campo da linguagem. Segundo eles, esse fenômeno vai além da falsidade e da mentira, ou seja, “[...] envolve desinformações produzidas em contextos de embate e disputa ideológica” (Alves; Maciel, 2020, p. 153). A partir dessa definição, podemos interpretar que as fake news são parte de uma disputa de narrativas cujos interesses se direcionam a ter uma certa posição como favorável e validada. Para isso ocorrer, a linguagem é primordial na configuração das ações de desinformação.

Dessa forma, dois exemplos se despontam como importantes de serem mencionados neste artigo: (i) as perseguições às diferenças, com mais afinco para as questões de

gênero; (ii) as articulações que envolvem o coronavírus e a covid-19. Em primeiro lugar, Miskolci (2021) apresenta como uma teoria da conspiração é impulsionada desde a década de 2010 por uniões políticas que visam impedir a aparição das questões de gênero. A partir da perseguição à “ideologia de gênero”, um conjunto de desinformações se avoluma nas mídias e plataformas digitais a fim de assegurar uma pressuposta moralidade cristã e defesa da instituição familiar. Nesse ínterim, “kit gay” e “mamadeira de piroca” surgem como mentiras cuja pretensão era atacar pessoas LGBTQIA+ para que uma narrativa política se consolidasse em prol da família cristã e de uma suposta proteção às infâncias. Um dos principais interessados na onda conservadora era, à época parlamentar, Jair Bolsonaro, que norteou um movimento contra o material escolar direcionado ao combate à LGBTfobia, ganhando destaque em canais de televisão e redes sociais (Miskolci, 2021).

Pessoas LGBTQIA+, em diferentes partes do mundo, mas com foco no Brasil, são miras de violências cotidianas. Com isso, instalou-se um pânico moral (Miskolci, 2021) na caça ao que ia contra o interesse sociopolítico. “A não submissão à heteronormatividade tem sido associada pelas campanhas de desinformação à ruína do modelo idealizado da família nuclear burguesa, patriarcal, branca e cristã” (Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2019, p. 11).

A pandemia de covid-19 é outra situação que se destaca pelo fortalecimento da desinformação e das fake news. Quando voltamos nesse contexto de saúde pública, houve indicação de medicações sem comprovação científica por políticos, desconsideração das medidas sanitárias de contenção aos avanços virais e invenções sobre a importância da vacinação. Falcão e Souza (2021) resga-

ram que a própria OMS tem alertado para os riscos da “infodemia” — uma pandemia de informações — na sociedade, uma vez que a avalanche de conteúdos sobre o tema soterra as pessoas em meio ao caos, com dificuldades de discernimento do que é confiável ou não e do que deve ser seguido ou não, assim como gera um grande mal-estar para a vida das pessoas. Apesar de a pandemia exigir esforços continuados para entender o coronavírus, com ela, veio a apropriação de sujeitos interessados em ter suas narrativas como validadas. O jornalismo, por exemplo, foi uma das instituições atacadas com vistas a descredibilizar o trabalho de enfrentamento à desinformação e o compromisso social em divulgar notícias com factibilidade. Embora Barbosa e Coutinho (2023) tomem que a pandemia de covid-19 tenha encerrado<sup>6</sup>, os autores sugerem que uma infodemia permanece patente no Brasil, adaptando-se aos diferentes contextos sociopolíticos. “Ou seja, por mais que a desordem de um vírus tenha colaborado para o disparo em massa de desinformação, originando o termo Infodemia, a vacina do vírus não foi capaz de acabar também com as fake news” (Barbosa; Coutinho, 2023, p. 50).

É válido frisar, novamente, que, “no Brasil, as fake news contam com um aliado no mínimo curioso. Trata-se do próprio presidente da República, Jair Bolsonaro, que desde o início da pandemia vem tratando

6 Faz-se necessário destacar que, até o momento de desenvolvimento deste artigo (outubro de 2023), a pandemia de covid-19 não havia sido encerrada pela OMS, mas o fim da Emergência de Saúde Pública, o que significa uma situação mais controlada nas internações hospitalares. Porém, a OMS mantém o estatuto de pandemia para a covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 30 out. 2023.

o assunto como apenas uma ‘gripezinha” (Falcão; Souza, 2021, p. 65). Léxicos como esse juntamente com “mimimi”, “histeria”, “fantasia” e tantos outros fortalecem a disseminação da desinformação no Brasil. Sucessivamente, investidas foram realizadas para negar a pandemia de covid-19 e se valerem da visibilidade que o cargo de presidente pode conferir (Falcão; Souza, 2021; Vieira Filho, 2022).

Nesta seção, nosso intuito não é esgotar um tema tão complexo, que exige esforços continuados de abordagem nas humanidades. Contudo, queremos lançar luzes para a figura de Jair Bolsonaro, personagem central ao considerar a perspectiva da desinformação e das fake news. Parece-nos que, em diferentes modalidades de discurso, seja em redes sociais ou em um púlpito direcionado aos apoiadores e à população em geral, o então presidente se valeu da notoriedade e da potencialidade que uma fala oficial pode trazer socialmente e, com isso, introduziu seus interesses à frente de ações de combate à doença e sem consonância com recomendações científicas e institucionais da saúde.

## Discurso político pela perspectiva discursiva

Conforme Charaudeau (2011), é importante ter cuidado na análise de um discurso, uma vez que a situação de comunicação pode torná-lo político. Nesse sentido, o linguista atribui três possibilidades de classificação ao discurso político: um sistema de pensamento; um ato de comunicação; ou um comentário. Ambos podem se atravessar e constituir. Contudo, o discurso realizado por Jair Bolsonaro em Chapecó se configura como um ato de comunicação, pois se refere a uma reunião de trabalho, de caráter institucional, em uma visita ao Centro

Avançado de Atendimento Covid, no qual a presidência tenta estabelecer conexões com o governo municipal e estadual. Naquela viagem, além do então presidente, estavam ministros que participaram do encontro e a governadora de Santa Catarina (SC). Nesse sentido, envolve a mobilização da persuasão para criar determinados sentidos, sendo, no caso, direcionados à pandemia de covid-19 e à reiteração em proibir um *lockdown*<sup>7</sup> — uma nova palavra incorporada ao português para se referir a uma medida emergencial de proteção com o controle de funcionamento de comércios, circulação de pessoas etc.

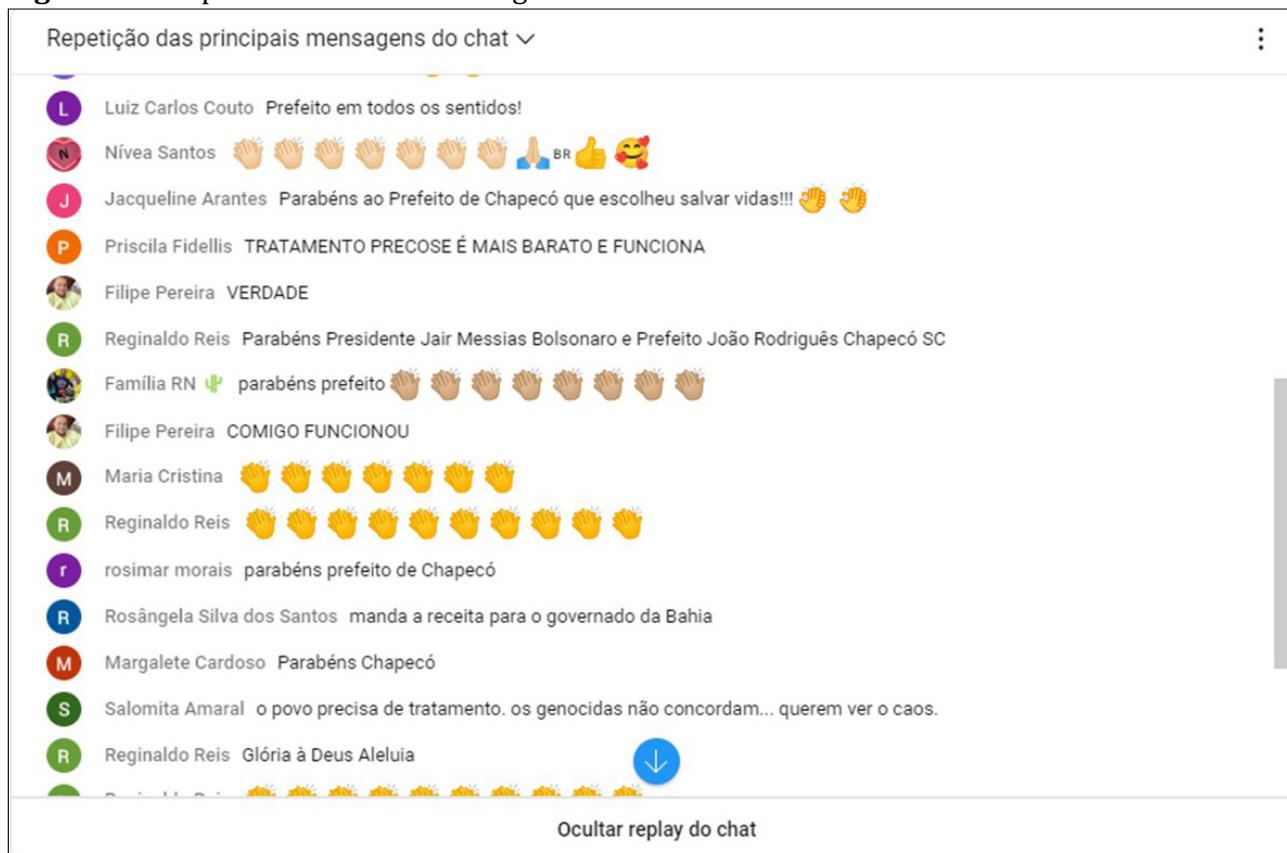
Escreve Charaudeau (2011, p. 40) que “o discurso político como ato de comunicação concerne mais diretamente aos atores que participam da cena de comunicação política, cujo desafio consiste em influenciar as opiniões a fim de obter adesões, rejeições ou consensos”. Por esse motivo, esse ato de comunicação pode ser lido como intra e extra governo, termos mobilizados por Charaudeau (2011) ao caracterizar o direcionamento de um discurso político. Especificamente ao discurso analisado, parece-nos uma manifestação que ocorre para conseguir governar com parceiros e aliados naquele momento de cobrança midiática e social por ações efetivas — logo, intra governo; mas também é um discurso extra governo ao ser televisionado, transmitido ao vivo pelo YouTube e com alcance de dife-

7 Esse anglicismo é uma palavra que ganha sentidos controversos por sujeitos e instituições negacionistas. No português, a palavra *lockdown* foi reconhecida recentemente ao vocabulário. Outra palavra associada à pandemia é *infodemia*, supracitada na primeira seção deste artigo, cujo significado se direcionada ao volume exorbitante de informações, sendo, por vezes, desinformações. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/lockdown> e <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/infodemia>. Acesso em: 31 out. 2023.

rentes indivíduos ao longo do compartilhamento, bem como interações em tempo real, em grande maioria, aprovando os discursos.

A figura 1 exemplifica reações e mensagens de concordância, demonstrando a expansão dos discursos.

**Figura 1** — Captura de tela das mensagens do chat ao vivo no YouTube\*



Fonte: CanalGov (2021)

\* Reproduzimos este material com a identificação dos usuários, haja vista que é de acesso aberto e público para qualquer internauta que desejar acessar o vídeo publicado no YouTube. Especificamente, a captura de tela mostra comentários realizados durante a fala do prefeito de Chapecó.

Por esse motivo, o primeiro movimento a ser feito diz respeito ao contrato de comunicação (Charaudeau, 2013), isto é, a união de sujeitos em um ato de linguagem. Precisa-

mos nos atentar para a identidade dos parceiros, a finalidade da troca comunicativa, o propósito e o dispositivo. No quadro abaixo, procedemos essa etapa.

**Quadro 1** — Contrato de comunicação

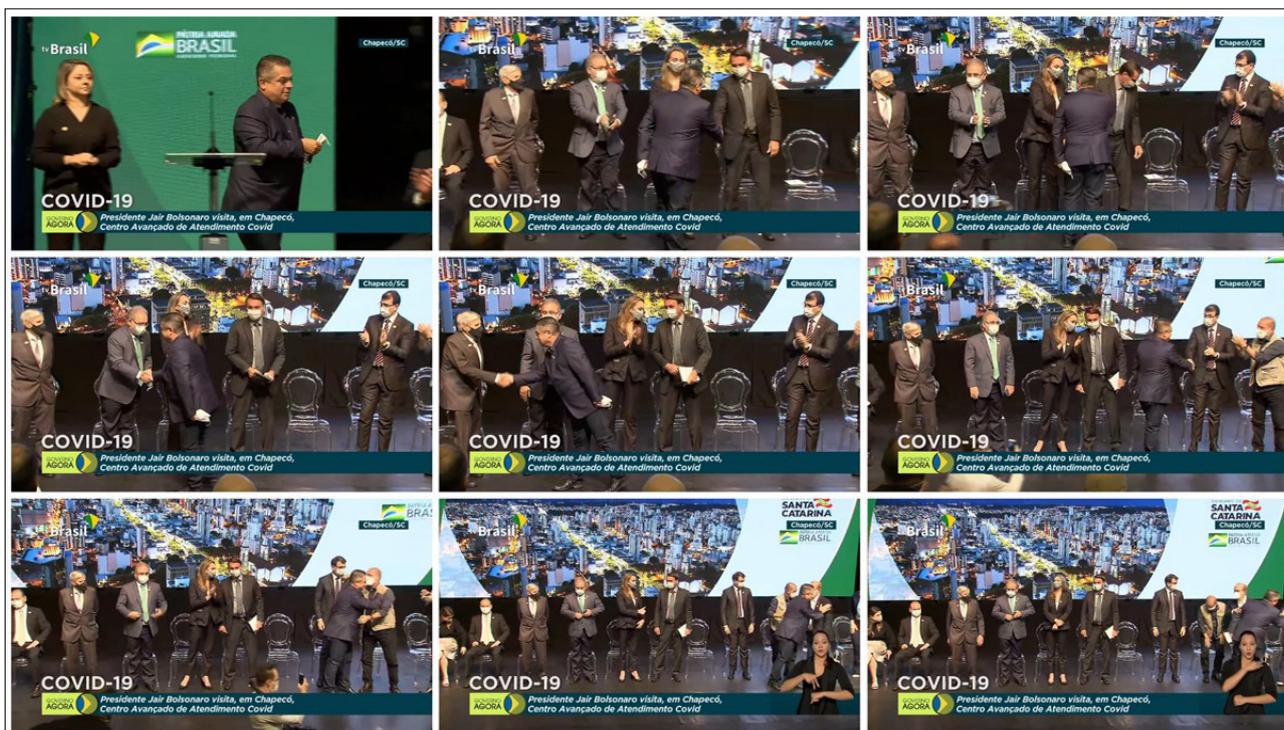
Identidade dos parceiros	Jair Bolsonaro, presidente do Brasil; João Rodrigues, prefeito de Chapecó; Daniela Cristina Reinehr, governadora interina de SC; Marcelo Queiroga, ministro da saúde (sujeitos que se pronunciam durante o evento). Há imprensa, aliados políticos, deputados, prefeitos, Augusto Heleno, ministro da Segurança Institucional, Carlos França, ministro das Relações Exteriores, Onix Lorenzoni, ministro da Secretaria Geral e público espectador.
Finalidade da troca comunicativa	Visita de trabalho da presidência à cidade para conhecer o Centro Avançado de Atendimento Covid. Usar a cidade de Chapecó como referência de atuação na pandemia.
Propósito	Destacar feitos de Chapecó no combate à pandemia; ações governamentais do município, de SC e do Brasil; reiterar posicionamentos de Jair Bolsonaro divergentes à OMS.
Dispositivo	Local de apresentações com púlpito e telão; transmissão ao vivo por plataformas do governo e na televisão pela TV Brasil.

Fonte: elaboração própria a partir das proposições de Charaudeau (2013)

É importante frisar que a situação de comunicação acontece com quatro sujeitos políticos que assumem o púlpito para fala. O evento inicia com um vídeo institucional da Prefeitura de Chapecó com enaltecimentos das ações para lidar com os casos de covid-19. O material é constituído por imagens de profissionais da saúde paramentados com equipamentos de proteção individual, pessoas em atendimento médico e números em destaque para evidenciar quedas nos dados. Ainda, a narração acentua a autonomia médica na prescrição das medicações que achar conveniente ao paciente. Nesse momento, um homem dá depoimento em concordância com a indicação de “tratamento precoce”, uma medida controversa às recomendações de saúde que envolve o uso de medicamentos sem eficácia no tratamento da covid-19 e sem qualquer função para prevenção ao vírus. Os representantes políticos no palco aplaudem quando a narração sublinha a queda de casos e a manutenção de empregos.

Antes do presidente, o prefeito — apoiador declarado de Jair Bolsonaro — discursa, sempre se dirigindo ao presidente, em favor do uso de medicações (sem eficácia científica e não orientada por organizações de saúde), sem citar o nome de qualquer fármaco, como medida que, segundo ele, pode ser usada conforme a liberdade de cada indivíduo e dos médicos. Ao final, ele se dirige ao público para solicitar que não proíbam a liberdade da atuação médica em prescrever medicações. Para além, associa a economia — um dos principais pontos mobilizados durante a pandemia por Bolsonaro e políticos de extrema-direita — como um fator que projeta Chapecó com investimentos de empresários. Ao sair do púlpito, direciona-se aos políticos presentes no palco. Ele segurava nas mãos uma máscara facial que havia usado anteriormente, segue com cumprimentos e abraços — ações problemáticas ao observar as principais formas de transmissão do coronavírus.

**Figura 2** — Prefeito de Chapecó cumprimenta políticos presentes



**Fonte:** CanalGov (2021, 10min18s–10min41s).

Apesar de o vídeo e o discurso do prefeito enaltecem Chapecó, a cidade possuía taxa de mortalidade superior à média do Brasil e de SC (Catucci; Borges, 2021). Além disso, um dia antes (6 de abril de 2021), o Brasil havia registrado recorde de mortes em 24 horas por covid-19 com mais de 4 mil vítimas. Até então, o país já ultrapassava 337 mil óbitos, quando Bolsonaro visitou Chapecó e frisou que “*lockdown*” não seria uma medida adotada pela gestão (G1, 2020). Esse histórico deve ser ressaltado na análise empreendida neste artigo, uma vez que os políticos que discursaram, o vídeo mobilizado antes dos discursos e os GC (legendas inseridas em tela) na transmissão televisiva e para as plataformas indicavam que as internações haviam sido zeradas em Chapecó. Porém, “com o colapso na saúde, o município de 224 mil habitantes suspendeu as atividades não essenciais por 14 dias no fim de fevereiro”, escrevem Catucci e Borges (2021, parágrafo 16), medida semelhante ao *lockdown*, a qual, consecutivamente, reduziu casos de contaminação pelo vírus e quadros de doença.

Seguido ao discurso do prefeito, vai ao púlpito Marcelo Queiroga, ministro da saúde — o quarto a ocupar o cargo desde o começo da pandemia de covid-19 durante o governo Bolsonaro<sup>8</sup>. Naquela ocasião, fazia duas semanas que Queiroga havia sido nomeado. Sua fala foi breve e alinhada institucionalmente aos interesses da gestão. Ele cita que assume um cargo cuja finalidade é criar políticas públicas para todas as pessoas, segue com enaltecimento de Jair Bolsonaro, ao indicar que o presidente deter-

minou a vacinação e investimentos em pesquisa científica. Termina com destaque para Chapecó e toma a cidade como exemplo em que houve autonomia médica e recuperação dos pacientes.

Já a governadora Daniela Reinehr, também em um breve discurso, cumprimenta em especial profissionais da saúde e menciona que aquele momento era de maior tranquilidade frente à evolução no combate à doença. Saliencia, tal como os anteriores, a realização do tratamento imediato dos pacientes e frisa que saúde e economia são instâncias que não podem ser negligenciadas.

Em seguida, ocorre o discurso de Jair Bolsonaro, o de maior duração daquela ocasião. A palavra “liberdade” é citada 11 vezes e mobilizada na abertura: “Liberdade acima de tudo. Pessoal, a nossa liberdade vale mais que a nossa própria vida” (Biblioteca Presidência da República, 2021, parágrafo 1). Importante salientar que liberdade é sempre uma condição evidenciada pela direita política historicamente, como rememora Pierucci (2013), embora seja uma liberdade circunscrita aos parâmetros morais e aos interesses conservadores. Jair Bolsonaro reitera a condição de liberdade do indivíduo com ancoragem em um versículo bíblico com vistas a ratificar seu discurso de liberdade para uso de determinados remédios e justificativa para ações de incentivo às pessoas saírem de casa.

Para o presidente, que diz lamentar as mortes, embora anteriormente já tivesse debochado da situação, como Falcão e Souza (2021, p. 65-67) resgatam em diferentes discursos de Bolsonaro durante 2020, esse momento pandêmico é como um “campo de batalha”, expressão articulada por ele no intuito de sugerir que se o governo e o setor médico não aderirem ao que tenta introjetar como válido, todos irão perder a luta.

8 Dois ministros de saúde, Luiz Henrique Mandetta e Nelson Teich, saíram do cargo por divergências com as ações de Bolsonaro na pandemia. Eduardo Pazuello, que era considerado subserviente ao presidente, deixa o cargo devido à pressão parlamentar (Motta, 2021).

Contudo, diante daquele contexto, parecemos que havia um campo minado, no qual pessoas estavam abandonadas à própria sorte sem a aplicação rápida e a intensificação de campanhas de vacinação. Nesse sentido, embora o presidente tente amenizar a situação usando Chapecó como exemplo — apesar de os fatos reportados pelos veículos jornalísticos sublinharem outros dados que não condizem com o vídeo institucional —, a ação presidencial, pelo impacto que causa em todos os cidadãos, deveria ser outra.

Após resgatar um histórico de idas a Chapecó, Bolsonaro segue para um ponto reiterado frequentemente neste discurso e em outros: a não adesão aos protocolos de quarentena e isolamento social. O contágio pelo coronavírus se dá por fluidos respiratórios que podem se espalhar pelo contato humano; via de transmissão ignorada em diferentes momentos nas aparições políticas, inclusive no evento em Chapecó — haja vista que mesmo com máscaras faciais, os representantes políticos estavam sentados lado a lado no palco e realizando cumprimentos por vezes. Perceber esse propósito nos possibilita entender, tal como Charau-deau (2011), que um discurso não é isolado e fechado, mas que é parte de uma trama interdiscursiva, com ecos de outros dizeres e discursos que serão ditos. Ao apontar a não concordância com o primeiro ministro de saúde, Bolsonaro levanta perguntas retóricas sobre tratamento imediato, com a sugestão de uso de medicações sem comprovação científica. Para empreender a indicação, segue com comparativos, sem ancoragem em dados comprováveis, de eventos históricos que teriam recorrido a artifícios para contornar problemas de saúde. Nesse momento, ele cita uma pergunta que fez ao ministro de saúde à época: “Eu não sou médico, mas se estado grave, segundo o teu

protocolo pode dar certo, por que não começa, desculpa a redundância, no início?” (Biblioteca Presidência da República, 2021, parágrafo 8) [sic]. A pergunta já evidencia a sugestão para aplicação de remédios em forma de “tratamento precoce”.

Por vezes, o discurso se volta para “autonomia médica” no intuito de sugerir a prescrição de medicamentos, tais como cloroquina e ivermectina — amplamente envolvidos em uma trama de fake news, e proxalutamida, citado pelo presidente no discurso (Figura 3), para pacientes com covid-19. Este trecho exemplifica as diretrizes do governo: “Hoje tem aparecido medicamentos ainda não comprovados, que estão sendo testados e o médico tem essa liberdade, tem que ter. É um crime querer tolher a liberdade de um profissional de saúde” (Biblioteca Presidência da República, 2021, parágrafo 12). Cabe destacar que o discurso de abertura do prefeito de Chapecó, supramencionado, também estava em consonância com tais interesses.

**Figura 3** — Momento em que cita uma medicação e sorri com aplausos da plateia



Fonte: CanalGov (2021, 34min45s)

A sequência do discurso de Bolsonaro é voltada para rearranjar as cobranças e as críticas de sua gestão. Para tanto, ele frisa que o inimigo é o vírus e que sua ida até a cidade era por consideração a João Rodrigues, que, segundo ele, ambos foram ata-

cados quando eram deputados. Mais adiante, a vitimização retorna à cena quando lembra de ataques sofridos na campanha eleitoral. Em seguida, como a interdiscursividade aponta, Bolsonaro se direciona à imprensa para sugerir que as notícias divulgadas sobre a pandemia não são verdadeiras. Vale lembrar que iniciativas como *Fato ou Fake* representam esforços de asseverar a importância do jornalismo em tempos de desinformação e fake news (Barbosa; Coutinho, 2023). Após, Bolsonaro diz acreditar na ciência, embora tenha sido uma das áreas mais prejudicadas com a falta de incentivos em pesquisa durante os anos que esteve na presidência, e continua trazendo passagens de tempos bíblicos. Depois compara os tratamentos para aids com a indução para medicações sem comprovação científica no tratamento da covid-19; esse tópico será desdobrado com maior vigor mais adiante.

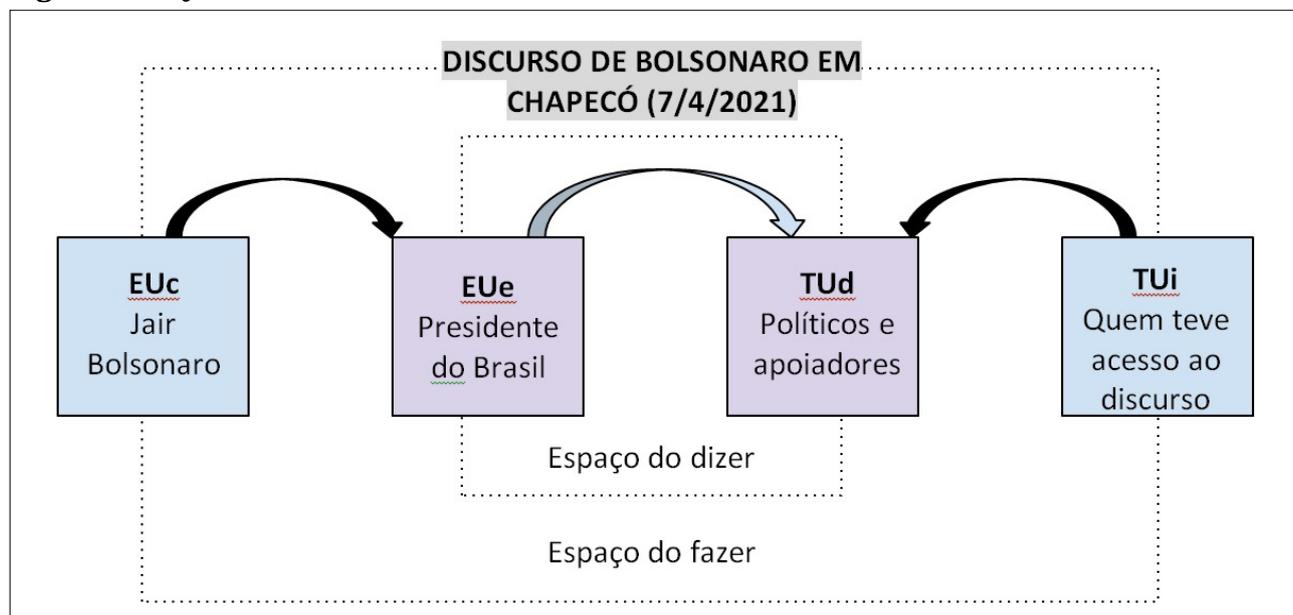
Por fim, Bolsonaro traz a questão econômica em pauta. Anteriormente, prefeito, governadora e vídeo institucional tinham se debruçado na propaganda de incentivos recebidos pela cidade como forma de assegurar empregos e investimentos. O presidente assegura que não implementaria medidas de contenção como *lockdown*. Ele continua, sem fundamentar em qualquer comprovação científica: “não vamos aceitar a política do fica em casa, fecha tudo, *lockdown*. O vírus não vai embora. Esse vírus, como outros, vieram para ficar. E vão ficar a vida toda. É praticamente impossível erradicá-lo” (Biblioteca Presidência da República, 2021, parágrafo 22). Segundo ele, a informalidade era grande no Brasil e esses trabalhadores estavam desamparados, recebendo auxílios do governo, com os quais Bolsonaro diz que não se sentir feliz em concedê-los e qualifica como “vivendo de favores do Estado”.

Outro tópico arregimentado discursivamente é a corrupção. Como a extrema-direita se vale, com frequência, em ataques aos governos de esquerda que comandaram anteriormente o Brasil (Miskolci, 2021), Bolsonaro afirma que a corrupção era o “maior câncer” do país e que, durante sua gestão, esse mal havia acabado. Adiante, ao citar a governadora presente no evento, o discurso tem caráter intragoverno, tomando-a como aliada por não concordar com medidas restritivas e ter a economia como norte.

É válido apontar que, em alguns momentos, a plateia reage com aplausos. Isso ocorre, por exemplo, quando cita o adversário de campanha à época, Fernando Haddad, com a pergunta direcionada aos presentes: “imagine os senhores se aqui nesse local tivesse o Haddad do PT? Como estaria o Brasil?”, em uma sugestão de ataque aos campos de esquerda política e de uma autoavaliação do mandato.

Ao observar o contrato de comunicação estabelecido, podemos montar o quadro interacional com base no discurso de Bolsonaro. Conforme Lysardo-Dias (2010), à luz da teoria semiolinguística de Charaudeau, o ato de linguagem ocorre em dois espaços: do dizer; e do fazer. O “EU” representa a instância de produção do discurso e o “TU” a de recepção. O espaço do fazer é composto por um sujeito empírico (sujeito-comunicante EUc) que se dirige a quem teve acesso (sujeito-interpretante TUi). No espaço do dizer, o EUc organiza seu discurso como sujeito-enunciador (EUe), o qual se projeta a um sujeito-destinatário idealizado (TUd) por ele. Essa composição da interação apresentada por Lysardo-Dias (2010) e Machado (2016) indica o envolvimento de interlocutores na comunicação, cujo sucesso ou fracasso depende dos sentidos que emergem.

**Figura 4** — Quadro com base no discurso



Fonte: elaboração própria a partir de Machado (2016)

## Legitimidade e credibilidade como estratégias

A comunicação pode ser tida como um teatro, isto é, uma encenação. A cena política, conforme Charaudeau (2011), envolve a representação de relações de poder, delimitação de papéis, textos e manobras. As estratégias discursivas são, assim, pensadas no intuito de obter sucesso. Aqui, destacamos duas: legitimidade e credibilidade. A primeira se refere ao que autoriza um sujeito a discursar em determinada situação. Nas palavras do linguista,

a legitimidade é realmente o resultado de um reconhecimento, pelos outros, daquilo que dar poder a alguém de fazer ou dizer em nome de um estatuto (ser reconhecido em função de um cargo institucional), em nome de um saber (ser reconhecido como sábio), em nome de um saber-fazer (ser reconhecido como especialista) (Charaudeau, 2011, p. 67).

No caso do discurso analisado, Bolsonaro se vale da legitimidade do cargo político ocupado, bem como ao contexto em que ocorre o discurso — uma visita presidencial,

cercada por apoiadores e políticos aliados. O estatuto de presidente confere, portanto, o direito de estar ali e pronunciar por ter sido eleito. Contudo, espera-se uma postura com a qual as pessoas possam confiar e acreditar. Ao perceber o modo de se pronunciar, os elementos articulados na tentativa de asseverar medidas ineficazes na gestão da pandemia e os apoios visados naquele espaço, tem-se uma aproximação com a autoridade. Segundo Charaudeau (2011), autoridade tem relação com um processo de submissão do outro. Nesse caso, há uma tentativa, organizada pela linguagem, de querer a submissão da população e dos governantes de municípios que sigam o que é dito. Quando Bolsonaro sinaliza para todos os prefeitos que se alinhem ao João Rodrigues, ele sugere uma posição a ser submetida. Outra passagem, no encerramento, coaduna com essa visada de autoridade:

Somos seres com capacidade de pensar. Coragem para decidir e dizer lá na frente, eu fiz o melhor de mim. Não pensei em consequências para si próprio ou na minha biografia. Poucos de nós, governadora, prefeito, ministros, outros prefeitos presentes, temos

o privilégio de poder decidir. Não vamos decidir com aquilo que por muitas vezes outros pensam. Vamos decidir porque nós pensamos (Biblioteca Presidência da República, 2021, parágrafo 41).

Afinal, seria Bolsonaro a pessoa capaz de decidir questões de ordem da saúde? Levantar esse questionamento é notar a estratégia de credibilidade. Charaudeau (2011) aponta que a credibilidade está relacionada a um sujeito ser confiável e, para tanto, deve discursar com saberes validados. Trata-se, inclusive, de uma construção para criar uma imagem apropriada de crédito. Na situação de comunicação, para as pessoas presentes com as quais Bolsonaro quer projetar o discurso (TUd), ele é um sujeito capaz de persuadir aquele público pela performance e pelas condições de eficácia do que fala, tomando, mesmo que de forma imprecisa, o exemplo de Chapecó. Nas plataformas digitais, especificamente quando atentamos para o chat ao vivo do YouTube, grande parte dos comentários é de aprovação e confiança em Bolsonaro. Porém, nesse mesmo espaço e em outros que chega esse discurso (TUj), Bolsonaro é questionado sobre a credibilidade forjada e sobre não ser um político com o qual se pode confiar, sobretudo com as fake news envoltas em seu histórico.

## **Tonificação de abjeções e estigmas**

Abrimos esta seção com a decupagem *ipsis litteris* do trecho do discurso de Jair Bolsonaro, publicada pelo governo federal, no qual faz referência à epidemia de HIV/aids. As frases ditas por ele articulam, sem qualquer fonte científica de validade ou veracidade, um período histórico epidêmico à pandemia, assim como, implicitamente, evoca preconceitos e violências contra indi-

víduos estigmatizados pela heteronormatividade que guia a cultura ocidental.

Depois para comer etapas, tivemos a questão da AIDS. No início dos anos 80, isso mesmo doutor Queiroga? Eu lembro que eu estava baixado no hospital com os quatro membros fraturados. E convivi com alguns que chegavam para baixar no Hospital Central do Exército. Naquela época, o que que foi usado para combater o HIV? O AZT, ou não foi? Coquetel de AZT, era comprovado cientificamente? Não. Se não tivesse usado, não chegaríamos no futuro ao coquetel. Que dá quase uma condição de vida normal a aquele que contraiu o vírus.

Agora, por que não se combateu também? Porque era o HIV, mas voltado a uma classe específica. Que tinham comportamentos sexuais diferenciados e também se contraía via injeção, via compartilhamento de agulhas. E ninguém foi contra. Isso foi ou não algum off label, algo fora da bula? E chegou-se a bom termo no futuro. Até hoje ainda não temos uma vacina para isso (Biblioteca Presidência da República, 2021, parágrafo 17-18).

De imediato, a associação feita discursivamente visa ratificar o uso de medicações sem comprovação para tratamento de uma doença. No entanto, as palavras mobilizadas carregam sentidos de abjeção e de estigmatização. Miskolci (2020, p. 44) escreve que “a abjeção é, portanto, facilmente associada à sexualidade”, haja vista que esse marcador social da diferença é atribuído em uma escala de normalidade e anormalidade dentro da cultura. Dizer “porque era o HIV, mas voltado a uma classe específica. Que tinham comportamentos sexuais diferenciados [...]” é uma articulação pejorativa carregada de repulsa, com vistas a diferenciar indivíduos. Da mesma forma, os gestos que faz para se referir a pessoas que usavam drogas. O histórico de Bolsonaro é manchado por rastros LGBTfóbicos em discursos que acenam para interesses

violentos, forjados de defesa conservadora de família, infância e heteronormatividade. Ao dizer expressões como “classe espe-

cífica” e “comportamentos sexuais diferenciados”, Bolsonaro implicitamente resgata a estigmatização.

**Figura 5** — Momentos em que Bolsonaro faz gestos para se referir à sexualidade e ao uso de drogas



**Fonte:** CanalGov (2021, 36min18s-36min26s)

Goffman (1988) assinala como estigma o processo de diminuição de uma pessoa a partir de uma marcação considerada depreciativa que lhe faria não ser humano. Logo, classificaria como anormal e passível de vio-

lência. Entre três possibilidades de estigma (Goffman, 1988), parece-nos que, quando diz da sexualidade, o discurso de Bolsonaro se volta a uma “culpa de caráter individual”; já, ao se referir a pessoas que usavam dro-

gas injetáveis, aproxima-se da “abominação do corpo” juntamente à “culpa de caráter individual”.

Cabe reiterar que nenhuma palavra é à toa e o emprego em um ato de linguagem não é aleatório. Para se caracterizar como violência verbal, como explica Charaudeau (2019), é preciso, fundamentalmente, da interpretação dos interlocutores que consideram ter sido feridos de algum modo. Nesse sentido, é fundamental ter como horizonte que “as palavras não são inocentes, mesmo que não matem, elas podem ferir mortalmente”, como escreve Charaudeau (2019, p. 448). O emprego de determinadas palavras com o interesse de ferir alguém constitui um ato de linguagem caracterizado como violência verbal. O linguista segue com o apontamento de que “a violência verbal vem de um ato de linguagem que se manifesta pelo emprego de certas palavras, estruturas ou expressões capazes de ferir psicologicamente uma pessoa, presente ou ausente, diretamente dirigida ou em posição de terceiro” (Charaudeau, 2019, p. 446). Ele continua a argumentação com o registro de que “[...] como para qualquer outro ato de linguagem, o sentido do ato de agressão verbal e seu impacto dependem da interpretação do receptor” (Charaudeau, 2019, p. 446).

A história da epidemia de HIV/aids tem as abjeções como parte de reforços na perseguição contra pessoas cujas sexualidades não correspondem às lógicas heteronormativas. Miskolci (2020, p. 45) apreende que “[...] até hoje, ser chamado de homossexual quase sempre equivale a ser xingado, um chamado a se autocompreender e, ao mesmo tempo, a constatar a condenação social do que é”. Nesse sentido, o discurso de Bolsonaro traz o julgamento e a condenação de modo latente, nas entrelinhas, mas com sinalizações por meio do gesto e da insinua-

ção a um grupo social.

Com as considerações de violência verbal (Charaudeau, 2019), compreendemos o discurso como uma prática de agressão, considerando as reações de repúdio. A Agência Aids (2021) publicou que ativistas classificaram o discurso como equivocado, preconceituoso, desinformado e desserviço. No texto, há seis posicionamentos de pessoas importantes para o movimento contra as estigmatizações. Moysés Toniolo diz que “[Bolsonaro] simplesmente, de certa forma, mantém um discurso preconceituoso e homofóbico sobre a população LGBT, que naquela época era mais afetada pela epidemia” (Agência Aids, 2021, parágrafo 7). Hoje, no cenário pandêmico da covid-19, pessoas LGBTQIA+ estão em condições de vulnerabilidade, com vigor no Brasil, pela força normativa dos atravessamentos de gênero e sexualidade destacados em discursos governamentais, de saúde e cotidianos. Especificamente à figura presidencial no Brasil, Bolsonaro, cujo lastro histórico remonta para posicionamentos LGBTfóbicos, realizou discursos atravessados por crenças, opiniões e desinformações.

Tempos depois, ainda na presidência, Bolsonaro foi entrevistado em um podcast e realizou mais uma fala homofóbica, mas dessa vez relacionada à mpox, uma doença que teve associações indevidas com determinadas orientações sexuais. A fala nesse espaço se entrelaça a outros discursos, já ditos e outros que podem emergir na sociedade, e formam “[...] processos violentos que se alastram por meandros de abjeção, memórias de preconceito e reforços institucionais” (Procópio; Vieira Filho, 2022, p. 68).

## **Algumas notas finais**

A pandemia de covid-19 não é apenas um fenômeno de saúde, mas transcende para

diferentes campos científicos, entre os quais situamos os estudos discursivos. Neste artigo, apresentamos uma situação de comunicação que ocorreu em meio ao caos pandêmico no Dia Mundial da Saúde, em 2021, um dia após o Brasil bater o recorde de mortes em 24 horas. Esse foi um entre muitos discursos de Jair Bolsonaro que negligenciaram a pandemia de covid-19 e as consequências sociais, tendo como foco privilegiar interesses pessoais, políticos e de aliados.

A data 7 de abril deveria representar um esforço governamental, ao nível mundial, a fim de assegurar condições de saúde para todas as pessoas. A Opa e a OMS escreveram no comunicado daquele ano que a covid-19 evidenciou as desigualdades do mundo, em que alguns podem ter acesso aos serviços de saúde com garantia de atendimento e cuidado, enquanto outras pessoas enfrentam situações de precariedade. Determinados grupos, por razão das marcações sociais de etnia e gênero na cultura, são os mais acometidos com inferioridades e prejuízos. E por isso, as organizações fizeram o apelo aos governantes para que a situação de injustiça e desigualdade fosse evitada.

No Brasil, como o discurso analisado evidenciou, juntamente a outros tantos processos comunicacionais envolvendo a liderança política daquele momento (Vieira Filho, 2022), posicionamentos contrários ao que organizações oficiais de saúde indicavam. Para além, o interesse em violentar verbalmente determinados indivíduos e grupos sociais prevaleceu. Ao invés de buscar medidas sanitárias e políticas públicas em consonância com a garantia de equidade de saúde, o que vivemos foi a tonificação das desigualdades, a patência da violência sem qualquer constrangimento e o aumento de vítimas em escalada.

Para encerrar, se fake news é um fenômeno de desinformação, com o qual se disputa uma narrativa a partir de um objetivo favorável para si ou para um conjunto de sujeitos, parece-nos que se torna, assim, um sinônimo para Bolsonaro. Sem identificação de fontes científicas, sem saberes validados ou sem temor pelo que pronuncia, o então presidente cria discursos em tom de exaltação para vangloriar interesses políticos e partidários, deixando o cuidado e a ética com a situação pandêmica em segundo plano. O ato de linguagem analisado aconteceu em 2021, mas, hoje, as consequências desse passado recente seguem presentes nas vidas dos brasileiros.

## Referências

AGÊNCIA AIDS. **Comparação entre covid e HIV feita por Bolsonaro é preconceituosa, equivocada, desinformada e um desserviço para a população, dizem ativistas**. 2021. Disponível em: <https://agenciaaids.com.br/noticia/comparacao-entre-covid-e-hiv-feita-por-bolsonaro-e-preconceituosa-equivocada-desinformada-e-um-desservico-para-a-populacao-dizem-ativistas/>. Acesso em: 31 out. 2023.

ALVES, M. A. S.; MACIEL, E. R. H. O fenômeno das fake news: definição, combate e contexto. **Internet & sociedade**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 144-171, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/44432>. Acesso em: 31 out. 2023.

BARBOSA, G. B.; COUTINHO, I. Infodemia: a pandemia que ainda não acabou. **Revista Brasileira de Iniciação Científica em Comunicação Social (Iniciacom)**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 38-51, 2023. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/iniciacom/article/view/4589/>. Acesso em: 31 out. 2023.

BIBLIOTECA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, na Reunião de trabalho com o prefeito de Chapecó, João Rodrigues**. 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-na-reuniao-de-tra>

[balho-com-o-prefeito-de-chapeco-joao-rodri-gues](#) Acesso em: 31 out. 2023.

CANALGOV. **#AoVivo**: Reunião de trabalho em Chapecó (SC). 2021. 53min15s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z18xLxAKiZQ>. Acesso em: 31 out. 2023.

CATUCCI, A.; BORGES, C. **'Não vai ter lockdown', diz Bolsonaro após Brasil registrar 4,2 mil mortes em um dia**. G1. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/04/07/bolsonaro-chega-a-santa-catarina-para-visita-a-chapeco-no-oeste.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2023.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARAUDEAU, P. Reflexões para a análise da violência verbal. **Revista Desenredo**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 443-476, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i3.9916>. Acesso em: 31 out. 2023.

FALCÃO, P.; SOUZA, A. B. Pandemia de desinformação: as fake news no contexto da Covid-19 no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/2219>. Acesso em: 31 out. 2023.

G1. **Brasil bate marca de 4 mil mortes por Covid registradas em um dia pela 1ª vez e soma 337,6 mil na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/06/brasil-bate-marca-de-4-mil-mortes-por-covid-registrados-em-um-dia-e-soma-3376-mil-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LYSARDO-DIAS, D. As contribuições de Patrick Charaudeau para o desenvolvimento da AD no Brasil. In: PAULA L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso no Brasil**: três épocas histórico-analíticas. Uberlândia: EDUFU, 2010, p. 161-180.

MACHADO, I. L. **Reflexões sobre uma corren-**

**te da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida**. Coimbra: Gracio Editor, 2016.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MISKOLCI, R. **Batalhas morais**: política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MOTTA, A. **Mandetta, Teich, Pazuello e Queiroga**: os 4 ministros da Saúde da pandemia. Uol. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/mandetta-teich-pazuello-e-queiroga-os-4-ministros-da-saude-da-pandemia.htm#:~:text=Mandetta%2C%20Teich%2C%20Pazuello%20e%20Queiroga,ministros%20da%20Sa%C3%BAde%20da%20pandemia&text=Com%20a%20nomea%-C3%A7%C3%A3o%20de%20Marcelo,desde%20o%20in%C3%ADcio%20da%20pandemia>. Acesso em: 31 out. 2023.

PÉREZ NAVARRO, P. (Org.). **Margens da pandemia**: queerentenas viadas, boycetas, sapatrans, faveladas. Salvador: Editora Devires, 2021.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PLENARIA Patrick Charaudeau. Publicado por Sistema Educativo Madero. [S. l.]. 2021, 125min20s, son., color. Disponível em: [https://www.youtube.com/live/pBC1dth8j1U?si=Uk-NhRSzGj\\_eU-iSf](https://www.youtube.com/live/pBC1dth8j1U?si=Uk-NhRSzGj_eU-iSf). Acesso em: 31 out. 2023.

PROCÓPIO, M. R.; VIEIRA FILHO, M. J. Da aids à mpox: Sentidos sobre homossexualidade em processos simbólicos estigmatizantes. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, v. 17, n. 2, p. 57-72, 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/539>. Acesso em: 31 out. 2023.

PROCÓPIO XAVIER, M. R.; VIEIRA FILHO, M. J. Conservadorismo acima de tudo e de todos: imaginários sociodiscursivos nos discursos de posse presidencial de 2019. **Mídia e Cotidiano**, v. 14, n. 3, p. 97-117, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.22409/rmc.v14i3.43167>. Acesso em: 31 out. 2023.

VIEIRA FILHO, M. J. “Mimimi”, “histeria”, “gripesinha”: imaginários sociodiscursivos da banalização da pandemia no Brasil em discursos presidenciais. MESTER, Los Angeles, v. 51, p. 157-179, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5070/m351055724>. Acesso em: 31 out. 2023.

VIEIRA FILHO, M. J.; PROCÓPIO, M. R. O ethos de Jair Messias Bolsonaro: uma análise discursiva dos discursos da posse presidencial. **Temática**, [S.l.], n. 8, p. 157-171, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/54522>. Acesso em: 31 out. 2023.

*Recebido em: 22/10/2023*  
*Aprovado em: 24/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# “Isto não é Tebas, isto é Brasil”: A travessia da pandemia na poética de Alberto Pucheu

Taise Teles Santana de Macedo (PPGLITCULT/UFBA)\*

<https://orcid.org/0009-0005-0487-9563>

## Resumo:

Esta proposta discute como o repertório da pandemia da Covid-19 está presente no “Poema para a catástrofe do nosso tempo”, publicado, em 2020, no livro *vidas rasteiras*, do poeta e artista Alberto Pucheu, um poema-livro dividido em vinte e uma partes cuja narrativa, tecida recentemente sob a égide da crise sanitária mundial, estampa a catástrofe que se abateu sobre o Brasil. A atmosfera trágica se sucede desde 2016, quando uma presidenta foi retirada do seu cargo por meio de um “golpe teatral”, repercutindo, em 2018, quando um Midas às avessas, um partido político e uma ideologia autoritária e de extrema brutalidade assumiram o poder. Ao pensar o Brasil contemporâneo, Pucheu adota uma visão da ascendente queda de um país para refletir sobre os acontecimentos atuais. Diante de um contexto fúnebre, “Poema para a catástrofe do nosso tempo” alavanca imagens de dor, de morte e de perdas que figuram o drama existencial vivenciado por brasileiras e brasileiros tanto em decorrência do coronavírus quanto da inoperância do Estado perante tal tensão sanitária.

**Palavras-chave:** Catástrofe; Pandemia; Poema; Pucheu.

## Abstract:

### “This is not Thebes, this is Brazil”: Crossing the pandemic in the poetics of Alberto Pucheu

This proposal discusses how the repertoire of the covid-19 pandemic is present in “Poema para a catástrofe do nosso tempo”, published in 2020 in the book *vidas rasteiras* by the poet and artist Alberto Pucheu; a poem-book divided into twenty-one parts whose narrative, recently woven under the aegis of the global health crisis, prints the catastrophe that has befallen Brazil. The tragic atmosphere has been going on since 2016, when a female president

---

\* Doutoranda no Programa de Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLITCULT/UFBA). Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui Especialização em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), graduação em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa- pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2362103816233455>. E-mail: [taiseletes@yahoo.com.br](mailto:taiseteles@yahoo.com.br).

was removed from office through a “theatrical coup”, with repercussions in 2018, when an upside-down Midas, a political party and an authoritarian ideology of extreme brutality took power. In thinking about contemporary Brazil, Pucheu adopts a vision of the rising fall of a country to reflect on current events. Set against the backdrop of a funeral, “Poema para a catástrofe do nosso tempo” leverages images of pain, death and loss that depict the existential drama experienced by brazilians as a result of both the coronavirus and the state’s inaction in the face of such health tensions.

**Keywords:** Catastrophe; Pandemic; Poem; Pucheu.

## Introdução

Amanhã não será um dia melhor do que hoje, que não é um dia melhor do que ontem. Há um sentimento fúnebre no ar [...] (Pucheu, 2020, p. 94).

Brasil, 2020. Estávamos em plena onda de flagelo ocasionada por uma doença desconhecida. Os cientistas e as autoridades sanitárias mundiais, atônitos, corriam contra o tempo para descobrir qual cepa do coronavírus havia infectado os seres humanos, provocando a denominada síndrome respiratória aguda grave. Espalhando-se por países mundo afora, o vírus SARS-CoV-2 circulava, rapidamente, apesar de todos os esforços de contenção tomados pelos dirigentes de países acometidos pela peste.

Diante da novidade, os indivíduos se viram, cotidianamente, atravessados por uma outra linguagem: quarentena obrigatória, uso de máscaras, trabalho remoto, lavagem de mãos e de utensílios, para citar algumas das expressões que se tornaram comuns. E, frente a esse contexto, as pessoas tiveram que se adaptar à nova realidade em prol da preservação da vida e da comunidade.

A arte, ou melhor, a literatura, não se eximiu em tocar nesse novo cenário de tristezas. Apesar de as atividades terem ficado em suspensão, tanto em universidades como em escolas, entre outras instituições dos setores público e privado, passamos a

desenvolver nossas tarefas dentro de casa, de modo remoto ou *online*. Juntando-se a isso, o contexto brasileiro mostrava-se ainda mais preocupante, pois, além de lidar com uma crise sanitária, estávamos, também, perecendo numa crise política.

Em 2018, o país elegeu um grupo autoritário afeiçoado à ideologia da extrema-direita, o que já nos colocou em estado de risco. No decorrer da pandemia, parecíamos navegar contra a corrente: enquanto os demais países adotavam medidas cautelosas e eficazes no combate à pandemia, o Brasil, representado pela figura do ex-presidente, postergava em comprar vacinas, afrouxava o isolamento social, debochava de pacientes infectados pelo coronavírus.

Atenta a todo esse escárnio, a poesia não se calou. Como uma resposta a esses tempos sombrios, vários artistas, intelectuais e escritores elevaram suas vozes e corpos, emitindo gestos de resistência. Um exemplo disso é o “Poema para a catástrofe do nosso tempo”, do professor e poeta Alberto Pucheu. Publicado em 2020, esse poema-livro usa, como mote para seus versos, a matéria disponível da recente história mundial, a pandemia do coronavírus, e, também, o tenebroso cenário do Brasil de 2020, que estava marcado pelo descaso do ex-presidente do país diante dessa crise sanitária. Ao unir poesia, política e pensamento, Pucheu exa-

mina a desordem desse Brasil coevo, apontando de que forma uma tragédia se abateu sobre nós.

Nesse sentido, este artigo tem como principal objetivo aventar os caminhos pelos quais a pandemia invade o poema pucheuteano, levando em conta que, com seu trabalho, o poeta tinha o fito de testemunhar a catástrofe que se sucedeu na história do país e do planeta, uma calamidade verificada, sobretudo, a partir do amesquinamento do humano e de inúmeras falas e gestos do ex-mandatário do Brasil que, sem nenhum pudor e zelo, atacou a todos os (sobre)viventes. Assim, a linguagem poética, em sua dimensão político-interventiva, fabula um espaço de trincheira, de contragolpe e de toca perante a imprevisibilidade do nosso tempo.

Para tanto, abordaremos a concepção do trágico no pensamento filosófico e literário para, posteriormente, por meio desse conceito, tecer uma leitura do texto poético pucheuteano, o que faremos a fim de compreender de que maneira a pandemia se hospeda no poema no intuito, também, de examinar as incertezas, os acasos e as instabilidades que a poesia proporciona quando em atrito com o nosso cotidiano e com a nossa realidade naquilo que eles têm de extenuante e de espantoso.

Alberto Pucheu, poeta e professor de Teoria Literária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), trama seu projeto de escritura por um desguarnecimento de fronteiras: não há uma dicotomia entre os gêneros literários (poesia x prosa, por exemplo); pelo contrário, o que há é a exploração da potência de um gênero no interior do outro. Dentre seus inúmeros livros de poesias, seus ensaios teórico-críticos e documentários, encontramos um artista que cartografa os impasses do nosso tempo, fun-

cionando como um sismógrafo ao detectar os movimentos, as nuances, os fragmentos e as incompletudes que inundam a vida.

## O trágico em(cena)

“[...] Ficar em casa/ é coisa de covardes/ Essa é uma realidade, o vírus/ ‘tá aí./ Vamos ter que enfrentá-lo,/ mas enfrentar como homem, porra./ Não como um moleque” (Pucheu, 2020, p. 118). Esse é um dos trechos de “Poema para a catástrofe do nosso tempo”, que recupera uma das muitas declarações saídas da boca do ex-presidente do Brasil durante a pandemia. Nesse período crítico, ficamos à mercê de um governo que lutou a favor da morte, da disseminação do vírus e da contaminação em larga escala. Ao decidir por isso, todos nós estávamos sob a égide de uma tragédia.

Apesar de não estarmos em Tebas, a tragédia da terra *brasilis* nos aproximou do mundo ático, uma vez que estavam, no palco, elementos que envolviam morticínios, dores, terror. Uma das partes da tragédia, segundo Aristóteles (2003), na *Poética*, é a existência da catástrofe, momento no qual a peça trágica desmorona, encaminhando-se para seu terrível final. Esse gênero literário, que surge no século VI a. C., instaura, nas festas públicas das cidades, uma forma de expressão que traduz aspectos da experiência humana e da formação de um homem interior, de um sujeito perpassado por excesso de sofrimento e suscetível aos desígnios dos deuses. Segundo os historiadores Jean-Pierre Vernant e Pierre Vidal-Naquet (1999), a tragédia expõe um homem perturbado por seus conflitos, imerso num universo de valores ambíguos, onde a instabilidade é a marca central. Parece-nos que esse gênero se adequa a uma sociedade em que uma cisão está acontecendo e, no caso particular helênico, se situa no confronto entre

as tradições míticas e heroicas e um novo modo de pensamento, tensão que marcam o advento do Direito no seio da *polis*.

Quando pensamos em tragédia, já associamos a ela a ideia do “trágico”. Todavia, a visão trágica do mundo é moderna, empregada a acontecimentos fatais ou a calamidades da vida. Na Grécia, quando se tratava de um evento “trágico” remetia-se, de imediato, ao acidente envolvendo Édipo e Laio, ou seja, à literatura. Como nos alerta o pesquisador Glenn W. Most (2001, p. 23), raramente situações tristes eram acompanhadas do adjetivo “trágico”. Em tais casos, *tragikon* “descreve, na maioria das vezes pejorativamente, algo ou alguém que excede, ou, especialmente, quer exceder, as normas humanas comuns aplicadas a todos os outros.”

Posto isso, conforme Aristóteles (2003), a tragédia pertence ao gênero dramático e representa a imitação da ação do caráter de homens elevados (nobres, reis, lideranças de Estado, heróis), encenada por atores de teatro, cujo objetivo é suscitar terror e piedade, a fim de que ocorra a purificação de emoções. Um dos elementos mais importantes desse drama trágico é a trama dos fatos, o conflito, por assim dizer, pois o que se imita são as ações, não os homens. O tom elevado da tragédia se resguarda na mímeses direta de temas considerados eternos.

Para Aristóteles (2003), o componente trágico na obra de arte se substancia na interligação das ações e dos fatos que geram o terror e a piedade, ou seja, é no próprio desenrolar do mito que esses sentimentos são tecidos. As ações catastróficas, assim, devem se suceder, segundo esse filósofo, mantendo-se o mito em sua versão tradicional, a exemplo de Medeia, de Eurípedes, que mata os filhos conscientemente, ou como ocorre em *Édipo*, de Sófocles, em que os atos de malvadez são executados sem que o sujeito

saiba da relação de parentesco, que só é revelada posteriormente. Com relação a isso, conforme Aristóteles (2003, p. 122): “age ou não age o ciente ou o ignorante.”

A essência da tragédia reside, portanto, no conflito entre dois polos: inocência e culpabilidade, lucidez e cegueira. Ao mesmo tempo em que é culpado, Édipo é inocente, uma vez que não sabia que iria matar seu pai e se casar com sua mãe. Vítima de uma maldição ancestral, ao herói sofocleano não restava escapatória a não ser atravessar, em agonia, o destino do qual fazia parte.

Ao abordar um estudo sobre a arte da tragédia, Albin Lesky (1996) destaca como os gregos não desenvolveram uma teoria sobre o trágico. Esse elemento aparece, sim, no drama plasmado helênico, contudo não é articulado a uma concepção de mundo como um todo. O trágico, enquanto categoria estética e princípio filosófico, nos é possível, segundo esse estudioso, quando expressamos a sensação de sermos atingidos pelo caso funesto/nefasto/sinistro que se apresenta. É o que se denomina de possibilidade de relação com o nosso próprio mundo.

A noção do conteúdo trágico elaborado por Lesky (1996) descende da tragédia grega, porém se distancia dela quando tal estudioso não reconhece o trágico como algo incondicionalmente irremediável. Em algumas peças trágicas clássicas, como *Oréstia*, de Ésquilo, não há um despedaçamento do homem, mas uma conciliação, um desfecho feliz. A própria falta de escapatória colocada por Aristóteles (2003) quando pontua os fins catastróficos da tragédia não pode, nas palavras de Lesky (1996, p. 38), ser tomado como um ponto em definitivo, visto que “esse conflito, por mais fechado que seja em si mesmo seu decurso, não representa a totalidade do mundo”. Além disso, esse filólogo aponta que “a concepção de essência do

trágico é, ao mesmo tempo, uma boa dose de visão do mundo” (1996, p.54), o que não se prende, necessariamente, à forma artística da tragédia ática.

A filosofia do trágico se estabelece, principalmente, por meio de escritores e poetas alemães que, ao invés de se debruçarem sobre os efeitos da tragédia, se voltam para o fenômeno do trágico. Segundo Peter Szondi (1994) em seu *Ensaio sobre o trágico*, os pensadores do idealismo alemão traçaram uma noção de trágico pelo viés do dualismo de vetores metafísicos ou ontológicos, a exemplo do filósofo Schelling, ao postular que, pelo conflito entre vontade de liberdade e necessidade de viver o sofrimento, o herói trágico se coloca como seu próprio adversário: “o vencedor é igualmente o vencido; o vencido, o vencedor” (Szondi, 1994, p. 18).

Na esteira dessas discussões, o poeta e filósofo Hölderlin, citado por Szondi (1994), defende que a significação da tragédia seja compreendida pelo paradoxo, ou seja, na medida em que o herói trágico nada tem a fazer e será aniquilado pela natureza, ele se torna insignificante. Contudo, por meio da morte a existência desse herói apresenta alguma significação. Dessa maneira, para Hölderlin, esse conflito que se dá entre natureza e arte (entre Deus e homem) realiza-se, então, na tragédia, quando “o homem é colocado como signo em si mesmo insignificante” (Szondi, 1994, p. 20).

Seguindo as variações da concepção do trágico, em *O nascimento da tragédia*, escrito em 1872, o jovem Nietzsche (2020) se debruçou sobre a arte trágica e sua composição, enfatizando como o coro (a música) se constituiu no espírito da tragédia. Nesse primeiro momento, preocupado em tecer críticas ao racionalismo de Sócrates e de Platão e a toda a influência desse pensamento na

civilização ocidental, Nietzsche (2020) postula que o pensamento racional e teórico sócrático sucumbiu à tragédia devido ao seu caráter lógico, por desconsiderar o poeta trágico, acusando-o de não saber o que faz. Cabe lembrar que esse livro é escrito após a Guerra Franco-Prussiana (1870-1871), que teve como consequência a fundação do Segundo Reich (império) alemão com a derrota da França e as imposições humilhantes do Tratado de Versalhes, o que, mais tarde, seria um dos pivôs da Primeira Guerra Mundial. Portanto, nessa obra, esse pensador faz uma celebração da arte diante de um mundo caótico que depositava na razão toda a sua crença.

Para Nietzsche (2020), a arte da tragédia se amparava em dois impulsos artísticos de natureza antagônica, configurando-se como dionisíaca e apolínea.

A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [Bildner], a apolínea, e a arte não-figurada [unbildlichen] da música, a de Dionísio: ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum “arte” lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da “vontade” helênica, apareceram emparelhado um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática (Nietzsche, 2020, p.27).

Nas origens do teatro grego, a tragédia remonta às celebrações em homenagem ao deus Dionísio, divindade dos vinhos, das festas, da desmesura. Eram festividades entoadas pelo ditirambo, hino composto por um coro de sátiros, que atuavam como porta-

vozes do deus Dionísio, o qual se travestia como homem e como bode, tocava tambores, liras e flautas e dançava. Com o passar dos tempos, essas festas se modificaram, a ponto de o coro do ditirambo perder espaço, fortalecendo o drama, em sentido mais estrito, de personagens no palco, que, com suas máscaras, experimentavam o despeçamento e a desintegração do indivíduo. Isso, para Nietzsche (2020), representava o verdadeiro sofrimento dionisíaco.

Percebe-se que a força da tragédia helênica se depositava no coro, uma vez que este “retrata a existência de maneira mais veraz, mais real, mais completa do que o homem civilizado, que comumente julga ser a única realidade” (Nietzsche, 2020, p. 57). Mito trágico e música, por assim dizer, transfiguram a imagem terrível do mundo em prazer. Ou seja: as duas forças – dionisíaca e apolínea – se erguem em reconciliação, fazendo com que a vida seja encarada de frente, sem subterfúgios e aparências. Dessa maneira, a afirmação da vida na concepção do trágico nietzschiano pauta-se, primordialmente, por um ir ao encontro do terrível, da dor, do sofrimento do mundo, sem negar o sombrio e o tenebroso da vida. Assim, o espectador enxerga e vivencia o sofrimento como parte integrante da vida, como postula Nietzsche (2020), ao tecer considerações sobre a sabedoria da arte trágica.

### **“Há um sentimento fúnebre no ar”: a catástrofe do nosso tempo**

O poeta, professor e artista Alberto Pucheu escreve seu “Poema para a catástrofe do nosso tempo” nos idos de 2018-2020, período em que fomos surpreendidos por um cenário político turbulento e pela pandemia mundial do coronavírus. Ao longo desses versos, adentramos num universo virulento

e derradeiro diante de uma onda crescente de mortes e de uma atmosfera de terror e caos provocada pela inapetência do governo federal brasileiro que, sem nenhum pudor, deixava a população à mercê de uma doença tão misteriosa.

Nesse sentido, tal poema amontoa uma série de declarações, tanto do ex-presidente como de outras personalidades políticas, proferidas desde o transcorrer do processo político de 2018, quando ocorreram as eleições presidenciais, até o contexto da pandemia da Covid-19. Nesse longuíssimo texto poético, Pucheu se comporta, em verdade, como um pensador do contemporâneo que, agindo em cooperação e em coparticipação com o espectador ativo ou com o público leitor, faz uma análise crítica e interventiva sobre o Brasil coevo. Publicando poesias, ensaios crítico-teóricos e documentais desde 1993, esse escritor tem se interessado, cada vez mais, por realizar uma leitura produtiva junto à/com a realidade do nosso país, ocupando-se, sobretudo, de questões que envolvem a dispersão e os recortes da ditadura militar de 64 e, também, a situação sociopolítica brasileira de 2013 até este presente momento.

Em “Poema para a catástrofe do nosso tempo”, notamos que o universo descrito é assombroso, pois, a todo instante, cenas de mortes e de perdas estão sendo narradas. Há uma dicção política e artística sobre o trágico, inclusive quando os versos lançam à mostra toda a usura de poder durante a invasão da pandemia do coronavírus, não só no Brasil como no restante do mundo. Na obra pucheuteana em análise, não é possível estancar ou represar a sangria política do nosso tempo, porque é, justamente, nele, nesse “tempo de fezes”, que experienciamos a catástrofe:

## VII

Mais uma vez, é guerra. É guerra.  
 É guerra, desta vez sanitária.  
 Eis a guerra. Países interceptam máscaras, respiradores, luvas que iam para outros países. É guerra. É guerra sanitária. É guerra por lá, por aqui, por aí, por sei lá onde, por toda parte. “Estamos em guerra sanitária”, disse o presidente francês, “estamos em guerra”, “em uma guerra sanitária”, “não estamos lutando nem contra um exército, nem contra outra nação. Mas o inimigo está lá, invisível, imperceptível e avançando. Isso exige mobilização geral”. Esse mesmo presidente entende “mobilização geral” como confisco de equipamentos que iam para outros países e, ao fazer escala em seu país, foram apreendidos, digo, roubados (Pucheu, 2020, p. 134).

O sentimento fúnebre que paira no ar fica marcado pelo uso de uma linguagem explosiva, o que nos revela o caráter invasivo da pandemia: “luvas, máscaras, respiradores”, tudo isso era o *modus operandi* dos países naquele instante. Isso, também, se evidencia com a utilização frequente do termo “guerra” para se referir ao estado no qual o mundo se encontrava. Diferentemente de um conflito armado, o inimigo, aqui, era outro: um vírus invisível. E todos os países, fugindo de uma ética da vida, se armavam como podiam, inclusive confiscando equipamentos médicos que iriam para outras nações.

Os irruptivos e marcantes *enjambements*, isto é, os prolongamentos de um verso num outro sem a necessidade de respeitar a linearidade contígua dos sintagmas, a exemplo de: “em seu país, foram apreendidos, digo,/ roubados”, em que a compreensão de “apreendidos” é “completada”, ou melhor, ampliada pelo verso seguinte: “roubados”, permite que o leitor adentre num universo

de guerra, só que não de um conflito armado como, tradicionalmente, conhecemos; aqui, agora, a guerra é sanitária, é virulenta, é por interceptação de insumos e medicamentos para contenção de uma doença.

É perceptível que a poesia pucheuteana põe o leitor num jogo de atuação comunicativo ou sociointerativo, uma vez que a linguagem poética compartilha conosco um momento da atualidade vivenciado por todos. Além disso, ainda que muitas informações sejam novas, tal texto frequentemente aponta para fatos e personalidades históricas e públicas que marcaram, de alguma maneira, nossas vidas nesse último triênio. Assim, a poesia, de forma generosa e atraente, consegue capturar um conhecimento enciclopédico que a maioria dos leitores dispõe.

Segundo a linguista Ingedore Villaça Koch (2022), em *O texto e a construção dos sentidos*, para o processamento textual, um dos sistemas que operam na construção dos sentidos do texto é o conhecimento de mundo, o qual se refere às informações armazenadas na memória de cada indivíduo, sejam fatos do mundo ou experiências vividas. A partir disso, o leitor levanta hipóteses sobre o texto, cria expectativas sobre o campo lexical e produz inferências que permitem descobrir os segredos e espaços lacunares de um texto.

Assim, a poética pucheuteana convoca a participação do leitor em cada verso. Vejamos:

[...] Depois de, antes mesmo de ser eleito, já ter dito e repetido “eu sou favorável à tortura, tu sabes disso, e o povo também é favorável à tortura, “através do voto você não vai mudar nada nesse país, nada, absolutamente nada, só vai mudar, infelizmente, no dia que partirmos para uma guerra civil aqui dentro,

e fazendo o trabalho  
que o regime militar não fez,  
matando uns 30 mil... se vai morrer  
alguns inocentes, tudo bem”,  
“minha especialidade é matar,  
não é curar ninguém”, “o erro  
da ditadura foi torturar  
e não matar”, “pinochet  
devia ter matado mais gente”,  
“vamos fuzilar a petralhada”,  
o presidente, em campanha,  
afirmou que o objetivo  
de seu governo é fazer  
com que o brasil volte  
40 ou 50 anos, ou seja, volte para  
os piores anos, para os porões,  
para os calabouços mais sombrios  
da ditadura militar [...] (Pucheu, 2020, p. 98-99).

Este excerto é composto por fragmentos de fala do ex-presidente do país, ora durante o contexto das eleições presidenciais, ora em meio à pandemia do coronavírus. Em ambas as situações, tais declarações, fragmentadas e retiradas de seu contexto inicial, isto é, de noticiários da televisão ou de postagens das redes sociais, são deslocadas para os versos no intuito de provocar efeitos de sentidos diversos, sendo um deles o de impactar o leitor, o que o poema faz trazendo a amostragem de um discurso com o qual, desde muito antes de ser eleito, o ex-mandatário já evidenciava o seu posicionamento autoritário, conservador e antidireitos humanos. Eram de conhecimento público essas suas escandalosas falas, que Pucheu aglutina no poema, como: “eu sou favorável à tortura,/ tu sabes disso”, “através/ do voto você não vai mudar nada/ nesse país, nada, absolutamente”, “só vai mudar, infelizmente,/ no dia que partirmos/ para uma guerra civil aqui dentro,/ e fazendo o trabalho/ que o regime militar não fez,/ matando uns 30 mil...”.

Além disso, o poema se entremeia num espectro sombrio, o que reverbera nas ima-

gens do “calabouço”, dos “porões” e dos “piores anos vividos” no Brasil à época da ditadura militar. Desde o início, Pucheu objetiva relacionar a memória desse passado histórico de dores e de eventos trágicos com o momento de ascensão, também trágica, do grupo associado à ideologia de extrema direita, a do ex-presidente e seus asseclas, ao maior cargo político da nação e à incursão da pandemia da Covid-19.

É como se, ao mesmo tempo, estivéssemos enlameados em duas crises: uma política e uma sanitária que, no contexto brasileiro, também era política. A tragicidade da situação do país, retratada a cada verso, crescia, conforme as mortes evitáveis pela Covid-19 se avolumavam, as vacinas não chegavam, a quarentena se afrouxava, os dados reais do número de mortos eram escondidos pelo governo federal, dentre outros dispositivos de controle. Observemos outro trecho do poema:

[...] Há milhares de nomes  
que deveriam estar disponíveis  
em algum lugar para sabermos  
quem são os mortos diretos e indiretos  
pelo vírus e, sobretudo, pelo presidente  
que se aproveita do vírus para matar,  
mas, além de não sabermos seus nomes,  
não sabemos, tampouco, e menos ainda,  
os nomes dos subnotificados, daqueles  
que passam por fora dos dados  
oficiais, daqueles que o governo  
não testa e que, mesmo se os testasse,  
esconderia o resultado de todos nós (Pucheu, 2020, p. 168).

Por esse excerto, fica claro que o poema mostra a imagem de um país em derretimento, uma nação que, paulatinamente, ia se esfacelando diante de uma política predatória e, tal como um indivíduo acometido pelo vírus, adoecia em poucos minutos, segundos, horas. Era um país que padecia por falta de ar.

Se a Covid-19 provocava um comprometimento respiratório generalizado no paciente, o governo fazia o mesmo com seus viventes: não testava a população, escamoteava os nomes dos mortos pelo vírus e os dados reais dos casos de contágio, não se interessava em adquirir vacinas, propagava o uso de medicamentos inapropriados para a profilaxia da doença. A invasão da pandemia se constituía, também, numa política de extermínio tanto contra os vivos como contra a memória dos mortos. Como assegura o poeta: “[...] não fabrica/ apenas os modos de matar, mas, agindo/ segundo uma lógica da desapareição,/ faz de tudo para apagar/ a memória dos que morrem,/ seus nomes, seus sobrenomes,/ suas histórias, algo de suas vidas, seus vestígios...” (Pucheu, 2020, p. 168).

Nesse sentido, se uma tragédia se abateu sobre nós e se no contexto brasileiro essa cena coincide com um desastre político, inferimos que “Poema para catástrofe do nosso tempo” permite-nos adentrar numa das questões fundamentais da pandemia: a possibilidade de refletirmos sobre o inesperado e o imponderável da nossa existência. Durante a expansão da Covid-19, escutávamos as pessoas discursarem sobre como a sociedade estava tendo a oportunidade de se repensar, de pôr em discussão alguns de seus valores, de se compreender melhor diante de um cenário adverso.

Se a vacina e a ciência podem curar doenças, seria possível curarmos a ferida da existência por meio do espírito científico? O poema pucheuteano retoma, em certa medida, esse modo trágico de pensar o mundo sem fazer um duelo entre ilusão e verdade. O trágico, aqui, expõe as vísceras de homens do poder, a exemplo do ex-presidente, que, na sanha de destruição dos opositores e na sede de deter a verdade, assume toda sua

fragilidade perante um contexto pandêmico-político que necessitava de um diálogo mais amistoso e menos desumano com a própria vida. Vejamos no seguinte excerto:

### III

O que eu vi até o momento  
é que outras gripes  
mataram mais do que essa.  
assim como uma gripe, outra  
qualquer leva a óbito.  
por enquanto, nada de alarme.  
não é uma situação alarmante.  
não é motivo para pânico.  
Se tiver tudo redondinho  
no Brasil, não vamos buscar  
ninguém [na China]. Se depender  
do presidente, não vamos  
buscar ninguém. Custa caro  
um voo desses (Pucheu, 2020, p. 111-112).

Esse fragmento, escrito, integralmente, com expressões e declarações do ex-presidente ilustra bem como há um jogo entre uma ilusão planificada pelo ex-mandatário, de fazer com que a população acreditasse que a situação da pandemia não era alarmante, mesmo diante dos dados e do número de mortos e de infectados, os quais mostravam o contrário. Em “Poema para catástrofe do nosso tempo”, Pucheu se preocupa, simultaneamente, em se aproximar de um real que é comum a todos – a pandemia da Covid-19 – e em não deixar no anonimato atitudes e gestos do ex-chefe do Brasil que, abertamente, jogou a favor da morte e do padecimento da população, isto é, da proliferação do vírus e da doença. Parece-nos que, como a peste que assola a Tebas sofloqueana, a pandemia de 2020, conforme posto no poema, nos deixou angustiados e perplexos em busca de explicações, ou, ao menos, em busca de algum sentido para o horror, o desespero e o pânico.

Nesta outra porção do poema, Pucheu procura estabelecer relação entre o contex-

to político atual e os resquícios dos anos ditatoriais:

[...] Apesar de sempre termos  
tido nas famílias um tio  
ou uma tia ou um primo  
ou uma prima ou um pai  
ou uma mãe que desejasse  
a volta da ditadura ou votasse  
consecutivamente  
nos candidatos  
forjados pela grande mídia  
como salvadores, como  
caçadores de marajás,  
como algozes de adversários  
políticos tratados, sem  
provas nem escrúpulos,  
como corruptos,  
apesar de sabermos  
do cruel conservadorismo  
entranhado nas pessoas,  
a verdade é que nem  
de longe podíamos imaginar  
essa reviravolta, esse retrocesso  
sem fim, o sem fundo  
do poço que vivemos (Pucheu, 2020, p. 176-177).

Através desse trecho, percebemos que o poeta recorre à imagem da ditadura militar para lado a lado com o nosso tempo, tentar responder a algumas questões que nos cercam: como produzimos, após passados trinta e oito anos de um momento autoritário e violento como foi o dos governos militares, um presidente como Bolsonaro? A pandemia, aqui tratada pelo poema, não decorre apenas da epidemia contagiosa de um certo vírus, mas é consequência, também, do retrocesso ocasionado pela fabricação de um representante como o antigo presidente do país. Para o poeta, “[...] Ao longo/ desses anos, eles se utilizaram/ de todo poder, desmesurado,/ de que são capazes”. Nesse sentido, era quase impossível ter evitado tudo isso (Pucheu, 2020, p. 179).

Aí reside o trágico: não há como fugir do

despedaçamento do ser, neste caso, do país, se o sujeito que comanda tal nação sempre esteve contra a cura, contra a vacinação, contra a vida. Pucheu faz uma leitura da catástrofe do nosso tempo a partir de dois polos fundamentais: poemas serão escritos independentemente dos contextos, se bons ou ruins, e apesar de momentos trágicos é importante manter com a vida uma intensidade afirmativa. Ou seja: mesmo com o inevitável, o assombroso e o inexorável, temos de falar, de expor, de mostrar o sofrimento e, também, de expressar como lidamos com esse elemento básico e constituinte da condição humana.

## Considerações finais

Este estudo, ainda que breve, buscou discutir como a poesia brasileira contemporânea encara a realidade calamitosa que vivenciamos durante o período da pandemia do coronavírus. Apesar de ser um período traumático para a humanidade, a arte, especialmente a poesia, tratou abertamente sobre tal momento, buscando capturar seus ritmos, velocidades, riscos e volumes movediços. Pucheu, ao lançar versos com a estampa da pandemia, sem reprimi-la, acaba dizendo um sim à vida, no sentido de encarar as adversidades, o horror e os tempos sombrios sem nenhum subterfúgio.

O residual trágico que encontramos em “Poema para a catástrofe do nosso tempo”, além de um elemento que expõe o sofrimento, também funciona como um processo criativo que impulsiona o indivíduo para a resistência, para uma reação e para um “se vingar” inquietantes. Não à toa, o poema inicia com a necessidade de gritar, de berrar, ainda que tais sons não sejam escutados, e finaliza com uma vontade de romper com os poderes instituídos que esmagam a riqueza e a diversidade do país.

Se, como repete o poeta (Pucheu, 2020, p. 181) no refrão, “amanhã não será/ um dia melhor do que hoje,/ que não é um dia/ melhor do que ontem”, para além de uma constatação da instabilidade e da imprevisibilidade das coisas no mundo, há, sobretudo, uma vontade de vida que possibilita, mesmo que com seus problemas duros e estranhos, uma inesgotável fonte de potencialidades.

## Referências

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. 7. ed. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2003. p. 7-130.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- LESKY, Albin. Do problema do trágico. In: LESKY, Albin. *A tragédia grega*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. p. 21-56.
- MOST, Glenn W. Da tragédia ao trágico. In: ROSENFIELD, Kathrin Holzermayr (org.). *Filosofia e literatura: o trágico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 20-35.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020.
- PUCHEU, Alberto. Poema para a catástrofe do nosso tempo. In: PUCHEU, Alberto. *vidas rasteiras*. São Paulo: Editora Bregantini, 2020. p. 95-181.
- SZONDI, Peter. Ensaio sobre o trágico. In: ROSENFIELD, Kathrin (org.). *Peter Szondi e Walter Benjamin: ensaios sobre o trágico*. Tradução de Kathrin Rosenfield e Christian Werner. Rio de Janeiro, UERJ, 1994. v. 1. (Cadernos do mestrado/literatura). p. 9-39.
- VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUETE, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999. p. 1-24.

Recebido em: 20/10/2023  
Aprovado em: 24/11/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Corte e costura da palavra: três fios configuram nós<sup>1</sup>

Luciële Bernardi de Souza (UFSC)\*

<https://orcid.org/0000-0002-1059-408X>

Luciane Bernardi de Souza (UFSC)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-2787-6630>

## Resumo:

A partir da leitura de *Fio de corte* (2021), escrito em meio a pandemia de COVID-19, destacamos a autoria feminina como um movimento de criação *com*, uma práxis não apenas autoral-individual, mas coautoral desdobrada nas vozes líricas. Somando-se aos movimentos sociais e políticos, essencialmente coletivos, a escrita coautoral feminina contemporânea configura um entrelaçamento de vozes que problematizam e tensionam a noção de autoria individual por evidenciar um modo afetivo e conjunto de criar poesia e considerar a complexa relação, sem radicalismos, entre figurações líricas que compõem não um eu, mas um nós lírico. Para tal movimento, seguiremos os fios lançados por Angela Brandão, Ilana Eleá e Lucelena Ferreira e suas figurações.

**Palavras-chave:** Coautoria; COVID-19; Escrita feminina; Poesia brasileira contemporânea.

## Abstract:

### Word cutting and sewing: three threads form we

From the reading of *Fio de Corte* (2021), written amid the COVID-19 pandemic we highlight female authorship as a creative movement with a praxis that is not only authorial-individual, but co-authoral unfolded in lyrical voices. Adding to social and political movements, essentially collective, contem-

---

1 Este trabalho, similarmente à obra estudada, também foi escrito a muitas mãos e calçado no compartilhamento do afeto e do conhecimento entre duas mulheres - que também são irmãs. Dedicamos este artigo a todos que perderam, amores, amigos e/ou familiares em virtude da pandemia de COVID-19.

\* Discente de Doutorado em Literatura no PPGLit (UFSC). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (2013) -ênfase em Sociologia da Cultura. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Maria (2014), especialista em Teoria e Prática da Formação do Leitor pela UERGS (2017) e mestra (2018) em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). <http://lattes.cnpq.br/9606036924220034> E-mail: [lucielebernardi@gmail.com](mailto:lucielebernardi@gmail.com)

\*\* Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (2022). Graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa (2013) e Letras Espanhol e Literatura de Língua Espanhola (2014) pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestrado em Letras-Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. <http://lattes.cnpq.br/2604605854758080> E-mail: [lucibernardi@gmail.com](mailto:lucibernardi@gmail.com)

porary female co-authorial writing configures an intertwining of voices that problematize and tension the notion of individual authorship by highlighting an affective and joint way of creating poetry and considering the complex relationship, without radicalism, between lyrical figurations that make up not an I, but a lyrical we. For this movement, we will follow the threads launched by Angela Brandão, Ilana Eleá and Lucelena Ferreira and their figurations.

**Keywords:** Co-authorship; COVID-19; Feminine writing; Contemporary Brazilian poetry.

## 1 No ateliê: o lugar do fazer

De acordo com o dicionário etimológico, o termo ateliê deriva do francês “*atelier*, que significa ‘oficina’ ou ‘estúdio’”<sup>2</sup>, termo compreendido como local “onde trabalham os artesãos, artistas e demais profissionais que criam coisas a partir da criatividade” e caracterizado por ser um “espaço em que se trabalha principalmente com as mãos, isto é, reservado às atividades manuais”<sup>3</sup>. Tendo em vista tais acepções, que relacionam criação (ato), corpo (meio), obra (construída por vozes) e espaço (físico e literário), adentramos em um lugar caracterizado pelo uso das *mãos*. São mãos que cortam, que alinham, que costuram, que desenham modelos, que movem tesouras, agulhas, botões, régua, e assim retalham e montam. Muitas vezes são mãos que se somam a outras mãos, que tocam a palavra alheia em um espaço compartilhado por mais de uma voz.

Nesse ateliê de corte e costura, em meio à pandemia de COVID-19, ao horror e a precarização do trabalho e das formas de vida, a *palavra* continuou sendo o principal material para o tecimento do poema, produto de um ato e de figurações de um sujeito lírico que se *cria* (Rabaté, 1996; Combe, 1996) à medida que o tecido é tramado, que um

eu real modifica-se, concomitantemente. No ateliê textual que conforma *Fio de Corte* (2021), três mulheres brasileiras em diferentes lugares -Chile (Angela), Suécia (Ilana) e Brasil (Lucelena), criam e reúnem, em uma obra, diferentes sujeitos líricos, costurando por vontade de lançar ao mundo a palavra afiada por três. Nesse ateliê multocalizado, contaminadas pela palavra alheia, mãos escrevem versos, cortam frases, lançam linhas e costuram o léxico objetivando a conformação do texto-têxtil (do latim *textere*: entrelaçar, tecer<sup>4</sup>). Como afirmou a poeta argentina Tamara Kamenszain em *Bordado y costura del texto* (1983), traduzido para a língua portuguesa por Clarisse Lyra, “Costurar, bordar, cozinhar, limpar, quantas maneiras metafóricas de dizer escrever. Já é quase parte do sentido metafórico comparar o texto a um tecido, a construção do relato a uma costura, o modo de adjetivar um poema à ação de bordar” (Kamenszain, 2000 [1983], s.p)<sup>5</sup>. Aceitando este lugar imagético já um tanto habitual do doméstico, do interno, do ateliê, que remete também à casa, mas ainda potente em suas possibilidades para pensarmos em quem escreve e como

2 Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/atelie/> Acesso em 15/02/2023.

3 Disponível em: <https://conceito.de/atelier> Acesso em 15/02/2023.

4 Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/texto/> Acesso em 15/02/2023.

5 Disponível em: [https://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch.usp.br/files/Kamenszain\\_Bordado%20e%20costura%20do%20texto.pdf](https://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch.usp.br/files/Kamenszain_Bordado%20e%20costura%20do%20texto.pdf) Acesso em 15/02/2023.

se manifestam os sujeitos líricos no poema, valorizando o processo de escrever a muitas mãos, seguiremos esta alegoria: cortando frases e costurando palavras.

Em 2019, o sentimento de um país paralisado se alastrou, as relações sociais que se intensificaram virtualmente em virtude de ser a única forma de relação segura no momento, “substituindo” a aproximação física, e foram flexibilizadas com o início da vacinação, em 5 de maio de 2023, quando OMS declarou, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). No período pandêmico, a arte se revelou ainda mais necessária, sendo ação, consolo, meio de aproximação, solidariedade e de enfrentamento à solidão. Nossa sensibilidade, modificada, foi manifestada de diversas maneiras, e enfatizo, aqui, na literatura. As telas juntaram o distante, e a pandemia nos mostrou que a presença do outro é fundamental, nunca foi tão urgente, tão valorizada e tão necessária, e dentre os inúmeros efeitos -econômicos, psicológicos, sociais, ecológicos, políticos- que ela desencadeou, pensar sobre os afetos, as amizades e as criações coletivas no contexto artístico foi, novamente algo muito importante. Nesse momento, a casa tornou-se, para quem poderia nela ficar, um lugar de solidão, mas também de proteção.

O lugar relativo à casa e ao doméstico foi considerado por muito tempo -assim como o cotidiano- sem potência, espontâneo -ou inadequado- para o lugar da criação, mote do poema, e tornou-se valorizado já há algum tempo na poesia brasileira, sobretudo após o modernismo, sendo redescoberto e revalorizado por meio da escrita feminina hoje. Com a pandemia, esse lugar, para muitas, foi o único habitável e seguro. Exemplo dessa valorização do doméstico e do cotidiano foi rastreado em sua conjunção com

as figurações dos sujeitos líricos femininos na poesia de Adélia Prado e Maria Lúcia Dal Farra, pela professora Ana Teresa Cabañas Mayoral, em artigo intitulado *As estratégias discursivas e a evolução do sujeito poético feminino: de Adélia Prado a Maria Lúcia Dal Farra* (2010). A professora afirma, consideradas as distâncias temporais da poética das duas escritoras - vivíssimas, diga-se de passagem- que, a partir dos anos 70 do século XX, no Brasil, as

poéticas voltadas ao mundo doméstico da mulher se farão cada vez mais presentes, numa demonstração de que temas a ele ligados podem constituir motivos de observação, reflexão e criação estética. Além de assinalar, logicamente, novas opções para a poesia e novas leituras estéticas sobre os desdobramentos do drama da sociedade burguesa, a iniciativa se poderá ler como tentativa de sair do retraimento (Cabañas, 2011, p.192).

Além da mencionada saída do “retraimento”, o centramento no cotidiano, não necessariamente um cotidiano externo à casa, ao ateliê, à vida, não foi sempre ignorado, pois, “quando determinado pelos limites domésticos, o cotidiano também pode converter-se numa das zonas mais propícias para a observação da condição social deste sujeito mulher” (Cabañas, 2011, p.192). Pensando em parte da (vasta, múltipla e efervescente) poesia escrita por mulheres hoje no Brasil, figurando um sujeito lírico<sup>6</sup> múltiplo e em constante modificação, assim como o sujeito real, em que o fora e dentro estão em contato poeticamente e as enunciadoras podem desfrutar de maior liberdade para enunciar e configurar suas vozes, podemos constatar uma ênfase no voltar-se mais para *fora* do que para o espaço da casa/doméstico, mas também de retornar ao espaço interno a

6 Ou eu lírico, aqui entendemos como sinônimos, nos referimos à voz que fala no poema.

partir da vivência externa e pelo imperativo da COVID-19.

A partir da leitura de *Fio de Corte* (2021), neste movimento interno-externo, buscamos compreender a relação entre os sujeitos líricos e como eles figuram “ser mulher” na contemporaneidade brasileira, em um momento em que a morte nos fazia mais conscientes da vida, nos centrando na peculiaridade da criação e conformação lírica desta obra, na convivência entre sujeitos líricos femininos em um mesmo espaço literário. Na obra -com exceção de alguns poucos-, todos os poemas foram criados pelas três autoras, costurados, então, por três mãos e materializadas linguisticamente em três diferentes vozes líricas, com estilos e ritmos diferentes, tal qual a recorrente imagem das três Moiras, as três Parcas que fiam, medem e cortam a existência humana. Angela Brandão, Ilana Eleá e Lucelena Ferreira, como forma de fortalecimento em um cenário catastrófico, teceram, desde suas casas, palavras para conformar esta obra em tom intimista, mas que se estende não individual, traz literalmente amigas, mas também, formalmente, mães, irmãs, avós, *no* e *para* o processo de composição. A obra conta com a “orelha”/comentário escrita por Heloísa Teixeira<sup>7</sup>, na qual ela afirma que “[...] É um livro seguro, que desliza liquidamente e com firmeza do início ao fim [...]” (Teixeira, 2021, s.p). O livro desliza como a lâmina da tesoura no tecido, desliza também como a palavra de uma mão a outra, como veremos, constituindo uma escrita feminina (Cixous, 2022 [1975]) que é experiência da linguagem, e que é, por si, também cole-

tiva: em processo, em tema e em endereçamento, e escrita sem medo de voltar para o espaço doméstico, falar de amizade, de maternidade, dentre outros temas, a partir de um lirismo crítico (Maulpoix, 2002), que não se deixa tomar pelo ensimesmamento exaltado, uma egolatria.

Olhares e vozes se cruzam na proliferação de sentidos e fios, entremeando camadas, pois multiplicados no fazer conjunto, na leitura coletiva que parte de uma e ganha a palavra da outra. Sobre este ganhar (que só acontece na troca empírica, mas está contida nas figurações dos sujeitos poéticos), uma das autoras (Angela Brandão) afirma:

As conversas aconteceram naquele espaço. Tem momentos de mais raiva, de mais doçura, de mais paixão, de mais tesão. Essa trajetória está ali. [...] coisa única, na minha opinião, que é você escrever um poema, colocar ele na roda de coração aberto, de forma não pretensiosa, ter essa uma acolhida, ser acolhida pelas outras mulheres que você admira e desse acolhimento, desse abraço, você ainda ganha um retoque, você ainda ganha, quando era o caso, uma palavra como sugestão ou então ainda esse eco. (Brandão, 2021 transcrição)<sup>8</sup>

No espaço simultaneamente individual e coletivo que caracteriza a cozinha, a sala, o ateliê de costura, espaços comuns dentro das casas, é que a literatura escrita por mulheres foi se tecendo, foi pouco a pouco buscando seu espaço para além do privado. Foram reivindicando um lugar individual (“um teto todo seu”), mas trazendo consigo demandas comuns em vozes plurais e corpos vários, diferentes tramas de sensibilidade<sup>9</sup>. Corroborando com este pensamento,

7 Heloísa Teixeira foi, por muito tempo, conhecida por Heloísa Buarque de Hollanda, e a mudança em sua assinatura é significativa, pois abdica do sobrenome do ex-marido, destacando o nome materno “Teixeira”, nos lembrando do poder da palavra na conformação de nossa identidade.

8 Disponível em: *Fio de corte | Um encontro poético feminista* - YouTube Acesso: 20/04/2023.

9 Sobre este mundo doméstico do ateliê/casa, lembramos também da obra *A mulher submersa* (2020), da escritora Mar Becker, que traz potentes imagens relacionadas à mulher e a costura,

novamente trazemos as palavras da poeta argentina que tanto teceu *com* e *sobre* a escrita feminina: “Para Woolf é no meio desse ambiente de conversas, de cruzamentos, de trabalhos domésticos, que se tece a história familiar. Charlotte e Emily, sem quarto próprio, acumulavam, desde o *lugar coletivo* da casa, a matéria do romance [...]” (Kamenszain, 2000, s.p, grifo nosso).

Neste trabalho, pensando as diversas figuras contemporâneas possíveis, entendemos que não há uma radical indistinção entre eu/sujeito lírico e as autoras/sujeitos afetivos/sujeitos de enunciação. Também não corroboramos com a radicalidade da autonomia da arte, a impessoalização advogada por autores do modernismo (sobretudo franceses, de diferentes maneiras e formas) em seu centramento na linguagem. Seguindo Dominique Combe (1996) em seu conceito de figuração do sujeito lírico (lugar da voz poética) e sua implicação em uma *referência desdobrada*, nos afastamos afirmativamente de extremismos dicotômicos e polarizações entre sujeito empírico/autobiográfico (incluindo a figura autoral) e sujeito lírico e seus “fingimentos”/ficções, ou suas equivalências. Compreendemos que, embora referências empíricas possam ser evocadas na/para esta prática ficcional, mostrem-se explicitamente e/ou façam parte da compreensão dela, menos pela biografia ou por uma subjetividade ensimesmada, mas mais pela relação entre fora e dentro -como neste trabalho, que valoriza a escrita

---

como em *Fio de Corte* (2021). São imagens sobre a linhagem de mulheres e, sobretudo, relacionadas a uma mãe entre tecidos e linhas, costurando. Aliás, não por acaso, o poema “Substantiva”, no livro, é dedicado à poeta Mar Becker. Seguindo o fio temático deste micromundo do ateliê, mencionamos o comovente romance de Juliana Leite, *Entre as mãos* (2018), que trama o discurso de Magdalena, personagem costureira-tecelã que fica paraplégica após um acidente.

e escuta a três, diálogo que antecede, inclusive a escrita-, o sujeito lírico é resultante *ambivalente* (Duarte, 2015) e, como criação de sujeitos em épocas distintas, traz consigo marcas complexas do seu tempo. Dentre elas, a vontade de união, de estar junto, de contaminarem-se não pelo que poderia matar, mas pelo que faria viver em tempos tão hostis: a palavra-vida.

É, portanto, na ambivalência da criação, no processo, através do texto/poema (Dominique Rabaté, 1996), evidenciando que esta figura não está necessariamente relacionada biograficamente às poetas/autoras (sujeitos empíricos que expressam romanticamente sua subjetividade em sua autenticidade), mas pode estar sim implicada de algumas maneiras com elas. Este sujeito é, enfim, uma *figuração* (Combe, 1996) que, aqui, traz também as marcas do *fazer conjunto*, em um desfazer-se, em abrir-se para a outra em seu desfazimento (Maulpoix, 2002). Nesse mesmo sentido, no texto inicial de *Figures du sujet lyrique*, Dominique Rabaté afirma que o sujeito lírico não existiria como sujeito que existe antes dos poemas, mas que só se cria no *processo* (1996, p.08). Se sim ele se cria no processo, ele só existe por meio de um sujeito real/poeta, o que acaba por *fazer conviver* estas instâncias, não dicotomizando-as, mas *indeterminando-as* em um processo de dobra, de marca que traz um pouco da empiria, um pouco da ficção, como afirmou também Jean Claude Pinson (2002), nos ajudando a pensar o sujeito lírico feminino tramado a seis mãos, o *fazer com*. Como marcadamente histórico, esta dupla constituição traz marcas do *fazer poético contemporâneo*, plasmando o mundo, a situação histórico-política múltipla que configura diferentes feminismos, diferentes formas de ser mulher no Brasil.

É também no espaço *comum*, tal qual na linguagem compartilhada, que a poesia se faz pelo uso da voz do/a outro/a, escrevendo e inscrevendo a partir do outro/a, da palavra alheia. Buscam-se os “restos de linguagem” (Lemos, 2017, p.144) para conformar a uma poética, busca-se, seguindo a linha metafórica usada aqui, os trapos da linguagem para costurar no tecido, muitas vezes já puído e desgastado. Neste tempo e espaço a linguagem se deixa (e quer?) atravessar e ser atravessada, assim como os “eus” /sujeitos líricos, como compreendemos com Marjorie Perloff (2013) e Villa-Forte (2019), e em que já não é essencial caracterizar com quais ferramentas antes consideradas tradicionalmente como “essenciais” (individuais, exaustivamente pessoais e ensimesmadas) se costurava, se tramava um poema apenas por uma pessoa/eu/sujeito lírico, singular e primeira pessoa, por mais que esse eu já fosse, como advogou parte da teoria moderna, um “outro”, estivesse, já “fora de si” (Collot, 2013). Sempre, mas sobretudo hoje, o/a poeta pode lançar seu fio e, por diversas e múltiplas razões, se apropriar da palavra que não é sua (se há palavra com dono) para criar rearranjando, realocando, alinhavando, costurando ainda por cima, costura de fio solto, sem acabamento, fiapo que se liga ao falar alheio, explicitando o processo não individual.

Tal convivência com a palavra alheia nos remete às relações entre o fora e o dentro, subjetividade e intersubjetividade, eu e outro (relação cara ao estudo da poesia), entre o espaço público (inacessível para muitos que conseguiam ficar em casa) e a casa, duetos que se expandem não para confrontarem-se, radicalizarem-se, mas para pensarmos sobre a complexidade que deriva da *convivência*, do entre, da tensão do que parece um paradoxo ou dicotomia. Ela

é fruto e fato do sujeito que se expande estabelecendo um sujeito lírico feminino individual, literalmente atravessado, aberto a conviver com o/a outro/a e portador/a de uma multiplicidade de vozes; Para nós, o eu já estaria incluído pronominalmente em um “nós”, não anulando a individualidade, mas compreendendo-a em interação, em modo coletivo.

Esse espaço de criação, de impessoalização que leva a uma abertura para si e para o outro, “sair de si e reunir-se aos outros, no horizonte do poema” (Collot, 2013, p.229)<sup>10</sup> ocorre com frequência, portanto, no movimento contemporâneo de radicalização do uso/curadoria da palavra alheia, que pede emprestado (ou rouba) a tesoura, a máquina, o fio, a agulha, buscando encaixar na sua trama a palavra que não é necessariamente sua (se é que a palavra tem dona!), e talvez tenha sido já prevista pela escrita de mulheres (mas silenciada, anulada, apagada), compreendidas então como compartilhadoras de espaços criativos.

Pensar a criação feminina hoje, neste sentido, é pensar nestes *roubos* (Cixous, 2022 [1975]), é costurar e sobrepor camadas de sentidos dentro e fora da língua, como Rosana Paulino, artista brasileira realizou na série *Bastidores* (1997), ao utilizar-se de fotografia, bastidor e linha de costura para tramar questionamentos e denunciar o racismo e a inviabilização de mulheres negras, evidenciando, por meio de um trabalho individual, uma arte de base coletiva e plural em sua luta, cortando a palavra falocêntrica (Cixous, 2022 [1975]; Irigaray, 2017 [1977]) e alinhavando novos termos, novos ritmos, não por meio da falta, sempre

<sup>10</sup> “Essa impessoalização não é um puro e simples desaparecimento do sujeito; ela é também para ele a ocasião de descobrir seu pensamento mais íntimo” (Collot, 2013, p. 231).

relegada a ela, mas pela presença: de outras.

Como já mencionamos, o texto poético/lírico, tradicionalmente, foi compreendido como lugar do “eu”/subjetividade particular prévia (mito reforçado no romantismo e seu “ser originário”, aquém da linguagem e colado diretamente a uma subjetividade, uma origem), “expressão de um imperialismo do eu” (Collot, 2013, p.229)<sup>11</sup> diferentemente de outros gêneros literários (como o narrativo, em que este conflito entre autor/narrador/personagem já foi melhor compreendido, ou mesmo a épica lírica, ligada a um nós). Com base nesta crença (do uno, da expressão individual e colada a um eu exterior), o texto lírico (poético) dificilmente poderia ser pensado como um lugar possível de ser criado e habitado por *várias vozes* (nós), que, muitas vezes, mantêm um ritmo próprio do tecer individual, preservando o estilo, o ritmo, mas que podem somar-se em devir criador com as outras. Este ritmo individual de corte e costura, relacionamos à idiorritmia barthesiana (2003), que não anula o aspecto coletivo, presente nos temas lançados por estas mulheres, pelo eu(s)-lírico(s), pelos temas que se atravessam no movimento de corte que entendemos enquanto, como afirma Teixeira ainda na orelha da obra, um movimento de “olhar para *dentro* para ver o que está *fora*, que se sintoniza e, ao mesmo tempo, se distancia da poesia feminista recente” (Teixeira, orelha da obra, 2021, grifos nossos).

Neste sentido, a obra *Fio de Corte* (2021) se torna interessante para tensionarmos este lugar do “eu”, tanto na criação ato criativo, como em seu desdobramento no eu lírico, que afinal conforma-se neste processo

11 DE FARIA, Z.; CESARO, P. S. S. O sujeito lírico fora de si. *Signótica*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 221-241, 2013. DOI: [10.5216/sig.v25i1.25715](https://doi.org/10.5216/sig.v25i1.25715). Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/25715> Acesso em: 29 ago. 2023.

e se materializa no enunciado, pois é composta por uma língua atravessada. São textos “apresentados, declamados e transformados em conjunto, via internet, durante o processo criativo. Muitas vezes, o poema de uma respondia ao da outra. São 114 páginas publicadas pela editora 7 Letras”. É este diálogo, este entregar-se, este saber doar (palavra) que aqui nos é importante, como Cixous afirma

Diferentemente do homem, que se apega intensamente a seu título e a seus títulos, bolsa de valores, cabeça, coroa, e tudo que é de seu domínio, a mulher debocha do medo da decapitação (ou da castração), aventurando-se, sem o masculino termo, no anonimato, ao qual essa sabe se fundir sem se aniquilar: porque ela é *doadora* (Cixous, 2022 [1975], p.70, grifo da autora)

Seguindo Cixous, buscamos valorizar a doação, o compartilhamento da palavra feminina por meio de eus-líricos que se expandem na dimensão do fazer coletivo, especificamente na *coautoria feminina*, ainda apagada dos estudos literários. Sobre a idealização do livro, antes de livro, ele foi procedimento de troca, transferência, endereçamento, as autoras afirmam (uma voz atravessada e representando outras também) que

Não era uma intenção de escrever um livro, era uma *troca*. Era uma vontade de dialogar desde o lugar desencapado e poderoso da poesia. O livro que traz um resgate, mais que um resgate, traz um elogio, uma louvação à nossa linhagem de matriarcas também, entre outros temas. Mas esse é um tema central do livro. Então a gente retoma suas histórias, seus silêncios, seus dramas, suas vivências, e vamos nos percebendo parte dessa construção feminina no tempo. Eu acho que são poemas de convite para se pensar temas difíceis que passam no nosso cotidiano, que estão ali passando a nossa relação de maternidade, a nossa relação de parto, a nossa relação com

o abandono, a nossa relação com o erotismo. (Ferreira, 2021, filme, transcrição e grifos nossos)

Entendemos esta obra, portanto, por meio dos rastros que as autoras deixaram em entrevistas, paratextos, em um momento em que a urgência do outro, para o outro, se fazia evidente, e o que a própria poética feita a seis mãos revela o coletivo-individual nas manifestações destas vozes líricas. O entrelaçamento de fios pode mostrar que é possível tramar juntas um corpo coletivo de temas (amor, morte, sexualidade, maternidade, as lutas, a criação poética, o desejo, o compartilhamento, dentre outros), referenciando ícones de lutas como Marielle Franco e George Floyd, no movimento para fora da casa. Temos uma figuração que está fora e dentro, pois joga *com*, junto, e atravessando estes lugares, como mencionou Heloísa Buarque (2021), com alinhavos individuais, criados por meio de um pacto e um laço afetivo, fazendo oposição à suposta e tão disseminada rivalidade feminina, aliás, como afirma uma das autoras, o livro constituiu-se porque uma foi “(...) levantando a outra, *sem rivalidade*. Lidamos bem com o passar do tempo, somos quebradoras de estereótipos, rejeitando a ideia do sexo frágil” (Luce-lena, 2021, grifo nosso).

## 2 Alinhar a linguagem: tecer nós-líricos

*Fio de Corte* (2021) se insere no âmbito da escrita feminina, da linguagem feminina, que busca criar outra linguagem (em processo) para se desvincular da hegemônica. Neste processo criador entre muitas, de linguagem entre muitas, temos uma configuração de vozes em que todo tipo de costura (diferente, variável) é permitida, pois é uma linguagem feita a seis mãos de mulheres,

sem uma autoridade patriarcal. Temos, afinal, linguagem de troca, linguagem barganha, linguagem que é soma na escrita e na reescrita do feminino. São vozes que partem da casa, da maternidade, do intimismo, para explorar o desejo, o casamento, os papéis de gênero, dentre outros temas. Neste trabalho, não iremos nos deter em biografismos, não é nosso intuito, mas tentaremos rastrear algumas marcas do diálogo de uma da poesia da outra, as dobras e referências, tensionando a criação unicamente individual atrelada à autoria moderna, por meio dos vários *eus-líricos* que conformam o *nós*.

O movimento de audição do eu lírico de uma pela outra torna-se também uma via de mão dupla (ou tripla?): torna visível literalmente a si, escritora, no encontro com a outra e com a figuração criada, mas também indica um *eus* líricos expandidos, dessubjetivados, um *nós-lírico*. Este nós lírico pensamos ser recurso *subversivo* dentro do fazer poético, pois nem totalmente despersonalizado (como advogava o Simbolismo) ou impessoalizado (modernismo), mas considerando o equilíbrio da porosidade (Combe, 1996; Pinson, 2002; Rabaté, 1996; Duarte, 2015), e a concepção de que o *poema* não é apenas uma forma literária, mas sim um ponto de encontro entre a poesia e o sujeito (Paz, 2014, p. 22), é a própria fronteira (que une e divide) muitas.

As três poetisas, ao materializar, por meio destes *eus-líricos* (os nós), os poemas, criam uma obra que contém três partes, três sumários, três dedicatórias e três diferentes fotografias (e respectivas legendas) advindas do arquivo das autoras: um sumário, uma dedicatória e uma foto para cada uma das poetisas. Na fotografia temos um elemento biográfico, ancorado na realidade, transponível para a ficção, um modo de fazer que não objetiva a biografia ou autobiografia, mas que expande

para não se centrar em uma só pessoa, como ocorre na biografia ou na autobiografia, de acordo com Maulpoix (2002), se multiplica em fotos várias e que partem das três autoras, também tensionando/misturando realidade e ficção, e a capa é conformada por três manchas lineares de “sangue” derivado do corte (três cortes separados ou um apenas). Após o sumário triplo, seguem três dedicatórias, uma abaixo da outra: “Para Bela. Para minha mãe Lucia, mulher de resistência”, dedicação de Lucelena Ferreira; “Para Isolina, avó da minha eterna Yolanda”, dedica Ilana Eleá.; e “Para minha mãe, minhas avós, minhas bisavós. E para Ana”, de Angela Brandão, em uma somatória de mulheres que retomam papéis sociais. Notemos a relevância dada a elas: filhas, mães, avós e bisavós evidenciando esses papéis genéricos, mas, concomitantemente, individualizados (com menção aos nomes próprios), remetendo ao coletivo e ao individual como coabitantes da obra e preparando o/a leitora para o que seguirá no entrelaçamento entre o eu e a outra. Importante salientar novamente que, apesar desta separação (sumário/partes), as autoras enfatizam que não são três livros separados, pois os poemas juntos conformam *um livro só*, feito em diálogo, sob um mesmo teto, em um mesmo ateliê. Em nota editorial, afirma-se que, durante o ano de 2021, as autoras

inauguraram uma experiência de *criação consoante*. Assim, os textos foram apreciados, declamados, reinterpretados *em coro*. Ou mesmo reescritos. Muitas vezes, o poema de uma *respondia* ao da outra. E, nesse *movimento mútuo*, o livro se fez. Por isso, quase todos os poemas são inéditos. Embora separados por autora, conformam um *recado uníssono*. No crivo conjunto, Lucelena, Angela e Ilana estão unindo tambores: a música, *uma*. (*Fio de Corte*, 2021, nota editorial da obra, grifos nossos)

Portanto, buscamos observar, mesmo que detidamente em poucos poemas, nos quais o fio do eu-lírico cruza com o outro para conformar um *nós-lírico* desfigurado de um ensimesmamento, a escolha de tais poemas é justificado por trazerem consigo a marca da coletividade, cada uma a sua maneira, nos proporcionando ver de perto, mesmo que rapidamente, a palavra em movimento de corte e costura. Importante salientar o papel do celular, do computador e da internet em meio à pandemia de COVID-19, e aqui meio pelo qual se deu a criação, mas evidenciando o afeto em se manter e ser alimentado por estes meios “Se a internet diminui muros, é por meio da *amizade* fomentada pela leitura recíproca, discussão em redes sociais e organização comunitária que poetas mulheres difundem e celebram a própria poesia (Rüsche, Lago; 2022, p.147, grifo nosso).

Angela Brandão e Ilana Eleá escrevem, respectivamente, “Amigas” e “Amigas valentes”, dois poemas em que o eu está ligado ao nós feminino, por meio de dois eus-líricos que ganham camadas por deslocarem-se de si. A poesia de Angela Brandão caracteriza-se pelo fôlego, são poemas, em sua maioria, longos, muitas vezes prosaicos e formados por muitas estrofes. Além disso, ouvimos (e vemos, porque som, em poesia é imagem) seu cuidado com a sonoridade, com estratégias de reverberação da palavra presentes nas cinco estrofes que conformam o mencionado poema. Esses evidenciam, em cada aliteração e assonância, efeitos na conformação imagética intimamente é colo “mãos em concha na caneca” (v.2), representado pela aliteração na letra /C/, e alongam, em contínuas nasais “pela falta de filtro ou de felpa” (v.22) na letra /F/, atrelada cena cíclica que arremata o poema, descrição da intimidade entre amigas, entre “perfumes e

os temperos” (v.10). Neste poema, que tem a marca do endereçamento “tua cozinha” (grifo nosso) evidente, do eu para fora de si, do espaço da casa, íntimo da cozinha, mas coletivo também, potente em desdobramentos, visualiza-se o (possível) encontro entre amigas: a conversa e riso na minúcia, o “riso renovado no vão” (v. 22), de uma vida viva e personificada “que faz cócegas” (v.6), no encontro que não é corriqueiro, mas é um encontro de sorte, pois tudo pode, entre louças e histórias repetidas. A cumplicidade de materializar este encontro, como o encontro entre as três, na conformação deste livro, também aparece em versos como “Estar de pé na tua cozinha, e falar que escrevi um poema sobre isto/ e ouvir você perguntar sobre isto o quê/ enquanto seca as mãos num pano de prato” (vs. 43-46).

Entre pratos, gargalhadas, poesia e certa lepeza advinda do álcool, temos uma amizade forte como o bambu, em um momento em que estar na cozinha da outra, na casa da outra, só era possível em memória. Estar junto era impossibilidade e lembrança, no ano de 2020, em razão da pandemia. Este eu lírico costura a convivência com a outra, individualmente, necessita da outra. E aqui, começamos e terminamos com o eu-lírico desenhando-se coletivamente, olhando-se de pé na cozinha da amiga “Estar de pé na tua cozinha” (v. 1 e v. 43), encerrando com a imagem presente na primeira estrofe, os bambus, símbolo de amor e união, aqui entre mulheres: amigas, o espaço íntimo, que por muito tempo foi espaço de obrigação apenas, ressignificando-se como espaço de cumplicidade e empoderamento.

Alinhavando um nó(s) com o poema anterior, em “Amigas valentes”, de Ilana Eleá, temos a ideia de apreço pelas outras já no título, para além da cumplicidade e do amor, presente na amizade evidente, retomando a

potência da amizade, como tema ou antecipando a coautoria. É uma amizade que tudo enfrenta. Endereçada agora para um vocês, um coletivo de amigas, diferentemente da amiga (singular) do poema de Brandão, o pequeno poema de Ilana Eleá, pedagoga de formação e escritora de outras obras (individuais)<sup>12</sup>, é formado por três estrofes, um terceto e dois dísticos, já evidenciando uma característica estilística da autora, a concisão, poesia que também se caracteriza pela reiteração de imagens e palavras, expressões, elementos linguísticos, e pela dimensão de abertura para o outro, para a outra. Coletivo e individual, intimista e exterior, como bem salienta Heloisa Teixeira, ao comentar a obra, os poemas evidenciam problemas coletivos, como a “síndrome de impostora”, por uma lente feminina compartilhada, a partir de um lírico que se vê, novamente, fora de si, subjetivamente estendido e composto pelas outras. Como tempos um poema curto, transcrevemo-lo abaixo:

### **Amigas valentes**

Mesmo com louros recebidos  
posso estar em desconsolo:  
não sou boa o suficiente!-

mas vocês rasgam a farsa  
deixam os escudos areados:

e calam a poeirenta impostora  
da minha carcaça insistente. (Eleá, Brandão,  
Ferreira; 2021, p.74)

Em uma primeira leitura, notamos que, como na poesia de Angela Brandão, aqui há também uma atenção relegada à sonoridade do poema. Na primeira estrofe, a repetição da consoante /S/, em um som sibilante, traz um valor expressivo que denota um alongamento, um chiado referente a uma situação

12 Para maiores informações sobre a obra escrita por Ilana, consultar: <https://www.ilanaelea.online/livros> Acesso em 10/08/2023.

ruidosa, a autodepreciação. Além da aliteração, temos rimas toantes (última estrofe) aliada a uma aliteração potente, em riste, elevada com a letra /T/, que também serve para pausamos sobre esta estrofe, atuando como um travamento rítmico, mas reforçando também a valentia ríspida que o /T/ confere. A utilização expressiva de recursos sonoros somados às imagens que o poema traz são recorrentes, evidenciando, como já mencionado pelas autoras, um processo de leitura conjunta da obra, dos poemas, lidos para todas, com intervenção de todas, por mais que partam de uma apenas, manifestem-se por um eu-lírico atravessado por outros eu-líricos advindos das poetisas.

A linguagem simples do poema traz metáforas de resistência e combate, como podemos constatar no campo semântico “valente, louro, escudo, carcaça”, e não é uma luta apenas travada pelo eu-lírico individualmente. Em um movimento de abertura para a outra, para as outras amigas, ela ouve as outras, encontra-as para que “rasguem a farsa” (v.4) e levantem as armas para se defender e deferem-se ao deixar os escudos no ar, evitando, em uma alegoria, que a poeira esconda o brilho que carrega consigo e que é escondido pela “carcaça insistente” (v.7). Ao referir-se às amigas com o pronome *vocês*, as inclui e as endereça o poema. Não temos aqui, portanto, um ensimesmamento do eu-lírico, que se desloca para se ver, se dizer, primeiramente fraca, depois, por intermédio coletivo, mais forte. Há um processo, como afirmado, de olhar-se individualmente e olhar-se com as outras, lutar conjuntamente para espantar fantasmas.

Entrelaçando o eu lírico de Lucelena Ferreira com o das outras poetisas, temos em “Matriarcas”, seguimos entre o teto individual e coletivo, perpassando a linhagem, o fio entre mulheres, lembrando a icônica

obra de Anna Maria Maiolino, “Por um fio<sup>13</sup>”, pertencente a série Fotopoemacão. Nesta série, como no poema e na obra *Fio de Corte* (2021), e no poema de Maiolino “Eu + tu” (1970)<sup>14</sup>, cada uma é, individualmente, um corpo, uma voz, mas está ligada à outra, tornando visíveis: lutas, dores, descendências concretizadas na transmissão e na ligação pelo fio, na soma corpo + corpo, voz lírica + voz lírica, resultando em um “novo corpo”. Mostra-se, nas obras mencionadas, em maior ou menor transparência, o processo de relação, a *costura* com a outra, a figuração de si no encontro com a outra.

O poema mencionado se aproxima dos outros pela ideia de soma, de reunião entre mulheres. Matriarcas, título do poema, significa as que estão antes (pois no plural, estendendo-se a todas), as que são mães (*mater*) e que dirigem, comandam (*arkhos*), algo ou alguém. Novamente a noção coletiva se faz evidente, a criação *com*, assim como feita com as amigas nos poemas antes comentados. Dividido em duas estrofes de longos versos, o poema de Lucelena Ferreira, também pedagoga, pesquisadora e poeta, tem como característica este tom mais prosaico, mas sua poesia também é caracterizada por uma condensação afiada, em tom intimista, conformando, também em delicado ritmo estratégico, pelo amor e pela fé na matéria poética, uma maneira de (re)ver o mundo e cantá-lo. Sobre esta referência às matriarcas, em entrevista, Angela Brandao afirma “Crescemos ouvindo mais as histórias sobre os homens da casa do que sobre elas. Com o

13 Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/por-um-fio-fotopoemacao-series-anna-maria-maiolino/LAH-gVc3-ahieA?hl=en> Acesso em: 8/03/2023.

14 Poema na íntegra e versão original em: <https://medium.com/@larissacorino/anna-maria-maiolino-eu-tu-1970-3aa3b4585301> Acesso em 08/03/2023.

livro, fomos nos reaproximando dessas matriarcas. A cadeia de transmissão não termina. Também somos mães de mulheres” (Brandão, 2021, s.p)<sup>15</sup>. Essa reaproximação referenciada por Angela está no poema de Lucelena, evidenciando a leitura de uma para a outra, a troca entre elas.

A primeira estrofe, conformada por doze versos, o eu-lírico inicia evidenciando avós (no amplo sentido do termo, sem pronome, apenas como papel social), avós áridas (v.1), avós inóspitas, onde nada nasce, onde pouco se pode. Estas avós são acrescentadas das “minhas desavós e o afeto/raspa de prato,/sem abraço e palavra” (vs.2-4), novamente e negativamente, a ausência relacionada às manifestações de carinho, o feminino como limitação social, imposta a avós e “desavós”, em evidente neologismo criado por prefixação que evidencia negação, do que não podia ser, do que o tempo não permitida no “feminino deserto” (v.5). Esta possibilidade, relacionada à comida, que se opõe à “raspa de prato” (v.3), ou seja, ao que resta, ao pouco, está no tempo intercalado, na alongada memória deste eu-lírico, tateada devagarinho com a aliteração da letra /M/ “De tempos em tempos, mandavam-me” (v. 6) e na doçura diminutiva da palavra e na repetição da letra /I/ em “potes gordinhos de goiabada” (v.7). Eu lírico de memória composta, figurada e desfigurada em conjunto, segue com a generalidade do papel social, metaforicamente evidenciando o mesmo tempo alongado, o ruído do sussurro, do sibilante /S/ das “Avós surdas, com suas dicas de submissão e /estrupe marital: amassados mapas de proteção/ Mantiveram-se lúcidas até o fim, em pleno labirinto” (vs.9-11). O ruído enquanto

expressão para dentro da voz, como é a vocalização da consoante surda /S/, remetendo as avós, também surdas, submissas, sem mapas, sem saída, mas lúcidas. Esta surdez se este aos sentidos da próxima estrofe, com relação à bisavó materna “A muda resistência” (v.18), a avó e seus cabelos como corda, alcançando a outra, cordas de “amor-próprio” (v.17), do pouco que lhe era permitido dar de si, cultivar para si.

Este passeio pelo tempo, convocado pelo eu lírico, também está presente na memória, sempre seletiva “[...] lembro uma única cena: não há rosto, mas longuíssimos cabelos brancos” (vs.13-15). Os cabelos, aqui metonimicamente relacionados à resistência e a passagem do tempo, são fios, fios que ligam, que crescem, que ultrapassam o tempo e denotam o amor a si mesma desta bisavó do eu-lírico, a “anti-Maria, a bisavó Marieta” (v.20), são condutores da única imagem, forte, matriarcal, possível, os “cabelos imortais” (v.23).

Em linguagem simples, direta, com atenção para os recursos metafóricos, metonímicos e relacionados aos efeitos expressivos da sonoridade (e sororidade, poderíamos pensar), sem ironias, sem humor, ou outro recurso semelhante, os três poemas cruzam-se em fios de composição, palavras repetidas e imagens encontram-se costuradas, cada uma a sua maneira, cada qual com um eu-lírico singular, mas atravessado por outros, seja por meio do cotidiano da conversa na cozinha, seja por meio da valentia ou pela possibilidade de voz abafada ou pelo tempo esvaído presente no cabelo branco, como no último poema. Em todas essas complexas figurações há atravessamentos que ultrapassam a composição e a conformação poética individual, tem o tom de estar e fazer *com* as outras, e temos, portanto, um eu-lírico que se enrola ao fio de outro eu-lírico, seja na

15 Disponível em: <https://ambrosia.com.br/literatura/lutas-e-desejos-de-mulheres-inspiram-fio-de-corte/> Acesso em: 20/05/2023.

sonoridade, no estilo, no tema, e neste enrolar-se, forma nós.

### 3 Costurando (um pouco mais) a questão autoral

A relação entre autoria e sujeito lírico é intrínseca, ao tempo que se modificam, tornam-se autora e obra em um mesmo processo (Foucault, 1969). Para continuar pensando esta dimensão dialogante, afetiva e pactual da autoria e as vozes ficcionais, lembremos das palavras da historiadora Anne Vincent-Buffault (1996) na obra intitulada *A amizade: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX* (1996). Nela a autora afirma que a *amizade* inventa lugares de convivência e efetiva laços de resistência. A amizade como resistência ao capitalismo, ao fascismo e na contramão do neoliberalismo, parece ameaçar estruturas, por isso é potente quando colada ao fazer artístico<sup>16</sup>. Nesse mesmo caminho, o dos afetos, a já citada pesquisadora Luciana di Leone, em *Poesia e escolhas afetivas: edição e escrita na poesia contemporânea* (2014), lança fios para compreender a produção e circulação de poesia contemporânea brasileira e argentina por meio do crivo da amizade e do afeto, e afirma que essas escolhas afetivas, na poesia “(...) vem problematizar a rela-

16 Corroborando com esta afirmação, temos a exemplar obra de bell hooks sobre o amor como prática ética relacionada a um processo de decolonização, na qual a autora discorre sobre o amor como forma de resistência para a comunidade negra, sobretudo para as mulheres negras, e que contribui para pensarmos o perigo do afeto, sobretudo entre mulheres, também de forma geral, em nossa sociedade: “O amor precisa estar presente na vida de todas as mulheres negras, em todas as nossas casas. É a falta de amor que tem criado tantas dificuldades em nossas vidas, na garantia da nossa sobrevivência” (2010, p. 6) HOOKS, bell. Vivendo de Amor. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. 2010 Acesso em 20/04/23.

ção entre o eu e o outro, e, em decorrência, a fronteira entre público e privado, recolocando no centro da discussão o viés relacional da poesia e sua participação no mundo, ou seja, a sua não autonomia” (2014, p.27). Este viés relacional, esta costura da palavra em retalhos outros, nos faz pensar como a autora na “possibilidade de viver junto” (ibidem), pensar em corpos que sofrem a ação um do outro e escolhem sim, sofrer esta ação, esta afecção.

Em tempos pandêmicos (quando a obra foi criada), em que o afeto, o estar junto e o fazer *com* voltaram a ser tema e falta cotidiana (pois as ausências foram prerrogativas feroces), é importante pensarmos em como a construção coautoral feminina, também por meio da criação de figurações individuais entrelaçadas, pode bagunçar, tencionar limites e flexibilizar conceitos dados como unívocos, como o conceito de *autoria* e, paralelo a ele, o de *sujeito lírico*, ambos vistos como individuais no campo poético sobretudo. Responsável por embates e cisões dentro da Teoria da Literatura, a questão da autoria e sua relação com o sujeito lírico atravessa séculos. Há quem mate o autor, figura derivada da mentalidade burguesa e atrelada à propriedade privada e ao autoritarismo (Barthes, 2004 [1968]) -e também o eu em detrimento da linguagem, como com Mallarmé-, há quem negue uma morte absoluta, pois ainda há de reconhecer o lugar ocupado pela dimensão complexa da morte da autoria (Foucault, 2006 [1969]), há também quem, contemporaneamente, no século XXI, ressuscite teoricamente esta figura, por inúmeros motivos, incluindo sua representatividade, por importar, afinal, quem fala, nesse jogo entre real e ficcional, evidenciando um *retorno* (Topuzian, 2014; Klinger, 2012).

De todas as formas, em mortes possíveis e retornos prováveis, o centro sempre foi

o autor, sua figura, sua performance, e observemos que *sempre* no singular, em geral no masculino, evidenciando a negação de obras feitas concomitantemente por várias mãos, sobretudo obras feitas por mulheres, relegando-as, junto com a prática coautoral, a um apagamento. Dentre os motivos para este apagamento há, então, o menosprezo à arte, sobretudo a literária, pois em outras há tempos coautorias são explicitadas e requeridas, que se faz para além do uno, do indivíduo, ou seja, da arte que nasce do/no encontro, da/na amizade e do/no afeto como conformadores principais de tramas. Apesar das rupturas advindas dos vários campos, sobretudo da antropologia, que em sua virada buscou um estar *com*, criar *com*, pensar *com* (e não apenas sobre algo ou alguém), ainda hoje é prática vigente negar este(s) tipo(s) de autoria (que, na verdade, pode ser feita de inúmeras formas) e as obras advindas do tramar conjunto, as figurações líricas que conformam e mediam a relação com o mundo/poeta.

Diante disso, nos é cara a (insipiente e rara) reflexão acerca da colaboração entre autoras, da amizade, isto é, o compartilhamento da autoria de uma obra por mais de uma mulher, em uma cultura ocidental marcada pelo patriarcalismo e pelo neoliberalismo, na qual a rivalidade, sobretudo entre mulheres ao longo da história, tem sido usada como instrumento de controle, disseminada como mito encrustado no imaginário coletivo: nos ensinam a competir. Aqui, evidenciamos o ato de fazer poesia (literalmente) *com*, da autoria que nasce da amizade<sup>17</sup>, conformando não uma origem patriar-

cal, mas uma trindade de autoria *dividida*, geradora de eus líricos que se cruzam e se constroem concomitantemente, isso, por si, já tensionaria o modo de pensar (individualmente) a figuração lírica e a autoria (sobretudo a autoria centralmente biográfica e moderna, mas também a autoria contemporânea, múltipla, sem um olhar mais afinado para peculiaridades do encontro coautoral).

É possível, a partir da leitura da obra e seu modo “diferenciado” de criação, identificar um *duplo* apagamento: de autorias *plurais* na criação de uma única obra, e de *autoras* envolvidas, já que se trata da produção realizada por duas ou mais mulheres. No entanto, em contraponto a esse silenciamento, é válido destacar outras parcerias coautorais, vistas como “menores”, como brincadeiras, como sublitteratura. Ainda no tempo concernente à pandemia, mencionamos *Desde o meio de uma língua*, de Daniela Avelar & Patrícia Galelli (2021), *Quantas Festas*, de Christine Gryscek e Juliana Maffeis (2021), *A catástrofe Violeta* (2022), *romance de Malu Bastos & Pamela Zacharias; Fábio Brüggemann & Mariana Vogt escrevem o romance Eu te sonho* (2022); Daisy Justus, Gilda Lima, Márcia Clayton, Margarida Corção escreveram *Fresta* (2021), *Talvez nós dois tenhamos pensado na mesma pessoa* (2022), de Luiza Casanova e David Koteck, Saru & Carol Ramos escrevem o livro poesia manifesto *Memórias do Corpo e seus Ismos* (2023), todos criados e/ou lançados neste período crítico, evidenciando um desdobramento do eu lírico feminino descentrado de si -embora cerceado das atividades mais cotidianas fora da casa- neste momento tão delicado de nossa história.

Essas referidas obras carregam a marca

do, pelo objetivo comum- na trama deste texto maior que é a obra, o que a antecedeu e as vozes que a conformam.

17 Isso não quer dizer que, como em qualquer relação (inclusive as de amizade), como já sabemos, nesta não haja conflitos, discordâncias, ruídos. Não buscamos, portanto, romantizar relações, mas mostrar sua potência -inclusive pela diferença, pela negociação, pelo tempo compartilhado,

da coautoria, por opção escrever *com*, resultando em criação compartilhada<sup>18</sup>. Elas expressam relações singulares, com níveis variados de diálogo manifesto dentro do próprio texto, mas todas marcadas pela pluralidade de vozes autorais, por uma trama feita por quatro, seis, oito mãos. Ao ampliar e tensionar esta perspectiva individual de criação, é possível encontrar outros alinhavos, como já mencionamos, práticas coletivas de autoria (principalmente no contexto brasileiro), colaborações na arte afrodescendente, na indígena, que incorporam um “eu” frequentemente coletivo em sua dimensão. Isso demonstra que tanto a literatura oral quanto a escrita podem transcender o paradigma do “eu” moderno, e aqui, estendemos esta reflexão ao eu lírico, transcendendo a figuração individual do eu lírico, pois em devir conjunto de constituição.

Como criação coautoral, a figuração com mais de um eu, no âmbito literário, não é algo novo, mas podemos indicar que há uma evidente tendência contemporânea em não esconder, mas sim de *evidenciar* uma afirmação positiva do compartilhar a palavra com a outra, dos processos de escrita não individuais (também disseminados pelas escolas de escrita criativa no Brasil). Isso nos leva a pensar que, mais do que sua inexistência, o que ocorre é, historicamente e na atualidade, pela crítica literária (não por quem escreve), ainda, o corte, a anulação,

18 Para além da escrita poética feminina brasileira, mencionamos outras obras escritas com o/a outro/a, evidenciando esta procura, este endereçamento (Siscar, 2023) -para além do leitor, o autor que faz *com* também é um leitor-, tão caros aos estudos de poesia contemporânea. Ao tempo que se escrevem, também se leem umas às outras, ouvem-se, são, concomitantemente, receptoras e emissoras. Referimo-nos à coleção da Editora Luna Parque que, em uma homenagem editorial aos poetas marginais da década de 70, propôs para duplas de escritores/as, escrever livros de poemas a quatro mãos.

o apagamento em virtude da reivindicação de uma origem (no singular), *uma* paternidade (patriarcal) sobre o texto, paternidade autoritária, como indicaria Barthes (2004 [1968]) -ao menos antes de “fazer as pazes” com esta figura.

Cochichando ou conversando em bom tom, trocando palavras entre um corte e um alinhavo, juntas, as autoras de *Fio de corte* (2021) fizeram ecoar a possibilidade feminina de transmutação da linguagem, da autoria, via compartilhamento, e “Esta possibilidade feminina de espiar nas costuras para ver as construções pelo avesso abre à mulher, em sua relação com a escrita, o caminho da vanguarda” (Kamenszain, 2000, s.p). Temos mais uma, dentre as inúmeras formas de compreender a poesia contemporânea feminina, sobretudo por seu processo de composição, pois elas são as “desorganizadoras do simbólico” (Cixous, 2022 [1975], p.61), de uma poesia sem estética dominante, plural. Isso possibilita repensarmos os lugares do eu lírico feminino, ou eu-lírica (Souza, 2015)<sup>19</sup>, seus deslocamentos, no mesclar de fios, juntar de retalhos, no modular de diferentes figurinos e exceder a voz (estritamente e pré-estabelecida) individual feminina, mas sem perder sua integridade, pois o eu-lírico, a voz poética situada (e não universal, como manuais literários corroboraram para criar) move-se entre um fio e outro, constitui-se a todo momento e de diferentes maneiras: roubando a palavra alheia, referindo, trocando, ajustando, referenciando a dimensão coletiva.

Compreender a experiência do real -coletivamente-, e por meio da escrita feminina, foi, portanto, a proposta do livro, que

19 Ler mais sobre o termo em *A escrita feminina na lírica de Maria Teresa Horta*, Dissertação (Mestrado) de Natália Salomé de Souza, 2015. Disponível em <https://ri.ufmt.br/handle/1/202>. Acesso em: 12/02/2023.

trouxe uma “visão feminista” da pandemia<sup>20</sup> (obviamente, dentro de um recorte possível dentre tantos feminismos existentes). Por fim, nesta dobra entre figuração contemporânea do eu lírico, que se move dentro da casa e do ateliê para fora de si, e move-se empiricamente com as outras, em reportagem ao *Jornal do Brasil*<sup>21</sup>, “as autoras reforçam que *Fio de corte* não são três livros escritos separadamente e reunidos sob um mesmo título. Conectadas em um grupo online, as três trocaram ideias e experiências durante a feitura do livro. Foi um processo de criação conjunta” (JB, 2021, online, grifo nosso).

#### 4 Deixando alguns fios soltos no ateliê da palavra

Conjuntamente, nós e vocês leitoras/es, ao findar a leitura desse trabalho, podemos constatar que as mãos que movem os fios e aceitam o contato com outras mãos para costurar e tecer, em meio à pandemia de COVID-19, no ateliê da palavra, são vozes líricas que buscaram burlar a solidão, reescrever a história, inclusive a história da Teoria Literária, a partir de conformações de múltiplos sujeitos líricos manifestos nos poemas, e de modos de criação que o antecedem, partindo de aflições que existem para além e com o poema. Da experiência de fuga do isolamento, e como celebração da vida, foram rastreadas algumas marcas coletivas que figuram nos nós líricos, marcas que, sim, talvez também poderiam ser conformadas por criações estritamente individuais, mas aqui ganham a uma costura, uma dobra de sen-

tido a mais ao materializarem uma relação contextual e extraliterária prévia/real, circunstancial, reveladora de um desejo potente de unir, e que não poderia ser ignorada em razão dos motivos já apontados.

Apesar da evidenciada costura, do trabalho conjunto no ateliê, é importante enfatizar que o trançado teórico que acompanha a criação tem muitos fios soltos nesta que é uma discussão ainda incipiente no campo literário brasileiro: a coautoria de textos literários e as figurações do nós lírico, de um laço apertado entre mulheres, como comentamos aqui. A isso se relaciona a vontade de, mesmo distantes, reivindicarem, talvez intensificadamente em virtude da solidão, um fazer conjunto. Se sozinhas estas figurações, que estão em uma relação porosa com a realidade, mediadas por vozes líricas em diferentes tempos, espaços e culturas, são múltiplas, as figurações atravessadas e compostas por/no diálogo de criação conjunta também começam a ser reconhecidas e tornarem-se caras aos estudos literários. Por meio de *Fio de corte* (2021), tensionamos os fios relacionados ao apagamento (de processo e de obra), que traz consigo também a questão de gênero, ou seja, por meio das autoras, mas também de *eus líricos*, e visibilizando uma costura temática e estilística, mostrando que neste tecido cabe mais de uma costura, e não é necessário reivindicar uma paternidade se há muitas possibilidades de ser -no plural, com fios soltos para uma próxima costura e outras tantas dobras e nós.

#### Referências

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de

20 De acordo com resenha publicada no *Jornal Ras-cunho*, em 12/01/2022

21 *Jornal do Brasil* 11/01/2022. Disponível em: <https://www.jb.com.br/cadernob/2022/01/1035175-tres-mulheres-e-a-poesia-no-fio-de-corte.html>. Acesso em: 24/08/2023.

Janeiro: Rocco, 2011.

BRANDÃO, A; ELEÁ, I.; FERREIRA, L. **Fio de corte**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2021.

CABAÑAS, T. As estratégias discursivas e a evolução do sujeito poético feminino: de Adélia Prado a Maria Lúcia Dal Farra. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 36, p. 191-210, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9718>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa**. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLOT, Michel. O sujeito lírico fora de si. **Revista Signótica**, v.25, n.1, p. 221-241, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/25715/15374>. Acessado em: 05 jun. 2016.

COMBE, Dominique. La référence dédoublée – le sujet lyrique entre fiction et autobiographie, in RABATÉ, Dominique (dir), **Figures du sujet lyrique**, Paris: Presses Universitaires de France, 1996, pp. 39-63.

Dorrigo, Julie. (2017). A oralidade no impresso: o 'eu-nós lírico-político' da literatura indígena contemporânea. **Boitató**, 12(24), 216-233. <https://doi.org/10.5433/boitata.2017v12.e32958>

FOUCAULT, Michel. O que é um Autor? In: **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. (Col. Ditos e Escritos III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 [1969].

IRIGARAY, Luce. **Este sexo que não é só um sexo**: sexualidade e status social da mulher. (C.Prada, Trans.). São Paulo: Editora Senac, 2017.

KAMENSZAIN, Tamara. **Bordado e costura do texto. Histórias de amor** (e outros ensaios sobre poesia), 2000 [1983]. Disponível em: [https://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch.usp.br/files/Kamenzain\\_Bordado%20e%20costura%20do%20texto.pdf](https://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch.usp.br/files/Kamenzain_Bordado%20e%20costura%20do%20texto.pdf).

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. 2ª

ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

LEMONS, Masé. Qualidades para uma poesia sem qualidades. **Aletria**, Belo Horizonte, v.27, n.3, p. 129-146, 2017.

LEONE, Luciana di. **Poesia e escolhas afetivas**: edição e escrita na poesia contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

MAULPOIX, Jean-Michel. **Le poète perplexe**. Paris: José Corti-2002. PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

PERLOFF, Marjorie. "O gênio não original. Uma introdução", In: *O Gênio não original*. Poesia por outros meios no novo século. B.H. UFMG, 2013.

PINSON, Jean-Claude. **Sentimentale et naïve** – nouveaux essais sur la poésie contemporaine, Seyssel : Champ Vallon, 2002.

RABATÉ, Dominique. **Énonciation poétique, énonciation lyrique**. In: *Figures du sujet lyrique*. 2ª ed. Paris: Presses Universitaires, 2001.

RÜSCHE, Ana; LAGO, Pilar. Caminhos em curso da poesia brasileira escrita por mulheres: as plaquetas da nosotros. **Itinerários**, Araraquara, n. 55, p. 143-160, jul./dez. 2022.

SIMIONI, A. P. C. **Descosturando Gêneros**: Da feminização das artes têxteis às subversões contemporâneas. Corpo e Moda, por uma compreensão do contemporâneo / Ana Claudia de Oliveira, Khatia Castilho, organizadoras. Barueri, SP: Editora Estação das Letras, 2008.

STILLINGER, J. *Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TEIXEIRA, Heloísa. In. **Fio de corte**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2021.

VILLA-FORTE, Leonardo. **Escrever sem escrever: a literatura e apropriação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ed.Puc-Rio; Belo Horizonte-MG: Relicário, 2019.

Recebido em: 23/10/2023  
Aprovado em: 24/11/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Referenciação em reportagens de popularização da ciência: construção de sentidos sobre a Covid-19

Eviliane Bernardi (IFPR/Paranavaí)\*

<https://orcid.org/0000-0002-6670-5199>

Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-0563-7815>

## Resumo:

Neste artigo, apresenta-se pesquisa sobre como o processo de referenciação estabelecido por anáforas diretas constituídas por recursos lexicais e por procedimentos de (re)formulação contribui para a recontextualização do discurso científico e para a construção dos sentidos em reportagens de popularização da ciência sobre a Covid-19. O *corpus* é composto por duas reportagens de popularização da ciência sobre o tema Covid-19, publicadas na Revista *Pesquisa FAPESP*, em março e abril de 2020. Trata-se de verificar as ocorrências de anáforas diretas constituídas por recursos lexicais na (re) construção de objetos de discurso relacionados à Covid-19 e as ocorrências mais representativas dos procedimentos de (re)formulação na construção da referência estabelecidos por Zamponi (2005) e funções discursivas: expressões metafóricas; exemplificações; anáforas definicionais e didáticas; e aposições. Esta pesquisa é qualitativa, ancorada em estudos da Linguística Textual que consideram a referenciação como atividade discursiva de (re) construção de objetos de discurso, segundo a perspectiva sociocognitiva e interacional. As análises indicam que a reelaboração dos objetos de discurso por meio de anáforas diretas por recursos lexicais e a ocorrência de procedimentos de (re)formulação no *corpus* sinalizam não só o objetivo de tornar a informação científica acessível ao leitor não especialista, mas também o objetivo de promover determinada conduta.

**Palavras-chave:** Referenciação; Reportagem de popularização da ciência; Anáforas diretas; Procedimentos de (re)formulação.

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - *Campus Paranavaí* (IFPR/Paranavaí). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7396141730972021> E-mail: [eviliane@hotmail.com](mailto:eviliane@hotmail.com).

\*\* Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado em Letras, do Profletras e da Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3297322988541357> E-mail: [afsella1@yahoo.com.br](mailto:afsella1@yahoo.com.br).

## Abstract:

### Reference in science popularization reports: construction of meanings about Covid-19

This article presents research on how the referential process established by direct anaphoras constituted by lexical resources and by (re)formulation procedures contributes to the recontextualization of scientific discourse and to the construction of meanings in science popularization reports on Covid-19. The *corpus* consists of two science popularization reports on the topic of Covid-19, published in the journal *Pesquisa FAPESP*, in March and April 2020. The objective is to verify the occurrences of direct anaphoras constituted by lexical resources in the (re)construction of discourse objects related to Covid-19 and the most representative occurrences of the (re)formulation procedures in the construction of the reference established by Zamponi (2005) and discursive functions: metaphorical expressions; exemplifications; definitional and didactic anaphora; and appositions. This research is qualitative, anchored in Text Linguistics studies that consider reference as a discursive activity of (re)construction of discourse objects, according to the sociocognitive and interactionist perspective. The analyzes indicate that the re-elaboration of discourse objects through direct anaphoras by lexical resources and the occurrence of (re)formulation procedures in the *corpus* signal not only the objective of making scientific information accessible to the non-specialist reader, but also the objective of promoting certain conduct.

**Keywords:** Reference; Science popularization report; Direct anaphoras; (Re)formulation procedures.

## Introdução

Neste artigo, que resulta de investigação realizada em pesquisa de Doutorado (Bernardi, 2023), apresentam-se discussões sobre como o processo de referenciação estabelecido por anáforas diretas constituídas por recursos lexicais e por procedimentos de (re)formulação contribui para a recontextualização do discurso científico e para a construção dos sentidos em reportagens de popularização da ciência sobre a Covid-19.

O *corpus* da pesquisa é constituído por duas reportagens de popularização da ciência sobre o tema Covid-19, publicadas na Revista *Pesquisa FAPESP*<sup>1</sup>, em março e abril

de 2020, em versões impressas da revista, com acesso digital gratuito pelo *website*. O período de publicação dos textos selecionados foi marcado pela disseminação do vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19, que instaurou a pandemia dessa doença em todo o mundo.

Esta pesquisa ancora-se em estudos que consideram a referenciação como atividade discursiva, em que os objetos de discurso são instaurados na interação social e são negociados entre autor e leitor. Segundo essa concepção sociocognitiva e interacional que conduz a Linguística Textual (doravante LT) desde a década de 1990, o texto é visto como um processo e, em sua constru-

1 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

ção, estão envolvidas a escolha e a organização dos elementos linguísticos presentes na superfície textual, realizadas de acordo com o projeto de dizer do produtor do texto, e a participação ativa do leitor, que aciona conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais e de mundo (Koch, 2003). A atividade de referir, nessa perspectiva, não acontece de forma independente da situação de comunicação, visto que a referenciação é uma prática discursiva social e intersubjetiva. As análises são orientadas por uma perspectiva qualitativa com viés analítico-descritivo e interpretativista, sustentada em revisão bibliográfica.

O artigo organiza-se em três seções. Na primeira seção, apresentam-se reflexões sobre o gênero reportagem de popularização da ciência, com vistas a caracterizar o gênero tomado como foco deste estudo. Na segunda seção, com o intuito de estabelecer as bases teóricas que sustentam esta pesquisa, apresenta-se, brevemente, fundamentação teórica a respeito da referenciação segundo a perspectiva sociocognitiva e interacional. Os procedimentos metodológicos e as análises são apresentados na terceira seção, que é seguida das considerações finais, com reflexões sobre os resultados.

## O gênero textual reportagem de popularização da ciência

Segundo Calsamiglia e Van Dijk (2004), a popularização da ciência, também denominada divulgação ou vulgarização da ciência, diz respeito a vários tipos de eventos comunicativos ou gêneros que promovem uma recontextualização do discurso científico, com a transformação de conhecimento especializado em conhecimento adaptado a um público não especializado<sup>2</sup>.

2 A respeito do dualismo especialistas e leigos, Myers (2003) questiona a visão redutora que as-

Conforme Zamboni (2001), divulgação, popularização e vulgarização<sup>3</sup> da ciência são diferentes termos para o mesmo processo. No entanto, nesta pesquisa, optou-se pela terminologia “popularização da ciência”, em conformidade com Myers (2003), Calsamiglia e Van Dijk (2004), Zamponi (2005) e Motta-Roth e Scherer (2016).

Os textos de popularização da ciência são constituídos em uma relação assimétrica, em que o perfil do leitor, em posição de não especialista, pode determinar como conteúdos complexos e abstratos devem ser adaptados pelo produtor do texto e a quais estratégias o produtor recorrerá para recontextualizar o discurso da esfera científica. No entanto, a popularização da ciência não se restringe a uma simples adaptação, mas constitui um discurso voltado, muitas vezes, para a persuasão do leitor a respeito de temas de saúde pública, por exemplo, de forma a promover determinada conduta e disseminar as descobertas científicas, es-

---

sume que o público especialista e o público leigo são divididos por um vasto abismo. Para o pesquisador, especialistas deixam de ser especialistas quando saem de sua área de especialidade, isto é, médicos, biólogos, pós-doutores etc., todos assumem, em algum momento, identidades entre especialistas e leigos. Myers (2003) argumenta que um cientista pode ler sobre áreas distantes de sua pesquisa, o que o leva, muitas vezes, a consultar artigos de revisão e até livros didáticos e textos de popularização da ciência. Por outro lado, o autor sugere que o público em geral também não está privado de conhecimentos especializados e exemplifica com o caso de pais de uma criança com uma doença rara, que podem ter um conhecimento considerável sobre a doença em questão.

3 De acordo com Vergara (2008, p. 137), a expressão “vulgarização científica” é evitada atualmente por ter uma carga semântica pejorativa, que provém da lembrança de que “o *vulgus* na Roma clássica era uma categoria inferior que não votava, diferente de *populus*, os cidadãos”. No entanto, a autora ressalta que, na França, até hoje a expressão *vulgarisation scientifique* é utilizada e é um consenso entre os especialistas da área.

pecialmente em um período em que há um embate na sociedade causado pela divulgação de notícias falsas, como ocorreu durante a pandemia de Covid-19.

Grillo (2013) observa que a divulgação/popularização da ciência é uma modalidade particular de relação dialógica entre a esfera científica e outras esferas, podendo se materializar em textos de diversos gêneros, como reportagem, entrevista, notícia, artigos opinativos etc. Para a autora, “não se trata, portanto, nem de um gênero nem de uma esfera, mas de relações dialógicas da esfera científica com outras esferas da atividade humana ou da cultura” (Grillo, 2013, p. 88-89).

A popularização da ciência não diz respeito à simplificação do conhecimento científico, mas sim à recontextualização do discurso científico. Tal recontextualização, como explica Silva (2015, p. 26), não implica em simples transferência, mas sim em “apropriação do discurso de um universo (científico, por exemplo) para outro (jornalístico) cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos”.

Os textos de popularização da ciência<sup>4</sup> são elaborados por jornalistas especializa-

4 Segundo a descrição de Rojo (2008), os textos de divulgação/popularização da ciência são também multissemióticos e hipertextuais. De acordo com a pesquisadora, apresentam recursos e linguagens visuais (como a forma de diagramação da página, a presença de boxes, legendas e destaques e de ilustrações de diferentes tipos, isto é, paratextos) e recursos verbais (como o título, o texto propriamente dito, subtítulos, textos dos boxes e das legendas). Ressalta-se que, nesta pesquisa, por uma questão metodológica, não foram incluídos nos aspectos analíticos os recursos gráfico-visuais, pois, ainda que haja estudos que tenham se dedicado a sistematizar a relação entre referenciação e multimodalidade, como Cavalcante e Brito (2020), trata-se de um foco de análise que demandaria uma pesquisa que se dedicasse exclusivamente a essa investigação.

dos ou cientistas e, na maioria dos casos, são assinados. O estilo dos textos de popularização da ciência é determinado, por um lado, pelo suporte em que circulam (que podem ser revistas e jornais impressos ou digitais e *websites*) e, por outro, pelo público-alvo, que pode variar de público leigo a público especializado. Instauram-se em uma relação dialógica entre o domínio discursivo científico e outros domínios discursivos, o jornalístico e o pedagógico (Motta-Roth; Scherer, 2016), o que revela seu caráter híbrido, materializando-se em gêneros textuais diversos, como artigo, notícia, reportagem de popularização da ciência etc. (Grillo, 2013).

Entre os gêneros possíveis na materialização da popularização científica, ajusta-se o foco sobre o gênero reportagem de popularização da ciência, que constitui o *corpus* da pesquisa. Moreira (2011, p. 679) entende o gênero reportagem de popularização da ciência como um gênero que apresenta temáticas correntes na sociedade, com a função de “reportar interpretações de pesquisas científicas, com foco na contextualização, apresentação de conceitos e procedimentos científicos, resultados de pesquisa, assim como sugestões ou conselhos ao leitor não especialista”. Segundo Silva (2015), trata-se de um gênero que, embora prototipicamente explicativo, articula sequências descritivas, explicativas e argumentativas.

Na composição do gênero, estão envolvidos, também, aspectos intertextuais. A reportagem de popularização da ciência é elaborada pelo produtor jornalista a partir do texto científico, como é característico do gênero. Essa recontextualização é feita tanto por meio de paráfrases quanto por meio de citações diretas de pesquisadores, que são realizadas estrategicamente, a fim de trazer ao texto o discurso da ciência na voz do próprio cientista.

A reportagem de popularização da ciência é um gênero textual que direciona o interlocutor a perceber as coisas de certa maneira. Em textos pertencentes a esse gênero, ocorre a tentativa de orientar e de modificar tanto o olhar do leitor sobre o tema científico abordado no texto quanto seus modos de pensar e de agir, especialmente em reportagens de popularização da ciência sobre a Covid-19 que compõem o *corpus* desta pesquisa, publicadas durante a pandemia. Para tanto, o produtor do texto mobiliza uma série de estratégias textual-discursivas, dentre elas, os processos referenciais.

### **Referenciação e processos referenciais: anáforas diretas e procedimentos de (re)formulação na construção da referência**

Segundo o viés sociocognitivo e interacional, a referenciação consiste em uma atividade discursiva de construção e reconstrução de objetos de discurso, constituídos no discurso e concebidos interativamente. Segundo Mondada e Dubois (2003), os objetos de discurso são estabelecidos discursivamente, em práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, isto é, não se trata de etiquetas que corresponderiam aos objetos do mundo. Dessa forma, os objetos de discurso são “versões do mundo” (Mondada; Dubois, 2003, p. 49) colaborativamente produzidas nas práticas linguísticas e cognitivas.

As estratégias referenciais operadas por meio de anáforas são divididas, segundo a classificação de Cavalcante (2003), entre anáforas diretas, indiretas e encapsuladoras. Nesta pesquisa, a atenção será centrada nas anáforas diretas, que são caracterizadas por retomar referentes presentes no contexto, em uma relação de correferência com seu

antecedente. Nesta pesquisa, por uma questão metodológica, volta-se o olhar especificamente para as anáforas diretas operadas por meio de recursos lexicais.

Consideram-se, nesta investigação, outros recursos relevantes que atuam na configuração dos objetos de discurso e colaboram para a construção dos sentidos, como a predicação e outras pistas textuais, visto que a referenciação é um fenômeno complexo. Segundo Seara e Santos (2019, p. 5), “uma série de aspetos textuais e discursivos precisam ser considerados na análise dos processos referenciais, não apenas as anáforas”.

Considerando-se que o *corpus* desta pesquisa é composto por textos do gênero reportagem de popularização da ciência, devido à particularidade da construção referencial desse gênero, adotou-se a perspectiva de Zamponi (2005), que, em seu estudo, observou a referenciação a partir de um olhar especializado à popularização da ciência. Conforme a proposta de Zamponi (2005), amparada em Gülich (2003) e Reichler-Béguelin (1995), os procedimentos de (re)formulação na construção da referência consistem em aspectos recorrentes no gênero, por conta de sua peculiaridade, atuantes na recontextualização de conhecimentos científicos ao público não especialista. Esses procedimentos verificados pela autora constituem-se como anáforas<sup>5</sup> indicadoras de re-

5 Optou-se por utilizar o termo **anáforas** de forma ampla para todos os procedimentos de (re) formulação na construção da referência identificados por Zamponi (2005). Ressalta-se que as expressões metafóricas, por exemplo, podem ser inseridas como ativação do objeto de discurso no texto ou como anáfora; as exemplificações contribuem para atribuir sentidos aos objetos de discurso em pauta; as anáforas definicionais e didáticas são, na maioria dos casos, retomadas diretas do objeto de discurso; e as aposições contribuem para delimitar o objeto de discurso e para reapresentá-lo em uma perspectiva diferente e consis-

contextualização/(re)construção do conhecimento científico, particularidade que os diferenciam dos processos de referenciação tipicamente enfocados em pesquisas que se propõem a investigar o processo referencial.

Entre os procedimentos de formulação típicos da popularização da ciência, Zamponi (2005), com base em Gülich (2003), destaca o uso de metáfora e diversos tipos de exemplificações. Entre os procedimentos de reformulação, que Zamponi (2005) define como um procedimento de retorno a ideias previamente verbalizadas em uma versão mais satisfatória, a autora elenca as posições, que englobam também as orações relativas explicativas, e as anáforas definicionais e didáticas – propostas por Reichler-Béguelin (1995).

Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 45), “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”. Para os autores, que desenvolveram a noção de metáfora conceptual, a metáfora envolve a conceptualização de um domínio da experiência, da vida cotidiana, em termos de outro domínio. Nessa abordagem, a metáfora está intrinsecamente vinculada às experiências e tem relação direta com o processo de interpretação, pois “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45).

De acordo com Palumbo (2013), a metáfora está estreitamente ligada à referenciação, pois a construção de objetos de discurs-

---

tem em “um dos mecanismos que participam do processo geral de referenciação” (Nogueira, 1999, p. 120), contribuindo para o estabelecimento e a manutenção dos objetos de discurso no texto. Dessa forma, entende-se que são procedimentos essenciais na popularização da ciência que atuam no processo de referenciação.

so se realiza nos discursos e nos processos mentais que são, em sua maioria, metafóricos por natureza; isto é, segundo a autora, a metáfora é parte integrante do processo de construção conjunta de realidades discursivas, no qual se mobilizam conhecimentos de ordem cognitiva, linguística e pragmática.

Além das metáforas, Gülich (2003) e Zamponi (2005) definem os diversos tipos de exemplificação como procedimentos que possibilitam ao produtor do texto explicar conceitos complexos em termos de experiência cotidiana comum. Ressalta-se que Zamponi (2005) menciona também a criação de cenários, para a explicação de um evento complexo, e concretizações, para explicar informações abstratas. No entanto, nesta pesquisa, optou-se por utilizar apenas a terminologia “exemplificações” também para as ocorrências de cenários e concretizações, tendo em vista o perfil dos textos analisados e devido ao fato de que, muitas vezes, eles são integrados na formulação de conceitos científicos complexos, pois, segundo Gülich (2003), há uma interação bastante complexa de diferentes formulações. Assim, nesta pesquisa, são considerados casos de exemplificação os procedimentos cuja finalidade é elucidar um objeto de discurso com exemplos que podem ser estabelecidos no plano do concreto, do abstrato, de possibilidades, de suposições, de hipóteses.

As anáforas definicionais e didáticas, segundo classificação de Reichler-Béguelin (1995), caracterizam-se por efetuar a retomada de um referente, correferencialmente, por meio de hiperônimos ou hipônimos, para elaborar definições ou introduzir termos técnicos na memória do leitor. Reichler-Béguelin (1995) caracteriza como anáfora definicional aquela realizada por meio de um hiperônimo ou de um hiperônimo corrigido (com expansão adjetival), em que o

termo técnico, isto é, o *definiendum*, situa-se como introdutor, e o *definiens*, expressão definidora, compõe o sintagma nominal anafórico. Quanto à anáfora didática, a autora explica que apresenta estrutura inversa: o *definiens* corresponde ao termo introdutor e o *definiendum* figura na retomada anafórica.

Segundo Zamponi (2005), as aposições (que englobam também as relativas explicativas) são, assim como as anáforas definicionais e didáticas, um procedimento de reformulação, de retorno a ideias previamente verbalizadas, das quais o locutor oferece uma versão mais satisfatória. De acordo com a autora, as aposições são frequentemente empregadas nas explicações de termos técnicos considerados possivelmente opacos ao leitor.

Conforme Nogueira (1999, 2011), a aposição é um mecanismo textual-discursivo que cumpre relevante papel na progressão referencial. A autora explica que o objetivo da construção apositiva é reapresentar o objeto de discurso em uma perspectiva diferente, não só para evocar conhecimento partilhado que favoreça a identificação do referente pelo interlocutor, mas também para recategorizá-lo por meio do aporte de informações novas, de acordo com o propósito argumentativo do produtor do texto. Assim, “a aposição constitui um importante expediente por meio do qual a identidade de um objeto de discurso pode ser construída segundo diferentes perspectivas, de acordo com diferentes propósitos enunciativos” (Nogueira, 2011, p. 180).

Nesta pesquisa, busca-se lançar mão da análise das funções discursivas dos procedimentos de (re)formulação na construção da referência característicos do gênero, propostos por Zamponi (2005), o que possibilita estudar de forma mais ampla as razões pelas quais o produtor do texto recorre a de-

terminadas (re)formulações e quais são as implicações para a construção dos sentidos do texto e o direcionamento argumentativo<sup>6</sup> resultantes dessa seleção.

De acordo com Cavalcante *et al.* (2020), a argumentação é constitutiva de todo fazer textual e o estudo da referenciação tem muito a contribuir para a compreensão da natureza constitutivamente argumentativa dos textos, uma vez que referir é uma prática argumentativa. Para os autores, “a argumentação é constitutiva do discurso, mas é no texto que ela se expressa” (Cavalcante *et al.*, 2020, p. 22).

Considera-se que a argumentação se inscreve e se evidencia no texto, e uma análise a partir dos critérios teórico-metodológicos provenientes da LT aliada à diversidade dos gêneros textuais, com foco no fenômeno da referenciação, possibilita verificar que as escolhas do produtor do texto não são aleatórias, mas são concebidas de forma a (re)elaborar seu ponto de vista em construções negociadas no momento da interação entre os interlocutores. Nas reportagens de popularização da ciência sobre a Covid-19 anali-

6 Nesta pesquisa, considera-se que usar a língua implica sempre alguma intencionalidade, pois, de acordo com Koch (2008b), a interação social é caracterizada pela argumentatividade e a todo tempo tenta-se, por meio do discurso, influenciar o comportamento do outro ou fazê-lo compartilhar determinadas opiniões. Segundo Cavalcante (2016), a LT não pretende propor um aparato metodológico da argumentação, embora busque descrever como as unidades de análise textual podem ser selecionadas e dispostas a fim de direcionar argumentativamente o projeto de dizer do locutor. O objetivo da LT, de acordo com Cavalcante (2016), é descrever o texto, que se estabelece nas práticas discursivas. Nesse sentido, mesmo não se prendendo a modelos de análise de teorias da argumentação, a autora defende que a LT pode contribuir com os estudos sobre argumentação, especialmente a partir da análise dos processos referenciais, que operam estrategicamente, em gêneros, e apresentam natureza argumentativa.

sadas nesta pesquisa, por exemplo, trata-se de um emaranhado de negociações com relação tanto ao acesso do leitor ao conteúdo científico quanto à necessidade de orientar os modos de pensar e agir do leitor em uma situação de emergência sanitária.

## **(Re)construção de objetos de discurso em reportagens de popularização da ciência sobre a Covid-19**

Nesta seção, para exemplificar as estratégias de referenciação recorrentes no gênero reportagem de popularização da ciência, discutidas na seção teórica, apresenta-se análise qualitativa de duas reportagens de popularização da ciência publicadas na Revista *Pesquisa FAPESP*, em março e abril de 2020. O período de publicação dos textos selecionados foi marcado pelo início da disseminação do vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19, no Brasil. É importante destacar que os textos foram publicados ao mesmo tempo em que a ciência investigava o vírus e a doença. Nesse período, a ciência, recontextualizada em reportagens de popularização da ciência, contribuiu para que o cidadão não especialista se informasse em fontes confiáveis e compreendesse a necessidade de adotar medidas de prevenção em face de uma doença desconhecida e contagiosa.

Optou-se por analisar apenas os objetos de discurso centrais nos textos. Os dois textos selecionados foram analisados em sua totalidade, porém, para demonstrar ocorrências dos fenômenos analisados, são destacados alguns excertos representativos<sup>7</sup> dos fenômenos. Os destaques com

negrito em cada exemplo foram acrescentados.

Nas análises, verificou-se como ocorre a (re)construção de objetos de discurso relacionados à Covid-19 no *corpus*, por meio de anáforas diretas constituídas por recursos lexicais. Consideraram-se as pistas textuais no entorno discursivo, que contribuem para a constituição e avaliação dos objetos de discurso selecionados. Foram analisados, também, os seguintes procedimentos de (re) formulação na construção da referência em reportagens de popularização da ciência, estudados e definidos por Zamponi (2005), e suas funções discursivas: expressões metafóricas; exemplificações; anáforas definicionais e didáticas; e aposições.

Ressalta-se que foram incluídas nas análises as retomadas efetuadas no interior da citação (mobilização de vozes) de pesquisadores, cientistas e médicos, tendo em vista que o produtor do texto seleciona as citações dos pesquisadores e as inclui de forma direta nas reportagens estrategicamente, a fim de trazer ao texto o discurso da ciência na voz do próprio cientista. A esse respeito, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 361) assinalam que “mesmo as palavras alheias, reproduzidas pelo orador, mudam de significação, pois quem as repete sempre toma para com elas uma posição, de certa maneira nova, ainda que seja pelo grau de importância que lhes concede”. Constituem-se, assim, como anáforas retiradas de um texto original (seja um artigo científico ou um discurso oral) e, ao serem inseridas nas reportagens de popularização da ciência, ainda que retomem objetos de discurso por repetição, apresentam novos sentidos. Entende-se que esse recurso contribui para conferir credibilidade à reportagem e para reforçar tanto a importância da ciência quanto a necessidade de que o leitor atenda às medidas de

<sup>7</sup> Consideram-se como representativas as ocorrências que indiquem a urgência dos procedimentos necessários para a resolução dos efeitos da pandemia e sua erradicação.

prevenção da doença Covid-19 orientadas pelos cientistas.

A reportagem de popularização da ciência (Texto 1) intitulada *Novo coronavírus no Brasil*<sup>8</sup>, publicada em março de 2020, escrita por Carlos Fioravanti, aborda o tema Covid-19 de forma a introduzir um assunto ainda pouco conhecido para o leitor no mo-

mento da publicação do texto. Nesse contexto em que a produção do texto ocorre quase ao mesmo tempo em que a disseminação/propagação do vírus, o produtor do texto recorre a expressões referenciais construídas por termos novos ao leitor não especialista e que caracterizam a doença com base em uma investigação científica ainda inicial.

[Texto 1]

*Novo Coronavírus no Brasil*

*A variedade que emergiu na China chegou ao país, onde já circulavam outras quatro, menos perigosas*

**O surto do novo coronavírus, que começou em dezembro na China**, deu um salto no final de fevereiro. No dia 26, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de infecção no país (e na América do Sul) **do vírus chamado Sars-CoV-2**, em um homem de 61 anos que tinha viajado para a Itália. Nessa data, o país europeu era visto como um foco **da doença**, com 322 pessoas infectadas e 12 mortes. Também no dia 26, Argélia, Áustria, Croácia e Suíça registraram seus primeiros casos em pessoas que tinham estado na Itália; no dia anterior, a Organização Mundial da Saúde havia notificado a chegada **do vírus** no Afeganistão, Barein, Iraque e Oman.

**A variedade causadora da doença que ganhou o nome oficial de Covid-19** havia infectado 81 mil pessoas e causado 2.761 mortes em 37 países no final de fevereiro. Nos Estados Unidos, então com 53 casos confirmados, os Centros de Prevenção e Controle de Doenças (CDC) alertavam a população para a iminência de **um surto**, com um número maior de casos e impactos no dia a dia. Como outros vírus com afinidade para as vias respiratórias, **a variedade que surgiu na Ásia** pode ser transmitida, entre pessoas, por meio de gotículas de saliva liberadas ao falar, espirrar ou tossir.

[...]

(FIORAVANTI, C. Novo coronavírus no Brasil. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 289, p. 66-69, mar. 2020)

Observa-se que os objetos de discurso são instaurados, no Texto 1, principalmente de forma a delimitar o que é o **novo coronavírus**, objeto de discurso ativado no título, retomado por meio de anáforas diretas ao longo do texto. No subtítulo, a anáfora direta **a variedade que emergiu na China** comporta o núcleo **variedade**, que exige do leitor um conhecimento específico para a compreensão inferencial da hiperonímia com re-

lação à noção de grupo do coronavírus (tipo de vírus que abrange vários subtipos, entre eles, o novo coronavírus), e modificador **que emergiu na China**, que caracteriza de forma mais evidente o novo vírus e comporta nova instrução de sentido. As anáforas diretas **a variedade causadora da doença e a variedade que surgiu na Ásia** são construídas da mesma forma que **a variedade que emergiu na China**. No primeiro caso, parece haver uma preferência por não repetir termos; assim, o produtor do texto menciona o continente (Ásia). Trata-se, novamente, de uma retomada por hiperonímia. No segundo caso,

8 A reportagem pode ser lida na íntegra em <https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-ou-baixee-a-edicao-289/> (p. 66-69). Acesso em: 19 set. 2023.

o modificador que compõe a anáfora direciona o leitor para a percepção de que o novo coronavírus é uma variedade de um vírus que já existia anteriormente, por isso **novo**, e é o causador da doença que deu origem ao surto que se iniciava no momento de publicação da reportagem. A anáfora direta **o vírus chamado Sars-CoV-2**, com núcleo formado por hiperônimo (**vírus**), especifica o **novo coronavírus** por meio da inserção do nome científico do vírus no modificador. Ocorre, ainda, anáfora direta por hiperônimo, **o vírus**. Trata-se de cadeia referencial que insere informações novas (para o momento de publicação da reportagem) para o leitor e que introduz o nome científico do vírus e sua origem.

Observa-se, ainda, no texto, o que posteriormente, em outras reportagens, seria re-categorizado como **pandemia**, a categorização **o surto**<sup>9</sup>, **introduzida na expressão o surto do novo coronavírus, que começou em dezembro na China**, retomada por anáfora direta por repetição do núcleo **um surto**.

A metáfora **O surto do novo coronavírus, que começou em dezembro na China, deu um salto** adquire um viés singular no texto, ao ser observada na interação com outros elementos textuais e sociocognitivos. A partir da personificação “o surto do novo coronavírus deu um salto”, nota-se que a metáfora ontológica em questão constitui uma escolha reveladora da ênfase atribuída ao complexo surto. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 88-89), nas metáforas fundadas na personificação, os objetos físicos são concebidos como pessoas e, assim, permitem “dar sentido a

fenômenos do mundo em termos humanos, termos esses que podemos entender com base em nossas próprias motivações, objetivos, ações e características”. Assim, a metáfora não só conceptualiza o conhecimento sobre a situação do surto, mas também revela um direcionamento para a forma de agir em relação ao surto (pois conduz a adotar medidas de prevenção contra a doença).

Nota-se, nesse sentido, que o procedimento de formulação por meio de expressão metafórica está relacionado ao processo referencial da popularização da ciência e desempenha as funções discursivas de transpor o discurso científico de forma acessível ao leitor não especialista, a partir da ativação de conhecimento prévio oriundo do cotidiano do leitor, e de promover determinada conduta.

O termo “surto”, segundo o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, provém do latim *surctus/surrectus*, particípio passado de *surgere* (surgir), cujo significado é “aparecimento repentino” (Cunha, 2012, p. 615). De acordo com o *Dicionário de termos de saúde*, o termo “surto” diz respeito ao “Aumento da ocorrência de uma doença, em uma população, em determinado período de tempo, acima dos índices obtidos previamente. Aumento estatisticamente significativo de determinada infecção, acima do limite superior endêmico” (Guimarães, 2014, p. 405). Ao se observar a etimologia da palavra “surto”, percebe-se que houve uma ampliação das possibilidades de significado e, no contexto da área da saúde, adquiriu conotação negativa por referir-se ao aumento dos casos de uma doença acima dos limites endêmicos, isto é, “surto” remete a uma situação perigosa.

Assim, na construção da expressão metafórica **O surto do novo coronavírus, que começou em dezembro na China, deu um salto**, não é só “um salto” que remete

<sup>9</sup> O termo **surto**, segundo o *Dicionário de termos de saúde*, diz respeito ao “Aumento da ocorrência de uma doença, em uma população, em determinado período de tempo, acima dos índices obtidos previamente. Aumento estatisticamente significativo de determinada infecção, acima do limite superior endêmico” (Guimarães, 2014, p. 405).

à gravidade da situação, servindo de alerta ao leitor, mas também o item lexical “surto” carrega essa perspectiva. Se o “surto” já corresponde a ocorrências da doença acima dos limites endêmicos, “deu um salto” reforça com maior ênfase a situação alarmante gerada pelo aumento exponencial de casos da doença. Dessa forma, as razões cognitivas e interacionais que conduzem a escolha lexical do produtor do texto parecem estar relacionadas ao objetivo de chamar a atenção para a iminente catástrofe humanitária, levando-se em conta que a reportagem foi publicada quando os casos de Covid-19 começavam a aumentar significativamente no Brasil.

Nota-se que ocorre, também, a introdução do objeto de discurso **a doença** no sintagma preposicionado “um foco da **doença**”, retomado por anáfora direta **a doença que ganhou o nome oficial de Covid-19** com repetição do núcleo e expansão no modificador, recategorização que insere na memória do leitor o nome da doença.

É interessante notar que o objeto de discurso **a doença** é introduzido pela primeira vez no texto por artigo definido. As cadeias referenciais já introduzidas anteriormente no texto, especialmente na reconstrução dos objetos de discurso **novo coronavírus**, **o surto do novo coronavírus** e algumas pistas como **infecção** fornecem informações suficientes para que **a doença** seja processada pelo leitor.

Nota-se que as cadeias referenciais instituídas no texto, por um lado, centram-se no esclarecimento de questões relacionadas ao vírus e à doença com vistas a tornar acessível e elucidar ao leitor não especialista questões complexas relativas ao surgimento da doença e ao tipo de vírus em pauta. Entretanto, por outro lado, funcionam como um alerta ao leitor a respeito da gravidade da doença que começava a contagiar um grande número de pessoas.

A reportagem de popularização da ciência (Texto 2) intitulada *Coronavírus avança no Brasil*<sup>10</sup> foi publicada em abril de 2020

[Texto 2]

### *Coronavírus avança no Brasil*

#### *A Covid-19 chega com força ao país, que já enfrenta uma epidemia de dengue*

Enquanto crescem diariamente os números de pessoas infectadas e de mortes causadas pelo **novo coronavírus**, o Brasil gradativamente para e a população adota as recomendações para conter a transmissão da **Covid-19**, conscientiza-se da gravidade da situação e aprende sobre os possíveis impactos da pandemia que começou em dezembro de 2019 na China e chegou ao país em fevereiro de 2020. Até 1º de abril, **o vírus Sars-CoV-2** havia se espalhado por 180 países, com 926 mil casos registrados e 46 mil mortes. No Brasil, ocorreram até então 240 mortes e o número de casos chegou a 6,8 mil, dobrando em um ou dois dias e decuplicando em uma semana, com a possibilidade de aumentar ainda mais rapidamente a partir do final de abril ou início de maio, quando a temperatura cai e doenças respiratórias como **a Covid-19** se propagam mais facilmente. [...]

[...]

(FIORAVANTI, C. *Coronavírus avança no Brasil*. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 290, p. 18-23, abr. 2020)

10 A reportagem pode ser lida na íntegra em <https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-de-abril-de-2020/> (p. 18-23). Acesso em: 19 set. 2023.

e escrita por Carlos Fioravanti. Um aspecto que se destaca entre o Texto 1, publicado no início da propagação da Covid-19, em março de 2020, e o Texto 2, publicado em abril de 2020, um mês após terem sido aplicadas as medidas de isolamento social no Brasil, é a forma como os objetos de discurso evoluíram conforme avançaram as pesquisas científicas sobre o vírus, bem como conforme avançaram as notícias falsas. Observa-se que o Texto 2 não só recontextualiza ao leitor o conhecimento científico desenvolvido em pouco tempo a respeito da doença, mas também busca convencer o leitor sobre a gravidade da doença nova, definida aos poucos, com o avanço da ciência.

No título da reportagem, *Coronavírus avança no Brasil*, ocorre a introdução do objeto de discurso **coronavírus**. Neste texto, verifica-se que, por meio do termo **coronavírus**, o produtor do texto faz referência ao **Sars-CoV-2** unicamente, e não às outras variedades. No entanto, nas retomadas, o autor insere no cotexto expressões que delimitam e caracterizam o vírus em questão. Isso pode ser verificado especialmente no subtítulo, pois, ao mencionar “A Covid-19 chega com força ao país”, nota-se que o objeto de discurso **coronavírus** remete ao vírus causador da Covid-19, isto é, o **novo coronavírus**.

Assim, **coronavírus** é retomado por anáfora direta por repetição do núcleo com nova instrução de sentido no modificador, o **novo coronavírus**, que exige do leitor um conhecimento específico para a compreensão inferencial da sinonímia, e pela anáfora direta **o vírus Sars-CoV-2**, que também exige do leitor um conhecimento específico para a compreensão inferencial da sinonímia. Nota-se que a retomada de **coronavírus** como **o vírus Sars-CoV-2** exige do leitor, para a compreensão, inferências e apelo

ao conhecimento de mundo e enciclopédico com relação ao novo vírus, que foi amplamente divulgado e explicado durante o período entre fevereiro e abril de 2020, isto é, início da pandemia.

A ativação do objeto de discurso no texto como **coronavírus** pode ser explicada por se tratar de um texto publicado no início da pandemia. Como explicam Ciro e Bowker (2021), no início da pandemia, o termo **coronavírus** foi amplamente utilizado para fazer referência ao vírus causador da doença, embora se refira a uma família de vírus. Segundo os autores, a fim de designar de forma mais precisa o vírus, a *World Health Organization* (Organização Mundial da Saúde) sugeriu o termo *2019-nCoV* (2019 *novel coronavirus*), que funcionou para os cientistas, mas não para a maioria das pessoas, que tiveram dificuldades para pronunciá-lo. Assim, de acordo com os autores, começaram a surgir terminologias estigmatizantes, como *China virus* e *Wu Flu*, com referência à localidade de Wuhan, na China, onde o vírus teria sido observado pela primeira vez. Dessa forma, a Organização Mundial da Saúde e o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus estabeleceram o termo Sars-CoV-2 para o vírus, enquanto a doença recebeu a denominação Covid-19 (*coronavirus disease 2019*) (Ciro; Bowker, 2021).

No subtítulo do texto, destaca-se a introdução do objeto de discurso **A Covid-19** por meio de determinante definido, que demanda que o leitor realize inferências que lhe permitam relacionar **A Covid-19** ao **Coronavírus** presente no título. De meados de fevereiro de 2020 a abril de 2020, mês em que o texto foi publicado, a população, de forma geral, esteve em contato constante com informações sobre o vírus causador da doença em diferentes mídias. A introdução de **A Covid-19**, sem a inserção do modifica-

dor **doença**, ou, ainda, sem detalhamento na aposição, resulta da percepção de que a interpretação, a partir do conhecimento de mundo do leitor<sup>11</sup>, se efetivaria, já que, nesse período de pandemia, que mudou significativamente e profundamente a vida das pessoas, com destaque para o isolamento social, não havia possibilidade de o leitor não realizar a inferência com êxito.

No título, importa destacar a metáfora fundada na personificação **Coronavírus avança no Brasil**, que chama a atenção do leitor para a situação da pandemia ainda em estágio inicial, isto é, em abril de 2020. O subtítulo, por sua vez, reforça a perspectiva instaurada no título por meio da metáfora **A Covid-19 chega com força ao país**. Nessas expressões metafóricas, são os verbos que geram o sentido figurado, o que é determinado pela relação entre verbo e argumento<sup>12</sup>.

No primeiro caso, **Coronavírus avança no Brasil**, a escolha do verbo “avançar”,

11 Pesquisa do Datafolha realizada em abril de 2020 mostrou que quase a totalidade de brasileiros que possui celular (99%) tomou conhecimento da pandemia de coronavírus. Da parcela que tinha conhecimento, 78% declararam estarem bem informados sobre o assunto, 20% mais ou menos informados e 1% mal informado. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2020/09/conhecimento-e-meios-de-informacao.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

12 Oliveira (1995) ilustra essa relação entre verbo e argumento por meio dos seguintes exemplos: “Palhinha rolou a bola para dentro do gol adversário” (Oliveira, 1995, p. 5), em que o verbo “rolar” possui em seu esquema casual o argumento L (Lugar) “para dentro do gol adversário”, enquanto que em “O ministro consegue rolar a dívida externa por mais um ano” (Oliveira, 1995, p. 5), o verbo “rolar” possui o argumento T (Tempo) “por mais um ano”. Segundo a autora, “os exemplos demonstram que o que produziu o efeito de sentido desejado nos dois casos foi a mudança, no momento de cada enunciação, dos traços semânticos dos argumentos L por T, produzindo efeitos de sentido diferentes para o mesmo verbo” (Oliveira, 1995, p. 5).

que propicia a expressão metafórica nessa construção, remete à noção de “ameaça” e de “perigo iminente”. Os fatores contextuais e pragmáticos atribuem ao verbo a função de condensar toda a noção do perigo da doença por meio da metáfora. Na segunda ocorrência, **A Covid-19 chega com força ao país**, o sentido do enunciado metafórico resulta, como explica Oliveira (1995), da soma dos significados do verbo e dos nomes que o circundam, mais os fatores contextuais da enunciação, isto é, o início da pandemia e aumento rápido do número de casos e de mortes causadas pela doença. Dessa forma, assim como no exemplo anterior, “chega com força” condensa as informações do texto por metáfora. Essa mesma construção, em outros contextos, poderiam gerar enunciados como “A chuva chega com força”, em que “chega com força” está relacionado à quantidade de chuva e à velocidade do vento; e “A seleção brasileira chega com força à Copa do Mundo”, em que “chega com força” atribui metaforicamente o sentido de que o time está disposto ao ataque, por exemplo. Assim, em **A Covid-19 chega com força ao país**, “chega com força” remete ao número de infectados pela doença e de ocorrências de internação em Unidades de Terapia Intensiva (UTI).

Ambas as ocorrências de metáfora, nos Textos 1 e 2, carregam um tom hiperbólico, gerado pela demanda da situação de enunciação, que exigia que as pessoas compreendessem que se tratava de uma doença que poderia causar danos sérios à saúde e até a morte. As metáforas sintetizam algo que, em abril de 2020, assemelhava-se a uma cena de terror. Dessa forma, as metáforas instauradas criam uma ilustração ao leitor da situação que se estabelecia naquele momento, ou seja, reforçam a ideia da gravidade iminente da doença causada pelo coronavírus,

intensificando, assim, o sentido. Toda essa construção pode ser entendida como uma estratégia argumentativa, visto que, por um lado, atribui ênfase à imagem da doença em expansão, e, por outro, pode promover certa conduta no leitor, incitando-o a agir de acordo com os protocolos.

No subtítulo, verifica-se que a oração relativa explicativa **que já enfrenta uma epidemia de dengue** insere uma informação complementar sobre o referente **Brasil**, retomado pela anáfora direta **país**, atualizan-

do o conhecimento do leitor. Além de inserir a informação (nova, para alguns leitores), direciona argumentativamente por meio do operador argumentativo “já”, indicando a atual situação crítica causada pela epidemia de dengue, somada à doença Covid-19 que chega com força, indicada na oração principal. Verifica-se, nessa ocorrência, que a aposição exerce a função discursiva de atuar no direcionamento argumentativo.

Veja-se, na sequência, um caso de exemplificação:

[Texto 2]

**O alcance da Covid-19** pode ser comparado com **o da gripe espanhola, causada por uma variedade letal do vírus influenza A do subtipo H1N1**. Também de alcance mundial, **a gripe espanhola** foi devastadora: infectou cerca de 500 milhões de pessoas, o equivalente a um terço da população mundial na época, e matou entre 25 milhões e 50 milhões, em geral com 20 a 40 anos, de 1918 a 1920. Na cidade de São Paulo, em poucos meses **a epidemia** matou 5.300 paulistanos, o equivalente a 1% da população da capital, e foi tão intensa que os mortos se acumulavam nas ruas até serem recolhidos; a cidade do Rio de Janeiro viveu uma situação similar. Em 2009, **uma nova pandemia – epidemia de alcance global – do vírus H1N1** correu o planeta. Apelidada de **gripe suína**, por ser causada por vírus encontrados em porcos, foi **a primeira pandemia do século XXI**. Atingiu entre 700 milhões e 1,4 bilhão de pessoas, causando entre 150 mil e 580 mil mortes. No Brasil, foram 58 mil indivíduos infectados e 2.100 mortes.

(FIORAVANTI, C. Coronavírus avança no Brasil. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 290, p. 18-23, abr. 2020)

Observa-se que o objeto de discurso **O alcance da Covid-19** é introduzido pela primeira vez no texto, mas mantém relação tanto com o título da reportagem “Coronavírus avança no Brasil”, quanto com o subtítulo “A Covid-19 chega com força ao país, que já enfrenta uma epidemia de dengue”. O autor recorre à exemplificação, comparando as possíveis consequências da Covid-19 a doenças ocorridas anteriormente na história, a fim de ilustrar o alcance da Covid-19 esperado para os próximos meses da pandemia. No caso desse exemplo, entende-se que o autor lança mão do recurso para convencer o leitor não especia-

lista a respeito da expressão referencial **O alcance da Covid-19**. Assim, por se tratar de um momento inicial da pandemia, em que cientistas já projetavam o catastrófico número de mortos, o produtor do texto recorre à exemplificação a partir de outras doenças na história que deixaram incontáveis mortos, com função argumentativa, de convencimento dos leitores.

As expressões referenciais introduzidas na sequência e as anáforas que as retomam **o da gripe espanhola, causada por uma variedade letal do vírus influenza A do subtipo H1N1, a gripe espanhola, a epidemia, uma nova pandemia – epidemia**

**de alcance global – do vírus H1N1, gripe suína, a primeira pandemia do século XXI**, direcionam o leitor a vislumbrar cenários epidêmicos já ocorridos na história, comparando-os com a projeção que já se tinha da pandemia de Covid-19 em abril de 2020, momento em que a reportagem foi publicada, a fim de ilustrar o alcance da Covid-19 esperado para os próximos meses.

Importa ressaltar, ainda, o papel dos dados estatísticos nessa construção, que atuam diretamente na configuração dos objetos de discurso **a gripe espanhola e gripe suína**, com os quais são comparados os resultados esperados da pandemia de Covid-19. Os dados demonstram a quantidade aproximada de pessoas que foram infectadas e que mor-

reram em consequência da gripe espanhola, o que é enfatizado especialmente pelas pistas “devastadora” e “tão intensa que os mortos se acumulavam nas ruas até serem recolhidos”, e em consequência da gripe suína. É possível verificar, portanto, que o arranjo de outros objetos de discurso também atua na constituição do objeto de discurso analisado, **O alcance da Covid-19**.

Por meio da exemplificação, observam-se as funções de ilustrar a expressão referencial, promover impacto no leitor a respeito de uma questão de saúde pública e promover determinada conduta (adotar as medidas de prevenção).

O exemplo a seguir, retirado do Texto 2, constitui um caso de anáfora definicional:

[Texto 2]

[...] Segundo Croda, a taxa de isolamento social, com base em dados de operadoras de telefones celulares, cresceu de 15% antes do registro do primeiro caso de **Covid-19** no Brasil para 60% no final de março.

Embora necessária para evitar a propagação da **doença**, essa medida pode ter efeitos psicológicos indesejados. [...]

(FIORAVANTI, C. Coronavírus avança no Brasil. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 290, p. 18-23, abr. 2020)

No exemplo, o termo técnico (*definiendum*) **Covid-19**, expressão introdutora, é retomado pela expressão definidora (*definiens*) **a doença** por meio de hiperônimo. Ressalta-se que o objeto de discurso **a Covid-19** é introduzido pela primeira vez no subtítulo do texto, sendo retomado por repetição ao longo do texto e, em seguida, como **a doença** nessa ocorrência. A operação de retomada efetuada por meio de determinante definido, em vez de demonstrativo, como é característico das anáforas definicionais e didáticas, possivelmente ocorre por se tratar de um termo técnico já presente na memória discursiva do leitor,

pois o tema do texto, Covid-19, foi intensamente debatido e divulgado em diversas mídias a partir de março de 2020. Sendo assim, a identificação referencial de Covid-19 como **a doença** não exige uma operação inferencial complexa por parte do leitor. Nesse caso, observa-se a função discursiva de glosar o termo técnico **Covid-19**, embora se constitua como um termo que, como se discutiu anteriormente, já fazia parte do conhecimento de mundo do leitor, devido ao contexto singular da pandemia.

A partir das análises realizadas, observa-se que o gênero reportagem de popularização da ciência tem uma função social

importante, especialmente em um momento caracterizado por polarização e pela falta de confiança da sociedade na ciência. Nota-se que as anáforas diretas, assim como os procedimentos de (re)formulação na construção da referência analisados – metáforas, exemplificações, anáforas definicionais e didáticas e aposições – , constituem recursos importantes para a construção dos sentidos, para a recontextualização do discurso científico e para o direcionamento argumentativo.

### Considerações finais

Neste artigo, buscou-se investigar de que forma o processo de referenciação contribui para a recontextualização do discurso científico e para a construção dos sentidos no gênero reportagem de popularização da ciência. O processo de referenciação revela toda a pressão social decorrente da situação peculiar da pandemia, que direcionou as retomadas a não só instruir o leitor, mas também a evitar dúvidas, alertar para urgências, ressaltar as consequências de não seguir as medidas de prevenção e distanciamento social, o que poderia resultar em morte. Assim, na verticalidade do texto, a seleção dos itens lexicais provém dessa pressão social, que não é ideológica, mas gerada por uma emergência de preservar vidas.

Especialmente em um contexto de complexidade singular, em que a irrupção da pandemia instaurou o pânico e as consequentes medidas de prevenção, como a quarentena, que afetou de forma mais intensa principalmente grupos sociais mais vulneráveis, a ciência, recontextualizada em reportagens de popularização da ciência, mais do que nunca, teve papel fundamental para que o cidadão não especialista se informasse em fontes confiáveis e compreendesse a necessidade de adotar medidas de preven-

ção em face de uma doença desconhecida e contagiosa.

As análises demonstraram que a forma como os objetos de discurso são (re)construídos ao longo dos textos e a ocorrência de recursos de (re)formulação sinalizam não só o objetivo de tornar a informação científica menos abstrata, mas também persuadir o leitor, seja para capturar a atenção, guiar o comportamento ou conduzir atitudes. Assim, observa-se que, em função do contexto histórico-político-social em que se insere a pandemia de Covid-19, tanto no Brasil quanto no mundo, caracterizado por polarizações com relação à doença e à própria ciência, as reportagens de popularização da ciência analisadas geram impacto no leitor a respeito de questões de saúde pública e buscam promover, ainda, determinada conduta.

### Referências

- BERNARDI, E. **Referenciação na construção de sentidos em reportagens de popularização da ciência sobre a Covid-19**. 2023. 230f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. 2023.
- CALSAMIGLIA, H.; VAN DIJK, T. A. Popularization discourse and knowledge about the genome. **Discourse & Society**, v. 15, n. 4, p. 369-389, 2004.
- CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.
- CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, v. 14, n. 12, p. 106-124, 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Estratégias de referenciação em textos multissemióticos. **SEDA**, Seropédica, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 55-71, 2020.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

- CIRO, J. B.; BOWKER, L. Does a Predator Need Prey? Examining the Evolving Terminology of Predatory Publishing. **Canadian Journal of Information and Library Science**, v. 43, n. 3, p. 195-216, Jan. 2021.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- FIORAVANTI, C. Novo coronavírus no Brasil. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 289, p. 66-69, mar. 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-ou-baixar-a-edicao-289/>. Acesso em: 15 out. 2021.
- FIORAVANTI, C. Coronavírus avança no Brasil. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 290, p. 18-23, abr. 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-de-abril-de-2020/>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- GRILLO, S. V. C. **Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros**. 2013. 333 f. Tese (Livro-docência em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GUIMARÃES, D. T. **Dicionário de termos de saúde**. 5. ed. São Paulo: Rideel, 2014.
- GÜLICH, E. Conversational techniques used in transferring knowledge between medical experts and non-experts. **Discourse Studies**, v. 2, n. 5, p. 235-263, 2003.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008b.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2002.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos-de-discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B; CIULLA, A. (org.). **Referênciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- MOREIRA, T. M. Análise de textos de popularização da ciência na área de informática. **Travessias**, v. 5, n. 1, p. 667-695, 2011.
- MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Popularização da ciência: a interdiscursividade entre ciência, pedagogia e jornalismo. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 164-189, maio/ago. 2016.
- MYERS, G. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. **Discourse Studies**, v. 5, n. 2, 2003, p. 265-279.
- NOGUEIRA, M. T. Referênciação textual e o emprego de construções apositivas. **Rev. de Letras**, v. 1/2, n. 21, p. 118-124, jan./dez. 1999.
- NOGUEIRA, M. T. Construção apositiva e recategorização metafórica. **Veredas (UFJF. Online)**, Juiz de Fora, v. 2, p. 179-189, 2011.
- OLIVEIRA, M. G. A. **Predicações polissêmicas e metafóricas** – uma abordagem semântico-pragmática. 1995. 166 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- PALUMBO, R. **Referênciação, metáfora e argumentação no discurso presidencial**. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REICHLER-BÉGUELIN M. J. Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives. **Pratiques: linguistique, littérature, didactique**, n. 85, p. 53-87, 1995.
- ROJO, R. O Letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.
- SEARA, I. R.; SANTOS, L. W. Linguagem e poder nas mídias brasileira e portuguesa. **DIACRÍTICA**, v. 33, n. 3, p. 1-16, 2019.
- SILVA, V. M. **De anônimos a heróis: discursos sobre o câncer de 1973 a 2013 no gênero reportagem de popularização da ciência na Revista Veja**. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

VERGARA, M. R. Ensaio sobre o termo “vulgarização científica” no Brasil do século XIX. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 137-145, jul./dez. 2008.

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

ZAMPONI, G. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 169-195.

*Recebido em: 29/09/2023*

*Aprovado em: 20/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Sob a égide da pós-verdade e dos multiletramentos: o discurso do movimento antivacinação infantil

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima (UEG / UNUIINHUMAS)\*  
<https://orcid.org/0000-0002-1924-4780>

Sara Pereira (UEG / UNUIINHUMAS)\*\*  
<https://orcid.org/0009-0000-3954-4257>

## Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar o discurso da pós-verdade em movimentos antivacinação infantil durante o contexto pandêmico do Covid-19. O aporte teórico-metodológico que embasa este trabalho é a Análise do Discurso de orientação francesa, a partir dos preceitos de Foucault (2008, 2014), Paveau (2020), dentre outros. Para estabelecermos, um diálogo com o ensino, integramos ao devido pressuposto a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, em sua relação com os novos e multiletramentos, propostos por Rojo (2004, 2008, 2012, 2015), Soares (2002) e outros autores. Trata-se de uma pesquisa empírica de cunho interpretativo que toma como *corpus memes*, coletados na rede social Instagram, que, em sua configuração enunciativa, pautada no fundamentalismo político e religioso, faz coro com o movimento antivacinação infantil, subvertendo sua relevância. Como resultado, verificamos a crescente difusão de *fake news* e o seu impacto sobre a regularização da pós-verdade em reproduções massivas nas redes sociais, o que nos intima a problematizá-las em sala de aula e a refletir sobre o papel da web em estudos de multiletramento.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; Multiletramento; Meme; Movimento Antivacina.

\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/CAR (2011), Pós-Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2013), Pós-Doutora em Linguística e Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2023). É docente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Inhumas, orienta Pesquisas (Iniciação Científica) e Ações de Extensão. Atua na área da Linguística, em Teoria e Análise Linguística, Análise do Discurso e Ensino de Língua Portuguesa. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0513911850886500>. E-mail: [ffpalima@uol.com.br](mailto:ffpalima@uol.com.br).

\*\* Mestranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG, Especialista em Linguagem, Cultura e Ensino pela Universidade Estadual de Goiás – UEG/UNUIINHUMAS (2022), Graduada em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás – UEG/UNUIINHUMAS (2019). Graduada em Ciências Biológicas - Licenciatura Plena - pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2018). Também é membro ativo dos grupos de estudos TRAMA (UFG) sob a coordenação da Profa. Dra. Kátia Menezes de Souza e do GUETUS (UEG) sob a coordenação da Profa. Dra. Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9483402466936350>. E-mail: [psara2294@gmail.com](mailto:psara2294@gmail.com).

## Abstract:

### **Under the aegis of post-truth and multiliteracies: the discourse of the anti-child vaccination movement**

This article aims to analyze the post-truth discourse in anti-vaccination movement movements during the Covid-19 pandemic context. The theoretical-methodological contribution that supports this research is the French Orientation Discourse Analysis, based on the precepts of Foucault (2008, 2014), Paveau (2020) and other studies. In order to establish a dialogue with the, we integrated the kh perspective into basic-discursive teaching, in relation to its discursive genres, in relation to its relationship with the new and multiple studies, proposed by Rojo (2004, 2008, 2012, 2015), Soares (2002), among others. This empirical research has an interpretive nature and takes as its corpus the meme genre, collected on the social network Instagram which, in its enunciative configuration, based on political and religious fundamentalism, chorus with the children's anti-vaccination movement, subverting its medicine. As a result, we verified the growing spread of fake news and its impact on the regularization of post-truth in massive reproductions on the networks, which urges us to problematize it in the classroom and social reflection on the role of multiliteracies on the web.

**Keywords:** Discourse Analysis; Multiliteracies; Meme; Anti-Vaccination Movement.

## Introdução

O fenômeno da pós-verdade tem constituído mais um advento da hipertextualidade eletrônica que emerge recorrentemente nos meios digitais, em especial, nas redes sociais. Neste campo de interação, tem-se produzido discursos sob a ótica da desinformação e do negacionismo. Com isso, o presente artigo propõe analisar o discurso da pós-verdade em movimentos antivacina durante o contexto pandêmico do Covid-19. Para este fim, optamos por analisar postagens na rede social Instagram, por ser um recurso que possibilita uma vasta ferramenta para a produção de conteúdos e compartilhamento de informação. Dentre as postagens coletadas, buscamos analisar o gênero *meme* devido à sua rápida disseminação no meio digital, além de estar sempre relacionado a algum acontecimento.

O contexto de pandemia tem sido um palco propício para a proliferação de *fake news*<sup>1</sup>, de modo que a opinião pública tem disputado lugar com os discursos científicos na mídia jornalística eletrônica. As redes sociais na contemporaneidade têm disseminado conteúdos de informação que muitas vezes substituem o papel jornalístico-midiático. Esses conteúdos produzidos no ciberespaço são compartilhados de forma simples e rápida e disseminados em grupos de afinidade. Nesses termos, de modo a corroborar com essa fluidez de compartilhamentos, os *memes* são gêneros que garantem a interação comunicativa e emergem de práticas sociais.

<sup>1</sup> No artigo *Social media and fake news in the 2016 Election*, os autores Hunt Allcott e Matthew Gentzkow (2017) definem *fake news* como notícias falsas com o intuito de enganar os leitores.

Sendo assim, este trabalho pauta-se nos pressupostos da Análise do Discurso francesa, nos estudos de Foucault (2008, 2014), em diálogo com a perspectiva teórica dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2003, 2016), e em sua relação com os multiletramentos, na perspectiva de Soares (2002), Rojo (2004, 2008, 2012, 2015), entre outros autores. Para propormos uma reflexão sobre o fenômeno da pós-verdade durante a campanha de vacinação contra o Covid-19, temos questionado alguns discursos que circulam na mídia digital. Em busca de respostas, indagamos como o discurso da pós-verdade se consolida em gêneros digitais multimidiáticos que deslegitimam o discurso científico da vacinação no Instagram.

Entendemos que só se é possível reformular determinadas ideias por meio de estudos e problematizações constantes. Dessa forma, por meio da Análise do Discurso, doravante AD, é possível dizer que os discursos imprimem valores de verdade (FOUCAULT, 2008), de modo que um discurso sempre será formado a partir de uma relação com outro. Buscamos desvelar, assim, efeitos de sentidos, entremeados a efeitos de humor, em *memes*, como práticas discursivas contrárias a estudos científicos que visam ao bem-estar da saúde pública.

Esta pesquisa que se caracteriza como empírica, em uma perspectiva analítico-discursiva, analisa dois *memes*, selecionados entre dez *memes* coletados no Instagram em 2021, cujo conteúdo temático remete à campanha da vacinação infantil contra o Covid-19. Para tanto, procuramos contribuir com reflexões acerca do discurso da pós-verdade e de seus efeitos nefastos em defesa do negacionismo. Desse modo, conferimos a seguinte estruturação ao artigo: inicialmente, apresentamos o conceito de gênero discursivo, observando algumas características composicionais que

constituem o *meme*, bem como discorremos sucintamente sobre o conceito de rede social. Essas noções se correlacionam com os estudos dos novos e multiletramentos. Na seção seguinte faremos uma discussão teórica sobre o discurso político-fundamentalista contra a vacinação em sua relação com a pós-verdade. Por fim, analisamos os enunciados constituídos por *memes* que foram mobilizados no Instagram, bem como seus efeitos de sentidos em práticas virais de negacionismo.

Em uma breve pesquisa bibliográfica, foram encontrados vários artigos científicos, dissertações e teses que discorrem sobre as *fakes news*, a pós-verdade e o gênero *meme* na cultura brasileira. Pesquisas como a de Serra (2018), que analisa as consequências e a amplitude do fenômeno da *fake news*, e outros estudos mais recentes, como o de Andrade (2021), que analisa o gênero *meme* em uma perspectiva pós-humanista na rede social *Facebook* são significativos à problematização de tais fenômenos multimidiáticos. Somem-se a estes os trabalhos de Andreatta (2021), *Fake news em tempos de pandemia: a urgência de novos multiletramentos na cultura digital*, e de Filho e Lage (2021), *Entre fake news e pós-verdade: as controvérsias sobre vacinas na literatura científica*. Esses textos discutem o tratamento digital das *fake news* durante o período da pandemia do Covid-19, a necessidade de letramentos críticos e digitais, como estratégias de construção de significado; e analisam como o conhecimento científico reconhece a produção da desinformação sobre as vacinas.

## **Na perspectiva dos multiletramentos: a rede social Instagram como um ambiente comunicativo**

Discutir a perspectiva dos multiletramen-

tos é reatualizar um diálogo com os gêneros discursivos. Bakhtin (2003, p. 262), em *Estética da criação verbal*, define gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em condições de produção históricas que materializam a interação entre os sujeitos. Nesses termos, considera a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, sob o princípio básico da interação enunciativa. Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262), os enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Os enunciados consistem em unidades discursivas que provocam uma atitude responsiva por parte do interlocutor. Além disso, podem ser diversos, infinitos e heterogêneos, pois refletem condições específicas e finalidades de cada campo da interação humana.

É por meio da interação nos inesgotáveis campos da atividade humana que as possibilidades de gêneros do discurso são enunciados e materializados em textos orais, escritos e multimodais. Nesse sentido, “todo enunciado ou texto articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero” (ROJO, 2015, p. 28). Todas as nossas atividades cotidianas, como nossas escritas diárias, respostas às mensagens, e-mails, inúmeros *posts*, entre um simples “bom dia” e um “boa noite”, estão articuladas a um tipo de gênero discursivo.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que determina os conhecimentos essenciais para a educação básica, considera os estudos de gêneros vinculados às práticas sociais. Essa concepção valoriza as práticas sociais reais ao enfatizar a importância das experiências e vivências dos alunos.

[...] No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136).

Com o advento da tecnologia de informação e revolução digital, novas práticas de leituras e escritas foram necessárias para lidar com as multimodalidades de textos que são cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos no ciberespaço, de modo que novas competências e habilidades demandam outros tipos de letramentos.

Para Soares (2002), a concepção de letramento se fundamenta:

[...] como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2002, p. 145).

Ou seja, a perspectiva social da interação está imbricada ao processo de interpretação. Diferente dos letramentos, os multiletramentos apontam para os dois tipos específicos de multiplicidade em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, de modo que esse conceito se caracteriza por textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses). Os textos contemporâneos, como os hipertextos e hipermídias, exigem os multiletramentos, pois estes são compostos de muitas linguagens (modos, ou semioses), o que demanda novas ferramentas além de uma análise

crítica por parte de quem os recebe (ROJO, 2012).

No universo digital, os sujeitos também estabelecem relações a fim de manter uma organização social. Nesse ambiente, essas relações acontecem por meio das redes sociais que funcionam como espaços em que as pessoas trocam informações, experiências e afinidades. Os *memes*, como sendo uma produção nativa da Internet, “são elementos culturais transmitidos por replicação e transformação, como os genes que se transmitem biologicamente” (PAVEAU, 2020, p. 348). Propagam-se rapidamente, tendo forte popularidade por causa do anonimato da produção e por constituir relação entre os indivíduos de determinadas inclinações sociais e políticas.

Segundo Marteleto (2001, p. 72), as redes sociais se definem como “[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”. Nesse ambiente virtual, as pessoas criam suas páginas e compartilham opiniões nos mais variados aplicativos, como o *Facebook*, *Twitter*, *LinkedIn*, ou aplicativos, como *TikTok* e *Instagram*. A rede social aqui escolhida foi o *Instagram*<sup>2</sup>, em que é possível compartilhar fotos, vídeos, além de uma variedade de serviços.

Observamos que o uso intensivo da Internet, bem como a interação por meio de redes sociais têm acelerado e estimulado a criação de publicações e conteúdos diversos, a fim de serem curtidos, compartilhados e comentados. Nesse contexto, o uso de *memes* tem sido uma alternativa para uma melhor redistribuição e rapidez de informação, devido às suas características, como formato simples, escrita resumida, ou ape-

2 Aplicativo desenvolvido em 06 de outubro de 2010 pelos engenheiros Kevin Systrom e o brasileiro Mike Krieger, cuja função mais atrativa é a fotografia.

nas imagem, sendo de caráter humorístico ou não, além de sua fácil e rápida replicação. Essas características são semelhantes às de outros gêneros digitais, como a charge e a tirinha, visto que o *meme*, como um gênero ciborgue, propaga-se e viraliza-se em várias mídias no ciberespaço, principalmente nas redes sociais.

Usualmente o gênero *meme* problematiza ou satiriza uma situação da atualidade, podendo ser modificado, ampliado e replicado em uma velocidade incalculável, de modo que, ao ser compartilhado, implica em uma aprovação do conteúdo proposto. As condições históricas e sociais de certos acontecimentos discursivos atravessam, com muita frequência, esse gênero em sua enunciabilidade, por vezes, marcadamente humorística, bem como sua rápida disseminação.

## **Enunciação e pós-verdade (*fake news*): o discurso político-fundamentalista contra a vacinação**

O termo pós-verdade foi escolhido como a palavra do ano em 2016 pelo dicionário britânico *Oxford* e, desde então, tornou-se o foco de atenção na mídia e nas redes sociais. Está associada à crescente circulação das *fake news*, sendo ambas as palavras utilizadas como sinônimas. Contudo, segundo Zoppi-Fontana (2021, p. 91), podemos definir pós-verdade como:

[...] uma forma histórica particular da enunciação política caracterizada por ser a *fala de um locutor autorizado, identificado por um nome próprio e inscrito em um lugar institucional de destaque no campo político, a quem lhe seria atribuído um modo de dizer emocional e irracional e uma vontade de enganar e ludibriar a opinião pública*. A pós-verdade designaria, portanto, o modo de dizer

de atores políticos no poder nas condições atuais de exercício da fala pública no Brasil e em diversas regiões do mundo. (ZOPPI-FONTANA, 2021, p. 91, grifos da autora).

Desse modo, o termo *fakes news* difere-se do termo pós-verdade, uma vez que são construções sem alusão a nenhum locutor definido. Assim, na era da pós-verdade, as *fakes news* circulam e se multiplicam rapidamente, principalmente nas redes sociais, são informações falsas e distorcidas que percorrem o mundo todo a fim de produzir um consenso de crença (ZOPPI-FONTANA, 2021). Os acontecimentos dão palco à produção e proliferação dessas desinformações que se propagam como epidemia.

No final de 2019, na cidade de Wuhan na China, surgiram os primeiros casos da infecção do Covid-19. Esse vírus, mais conhecido como coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) ou simplesmente coronavírus, começa como se fosse uma simples gripe, que pode evoluir para uma pneumonia atípica e conseqüentemente levar a óbito. Por se tratar de uma doença respiratória altamente transmissível, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como pandemia, em 11 de março de 2020, como uma Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional.

Dessa maneira, algumas medidas foram tomadas para diminuir a propagação do vírus e combater a doença, de modo que a pandemia passou a fazer parte do cotidiano e a causar mudanças na nossa forma de viver e conviver. Uma das principais medidas para a diminuição dos contaminados foi o distanciamento social e o uso de máscaras por toda a população. A pandemia se configurou como uma crise sanitária. O contexto político local não agregava soluções, pois a população brasileira estava representada por um governo autoritário, reacionário e negacionista que

logo nos primeiros meses de pandemia demonstrou despreparo e desconhecimento acerca da gravidade da doença.

Ao se pronunciar sobre a pandemia, o presidente da República proferiu no dia 20 de março de 2020 o seguinte enunciado: “[...] Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, não”. O discurso do presidente, minimizando a gravidade da situação, também reflete os discursos de seus apoiadores, como o do ministro da Saúde, o médico cardiologista brasileiro, filiado ao Partido Liberal, Marcelo Antônio Cartaxo Queiroga Lopes, que ficou no cargo no período de 23 de março de 2021 a 31 de dezembro de 2022. Este cargo, segundo a Associação Médica Brasileira (AMB), precisa seguir a Constituição, “promovendo o bem geral do povo”. Entretanto, o ministro Queiroga inicialmente se opôs ao uso de máscara, defendeu o uso de medicamentos ineficazes, o chamado “Kit Covid”, e protelou a vacinação de crianças entre 5 e 11 anos, entre outras posturas incoerentes com o seu cargo.

Isto posto, atendendo a esse estado de coisas e às demandas de um contexto político de hostilização e negacionismo, a utilização e a propagação de *fake news* passaram a ser recorrentes durante a pandemia, minimizando a gravidade da doença e as poucas campanhas de conscientização da população. Isso culminou com a disseminação da desinformação por meio de discursos anti-científicos, o que têm impactado na confiança e valorização do conhecimento proveniente de órgãos e instituições competentes e engajados com a saúde pública. Uma das maneiras de propagação dessas *fakes news* se deu por meio do uso de *memes*, por desempenhar um duplo papel, pois, na medida em que produz efeitos de humor (ou não), pode trazer também, em sua esteira, efeitos de verdade.

Temos, com isso, um contexto de enunciabilidade não apenas amparado em enunciados políticos, em textos e orientações de órgãos públicos, mas em posturas negacionistas que engendram sentidos disseminados em discursos materializados nos gêneros hipermediáticos. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) investiga a história das ideias humanas e das ciências por meio dos discursos. O autor chama de discurso “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 137). Ou seja, pelo modo como se regulariza e se repete em suas retomadas, o discurso, assim, está relacionado com nossas práticas, historicamente determinadas e mobilizadas. Segundo o autor, os dizeres emergem das condições de produções em um dado momento histórico e as práticas discursivas produzem “verdades”.

Em *A Ordem do Discurso*, aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, Foucault (2014) tece reflexões sobre como o discurso é construído e organizado na sociedade e como os dizeres constroem as verdades. De acordo com o autor, a vontade de verdade se instaura em meio aos sistemas de exclusão internos e externos do discurso. A verdade, para ele, difere do pensamento grego, segundo o qual era necessário subordinar-se à pessoa que o proferia. Em outras palavras, “a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação, sua referência” (FOUCAULT, 2014, p. 15), de modo que a verdade é desenvolvida e transita no transcurso da história, ou seja, ela é historicamente construída e estrategicamente situada.

A pandemia do Covid-19, como acontecimento, promove práticas e a produção de discursos. Com a difusão da Internet, em

que os sujeitos se posicionam de maneira livre sem a condução ideológica dos filtros da mídia de massa (CURCINO; SARGENTINI; PIOVEZANI, 2021), nos deparamos com a crescente produção de *fake news*. Os canais mais usuais de disseminação e circulação desses enunciados mentirosos se configuram em meios de comunicação, como as redes sociais. “As chamadas *fake news*, as informações falsas ou menos distorcidas espalhadas nas redes sociais, se tornaram uma epidemia que percorre o mundo inteiro” (ZOPPI-FONTANA, 2021, p. 93). A criação desses enunciados nas condições de produção da atualidade tem provocado efeitos perversos, como a emergência de discursos mais intolerantes, marcados pelo retrocesso e manipulação da notícia.

Na era da cultura digital, as *fakes news* ganham os mais variados estilos e gêneros devido à facilidade de criar, recriar e compartilhar o que o universo transmidiático possibilita. No Brasil, o período da vacinação foi marcado por uma enxurrada de informações que não condiziam com os valores e métodos científicos. O *meme* foi um dos gêneros utilizados em *posts* de Instagram e outras redes para propagar a desinformação acerca da vacinação infantil. Entre as *fakes news*, muitas estavam relacionadas ao posicionamento do presidente Jair Bolsonaro e de seus aliados que em seus pronunciamentos formais se mostravam preocupados com a economia, o que culminou com a proliferação de vídeos editados sobre o enterro de caixões vazios, para manipular os dados de números de mortos pela doença. Segundo o *G1*<sup>3</sup>, *nessa ocasião, a foto do caixão vazio era*

3 É #FAKE que foto mostre caixão enterrado vazio para inflar dados de mortos por coronavírus em Manaus. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/04/30/e-fake-que-foto-mostre-caixao-enterrado-vazio-para-inflar-dados-de-mortos>

*de três anos antes da pandemia, e estava vinculada a uma reportagem de golpe de seguro, em que “criminosos forjaram a morte de uma pessoa para receber valores de apólices feitas irregularmente, usando documentos dela”.*

A verificação sobre a credibilidade da informação no ciberespaço parte das práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens. Além disso, muitos memes estão relacionados com outros gêneros, como os gêneros jornalísticos-midiáticos, contudo, a *fake news* altera algumas estruturas e características para se parecer verdadeira. Segundo a BNCC:

[...] a questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. (BRASIL, 2018, p. 136-137).

Com a crescente proliferação da desinformação, muitas vezes ligada a interesses partidários, provenientes de discursos fundamentalistas religiosos e políticos, os discursos são produzidos como uma estratégia de instaurar um regime de verdade, fabricando saberes e deturpando a realidade. A BNCC, por meio de habilidades propostas para o Ensino Médio, tenta alcançar a sala de aula, enfatizando alguns procedimentos para checar a credibilidade dos fatos publicados, possivelmente, com um trabalho de análise e interpretação textual de gêneros multimidiáticos:

---

[-por-coronavirus-em-manaus.ghtml](#). Acesso em: 16 mai. 2022.

(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).

(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem. (BRASIL, 2018, p. 521).

Na BNCC (2018), há uma preocupação sobre a disseminação das *fake news* e de seus efeitos devastadores. Tal preocupação deve ser explorada de modo exaustivo na sala de aula, uma vez que esses efeitos podem vir revestidos de humor ou propagar discursos com vieses político-fundamentalistas que, normalmente, servem para privilegiar certos interesses políticos e econômicos, deslegitimando o discurso científico favorável à população.

Conforme verificamos no próximo item, nossa análise problematiza o discurso da pós-verdade, disseminado pela rede social Instagram consolidado em gêneros multimidiáticos. Nesse sentido, os *memes* podem determinar uma noção de pós-verdade, ao desconsiderar o discurso científico acerca da vacinação infantil contra o Covid-19 por meio da distorção, omissão dos fatos e do sensacionalismo.

## **Discursos em rede: a viralidade do negacionismo em práticas de multiletramento**

Na contemporaneidade, novas modalidades

de práticas sociais e de leituras, propiciadas principalmente pelo avanço tecnológico e pela Internet, vêm sendo amplamente difundidas. O ciberespaço é um lugar que desencadeia novos processos cognitivos e novas maneiras de ler e escrever, ou seja, de novos e multiletramentos. Nesse espaço virtual, as práticas sociais de escrita e leitura implicam em uma participação ativa no mundo e atitudes responsáveis acerca dos conteúdos (SOARES, 2002). Desse modo, no mundo digital, as enunciações da pós-verdade e das *fake news* podem impor novas versões para os fatos, o que pressupõe a necessidade de um letramento crítico para a construção de significados (LEMKE, 2010).

Sendo assim, quando nos deparamos com situações de negacionismo e de desinformação, que podem gerar o sensacionalismo de notícias isoladas e enunciados fundamentalistas, problematizamos os riscos na ordem dos discursos e de sua proliferação. No contexto da pandemia do Covid-19, encontramos uma variedade de notícias que são manipuladas e distorcidas, para favorecer determinado ponto de vista e influenciar pessoas a respeito de algum tema.

A proliferação de *fake news* ganhou destaque principalmente nas eleições de 2018, quando os eleitores se depararam com uma quantidade enorme de vídeos, montagens, teorias conspiratórias diversas e narrativas polarizadoras, cujo objetivo era alcançar as massas para um ganho político imediato. No bojo do acontecimento da pandemia do Covid-19, não foi diferente, muitas notícias foram divulgadas em sítios eletrônicos e em mídias sociais, com o intuito de deslegitimar o discurso científico e provocar efeitos contrários à saúde pública.

De modo geral, as *fake news* são disseminadas nas redes sociais e têm o potencial de prejudicar a população com alegações falsas

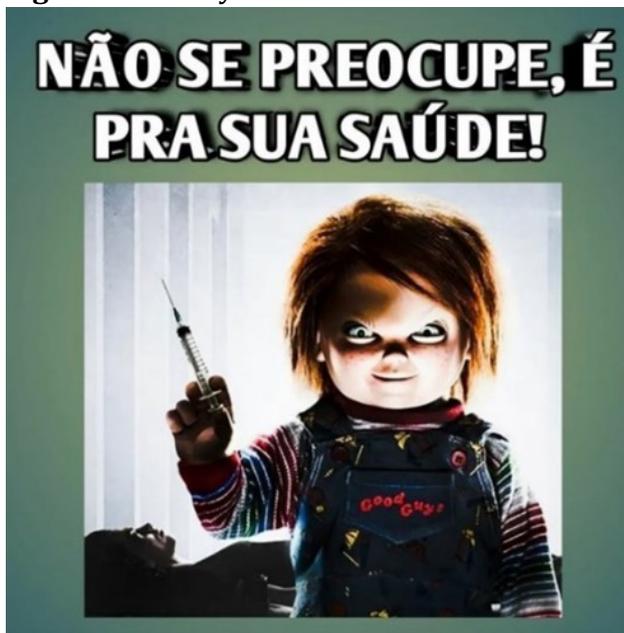
e teorias conspiratórias. Um dos recursos de propagação das *fakes news* foi utilizar o gênero *meme*, por ser um gênero construído a partir de uma imagem modificada e também por possuir uma linguagem verbal curta e concisa, tendo um maior alcance populacional. Além disso, a acessibilidade por meio dos aparelhos móveis (*smartphones*, *notebooks* e *tablets*) possibilitou a compreensão de linguagens multimodais que transitam na sociedade.

Nesse sentido, os textos contemporâneos exigem multiletramentos, por serem compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses), e intimam novas ferramentas além de uma análise crítica do receptor. Os novos tipos de textos que requerem novos letramentos são os hipertextos e as hiper mídias (ROJO, 2012, p. 21). O hipertexto é uma modalidade de texto que interage com o leitor, de modo plural, multissemióticos e, às vezes, efêmero. Do mesmo modo, o *meme* e as *fake news* se dispersam com rapidez e utilizam as redes sociais como trajetos de circulação, sendo, portanto, o lugar de se exporem as pretensas “verdades” que propiciam interpretações em disputa com a verdade factual. A enunciação mentirosa ou incerta, contida no *meme*, incute o desejo de enganar a grande massa de pessoas por meio da desvalorização do discurso científico.

No âmbito da AD, esse estudo observa o discurso da pós-verdade como um processo em construção. Deste modo, os procedimentos metodológicos vão se construindo, com base nos princípios teóricos e questões que norteiam a análise, não como um processo puramente subjetivo, mas como um movimento de interpretação que ancora as condições de produção que legitimam seus enunciados.

Vejamos a seguir dois *memes* que circularam no Instagram durante a campanha de vacinação infantil contra o Covid-19.

Figura 1: Chucky



Fonte: Screenshots do Instagram, 2022.

O *meme* da Figura 1, coletado na rede social Instagram, apresenta-se por meio da cenografia de uma personagem, o boneco *Chucky*, um notório assassino em série, que realiza um ritual de vodu e escapa da morte ao transferir sua alma para um boneco da linha de brinquedos *Good Guys*. O recurso discursivo propiciado pelo *meme* configura-se em uma *fake news* que associa à morte a vacinação infantil contra o Covid-19.

A construção do discurso se dá pela produção do medo na população e da descredibilidade na eficácia da vacina. Assim, três condições são observáveis a esta produção discursiva: inicialmente, tenta-se formar uma unidade entre vacina e morte; na esteira dessa pretensa unidade, assegura-se a unidade do sentido à interpretação do *meme* e, por isso, constitui um princípio de controle dos discursos sobre a vacina. Em resumo: vacina é morte. Além disso, podemos inferir que, interdiscursivamente, o enunciado se vale do discurso fílmico do terror, o que cenograficamente provoca no leitor o efeito de pânico e de perigo iminente sobre a vacinação infantil. O enunciado *Não*

*se preocupe, é pra sua saúde!* apaga-se pela multissemiótica da imagem que o constitui.

O *meme* em questão difunde a noção de pós-verdade, produzindo efeitos perversos, como o de não vacinar as crianças e deixá-las expostas ao vírus do Covid-19. A recepção desse conteúdo se refere às ideologias do sujeito que o produz e o divulga (SARGENTINI; CARVALHO, 2021). Há de se considerar, a partir da materialidade linguística – NÃO SE PREOCUPE, É PRA SUA SAÚDE! –, em caixa alta, a forma de expressão irônica, figura de retórica que consiste em dizer o contrário do que se pensa. Obviamente o enunciado ganha força ao mostrar um corpo, ao fundo, supostamente sem vida, após ter tomado a vacina, conforme a imagem da seringa vazia sugere, estando nas mãos do boneco assassino. Nesse caso, o intertexto fílmico de *Chucky* marca-se em sua multissemiótica como uma heterogeneidade mostrada, ao mesmo tempo em que constitui efeitos de sentidos aterrorizantes à vacinação. A *fake* partilha de uma formação discursiva conservadora e negacionista, em que se consolida o interdiscurso que a legitima para convencer o leitor a não se vacinar.

Do discurso científico migra-se ao discurso fílmico que deslegitima sua cientificidade, sua eficácia e seu poder de cura no interior de sua configuração fictícia, ocasionando novos efeitos de sentido pela via do terror, e produzindo, com isso, um efeito de verdade a fim de persuadir seu leitor. Sengundo Mangueneau (2005), não se pode atribuir um sentido a um enunciado fora do seu contexto. Além disso, o discurso só “adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho” (MAINGUENEAU, 2005, p. 55). É nesse exercício relacional de sentidos que as *fake news* ganham força e engendram outros significados com efeitos de verdade.

Já a Figura 2 remete a um *meme* que estava em circulação no Instagram durante a campanha de vacinação infantil contra o Covid-19. Ele apresenta a figura de uma mulher e uma criança, supostos mãe e filho. Essa mãe segura uma espécie de escudo em que há duas seringas espetadas junto a várias flechas de fogo. Também podemos perceber como a possível mãe está sangrando, ferida pelas flechas, mas se mostra resistente aos ferimentos, pois segura um livro que podemos inferir como sendo a Bíblia, livro sagrado do Cristianismo. A linguagem não verbal e a linguagem verbal consolidam no enunciado – “Protejam as crianças” – uma ideia de proteção contra um mal remissivo à vacina infantil contra o coronavírus.

**Figura 2** - Protejam as crianças



Fonte: Screenshots do Instagram (2022).

O discurso bíblico move-se nesse enunciado também em sua multissemiótica de um céu crepuscular, em tons arroxeados e com uma luz solar que se desvanece. Em Efésios 6, versículo 16, temos a seguinte passagem: “Em todas as situações, levantem o escudo da fé, para deter as flechas de fogo do maligno” (BÍBLIA, 2017, p. 1286). Ou seja, o intertex-

to inscreve-se no enunciado imagético que intercambia os sentidos de flechas de fogo e seringas como instrumentos de ataque do maligno. O escudo no segundo *meme* se apresenta como o escudo da fé, para proteger as crianças das seringas da vacinação, em sinonímia com as flechas de fogo atiradas pelo inimigo. O escudo em uma mão e a Bíblia na outra ratificam o interdiscurso religioso que, no enunciado, traz as escrituras como forma de resistência à suposta nefasta vacinação infantil. Boa parte do público evangélico fez coro com o discurso do presidente Jair Bolsonaro que, em sua primeira *live* de 2022, declarou que não iria vacinar sua filha de onze anos: “Minha filha de 11 anos não será vacinada”. Ou seja, o discurso cria práticas negacionistas e estas, por sua vez, reproduzem discursos igualmente negacionistas.

Assim, o cenário político brasileiro, à época, forja condições para a manipulação e/ou a distorção dos fatos, como uma estratégia da emergência da extrema direita, além da “compra de dados de usuários, as criações de perfis falsos na rede, a mimetização do formato jornalístico para produzir desinformação, além de outras estratégias que minam a relação entre ética e política institucional” (SARGENTINI; CARVALHO, 2021, p. 79). Dito isto, é preciso considerar a dimensão emocional da pós-verdade. O apelo emocional atribuído ao *meme* e a eloquência religiosa demonstram que o conteúdo incita o negacionismo à ciência, à vacina e assinala credibilidade unicamente na fé. Esse apelo à emoção, como demonstrado no segundo *meme*, pretende provocar no leitor uma comoção com os possíveis efeitos da vacinação infantil.

Portanto, o discurso que se vincula e se reafirma no *meme* não se significa sozinho, mas relaciona-se a outros, com sentidos impregnados de valores religiosos fundamen-

talistas, remissivos a um interesse político em disputa com uma vontade de verdade. Na contramão dessa postura, o discurso científico promove a vacinação a favor da vida e da diminuição dos casos de coronavírus.

Com efeito, as *fakes news* aparecem a partir de formatos diversos e recobrem um discurso enganoso com o propósito de desqualificar a eficácia da vacina e deslegitimar o discurso científico. Elas têm como objetivo alcançar uma descrença generalizada no discurso científico e impor uma vontade de verdade.

## Considerações finais

Neste trabalho, buscamos refletir sobre a crescente difusão das *fake news* e a emergência da noção de pós-verdade em reproduções massivas em mídias digitais que se expandem nas redes sociais. Em uma sociedade cada vez mais conectada, o uso de *memes* contribui para uma discussão no âmbito dos estudos dos multiletramentos que têm como princípio uma educação crítica e reflexiva. Tal princípio dialoga em diversos aspectos com o que se propõe na BNCC, como promover ao aluno o debate, despertando-lhe a capacidade de discutir a realidade, de inferir uma significação sobre a realidade que o cerca, corroborando a ideia de que ler é despertar clareza sobre a sociedade da qual fazemos parte.

Com o avanço tecnológico, a cultura digital fez surgir novas práticas de ensino. Além disso, o uso de novas tecnologias no âmbito escolar desafia a prática de leitura e de escrita em outros parâmetros, o que exige competências para além dos letramentos com os quais lidamos. Assim, os multiletramentos emergem em diálogo com a era digital, ocupando um lugar de relevância nos currículos escolares. Mas, é preciso sempre indagarmos: como está a formação docente

nessa seara? Afinal, o professor não está apenas preocupado em dominar as ferramentas eletrônicas, mas em auxiliar o discente em construir posicionamentos críticos sobre o que ele traz do contexto social.

No processo de multiletramentos, a tecnologia, além de demandar conhecimento, permite o acesso à multiplicidade de novos gêneros discursivos que, a cada dia, se diversificam mais. Pelo modo efêmero como surgem e se disseminam na *web*, eles potencializam a propagação das *fake news*. Como um lado obscuro a ser desbravado, os novos gêneros digitais convocam-nos a conhecê-los para além de suas características, eles nos chamam a entender seu potencial de sentidos. São gêneros que recebem um tratamento digital e desencadeiam novas maneiras de os sujeitos se relacionarem com a leitura e a produção de textos. Daí, é preciso que novas habilidades de checagem e análise sejam construídas, para que o sujeito, especialmente o sujeito escolar, participe do seu processo significativo de circulação na sociedade.

A atenção que nós educadores devemos dar às novas formas de linguagem e de interação convoca-nos a observar como os enunciados projetam discursos e posicionamentos que refletem os modos de ser e de agir dos sujeitos. Com isso, percebemos como as redes sociais, em especial o Instagram, propicia grande circulação de discursos por meio de *memes* e, na esteira desses gêneros, supostamente humorísticos, proliferaram-se as *fake news*, corroborando a pós-verdade. Tudo isso entrecruzou-se com um efeito de humor que, a um contexto pandêmico de tanto sofrimento, não causou riso, mas o dissabor do negacionismo.

## Referências

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 election. **Journal of**

- Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ANDRADE, Alan Victor Freitas de. **O meme como gênero ciborgue**: uma análise pós-humanista da página História no Paint na rede social Facebook. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2021.
- ANDREATTA, Elaine Pereira. Fake news em tempos de pandemia: a urgência de novos multiletramentos na cultura digital. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 88-103, 2021. DOI: 10.4013/cld.2021.191.07. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/22017>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BÍBLIA. Efésios. Português. In: **A Bíblia sagrada**: antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017. p. 1286.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.
- CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos (Org.). **Discurso e pós(verdade)**. São Paulo: Parábola, 2021.
- SOUZA FILHO, Luiz Alberto de; LAGE, Débora de Aguiar. Entre fake news e pós-verdade: as controvérsias sobre vacinas na literatura científica. **JCOM – América Latina**. v. 4, p. 01-17, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22323/3.04020901>. Acesso em: 28 out. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 49 (2), p. 455-479. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTELETO, Regina M. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2001. DOI: 10.18225/ci.inf.v30i1.940. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/940>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Tradução de Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 29) p. 11-31.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SARGENTINI, Vanice; CARVALHO, Pedro Henrique de. A vontade de verdade nos discursos os contornos das fake news. In: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos (Org.). **Discurso e pós(verdade)**. São Paulo: Parábola, 2021.
- SERRA, Alynne. **Fake News**: uma discussão sobre o fenômeno e suas consequências. 2018. 43 f. Monografia (Graduação) - Curso de Ciência da Computação, Universidade Federal do Maranhão, UFMA, 2018.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e

escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, Dec. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2022.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos

Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.  
ZOPPI-FONTANA, Mónica. Pós-verdade e enunciação política entre a mentira e o rumor. In: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos (Org.). **Discurso e pós(verdade)**. São Paulo: Parábola, 2021.

*Recebido em: 22/09/2023*

*Aprovado em: 20/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Multimodalidade e aquisição de L2: gestos na interação mãe mentora-criança ematividade de uma escola bilíngue na pandemia da COVID-19

*Simone Frye (UNICAP/IFPE)\**

<https://orcid.org/0000-0002-3314-3740>

*Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3407-4409>

*Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR/UNICAP)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-5519-1583>

## Resumo:

Este artigo versa sobre os gestos na aquisição do inglês como segunda língua (L2) em contexto interativo entre mãe e criança bilíngues durante a realização de uma atividade escolar na pandemia da COVID-19. Propõe-se analisar a produção gestual no uso da língua inglesa por uma criança durante a realização de atividade escolar em contexto da pandemia da COVID-19, sob a mentoria de sua mãe e os impactos deste contexto na aquisição e desenvolvimento do inglês como L2. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva multimodal, na qual gesto e produção vocal integram a mesma matriz linguístico-cognitiva e nos estudos sobre bilinguismo. A metodologia de abordagem

---

\* Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestra em Ciências da Linguagem (UNICAP). Pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa (FAFIRE); graduada em LETRAS - Bacharelado em Língua Inglesa (UFPE), havendo recebido a Láurea Universitária por ter apresentado o melhor desempenho acadêmico no curso, com média global de 8,25. Licenciada em Letras - Língua Espanhola (UFPE). Possui Diploma Superior de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad de Salamanca na Espanha; Professora EBTT de inglês (IFPE). Experiência nas áreas de Ensino, Interpretação e Línguas Estrangeiras Modernas, atuando nos seguintes temas: inclusão, aquisição, multimodalidade, interação, atenção conjunta, ensino, língua inglesa, língua espanhola. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8138573295224720>. E-mail: [peixotosimonefrye@gmail.com](mailto:peixotosimonefrye@gmail.com)

\*\* Pós-doutora e doutora em Linguística (UFPB); mestra em Letras (UFPB); graduada em Fonoaudiologia (UNICAP) e Formação Pedagógica em Letras (UNINTER). Professora e pesquisadora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNICAP), atuando nos seguintes temas: multimodalidade, aquisição e transtornos da linguagem, interação, atenção conjunta, cegueira, autismo e tecnologia digital. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0139985837350218>. E-mail: [renata.fonte@unicap.br](mailto:renata.fonte@unicap.br)

\*\*\* Pós-doutor em Estudos de Linguagem (UFMT); Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem (UNICAP); Graduado em Letras (UNICAP) e em Pedagogia (UNINTER). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa (UFR). Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFR). Experiência nas áreas de Ensino e Línguas Estrangeiras Modernas, atuando nos seguintes temas: inclusão, aquisição, ensino, língua estrangeira, inglês, surdez. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8010588396875226>. E-mail: [antonio.moraes@ufr.edu.br](mailto:antonio.moraes@ufr.edu.br)

qualitativa transversal compreendeu um estudo de caso, do qual participou uma criança bilíngue de 5 anos e sua mãe, mediadora das atividades escolares, videografadas, na pandemia da COVID 19. Os resultados indicaram a produção de gestos dêiticos, icônicos e emblemáticos, que tiveram papéis de organizadores linguísticos. Os achados evidenciaram o funcionamento multimodal da linguagem na aquisição de L2 em cenário pandêmico. A mãe teve seu papel ressignificado ao reinventar-se como mentora da filha na mediação da relação escola bilíngue-aluna, durante realização de atividade escolar no período da pandemia da COVID-19.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Gestos; Aquisição de L2; Bilinguismo; Pandemia.

### **Abstract:**

## **Multimodality and SLA: gesture in mentor mother-child interaction in a bilingual school activity during the COVID-19 pandemic**

This article discusses gesture studies in the acquisition of English as a Second Language (ESL) in an interactive setting between bilingual mother and child during a school activity in the COVID-19 pandemic. It was proposed to analyse a child's gesture production in spoken English language in accomplishing a school activity in the context of the COVID-19 pandemic, under the mentorship of her mother, and the impacts of this context in the acquisition and development of English as a Second Language. The research is based on the multimodal language perspective, in which gesture and speech comprise the same linguistic-cognitive array and on bilingualism studies. The qualitative methodology comprised a cross-sectional case study, in which participated a bilingual 5 year-old child and her mother, mediator in video-graphed school activities amid the COVID-19 pandemic. Results indicated the production of deictic, iconic gestures and emblems, which played roles as linguistic organizers. Findings highlighted the multimodal language processing and shed light on questions related to the linguistic production in SLA in a pandemic scenario. The mother's role was reframed by reinventing herself as her daughter's mentor in mediating the bilingual school-student relationship during school activities in COVID-19 pandemic era.

**Keywords:** Multimodality; Gestures; Second language acquisition (SLA); Bilingualism; Pandemic.

## **Introdução**

Pesquisas científicas que tratam de situações pedagógicas instrucionais no período pandêmico e que versam sobre os gestos em aquisição de segunda língua (L2) fomentam a interlocução entre os campos da edu-

cação, da multimodalidade e da linguística aplicada. Nacionalmente, em estudos sobre os impactos da pandemia da COVID-19<sup>1</sup> no

1 "A partir de março de 2020 até janeiro de 2021, o ensino remoto, em se tratando de políticas pú-

desenvolvimento linguístico em crianças, Rocha (2021) indica que este foi um dos grupos sociais mais impactados, uma vez que tiveram suas rotinas, ambientes escolares e domésticos modificados. Nesse prisma, De Abreu Dantas *et al.* (2022) apontam a perda do contato social e estímulos durante o período pandêmico por alunos da Educação Infantil. Ademais, em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem infantil na pandemia da COVID-19, Sanini e Dos Santos Leite (2022) concluíram que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil encontrava-se em risco devido à restrição no convívio social e consequente debilidade nas interações sociais, entre outros fatores.

Globalmente, Yi e Jang (2020) discutiram possibilidades para os professores de inglês durante a pandemia da COVID-19 na Coreia. Yildiz *et al.* (2023) investigaram as mudanças de papéis percebidas em administradores, professores e pais da Educação Pré-escolar nas escolas da Turquia durante a pandemia da COVID-19. Ainda, o estudo investigativo de An *et al.* (2022) traz à tona pesquisas que descrevem as dificuldades enfrentadas pelos pais na condução de atividades escolares no período pandêmico da COVID-19, bem como oferece contribuições à área da educação em tempos de pandemia ao dar voz a experiências vividas por pais, professores e corpo administrativo de escolas extremamente carentes dos Estados Unidos.

A partir desse contexto pandêmico, este artigo encontra fundamento na perspectiva multimodal de funcionamento da

---

blicas direcionadas à educação, foi a principal medida adotada pelos governos e órgãos estaduais e federais de educação para conceder aos indivíduos uma oportunidade de formação ou escolaridade tendo em vista a pandemia pelo COVID-19" (PARRAS; MASCIA, 2022, p. 413)

linguagem, na qual gesto e produção vocal compõem uma mesma matriz cognitiva de significado, como postulam McNeill (1992), Fonte (2014), Fonte e Cavalcante (2016) e nos estudos sobre bilinguismo de Grosjean (1999), Gullberg (2006) e Moraes (2018), dentre outros. Destacamos a relevância da perspectiva multimodal para a compreensão da matriz gesto-vocal da linguagem de uma criança bilíngue ao realizar atividades escolares em ambiente domiciliar durante o ensino remoto que aconteceu na pandemia da COVID-19.

A nossa pesquisa fundamenta-se na relação entre construtos teóricos da multimodalidade, bilinguismo e aquisição de linguagem. Diante de tal elucidação conduziu-se o estudo a partir dos seguintes questionamentos propulsores: De que forma a pandemia da COVID-19 impactou a aquisição e desenvolvimento do inglês como L2 por uma criança bilíngue ao realizar atividade pedagógica escolar em ambiente doméstico? Que relações são identificadas entre produção vocal e os gestos no uso da língua inglesa por uma criança bilíngue ao realizar atividade escolar com mediação materna durante a pandemia da COVID-19?

Diante desses questionamentos, o objetivo geral proposto foi analisar a produção gestual no uso da língua inglesa por uma criança bilíngue durante a realização de atividades escolares em contexto da pandemia da COVID-19, sob a mentoria de sua mãe e os impactos deste contexto na aquisição e desenvolvimento do inglês como L2. Em viés específico, buscamos reconhecer os tipos de gestos produzidos na relação com a produção vocal, identificar seus papéis no uso da língua inglesa falada, bem como verificar os impactos da pandemia da COVID 19 na realização de uma atividade em L2 de uma escola bilíngue. No panorama da pre-

sente investigação, a língua portuguesa é a língua materna ou primeira língua (L1) e a língua inglesa é a segunda língua (L2) em processo de aquisição em contexto bilíngue.

Nesse cenário, o aporte científico encontra-se vinculado à relevância que os achados sobre gestos, nas atividades propostas por escola bilíngue no período da pandemia da COVID-19, representam para as áreas de educação, aquisição de linguagem e multimodalidade. Com base nos objetivos propostos, este estudo contribui para o maior entendimento sobre o papel da produção gestual e os impactos de um contexto pandêmico na aquisição da língua inglesa como L2.

Neste artigo, abordaremos questões da educação linguística na pandemia da COVID-19, considerando o desafio que a pandemia representou para os sistemas de educação globalmente, bem como o processo de ensino-aprendizagem de línguas e as adaptações para novos formatos, com ressignificação dessas ações em contexto brasileiro. Em seguida, explanaremos os conceitos de L1 e L2, elencaremos as principais teorias no campo de aquisição de L2, bem como teremos discussões referentes aos termos bilíngue e bilinguismo. Na sequência, discutiremos premissas sobre multimodalidade e linguagem, refletindo sobre a relação entre gesto e produção vocal e o papel dos gestos na aquisição de L2. Na seção da metodologia, apresentaremos o cenário investigativo e o corpus da pesquisa. Para as discussões dos dados, consideraremos os gestos da criança associados à produção vocal na língua inglesa enquanto L2 diante de uma atividade escolar proposta durante a pandemia da COVID-19.

Trilharemos um caminho que contempla discussões sobre pesquisas referentes à educação linguística em tempos pandêmicos, com relatos de dificuldades, (in) ade-

quações, sugestões e recomendações de superação, bem como explicações sobre princípios da multimodalidade em aquisição da linguagem, ressaltando a importância dos gestos na aquisição multimodal de L2.

## 2. A Educação Linguística na Pandemia da COVID-19

A pandemia da COVID-19 representou um enorme desafio para os sistemas de educação, de fato o maior deles nos últimos 50 anos, conforme aponta Daniel (2020), aludindo à conjuntura internacional. Nesse sentido, o referido autor sugeriu uma série de recursos e formas flexíveis de reparar os danos causados às trajetórias acadêmicas dos estudantes no e pós período de *lockdown*<sup>2</sup>. Tarkar (2020) faz referência à pandemia como uma crise da saúde que afeta o crescimento econômico de seu país, Índia, e do mundo, além de impactar a vida diária normal e todo o sistema de educação, causando transtornos. Em âmbito nacional, Couto *et al.* (2020) analisaram as diferentes formas de enfrentar o isolamento social entre as classes sócio-economicamente privilegiadas (populações inseridas, conectadas na sociedade em rede) e as não privilegiadas (populações excluídas ou precariamente incluídas no mundo digital), e seus impactos na vida dessas populações de brasileiros, sobretudo, na esfera da educação. A partir dos seus estudos investigativos concluíram que, dentre outros fatores, o isolamento social é vivido com mais tranquilidade pelos grupos sociais favorecidos, inclusive, de forma positiva e festiva, com possibilidades para o desenvolvimento de novos empreendimentos digitais. Por outro lado, a camada social desfavorecida vive o isolamento so-

2 Medida de restrição de movimento e acesso de interesse da saúde ou segurança pública (confinamento).

cial com mais sofrimento, vulnerabilidade sócio-econômica, cultural e educacional.

De acordo com Dias (2021), todas as pandemias promovem forte impacto social, econômico e político. O referido estudo é um ensaio, intitulado “A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço”, e abrange realidades nacionais e internacionais, ao abordar questões relevantes para a educação, sua amplitude e complexidade em todo o mundo. Segundo Dias (2021), surge com a pandemia um mundo novo, para o qual construímos respostas novas, ‘o novo normal’, o teletrabalho, o ensino remoto, etc.; adaptações feitas para mantermos o desempenho e os resultados em nossa esfera de atuação familiar, profissional, educacional, ou seja, na vida social. O modelo remoto de ensino evidenciou ainda mais as desigualdades dos sistemas público e privado de ensino, precisando as diferenças de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educativos, embora esteja claro para Dias (2021) que o déficit de aprendizagem, devido ao não cumprimento do ano letivo na totalidade de seus componentes, faz-se presente em escolas de âmbito público e também privado.

Queiroz *et al.* (2021) investigaram a conjuntura de práticas escolares em ambiente domiciliar durante o período da Pandemia da COVID-19, nas quais pais, mães e/ou responsáveis passam a ser dirigentes do processo, articulando-se na mediação entre o professor e o aluno. Ademais, os autores verificaram os impactos na aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos e os principais problemas enfrentados pelas famílias. Os resultados da pesquisa indicaram que o aprendizado está em risco para essas crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa em tempos de pan-

demia, Denardi *et al.* (2022) investigaram como ocorreram as aulas no primeiro semestre de 2020 e como professores de cursos de idiomas, escolas públicas e particulares de educação de nível básico lidaram com as aulas em formato remoto. Os resultados mostram que, no ensino remoto, o uso de plataformas digitais trouxe dificuldades e preocupações no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de forma geral. Na referida investigação, um dos professores participantes mencionou a situação dos alunos que, por estarem distantes do ambiente controlado da sala de aula, acabavam ficando mais distraídos no ambiente doméstico, onde circulam pessoas. Ainda no mesmo estudo, outro professor relatou a necessidade de adaptações de algumas atividades que envolviam trabalhos manuais.

Especificamente no campo do ensino-aprendizagem de línguas, Rosário e Turbin (2021) chegaram a resultados que apontam para uma adaptação para os novos formatos, em um processo de ressignificação do ensino/aprendizagem imposto pela pandemia causada pelo Coronavírus, SARS-Cov-2, e para outras questões de despreparo dos professores e dos alunos, especialmente dificuldades em integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino-aprendizagem de línguas.

Na seção subsequente, versaremos, de forma breve, sobre conceitos basilares para a compreensão do processo de aquisição de L2 e bilinguismo, incluindo conceitos de L1, L2, conceito de interlíngua e acepções concernentes ao próprio bilinguismo.

### **3. Aquisição de L2 e Bilinguismo**

Na presente seção explanaremos os conceitos de L1 e L2, elencaremos principais teorias na área de aquisição de L2 e definiremos as noções de bilíngue e bilinguismo. Nessa

linha, Moraes (2018) define L1 como a nomenclatura relativa à língua adquirida e/ou aprendida naturalmente, sendo a língua do ambiente familiar ou não. Frye-Peixoto (2020) propõe uma terminologia para a L2 que abrange qualquer língua aprendida/adquirida depois da L1, formal ou informalmente, que serve a propósitos de comunicação e inclusão social, prevendo-se contexto de imersão em nível global ou local.

Sobre preceitos teóricos em aquisição de L2, Paiva (2014) descreve várias teorias, hipóteses e modelos no âmbito da aquisição de L2; aqui, sucintamente, versaremos sobre os princípios teóricos e conjunto das hipóteses de Krashen (1982), o conceito de interlíngua de Corder (1981), teoria sobre bilinguismo de Grosjean e as premissas sobre a multimodalidade em aquisição de L2 de Stam (2007).

Krashen (1982) elaborou uma teoria de aquisição de L2, a 'Abordagem Natural' (*Natural Approach*), assim chamada pela pressuposição de que o processo de aquisição de L2 ocorre de maneira similar ao de L1. Nesse viés, a teoria de aquisição de L2 delineada por Krashen é composta a partir de um conjunto de cinco (5) hipóteses: i. a distinção entre aquisição e aprendizagem - dicotomia de aquisição e aprendizagem, na qual a aquisição se dá de forma subconsciente e a aprendizagem é mediada por um conhecimento 'formal'; ii. a Hipótese da Ordem Natural - há uma sequência, diferente da L1, prevista para a aquisição de estruturas gramaticais de uma L2 por indivíduos adultos, sendo um processo semelhante em crianças; a Hipótese do Monitor - preconiza a aquisição como responsável pela fluência e a aprendizagem como editor da forma em nossos enunciados; iii. a Hipótese do *Input* - guia a compreensão de que a aquisição se dá a partir do *input* compreensível; e iv. A Hi-

pótese do Filtro Afetivo - prevê a relação de variáveis afetivas com o processo de Aquisição de L2.

Com relação à interlíngua, termo cunhado por Selinker (1972) e concebido por Corder (1981) como "dialeto de transição", "competência transitória" (*transitional competence*) ou "dialeto idiossincráticos" (*idiosyncratic dialects*), cujas orações idiossincráticas não seguem regras gramaticais, pressupõe-se entrelaçamento das línguas em estágios iniciais de aprendizagem. Na visão de Selinker (1972), o processo de aquisição de L2 engloba três sistemas linguísticos: (i) a língua materna; (ii) a competência do aluno na L2, a interlíngua e (iii) o sistema da língua alvo (L2). Frye-Peixoto (2020) compartilha seu entendimento de interlíngua como um processo, período ou estágio pontual, no qual o aprendiz de L2 faz uso de recursos linguísticos da L1 e da L2, idiossincraticamente, a fim de alcançar seu objetivo comunicativo.

Na visão de Grosjean (1999), os fenômenos relacionados à aquisição de L2 e bilinguismo são abordados de forma mais ampla, ao considerar diferenças funcionais e particulares entre os indivíduos bilíngues. No que concerne à produção vocal bilíngue, o autor destaca que os desvios linguísticos na L2 são correspondentes aos lapsos que ocorrem no processo de aquisição da L1, pois tem a mesma natureza e sua ocorrência não interfere na comunicação. Salienta-se, desse modo, que no conceito de bilinguismo de Grosjean (2012), o uso de duas ou mais línguas ou dialetos na vida cotidiana faz do falante um indivíduo bilíngue. Com relação ao indivíduo bilíngue, em contexto de interação, acrescenta Grosjean (1994) que um aspecto interessante do bilinguismo é o fato de duas ou mais línguas estarem em contato na mente do mesmo indivíduo; e comple-

menta que o indivíduo bilíngue “tem que decidir, normalmente de forma inconsciente, qual língua deverá usar e quanto da outra língua se faz necessário- de nada a muito” (GROSJEAN, 1999, p.2; tradução nossa)<sup>3</sup>. Nesse caso, a língua escolhida para a interação será a língua principal, ‘*base language*’, segundo Grosjean (1999).

No tocante ao estado de ativação das línguas e mecanismos de funcionamento da linguagem no indivíduo bilíngue, Grosjean (1999; 2012) caracterizou os modos linguísticos variando de um modo linguístico monolíngue para um modo linguístico bilíngue. Nessa conjuntura, Grosjean (2012; 2018) indica que, no modo monolíngue, o bilíngue desativa parcialmente a(s) outra(s) língua(s), na interação com os monolíngues que desconhecem a(s) sua(s) outra(s) língua(s) ou com os bilíngues com os quais eles compartilham uma única língua. Grosjean (2018) pontua que, como a ativação do modo linguístico monolíngue pelo indivíduo bilíngue não é total, surgem as interferências de outra(s) língua(s), que constituem desvios peculiares do falante na língua que está em uso, podendo ocorrer nos níveis linguísticos fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático, bem como nas modalidades oral, escrita e sinais. Na visão de Grosjean (2018), no modo linguístico bilíngue, o indivíduo bilíngue escolhe a língua principal, ativa a(s) outra(s) língua(s) e recorre a ela(s) ocasionalmente, à medida que achar necessário.

Nesse sentido, portanto, é crucial delinear os conceitos de interferências e transferências. Conforme definido por Grosjean (2012) e Schütz (2004), a transferência im-

plica o uso de habilidades linguísticas da língua materna na aprendizagem da segunda língua, especialmente quando há semelhanças entre ambas. Por outro lado, a interferência se manifesta de maneira perceptível no uso de formas linguísticas de uma língua na outra, abrangendo aspectos como pronúncia, vocabulário e estrutura de frases. Schütz (2004) destaca que a interferência é a característica primordial da interlíngua, um sistema de transição desenvolvido pelo aprendiz durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Essa interlíngua reflete a influência da língua materna e persiste até que o aprendiz atinja um nível avançado na língua estrangeira.

Nesse contexto, Nobre e Hodges (2010, p. 186) enfatizam, com base em suas pesquisas, a importância da primeira língua (L1) na aquisição da segunda língua (L2), pois é nela que se encontram os alicerces para a formação de hipóteses e a transferência de conhecimento, incluindo conhecimento do mundo, vocabulário e sistema de escrita, entre outros. Segundo as pesquisadoras (ibid.), a geração e organização de ideias e o controle da produção linguística frequentemente dependem do suporte fornecido pela língua materna.

Quanto à criança bilíngue, Franson (2011) pontua que ela pode apresentar níveis elevados de proficiência nas línguas ou ter proficiência limitada em uma língua e maior proficiência na outra, assim como o seu conhecimento da L1 pode auxiliá-la na aquisição da L2.

Na interação, os indivíduos bilíngues, conforme indicam Grosjean e Byers-Heinlein (2018) podem acessar outra(s) língua(s) por meio de mudanças de código e empréstimos, podem mudar completamente a língua em uso, ou seja, o código linguístico, para fazer uso de uma palavra, uma fra-

<sup>3</sup> Do original: “(...) *the bilingual has to decide, usually quite unconsciously, which language to use and how much of the other language is needed - from not at all to a lot* (GROSJEAN, 1999, p.2)

se ou uma oração inteira; bem como, fazer o empréstimo de uma palavra ou expressão da língua menos ativada e adaptá-la morfológicamente e fonologicamente à língua principal (língua base), escolhida para a interação.

Na seguinte seção, discutiremos princípios teóricos da multimodalidade e aquisição de linguagem.

#### **4. Multimodalidade: discussões sobre os gestos**

Rumo aos estudos relativos à multimodalidade no funcionamento da linguagem, respaldamo-nos em autores que defendem a perspectiva multimodal, como Kendon (2000); McNeill (1992; 2005; 2016); Goldin-Meadow (2006); Goldin-Meadow e Butcher (2003); Fonte (2014); Fonte et al. (2014) e Cavalcante (2018), segundo os quais tanto as produções vocais como as gestuais compõem a matriz da linguagem, incorporando-se na formação de um sistema único, indissociável e integrado de significação. Cavalcante (2018) adota a premissa de inserção da criança na linguagem a partir de um arcabouço prosódico-gestual, no qual as produções vocais e gestuais são ambas produções linguísticas.

A proposição de Kendon (1988) com respeito a uma tipologia gestual compõe-se de (a) gesticulação - tipo de gesto mais frequentemente usado no cotidiano, compreendendo muitos usos e variações; pode ser produzida com braços, mãos, cabeça, pernas e pés; (b) gestos preenchedores - integram a oração, ocupando um espaço nela; completam uma lacuna, preenchendo um espaço gramatical, sem sincronia temporal com a fala; (c) emblemas - são sinais culturalmente convencionalizados e específicos, com formas e significados padrão, podendo

variar de um lugar para o outro; (d) pantomima - gesto ou sequência de gestos que expressam uma linha narrativa; produzido sem presença da fala; e (e) sinais - compõem o léxico de uma língua de sinais.

A referida tipologia é considerada por McNeill (2006) como o “*Continuum* de Kendon”, no qual as gesticulações acompanham a fala obrigatoriamente, sem estatuto linguístico. A partir do “*Continuum* de Kendon”, McNeill (2006) considera tanto as gesticulações quanto os gestos preenchedores para pensar em quatro ‘dimensões’ gestuais: (I) gestos ‘icônicos’ - representam imagens de objetos, conceitos concretos e/ou ações concretas, constituindo um referencial simbólico; (II) gestos metafóricos - representações de fatos abstratos; a partir desses gestos, significados abstratos são constituídos como se tivessem forma e/ou ocupassem lugar no espaço; (III) gestos dêiticos - contemplam os gestos de apontar com um dedo indicador estendido, alongado ou com outra parte do corpo que se possa estender ou, ainda, objeto sustentado; (IV) gestos ritmados - a mão faz movimento de batida ritmada. Para McNeill (2006), as dimensões gestuais permitem uma concepção não hierárquica, a partir da qual os gestos têm a possibilidade de se combinar a outros na mesma configuração, ampliando as categorias para as ocorrências.

Na mesma linha, McNeill (2006) considera uma anatomia para os gestos que se compõe por fases - preparação, golpe, retração, podendo ocorrer as fases de pré-preparação, pré-golpe e pós-golpe, a partir dos posicionamentos das mãos ao configurar-se em gestos. As fases gestuais organizam-se ao redor do golpe, que é obrigatório, enquanto que as fases de preparação, pré-golpe, pós-golpe e retração são opcionais. As fases gestuais são importantes, pois permitem o

exame da dinâmica de desempenho durante a produção dos gestos.

Consoante a postulados de Barros e Fonte (2016), elementos multimodais distintos compõem a linguagem; esses elementos são estruturados mediante a oralidade e/ou gestualidade e são privilegiados na interação de acordo com as especificidades de cada sujeito, da situação e do contexto social. Segundo Costa Filho e Cavalcante (2017), faz-se mister atribuir à gestualidade o seu papel de copartícipe na discussão e estudos sobre linguagem. Autores como Goldin-Meadow e Alibali (2013); Kendon (2004), McNeill (2005) e Goldin-Meadow e Butcher (2003), entre outros, concebem uma conexão intrínseca entre os gestos e a produção vocal, com a integração de aspectos psíquicos e sócio-culturais.

Segundo Novack e Goldin-Meadow (2017), os gestos ampliam as possibilidades de representação das produções vocais e, de acordo com McNeill (2005), devem ser considerados como parte integrante de uma estrutura conceitual unificada e como aspectos constituintes de um processo único subjacente. Nessa vertente, sob a ótica de uma concepção de linguagem como dinâmica multimodal, Fonte e Cavalcante (2016) evidenciam o valor dos gestos e seu papel enquanto facilitadores da organização linguística e da produção vocal, prevendo uma relação sincrônica entre gesticulação e produção vocal na aquisição de L1.

#### 4.1 Gestos e L2

Partindo do pressuposto teórico que produções gestuais e vocais são interconectadas, conforme pontuam Cook *et al.* (2012), em todos os níveis analíticos, como o fonológico, lexical, sintático, prosódico e conceitual, nesta seção, discutiremos sobre gestos e sua relação com L2.

Estudos de McNeill (1992) fomentam a consideração inclusiva de informações fornecidas pelos gestos para a completude das análises linguísticas, ao demonstrar que gesto e produção vocal interligam-se em tempo, significado e função. Consideramos a importância de reconhecer o papel privilegiado dos gestos na aquisição da linguagem e seu funcionamento multimodal, conforme preconizam as autoras Goldin-Meadow e Alibali (2013). Nesse horizonte, os gestos exercem funções coparticipativas juntamente com as produções vocais no processo de aquisição; a saber, os gestos refletem os pensamentos dos falantes, atuando como um portal de acesso à cognição, aumentando a compreensão dos padrões usados pelos falantes, de acordo com Goldin-Meadow e Alibali (2013), com destaque ao fato que provêm os elementos básicos para a construção da linguagem de forma criativa e inédita.

Sabendo-se que os gestos são usados por falantes de todas as culturas e de todas as idades, como pontua Abner *et al.* (2015) e que estudos interlinguísticos de Cook *et al.* (2012) sobre gestos prevêm suas contribuições para a compreensão de como crianças conseguem chegar a descrever fatos dentro das características próprias das línguas que usam, seguimos com a investigação dos gestos na aquisição de L2.

Estudos sobre gestos em aquisição de L2 são promovidos por autores que advogam em prol de uma perspectiva multimodal para a aquisição de L2. Gullberg (2010) indica que gestos e produção vocal analisados em conjunto oferecem formas alternativas de abordagem para as teorias sobre aquisição e bilinguismo. Stam (2007), seguidora de McNeill, apoia a inclusão dos gestos em estudos sobre aquisição de L2 e trata a questão dos padrões de ‘pensar para falar’.

os quais são aprendidos/adquiridos de forma simultânea por indivíduos em processo de aquisição de uma L2.

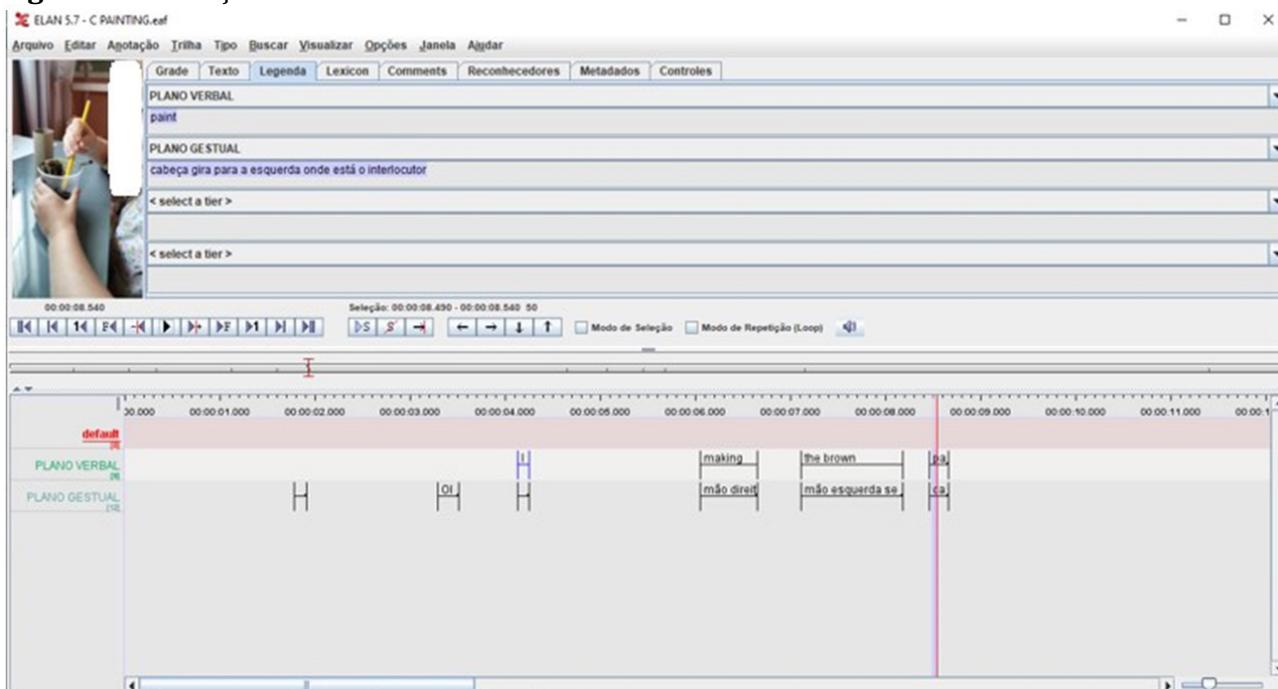
A esse respeito, McNeill e Duncan (2010) revelam que muitos falantes bilíngues apresentam formas divergentes de pensar ao usar diferentes línguas. De acordo com os referidos autores, as línguas incitam essas diferentes formas de ‘pensar para falar’, influenciando o pensamento. Em esfera nacional, Sena (2015) investigou o papel da gesticulação no ensino/aprendizagem de inglês, verificando o impacto da gesticulação na compreensão de narrativas por ouvintes aprendizes de inglês; seus resultados de pesquisa evidenciaram que o fato de controlar ou não a produção gestual na apresentação das narrativas impactou o entendimento dos aprendizes, indicando uma melhora na *performance* referente à compreensão das narrativas face a situações nas quais a produção foi estimulada e não controlada.

## 5. Metodologia

A metodologia fundamentou-se em um estudo de caso baseado em abordagem qualitativa transversal e incluiu uma criança bilíngue (português-inglês) de 5 anos. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, os dados foram coletados a partir de filmagens com um celular; o registro dos vídeos foi realizado pela própria família, em virtude do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

O *corpus* da pesquisa englobou a análise de um vídeo, que ilustra atividade instrucional proposta por uma escola bilíngue, na interação entre a mãe (mentora) e sua filha (aluna), em ambiente domiciliar. A transcrição do vídeo foi realizada com o apoio da ferramenta - software ‘Eudico Linguistic Annotator’ (ELAN) e utilizou-se a estratégia de inclusão de prints da tela para a visualização das configurações e fases gestuais.

**Figura 1:** Ilustração da ferramenta Software ELAN



**Fonte:** Print da tela do ELAN

Os critérios para a transcrição e a análise foram considerados sob a ótica da perspectiva multimodal da linguagem. Incluímos

como categorias de análise o conceito de envelope multimodal de Nóbrega (2010) e Nóbrega e Cavalcante (2012), o qual prevê a

análise de três ocorrências de ações simultâneas (o olhar, os gestos e a produção vocal). Nesse prisma, reiteramos nossa alusão às dimensões gestuais de McNeill (1992; 2006; 2016), as quais formam o quarteto de gestos: icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados, bem como outras configurações produzidas, a serem consideradas, referidas e incluídas na análise. Em questão de análise, estabelecemos, igualmente, como critérios de transcrição e análise de dados, a identificação e análise de cinco fases gestuais: a preparação, o pré-golpe, o golpe, o pós-golpe e a retração, já explanados em seção anterior.

Ademais, cabe salientar que o presente artigo se trata de um recorte de pesquisa, a qual foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), inserida no projeto 3.051.141 e vinculada ao projeto de pesquisa “Gestos na Aquisição da Língua Inglesa em Contexto Bilíngue: uma Perspectiva Multimodal”. A pesquisa foi cadastrada sob o número CAAE - 25894319.8.0000.5206, sendo aprovada em 29/11/2019.

## 6. Apresentação de Discussão dos Resultados

Para análise da produção gestual no uso da língua inglesa por uma criança bilíngue durante a realização de atividades escolares em contexto da pandemia da COVID-19, conforme explicitado na seção de Metodologia, utilizamos o software ELAN para auxiliar na transcrição dos dados, bem como realizamos prints de telas dos vídeos.

Analisaremos as figuras II-VI, que representam um vídeo de uma interação em inglês, na qual Nina, nome fictício da participante, mistura as tintas em um copo plástico, que está em cima de uma mesa, com um pincel. A mãe, posicionada lateralmente,

pergunta em inglês o que ela está fazendo e a menina responde: “*I... making brown paint*” (‘estou fazendo a cor marrom’). A mãe, então, pergunta em inglês quais cores ela usou para fazer a cor marrom e ela responde, nomeando as cores, olhando para a mãe ao finalizar sua resposta. Realizou-se análise detalhada das cenas das figuras II a VI, uma a uma, com a respectiva descrição das fases gestuais com os elementos multimodais da linguagem evidenciados em cada cena representada pelas figuras. Na sequência, podemos verificar a figura II, na qual Nina olha fixamente para a mistura de tintas, ao mover o pincel com a mão direita, em círculos, segurando o copo com a mão esquerda. A cena ilustra momento em que Nina ouve a mãe perguntar-lhe: “*What are you doing?*” (‘o que você está fazendo?’); logo, a menina, ao ser questionada, levanta o olhar, que ainda está fixo em linha reta, e diz: “*I*”, em configuração de pré-golpe, como segue:

**Figura II:** Exemplo de gesticulação



pré-preparação      preparação      pré-golpe  
**Fonte:** Frye-Peixoto (2020)

Na fase de pré-preparação, Nina olha fixamente para a mistura de cores e para, ao ouvir a pergunta da mãe: “*What are you doing?*” (‘o que você está fazendo?’), preparando-se para levantar a cabeça e o olhar.

Na fase de preparação, a menina levanta a cabeça e o olhar, ainda no mesmo ângulo, fixo em linha reta, em relação ao copo com tintas.

Na fase de pré-golpe, Nina enuncia: “*I*”, com olhar ainda fixo, sem alteração no ângulo.

Na cena interativa em questão, ilustrada na figura II, articulamos o que as autoras Rosário e Turbin (2021) postulam sobre uma adaptação a novos formatos no ensino- aprendizagem de línguas, ressignificação imposta pela pandemia da COVID-19. Nota-se que a mãe de Nina, apesar de ser também professora de inglês, teve que reinventar-se como mentora da filha, interagindo com ela, fazendo perguntas em inglês, incitando respostas por parte de Nina, cumprindo com seu novo papel de facilitadora de atividades pedagógicas escolares, em casa, no intuito de, assim, poder dar seguimento ao processo de ensino-aprendizagem e alavancar o desenvolvimento linguístico de sua filha na língua inglesa.

Logo, como se pode observar na figura III, abaixo, Nina enuncia: “*making brown*”, finalizando com gesto dêitico, ao dizer: “*paint*”. As mãos seguram o copo e o pincel, a menina faz uso do olhar para “apontar” em direção à tinta e também para o pincel. A mãe reformula o enunciado usado como resposta pela filha, o que constitui prática corriqueira entre os professores de inglês e Nina balança a cabeça, representando uma confirmação, a partir da qual observamos a configuração de gesto emblemático, como vemos a seguir:

**Figura III:** Exemplo de gesticulação



pré-golpe (sustentação)

golpe

**Fonte:** Frye-Peixoto (2020)

Na fase de sustentação de pré-golpe, Nina produz o enunciado: “*making brown*”, enquanto segura o copo e o pincel, o olhar

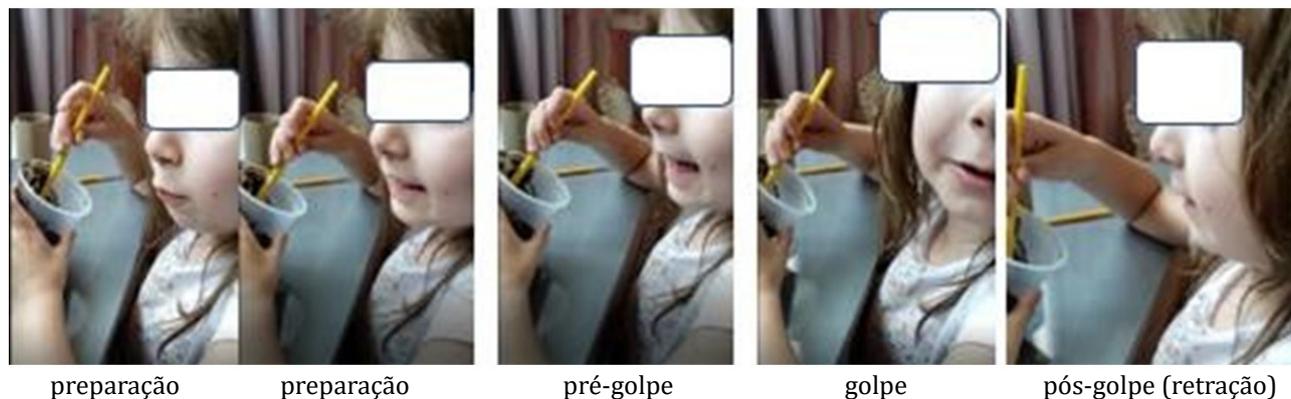
vai para baixo, em direção às tintas, copo e pincel.

Na fase de golpe, a criança, que tem as mãos segurando copo e pincel, produz gesto dêitico, ao enunciar: “*paint*”, girando a cabeça em direção à mãe e olhando para ela. A mãe, então, reformula o enunciado de Nina, ratificando o que a menina expressou, produzindo verbalmente: “*you are making brown paint*”; Nina balança a cabeça, em configuração de gesto emblemático de confirmação.

Nessa interação, representada pela figura III, percebemos que além de ter se ressignificado enquanto professora-mentora da filha, a mãe de Nina, quem tem suas aulas agora em ambiente doméstico, consegue lidar com a nova função que o isolamento social causado pela pandemia lhe impôs, ao proporcionar os materiais necessários à condução da atividade e estabelecer uma interação de qualidade com sua filha, indo na contramão ao que sugerem os resultados da pesquisa de Denardi et al. (2022) sobre o ensino- aprendizagem de língua inglesa, em que houve dificuldade, relatada por um dos professores participantes, em relação à execução de atividades manuais, que ficaram comprometidas durante o período.

Subsequentemente, a figura IV, abaixo, ilustra o momento de nomeação das cores, em que Nina diz os nomes das cores que usou na mescla de tintas: “*white, yellow, red and green*”, após indagação da mãe sobre as cores que teria usado para preparar a cor marrom. Nina, então, vira o rosto e dirige seu olhar para a mãe, sua parceira interativa, ao finalizar o enunciado de resposta com os nomes das cores. Vale destacar que a enumeração de cores ocorre com o olhar, pois as mãos de Nina estão ocupadas, segurando o pincel; a cada nome que enuncia, olha para a mãe, mostrando-lhe o pincel, momento no qual observamos configuração do gesto de apontar dêitico.

**Figura IV:** Exemplo de gesticulação



**Fonte:** Frye-Peixoto (2020)

Na fase de preparação, Nina enuncia: “white, yellow”; a cabeça está erguida e o olhar posicionando-se levemente em direção lateral, onde está a sua interlocutora. As mãos de Nina seguram o pincel e o copo, o qual está inclinado em direção a seu corpo.

Na fase de pré-golpe, a menina enuncia: “red”; a cabeça e o olhar mais voltados para o lado, onde encontra-se situada a mãe.

Na fase de golpe, Nina gira o rosto e o olhar completamente para a mãe, finalizando o enunciado com a nomeação das cores e diz: “and green”, com produção do gesto de apontar dêitico.

Na fase de retração pós-golpe, a menina volta o olhar inteiramente para o copo, as tintas e o pincel e continua com a atividade de misturar tintas.

Na figura V, na sequência, observamos que a mãe pede a Nina para ver a mescla de tintas e a menina mostra-lhe o pincel, caracterizando produção de gesto dêitico, levantando-o, em sentido para fora do copo. A mãe questiona Nina sobre o que ela fará naquele momento e ela, então, para, pensa e responde: “I... going” (‘eu. vou’), preparando-se para o golpe de gesto dêitico ao dizer: “to paint” (‘pintar’), voltando seu olhar para a mãe.

**Figura V:** Exemplo de gesticulação



**Fonte:** Frye-Peixoto (2020)

Na fase de pré-preparação, ao ouvir o pedido de sua mãe para ver a mistura de tintas, Nina levanta o pincel verticalmente tirando-o do copo; o olhar acompanha o movimento.

Na fase de preparação, com o pincel já fora do interior do copo, Nina gira levemente a cabeça em direção lateral, onde a sua mãe se encontra; o olhar permanece dirigido ao copo, às tintas e ao pincel.

Na fase de sustentação de pré-golpe, ao ouvir a mãe perguntar o que ela irá fazer naquele momento, Nina enuncia: “I going”, levantando mais alto o pincel e girando mais ainda a cabeça para o lado da mãe, embora tenha permanecido com os olhos voltados ao copo, às tintas e ao pincel.

Na fase de golpe, Nina gira a cabeça e o olhar completamente em direção à mãe, produzindo gesto dêitico ao enunciar: “to paint”.

Destacamos que o olhar de Nina para a sua mãe suscita busca de aprovação a fim de saber se a mãe aprova sua ação de pintar. Além disso, Nina sabe que a mãe é uma interlocutora bilíngue, que compartilha as mesmas línguas que ela; portanto, enquanto indivíduo bilíngue, Nina escolhe o inglês como língua que será usada na resposta à mãe, possivelmente por ter sido estimulada pela pergunta em inglês da mãe bilíngue, quem escolheu o inglês como língua principal para a interação com a filha. Identificamos que esses dados dialogam com afirmativas de Grosjean (2018) com relação à ativação do modo linguístico bilíngue pelo falante bilíngue, ao escolher uma língua principal na interação com outro indivíduo bilíngue, falante da(s) mesma(s) língua(s) que ele.

Ao considerarmos proposição de Stam (2007) sobre o fato de que aprendizes de

L2 podem ter que aprender outra forma de ‘pensar para falar’ para que possam se tornar proficientes na L2, verificamos que o padrão usado por Nina ao produzir enunciados em inglês indica que ela pensa em inglês, usando, desse modo, um padrão de ‘pensar para falar’ em L2, o que é corroborado por seus gestos.

A cena representada pela figura subsequente, figura VI, ilustra momento no qual Nina levanta o pincel e representa a ação de pintar, caracterizando produção de gestos dêitico e icônico. No que tange aos padrões de ‘pensar para falar’ em L2, Stam (2007) preconiza que a aquisição de L2 envolve a aprendizagem de padrões de ‘pensar para falar’, o que foi verificado em nosso contexto de pesquisa como sendo padrões de ‘parar e pensar para falar’, exibidos pela participante com olhares para as mãos, uso de gestos dêitico e icônico como organizadores do pensamento e o olhar que busca aprovação do interlocutor. Os papéis desempenhados pelos gestos no uso da L2 foram reorganização linguística e coparticipação na fluência e fluxo da fala, assim como apontam Fonte e Cavalcante (2016) ao discutir o papel da gesticulação na linguagem oral, colaborando com a fluência das produções vocais, estimulando a produção verbal e facilitando a reorganização linguística.

**Figura VI:** Exemplo de gesticulação



Fonte: Frye-Peixoto (2020)

Evidenciamos que a ação de pintar foi executada em seguida ao comando da mãe, confirmando o enunciado anterior da garota sobre pintar. Observa-se que Nina precisou da confirmação afirmativa da mãe para seguir com sua pintura, do que depreendemos que a menina precisou da

aprovação, da validação de sua mãe para prosseguir pintando, fato elucidado anteriormente.

Na sequência, procedemos à análise do gráfico A que ilustra a ocorrência gestual das cenas interativas das figuras II, III, IV, V e VI, como segue:

**Gráfico A:** Dimensões gestuais



**Fonte:** Frye-Peixoto (2020)

No gráfico A, observado acima, configurado a partir da análise das figuras II a VI, reconhecemos gesticulação com produção de gestos em três dimensões: quatro (4) ocorrências de gestos dêiticos, uma (1) ocorrência de gesto icônico (1) e uma (1) ocorrência de gesto emblemático. Nesse sentido, destacamos os papéis de tais configurações gestuais para a execução de atividades escolares, como facilitadores da aquisição da língua inglesa como L2.

Os resultados da presente investigação validam o funcionamento multimodal da linguagem, com achados reveladores a respeito da importância dos gestos na aquisição da língua inglesa como L2 em contexto bilíngue, ratificando a integração dos gestos e da fala em uma matriz única cognitiva, de acordo com McNeill (1992). Destarte, reafirmamos o valor dos gestos e seu importante papel na organização do pensamento e na

produção vocal, segundo Fonte e Cavalcante (2016), como facilitador da organização da linguagem oral.

Mediante análise do corpus da pesquisa, constatamos que a produção de gestos dêiticos foi mais acentuada. Cabe salientar que, no contexto de nossa investigação, a configuração de cenas de atenção conjunta constituiu uma rotina nas mediações maternas das atividades instrucionais escolares no período da pandemia da COVID-19, mostrando uma estratégia interativa produtiva nesse cenário. Seguindo essa perspectiva, no que se refere ao conceito de atenção conjunta, Tomasello (1988) menciona o foco compartilhado de dois ou mais indivíduos em direção a um objeto ou evento, em prol da constituição de uma relação triádica, estruturada em virtude de uma pista facilitada por alguém que será o iniciador da cena, acompanhado por um ou mais parceiros interativos.

No que tange aos desvios na fala bilíngue, aludidos por Grosjean (1999), percebemos alguns desvios interlinguísticos, um caso de interlândia, conforme apontado por Corder (1981). Nas situações elencadas nas figuras II, III e V, Nina profere os enunciados '*I...making brown paint*' e '*I going to paint*', respectivamente, nos quais se

pode observar a ausência do verbo '*to be (am)*'. O fato pode se dever à falta de percepção fonológica desse segmento nos enunciados; no primeiro, há a possibilidade de o fonema 'm' mascarar o som na enunciação de '*I. making*', impedindo a discriminação do som pela menina, e, no segundo, vemos a interferência da língua portuguesa, na qual o enunciado seria 'eu vou pintar', levando Nina a falar '*I. going to paint*' em vez de '*I'm going to paint*'. Nesse caso, conforme pontuam Grosjean (2012) e Schütz (2004), a interferência é perceptível no uso de formas linguísticas da língua portuguesa na língua inglesa, abrangendo aspectos relacionados à pronúncia e estrutura oracional.

Em seu contexto escolar pré pandemia, Nina passava pelo menos um turno inteiro na escola bilíngue, recebendo instrução em inglês, interagindo com a professora e os colegas de classe, sendo exposta ao '*input*' compreensível em L2, aludido por Krashen (1982), a partir do qual a aquisição de L2 acontece. No contexto remoto de ensino, houve redução no tempo de exposição à língua inglesa, em razão das aulas estarem ocorrendo em formato remoto, em ambiente domiciliar, somado à diminuição na intensidade das interações com a professora e seus pares. Decerto, não se pode afirmar que o fato elucidado explique a ocorrência dos desvios linguísticos nas produções vocais de Nina, haja vista indicações de Grosjean (2012) e Schütz (2004) sobre a influência recorrente da língua materna na língua

alvo até que o aprendiz atinja um nível avançado nesta.

Em termos gerais, os achados abrigam dados valiosos sobre o funcionamento multimodal da linguagem em contexto de educação infantil bilíngue, possibilitando a ratificação da integração dos gestos e da produção vocal em uma matriz única cognitiva, de acordo com McNeill (1992), a compreensão da interrelação da semiose gestual com o discurso fluente em aquisição da linguagem, os quais compõem a matriz linguística das produções vocais pela criança, assim como pontuam Cavalcante et al. (2016). Ademais, os achados elucidaram questões relativas à produção linguística na trajetória de aquisição da L2, porquanto a participante bilíngue faz uso da língua inglesa com desenvoltura e fluência.

## Considerações Finais

Mediante a presente empreitada investigativa, revelaram-se achados sobre adaptações e ressignificações de práticas pedagógicas relativas à aquisição da língua inglesa como L2 em contexto bilíngue durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

No percurso investigativo, constatamos e identificamos uma relação direta e indissociável entre gestos e produção vocal, confirmando a relevância de se analisar a linguagem pela perspectiva da multimodalidade. Nesse cenário, o presente artigo encontra-se situado no vértice, ponto onde a L2 em aquisição encontra-se com as práticas de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia, a partir do qual visamos oferecer nossas contribuições para os referidos campos do saber.

No contexto da pandemia da COVID-19, a mãe teve seu papel ressignificado como mediadora na relação entre a escola e sua

filha, conduzindo a realização de atividades escolares em ambiente domiciliar. Especificamente, reconhecemos que os tipos de gestos mais produzidos foram os dêiticos, o gesto icônico e o emblemático tiveram apenas uma ocorrência cada um. Os gestos tiveram diferentes papéis na realização de atividades pedagógicas pela criança em contexto bilíngue, no qual a língua portuguesa é L1 e a língua inglesa L2. Em relação a esses papéis, identificamos: estabelecer uma cena de atenção conjunta, promover a fluência do discurso e reorganizar a produção linguística. Identificamos que os possíveis impactos da pandemia na aquisição e desenvolvimento da L2 foram minorados, porquanto a mãe-mentora, além de ter conhecimento da língua inglesa, tem domínio sobre práticas pedagógicas da educação infantil e didática do ensino-aprendizagem de línguas, porquanto é professora de línguas no segmento de educação infantil.

Os impactos da pandemia da COVID-19 na aquisição e desenvolvimento da L2 foram minimizados pelo fato de que a mãe-mentora é bilíngue (português-inglês) e fala fluentemente o idioma. Na mediação materna, a interação entre mãe e filha, aconteceu em língua inglesa, com produção de gestos dêiticos, prioritariamente, uma ocorrência de gestos icônico e outra de emblemático, sem ocorrência de gestos ritmados.

Nas produções linguísticas analisadas, os gestos tiveram papel de reorganizadores linguísticos e coparticiparam na fluência da produção vocal. No que diz respeito aos padrões de 'pensar para falar', os padrões de 'parar e pensar para falar' foram incidentes na produção gesto-vocal da criança participante do estudo, a saber: uso do apontar dêitico para mostrar e organizar o pensamento, tendo seu papel ressignificado para direcionar a atenção da mãe; icônico para

representar uma ação, emblemático, confirmando uma assertiva e o olhar que suscita aprovação do parceiro no espaço interativo comum.

Com relação à interlíngua, houve enunciados, nos quais regras gramaticais pontuais não foram seguidas e observou-se, claramente, um cruzamento entre as línguas portuguesa e inglesa, contudo os desvios interlinguísticos na produção vocal bilíngue não causaram interrupções na comunicação.

Em suma, os dados elencados revelam um cenário positivo referente aos impactos da pandemia da COVID-19 na aquisição da língua inglesa como L2 em contexto bilíngue. Esse cenário pode ser justificado pelo fato de a mãe, bilíngue e professora de inglês, ter assumido o papel de mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Em situação adversa, falta-nos evidências para compor um panorama ilustrativo nesse sentido.

Finalmente, em direção às notas conclusivas, confirmamos o êxito na condução da atividade escolar pela mãe-mentora a despeito da adversidade pandêmica, exaltamos o mérito dos gestos na aquisição de L2, reconhecemos o valor dos achados que indicam a importância do mediador bilíngue na condução da atividade escolar em língua inglesa como L2, assim como antevemos progresso para as áreas de Educação, Ciências da Linguagem e Linguística Aplicada.

## Referências

ABNER, N.; COOPERRIDER, K.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture for Linguists: A Handy Primer. **Language and Linguistics Compass**, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/lnc3.12168>> Acesso em: 09 jul; 28 jul 2020.

AN, H. et al. Factors affecting online learning during the COVID-19 pandemic: The lived experiences of parents, teachers, and administrators

in US high-needs K-12 schools. **Journal of Online Learning Research**, 2022.

BARROS, I. B. R.; FONTE, R. F. L. Estereótipos motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Rev. bras. linguist. apl.** vol.16 no.4, MG, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-639820169895>> Acesso em: 12 nov 2020.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. C.; SOARES DA SILVA, P. M.; ÁVILA

NÓBREGA, P. V. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, v. 45, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.984>> Acesso em: 11 nov 2020; 12 nov 2020; 09 out 2021

CAVALCANTE, M. C. B.. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 21, 2018. Disponível em: <[https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/)> Acesso em: 11 nov 2020; 12 nov 2020.

COOK, S. W.; YIP, T. K.; GOLDIN-MEADOW, S. Gestures, but not meaningless movements, lighten working memory load when explaining math. **Language and cognitive processes**, 2012.

COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B. Atenção conjunta virtual e a construção da ação colaborativa. **Letrônica**, 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>> Acesso em: 11 nov 2020; 12 nov 2020.

COUTO, E. S., COUTO, E. S., CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: Educação na

Pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>>

CORDER, S.P. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford University Press, 1981. DANIEL, Sir John. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, 2020.

DE ABREU DANTAS, L. S. F.; DA SILVA, C. B. Desenvolvimento da linguagem e pandemia da COVID-19: uma análise envolvendo crianças em idade pré-escolar. In: **Congresso Fluminense de Pós-Graduação-CONPG**. 2022.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI,

C. R. Impactos da pandemia

covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, 2022.

DE QUEIROZ, M.; DE SOUSA, F. G. A.; DE PAULA, G. Q. Educação e Pandemia:

impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, 2021.

DE SENA, P. C. **O papel dos gestos na compreensão de narrativas em língua estrangeira**. USP – Instituto de Psicologia, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47135/tde-04042016-154000/en.php>> Acesso em: 29 jul 2020.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, 2021.

DO ROSÁRIO, J. M. C.; TURBIN, A. E. F. A ressignificação do ensino de línguas a partir do uso intensivo das TDIC em tempos de pandemia. **Devir Educação**, 2021.

FONTE, R. F. L. Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. **Revista Intercâmbio**, v. XXIX: LAEL/PUCSP, São Paulo, 2014.

FONTE, R. F. L. ; BARROS, A. T. M. C. ; SOARES, P. M. M. ; CAVALCANTE, M. C.

**B. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: Algumas reflexões**. In: BARROS,

I. R.; EFKEN, K. H.; ACIOLI, M.; AZEVEDO, N.; FONTE, R.; CAIADO, R.; CAVALCANTE, W. (Orgs.). Aquisição, desvios e práticas de linguagem. 1ed. CRV, PR, 2014.

FONTE, R. F. L.; CAVALCANTE, M. C. B. **Abordagem multimodal da linguagem: Contribuições à Clínica Fonoaudiológica**. In: MONTE-NEGRO, A. C. A.; BARROS, I. R.; AZEVEDO, N. P. S. G. (Orgs.). **Fonoaudiologia e linguística. Teoria e Prática**. 1ed. Appris Editora, PR, 2016.

FRANSON Bilingualism and Second Language Acquisition. Naldic, UK, 2011. Disponível em: <<http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/bilingualism.cfm>> Acesso em: 9 jun; 28 jul 2020.

FRYE-PEIXOTO, S. **Gestos na aquisição da lín-**

**gua inglesa em contexto bilíngue : uma perspectiva multimodal.** PPGCL – UNICAP, 2020. Dissertação (Mestrado).

GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. W. **Gesture's Role in Speaking, Learning, and Creating Language.** National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine, USA, 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3642279/>> Acesso em: 03 dez 2018 e 08 set 2019.

GOLDIN-MEADOW, S.; BUTCHER, C. **Pointing Toward Two-Word Speech in Young Children.** University of Chicago. Psychology Press. USA, 2003. Disponível em: <<https://www.bing.com/search?q=butcher+goldin+meadow+2000&pc=MOZD&form=MOZLBR>> Acesso em: 01 jul 2019.

GOLDIN-MEADOW, S. Talking and thinking with our hands. **Current directions in psychological science**, 2006.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. **The Encyclopedia of Language and Linguistics.** v. 3. Oxford: Pergamon Press, 1994.

GROSJEAN, F. **The bilingual's language modes.** In: Nicol, Janet L. (ed.). **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing.** Oxford: Blackwell, 1999.

GROSJEAN, F. **Bilingualism: A short introduction.** In Grosjean & P. Li (Eds.), **The psycholinguistics of bilingualism.** John Wiley & Sons, Hoboken, NJ, 2012.

GROSJEAN, F. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, n. 1, 2012. p. 11-21.

GROSJEAN, F. Être bilingue aujourd'hui. **Rev. franç. de linguistique appliquée**, 2018. Disponível em: <[https://www.francoisgrosjean.ch/bilin\\_bicult\\_en.html](https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult_en.html)> Acesso em: 11 jun 2020.

GROSJEAN, F.; BYERS-HEINLEIN, K. Bilingual adults and children: A short introduction. **The listening bilingual: Speech perception, comprehension, and bilingualism**, p. 4-24, 2018.

GULLBERG, M. Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon). **De Gruyter.** Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2006. Disponível

em: <<https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.004>> Acesso em 26 jul; 28 jul 2020; 09 out 2021

GULLBERG, M. Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research. **Second Language Research**, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0267658309337639>> Acesso em: 27 jul; 28 jul 2020.

KENDON, A. **How gestures can become like words.** In: POYATOS, F. (ed.). **Cross - cultural perspectives in nonverbal communication.** Toronto: C. J. Hogrefe, 1988. p. 131- 141.

KENDON, A. **Language and Gesture: Unity or Duality?** In: McNeill (ed.) **Language and Gesture.** Cambridge University Press. UK, 2000.

KENDON, A. **Visible Action as Utterance.** Cambridge University Press. UK, 2004. KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** 1982.

MCNEILL, D. **Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. **So you Think Gestures are Non-verbal? Psychological Review.** v.92(3). American Psychological Association, University of Chicago, USA, 1985. In: MCNEILL, David. **Gesture and Thought.** University of Chicago Press, University of Chicago, USA, 2005.

MCNEILL, D. **Gesture: A Psycholinguistic Approach.** In: BROWN, Keith (ed.) **The Encyclopedia of Language and Linguistics**, 2ª ed. **Elsevier, Science.** Amsterdam; Boston, 2006.

MCNEILL, D. **Why We Gesture: The Surprising Role of Hand Movements in Communication.** Cambridge University Press, UK, 2016.

MCNEILL, D; DUNCAN, S. Gestures and growth points in language disorders. **The handbook of psycholinguistic and cognitive processes**, 2010.

MORAES, A. H. C. **A Triangulação Libras-Português-Inglês: Relatos de Professores e Intérpretes de Libras Sobre Aulas Inclusivas de Língua Estrangeira.** PPGCL – UNICAP, 2018. Tese de Doutorado.

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabeti-

zação e letramento. **Ciências & Cognição**, v. 10, n. 3, p. 180-191, 2010.

NÓBREGA, Á. P.V. 2010. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. Dissertação de mestrado. UFPB. 2010.

NÓBREGA, Á.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem e dialogia mãe- bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista Investigações** - Vol. 25, nº 2, UEPB, PB, 2012.

NOVACK, M. A.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture as representational action: A paper about function. **Psychonomic Bulletin & Review**, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. Parábola, São Paulo, 2014.

PARRAS, R.; MASCIA, M. A. Efeitos da pandemia na educação escolar. **Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p. 412-422, 2022.

ROCHA, P. M. B. A pandemia de Covid-19 e suas possíveis consequências para o desenvolvimento e atraso da linguagem e da fala em crianças: uma questão urgente. **Audiology-Communication Research**, 2021.

SANINI, E. S.; DOS SANTOS LEITE, L. Influências da pandemia da COVID-19 para o desenvolvimento da linguagem infantil: análise de aspectos biopsicossociais. **ANAIS DA MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CESUCA-ISSN 2317-5915**, 2022.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, De Gruyter, 1972. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/search?q1=selinker>> Acesso em: 22 jun 2020; 23 out 2020.

SCHÜTZ, R. Interferência, Interlíngua e Fossilização. **English Made in Brasil**, 2004.

STAM, G. Second language acquisition from a McNeillian perspective. **Research Gate**, 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/41108588>> Acesso em: 20 jun 2020; 23 out 2020.

TARKAR, P. Impact of COVID-19 pandemic on education system. **International Journal of Advanced Science and Technology**, 2020.

TOMASELLO, M. The role of joint attentional processes in early language development. **Language Sciences**, 1988.

YI, Y.; JANG, J. Envisioning possibilities amid the COVID-19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea. **Tesol Journal**, 2020.

YILDIZ, S.; KILIC, G. N.; ACAR, I. H. Early childhood education during the COVID- 19 outbreak: The perceived changing roles of preschool administrators, teachers, and parents. **Early Childhood Education Journal**, 2023.

*Recebido em: 22/10/2023  
Aprovado em: 24/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

REVISTA  
TABULEIRO DE  
LETRAS

---

ARTIGOS

# Compartilhando a tradição romà

Lorena Oliveira Tavares (UNEB)\*

<https://orcid.org/0000-0001-8123-7402>

Thiago Martins Caldas Prado (UNEB)\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-4093-6498>

## Resumo:

Este artigo trata de aspectos voltados para os costumes romà, que são encontrados no romance *El aliento negro de los romaníes*, analisados à luz de Laraia (2005), Arantes (1985), Eagleton (2011) e Hall (1997) que trazem argumentos para tratar acerca da cultura; Sória (2015), Fonseca (1996), Pereira (2011; 2014) e Ortega (2015), contribuem com as informações sobre os costumes romà; e Bachelard (1996) elucida questões sobre a memória. O que levou ao desenvolvimento desta produção foram as reflexões desenvolvidas ao longo da produção da minha dissertação de mestrado em 2021. O objetivo geral deste artigo, de caráter bibliográfico e qualitativo, é promover uma reflexão e discussão sobre os costumes e cultura romà, bem como seus aspectos patriarcais descritos na obra supracitada a partir da narrativa de um autor rom. Os resultados apontaram para uma apreciação crítica acerca do tema em comento, levando em consideração, principalmente, as ideias de outros autores romà.

**Palavras-chave:** *El aliento negro de los romaníes*; Cultura romà; Estrutura patriarcal romà.

## Abstract:

### Sharing the romà tradition

This article deals with aspects focused on romà customs, which are found in the novel *El aliento negro de los romaníes*, analyzed in the light of Laraia (2005), Arantes (1985), Eagleton (2011) and Hall (1997) that bring arguments to deal with culture; Soria (2015), Fonseca (1996), Pereira (2011; 2014) and Ortega (2015), contribute with information on romà customs; and Bachelard (1996) elucidates questions about memory. What led to the development of this production were the reflections developed throughout the production of my master's thesis in 2021. The general objective of this

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professora do Curso de Letras Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas (UNEB) <http://lattes.cnpq.br/9407154333128435> – ltavares@uneb.br

\*\* Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), orientador <http://lattes.cnpq.br/6689195465522389>  
– tprado@uneb.br

article, of a bibliographic and qualitative nature, is to promote a reflection and discussion on the *romà* customs and culture, as well as their patriarchal aspects described in the aforementioned work from the narrative of a *romà* author. The results pointed to a critical appreciation of the theme in question, taking into account, mainly, the ideas of other *romà* authors.

**Keywords:** *El aliento negro de los romaníes*; *romà* culture; *romà* patriarchal structure.

## Introdução

Inicia-se a discussão aclarando que o termo “tradição” do título não deve ser entendido como um conservadorismo, e sim como algo que perdura no tempo, adaptando-se para não desaparecer. Portanto, admite mudanças, como todo o processo de formação do povo romani, sempre pensando em não extinguir o patrimônio cultural que eles carregam ao longo dos séculos.

Este artigo é parte do estudo realizado em pesquisa de mestrado no qual analisou-se o romance contemporâneo *El aliento negro de los romaníes* (2005), escrito por um *romà* (cigano), Jorge Nedich, a fim de interpretar como o povo *romà* e sua cultura são narrados no referido texto literário. O percurso metodológico da pesquisa é de caráter qualitativo e bibliográfico, com o objetivo de interpretar os dados e informações que aparecem no romance, analisando as representações da vida e das práticas culturais dos *romà*.

Dentre os autores que influenciaram e deram suporte teórico à realização desta investigação, destaca-se Sória (2015), que foi a primeira cigana a doutorar-se no Brasil e contribui com sua tese sobre a redefinição e afirmação identitária dos *romà*; Laraia (2005), Arantes (1985) e Hall (1997), que tratam dos estudos culturais; Fonseca (1996) e Pereira (2011; 2014), que conviviam entre os ciganos, conhecendo-os mais de perto e escrevendo sobre eles a partir de relatos de experiência e livros ficcionais; Eagleton (2011) que traz argumentos para

a discussão concernente à cultura e Bachelard (1996) elucida questões acerca da ideia de memória.

Ou seja, além de autores, que estão referendados no campo das ciências humanas, buscou-se também outras fontes que entram no campo, inclusive, da literatura esotérica<sup>1</sup>. São livros que contribuíram com sua potência de linguagem, pois qualquer tipo de escrito pode oferecer conhecimentos de séculos de sedimentação cultural e linguística, somando-se à biografia de cada autor, toda vez que dão lugar a interações e trocas simbólicas e sociais.

Na primeira seção define-se o que é cultura e aponta-se uma possível justificativa para o início dos roubos cometidos pelos *romà*. Na segunda seção discute-se o papel do homem na comunidade, já que tem suas bases no sistema patriarcal, e trata-se de trechos do romance em análise, considerados humorísticos pelos *romà*, além de apresentar o modo como eles resolvem questões ligadas à justiça e acerca da ideia de memória.

1 A **literatura esotérica** teve um *boom* nos anos 70 até os dias atuais, e resultou de um fenômeno conhecido como esoterismo. Movimento compreendido como uma ampla corrente de natureza intelectual e espiritual que teve seu ápice nesse contexto de final de milênio. Ele influenciou um número significativo de pessoas em todo o Planeta; principalmente aquelas que estavam em busca de respostas que conferissem sentidos ao universo e à existência, que se apresentam como possibilidades de experiências simbólico-religiosas (TINTI, 2004).

Na última seção é feito um breve comentário sobre os encontros e desencontros entre as diversas versões da história, que foram sendo construídas, através dos tempos, por autores e críticos que movimentam a cena literária a partir do olhar não-romà.

## Montando as barracas no terreno do termo cultura

É importante abrir esta seção lembrando que o que se sabe e/ou “conhece” sobre os romà é muito pouco, se comparado a outras culturas. Isso se dá por vários motivos. Dentre eles destaca-se o fato de a sociedade marginalizá-los e estereotipá-los por considerá-los exóticos, ou seja, fora de sua margem de compreensão, de visão, pois as culturas tendem à incapacidade de imaginar outras culturas.

Outro fator que leva ao desconhecimento da cultura romà é o fato de eles serem um povo fechado entre si, não permitindo, na maioria das vezes, a aproximação dos não-romà, além da característica de cada grupo possuir suas particularidades, sendo “uma diversidade de formas específicas, cada uma das quais com as suas próprias leis de evolução” (EAGLETON, 2011, p. 24)<sup>2</sup>.

Devido a essa última afirmativa, aqui vai-se partir do romance estudado para uma perspectiva mais global, composta de elementos supostamente compartilhados pela comunidade romani internacional, pois não existe uma única cultura romà, mas várias perspectivas da alteridade romà. Tal situação ocorre porque as concepções culturais de cada comunidade são moldadas pelas configurações do seu contexto sociocultural.

Assim, fazer um resumo da cultura romà

2 Vale ressaltar que Eagleton (2011) faz esta afirmação referindo-se às discursões sobre o conceito de cultura, o qual se entrecruza com o assunto ora em debate.

seria algo incompatível com as inúmeras particularidades que o assunto exige. Então, para melhor entender essa realidade, vai-se percorrer um caminho do conceito de cultura e trazer exemplos de outras culturas que irão corroborar com a discussão.

Segundo Laraia (2005), cultura é um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou quaisquer hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, ou seja, é tudo aquilo que ele – o homem – é capaz de transmitir para seus descendentes. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que cada cultura segue seus próprios caminhos, em função dos diferentes eventos históricos.

Ao observar o entorno, pode-se perceber que são variados os valores e concepções de mundo vigentes em uma sociedade complexa e diferenciada, e isso pode ser observado em muitos lugares do mundo. São variadas as religiões, as formas de lidar com as doenças e aflições, muitos são os modos de relação dentro e fora da família, sem contar com as estratégias de sobrevivência e as concepções sobre o sentido do trabalho. Partindo dessa ideia, pergunta-se: como seria possível que os romà que estão espalhados pelo mundo seguissem exatamente as mesmas crenças e condutas entre eles, se as pessoas de uma mesma cidade não o fazem? Ou, por que os romà atuariam de modo semelhante a uma determinada sociedade, se nem sequer dentro dela as pessoas agem de igual maneira?

A resposta para essa questão está vinculada aos inúmeros caminhos trilhados pelos romà e às peculiaridades dos lugares por onde passaram, pois a cultura romani não é única. Na verdade, os romà têm comportamentos diferentes a depender de variados fatores, como a localidade, o grupo ao qual pertencem, o fato de serem sedentários ou

nômades, a sua escolaridade etc, um sem-fim de variantes como ocorre com os diversos povos.

Ao se propor uma reflexão sobre tais diferenças, percebe-se que alguns valores e concepções são constituídos socialmente, como diz Arantes (1985), por meio de complicados dispositivos de elaboração e disseminação de ideias, como se fossem ou devessem converter-se nos modos de proceder e de pensar de todos, legitimando-se, dessa maneira, a hegemonia de alguns modos específicos sobre os demais. E tais ideias são transmitidas direta ou indiretamente, principalmente, pela igreja, escola..., ou seja, pelas instituições legitimadoras daqueles que detêm o poder. A partir desses dispositivos, busca-se instaurar a ilusão de homogeneidade sobre um corpo social que, em realidade, é desigual. Com isso, já se explica um pouco do porquê de os *romà* não comungarem dos mesmos juízos de valor dos *gadjês*. Afinal, os *romà*, em geral, não frequentam esses lugares<sup>3</sup> como a escola e a igreja, pois sua cultura e modos de encarar a vida funcionam de maneira diferente.

Hall (1997) assevera que essas armadilhas de inculcar nos seus cidadãos as “adequadas” normas de conduta, criadas pelos grupos dominantes, têm o fito de moldarem todos de acordo com seus valores e visão de mundo, motivo pelo qual Gramsci (1978a) explica os estereótipos como uma luta pela hegemonia, na qual todos pensam os fatos

3 Mesmo os que frequentam a escola, não costumam cursá-la do início ao fim, então não assimilam as normas sociais dos não-*romà*. Vão à escola em grupos, no mínimo três *romà* juntos, a fim de conseguirem lidar melhor com os preconceitos encontrados naquele ambiente. Dessa forma, acabam não interagindo e vivenciando o que a instituição engendra nas cabeças dos *gadjês*. E, no que se refere às igrejas, ou só comparecem para casamentos e batizados, ou fundam as suas, como é o caso dos *romà* pentecostais.

da maneira em que os que detêm o poder desejam; e o fazem de tal forma que pareça natural.

Por essa razão, Arantes (1985) afirma que a sociedade considera de menor valor aqueles que fazem trabalhos manuais e de um valor inestimável os que trabalham intelectualmente. Segundo ele, além da discrepância entre salários está o enorme desnível de prestígio e de poder entre tais trabalhos, o qual tem como origem a crença generalizada da sociedade de que o trabalho intelectual é superior ao manual.

Arantes (1985) deixa claro que tal separação entre modalidades de trabalho ocorreu em um momento específico da história, mas ressalta que, por conta daquele momento, existe hoje a dissociação entre “fazer” e “saber”, a fim de que se mantenham os inúmeros dispositivos do poder de uns sobre o trabalho de outros. É importante dizer que isso justificou subdivisões entre os povos, entre grupos sociais, pois os ligados ao fazer eram inferiorizados e os relacionados ao saber estavam sempre vinculados ao poder, logo, eram tratados como norma padrão.

Assim, é importante pensar que todo o cultural está envolvido em uma gama de significados que fazem parte da ação social organizada, e que ainda que tais significados tenham uma existência coletiva, são suscetíveis de manipulação, já que os eventos culturais se articulam na esfera do político, no sentido mais amplo do termo, a saber, na zona das relações entre grupos e segmentos sociais.

## Um acampamento montado em estruturas patriarcais

Como a literatura contemporânea não necessariamente representa a atualidade, “a não ser por uma inadequação, uma estra-

nheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente” (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 10), Nedich (2005) representa os romà em *El aliento negro de los romaníes* em uma ficção que é capaz de orientar o leitor para uma realidade histórica que se reflete na atualidade, pois a descontinuidade da história permite que o autor faça esse movimento na contramão, com o objetivo de captar especificidades do passado que não receberam a devida atenção.

E para entender essa assertiva, é importante conhecer um pouco da obra que está sendo analisada, bem como do autor da mesma. *El aliento negro de los romaníes* é um romance contemporâneo que transcorre a finais dos anos 1940 e conta a história do casal de ciganos Maida e Petre. Eles vivem em situação de pobreza nos arredores de Buenos Aires e sobrevivem da venda de painéis de cobre, confeccionadas por Petre. Um dia, ele tem a ideia de comprar um urso para adestrar com o objetivo de melhorar suas condições financeiras. No entanto, como eles não têm dinheiro, decidem ter uma filha, para com o dote do casamento da menina, poderem comprar o urso. Então, no desenrolar da história, Petre, Maida e os filhos vão ficando cada vez mais próximos dos *gadjós* (não ciganos), construindo vínculos de amizade e apropriando-se cada vez mais de informações que fazem parte do universo cultural não-romà, o que os leva a tomar decisões que ferem muitos preceitos de sua própria cultura, construindo uma tensão entre a tradição romani e o contemporâneo.

O autor, de origem romà, nasceu na zona sul de Buenos Aires, em Sarnadí, Argentina, em 1959 e viveu como nômade até os 17 anos. Tentou cursar a escola primária várias vezes, mas nunca dava continuidade porque não passava seis anos em uma mesma localidade. Desde muito pequeno vendia nafta-

lina, agulhas e outras miudezas pelas ruas, além de lustrar sapatos; pois eram muito pobres. Aprendeu a ler nas histórias das revistas antigas que vendia nos trens. Aos 39 anos, sob a *Lei Duhalde* (que dava direito a pessoas que não haviam frequentado a escola a fazerem uma prova para ingressarem na universidade), foi aprovado na Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Antes de completar dois anos cursando Letras, foi finalista do Prêmio Planeta, em 1999, com o romance *Leyenda gitana*, publicado em 2000. Contudo, essa não foi a sua primeira publicação. Já publicara *Gitanos, para su bien o para su mal* (1994) e *Ursari* (1997). Em 2014, com 13 livros publicados (traduzidos para o português, romaní e italiano), fundou sua própria editora, Voria Stevanofsky, na qual reeditou *El aliento negro de los romaníes*, romance que foi finalista do Prêmio Planeta em 2004.

Então, Nedich (2005) lida com a memória histórica de seu povo, com a realidade pessoal e coletiva no instante da experiência afetiva, visando cambiar o futuro e construir um novo posicionamento do mundo em relação aos romà. Para tanto, ele presentifica o passado ao narrar a realidade social dos romà com problemas sociais e culturais que perduram até os dias de hoje. Sua proposta é disseminada não só por meio dos livros, mas também pelas novas tecnologias, as quais oferecem ao escritor mais um meio para divulgar a vida dos rom com o intuito de criar condições para o debate acerca dos preconceitos e das discriminações que continuam acontecendo.

Nesse sentido, o espaço virtual conquistado pela etnomídia<sup>4</sup>, fruto da convergência

4 Etnomídia é uma ferramenta de empoderamento cultural e étnico, por meio da convergência de várias mídias dentro de uma visão etno. Por isso o uso deste prefixo. Ela é uma forma que promove a descolonização dos meios de comu-

e da cultura participativa, tornou possível a visibilização de aspectos dos *rom* que podem ajudar a desmistificar o que o senso comum adotou como verdade. Dessa forma, Nedich (2005) agrega à escrita de seus livros, entrevistas em jornais e divulgação via internet, como em *blogs* e Instagram, informações que contribuem para tornar o grupo *rom* menos vulnerável. Destarte, ele se une à perspectiva de Henry Jenkins (2008), de usar a inteligência coletiva como uma fonte alternativa de poder midiático, pois a produção coletiva de significados na cultura está começando a mudar o funcionamento das mentes na sociedade e abrindo possibilidades de aliar a cultura da convergência à cultura participativa, como exemplifica a etnomídia.

Ao fazer esse movimento, Nedich (2005) se apropria das ferramentas tecnológicas dos não-*romà* e torna-se sujeito do discurso de seu povo, a princípio pela técnica da escrita e depois com o manejo dos meios de comunicação tradicionais, conquistando territórios digitais e articulando a inteligência coletiva dos *romà* por meio da etnomídia.

Com essas plataformas de visibilidade da escrita, começa-se um movimento de integração dos modos de viver dos *romà* à sociedade não-*romà*, mas é preciso reconhecer que a escrita de um romance publicado por meios tradicionais torna a resistência mais tangível e palpável, provocando diretamente o mercado editorial e literário a dar atenção à violência simbólica, a qual silenciou por tanto tempo os romani, cris-

talizando ideias equivocadas a seu respeito. Então, Nedich (2005), de certa forma, diminui a distância entre os dois povos, dando a conhecer ao mundo fatos que foram sequestrados da cultura *romà*.

É nesta fértil perspectiva que Nedich (2005) apresenta traços culturais dos *romà* no romance em análise, mostrando o homem *rom* trabalhando com o cobre:

Petre retirou o soldador das brasas, passou-o por ácido muriático reduzido com zinco, e começou a soldar a bacia que devia terminar [...] / Petre trabalhou duro [...] para terminar [...] panelas de cobre [...] / [...] se chamava a si mesmo um excelente caldeireiro, muito bom na hora de fundir metais [...] (NEDICH, 2005, p. 11; 14; 140 e 15, livre tradução)<sup>5</sup>.

Embora ao longo dos tempos os homens ciganos tenham trabalhado vendendo cavalos, em circos, domando e cuidando dos animais, como retrata Pereira (2011), ou emprestando dinheiro a juros, negociando diversas mercadorias trazidas de todas as partes por onde passavam, comprando carros, reformando-os e revendendo-os, vendendo joias, os que são ourives, atuando como mascates e fazendo tachos de cobre, hoje eles assumem os mais diversos postos de trabalho, pois os afazeres antigos eram mais voltados para a vida nômade. Ortega (2015) dá exemplos dessas situações, ao mostrar *romà* trabalhando na limpeza de embarcações e *ronmis* trabalhando de faxineiras.

Pereira (2011) apregoa que entre os *romà* também há os que se desvirtuam e acabam envolvidos em negócios escusos e

nicação, podendo ser executada por diferentes identidades étnicas e culturais. A apropriação dos meios de comunicar tornou possível aos povos serem seus próprios interlocutores (Disponível em <<https://www.brasildefatopr.com.br/2016/08/11/etnomidia-por-uma-comunicacao-dos-povos-originarios>>. Acesso em: 25 mar. 2021).

5 Petre retiró el soldador de las brasas, lo pasó por ácido muriático rebajado con zinc, y comenzó a estañar el fuentón que debía terminar [...] / Petre trabajó duro [...] para terminar [...] ollas de cobre / [...] se llamaba a sí mismo un excelente calderero, muy bueno a la hora de fundir metales [...] (NEDICH, 2005, p. 11; 140; 14 e 15).

vícios variados. Mas, para viver assim, precisam se afastar do meio *romà*, pois entre eles não é permitido esse tipo de conduta. Gamella (2007) reitera o quanto exposto por Pereira, ao falar que alguns membros das famílias mais necessitadas, atualmente, fazem pequenos furtos, mas destaca que não é uma prática comum entre eles. Ainda seguindo suas considerações, diz que antigamente também não era comum, inclusive era mais difícil de ocorrer.

No entanto, não se pode defendê-los totalmente desses fatos porque muitos *romà* contam que é interessante roubar os *payos*. Dizem que é uma maneira de mostrar o quanto são mais astutos que eles. Inclusive, existem relatos de *romà* que viveram na época de Federico García Lorca, os quais roubavam pequenas coisas não por necessitá-las, mas para mostrar essa “habilidade” deles.

Segundo Román (2004), havia muitos *romà* pobres, mesmo naquela época, que roubavam para sobreviver: furtavam galinhas, animais e tudo que estivesse ao seu alcance, para depois comercializar, e isto ocorria em Triana, bairro que Federico García Lorca canta em seus poemas no livro *Romancero Gitano*.

Esse também é um tema que Nedich (2005) aborda no romance, trazendo a “esperteza” de seu povo, a denúncia do “porquê” dos roubos, e uma crítica ao ato. Ele relata que Stele, o irmão de Petre, em uma noite, tomou o trem semanal com sua mulher, Paraca, e a filha pequena, Lucía, a fim de roubar uma mansão, sem que os demais soubessem. Após o roubo, ainda no trem de volta para Campo Milagroso, onde estavam acampados, ele e sua esposa já pensavam na reação dos demais ao saberem de sua proeza.

Quando as pessoas se inteirassem de sua façanha, seu nome e o da sua mulher te-

riam um prestígio enorme. A voz de sua epopeia se estenderia até o infinito; estaria na boca de todos, nas reuniões sociais, estariam satisfeitos de ceder-lhe o lugar na mesa onde poderia enumerar os passos de sua proeza. As mulheres morreriam por ter um marido como Stele, além disso, poderiam fazer tantas coisas com a bolsa repleta de dinheiro [...] (NEDICH, 2005, p. 118, livre tradução)<sup>6</sup>.

Nedich (2005) segue dando vazão aos sentimentos que os *romà* carregavam após o roubo. Não eram só os ladrões que estavam felizes, mas todos os *romà* que tomavam conhecimento do fato. Eram tantos os elogios que Stele “[...] se converteu em um cardeal da astúcia e se transformou no homem mais brilhante para o engano, olhá-lo produzia a felicidade de qualquer *rom*” (NEDICH, 2005, p. 122, livre tradução)<sup>7</sup>.

Mais adiante, um *rom* de outro grupo fala sobre o roubo:

Digo que me alegro quando um dos nossos enriquece tirando dos sedentários um pouco do muito que eles tiraram de nós nos últimos dez séculos; eu lembro de algumas histórias que falam dos distintos governos que se aproveitaram de nós, nos tirando tudo o que tínhamos em nossas caravanas, seja porque o necessitavam para uma guerra, seja como impostos por sermos estrangeiros ou porque o Papa mandava ir em atrás do nosso ouro para construir igrejas ou para encher a mesa de seus padres (NEDICH, 2005, p. 132

6 Cuando la gente se enterara de su hazaña, su nombre y el de su mujer cobrarían un prestigio enorme. La voz de su epopeya se extendería hasta el infinito; estaría en boca de todos, en las reuniones sociales, estarían gustosos de cederle el lugar en la buena mesa donde podría enumerar los pasos de su proeza. Las mujeres morirían por tener un marido como Stele, además podrían hacer tantas cosas con el bolso repleto de dinero [...] (NEDICH, 2005, p. 118).

7 [...] se convirtió en un cardenal de la astucia y se transformó en el hombre más brillante para el engaño, mirarlo producía la felicidad de cualquier *rom* (Nedich, 2005, p. 122).

e 133, livre tradução)<sup>8</sup>.

Percebe-se aí a denúncia do que ocorreu com os *romà* ao longo de suas andanças pelo mundo, mostrando que Nedich (2005) escreve para esclarecer fatos que foram “esquecidos” pela história oficial dos diversos povos, dando destaque às manipulações conscientes ou inconscientes do coletivo.

No caso específico de Petre, que já era praticamente um *romà* assentado, devido ao tempo que levava acampado naquele local, precisava ter uma relação estável com os *gadjê* entre os quais vivia; então, não era comum o roubo entre eles. Contudo, seria uma inverdade não relatar que é corriqueiro entre alguns *romà* “pegar” o que precisam e seguir em frente. Fato que só ocorre, segundo Fonseca (1996), entre os nômades, pois somente para eles o roubo constitui uma carreira viável.

A escrita de Ortega (2015) merece destaque em relação ao tema do roubo porque, ao ficcionalizar a vida dos *romà* do polígono residencial de Sevilha, mostra que entre eles há os que se acostumaram a furtar, por acharem que é um meio fácil de obter dinheiro, os que preferem levar uma vida honrada e os que têm vergonha de ter que roubar para comer. Além disso, fala dos *rom* que são mortos por pequenos furtos e de inúmeras situações em que *romà* são incriminados pelos próprios policiais a fim de prendê-los ou afastá-los do local. O que poderia ser apenas uma ficção é fruto de ce-

nas reais, que acontecem em todo o mundo, como narra Pereira (2014):

Um bando de ciganos, em numero de vinte e poucos, acampou hontem, inesperadamente, num campo abandonado de football, em Nova Iguassú. / Levado o facto ao conhecimento do Dr. Abelardo Ramos, delegado regional, a autoridade fez identificar todos os ciganos e intimou-os a mudar de pouso (O GLOBO, 1929 apud PEREIRA, 2014, p. 78, grafia como no original).

Auzias (2001), historiadora francesa, afirma que ao chegar à Europa, os *romà* foram classificados de ladrões por uma má interpretação daquela sociedade acerca do direito de pilhagem, ao qual estavam acostumados na Ásia. Aí não era considerado um delito, mas um direito dos viajantes pegarem o que fosse necessário para sua subsistência. Então, eles continuaram a fazê-lo, o que gerou um círculo vicioso nas populações, de que se algo for roubado enquanto houver *rom* no local, necessariamente serão eles os culpados.

Outro serviço comum entre os *romà* é o comércio de carros. Fonseca (1996, p. 158) conta que no passado era comum disfarçar os defeitos dos cavalos com óleo ou retoques de piche, “prática documentada não só pelos folcloristas ciganos, mas também pelos etnógrafos roma”. Hoje, isso acontece com os carros: são comprados por preços baixos e “tratados” para venda rápida.

Entre os *romà* as relações de trabalho são bem distintas a depender do grupo. Em alguns bandos deve-se seguir a profissão dos mais velhos, em outros, aprende-se a atuar de acordo com as variações locais, a mudança de estações e a conjuntura econômica da região em que se encontram. San Román (1994) revela em seus estudos que os pais ensinam aos filhos a profissão do momento e ressalta que o preconceito que gira em torno dos *romà* de serem ociosos se dá por eles

8 Digo que me alegro cuando uno de los nuestros enriquece quitándole a los sedentarios un poco de lo mucho que ellos nos quitaron a nosotros en los últimos diez siglos; yo recuerdo algunas historias que hablan de los distintos gobiernos que se aprovecharon de nosotros quitándonos, ya sea porque lo necesitaban para una guerra, ya sea como impuesto a la extranjería o porque el Papa mandaba por nuestro oro para construir iglesias o para llenar la mesa de sus curas (NEDICH, 2005, p. 132 e 133).

não trabalharemos em excesso, mas somente o necessário para a subsistência da família.

Isso é visto com maus olhos para os interesses políticos, que governam as culturas, pois os *romà* estariam descumprindo uma regra: a de viver para a produção de bens e serviços com o objetivo de consumir cada vez mais, movimentando a máquina financeira do Estado, o qual, para florescer, precisa que a sociedade civil viva sob o seu domínio, “formatando os súbditos humanos em função das necessidades de uma nova espécie de organização política, remodelando-os desde a base até os dóceis” (EAGLETON, 2011, p. 20), a fim de manter a suposta civilização.

Nedich (2005) mostra a relação de pai e filho no romance, mas sem adentrar na questão de o filho aprender o trabalho do pai. O próprio menino, Carlo, tem a iniciativa de começar a trabalhar fazendo apresentações com seu burro:

Petre observou que, inevitavelmente pelas tardes, Carlo ia com o burro e o cesto cheio de caramelos [...] até o povoado. Em algumas ocasiões seus irmãozinhos não queriam acompanhá-lo. Petre via-os gesticular, resistindo à ideia aborrecidos, [...] mas seu irmão mais velho os convencia e todos iam trabalhar. Depois de fazer seu número, Carlo com uma mão começava a dividir os caramelos [...], enquanto os menores passavam o boné (NEDICH, 2005, p. 49, livre tradução).<sup>9</sup>

Tal empreendimento, embora não tenha sido idealizado pelo pai, acabou sendo levado adiante pelas ideias dele, já que seu

9 Petre observó que, indefectiblemente por las tardes, Carlo iba con el burro y el canasto lleno de caramelos [...] hasta el pueblo. En ocasiones sus hermanitos no lo querían acompañar. Petre los veía gesticular, resistiendo la idea con enfado, [...] pero su hermano mayor los convencía y todos iban a trabajar, después de hacer su número, Carlo con una mano comenzaba a repartir los caramelos [...], mientras los más chicos pasaban la gorra (NEDICH, 2005, p. 49).

sonho consistia em adestrar um urso para fazer apresentações e ganhar dinheiro com isso. E Carlo havia adestrado seu burro e ganhava dinheiro com ele, mesmo que não fosse a quantidade esperada por Petre, caso conseguisse comprar o urso. “Carlo fez soar o pandeiro e o asno começou a dar saltos de burro com ritmo de tarantela. Petre começou a rir muito lembrando que seu filho há muito tempo ia todas as tardes ao povoado com o burro e o cesto repleto de caramelos” (NEDICH, 2005, p. 214, livre tradução)<sup>10</sup>.

Não obstante na obra estudada não seja muito evidenciada a figura do pai enquanto cuidador e educador, percebe-se, pela literatura consultada, que os pais não têm grandes responsabilidades em relação aos filhos. A tarefa fica para as mulheres, cabendo aos homens somente levá-los com eles quando chegam à idade de aprender determinadas funções que desempenharão: negociações, empréstimo de dinheiro a juros, executar tarefas de ferreiros, artesãos, músicos etc.

Ortega (2015) retrata melhor essa realidade ao mostrar que um garoto de 11 anos já acompanhava seu pai para vender sucata e aprender<sup>11</sup> a negociar o preço dela. O ga-

10 Carlo hizo sonar la pandereta y el asno comenzó a dar saltos de burro con ritmo de tarantela. Petre comenzó a desternillarse de la risa recordando que su hijo desde hacía mucho tiempo iba todas las tardes al pueblo con el burro y el canasto repleto de caramelos [...] (NEDICH, 2005, p. 214).

11 Embora possa ser considerado um processo educacional, no fato de o menino ter a obrigação de acompanhar o pai a fim de aprender seu ofício, no livro em questão, fica claro que é a mãe que também obriga o menino a acompanhar o pai. Ou seja, além de cuidar da higiene, educação e alimentação, ela tem que lembrar ao pai que o filho precisa aprender a negociar. Além disso, existe a preocupação de o marido gastar a maior parte do dinheiro, ou todo, com bebida. Razão que a motiva ainda mais a enviar o menino, pois este pode lembrar ao pai de suas obrigações com o dinheiro da família, já que o rapazinho é evidentemente orientado pela mãe quanto ao tema do gasto com a bebida.

roto acompanha o pai nada satisfeito, pois preferia ficar e jogar futebol com seus amigos *romà*, visto que a aproximação a crianças *gadjê* é algo complicado, porque, em geral, os pais dos *payos* não querem seus filhos em companhia de ciganos.

Pereira (2014) acrescenta que as meninas não têm autorização para se misturarem aos *gadjês*, a fim de não as desvirtuarem, pois se casarão com no máximo 13 anos. Por isso, são proibidas até de dirigirem o olhar para um gajãozinho. O que torna a não relação dos *romà* com os *gadjôs* um fenômeno vitalício, passado de pais para filhos, porque, se as crianças não fossem ensinadas de que não deveriam se relacionar, certamente se converteriam em amigas e a convivência iria mostrando a ambos os grupos que todos podem viver em harmonia e respeito. Dessa forma, talvez, passassem a perceber “que a diferença não deve ser encarada como uma fonte de problemas, desde que essa diferença seja entendida e respeitada pelo outro” (SILVA, 2018, p. 20).

Ainda tecendo considerações sobre os afazeres masculinos, “[...] os homens, por uma questão hierárquica, jamais fazem as tarefas que realizam as mulheres” (NEDICH, 2005, p. 19, livre tradução)<sup>12</sup>. Fonseca (1996) confirma o supracitado ao relatar que, enquanto as mulheres fazem todo o serviço doméstico, os homens ficam conversando ou fumando, caso não tenham nenhum trabalho daqueles considerados de desempenho dos homens.

Ninguém, decerto não as mulheres, considerava sequer remotamente injusto que tivessem elas de fazer todo o trabalho. Além de suas tarefas normais, ao longo do dia tinham de achar tempo também para aquelas que os homens continuamente inventavam para

12 [...] los hombres, por una cuestión jerárquica, jamás hacen las tareas que realizan las mujeres (NEDICH, 2005, p. 19).

elas – por exemplo, usar o chão como cinzeiro (FONSECA, 1996, p. 63).

Nedich (2005), por sua vez, retrata uma *rommí* diferente daquelas com as quais Fonseca (1996) tinha contato quando realizou sua pesquisa, já que elas não aparentavam insatisfação em realizar todo o trabalho doméstico e viverem todo o tempo dentro de casa a serviço dos homens, não manifestando interesse em outras práticas que não fossem a subserviência à família. Essas mulheres realizavam suas atividades como algo natural, elas não pensavam a respeito de suas vidas, dos sistemas de organização familiar e de costumes que foram pensados por seus ancestrais, os quais vivenciavam uma realidade totalmente diferente da vida delas. Maida, apesar de viver como elas, percebe que seu trabalho é exaustivo e reflete sobre ele:

Maida costumava se queixar [...] do burro, e a desgraça que lhes traria um animal que não estava de bom grado com eles, rejeitava desde sempre o pandeiro e a fita vermelha. [...], se queixava de sua tarefa que nunca tinha fim, começava de manhã, deixava sua cama sonolenta, costumava arranhar a crosta da terra com seus calcanhares rachados, quando ia buscar lenha para o fogo depois levantava os colchões de seu leito, varria o tapete, retocava os cabelos [...] (NEDICH, 2005, p. 164 e 165, livre tradução)<sup>13</sup>.

Embora a *rommí* continuasse responsável por quase todos os afazeres, já demonstra insatisfação. E a tendência é que isso mude paulatinamente, pois hoje há muitas

13 Maida solía quejarse [...] del burro y la desgracia que les traería un animal que no estaba a gusto con ellos, rechazaba desde siempre el pandero y la cinta roja. [...] se quejaba de su tarea que nunca tenía fin, comenzaba de mañana, dormida dejaba su cama, solía raspar la corteza de la tierra con sus talones rajados, cuando iba a buscar leña para el fuego, después levantaba los colchones de su tálamo, barría la alfombra, retocaba su cabellera [...] (NEDICH, 2005, p. 164 e 165).

*rommí* engajadas em movimentos feministas que não concordam em exercerem tantas tarefas sem ajuda, ou mesmo terem a obrigação de fazerem tudo isso, enquanto gostariam de desempenhar outros papéis na sociedade romani. Mas não se vai adentrar nesses exemplos mais atuais, visto que eles fogem à abordagem deste estudo.

Petre questiona as “queixas” da esposa ao compará-las com as suas próprias demandas, dando a entender que seu trabalho é tão desgastante ou mais que o dela, quando se pode observar tanto pelos exemplos retirados da realidade, quanto pelo livro, que não o são.

[...] detinha o queixoso monólogo de Maida e começava o seu assegurando-lhe que todo trabalho dava trabalho, com gesto de esforço vociferava que controlar o bom passo da família não era tarefa fácil, jurava que tudo o que havia de bem-estar era produto de seu zelo e em vez de reconhecimentos familiares, recebia queixas. Às vezes Petre arvorava seu descontentamento batendo-se nas pernas, depois levantava os golpes em direção ao peito e se com isso não conseguia que sua esposa retirasse suas queixas, ele se arrancava os cabelos em uma dança sem sentido (NEDICH, 2005, p. 165, livre tradução)<sup>14</sup>.

Talvez nesse trecho haja uma ironia do próprio Nedich, porque no texto os argumentos de Petre, com os quais tenta equiparar seus esforços aos de Maida, beiram o risível, pois o trabalho de Petre é notoria-

mente inferior ao desgaste físico e emocional da esposa.

Nedich (2005) também mostra como os homens têm mais liberdade de ir e vir. Por essa razão, têm mais contato com os *gadjê* e surgem mais oportunidades para pensar nas mulheres que não são *romã*, bem como trair suas esposas. No entanto, ele deixa claro que não é visto com bons olhos o homem que tem relações fora de seu casamento. Em conversa com o filho, que vivia uma paixão platônica por uma sedentária, seu pai, Ipe, dá um conselho a Petre: “Disse, entre outras coisas, que o homem era mais homem quando podia ser de uma mulher só [...]” (NEDICH, 2005, p. 63, livre tradução)<sup>15</sup>. E o próprio Petre se recriminava por sentir algo por alguém que não era a sua esposa: “[...] queria perder os ardores que sentia por ela [...]” (NEDICH, 2005, p. 82, livre tradução)<sup>16</sup>.

Schepis (1999) fala que a fidelidade entre os casais é um assunto sério, não sendo admitido nem para os homens, nem para as mulheres. E essa conduta não deve mudar mesmo que o casamento seja malsucedido. Para o povo *romã* só há um novo casamento quando a mulher é devolvida, um dos cônjuges comete falta grave e a separação do casal for aceita pelo Tribunal do *Kris*<sup>17</sup> ou por morte de um deles.

Tudo no mundo *romã* é mais fácil para os homens, inclusive a questão do casamento, pois, a depender da situação, eles podem até escolher sua noiva, algo quase impossível para uma mulher, com raríssimas exceções. Os homens, em alguns casos, perguntam

14 [...] detenía el quejoso monólogo de Maida y comenzaba el suyo asegurándole que todo trabajo daba trabajo, con gesto de esfuerzo vociferaba que controlar el buen paso de la familia no era tarea fácil, juraba que todo lo que había de bienestar era producto de su celo y en vez de reconocimientos familiares recibía quejas. A veces Petre enarbolaba su descontento golpeándose las piernas, luego alzaba los golpes hacia el pecho y, si con esto no conseguía que su esposa retirara sus quejas, él se arrancaba los cabellos en una danza sin ton ni son (NEDICH, 2005, p. 165).

15 Dijo, entre otras cosas, que el hombre era más hombre cuando podía ser de una sola mujer [...] (NEDICH, 2005, p. 63).

16 [...] quería perder los ardores que sentía por ella [...] (NEDICH, 2005, p. 82).

17 Espécie de tribunal romani, no qual os *romã* se reúnem para julgar seus assuntos. Este tema será aprofundado no decorrer do texto.

aos filhos se já se interessaram por alguém, como Petre faz com seu filho Carlo:

- Como estão teus espermas?

[...]

- Muito urgentes e abundantes.

- Então busca um lugar onde guardá-los.

- Estou sonhando com um – respondeu Carlo.

- E ela sabe? – perguntou seu pai.

- Creio que sim – respondeu em dúvida.

[...]

(NEDICH, 2005, p. 154, livre tradução)<sup>18</sup>.

Mas, mesmo que o homem decida com quem casar-se, é o seu pai quem deve conversar com a família da noiva e fazer as negociações necessárias para o casório. Assim, as verdades culturais da tradição são mantidas como se pertencessem ao domínio do sagrado. Dessa forma, segundo Eagleton (2005, p. 12), “[...] a cultura herda [...] o imponente manto da autoridade religiosa”, mantendo, porém, as obrigações que a religião impõe, dando contornos de determinismo a questões que afetam a liberdade individual.

Pereira (2011, p. 114) salienta que “existem grupos de ciganos, que mesmo morando em barracas, casam-se com brasileiros, e com isso têm mais coisas da vida do brasileiro” do que da própria raça, e já nem sabem mais se comportar do antigo jeito cigano de viver. Pereira (2011) afirma que os demais ciganos os chamam de “ciganos bra-

18 – Qué tal son tus espermas.

[...]

Muy urgentes y abundantes.

Entonces busca un lugar donde guardarlos.

Estoy soñando con uno – contestó Carlo.

Y ella lo sabe – preguntó su padre.

Creo que sí – respondió dudoso.

[...]

(NEDICH, 2005, p. 154).

sileiros” ou “gajoanos”, e eles se denominam “nações”. Estão espalhados por todo o Brasil e, embora sejam nômades como os ciganos mais antigos, parecem mais com o povo do interior do Brasil.

Ainda segundo Pereira (2011), nos dias atuais, os pais continuam sendo os responsáveis por escolherem as noivas para seus filhos. A diferença é que hoje muitos pais levam em consideração as simpatias dos filhos no momento de escolhê-las. Então, quando as duas famílias estão de acordo, o noivado começa e, geralmente, não passa de quatro meses.

Ipe sabia que [...] devia casar Ion, que já havia passado dos vinte e cinco anos, estava ficando muito velho para tomar conta de uma família, dentro do grupo ninguém tinha olhos pra ele. [...] O solteirão não possuía bons modos [...] (NEDICH, 2005, p. 109, livre tradução)<sup>19</sup>.

Ipe teria dificuldades para arranjar um casamento para Ion, mesmo tendo como pagar o dote da noiva, pois nenhuma mulher se interessava por ele, nem as consideradas desvalorizadas, como as viúvas, separadas e mais velhas. Isso ocorria por conta das características do rapaz, que não ajudavam, embora não estivesse totalmente no rol dos homens “ruins” para o casamento, que são aqueles que têm alguma incapacidade física, alcoólatras, ou com pouca disposição para o trabalho.

E como se não fosse suficiente, Ion conseguiu piorar a sua situação decidindo entregar flores à jovem pela qual ele tinha se afeiçoado justo no momento em que ela havia ido urinar: “a jovem que ainda estava

19 Ipe sabía que [...] debía casar a Ion, que había pasado ya los veinticinco años y se estaba poniendo demasiado viejo para hacerse cargo de una familia, dentro del grupo nadie se fijaba en él. [...] El solterón no poseía buenos modales [...] (NEDICH, 2005, p. 109).

urinando, ao vê-lo caiu de costas; as roupas voaram todo o suficiente e ele ficou olhando o matagal que cercava sua fruta partida. [...] Ele pegou sua perna e a dobrou, e a jovem caiu com a cara sobre a urina” (NEDICH, 2005, p. 109 e 110, livre tradução)<sup>20</sup>.

No fragmento, há três questões para serem observadas. A primeira delas é o fato de que as *romà* não se depilam. Essa particularidade aparece outras vezes no romance: “[...] ela contempla sua perna peluda e magra com preocupação” (NEDICH, 2005, p. 14, livre tradução)<sup>21</sup>. Chama-se a atenção para o excerto porque Fonseca (1996) relata que ela era motivo de risos quando ia tomar banho com as mulheres *romá* nos diversos lares *rom* pelos quais passou ao fazer sua pesquisa. Ela conta que as mulheres achavam estranho sua falta de pelos no corpo e que apesar de serem doze ou treze anos mais novas do que ela, tinham o corpo completamente diferente: “como nunca haviam usado sutiãs e deram de mamar aos filhos durante anos, tinham os seios como dobras de pele pendentes, triangulares, com bicos um tanto descoloridos no lugar dos mamilos” (FONSECA, 1996, p. 66).

A segunda questão a ser analisada é o humor do autor, ao apresentar uma situação caricatural que as sociedades possuem dos *romà*, ou seja, uma “[...] maneira de rir das expectativas estereotipadas do *outro*, em uma tentativa de deixar a descoberto possíveis leituras equivocadas sobre os *romà*, que também geram o riso no âmbito interno por corresponder à exageração” (SÓRIA, 2015, p. 297, grifos do autores).

20 La joven, que todavía estaba orinando, al verlo cayó de espaldas; las prendas volaron todo lo necesario y él se quedó mirando el matorral que cercaba su fruta partida. [...] Él le atrapó la pierna y se la dobló y la joven cayó y dio de cara sobre la orina [...] (NEDICH, 2005, p. 109 e 110).

21 [...] ella contempla su pierna peluda y flaca con preocupación (NEDICH, 2005, p. 14).

Percebe-se que o humor de Nedich (2005) nesta obra sempre está ligado ao escatológico:

As peras verdes no estômago da garota a encheram de ruídos incontroláveis. Petre sorriu achando que era o cavalo [...]. / Carlo se jogou de barriga sobre a relva a contemplar o passo de seu avô [...], como se movia o volume dos seus genitais ao caminhar; foi ali que descobriu maravilhado: os humanos são como os cachorros, quando envelhecem, o saco estica (NEDICH, 2005, p. 190 e 161, livre tradução).<sup>22</sup>

Nedich (2005) traz marcas da oralidade para sua narrativa ao usar efeitos de descontração, utilizados, segundo Sória (2015), pelos velhos narradores. De acordo com ela,

[...] o humor, além de estar atrelado a essa adaptação das narrativas orais à escrita, é utilizado nos romances como uma forma de transgressão, que parodia os próprios estereótipos e a imagem caricatural que as sociedades possuem dos *romà*. (SÓRIA, 2015, p. 296).

Nesse sentido, Nedich (2005) se aproveita da linguagem hiperbólica da oralidade para dar uma extensão subjetiva às experiências dos personagens. Percebe-se que Nedich (2005) utiliza esse mesmo recurso em outros livros, já que em *El alma de los parias* (2014) ele também se utiliza de trechos escatológicos e ficcionaliza crianças fazendo aproximações dos adultos a animais.

No entanto, acredita-se que em alguns trechos apareça um humor forçado, como nos vários momentos em que ele fala das

22 Las peras verdes en el estómago de la niña la llenaron de ruidos incontrolables. Petre sonrió creyendo que era el caballo [...]. / Carlo se echó de panza sobre la hierba a contemplar el paso de su abuelo [...], cómo se le movía el bulto de los genitales al caminar; fue allí que descubrió asombrado: los humanos son como los perros, cuando envejecen se les estiran las bolas (Nedich, 2005, p. 190 e 161).

flatulências de alguns personagens em situações que cortam totalmente o que está sendo narrado:

Ipe sentiu que lhe chegavam as dores do reto, ficou de lado no tapete, [...] apertou a barriga e disparou descansada e longamente um som abafado e fundo, [...], para fortalecer um novo começo e a afinação do que parecia ser o maior de todos os peidos (NEDICH, 2005, p. 141, livre tradução).<sup>23</sup>

De acordo com Sória (2015), essa é uma percepção dos não-romã, pois em sua tese, ela trata do tema e justifica que é normal o artifício ser observado dessa maneira por um *gadjô*. Ademais, afirma que é uma forma de subversão ao padrão canônico e que “dá o tom da idiosincrasia étnica aos romances” (Sória, 2015, p. 295). Ela explica que é uma maneira de amenizar a dor das memórias romã, e que, na realidade, nas rodas de conversa, os narradores costumam terminar suas falas contando episódios como os descritos acima, a fim de fazer rir seus interlocutores, pois querem que seus ouvintes permaneçam com um sentimento de alegria após uma conversa.

Sória (2015) também considera como uma característica da oralidade o segmento em que Nedich (2005) narra alguns movimentos de dança de Maida:

[...] Quando dançava, ele sabia interpretar seus arabescos. Ela lhe dizia com as mãos o quanto o amava naquele dia, como se sentia longe dele, e quão bela era a vida, ainda que sem ele. Petre acompanhava-a cantando uma história de amor em fuga, batia as mãos para dar ritmo, sabia mais de duzentas formas rítmicas de aplaudir, com elas lhe dizia o

23 Ipe sintió que le llegaban los dolores del recto, se puso de costado en la alfombra, [...] apretó el vientre y disparó descansada y largamente un sonido templado y hondo, [...], para fortalecer un nuevo comienzo y la afinación de lo que parecía ser el mayor de todos los pedos (Nedich, 2005, p. 141).

quanto a amava naquele dia, como se sentia estando longe dela e a beleza que era a vida [...] (NEDICH, 2005, p. 125, livre tradução)<sup>24</sup>.

Sória (2015) defende que o fragmento tem relação com os trejeitos que se faz quando se está conversando, pois são importantes para avaliar se os relatos estão agradando e surtindo o efeito esperado. Assim, quem conta tem como saber se deve dar prosseguimento ou mudar a sua fala. Dessa forma, fica evidente que Nedich (2005) faz uso da ferramenta da oralidade sempre que julga necessário, adaptando técnicas da narração oral à escrita, “trazendo para esta, certo ritmo característico da linguagem oral, como uma espécie de oralidade simulada” (SÓRIA, 2015, p. 298).

No que se refere à dança feminina, é muito parecida com a árabe e com a indiana, pois há muitos

[...] meneios de ombros e inclinação de cabeça para trás, o que chama a atenção para os cabelos, geralmente soltos e longos. Os braços e as mãos trabalham na frente do corpo ou levantados em direção do alto da cabeça, sendo que uma das principais habilidades reside no girar insinuante e caprichosamente os punhos, mãos e dedos, aparentemente fáceis, mas na verdade de difícil execução [...] (SCHEPIS, 1999, p. 59).

A terceira característica do fragmento sobre o momento inoportuno em que Ion leva as flores, que merece destaque, são as consequências advindas da sua atitude impenhada, pois ao derrubar a jovem na urina, ele

24 [...] Cuando bailaba, él sabía interpretar sus arabescos. Ella le decía con las manos cuánto lo amaba ese día, cómo se sentía lejos suyo, y lo bella que era la vida, aun sin él. Petre la acompañaba cantando una historia de amor en fuga, batía las manos para darse ritmo, sabía más de doscientas formas rítmicas de aplaudir, con ellas le decía cuánto la amaba ese día, cómo se sentía estando lejos suyo y lo bella que era la vida [...] (NEDICH, 2005, p. 125).

a “contaminou” tornando-a impura, levando o bando a convocar a *sure*, para julgar o caso e estabelecer as condições rituais para retirarem a condição de impureza (*spurcat*).

Em todo o material lido para esta investigação, somente Nedich (2005) chama o Tribunal *Rom* de *sure*; todos os outros escritores e pesquisadores chamam-no de Tribunal do *Kris Romani*. É uma reunião na qual se congregam os anciões do grupo para resolver assuntos considerados de alta gravidade, como danos pessoais ou financeiros, casamentos, separações, crimes etc. Gamella (2007) afirma que o processo do *Kris* é muito ritualizado e baseado em princípios de justiça *romà*.

Diferente do que aparece no livro em análise, em todas as leituras realizadas encontrou-se que só podem participar do *Kris* homens *rom*, abrindo-se exceção somente para a anciã conselheira do grupo – quem coloca cartas para saber qual o melhor destino, caso estejam em viagem e a quem todos do bando recorrem em caso de dúvida sobre qualquer assunto. Porém, Nedich (2005) retrata esse momento de maneira diferente. Em uma das vezes em que foi necessário formar o Tribunal, foram convidados o padre Estanislao, um coroinha, María Rivas e Marta Romero, todos *gadjês*.

De acordo com Schepis (1999): “O *Chris-Romani* é falado totalmente em *romanê*, e nele somente os homens podem se manifestar. No caso de o infrator ser uma mulher, um homem fala por ela fazendo seus apelos e oferecendo suas explicações ou justificativas” (SCHEPIS, 1999, p. 35, grifos do autor). Ele enfatiza que é proibida a entrada de estranhos quando o *Kris* está reunido e diz ser totalmente proibido falar outro idioma que não seja o *romaní*. Suas sentenças são variadas, a depender do caso avaliado, podendo o acusado ser condenado a repor os bens

furtados ou roubados ao seu legítimo dono, ficar proibido de se dirigir verbalmente a qualquer membro do bando por um determinado período ou, a sentença mais pesada, ser expulso do grupo, “o que significa a perda da honra, valor profundamente respeitado” (SCHEPIS, 1999, p. 36).

Pereira (2011) afirma que para participar do *Kris* todos eles devem ser, reconhecidamente, bons pais de família e possuírem senso de justiça comprovado. Ou seja, os *romà* se sustentam em argumentos que julgam ser a melhor interpretação moral das práticas em vigor de sua comunidade. Porém, percebe-se que os direitos dos homens e mulheres não são os mesmos, independentemente das suas condições sociais e econômicas.

A *sure*, como Nedich (2005) denomina o Tribunal *romà*, é composto algumas vezes no transcorrer da história, mostrando que a vida em comunidade exige uma organização solidária. Então, eles procuram preservar a unidade do grupo estabelecendo punições para aqueles que de alguma forma prejudicam os membros do bando.

Nedich (2005) também mostra que há entre os *romà* pessoas que descumprem as leis consideradas universais para eles, *rom* que ferem seus preceitos de sociedade, fugindo à perpetuação de suas referências históricas e identitárias, favorecendo os atos preconceituosos e discriminatórios, dos quais todos acabam sendo alvo, devido à conduta de alguns.

Então, até aqui fica claro que o papel dos homens é, basicamente, cantar, tocar e ensinar as funções masculinas aos filhos homens, bem como a hierarquia do bando, sendo que os mais velhos transmitem aos jovens a história de seu povo através das narrativas, que geralmente acontecem no final da tarde; além de ensinarem, junto com

os pais, o romaní e o idioma do local onde se encontram, sempre com um sotaque e entonação característicos. Assim, de acordo com Schepis (1999), o comando da família é exercido completamente pelo homem, cabendo a ele proteger e dar segurança à mesma, exercendo tarefas que exigem a força física, como por exemplo, a edificação dos acampamentos. É o responsável por falar pela família e é respeitado como máxima autoridade pelos seus subordinados: a mulher e os filhos.

Outro tema que Nedich (2005) traz à baila é a agressividade de alguns *romà* em relação a suas mulheres:

Maida [...] quis acariciar seu esposo, mas este [...] lhe deu uma bofetada e a recriminou pelo absurdo de um burro ter-lhe comido a cesta e a roupa / [...] teve que suportar que Petre lhe arrancasse os cabelos [...] (NEDICH, 2005, p. 15 e 156, livre tradução).<sup>25</sup>

Embora Nedich (2005) narre o fato como se fosse algo comum, ele faz questão de descrever o quanto Petre se mostra envergonhado de sua atitude:

[...] pelo caminho cortou algumas flores silvestres, [...]. Já dentro da tenda [...] as deixou bem à vista [...]. Petre tirou a roupa e teve muito cuidado para não despertá-la [...]. Acariciou-lhe a cabeça buscando os galos, verificou dois ou três e tirou sua mão envergonhado (NEDICH, 2005, p. 156 e 157, livre tradução)<sup>26</sup>.

25 Maida [...] quiso acariciar a su esposo, pero éste [...] la sentó de un bofetón y le recriminó la tontera de cómo un burro le había comido el canasto y la ropa / [...] tuvo que soportar que se los arrancara Petre [...] (NEDICH, 2005, p. 15 e 156).

26 [...] por el camino cortó un manojito de flores silvestres, [...]. Ya dentro de la tienda [...] las dejó bien a la vista [...]. Petre se quitó la ropa, puso mucho cuidado de no despertarla [...]. Le acarició la cabeza buscando los chichones, verificó dos o tres importantes y quitó su mano avergonzado (NEDICH, 2005, p. 156 e 157).

Ortega (2015) também ficcionaliza a vida dos *rom* apresentando uma situação em que um dos *romà* acompanha um amigo até sua casa, e este molha as calças só de escutar que o pai estava dentro gritando, pois já sabia o que o esperava: apanharia.

[...] E como não queria subir sozinho do medo que tinha, eu subi com ele e quando o Carlo abriu a porta não deu tempo nem de dizer uma palavra: [...] aquilo não era um pai, mas um leão selvagem. A Pepa se meteu pelo meio para que não lhe dissesse mais palavras e o Carlo tirou o cinto da calça e lhe cruzou a cara [...] (ORTEGA, 2015, p. 29, livre tradução)<sup>27</sup>.

No entanto, Pereira (2011) contradiz Nedich (2005) e Ortega (2015), ao dizer que, baseada em suas pesquisas e em sua convivência com os *rom*, um cigano não pode bater em sua esposa, nem espancar seus filhos. Caso o faça será julgado pelo *Kris*, podendo ser considerado um *marimô* (impuro) e ser banido da *vitcha* (tribo), o que claramente não acontece no romance. Inclusive, pela resposta de Maida às flores deixadas por Petre julga-se que é uma conduta corriqueira: “[...] espero que estas flores sejam mais lindas que as da quinta-feira passada” (NEDICH, 2005, p. 157, livre tradução)<sup>28</sup>. Pergunta-se se esta contradição entre Pereira (2011) e Nedich (2005) ocorre porque realmente ela não presenciou nenhum episódio do tipo ou se existe uma espécie de defesa por parte dela das condutas *romà*, a fim de não alimentar o preconceito existente.

27 [...] Y como no quería subir solo del mío que tenía, yo subí con él y cuando el Carlo abrió la puerta no dio tiempo ni a decir una palabra: [...] aquello no era un padre, sino un león salvaje. La Pepa se metió por medio pa que no le endiñara más hostias y el Carlo se quitó la correa del pantalón y le cruzó la cara [...] (ORTEGA, 2015, p. 29, ortografia como no original).

28 [...] espero que estas flores sean más lindas que las del jueves pasado (NEDICH, 2005, p. 157).

Tal questionamento surgiu após ler obras como a de Liechocki (1999), uma *rommí* do Rio de Janeiro, que escreve um livro inteiro defendendo comportamentos que não condizem com a realidade *romã*, mas que ela julga necessário desmentir, terminando por reforçar vários dos estereótipos existentes em torno do seu povo. Em alguns momentos, sua narrativa chega a ser engraçada ao tecer determinados comentários generalizantes:

Sabemos como nos conduzir, não fazemos arruaças e somos dignos de confiança. / Não existem distúrbios sexuais nem nos meninos nem nas meninas [...]. / [...] seriam mais unidos, se não tivessem tido a aproximação maléfica do *gadjon*, que procura usá-los como veículos até de ganhos financeiros para eles, [...]. Aí, então, misturam tudo, corrompem os mais ambiciosos e mais ingênuos, pois, no fundo, todo cigano é ingênuo [...] / [...] os ciganos são dotados, desde que nascem, de sensibilidade para as coisas mais puras da natureza. Não se faz um músico cigano, ele já nasce músico [...] / Nós, os ciganos, não temos origens de doenças genéticas ou coisas assim. / [...] o povo cigano [...] não possui doenças congênitas e nem são psicóticos (LIECHOCKI, 1999, p. 24, 26, 33, 38, 46 e 52, grifos dos autores).

São tantas as fantasias narradas por esta escritora que ela acaba contribuindo para a manutenção dos estereótipos e preconceitos, ao tentar fascinar o leitor pelas diferenças e, de certo modo, mercantilizando a etnia e a alteridade *romani* ao falar de seu povo de modo tão utópico, pois o exotismo descrito não é uma característica de todos os *romã*. Ademais, são muitos os que se encontram em um avançado processo de assimilação, ainda que mantenham sua distinção cultural e social de alguma forma.

A literatura *romã* desta natureza pode prejudicar ou dificultar os intentos daqueles que estão organizados em movimentos

que buscam por reconhecimento, representação política e social, pois o texto de Liechocki (1999) foge daquilo que Bachelard (1996) chama de “memória viva”, defendida pelos escritores comprometidos com a história social dos *romã* e sua realidade étnica e identitária.

Bachelard (1996, p. 114) acredita que “não é uma memória viva aquela que corre pela escala de datas sem demorar-se o suficiente nos sítios da lembrança [...]”. Então ele ratifica a literatura narrada pelos *romã* como Nedich (2005), pois pensa a memória como uma união da imaginação com a memória histórica. Dessa forma, Maurice Halbwachs (1991), lido em Sória (2015), afirma que

[...] a memória coletiva não se confunde com a histórica, porque esta tem livros como base, ensinados ou aprendidos, nos quais os acontecimentos passados são escolhidos [...] e a memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial (SÓRIA, 2015, p. 27).

Essa perspectiva faz sentido, porque costuma-se pensar a memória apenas pelo viés historicista, levando-se em consideração somente o geral, o que é contado pelos protagonistas da expansão como algo original, sem se avaliar as características das culturas e das tradições que são suplantadas a depender de quem conte os fatos. Assim, tende-se a pensar os acontecimentos a partir de um modelo, considerado o original, sem averiguar a evolução daquela configuração.

## Considerações finais

É salutar discutir essas questões a fim de lançar luz sobre um tempo que não volta mais, mas que precisa ser analisado olhando-o com uma consciência diferente, com os encontros e desencontros entre as diversas

versões da história, que foram sendo amassados lentamente,

[...] fazendo com que imposições recebidas antes, com revolta e amargura, se tornassem no *modus vivendi* de gerações posteriores. A perda da memória deste processo [...] contribuiu para que os choques culturais que se seguiram fossem, muitas das vezes, estri-dentes e dolorosos (SILVA, 2018, p. 21).

Assim, acreditando na força do passado como referência para as transformações do presente, é que esta discussão caminha seguindo o rastro das cicatrizes deixadas, contrapondo-se à estética do *zapping*, que é o tempo visto com saltos, apenas pela aparição e desaparecimento de imagens, que não passam pelo amadurecimento da experiência e pelo desejo de restauração das memórias, o qual, geralmente, é feito por meio da narração, que Benjamin, muito acertadamente, diz estar morta na contemporaneidade. Seguindo o autor, a arte de narrar estaria em vias de extinção, sendo “[...] cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1994, p. 195).

É difícil não escrever sobre os *romà sem*, ao menos, citar algum dos problemas, que segundo Dalcastagnè, “[...] pode parecer apaziguado, mas que se revelam em toda a sua extensão cada vez que algo sai de seu lugar [...]” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 05), pois implica em uma narrativa que foge à concordância das regras implícitas e explícitas do campo da literatura considerada “legítima” e “autorizada”, mas esta discussão só poderá ser aprofundada em um próximo artigo, devido à quantidade de caracteres a serem respeitados nesta publicação.

## Referências

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

AUZIAS, Claire. **Os ciganos ou o destino selva-**

**gem dos roms do leste**. Lisboa: Antígona, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CABALLERO, J.; JOSEPHS, A. **Poema del Cante Jondo y Romancero Gitano**. 16. ed. Madrid: Cátedra, 1995.

DALCASTAGNÈ, Regina. O lugar de fala. In.: DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado**. Vinhedo (SP): Horizonte / Rio de Janeiro: UERJ, 2012. p.17-48.

EAGLETON, Terry. Versões de cultura. In: EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

ETNOMÍDIA. Disponível em <<https://www.brasilefatopr.com.br/2016/08/11/etnomidia-por-uma-comunicacao-dos-povos-origina-rios>>. Acesso em: 25 mar. 2021

FONSECA, Isabel. **Enterrem-me em pé: os ciganos e a sua jornada**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GAMELLA, Juan Francisco. La inmigración ignorada: Romá / gitanos de Europa oriental en España, 1991-2006. In: **Gazeta de Antropología**. Granada, n. 23, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

HALL, Stuart. (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.

JENKINS, Henry, **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LIECHOCKI, Sally Edwirges Esmeralda. **Ciganos: a realidade**. Niteroi, RJ: Heresis, 1999.

NEDICH, Jorge. **El aliento negro de los ro-**

**maníes**. 1. ed. Buenos Aires: Planeta, 2005.

NEDICH, Jorge. **El alma de los parias**. Buenos Aires: De la flor, 2014.

ORTEGA, Antonio. **La zúa**. 2. ed. Sevilla: Ediciones en Huida. Colección El Refugio, 2015.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Histórias de flamenco e outras cenas ciganas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2014.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Qualquer chão leva ao céu**: A história do menino e do cigano. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.

ROMÁN, Nelson Alquezare. **Alma Cigana**. São Paulo: Editora Navegar, 2004.

SAN ROMÁN, Teresa. **Entre la marginación y el racismo**: Reflexiones sobre la vida de los gitanos. Madrid: Alianza Universidad, 1994.

SCHEPIS, R. M. **Ciganos, os filhos mágicos da natureza**. 4. ed. São Paulo: Editora Madras, 1999.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, Teresa. **Fenómeno Migratório**: Um olhar sobre a transversalidade. Lisboa: Edições Colibri, 2018.

SORIA, Ana Paula Castello Branco. **“Juncos ao vento”**: literatura e identidade romani (cigana): El alma de los parias, de Jorge Nedich. 2015. 331 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.amsk.org.br/estudosepesquisa.html>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TINTI, Dione Lorena. *O comércio da literatura esotérica*: implicações de um fenômeno sociológico. 2004. 228 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia Política) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/101550/210602.pdf;jsessionid=932CA67789428269BE3F0E5FFCD9D-25C?sequence=1>>. Acesso em: 19 out. 2020.

Recebido em: 01/07/2023

Aprovado em: 06/10/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Escrita, universidade e sociedade: formação de leitores em ambiente de produção de conhecimento

*Valdir Heitor Barzotto (FE/USP)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-1564-9550>

*Silvia Ap. José e Silva (FATEC/USP)\*\**  
<https://orcid.org/0009-0000-1637-1082>

*André Campos Mesquita (UEM/USP)\*\*\**  
<https://orcid.org/0000-0001-9896-9378>

## Resumo:

Este artigo tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre a formação de leitores no ensino superior e, para isso, utilizamos crônicas produzidas pelos alunos do curso superior de tecnologia em Gestão Empresarial no primeiro semestre de 2020. Para realização deste trabalho, os alunos entraram em contato com diferentes textos e suas possíveis interpretações. A proposta apresentada em sala de aula visava conhecer melhor os estudantes, contemplando também uma produção textual que permitisse observar as condições de sua escrita, suas escolhas temáticas e o modo como se relacionam com os fatos do cotidiano. A fim de realizar a análise presente neste trabalho, apoi-

---

\* Professor Titular da Faculdade de Educação (USP). Pós-doutorado pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (2010). Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua nos cursos de Letras e Pedagogia e nos programas de Pós-graduação em Educação na FE/USP e em Filologia e Língua Portuguesa, no DLCV/FFLCH/USP. Co-coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Foi presidente da Comissão de Pesquisa e da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da FEUSP. Atualmente é Vice-Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9127475410589664>. Email: [barzotto@usp.br](mailto:barzotto@usp.br)

\*\* Professora da Faculdade de Tecnologia – Fatec Americana. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua nos cursos de Gestão Empresarial, Jogos Digitais, Segurança da Informação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Logística com as disciplinas de Português e Comunicação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8101281177145952>. Email: [silviajose18@gmail.com](mailto:silviajose18@gmail.com)

\*\*\* Doutor em linguística pelo Instituto de Estudos Linguísticos da Unicamp, com bolsa do CNPq. Mestre em Ciências, pelo Programa de Integração da América Latina da USP, com bolsa da Capes. Bacharel em Letras com habilitação em Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Pós-doutorando do programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, DLCV-FFLCH-USP. Professor adjunto do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá. Atua como pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise: GEPPEP; no programa Configurações da dimensão política no discurso materializado em dissertações e teses de Educação Ambiental, financiado pelo CNPq. Orienta mestrado na Universidade Lueji ANKonde (ULAN), por meio de uma parceria institucional com a USP. Autor dos livros Fascismo - O que é? (2020); Darwin - O naturalista da Evolução (2010) e Augusto Comte – Sociólogo e Positivista (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9905274653124881>. Email: [andre.mesquita@usp.br](mailto:andre.mesquita@usp.br)

mo-nos em Freire (2008), Kock (2011) e Ducrot.(1972; 1987; 1989; 1990). Essas análises apontam que a produção dos alunos, resultante de suas leituras, de modo geral, reproduzem o que convencionalmente é denominado por “senso comum”, ou seja: o discurso da ideologia dominante. Os textos tanto reproduzem essa ideologia como também a reforçam no processo discursivo. Concluímos que é necessário retornar sempre a um dos princípios do ensino de Língua Portuguesa - o de promover a formação de leitores que, por meio da escrita, possam dizer algo para a comunidade na qual estão inseridos e de acordo com o momento que estão vivendo, que vá além da constatação ou da reprodução do senso comum.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Polifonia; Formação universitária.

### **Abstract:**

## **Writing, University, and Society: Formation of Readers in a Knowledge Production Environment**

This article aims to reflect on the development of readers in higher education, for which we used chronicles produced by students of the Technology in Business Management course in the first semester of 2020. To carry out this work, students engaged with different texts and their possible interpretations. The proposal presented in the classroom sought to better understand the students, including a written production that allowed us to observe their writing skills, thematic choices, and how they relate to everyday events. In order to conduct the analysis presented in this work, we relied on the works of Freire (2008), Kock (2011), and Ducrot (1972; 1987; 1989; 1990). These analyses indicate that the students' production, resulting from their readings, generally reproduces what is conventionally referred to as 'common sense,' that is, the discourse of the dominant ideology. The texts not only reproduce this ideology but also reinforce it in the discursive process. We conclude that it is necessary to always return to one of the principles of Portuguese language teaching - that of promoting the development of readers who, through writing, can express something to the community they belong to and in accordance with the moment they are living, going beyond mere observation or reproduction of common sense.

**Keywords:** Reading; Writing; Polyphony; University Education.

## **Introdução**

O presente texto propõe uma reflexão sobre a formação de leitores, considerando que a condição de leitor implica estar atento ao que se passa no mundo ao seu redor para confrontar com o que é lido e produzir efeitos no que escreve.

O material usado para esse fim se originou de uma proposta de produção de uma crônica por alunos de uma Instituição de Ensino Superior do interior de São Paulo no primeiro semestre de 2020. Na primeira leitura, que fizemos da primeira versão dessas

crônicas, nossa atenção recaiu sobre as declarações de tédio em função do isolamento social devido à pandemia. Por esse motivo, decidimos escrever esse texto a fim de refletir a respeito das reações frente ao mundo que nos cerca presentes em textos de estudantes do ensino superior.

Barzotto (1999) nos indaga sobre o significado de “escrever com as próprias palavras” ou “falar com as próprias palavras” dentro da prática escolar diária. Esses questionamentos apontam para a importância da autonomia do aluno na construção de seu próprio discurso e na capacidade de expressar suas ideias de forma genuína. Ao escrever ou falar com suas próprias palavras, os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua voz e se apropriarem do conhecimento, processando-o e transmitindo-o de acordo com sua compreensão. Em conformidade com o autor, entendemos que investigar a prática da produção de textos, tanto orais quanto escritos, na sala de aula permite refletir sobre como os alunos mantêm-se atentos aos acontecimentos do cotidiano, como compreendem e sintetizam as situações sociais em que estão imersos.

A proposta que gerou os textos analisados aqui tomou forma levando em consideração a leitura de Professora sim, tia não, de Paulo Freire (2008). O autor enfatiza que é preciso conhecer os educandos e sua cultura e, para isso, é importante estabelecer um diálogo com eles, saber ouvir.

No trecho que segue está a base da qual partimos para construir a proposta que gerou o *corpus* do qual extraímos os dados para o presente artigo.

Que bom seria, na verdade, se trabalhássemos, metodicamente, com os educandos, a cada par de dias, durante algum tempo que dedicaríamos à análise crítica de nossa linguagem, de nossa prática. Aprenderíamos

e ensinaríamos juntos um instrumento indispensável ao ato de estudar: o registro dos fatos e o que a eles se prende. A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas. Educadora e educandos se obrigariam, diariamente, a anotar os momentos que mais os haviam desafiado positiva ou negativamente durante o intervalo de um encontro ao outro.

Estou convencido, aliás, de que tal experiência formadora poderia ser feita, com nível de exigência adequado à idade das crianças, entre aquelas que ainda não escrevem. Pedir-lhes que falassem de como estão sentindo o andamento de seus dias na escola lhes possibilitaria engajar-se numa prática de educação dos sentidos. Exigiria delas a atenção, a observação, a seleção de fatos. Com isso desenvolveríamos também a sua oralidade que, guardando em si a etapa seguinte, a da escrita, jamais dela se deve dicotomizar. A criança que, em condições pessoais normais, fala é aquela que escreve.

Se não escreve, torna-se proibida de fazê-la e, só em casos excepcionais, impossibilitada. (FREIRE, 2008, p. 82-83).

Seguindo essa linha, a proposta visava conhecer melhor o modo como os textos refletem a posição dos enunciadores mobilizados, especialmente a respeito do contexto da pandemia; possibilitando, ainda, analisar a escrita em seus aspectos formais e argumentativos, suas escolhas temáticas e o modo como se relacionam com os fatos do cotidiano.

Assim, a observação de como o texto reflete aspectos do dia a dia do estudante-autor nos possibilita identificar de que maneira ele textualiza a realidade que o cerca. Ao mesmo tempo, possibilitaria analisar nossa prática e refletir sobre o que seria necessário para dar continuidade à formação de leitores na universidade.

Como nosso intuito era conhecer melhor a relação dos alunos com os fatos cotidianos

e sua escrita a partir deles, a crônica nos pareceu justamente a melhor opção, pois temos como característica relevante da crônica sua ligação com o trivial de todo dia:

Onde cabem as pequenas coisas do cotidiano? Como registrar a história nossa de cada dia, não necessariamente a História? Como tornar o eterno instantâneo? Como captar a conversa fiada, os pequenos sentimentos, as coisinhas nossas ou alheias?

O espaço literário para tudo isso é a crônica [...] (BENDER e LAURITO, 1993, p. 43).

A escolha da crônica deveu-se, ainda, à consideração de que ela tem uma linguagem comum “uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural” (CÂNDIDO, 2003, p. 89) e que estaria mais próximo aos alunos, pois “consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um [...]” (CÂNDIDO, 2003, p. 89).

A seguir apresentaremos o percurso metodológico estabelecido no processo de produção das crônicas, que usamos agora como *corpus*, bem como aquele que seguimos para a escrita do presente texto.

## Da metodologia aos aspectos teóricos

As etapas estabelecidas para chegar à escrita de crônicas foram as seguintes: ler crônicas de diferentes autores com os estudantes, discutir as leituras em relação ao modo como os escritores aproveitam fatos do cotidiano e suas possíveis interpretações, perceber as reflexões e críticas presentes nas crônicas, observar de que modo os temas do cotidiano foram tratados nos textos. Depois, cada estudante pesquisaria um tema que fosse de seu interesse, para que a primeira versão da crônica fosse escrita. Em seguida, haveria uma correção e devolutiva dos

textos, haveria então um tempo para que as observações fossem discutidas e cada pessoa reescrevesse seu texto, após a entrega, montaríamos um mural para divulgação dos trabalhos e possíveis sugestões dos leitores que contribuíssem para novas reescritas. Em seguida, a escrita final e organização de um livro de crônicas dos alunos do primeiro semestre de 2020.

O desafio dessa proposta foi trazer para a sala de aula a possibilidade de os alunos praticarem a leitura e a escrita como oportunidade de fazerem uma reflexão crítica do mundo ao seu redor.

Os estudantes pertencem a faixas etárias bem diversificadas; desde adolescentes de 17 e 18 anos, até pessoas mais experientes, acima de 40 anos e frequentam os períodos diurno e noturno. De um total de 70 estudantes, 64 escreveram as crônicas. Dentre elas, 12 abordaram o tema pandemia e isolamento social, das quais selecionamos 5 textos para serem analisados, neste trabalho.

Ao escolher um tema para ser o assunto central de sua crônica o estudante pode revelar uma parte de si e, assim, de parte em parte, podemos conhecer melhor nossos alunos, saber quais são seus anseios, lembranças e como ele lê o mundo que o cerca.

Os textos, em geral, não deixam claros os limites entre o estudante-autor, o narrador e o personagem, talvez, isso ocorra devido à pouca familiaridade com a escrita de narrativas literárias. Em nossa experiência, como professores e como estudiosos da produção textual escolar, temos notado que há uma tendência, desde as séries finais do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, em levar os alunos a escrever textos argumentativos comuns aos vestibulares e ao ENEM. A proposta de transformar um acontecimento de seu cotidiano em uma narrativa literária, somando-se à pouca familiaridade em

escrever esse tipo de textos pode ter sido desafiadora para os estudantes, no entanto, o desafio foi aceito e quase a totalidade dos alunos entregou uma crônica ao final do projeto, o que é positivo no cenário de aulas remotas que vivenciávamos no momento em que a atividade foi proposta.

Escolhemos estes textos porque acreditamos ter aprendido em Paulo Freire (2008) que é necessário formar pessoas atentas para o que ocorre à sua volta, que tenham condições de relacionar o que leem com os acontecimentos e que não se contentam com o que já está estabelecido. Por isso, selecionamos as crônicas cujo tema é a pandemia que mobilizava a todos quando foram escritas. Procuramos observar nesses textos o modo como os alunos estavam atentos a essa problemática.

É possível que a novidade da situação tenha deixado a todos sem muitas condições de construir posicionamentos mais próprios e mais aprofundados a esse respeito, mas verificaremos as preocupações que aparecem nos textos para entender se é disso que se trata. Assim, acreditamos poder identificar o modo como os leitores que estamos formando se relacionam com o seu entorno.

Este artigo se propõe a olhar para as produções escritas, segundo a perspectiva de Labov e Waletzky (1967), com base em duas funções: a de referência e a de avaliação. A função de referência diz respeito às informações contidas na própria narrativa, como o lugar, o tempo, as personagens e os eventos. Esses elementos situam os fatos narrados, descrevendo o que aconteceu, como aconteceu e onde aconteceu. Desse modo, faremos tanto considerações sobre o estilo adotado pelo estudante-autor e os recursos narrativos empregados em suas produções (personagem, narrador, sujeito

empírico, autor), como aspectos discursivos. Embora para Labov e Waletzky (1967), a função de avaliação envolva elementos sobre valores e motivação do autor, nossas análises se valem de elementos discursivos; como, por exemplo, efeitos de sentido, operadores argumentativos, polifonia. Pois entendemos que para lidar com aspectos ideológicos não podemos tomar o autor como uma figura única e onisciente, mas como um sujeito perpassado por diversos enunciadores e afetado por um passado de enunciados anteriores.

Por essa razão, da perspectiva linguística para análise dos excertos, este artigo irá recorrer às teorias da polifonia e da argumentação na língua, de Oswald Ducrot (1972; 1987; 1989; 1990), que entende que a argumentatividade não é algo que se manifesta apenas no uso da língua, mas que é intrínseco à própria linguagem e à sua estrutura.

A teoria da polifonia coloca em questão a ideia de que exista uma unicidade do sujeito falante. Para Ducrot (1987), o enunciado não é a expressão direta do sujeito empírico – ou do falante que produz o enunciado, mas a expressão de um sujeito discursivo, permeado por diversas vozes, que expressam diferentes pontos de vista. O enunciador, para Ducrot, (1987) não é uma pessoa, mas pontos de vista abstratos. O locutor (L) apresenta diversos pontos de vista expressos por vários enunciadores – enunciador 1 (E1); enunciador 2 (E2), enunciador n (En); podendo se identificar com algum dos enunciadores ou se distanciar deles.

Chamo enunciadores os seres que se expressam através da enunciação, sem que, no entanto, lhes sejam atribuídas palavras precisas. Se eles falam é apenas no sentido de que a enunciação é vista como exprimindo seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas falas (DUCROT, 1987, p. 204).

Desse modo, entende-se que o sentido também não é uno, mas determinado pela articulação dos pontos de vista expressos pelos diversos enunciadores.

De acordo com a Teoria dos *Topoi* (DUCROT; ANSCOMBRE, 1988), o sentido do enunciado se dá com base no encadeamento argumentativo entre dois segmentos de uma sentença; ou seja: um segmento que apresenta o argumento e o outro, a conclusão. Ducrot (1987) estabelece uma *escala argumentativa*, que nos permite avaliar a força de cada um dos argumentos. Os argumentos (P, P', P'') presentes em um enunciado apontam e direcionam para uma conclusão **r**. A relação entre esses dois segmentos

ligados por um conector é orientada por um *topos* (lugar comum) argumentativo.

Ducrot (1972; 1987) denomina *conectores* as conjunções ou locuções conjuntivas como *e, porém, ainda, tanto... como*, entre outras. Esses conectores não têm apenas a função de ligar os elementos da frase, mas de dar uma orientação argumentativa ao enunciado.

## Apresentação e Análise dos dados

Os textos, a partir de agora, serão identificados como C1 até C5, a fim de padronizar a referência a cada um conforme se vê no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Crônicas analisadas

TÍTULO	RESUMO
C1 – Um dia de quarentena	Descrições da nova realidade mundial e como o narrador e a família passam o dia. O <b>tédio</b> enfrentado por aqueles que estão em isolamento.
C2 – Pandemia	Reflexões sobre o isolamento – destaca a angústia que a situação provoca. E o <b>tédio</b> presente no cotidiano.
C3 – A Quarentena	Relatos do cotidiano de um adolescente convivendo com a família. E o <b>tédio</b> que vive no isolamento.
C4 – Novos Tempos	Apontamentos sobre a vida no período de isolamento e o <b>tédio</b> .
C5 – Sem título	Observações sobre a situação do país em contraste com a atitude do então presidente em aglomerações.

**Fonte:** autoria própria (2023)

Quatro textos apresentam reclamações do tédio daqueles que estão em isolamento social, apenas um deles, C5, não faz afirmações sobre isso e apresenta uma crítica política.

Para evitar ir imediatamente à análise e tomar os textos dos alunos isoladamente, verificamos brevemente como a mídia se comportava nos primeiros instantes que nos deparamos com essa nova realidade.

Uma vez que nossa atenção recai sobre

as declarações de tédio presentes nos textos em análise, recorreremos a textos que circulavam na mídia naquele momento a fim de verificar se havia um tratamento da situação de isolamento social que correspondesse ao que estava presente nos textos dos estudantes-autores. Por essa razão, apresentaremos um recorte de alguns textos que circularam na mídia em que as expressões que analisamos foram mobilizadas.

Em nossa busca, notamos que o tédio frente a situação de isolamento era um tema destacado em jornais, vídeos no Youtube, redes sociais, aplicativos de trocas de mensagem (Whatsapp ou Telegram). Além de alguns veículos impulsionarem o sentimento de tédio como reação ao momento que a sociedade vivia e tomavam para si o lugar de autoridade para propor atividades. O jornal *O Estado de Minas*, por exemplo, de abril de 2020, publicou o seguinte:

O período de **reclusão** orientado por órgãos de saúde devido ao **coronavírus** tem deixado muita gente afastada de seus afazeres normais. Com as **famílias em casa**, acaba sobrando tempo livre, o que pode ser uma boa chance de desenvolver atividades para **afugentar o tédio e a ansiedade** comuns nesta época. São opções de diversão, mas o momento também serve para aprimorar conhecimentos, dependendo do interesse de cada um (GONTIJO, 2020 – grifos do texto original).

Algumas mídias sociais também propunham ações para distrair seus usuários. Surgiram brincadeiras difundidas *on-line* que pretendiam afastar o tédio da nova realidade: “A quarentena do coronavírus tem feito as pessoas recorrerem a brincadeiras no **Instagram** como forma de se divertir e escapar do tédio. Com o isolamento social, a plataforma foi tomada por desafios e correntes nos mais variados estilos.” (LOUBAK, 2020 – grifo do texto original).

Além disso, havia diversos *sites* que divulgavam atividades que poderiam ser realizadas em casa; como, por exemplo, Contabilizei.Blog (TORRES, 2022) e a Revista Ana Maria (ANA MARIA, 2020). Os textos desses sites chamam a atenção pela obviedade das sugestões, como, por exemplo, ler um livro, ver filmes, fazer exercícios, estudar, organizar a casa etc. No entanto, essas indicações soavam como soluções simplistas

para resolver um problema muito complexo que todos estavam vivendo. Indicar coisas triviais servia apenas para gerar a sensação de proximidade com o leitor, conseguir seguidores, gerar engajamento e aumentar a visibilidade nos meios digitais. Temos como exemplo uma publicação veiculada no *twitter* pelo usuário Oriente Oficial (@orienterj) – grupo de rap brasileiro que surgiu em Niterói (RJ), em 2008 - que sugere, entre as atividades bem óbvias, que se faça um comentário sobre uma música do próprio *post*, o que seria também uma forma de ampliar a abrangência da publicação no interior da própria postagem na rede social e não necessariamente uma dica para aquele momento de isolamento. Diferentes veículos de comunicação e influenciadores do meio digital apresentavam propostas que se repetiam em variadas publicações como sugestões para a população que enfrentava a pandemia e o isolamento social. Essas dicas não questionavam o tédio, nem a relevância das atividades a que as pessoas se dedicavam antes, elas seguem o imperativo de ter de fazer coisas o tempo todo.

Na própria mídia, vemos embates a respeito da discussão. Veja-se, por exemplo, o que aparece no Portal Semana On:

Parte desses desconfortos já existia na vida antes do novo coronavírus, mas estavam encobertos por um ritmo cotidiano e uma ordem social em que o valor pessoal é medido pela produção. “A maioria de nós era cheia de atividades alienantes, que não dão sentido à realidade. Elas impedem de dar sentido à realidade porque você repete tarefas e produz. A gente vivia antes um cotidiano extremamente empobrecido de significado”, lembra Madeira.

Como para muitos não era comum essa autorreflexão, a redução das atividades sociais impõe uma ruptura que leva a questionamentos de processos automatizados. “Temos

uma desarticulação entre o sujeito e nossa própria biografia. Todo mundo morrendo de trabalhar, correndo, não tem tempo de nada. Como eu não me apropriava de mim mesma, quando eu sou tirada dessas tarefas absurdamente demandantes, aparece muito mais o que, pra mim, não é o tédio. É a falta de sentido”, afirma a psicoterapeuta (PORTAL SEMANA ON, 2020).

Diferentes aspectos do tema ganharam espaço em diversas mídias e se percebia que houve a construção de um vocabulário próprio para aquele momento que estávamos vivendo.

As relações estabelecidas pelos estudantes entre “tédio” e “isolamento” estavam nos discursos que circulavam na época. No período em que os textos foram escritos, a associação entre tédio e isolamento social era repercutida nas mídias sociais e em diversos veículos de mídia.

No dia 25 de março de 2020, o *Diário de Pernambuco* publicou em sua conta oficial no *Twitter* (@DiarioPE) “No tédio neste período de isolamento? Confira 12 comédias românticas para lembrar os anos 2000” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2020). O *post* tinha como *link* uma reportagem que listava comédias românticas disponíveis em serviços de *streaming*, que mostrava um tempo em que não havia pandemia. O *tweet* do jornal interpelava o leitor como alguém entediado pelo isolamento na quarentena.

Em 28 de março de 2020, o jornal *Estado de S. Paulo* publicou a reportagem “Saiba quais são as diferentes fases do isolamento social”. Na reportagem, Casaletti (2020) contava sobre o desabafo de uma pesquisadora brasileira que estava de quarentena em Turin. Essa pesquisadora teria usado as suas redes sociais para “desabafar” sobre o período de quarentena: “Na segunda [semana], o tédio começou a dar as caras e as pessoas começaram a cantar nas janelas e

sacadas, com intuito de envolver os vizinhos para que o sentimento fosse quebrado coletivamente” (CASALETTI, 2020, grifo nosso). O texto não estabelece uma relação direta entre “tédio” e isolamento social. Todavia essa relação pode ser percebida quando a expressão “tédio” é retomada no mesmo período por “sentimento”. Para se “quebrar” esse sentimento era necessária a “coletividade”, ou a saída do isolamento, mesmo que fosse por meio das janelas e sacadas.

A mesma associação é feita em 6 de maio de 2020, pelo colunista Parreiras (2020), no jornal *Estado de Minas*, em um artigo no segmento especial *Pandemia*, um com o título: “Contra o tédio no isolamento social, que tal explorar cavernas virtualmente?”.

Os exemplos apresentados anteriormente proporcionam uma amostragem de diferentes mídias que usavam e difundiam expressões que eram repetidas constantemente e se tornaram recorrentes no cotidiano, como “tédio”, “entediado(a)”, “quarentena”, “isolamento social” entre outras. O emprego recorrente dessas expressões na mídia e nas redes sociais, em um momento de isolamento social, aumentava sua circulação e influenciava na escrita dos estudantes-autores, conforme vamos demonstrar.

Analisaremos os cinco textos selecionados por terem como tema “pandemia e isolamento social”, nosso principal foco de interesse nesse momento.

Nesta versão inicial da produção textual em sala de aula, verificamos que, desde a escolha do assunto – pandemia e isolamento social – manifestar-se um estudante-autor na posição que poderia ser descrita como “apassivar-se ao texto” (FREIRE, 2008, p.45), pois o tema é tratado de modo geral, com muitas semelhanças com o que aparece na mídia. Isso mostrou, para nós, a necessi-

dade de também estarmos atentos ao modo como as informações circulam.

Do ponto de vista do ensino da escrita, em especial na universidade, é preciso considerar que, ainda que saibamos que todo enunciado é um acontecimento na história e recorta um memorável de enunciados anteriores, é preciso proporcionar condições ao aluno de ter uma leitura de seus próprios enuncia-

dos e de fazer exercícios para não se colocar sempre em situação passiva frente ao texto. Queremos observar mais detidamente os ambientes textuais em que o tédio é mencionado para caracterizar esse período de isolamento. Nosso intuito é procurar entender melhor suas motivações e suas condições de leitura dos acontecimentos ao seu entorno. A seguir, daremos início às análises dos textos.

## Quadro 2: Operadores argumentativos “inclusive” e “até mesmo”

“[...] a família brasileira, **inclusive** a minha, está em reclusão total superando o **tédio** de ficarmos em casa durante o dia todo e quase todos os dias [...] tomar café da manhã, estudar [...] Passar o resto da tarde assistindo filmes, séries, games ou **até mesmo** lendo um bom livro” [...] no outro dia começar tudo novamente, instaurando o **tédio** em todos da família [...]” (C1) (grifo nosso)

Fonte: Excerto de C1.

O trecho acima, apresenta a palavra “tédio” duas vezes, ele chama a atenção devido ao uso do operador argumentativo “inclusive” com valor aditivo e não somente como estabelecedor de hierarquia em “a família brasileira, inclusive a minha”. A princípio, a soma causa estranheza, já que “minha família” pode estar incluída no conjunto “a família brasileira”. Torna-se, então, importante procurar entender a escolha feita pelo aluno e sua consequência para o sentido do seu texto.

De acordo com Koch (2011, p. 102), operadores argumentativos como “inclusive” “estabelecem a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão “r”. O operador “inclusive”, além de registrar uma hierarquia entre elementos, põe em destaque um argumento mais forte para uma conclusão. Ao usá-lo para introduzir “minha família”, implica que a família de quem fala passa pelos mesmos problemas que outras no país, embora não esperasse ou não quisesse que fosse assim. O operador reforça o argumento de que a “família brasileira está em reclusão” com o testemunho do locutor “in-

clusive a minha” (que é o argumento mais forte). Ao colocar o argumento mais forte na vivência da sua família, o locutor deixa transparecer que não se sente habilitado a falar por toda a “família brasileira”. Ele não apresenta uma visão do todo, sentindo-se seguro a falar pela sua família, pois vivencia apenas essa experiência. A família do locutor funciona como parâmetro para a sua argumentação sobre a reclusão da “família brasileira”. O enunciado emprega a expressão “família brasileira”, quando poderia ter dito “todas as pessoas estão em reclusão”. Todavia, o discurso coloca a “família” como o elemento central da argumentação.

O locutor identifica a sua família com o que chama de “família brasileira”, supondo que haja uma homogeneidade entres as famílias durante a pandemia, que teriam ficado em reclusão. O enunciado promove o apagamento das famílias que não puderam ficar em “reclusão total”, que podem não estar incluídas na noção de “família brasileira” do locutor.

O relatório *Celeiros da pobreza urbana: suplementação de renda e isolamento social em ambientes metropolitanos em tempos*

*pandêmicos*, publicado pelo Observatório do Estado Social Brasileiro (2020), aponta para uma diferença em relação ao isolamento social entre as classes mais privilegiadas e a classe pobre. Enquanto os primeiros puderam dispor do trabalho remoto e do estudo à distância, essa não foi a realidade para os mais pobres que não puderam se beneficiar da mesma comodidade, ou que não possuíam uma infraestrutura de saneamento básico.

Ao descrever o dia a dia de sua experiência durante a pandemia, percebe-se ainda mais discrepância que há entre a família do locutor e as famílias mais pobres: “todos os dias [...] tomar café da manhã, estudar [...] Passar o resto da tarde assistindo filmes, séries, games ou até mesmo lendo um bom livro”. Gandra (2021) estima que 19 milhões passaram fome no Brasil em 2020, sendo que 12% dos domicílios na área rural e 8,5% das áreas urbanas estiveram em situação de insegurança alimentar grave. O que não parece ser a realidade da família do locutor.

Com uma convivência intimista, a situação retratada talvez seja percebida com maior intensidade por quem a vive, porque nas condições de isolamento todos devem compartilhar integralmente seus dias, semanas, meses... Esse contato constante pode ser inédito para quem o vive e, por isso, é percebido como excessivo.

Convém destacar o uso de uma expressão que ilustra a extensão das atividades no tempo, o que pode ser causador de tédio: “durante o dia todo quase todos os dias”. Na mesma expressão, temos a presença do que pode ser um recurso estilístico que ilustra a repetição, também causadora de tédio, pela presença de aliteração /t/, /d/ e de assonância /o/, /a/. A construção da sensação de tédio por meio da expansão no tempo e repetição delas de atividades são os recur-

sos predominantes no trecho analisado.

Veja-se, por exemplo, a lista de atividades para serem feitas durante o período de isolamento, que iniciam seguindo uma marcação temporal – “tomar café da manhã, estudar”. Em seguida, são listadas atividades que, em sua maioria, requerem a posse de algum aparelho audiovisual, como *smartphone*, *notebook*, computador ou TV, mesmo “estudar”, requer a presença de recursos tecnológicos. Não aparecem na lista situações desvinculadas desses eletrônicos, já que um livro pode ser lido nesse meio.

Chama a atenção que a leitura de um bom livro aparece no final da lista, por meio do operador argumentativo, que serve para construir um argumento mais forte em direção a uma determinada conclusão: “até mesmo lendo um bom livro”.

A conclusão para a qual esta afirmação aponta pode ser a de que ler um bom livro é a última coisa a se fazer para superar o tédio. E essa leitura vem separada de estudar. Portanto, no trecho não vislumbramos uma disposição do estudante-autor, digamos assim, para compreender o mundo à sua volta. Ele se apoia na compreensão de que ficar em casa dá tédio e não relaciona a necessidade de estudar ou ler para compreender os problemas relacionados à pandemia. Para nós, refletir sobre esse problema tem importância no sentido de compreender a formação e leitor que temos sustentado ao longo da escolarização e que tem seus reflexos na formação universitária. Se, por um lado, é importante reconhecer que o estudante-autor lança mão de recursos para construir a sensação de tédio, por outro lado, é importante refletir em que medida a escolha dessa sensação está vinculada a uma proposta de interpretação da sua própria situação ou se ele simplesmente recolhe o que tem sido dito no seu entorno e ainda não trabalha su-

ficientemente a ponto de torná-lo próprio.

Continuando a observar a presença do

tédio como foco destacado na situação de isolamento, vejamos o trecho da crônica C3:

### Quadro 3: Operadores argumentativos “tanto que mesmo” e “até”

O tédio é **tanto que mesmo** com minha família comigo todos os dias me sinto sozinho, quero ter contato com pessoas novamente, pode ser com um desconhecido ou **até** a pessoa que mais odeio, **mas** queria conversar com alguém “diferente” sobre qualquer assunto, realmente o ser humano não foi criado para viver sozinho. Comércios fechados, **tudo** parado, ninguém nas ruas, trancado no meu quarto ansioso minha sanidade é afetada, estou realmente isolado. Não sei mais o que fazer e não tenho mais o que fazer, já fiz todas as minhas obrigações, **todas** as lições da faculdade. (C3) (grifo nosso)

Fonte: Excerto de C3.

No trecho de C3 exposto acima, assim como no exemplo anterior, encontramos elementos linguísticos que têm como função mostrar a força argumentativa dos enunciados e conduzir o leitor a um determinado efeito de sentido, mas neste caso, há algumas novidades.

Logo no começo do parágrafo, temos um termo, “tanto”, que cria um efeito de comprovação do “tédio” e de sua intensidade. Em seguida, aparece o termo “mesmo”, que estabelece uma hierarquia dos elementos, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão diferente da ideia de companhia representada pela família, uma vez que o estudante-autor afirma que se sente sozinho.

A sensação de tédio parece ser responsável pelo sentimento em relação ao cotidiano. O sujeito da enunciação vai do tédio à solidão e quer se encontrar com pessoas. Chama a atenção que a construção do texto sugere que a família não faz parte do grupo de “pessoas”. Do grupo considerado “pessoas”, ele destaca desconhecidos e, por meio do operador “até”, assinala a introdução do argumento mais forte nessa escala para a conclusão: “a pessoa que mais odeio” que não entraria na lista de pessoas que se possa querer encontrar. O locutor apresenta dois argumentos que orientam para a conclusão **r** (o desejo de “ter contato com pes-

soas novamente”). O argumento **p**, “ter contato com um desconhecido”, e o argumento **p'**, “ter contato até com a pessoa que eu mais odeio”, são orientados no mesmo sentido, sendo que **p'** é o argumento mais forte para a conclusão **r**. O locutor, ao aceitar **p'** como argumento para **r**, obrigatoriamente, deve aceitar o argumento mais fraco **p**. Todavia, o contrário não é válido. Da perspectiva do locutor, conversar com um desconhecido tem um impacto menor do que conversar com quem ele mais odeia.

O operador “mas” que se sucede “a pessoa que mais odeio”, altera a orientação argumentativa que seria “não se deseja conversar com desconhecidos ou pessoas de quem não gostamos”, inserindo um argumento mais forte, ou seja, na situação de isolamento, que instaura sensações de tédio e solidão, ele sente a necessidade de conversar com pessoas diferentes da sua família e, por isso, acolheria qualquer pessoa.

Para Ducrot e Anscombre (1981), o operador argumentativo “mas” tem uma orientação diferente do operador “até”. Enquanto “até” encadeia uma hierarquia de argumentos **p** que conduzem a uma conclusão **r**, o operador “mas” opõe dois argumentos em sentidos opostos em relação à conclusão **r**. Se até agora tínhamos **p**, **p'** e até **p''** (sendo o último o argumento mais forte), agora temos **p** mas **q**.

Koch (2011), afirma que “existe uma conclusão *r* que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por *p*, e não confirmada por *q*” (KOCK, 2011, p. 102). A força de *q* contrária a *r* é mais forte do que *p*, que conduz a conclusão para **não-r**. Vejamos, então, o período: “[...] quero ter contato com pessoas novamente, pode ser com um desconhecido ou até a pessoa que eu mais odeio, **mas** queria conversar com alguém ‘diferente’”. Se entendermos esse período segundo o esquema apresentado anteriormente teríamos: *p*, até *p'*, mas *q* então **não-r**. Todavia, poder-se-ia indagar se realmente “queria conversar com alguém ‘diferente’” tem um sentido argumentativo contrário a “pode ser com um desconhecido ou até a pessoa que eu mais odeio” que direcionaria para uma conclusão **não-r**.

À primeira vista, parece que todos os argumentos apontam para o mesmo sentido. Todavia, temos de considerar que o verbo na sentença: *queria* conversar com alguém “diferente” está no condicional, o que indica que o locutor *queria* conversar com alguém, mas não conversa com ninguém. O locutor (L) apresenta dois pontos de vista expressos por dois enunciadores – enunciador 1 (E1) e enunciador 2 (E2):

E1 → quer conversar com alguém

E2 → não conversa com ninguém.

O que nos leva a compreender a sentença com o verbo no condicional *queria* como um

argumento *q*, que tem uma força ilocucional maior do que *p*, que direciona para **não-r**.

Adiante encontramos “tudo parado” logo depois de “comércios fechados”. Note-se que o operador “tudo”, com seu sentido de totalidade, não fecha uma lista, ele está aplicado a comércio causando a impressão de que é a isso que se resume o fechamento total.

Ao final do trecho, temos outro termo com sentido de afirmação plena, “todas”, repetido duas vezes. O uso de “todas” segue o padrão do uso de “tudo”, não há uma lista, passa-se de “todas as obrigações”, sem explicitação de quais sejam, para “todas as lições da faculdade”, de modo que não se sabe se estas fecham um conjunto de obrigações ou se estão em paralelo.

A posição do locutor em relação ao novo cenário que se estabelece parece ser a de que, na sua percepção, a vida acontece fora de casa numa interação social mais abrangente que a vivência familiar e que as obrigações estão fora da situação de pandemia, uma vez que não há menção sobre qualquer envolvimento com a compreensão do fenômeno, da reação das pessoas diante da situação ou de si mesmo frente ao novo quadro. Sua atenção se volta apenas a seu sentimento frente à necessidade de isolamento e não ao que está acontecendo no seu entorno mais amplo.

O próximo fragmento, extraído de C4, segue o mesmo padrão do segmento extraído de C3 no que concerne ao foco no tédio relacionado à impossibilidade de interagir socialmente.

#### Quadro 4: operador argumentativo “já” e o substantivo “tédio”

As pessoas **já** não saem de casa a mais de um mês, escolas fechadas, bares fechados, baladas fechadas, o **tédio** instaurado. (C4) (grifo nosso)

Fonte: excerto C4

É em C5 que vamos encontrar uma menção ao vírus e uma crítica política:

**Quadro 5:** operadores argumentativos “mas”, “tudo isso” e “mesmo”

Quem imaginaria, um inimigo invisível, que tira vidas, tira empregos, proíbe abraços e nos faz ter receio até do ar.

**Mas** em meio a **tudo isso**, difícil **mesmo** é acreditar em um presidente que com 10.000 mortes encontra motivos para comemorar. (C5) (grifo nosso)

**Fonte:** Excerto de C5

Temos aqui a descrição da situação vivida frente à pandemia: as restrições que a população enfrentava. O estudante-autor inicia o último parágrafo com o operador “mas”, que introduz uma oposição que pode ser percebida mais claramente do que em C3. Aqui há um contraste em relação ao que foi apresentado, esperava-se que a ameaça do vírus provocasse no então presidente da república ações adequadas ao seu cargo para superar ou amenizar as consequências da pandemia, que ele fosse solidário aos que sofrem com a doença ou com as famílias que perderam seus entes queridos, além de tomar ações para conter o avanço do vírus (argumento **p**), no entanto, não é isso que acontece. O presidente encontra motivos

para comemorar (conclusão **não-r**).

Na sequência, há o termo “tudo” conduzindo o leitor para uma afirmação que, junto com o pronome “isso”, resume o que foi apresentado anteriormente, o estudante-autor afirma ser “difícil” e acrescenta o operador “mesmo”, a fim de reforçar sua incredulidade diante das ações do presidente, que frente à situação vivida pelo povo e o número de mortos causadas pelo COVID-19, acha adequado fazer uma festa em sua residência, situação que não pode ser vista como aceitável para o líder de uma nação em crise e, assim, por meio de uma crítica política, o mundo que cerca o estudante-autor entra no desenvolvimento dessa crônica.

Por fim, veremos a seguir o texto C2:

**Quadro 6:** operador argumentativo “mas” e adjetivo “entediada”

Estou **entediada**. **Mas** não é falta do que fazer, pelo contrário.

Todos dias sou impactada por pelo menos dez conselhos motivacionais sobre como aproveitar a quarentena: levante, tome um banho, um café, assista todos os filmes salvos na sua lista do Netflix, escreva sobre como está se sentindo, faça uma meditação, beba água, organize o guarda-roupa, aprenda uma receita nova... e por aí vai. Em resumo, preciso ser produtiva e tirar o melhor de cada segundo de confinamento. (C2) (grifo nosso)

**Fonte:** Excerto C2

A introdução do texto acontece com uma frase na qual aparece o adjetivo “entediada”. A condição do tédio é assumida em frase afirmativa. Em seguida, há o início de outra frase com a adversativa “mas”, fazendo um contraponto às afirmações correntes de que o tédio decorre da falta do que fazer.

Na sequência do texto, são enumeradas tarefas que poderiam ser realizadas durante

o período de pandemia. O locutor reproduz o discurso sobre as sugestões de atividade que era veiculado com frequência em diferentes mídias para preencher o tempo daqueles que estão isolados em suas casas.

O encerramento do parágrafo se dá de forma irônica ao contrapor o “entediada” do início com precisar ser “produtiva”. O locutor relaciona conselhos dos profissionais

que buscam ocupar um espaço na pandemia propondo soluções seja por meio da publicidade de produtos que supostamente amenizariam as dificuldades do isolamento, seja por meio de tratamento para os males reconhecidos naquele momento, como o tédio, por exemplo.

## Considerações finais

As crônicas apresentam algumas perspectivas sobre o isolamento social. Podemos ver em cada fragmento destacado para análise leituras da situação que se equivalem, apresentando problemas similares. Um dos estudantes afirma que se sente sozinho mesmo quando está com a família. Essa visão dialoga com a de outro em que os membros da família não são categorizados como sendo pessoas.

Em outro trecho analisado, reclama-se do excesso de conselhos motivacionais prosaicos de como se portar durante a pandemia. Há o estudante-autor que “grita” ao perceber que sua rotina foi comprometida, porque tudo está fechado.

São diversos apelos dos estudantes; no entanto, percebemos que nos textos apresentados – cada um à sua maneira – houve uma reiteração do discurso predominante tomado como um senso comum: a ideia de que naquele momento o tédio era onipresente e inevitável.

Não se buscava entender o motivo do tédio, ou mesmo compreender se aquele tédio realmente era o maior problema do isolamento. Os estudantes-autores não falavam sobre como enfrentar situações semelhantes no futuro. Havia um silenciamento sobre temas como pessoas com insegurança alimentar, sobre episódios de violência doméstica, sobre desemprego, inflação, escassez de alimento, desigualdade social etc.

Percebe-se que os estudantes não anali-

saram de forma mais ampla a situação enfrentada naquele momento por todos. Nota-se apenas reclamações de como estavam sofrendo com as restrições impostas pela pandemia.

Então, talvez, o que tenhamos aqui seja um posicionamento hegemônico, correspondente como a classe média deveria se entediar diante de uma nova ordem, que não corresponde a um padrão de comportamento absorvido, sendo essa a leitura que ela faz do mundo a sua volta, enxerga apenas suas “necessidades” imediatas, tudo é centrado em si mesma.

Acreditamos que a leitura influencia as pessoas de diferentes formas. Barzotto (2020), em uma entrevista para o *site* “Fala universidade”, afirma que: “O que se espera é que um processo de leitura bem conduzido insira o adolescente no conhecimento acumulado pela humanidade e permita que compreenda melhor seu tempo”.

Falta na formação do estudante-autor a capacidade de reflexão atenta sobre mundo que o cerca, pois os textos escritos se restringem apenas a reproduzir o discurso preponderante de senso comum, sem discussão ou debate com seus interlocutores.

E esse é o papel do professor de Língua Portuguesa que está em sala de aula. Sua atuação deveria estar centrada na formação de leitores e escritores com capacidade crítica que tenham algo a acrescentar ao debate atual. Precisamos de “profissionais formados com o compromisso ético de dar uma contribuição ao conhecimento acumulado pela humanidade e, por isso, levar consigo a necessidade do acesso ao conhecimento acumulado até o momento.” (BARZOTTO, 2016, p.168).

Apesar do fim da pandemia, a imensa desigualdade social do país, que permitiu apenas a uma minoria adotar o isolamento

social, permanece inalterada. Para a parcela majoritária da população que teve de continuar saindo de suas casas para buscar o seu sustento, temas como tédio não estavam em pauta. Para esses, os impactos da pandemia nem foram ainda dimensionados.

## Referências

ASSIS, A. W. A.. O uso de Operadores Argumentativos em notícias online. **Revista Domínios de Lingu@agem**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 59-75, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14438>. Acesso em: 04 out. 2021.

BARZOTTO, V. H. Prefácio. In: BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BARZOTTO, V. H. **Leitura, escrita e relação com conhecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BARZOTTO, V. H. **A leitura na juventude e as contribuições desta para a sociedade**: a influência da leitura na vida de jovens Publicado em 20 mai. 2020 disponível em: <https://falauiversidades.com.br/a-leitura-na-juventude-e-as-contribuicoes-desta-para-a-sociedade/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BENDER, F. C.; LAURITO, I.B. **Crônica, história, teoria e prática**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

CÂNDIDO, A. **A vida ao rés-do-chão**. In: ANDRADE, Carlos Drummond et al. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2003. v. 5, Prefácio.

CASALETTI, D. Saiba quais são as diferentes fases do isolamento social. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 mar. 2020. Blogs Divirta-se, Cultura. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/blogs/divirta-se/as-fases-do-isolamento/>. Acesso em 23 out. 2021.

**CONTABILIZEI.Blog**, 2022. TORRES, V. 11 Dicas: O que fazer na quarentena? Coisas para Passar o Tédio. **Contabilizei.blog**, 2022. Disponível em: <https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/o-que-fazer-na-quarentena/>. Acesso em: 04 jul. 2023

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **No tédio neste pe-**

**ríodo de isolamento? Confira 12 comédias românticas para lembrar os anos 2000**. Recife, 25 mar. 2020. Twitter @DiarioPE. Disponível em: <https://twitter.com/DiarioPE/status/1242966494964674563>. Acesso em: 23 out. 2021.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O. **Énonciation**. **Encyclopaedia Universalis**, 1990, disponível em <https://www.universalis.fr/encyclopedie/enonciation/>. acessado em 23 out. 2021.

DUCROT, O. **Argumentação ‘topoi’ argumentativos**. In: GUIMARÃES, E. (org) História e sentido na linguagem. Campinas: Pontes, 1989.

DUCROT, O. ANSCOMBRE, J. C. **Polifonía y argumentación**. Conferencias del seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho'Água, 2008

GANDRA, A. **Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no Brasil no fim de 2020**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>. Acesso em 04 jun. 2023.

GONTIJO, J. Isolamento social é oportunidade para fazer atividades de desenvolvimento pessoal e organização doméstica. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 9 abr. 2020. Saúde e Bem Viver. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2020/04/09/interna\\_bem\\_viver,1136833/isolamento-social-e-opportunidade-para-fazer-atividades-de-desenvolvimento.shtml#:~:text=Isolamento%20social%20%C3%A9%20oportunidade%20para,dom%C3%A9stica%20%2D%20Sa%C3%BAde%20%2D%20Estado%20de%20Minas](https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2020/04/09/interna_bem_viver,1136833/isolamento-social-e-opportunidade-para-fazer-atividades-de-desenvolvimento.shtml#:~:text=Isolamento%20social%20%C3%A9%20oportunidade%20para,dom%C3%A9stica%20%2D%20Sa%C3%BAde%20%2D%20Estado%20de%20Minas). Acesso em: 9 ago. 2020

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUBAK, A. L. Brincadeiras para Instagram na quarentena: dez desafios para fazer no app.

**TechTudo**, 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/03/brincadeiras-para-instagram-na-quarentena-dez-desafios-para-fazer-no-app.ghtml>. Acesso em: 14 out. 2021.

MORAIS, M. E. G.; FRANÇA, M. G. S. de; NASCIMENTO, E. P. do. Semântica argumentativa e enunciativa: uma análise dos operadores argumentativos. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 21, n. 1, p. 63-76, 2019.

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative Analysis**: oral versions of personal experience. Seattle: University of Washington Press, 1967.

OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO. Relatório: **Celeiros da pobreza urbana**: suplementação de renda e isolamento social em ambientes metropolitanos em tempos pandêmicos. Goiânia, 2020; disponível em [http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2020/05/timbrado\\_relatorio-02.pdf](http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2020/05/timbrado_relatorio-02.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

ORIENTE OFICIAL. **5 coisas para se fazer na quarentena [...]**. Rio de Janeiro, RJ, 27 mar. 2020. Twitter @orienterj. Disponível em: <https://twitter.com/orienterj/status/1243577804731510784>. Acesso em: 23 out. 2020.

PARREIRAS, M. Contra o tédio no isolamento social, que tal explorar cavernas virtualmente?, **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 06 mai. 2020. Gerais. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/06/interna\\_gerais,1144897/contra-o-tedio-no-isolamento-social-que-tal-explorar-cavernas-virtual.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/06/interna_gerais,1144897/contra-o-tedio-no-isolamento-social-que-tal-explorar-cavernas-virtual.shtml). Acesso em: 23 out. 2021.

**REVISTA ANAMARIA**, 2020. Como diminuir o tédio durante a quarentena do coronavírus? Veja 7 dicas. **Revista AnaMaria**, 2020. Disponível em: <https://revistaanamaria.com.br/noticias/ultimas-noticias/como-diminui-o-tedio-durante-a-quarentena-do-coronavirus-veja-7-dicas.phtml>. Acesso em: 04 jul. 2023.

**SEMANA ON**, 2020. Tédio na quarentena? O que há por trás da queixa da 'falta do que fazer' no isolamento. **Semana on**, 07 abr. 2020. Disponível em: <https://semanaon.com.br/comportamento/tedio-na-quarentena-o-que-ha-por-tras-da-queixa-da-falta-do-que-fazer-no-isolamento/>. Acesso em: 23 out. 2021.

*Recebido em: 18/07/2023  
Aprovado em: 04/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Evãn, evoé! a canção báquica de Cassandra em *As Troianas* de Eurípides

Luciano Heidrich Bisol (UFRGS)\*

<https://orcid.org/0000-0003-1739-2613>

## Resumo:

Cassandra, a vidente desacreditada amaldiçoada por Apolo, entoava uma canção báquica em meio à ambiência fúnebre de *As Troianas* (c. 415 a.C.) de Eurípides (c. 484 – 406 a.C.). O presente artigo apresenta análise da representação de uma canção nupcial, um himeneu, na tragédia *As Troianas* de Eurípides, entoada pela filha de Príamo, no primeiro Episódio da peça. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é analisar aspectos literários da canção solo, monodia, de Cassandra. Para isso, em um primeiro momento recupera-se a trajetória do mito desde o período homérico até o clássico, partindo-se da tradução do texto grego original que compõe a canção. Na segunda etapa do artigo, discute-se aspectos musicais da obra eurípideana e examina-se com vagar a forma e o conteúdo da canção apresentada pela personagem. Nesse caminho, iremos problematizar as relações entre o formato de texto escolhido pelo poeta e os significados produzidos a partir de sua presença em uma tragédia. Aponta-se como hipótese inicial que a opção por um gênero poético festivo em meio à ambiência de pesar predominante na peça se deve à característica insanidade, *mania*, atribuída à Cassandra. Como resultado da investigação, reconhece-se um ponto de contato entre a ideia de casamento e a ideia de morte, como elemento de autocaracterização da personagem feminina em Eurípides.

**Palavras-chave:** Eurípides; *As Troianas*; Cassandra; Himeneu.

## Abstract:

### Evãn, evoé! The bacchic Cassandra's song in Euripidean Trojan Women

Cassandra, the discredited fortuneteller cursed by Apollo, sings a Bacchic song amid the mournful atmosphere of *Trojan Women* (c. 415 BC) by Euripides (c. 484 – 406 BC). This article presents an analysis of the representation of a nuptial song, a hymenaeus, in the tragedy *Trojan Women* by Euripides,

\* Doutor em Letras (Teoria, Crítica e Comparatismo) pelo PPG LETRAS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2021), Mestre em Literatura Comparada (Línguas e Literaturas Clássicas) pelo PPG LETRAS da Universidade Federal do Ceará (2016) – Brasil. Graduado em Letras Português e Grego pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Membro da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4177113453559038>. E-mail: [lucianoh.bisol@gmail.com](mailto:lucianoh.bisol@gmail.com).

sung by Priam's daughter, in the first Episode of the play. This is bibliographical research, whose objective is to analyze literary aspects of the solo song, a monodia, by Cassandra. For this, at first, the trajectory of the myth from the Homeric to the Classical period is recovered, starting with the translation of the original Greek text that makes up the song. In the second part of the article, musical aspects of the Euripidean opera are discussed and the form and content of the song presented by the character are examined. In this way, we will problematize the relations between the text format chosen by the poet and the meanings produced from his presence in a tragedy. It is pointed out as an initial hypothesis that the option for a festive poetic genre amid the predominant atmosphere of regret in the play is due to the characteristic insanity, mania, attributed to Cassandra. As a result of the investigation, a point of contact is recognized between the idea of marriage and the idea of death, as an element of self-characterization of the female character in Euripides.

**Keywords:** Euripides; *Trojan women*; Cassandra; Hymenaeus.

## Introdução

Κασάνδρα

Ἄνεχε, πάρεχε, φῶς φέρε· σέβω φλέγω —  
ίδου, ἰδοῦ —

λαμπάσι †<sup>1</sup> τόδ' † ἱερόν. ὦ Ὑμέναι' ἄναξ,  
μακάριος ὁ γαμέτας·  
μακαρία δ' ἐγὼ βασιλικοῖς λέκτροις  
κατ' Ἄργος ἅ γαμουμένα.  
Ὑμῆν, ὦ Ὑμέναι' ἄναξ·  
ἐπεὶ σύ, μήτηρ, † ἐπὶ δάκρυσσι καὶ †  
γόοισι τὸν θανόντα πατέρα † πατρίδα τε †  
φίλαν καταστένους' ἔχεις,  
ἐγὼ δ' ἐπὶ γάμοις ἐμοῖς  
ἀναφλέγω πυρὸς φῶς  
ἐς αὐγάν, ἐς αἴγλαν,  
διδοῦς', ὦ Ὑμέναιε, σοί,  
διδοῦς', ὦ Ἐκάτα, φάος,  
παρθένων ἐπὶ λέκτροις  
ἄι νόμος ἔχει.

πάλλε πόδ' αἰθέριον < ἄναγ' > ἄναγε χορόν—  
εὐάν, εὐοῖ—  
ὡς ἐπὶ πατρὸς ἐμοῦ μακαριωτάταις  
τύχαις· ὁ χορὸς ὄσιος.  
ἄγε σύ, Φοῖβέ, νιν· κατὰ σὸν ἐν δάφναις  
ἀνάκτορον θυηπολῶ.

Ὑμῆν ὦ Ὑμέναι' Ὑμῆν.

χόρευε, μήτηρ, χόρευμ' ἄναγε, πόδα σὸν  
ἔλισσε τᾶιδ' ἐκεῖσε, μετ' ἐμέθεν ποδῶν  
φέρουσα φιλτάταν βάσιν.  
βοάσον ὑμέναιον ὦ,  
μακαρίαις ἀοιδαῖς  
ἰαχαῖς τε νύμφαν.  
ἴτ', ὦ καλλίπεπλοι Φρυγῶν  
κόραι, μέλπετ' ἐμῶν γάμων  
τὸν πεπρωμένον εὐνᾶι  
πόσιν ἐμέθεν.  
(Eur., *Tro.*, 308 - 341)

Cassandra:

*Levanta! Segura! Dai-me a luz, eu venero: E  
acendo –  
veja, veja –  
essa luz sagrada. Oh senhor Himeneu!  
Bem-venturado seja o noivo,  
bem-venturada seja eu, que no leito soberano  
desposada serei em Argos.  
Hímen, o senhor Himeneu!  
Por que tu, mãe, com lágrimas  
e murmúrios a morte de meu pai e de tua pá-  
tria  
amada lamenta?  
Eu mesma de meu casamento*

1 O símbolo † refere-se às passagens cuja autenticidade são questionadas por Kovacs (2018).

*acendo a tocha de fogo  
com brilho, com luz  
Ofertada a vós Himeneu,  
ofertada a Hécate, a luz,  
virgem sobre o leito,  
como pede a canção.*

*Bate o pé! Conduz a dança etérea, –  
evã, evóé –  
como nos momentos mais felizes com meu pai.  
Oh, dança sagrada!  
Conduza agora tu, Apolo, entre louros para ti  
no palácio eu amolo.  
Hímen, oh Himeneu, Hímen!  
Dança, mãe, levanta! Gire para lá e para cá,  
Segura o mais amado passo.  
Grita pelo Himeneu, ó,  
com canções abençoadas  
e chora pela noiva.  
De pé, ó frígias de bonitos trajes,  
Dancem, cantem pro meu casamento,  
para o leito ofertado  
o noivo se dirige<sup>2</sup>.  
(Eur., Tro., 308 - 341).*

O poema acima é a representação de um epitalamo, uma canção nupcial ritualística tradicional, adaptada para o palco trágico em *As Troianas* (c. 415 a.C.) de Eurípides (c. 484 - 406 a.C.). A ambiência da peça é predominantemente soturna e pesarosa, e a canção que tradicionalmente apresenta um caráter festivo é contrastante com as experiências vividas pelas demais personagens em cena. Tamanha discrepância aponta para o deslocamento de Cassandra, quem entoava a canção, em relação a realidade percebida pelas outras personagens, ao mesmo tempo que salienta uma ironia trágica através da distorção de uma canção tradicional. A jovem denomina a si e a Agamêmnon como noiva e noivo, quando, na verdade, o que se lhe vislumbra é a relação de *pallakeía*, i.e., escravidão sexual, concubinato.

O presente artigo busca revistar o mito

de Cassandra, conduzido por seu báquico epitalâmio. Nesse caminho, iremos problematizar as relações entre o formato de texto escolhido pelo poeta e os significados produzidos a partir de sua presença em uma tragédia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é analisar aspectos literários da canção solo, monodia, de Cassandra. Para isso, em um primeiro momento recupera-se a trajetória do mito desde o período homérico até o clássico. Apontamos como hipótese inicial que a opção por um gênero poético festivo em meio à ambiência de pesar predominante na peça se deve a característica insanidade, *mania*, atribuída à Cassandra. Como resultado parcial de nossa investigação, reconhecemos um ponto de contato entre a ideia de casamento e a ideia de morte, como elemento de autocaracterização da personagem feminina em Eurípides.

## O mito e suas fontes

Cassandra é, em primeira análise, uma personagem de Homero. É ela quem primeiro avista o cadáver de Heitor sendo carregado por Príamo, entre os versos 698 e 706 do canto XXIV da *Ilíada*<sup>3</sup>, logo após o embate fatal com Aquiles. Nessa ocasião, a beleza da jovem é comparada com a de Afrodite pelo narrador homérico. É ela quem anuncia aos berros (*gégona*) ao povo troiano a morte do herói. Prontamente, então, toda a população se dirige ao alto das muralhas para testemunhar o espetáculo horrendo. Tal atitude da população é destacável visto que a incredibilidade que lhe é característica ainda não fora delimitada pelo aedo. Tal elemento tampouco é referido no Canto XI da *Odisséia*<sup>4</sup>, quando o itaquense narra aos feáceos sua descida ao mundo dos mortos.

2 Tradução nossa a partir do texto grego editado por Kovacs (2018, p. 80 - 82).

3 Edição de Campos (2010, p. 481).

4 Edição de Christian Werner (2014).

No Hades, entre tantos outros *éidola*, Odisseu encontra Agamêmnon que lhe descreve sua morte pelas mãos de Egisto e Clitemnestra. Na ocasião, entre muitos companheiros assassinados, Agamêmnon, recorda que a seu lado estava Cassandra, igualmente vítima de Clitemnestra.

Contemporaneamente a Homero, o *Fragmento 1 de Saque à Troia* (EVELYN-WHITE, 1982, p. 520), *Iliou persis*, atribuído a Arctino de Mileto<sup>5</sup>, narra o momento em que Ájax retira com violência Cassandra em pranto do templo de Atena. Assim, o aedo insere a personagem na teia narrativa construída pelo rapto de mulheres, que nos remete ao mito de Perséfone<sup>6</sup>. Aproximadamente dois séculos mais tarde, encontramos na *XI Pítica* de Píndaro (FINGLASS, 2007) a alusão a loucura de Cassandra, tema que será mobilizado tanto por Ésquilo quanto por Eurípidés. Todavia, segundo Mazzoldi (2001), que apresenta um levantamento completo de todas as participações da personagem desde Homero até o período Helenista, argumenta que os dois temas prevalente associados à personagem são sua condição de virgem e de profetiza.

No poema dedicado ao jovem atleta tebano Trasídeos, Píndaro se refere à relação entre Orestes e Agamêmnon como exemplar, pelo orgulho que um filho vitorioso desperta em seu pai. Com incrível capacidade de síntese, em pouco mais de sessenta versos, Píndaro resume toda a série de eventos desenvolvida na *Oresteia* de Ésquilo. E assim, no verso 33 (FINGLASS, 2007), refere-se à

5 Evelyn-White relaciona os oito poemas épicos da escola jônica a seis diferentes aedos. Anderson (1997), por outro lado, prefere não os vincular, uma vez que tal associação é bastante duvidosa.

6 O mais antigo testemunho da narrativa mítica sobre Persefone/Coré e sua mãe, Deméter advém-nos do *Hino homérico a Deméter*: nos campos Elísios, Coré foi raptada violentamente por Hades.

*mántin kóran*, a mais antiga associação entre a jovem e o dom da profecia. Ainda em Píndaro encontramos um segunda referência à Cassandra em seu *Peán VIII a*<sup>7</sup> (RUTHERFORD, 2001). Apesar de o poema encontrar-se em forma fragmentada, reconhecemos nele uma voz que pressagia a ruína que se aproxima Tróia com a chega de Páris. Além disso o fragmento contém a primeira descrição do sonho de Hécuba, quando ainda grávida do filho, vislumbrou-se dando à luz a um tição em brasa. Novamente uma voz atribuída à Cassandra interpreta o sonho da rainha. Conforme aponta Rutherford (2001), a incredulidade já é aqui associada às visões de Cassandra, uma vez que Páris será acolhido em seu retorno ao palácio de Príamo.

O ceticismo com que são recebidos os prenúncios de Cassandra também se faz presente na obra de Ésquilo. A escolha por Cassandra para mobilizar uma rede de temas complexos inaugurada por Píndaro servirá de fonte para o desenvolvimento da personagem em *Agamêmnon*<sup>8</sup> (c. 458 a.C.). No entanto, é o tragediógrafo quem irá condensar na jovem a violência sexual, sugerida na *Iliou Persis* (EVELYN-WHITE, 1982), a premonição e a incredulidade. Assim como em *As Troianas* de Eurípidés, na *Oresteia* Cassandra introduz a si mesma através do canto. No entanto, enquanto na peça mais antiga ela o faz através de um canto antifo-

7 O peã é uma forma poética cantada, normalmente entusiástica e celebrativa, originalmente associada a Apolo. Etimologicamente, *peán* quer dizer 'curador', podendo ser associado a qualquer divindade (RUTHERFORD, 2001). O fator que leva a classificação deste fragmento específico com um peã é o tema da profecia, tradicionalmente associado ao gênero (RUTHERFORD, 2001).

8 Primeira peça da única trilogia completa que sobreviveu até nosso tempo, *Oresteia*, que inclui ainda *Coéforas* e *Eumênides*.

nal, espécie de dueto, na peça eurípideana ela se caracterizará por meio do canto solo, uma monodia.

A morte de Cassandra é prenunciada por ela mesma no quarto Episódio de Agamêmnon, entre os versos 1072 e 1330 (Ae., A.), quando é recebida por Clitemnestra e pelo Coro. Na ocasião ela ainda anunciará a sucessão de fatos futuros envolvendo a vingança de Orestes, abordados na sequência da trilogia, antes de ser “possuída” por Apolo (Ae., A., 1256). Assim, é através de Ésquilo que se perpetua a sua relação com o deus. Em Ésquilo, Cassandra narra como logrou se esquivar das investidas do deus e como ele, não podendo lhe retirar o dom da profecia, agraciou-lhe com a incredulidade.

Há diferentes versões sobre a origem de capacidade prenunciadora. Em Apolodoro temos a versão de que a jovem e seu irmão gêmeo, Heleno, foram lambidos por serpentes, piton, no tempo de Apolo e assim ganharam tal forma de inteligência. Segundo Ésquilo, o dom foi-lhe oferecido como barganha para obtenção do corpo da jovem; havendo em seguida a recusa, Apolo castigou-a com a descrença. De qualquer forma, Apolo é o responsável pela concessão de sua principal característica, a primeira sibila, isto é, a porta-voz dos oráculos do filho de Zeus

A origem etimológica de seu nome é incerta por se tratar, sobretudo, de um nome próprio. Segundo Frisk (1960, p. 798), a hipótese mais provável é que o vocábulo seja, de fato, uma criação literária compartilhada entre as diferentes comunidades de aedos do período arcaico. Todavia o filólogo destaca que a raiz *kas-*, mesma de *Kastor*, possui origem indo-européia, como no sânscrito *śāsāduh*, com significado próximo à iminente, notável. O que parece condizente com os elementos de caracterização acionados pela personagem tanto em Ésquilo quanto

em Eurípides. Embora no primeiro já seja identificável o aspecto frenético associado à loucura em seu pensamento e sua fala, é em Eurípides que a personagem ganha contornos mais selvagens e incontroláveis, perceptíveis através de sua canção.

Nesse sentido, Dodds (2002) apresenta um quadro panorâmico do desenvolvimento da ideia de loucura entre os períodos arcaico e clássico. Em Homero a loucura fundamentada como figura literária e consiste em um processo de intervenção psíquica sobre o sujeito; personificação da figura mitológica de *Áte*<sup>9</sup> atua como um *daímon* que intervém sobre o timo de diferentes personagens. Já no período clássico, no Fedro de Platão, por exemplo, a figura da mania recebe subclassificações ancorada na distinção entre processos orgânicos e possessões. De acordo com Dodds (2002, p. 77) a Cassandra de Ésquilo é uma manifestação da loucura profética - união que possui, segundo o ator, raízes indo-europeias. De tal sorte que podemos reconhecer que a sua figura apreende elementos míticos que se desenvolverá nas figuras religiosas e sociais da Sibila e da Pitonisa de Delfos. Se por um lado o oráculo é a manifestação da voz de Apolo, por outro lado o transe da sacerdotisa possui aspectos do dionisismo.

## Cassandra em As Troianas

Cassandra já estivera em cena em *Alexandro* (KARAMANAU, 2017), peça de abertura da trilogia apresentada por Eurípides para concorrer no festival de teatro de 415 a.C. Segundo a reconstrução proposta por Karamanau (2017), Cassandra apareceria em dois momentos da peça em que sua caracte-

<sup>9</sup> Segundo Liddel and Scott (1992, p. 270): *bewilderment, infatuation, caused by blindness or delusion sent by gods*: perplexidade, paixão, causada pela cegueira ou ilusão enviada pelos deuses.

rística de profetisa seria enfatizada. De acordo com a autora, na primeira das ocasiões, anunciaria a chegada de Páris e, na segunda, anunciaria seu papel enquanto responsável pelo desastre. Kovacs (2018), por outro lado, defende que já no primeiro Episódio, quando teria anunciado para Hécuba profeticamente através de uma monodia que seu irmão, Páris Alexandre, seria o responsável pela destruição de todo o seu povo. Provavelmente detalhou sua história com Apolo. E mais tarde, antes do reconhecimento de Paris como filho legítimo de Príamo.

Karamanau (2017) defende a existência de uma cena de loucura em que Cassandra teria anunciado sua profecia, como um espelho da cena de *As Troianas*. No *Fragmento 20 de Alexandro* (KARAMANAU, 2017), Cassandra é associada a um “espírito báquico”, como ocorrerá na última peça. A esse respeito, Papadopoulous (2000) defende que os aspetos dionisiacos de Cassandra consistem em uma invenção euripideana. Assim, o aspecto de êxtase com que a personagem é caracterizada no *Fragmento 20 de Alexandro* (KARAMANAU, 2017, p. 108) ecoa entre os versos 408 e 410 de *As Troianas*, através da fala de Tatíbio.

] εἰρήκου' ἔπος [  
β]ακχεύει φρένα[  
(KURUMANAU, 2017, p. 108)

Ela ouviu a palavra  
baqueou<sup>10</sup> seu espírito.

εἰ μή σ' Ἀπόλλων ἐξεβάκχευεν φρένας,  
οὐ τᾶν ἀμισθὶ τοὺς ἔμοὺς στρατηλάτας  
τοιαῖσδε φήμαις ἐξέπεμπες ἄν χθονός.  
(Eur, *Tro.*, 408 - 410).

10 O sentido do verbo, aqui e na passagem seguinte, é “tornou báquico”. Embora não seja esse o sentido do vernáculo “baqueou”, optamos pela utilização do termo por ser vocábulo corrente em Língua Portuguesa.

Se Apolo não tivesse baqueado teu espírito,  
não expulsarias de graça meus generais  
dessa terra com maus presságios.  
(Eur, *Tro.*, 408 - 410).

Papadopoulous (2000) ressalta que tanto as mulheres de Tróia, quanto os homens gregos ignoram os infortúnios que acometeram a esses últimos em seus retornos a suas casas. Somente Cassandra conhece os desígnios dos deuses. Por isso, é a única que possui razões para comemorar. A autora destaca que Cassandra tem consciência de que a alegria pela vitória é um estágio temporário entre os gregos. Sua fala confirma a certeza da punição divina prenunciada no Prólogo de *As Troianas*, acontecimentos que, no entanto, são deixados de fora da peça.

No diálogo travado entre Poseidon e Atena na abertura da peça, o deus dos mares e dos cavalos caracteriza a profetiza sob dois aspectos. Ela é virgem, *parthénos*, no verso 41, e corredora selvagem, *dromás*, idem. Conforme apontamos anteriormente, o Prólogo da peça não constitui um prenúncio do que será encenado a seguir. Antes disso, retoma eventos passados e alerta para acontecimentos futuros posteriores ao encerramento do drama, quando enfim os gregos pagarão por seus delitos. O que mobiliza os deuses para essa punição é o evento narrado alguns séculos antes na *Ilius Persis* (EVELYN-WHITE, 1982), ou seja, o rapto de Ájax a Cassandra dentro do templo de Atena. Dessa maneira, a personagem da virgem é um dos elementos coesivos do drama. A violência de que foi vítima é anterior ao início do enredo, está presente no Prólogo, e será participante dos eventos que ocorrerão após o fechamento da peça.

No contexto interno de *As Troianas* de Eurípidēs, o discurso de Cassandra marca um contraponto. Isso porque, em meio à ambiência carregada de pesar decorrente

da queda da cidade, a jovem entoava um canto festivo em celebração ao casamento. Enquanto as outras personagens mimetizam diferentes formas de lamento funerário, em seu primeiro momento Cassandra canta a celebração de suas núpcias – na verdade servidão sexual – com Agamêmnon com o entusiasmo<sup>11</sup>, que Papadopoulou (2000, p. 13) denominou como “irônico otimismo”. Pois somente nos versos 460 e 461 (Eur., *Tro.*), após cantar um epitáfio (WERNER, 2002), Cassandra revelará que a felicidade se deve à certeza de que sua presença em terras estrangeiras contribuirá para o extermínio dos atidas.

Ademais, considerando as peças Eurípidas representadas nas últimas três décadas do século V a.C., a presença da canção também é contrastante com o restante da obra, uma vez que as canções de lamento são visivelmente predominantes. De qualquer modo, a alegria de Cassandra é viabilizada pelo elemento da loucura como constitutivo de sua personagem. Nesse sentido, concordamos com Battezzato (2005), ao afirmar que em sua monodia, os padrões musicais são distorcidos, e a música de casamento ocupa o lugar de uma canção de lamento. Essa contradição também é apontada por Biehl (1989, p. 177) que ressalta o “absurdo” dos pensamentos da jovem em comparação com a realidade em que se encontra, ambiguidade que, segundo o autor, é refletida na estrutura da canção.

Por se tratar de um canto solo, a canção é enquadrada dentro do gênero de monodia, que admite um amplo leque de subgêneros, entre eles a adaptação de um himeneu. Em seus versos, o poeta alterna padrões rítmicos docmíacos e jâmbicos, conforme apontam Biehl (1989) e Kovacs (2018). Também

denominado de epitalamo, o himeneu é um formato de canção celebrativo enunciado tradicionalmente, principalmente por mulheres, familiares da noiva, em ocasiões religiosas. Todavia, durante o século V a.C., as fronteiras entre gêneros poéticos se tornam matizadas, e um himeneu também poderia ser denominado de epitalâmio, canção a respeito de uma união. Conforme aprendemos com Herington (1985, p. 14), a sociedade grega desenvolveu ao longo da Antiguidade uma “cultura do canto”. Isto é, a execução de canções, acompanhadas ou não por instrumento musical, era prática corrente em suas diversas práticas sociais, entre elas o casamento.

Porém, de acordo com a argumentação apresentada por Rush Rehm (1994), encontramos na literatura grega volumosas referências a aproximação entre o casamento e a morte, uma vez que, ao se casar, uma etapa da vida da noiva fica para trás ao abandonar o lar e a religião paterna, como afirmou Coulanges (1992), e serem incorporadas pela família e religião do marido. De maneira que, mesmo sendo predominantemente entoada em tom festivo, todo epitalamo guarda notícias dessa ruptura entre a vida da virgem indomada e sua introdução ao uma nova vida junto a seu novo senhor.

Em seu canto, Cassandra invoca Himeneu, poder divino necessário para celebração do casamento. A palavra é himeneu é um adjetivo, originado de *hymen*, sua personificação (FRISK, 1960). Por outro lado, Papadopoulou (2000) defende que originalmente Himeneu designava a canção de casamento em si e só mais tarde foi personificado, segundo uma lenda órfica<sup>12</sup>, como uma entidade propiciatória, representado

11 A personagem se descreve como tendo o “deus dentro de si”, *éntheos* (Eur., *Tro.*, 365).

12 Segundo a narrativa órfica, esse jovem teria sido assassinado no dia de seu casamento, desde então passou a ser invocado para trazer proteção (PAPADOPOULOU, 2000).

como um jovem carregando uma tocha, instrumento ritualístico associado à purificação. Além disso, embora tenha sua origem associada a práticas religiosas, o himeneu também foi um gênero bastante explorado por poetas líricos como Safo, Estesícoro e Alcmenon (TSITONI, 1990). Tanto na lírica quanto na religiosidade, o himeneu é tradicionalmente um canto dirigido aos noivos, diferente do que encontramos em *As Troianas*, onde é a própria noiva quem entoia sua canção nupcial, distorcendo, em mais um aspecto, a formato usual do gênero poético.

O Episódio em que está inserida a canção de Cassandra inicia com a chegada do mensageiro Taltíbio, responsável pela divisão do espólio, ou seja, conduzir cada uma das mulheres troianas, agora escravas, aos novos senhores a que foram designadas. Assim, uma a uma vão tendo seus destinos designados, quando o mensageiro enxerga um princípio de incêndio onde estão reclusas as troianas. Então a profetiza adentra o palco empunhando duas tochas e inicia sua monodia com o acompanhamento de passos de dança, conforme aponta Biehl (1989).

A presença das tochas é polissêmica. Elemento fundamental em diversas ocasiões religiosas, as tochas aqui são carregadas pela própria noiva que assume o papel de condutora dos festejos, uma vez que sua mãe e as demais prisioneiras não compreendem o que há para comemorar. A efusiva alegria de Cassandra, além de parecer incoerente, é ofensiva para as demais. Como apontamos anteriormente, a presença das tochas é associada à purificação. A manipulação do fogo é exigida em práticas como os funerais, rituais dionisíacos e, como informa Karmanau (2017), nos cultos a Hécate<sup>13</sup>. Além

disso, as tochas também simbolizam a destruição da cidade incendiada, como no Fragmento 20 de *Alexandros* quando Hécuba sonha que dará à luz a um tição que destruirá a cidade.

Cassandra inicia sua monodia, nos versos 308 e 309, com dois verbos no modo Imperativo, porém com transitividades distintas, conforme destaca Kovacs (2018): *Ánekhe, párekhe*: o primeiro, levanta, o segundo, segura, ou melhor, abre caminho. Biehl (1989) destaca a formalidade do chamado, incitando as mulheres a sustentarem a tocha. Ademais, os recursos sonoros são amplamente explorados: *phos phér, ó sebo; phlégo/ idou idou*. A transcrição permite reconhecer a aliteração em “f” transportando foneticamente a presença do fogo para as demais palavras. Além disso, a justaposição e a repetição de palavras constroem uma sonoridade incommon, característica das canções da nova música (CSAPO, 1999, 2004; BATEZZATTO, 2005). Ainda nesse contexto, a repetição de palavras é empregada para salientar determinada expressão. A marcação rítmica desses primeiros versos é descrita a partir de Lourenço (2010, p. 235):

U U U U U U - U U U - U -  
*Á-ne-khe, pá-re-khé, phós phér, ó se-bo; phlé-go*  
 U - U -  
*i-dou i-dou*

O primeiro verso consiste em duas sequências do verso docmiaco e o segundo verso é jâmbico. Mesmo o leitor que desconhece a língua grega é capaz de perceber visualmente que a canção apresentada na abertura desta seção apresenta uma pluralidade métrica. A liberdade rítmica que será parodiada em *As aves* de Aristófonos, como vimos anteriormente, é uma

13 Coulanges (1992) ressalta a imprescindibilidade do fogo nas práticas da antiga religião familiar. Conforme ensina o autor, todas as residências

gregas possuíam uma chama permanentemente acesa em honra aos *lares*, espíritos ancestrais que protegiam sua vida cotidiana.

das marcas da nova música que ganhou popularidade nas últimas três décadas do século V a.C. e que em 415 já ocupava lugar de destaque tanto nas apresentações trágicas quanto nas de ditirambos.

Biehl (1989) defende que *tod' hierón* seja traduzido como “neste lugar sagrado”, sugerindo que a personagem acredita estar dentro de um templo. No entanto essa tradução é contestada por Kovacs (2018), que chama a atenção de que os casamentos gregos não aconteciam dentro dos templos. Ademais, aponta Kovacs (2018), os versos 329 e 330 não indicam que Cassandra estaria dentro de um espaço. Dessa maneira, Kovacs sugere que o *tód'* concorda com *fós*, e teríamos assim, “com tochas eu faço brilhar a luz sagrada”.

Após invocar Himen, a personificação do casamento, Cassandra celebra os noivos, com a expressão *makáριο: makáριος ho gaméτας, makaría d'egó*: bem-venturado noivo, bem-venturada eu. O makarismo é uma expressão de boa sorte formular, empregada não só em canções nupciais, como em diversos outros gêneros poéticos<sup>14</sup>. O makarismo também é encontrado no hino homérico a Deméter. Nesse contexto, Claude Calame (2009) defende que a fórmula é originalmente associada aos mistérios de Eleusis e, assim, à bem-aventurança no *post mortem* aos iniciados.

Finalmente, na segunda estrofe de seu epítalamo às avessas, a partir do verso 325, Cassandra marca o ritmo da dança e assinala sua associação com Dioniso. Coerente

com o Fragmento 20 de *Alexandro* (KARAMANAU, 2017, p. 108) assinalado acima, aqui a própria personagem confirma essa aproximação. O vínculo entre Cassandra e Dioniso já havia sido apontado por sua mãe, a rainha na peça eurípedeana encenada dez anos antes de *As Troianas*. Em *Hécuba*, verso 676, a personagem título caracterizara a filha com tendo uma “cabeça báquica” (Eur., *Hec.*). Naquela ocasião, a rainha questionava sua Serva a respeito da identidade do cadáver que acabava de ser exposto em cena. Mas diferentemente de sua suspeita, não era o corpo de Cassandra, mas de seu filho Polidoro que jazia à sua frente.

Eric Csapo (1999) nos ensina que a nova música popularizada nas últimas décadas do século V é um reencontro entre a tragédia e o ditirambo. Sendo que essa última consiste em um gênero de performance principalmente musical e elementarmente ligado a Dioniso. Seguindo a linha de pensamento de Csapo (1999, 2004), nessa reaproximação entre os dois gêneros a tragédia levou o seu mimetismo ao ditirambo e o ditirambo levou a música e a dança dionisíacas de volta para a tragédia. Desse modo, a nova música que em 415 a.C. já era uma forma consagrada de expressão artística, conscientemente faz referência à matriz ritual e dionisíaca. O que faz de Cassandra, a profetiza em êxtase, a intérprete perfeita para o novo gênero. Tanto que sua participação permite algo ainda mais ousado como a mescla entre elementos de uma canção nupcial e um lamento funerário, transgressão que só é possível em um contexto puramente dionisíaco. E por isso é imprescindível que a personagem invoque o deus através dos gritos de êxtase: “evãn, evoé”!

Conforme salienta Battezzato (2005), Cassandra demonstra não estabelecer a distinção entre as antigas canções alegres da

14 Provavelmente, para o leitor moderno, o mais reconhecível uso dessa fórmula poética reside no “sermão da montanha”, em Mateus, 5:3, no Novo Testamento. Ao encerramento de *As Troianas*, no verso 1170, a fórmula será retomada por Hécuba no momento de lamentação sobre Astíanax, ao questionar o que é, afinal, considerado viver em bem-aventurança.

Frígia e a lamentação das canções gregas do presente. Além disso Cassandra aponta uma continuidade entre as antigas danças e a atual. Cassandra age como uma substituta de Hécuba, incitando o coro a participar e a Hécuba a cumprir o ritual. Mas o coro responde em versos trímeros pedindo a Hécuba que pare a jovem, enquanto Hécuba solicita às demais mulheres cativas que retirem as tochas de sua mão. Após o epitalamo, no verso 352 da peça, a rainha Hécuba clama:

ἐσφέρετε πεύκας, δάκρυνά τ' ἀνταλλάξατε  
τοῖς τῆσδε μέλεσι, Τρωάδες, γαμηλίους  
(Eur, *Tro.*, 352 -353).

Levem as tochas para dentro, troianas,  
e respondam com lágrimas às canções nup-  
ciais  
(Eur, *Tro.*, 352 - 353).

Além de consistir em um dêitico para as ações dos atores, provavelmente dois coadjuvantes extras, segundo Kovacs (2018), Hécuba sugere que as mulheres respondam ao canto de Cassandra com lágrimas. No entanto a profetiza diz que isso é um erro.

## Considerações finais

É notável o caráter contraditório da canção. Nela, as sensações de dor condensam-se na invocação do Himeneu, poder divino necessário para celebração do casamento. Em uma distorção da canção tradicional, quem canta é a própria noiva, e não sua mãe. A loucura de Cassandra se opõe à normalidade que é o luto. Por outro lado, em muitos sentidos a canção de Cassandra é considerada um eco da cena de abertura da peça entre Poseidon e Atena, uma vez que assim, como a profetiza, os deuses conhecem o fim que aguarda os gregos.

A apresentação da personagem em cena se dá através de um canto solo, trata-se, por-

tanto de uma monodia. Por sua temática, é um himeneu, uma canção nupcial. Ela está localizada no primeiro Episódio (v. 230 - 510) da peça, entre os versos 308 e 341, e realiza a função de introduzir em cena a filha de Príamo, primeira dentre as mulheres da aristocracia troiana a reencontrar Hécuba, na manhã seguinte após queda de Tróia. No entanto, na monodia de Cassandra reconhecemos alguns elementos do epitalamo ou canção nupcial. Essa dissonância discursiva manifestada através da performance da profetiza acentua o seu caráter disfuncional de sua personalidade, alocando-a à esfera da irracionalidade e, segundo a tradição, à loucura.

Cassandra (Eur, *Tro.*, 427-43) coloca a si mesma entre Circe (Hom. *Od.* K, 488, M, 37-140) e Tirésias (Hom. *Od.*, L, 100-137) da Odisseia, antecipa o discurso desses dois. Cassandra, segundo a leitura de Battezzato é uma versão feminina de Tirésias. Depois invoca Hécate, tia de Perséfone, quem informou Demeter sobre o local de desaparecimento de sua filha.

*Por que tu, mãe,  
lamenta com lágrimas e murmúrios  
a morte de meu pai e de tua amada pátria?*  
(Eur, *Tro.*, 315 - 317).

A jovem Cassandra, filha de Príamo, é uma personagem feminina do ciclo de Tróia que mobiliza temas extremamente vívidos em nossa contemporaneidade. Um amplo leque de autores<sup>15</sup>, desde a Antiguidade até os tempos hodiernos, mobilizou através dela uma série de temas ligados ao universo feminino, em que se destaca, de maneira geral, a opressão acometida pelos homens à “raça das mulheres”<sup>16</sup>, em termos hesiódicos

15 Bradley (1988); Wolf (2007).

16 Em *Os trabalhos e os dias* o aedo Hesíodo institui o paradigma dominante que concebe as mulheres como o Outro no imaginário grego. A esse respeito ver: Zeitlin (1992) e Loraux (1990) e Autor (2023).

cos. Mais do que isso, o mito de Cassandra carrega consigo o dom da profecia, elemento fundamental para religiosidade humana. Finalmente, a jovem é aquela que recusa entregar seu corpo a um deus, Apolo, que lhe pune com a dádiva da incredibilidade.

## Referências

- ANDERSON, M. J. **The fall of Troy in early greek poetry and art**. Oxford: Claredon Press, 1997.
- BIEHL, W. **Euripides Troades**. Heidelberg: Carl Winter: Universitätsverlag, 1989.
- BRADLEY, M. Z. **O incêndio de Tróia**. Tradução de Alfredo Barcellos PPinheiro. São Paulo: Imago, 1988.
- BATTEZZATO, L. The new music of The Trojan Women. Lexis: Poetica, retorica e comunicazzione nella tradizione classica, v. 23. Amsterdam, p. 73 - 2005.
- CALAME, C. **Greek Myth and Greek Religion**. In: WOODART, R. **The Cambridge Companion to Greek Mythology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- CAMPOS, Haroldo de. **Ilíada de Homero: vol. I e II**. São Paulo: Benvirá, 2010.
- COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Tradução de Fernando de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CSAPO, E. **Later Euripidean drama**. Illinois Classical Studies, v. 24, p. 399-426. Illinois, 1999.
- \_\_\_\_\_. **The politics of the new music**. In: MURRAY, Penelope; WILSON, Peter. **Music and the muses: the culture of 'mousike' in classical Athenian city**. New York: Oxford University Press, 2004.
- DODDS, E. R. **Os gregos e o irracional**. Tradução Paulo Domenesh Eneto. São Paulo: Escuta, 2002.
- EURÍPIDES. **Troades**. Edited with introduction and commentary by David Kovacs. New York: Oxford University Press, 2018.
- EVELYN-WHITE, H. Hesiod, Homeric Hymns, Epic Cycle and Homerica. Loeb Classical Library. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- FINGLASS, P. **Pindar: Pythian eleven**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- FRISK, H. **Griechisches etymologisches wörterbuch**. Heidelberg: Carl Winter, Universitätsverlag, 1960.
- HERINGTON, John. **Poetry into drama: early tragedy and the greek poetic tradition**. Berkeley: University of California Press, 1985.
- HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Tradução de Alessandro Rolim de Moura. Curitiba: Sugesta, 2012.
- HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Christian Werner. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- KARAMANOU, I. **Euripides, Alexandros**. Berlin: De Gruyter, 2017.
- LIDDEL, H.G.; SCOTT, R., JONES, S. **Greek-English Lexicon with a revised supplement**. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- LOURENÇO, F. **The lyric metres on Euripidean drama**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coibra, 2010.
- MAZZOLDI, Sabina. **Cassandra, la vergine e l'indovina: Identità di un personaggio da Omero all' Elenismo**. Pisa: Instituto Editoriali e Poligrafici Internazionali, 2001.
- PAPADOPOULOU, T. **Cassandra's radiant vigor and the ironic optimism of Euripides Troades**. Leiden: Brill. Mnemosyne, vol. LIII, fasc. 3. 2000.
- REHM, Rush. **Marriage to death: the conflation of wedding and funeral rituals in greek tragedy**. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- RUTHERFORD, Ian. **Pindar's Paeans: Reading of the fragments with a survey of the genre**. Oxford: Oxford Univeristy Press, 2001.
- TSITONIS, E. C. **Hymenaios und Epithalamion**. Stuttgart: Teubner, 1990.
- WERNER, Christian. **As performances de Cassandra em Troianas de Eurípides**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Evân, evoé! a canção báquica de Cassandra em As Troianas de Eurípides

nas. Universidade de São Paulo. Letras Clássicas, n 6, p. 117 – 133. 2002.

WOLF, C. **Cassandra**. Tradução de Marijane Vieira Lisboa. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

*Recebido em: 21/07/2023*

*Aprovado em: 02/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Clarice Lispector na sala de aula: uma leitura do conto *Os desastres de Sofia* à luz dos elementos da narrativa e da perspectiva temática

Sheila Vieira Nanes dos Santos Galvão (UFMG)\*

<https://orcid.org/0000-0001-6551-1651>

## Resumo:

A presente proposta tem como objetivo analisar o conto *Os desastres de Sofia*, de Clarice Lispector, sob duas perspectivas: os elementos da narrativa e a composição temática. No tocante aos elementos da narrativa, damos destaque ao enredo, cuja cadeia de eventos é desatada a partir do ponto de deslance da história: a escrita subversiva de um texto. Também é relevante o papel da narradora-protagonista, Sofia, e como ela contribui para a construção do significado dessa narrativa, desvelando, por exemplo, o personagem professor. Esse personagem também merece destaque nas discussões por causa da posição avassaladora que parece ocupar na vida da narradora-protagonista. Ademais, dada a natureza ampla de temas suscitados pela narrativa clariceana, fizemos um recorte temático, portanto, discorreremos sobre a transformação individual dessas personagens, o nascimento de uma escritora e o que denominamos de ecos autobiográficos dessa narrativa. Tais discussões, embora em forma de recortes, dão indícios da riqueza composicional e temática da escrita clariceana. Para amparar teoricamente essas discussões, recorreremos aos estudos de Nunes (1989), Leite (2002), Ferreira (2007) e Hatoum (2014). Por fim sugerimos, como atividade para a sala de aula, uma conversa literária (Bajour, 2012) para ser desenvolvida em turmas da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector; Composição narrativa; Elaboração temática; Conversa literária.

## Abstract:

**Clarice Lispector in the classroom: a reading of the short story *Sofia's disasters* under the light of its**

\* Professora de Língua Portuguesa da SEDUC-PE e Tutora a distância do curso de Licenciatura em Letras e suas Literaturas (UPE). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE/UFMG, na área de Estudos Literários. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras – UPE/Campus Garanhuns). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6123294805842046>. Email: [sheila\\_nanes@hotmail.com](mailto:sheila_nanes@hotmail.com)

## narrative elements and thematic composition

This paper aims at analysing the short story *Sofia's disasters*, by Clarice Lispector, under two perspectives: its narrative elements and its thematic composition. When talking about the narrative elements, we focus on the plot, whose chain of events is triggered by the unravelling point of the story: the subversive writing of a text. We consider Sofia's role as the narrator-protagonist to be very relevant, for she contributes to building meaning in this narrative – as in her unmasking of the character referred to as “the teacher”, for example. “The teacher” is also a character worth of attention, for the overwhelming presence he seems to occupy on Sofia's life. As this Clarice Lispector's narrative raises a wide range of themes, we made a thematic selection, focusing on the characters' individual transformation, the birth of a writer and what we have called *autobiographical echoes*. These discussions, although as a selection, point at the thematic and compositional richness of Clarice Lispector's writing. For theoretical support of said discussions, we have recurred to studies by Nunes (1989), Leite (2002), Ferreira (2007) and Hatoum (2014). To sum up, we propose a literary conversation (Bajour, 2012) as a classroom activity to be developed in basic education groups.

**Keywords:** Clarice Lispector; Narrative elements; Thematic composition; Literary conversation

## Introdução

O conto *Os desastres de Sofia*, da autora Clarice Lispector (1920 – 1977), foi publicado inicialmente na compilação de contos *A legião estrangeira*, em 1964, cujos contos, em sua maioria, tratam de um drama de deslocamento dos narradores, que discorrem sobre suas inconstâncias, seus anseios e também acerca de seus desejos. Posteriormente, o conto foi republicado em *Felicidade clandestina*, em 1971, trazendo à tona a dureza de ser e estar no mundo e as maneiras de encará-lo em busca de uma felicidade simplória e às escondidas.

Segundo Nunes (1989), o eixo temático assentado na consciência individual como elemento originador do relacionamento entre o narrador e a realidade que o circunda perpassa essas duas compilações de contos. Ademais, é a perspectiva do narrador que condiciona as diferenciações entre cada história alocada nos livros.

É válido frisar que esse processo migratório dos textos não ocorreu apenas com esse conto, uma vez que outras narrativas clariceanas também já foram publicadas e republicadas. Dessa forma, aparentemente, Clarice se repete ao se republicar, mas muito mais se renova, uma vez que parece acompanhar o contexto de cada publicação.

Essa narrativa clariceana possui um título homônimo à obra da escritora russa, Condessa de Ségur (1799 – 1874). A Sofia de Ségur é uma menina peralta e recebe duras críticas por causa de seu comportamento. Prefaciando a obra, na versão lançada pela *Coleção Tesouros da Literatura*, a escritora Carla Maia de Almeida (2019) descreve Sofia como uma menina que deseja descobrir o mundo a partir da violação dos limites estabelecidos pelos adultos. A autora também cita o fato de que a personagem parece representar uma criatividade ingênua que,

hoje, foi substituída pelo acesso desenfreado aos artefatos tecnológicos, que acaba podendo a fecundidade da imaginação.

A obra da Condessa de Ségur tinha uma finalidade bem comum ao século XIX: ensinar a distinção entre o que era bom e o que era mau. Por outro lado, a obra de Clarice em nada ensina sobre o bom comportamento das meninas. Na obra da autora russa, temos uma opressão constante às traquinagens cometidas por Sofia e a propagação das consequências das atitudes consideradas erradas. Cada violação traz um castigo. Em Clarice, há uma menina de apenas nove anos, réplica maligna (Nunes, 1989) da Sofia de Ségur, que subverte as relações hierárquicas e assume o lugar de quem, em militância sádica (Rosenbaum, 2006), importuna o professor.

Na obra de Clarice, conhecemos, pelos olhos adultos daquela que chamaremos de Sofia (embora a narrativa não confirme isso), um professor e a própria narradora. Pelas percepções da menina-narradora, o professor é um homem que lhe causa admiração e repulsa. Ela o ama e ao mesmo tempo o detesta. Sofia nos mostra um homem apagado, de ombros sempre contraídos cujo renascimento acontece após um fato, aparentemente, superficial: a menina, de apenas nove anos, escreve um texto que simboliza uma reviravolta decisiva tanto para a vida do professor quanto para a vida dela. A narradora também discorre sobre as dificuldades de aceitar estar numa condição (infância) quando o seu desejo é estar em outra (adulta).

Diante disso, analisamos o conto clariceano sob a perspectiva dos elementos estruturais da narrativa, considerando como importantes para as discussões o enredo, o tempo, a linguagem, a narradora Sofia e o personagem professor. A análise também

ocorre a partir da composição temática. De modo que a obra suscita diversos temas, foi necessário realizar um recorte e optamos por discutir acerca da transformação individual de Sofia e do professor, sobre o nascimento de uma escritora e a respeito dos ecos autobiográficos. Além disso, elaboramos uma proposta metodológica para a inserção desse conto em sala de aula da Educação Básica.

### **Elementos estruturais da narrativa: enredo, tempo, linguagem, narrador e personagens**

Para Nunes (1989), os contos de Clarice costumam seguir a estrutura fundamental do gênero, embora essa não pareça ser a preocupação central da autora. Em relação ao enredo dessa narrativa, há uma tensão conflitiva que surge a partir de um fato aparentemente banal: a escrita subversiva de uma história proposta pelo professor. Sofia sabia que a moral que acabara de escrever não era aquela esperada; por isso, a subversão. Contudo, é a partir desse ponto de desenlace, como mencionado pela narradora: “Foi talvez por tudo o que contei, misturado e em conjunto, que escrevi a composição que o professor mandara, ponto de desenlace dessa história e começo de outras” (Lispector, 2016, p. 266), que acontece uma transformação na vida de Sofia e do professor: o começo de outras histórias.

Esse ponto de desenlace gera uma crise que não se resolve “[...] através de um ato [...]” (Nunes, 1989, p. 84). Essa crise, ou esse estado de aflição nauseante (Nunes, 1989), causado pela cena trivial entre professor e aluna, permite que ambas as personagens, num mergulho reverso, saiam de si e voltem metamorfoseados. O encontro provocou

mudanças. Eles não eram mais os mesmos.

Em relação ao tempo, a narrativa aparece em flashes da memória da Sofia adulta, que narra sob três perspectivas: a menina de nove anos, que modifica sua postura a partir da chegada do professor; a adolescente de treze, que, em choque, recebe a notícia da morte desse professor; e a adulta metamorfoseada (uma junção da menina e da adolescente), que, num processo reflexivo, traz à tona uma série de lembranças. Desse modo, a narrativa é construída de forma não linear, ora temos a face infantil e problematizadora de Sofia, ora temos a face adulta e reflexiva. O que importa, portanto, não é o tempo cronológico, mas sim o psicológico: o tempo que define a narradora como era antes do encontro com o professor e como se tornou depois.

Nesse conto, parece, então, ser muito mais relevante a relação entre os diferentes tempos articulados pela voz da narradora adulta: o tempo do encontro; o tempo da escrita subversiva; o tempo dos desencontros das certezas que foram abaladas; o tempo da integração de quem se era antes e de quem cada um se tornou; e o tempo do começo de outras histórias, que ao leitor não é dada a chance de conhecer. Para Rosenbaum (2006), a aventura de Sofia e seus desastres fica, portanto, inacabada.

No tocante à linguagem, em Clarice, é sempre um elemento que contribui significativamente para o desenrolar das ações. Milton Hatoum (2014) afirma que

[...] os dramas dos narradores de Clarice são também dramas de uma linguagem que expressa, com o ritmo e a cadência de um estilo muito pessoal, o lado agônico ou extático dos seres que evoca; dramas quase sem trama, porque a Clarice interessa menos o enredo e o tempo cronológico que a forma descontínua e fragmentada de expressar uma experiência interior, um transe visionário

ou, inclusive, um pensamento ou conceito.

Podemos observar a singularidade dessa escritora que, cuidadosamente, seleciona cada palavra, cada elemento de composição de suas narrativas. Quanto à descrição desse lado agônico do professor, percebemos quando a narradora afirma que “[...] qualquer que tivesse sido o seu trabalho anterior, ele o abandonara, mudara de profissão, e passara pesadamente a ensinar no curso primário: era tudo o que sabíamos dele” (Lispector, 2016, p. 261, grifo nosso). O uso do advérbio “pesadamente” evidencia a ideia de que, para o professor, exercer essa profissão não traz lhe vivacidade; é uma tarefa árdua de ser executada. Outro aspecto que pode ser observado nessa passagem é um apagamento do passado do professor. Não sabemos se a profissão que ele exercia antes era mais prazerosa, por exemplo. A narradora desconhece, assim, narra somente a partir da chegada dele em sua vida.

Noutro momento da narrativa, num jogo espontaneamente articulado pela menina-narradora, há também uma descrição da agonia desse professor: “Mas se me comoviam seus gordos ombros contraídos e seu paletozinho apertado, minhas gargalhadas só conseguiam fazer com que ele, fingindo a que custo me esquecer, mais contraído ficasse de tanto autocontrole” (Lispector, 2016, p. 264, grifo nosso). Para o professor, era necessário fingir um comportamento de esquecimento, o que lhe era custoso, na tentativa de não se deixar dominar pela raiva que a menina lhe causava. Esse comedimento do professor irritava ainda mais a menina Sofia, que esperava reações mais enfáticas.

O drama da menina-narradora também fica evidente em diversos momentos da narrativa, um deles é um encontro com o sorriso do professor, que a faz mergulhar num enlevamento:

O que vi, vi tão de perto que não sei o que vi. Como se o meu olho curioso se tivesse colado ao buraco da fechadura e em choque deparasse do outro lado com outro olho colado me olhando. Eu vi dentro de um olho. O que era tão incompreensível como um olho. Um olho aberto com sua gelatina móvel. Com suas lágrimas orgânicas. Por si mesmo o olho chora, por si mesmo o olho ri. Até que o esforço do homem foi se completando todo atento, e em vitória infantil ele mostrou, pérola arrancada da barriga aberta – que estava sorrindo. Eu vi um homem com entranhas sorrindo” (Lispector, 2016, p. 273).

Nessa experiência epifânica e profundamente íntima, Sofia, embora não tenha acesso aos pensamentos, enxerga as entranhas do professor. A ausência de qualquer expressão facial que indicasse um sorriso da parte daquele homem até aquele momento torna esse acontecimento singular. Sofia foi o invasor externo, o microrganismo que penetrou o espaço entre o manto e a concha, formando uma pérola: o difícil sorriso do professor.

Para Hatoum (2014), por meio de suas narrativas, Clarice consegue expressar aquilo que é difícil de se descrever, o indizível: “A linguagem foi, de fato, sua travessia maior e a mais arriscada: a paixão pela linguagem, a tendência tenaz, incessante e obsessiva ao dizer o inefável, o que nos toca mais a fundo e fugazmente: o sentido mesmo de nossa existência”. Nessa travessia da linguagem, embora não consiga mergulhar nos pensamentos das outras personagens, Sofia nos revela, a partir de algumas sutilezas, tanto os seus desastres quanto os dramas do professor.

Seus desastres, enquanto criança e pré-adolescente, são variados. Estão tanto no plano físico quanto psicológico. No que diz respeito aos aspectos dramáticos de sua existência, especialmente em termos físicos, pode-se fazer menção a como ela enxerga a

si mesma: “[...] as pernas não combinavam com os olhos, e a boca era emocionada enquanto as mãos se esgalhavam sujas [...]” (Lispector, 2016, p. 265). No entanto, quando olha para si, do ponto de vista da adulta reflexiva que é enquanto tenciona acerca de suas lembranças, Sofia consegue enxergar algo oposto: finalmente tinha um corpo organizado, podia, inclusive, dedicar-se aos estudos.

Psicologicamente, Sofia experimentava a angústia existencial da infância prolongada: “[...] impelia-me a voracidade por uma vida real que tardava [...]” (Lispector, 2016, p. 263); “[...] torturada por uma infância enorme que eu temia nunca chegar a um fim [...]” (Lispector, 2016, p. 264). A menina-narradora enfrentava um fardo significativo. Ser criança era uma tortura que, pesadamente, Sofia tinha que suportar.

Outro elemento importante dessa narrativa é o narrador. Temos um narrador-protagonista que, segundo Leite (2002, p. 43), “[...] não tem acesso ao estado mental das demais personagens. Narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos”. É exatamente assim que Sofia nos apresenta os acontecimentos dessa narrativa. É a partir de suas percepções que ela afirma, por exemplo, que “[...] era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhara” (Lispector, 2016, p. 261, grifo nosso). Sofia descreve a impaciência do professor a partir de sua intuição, utilizando seus engenhosos artifícios de observação, mas não se trata de uma certeza; é mera especulação, como fica claro no uso da expressão “eu adivinhara” e em outros momentos da narrativa.

Ainda sobre a narradora Sofia, sabemos que o marcante episódio de sua vida ocorre

quando ela tem apenas nove anos: a chegada de um professor, cuja disciplina não nos é mencionada, mas isso parece importar pouco para o desenrolar das ações. Esse encontro opera uma drástica mudança em seu jeito de ser: “**Passei** a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas [...]” (Lispector, 2016, p. 261, grifo nosso). O uso do verbo “passei” no pretérito perfeito do indicativo sugere que, antes da chegada desse professor, a menina Sofia se comportava de forma tranquila.

Para uma menina de nove anos, Sofia se apresenta como uma garota corajosa que ainda não experimentou a covardia dos adultos, aquela falta de ousadia que tanto a irritava no professor. Ele é a personificação do adulto que denota uma ausência de coragem de infringir as conveniências. Esse é um dos motivos que faz com que Sofia o deteste. Ao mesmo tempo, nutre uma espécie de paixão por ele, talvez fruto da incógnita que envolve o passado desse professor. Afinal, a narradora desconhece-o. Tudo o que sabe sobre ele é que pesadamente ensina.

O professor é outro personagem importante dessa narrativa. É considerado um personagem redondo (Gancho, 1991), visto que é descrito com maior complexidade, apresentando diversas características: físicas, psicológicas, sociais, entre outras. Embora tudo o que sabemos sobre o professor seja baseado na percepção de Sofia, ainda assim é possível ter acesso a muitas informações sobre ele.

Fisicamente, segundo a impressão da narradora, ele “[...] era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos” (Lispector, 2016, p. 261). A percepção da “grandeza” do professor é mencionada mais de uma vez e pode ser influenciada pelo fato

de Sofia ser apenas uma menina de nove anos, provavelmente ainda pequena em estatura. A menina-narradora evoca, inclusive, a saliência óssea que o professor possui em seu nariz “[...] grosso e romano” (Lispector, 2016, p. 261). Além disso, dá indícios, sob seu ponto de vista, de que ele é um homem desleixado, já que “usava paletó curto demais [...]” (Lispector, 2016, p. 261).

Além das características físicas, é possível reconhecer, a partir do olhar de Sofia, alguns elementos que ajudam na construção do aspecto psicológico, por exemplo, o professor parece nunca estar confortável: “Em vez de nó na garganta, tinha **ombros contraídos**” (Lispector, 2016, p. 261, grifo nosso). A menção aos ombros contraídos aparece três vezes ao longo da narrativa, evidenciando insegurança e tensão constantes. O professor também é visto como um homem triste: “Até que ponto aquele homem, monte de compacta tristeza, era também monte de fúria?” (Lispector, 2016, p. 271).

Vale frisar o fato de que Sofia nos apresenta um retrato fragmentado do professor: ora elementos que constroem as suas características físicas, ora elementos que evidenciam suas emoções. No entanto, é apenas quando o ponto de desenlace da história (a escrita subversiva de uma moral para a história contada pelo professor) transforma os sujeitos que a menina-narradora consegue enxergá-lo de forma completa: “E bem devagar vi o professor todo inteiro” (Lispector, 2016, p. 270). Enxergá-lo inteiro significava ver além das tensões, inseguranças e ombros contraídos.

## Alguns temas para estudo

A narrativa de Clarice é tematicamente rica e permite uma análise a partir de alguns vieses, por exemplo: a) a transformação interior de Sofia e do professor; b) o nascimento

de uma escritora; e c) alguns ecos autobiográficos.

### **a) A transformação interior**

A menina-narradora sofre densas transformações a partir do ponto de desenlace da história. Não se tratou apenas de uma escrita subversiva e provocativa; o texto de Sofia fez eclodir uma escritora e um homem ingenuamente feliz.

Esse momento subversivo é tão impactante para a pequena Sofia que a afeta psicológica e fisicamente. À noite, quando chega em casa, passa a ter crises de vômito. Além disso, ao se deparar sozinha com o professor, a menina submerge em um momento epifânico: enxerga a sala de aula com toda a sua austeridade: “Nunca havia percebido como era comprida a sala de aula; só agora, ao lento passo do medo, eu via o seu tamanho real” (Lispector, 2016, p. 269); vê as entranhas do professor: “Vi tão fundo quanto numa boca, de chofre eu via o abismo do mundo. Aquilo que eu via era anônimo como uma barriga aberta para uma operação de intestinos” (Lispector, 2016, p. 273); e, finalmente, compreende a essência desse momento (ela é o tesouro que se disfarça): “E de repente, apertando os olhos fechados, gemi entendendo um pouco mais: estaria ele querendo dizer que... que eu era um tesouro disfarçado?” (Lispector, 2016, p. 276).

A transformação na vida de Sofia também acontece pelo viés da culpa. A menina não entende o porquê de o professor enxergar nela um potencial. Ela tem ciência de seu plano proposital e maquiavélico. Escrever o texto de forma rápida e insurgente era apenas uma forma de ser a primeira a sair da sala, desfrutar dos benefícios ofertados pelo pátio da escola e, claramente, provocar a ira do professor. Além disso, Sofia acreditava que a agilidade na escrita certamente seria

uma característica que o professor admirava: “[...] demonstrando-lhe assim a minha rapidez, qualidade que me parecia essencial para se viver e que, eu tinha certeza, o professor só podia admirar” (Lispector, 2016, p. 267). Para a menina, ao receber essa credibilidade, retirava do adulto a possibilidade da redenção. Os adultos, em quem ela verdadeiramente acreditava, perdiam esse potencial de salvadores das crianças. Aquele homem ingênuo abalou as crenças de Sofia e transformou o seu modo de enxergar o mundo.

Na vida do professor, o impacto ocorre de forma a libertá-lo das exigências da vida adulta, descortinando a simplicidade que é viver. Aquele homem tenso e contraído descobre uma alegria ingênua, despreocupada, desimportante, aquela mesma alegria de uma criança que, finalmente, dorme com os sapatos novos. Esse mesmo professor que era “[...] um alpinista paralisado pelo terror do precipício [...]” (Lispector, 2016, p. 263) se colocou no lugar de sujeito aprendente e permitiu que a inábil menina de nove anos o ajudasse a descer.

O sorriso do professor é o principal elemento indicativo dessa transformação. Ele “[...] usa pela primeira vez o sorriso que aprendera” (Lispector, 2016, p. 274). É justamente quando se coloca nessa condição de sujeito que se entrega aos processos de aprender que o professor consegue alcançar uma confiança que o permite mostrar sua “[...] feiura, que era a sua parte mais inocente” (Lispector, 2016, p. 275).

A partir da relação contrastante, Sofia e o professor passam por uma metamorfose que só ocorre por causa da condição em que cada um deles se coloca: de sujeito que aprende no contato com o outro. Não foi apenas a figura socialmente hierárquica do professor, cuja característica principal é a de

ensinar algo que esteja relacionado aos seus conhecimentos acadêmicos, que instruiu. Sofia, embora ocupando uma posição socialmente inferior, contribui nas aprendizagens daquele professor.

### **b) O nascimento de uma escritora**

Outro elemento essencial que surge a partir da transformação individual balizada pela figura do outro é o nascimento da menina-escritora.

Para a menina-narradora, escrever era simples e o professor tem um papel fundamental nessa descoberta tão grandiosa, visto que a Sofia adulta “[...] se reporta à infância para falar, com extrema poesia, da sua descoberta como escritora, homenageando com carinho o mestre, que só atuou como tal quando procedeu como aprendiz, fazendo-a perceber o poder das palavras” (Ferreira, 2007, p. 87).

Ao se permitir tirar a crosta que encobre os olhos do adulto, o professor pôde atuar positivamente na vida da menina, que até então não estudava naquelas aulas. O professor, ao aprender a alegria ingênua com Sofia e, enfim, sorrir, anunciara-a, transformava-a, predizendo-a enquanto escritora: “Como uma virgem anunciada, sim. Por ele me ter permitido que o fizesse enfim sorrir, por isso ele me anunciara. Ele acabara de me transformar em mais do que o rei da Criação: fizera de mim a mulher do rei da Criação” (Lispector, 2016, p. 278). Fora o professor que desvirginara Sofia para o ato criador suscitado pelas palavras. Esse poder transformador, que somente as palavras são capazes de desvelar, provocou sorrisos e anúncios.

Escrever era sua “[...] fatal liberdade [...]” (Lispector, 2016, p. 270), garantindo-lhe, ao mesmo tempo, uma sensação de liberdade: “[...] na composição eu sacudia dos ombros

todos os deveres e dela saía livre e pobre, e com um tesouro na mão” (Lispector, 2016, p. 268). Esse tesouro era a obra, a escrita, o texto que se fazia compreensível. Sofia era livre quando enveredava pelo mundo das palavras que transformam vazios em significações.

Para Nunes (1989), Sofia recebe a descoberta desse dom com certa apreensão. Por isso, embora manejar as suas próprias palavras numa folha fosse uma ação simples, descobrir esse ofício foi considerado algo complexo, porque “[...] ali estava eu, a menina esperta demais, e eis que tudo o que em mim não prestava servia a Deus e aos homens. Tudo o que em mim não prestava era o meu tesouro” (Lispector, 2016, p. 278). Poeticamente, Sofia afirma essa angústia de ser capaz de narrar o indizível e de transcrever os amores e as dores, ou seja, aquilo que ela considerava que não prestava em si mesma.

### **c) Ecos autobiográficos**

A partir do nascimento da escritora Sofia, emerge um outro tema relevante nessa narrativa: aquilo que denominamos de ecos autobiográficos. Rosenbaum (2006) afirma que a narradora desse conto ressignifica o passado a partir de uma perspectiva autobiográfica. Logo, esses ecos surgem tanto do ponto de entrelaçamento entre a personagem Sofia e a escritora Clarice (ambas com um deleite em relação à escrita) quanto do ponto em que a Sofia adulta rememora a infância e a pré-adolescência.

Assim como Sofia, Clarice se descobre escritora muito cedo. Ainda na infância, adorava ouvir e inventar histórias (Gotlib, 2013). Assim que se alfabetizou, Clarice despertou para o ofício de sua vida:

Depois, quando eu aprendi a ler e escrever, eu devorava os livros! Eu pensava, olha que

coisa! Eu pensava que livro é como árvore, é como bicho: coisa que nasce! Não descobria que era um autor! Lá pelas tantas, eu descobri que era um autor. Aí disse: “Eu também quero”. (Lispector, 1976, p. 21, *apud* Gotlib, 2013, p. 81)

A perda precoce da mãe é outro eco autobiográfico que liga Clarice à personagem Sofia. Embora não haja linearidade que nos permita afirmar um tempo conclusivo acerca da morte da mãe de Sofia, parece que já fazia um tempo que eram apenas uma menina de nove anos e seu pai: “Meu pai estava no trabalho, minha mãe morrerá há meses. Eu era o único eu” (Lispector, 2016, p. 271). Essa afirmação da narradora sugere que há uma presença da ausência dessa mãe. E ainda que seja apenas esse momento da narrativa em que se fala da mãe, é justamente quando se sente ameaçada pela figura catedrática do professor que ela evoca essa ausência. Afinal de contas, apesar de agir de forma rude para com o professor, Sofia é ainda uma menina de apenas nove anos que carece do cuidado e colo de uma mãe.

Ainda na esteira dos ecos autobiográficos, a narradora afirma que o seu “[...] enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias” (Lispector, 2016, 262). Essa passagem da narrativa conduz o leitor pelo caminho do entranhamento de histórias. Se uma história é feita de muitas histórias, a história de Sofia parece também ser feita da história de Clarice. A Clarice que também se sentia deslocada e, segundo Antonio Callado (1987 *apud* Gotlib, 2013), era uma estrangeira na terra. Seu estrangeirismo não era advindo de sua origem de nascimento, mas da condição enigmática que a autora demonstrava. De maneira simi-

lar, Sofia também se sentia estrangeira para si mesma: “[...] sem falar que estava permanentemente ocupada em querer e não querer ser o que eu era, não me decidia por qual de mim, toda eu é que não podia; ter nascido era cheio de erros a corrigir” (Lispector, 2016, p. 265). Indecisa, a menina de nove anos vivia a angústia de não se alocar na fase em que se encontrava, a infância, ao mesmo em que seu desejo era ser adulta. Assim, a narradora não sabe, de fato, quem ou o que ela era.

Para Hélio Pellegrino (1987 *apud* Gotlib, 2013, p. 23), Clarice via demais, enxergava o que ainda estava por vir: “Para ela se abriam as portas da percepção, de modo a transformar-se o mundo num espetáculo de vertiginosa complexidade, profundidade e vigor”. A personagem Sofia também via demais, enxergava o que estava além dos ombros contraídos. O professor era muito mais que tensão e insegurança, e a menina-narradora provocou a quebra das barreiras que contraíam a lucidez da vida. Inclusive, é por enxergá-lo além dessas tensões que Sofia tenta desastradamente protegê-lo de si mesmo. Ao mesmo tempo que o protege, protege também a si mesma.

Esses elementos apontam apenas indícios – afinal, trata-se de ficção – de uma Clarice que escreve e que parece se deixar escapar nas linhas de sua escrita através da personagem Sofia. Essas reverberações vão sendo diluídas a partir de sutilezas no entremear das histórias. Uma história que se cruza e cede espaço para outras histórias:

E foi assim que no grande colégio lentamente comecei a aprender a ser amada, suportando o sacrífico de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama. Não, esse foi somente um dos motivos. É que os outros fazem outras histórias. (Lispector, 2016, p. 279)

Portanto, parece-nos inacabada a aventura da menina Sofia (Rosenbaum, 2006), assim como as possibilidades e aventuras a que se doou o professor.

## **Os desastres de Sofia na sala de aula da Educação Básica**

A escritora argentina Cecília Bajour (2012), em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, propõe uma abordagem em relação ao trabalho com literatura que ela intitula de conversa literária. Trata-se de uma proposta que envolve uma escuta atenta e intencional, cujo principal propósito parece ser o de ultrapassar uma consolidada tradição escolar: o estudante escuta e aceita a posição do professor em relação às obras lidas.

Nesse sentido, esse tipo de abordagem promove “[...] uma concepção dialógica da leitura e da formação dos leitores, em que predomine a negociação de sentidos e sua permanente expansão” (Ceccantini, 2012, p. 11). Sendo assim, a presente sugestão, na intenção de potencializar as discussões e, conseqüentemente, promover uma interpretação mútua de significados, leva em consideração as vozes dos estudantes, já que falar sobre os textos que lemos é dar visibilidade aos nossos pensamentos.

Além disso, Bajour (2012) considera que a conversa sobre um texto deve ser o coração das aulas de literatura, pois abre caminhos para a construção recíproca de significados. Posto isso, é necessário que se conheça muito bem o texto que se pretende levar para a sala de aula, pois haverá autoconfiança por parte do mediador, além de critérios mais claros para a inserção da leitura.

Diante disso, a obra pode ser levada para uma turma do Ensino Médio, a critério do professor. A turma deve ser organizada

em círculo e a leitura deve ser realizada em sala. É interessante que a leitura seja sugerida com alguns dias de antecedência, a fim de que um primeiro contato com o conto seja feito. Pode-se pedir que os estudantes sinalizem no texto aquilo que chamou atenção.

A conversa literária pode ser iniciada pelo mediador de três formas distintas. A primeira sugestão é a apresentação de algumas curiosidades sobre Clarice Lispector, por exemplo, o fato de ela ser uma imigrante, cuja família fugiu da guerra que assolava o leste europeu. Como segunda opção, sugerimos a exibição de um trecho da entrevista que Lispector (2012) concedeu a TV Cultura, recortando o momento em que ela fala sobre ser ou não ser escritora. Por fim, pode-se discutir sobre a relação de homonímia entre a obra de Clarice e a obra da Condessa de Ségur. Para isso, pode-se realizar a leitura do prefácio *Conhecer, observar e deduzir*, escrito por Carla Maia de Almeida (2019), da obra da Condessa de Ségur. Em todas as propostas, a ideia é que o mediador promova uma reflexão junto aos estudantes. Depois desse momento, pode-se iniciar a efetiva leitura do conto.

Após a leitura, o mediador deve incentivar o estudante a compartilhar suas experiências com a obra, incluindo suas impressões, interpretações e perspectivas. A proposta não é deixar o texto à mercê do olhar em formação dos estudantes, mas sim mostrar a eles que suas vozes podem e devem ser ouvidas. É importante ressaltar que não pode ser uma escuta com a intenção de retificar ou ratificar as verdades engendradas pelo professor. Em vez disso, trata-se de uma forma de escuta que respeita tanto a singularidade da fala de cada estudante quanto os limites do próprio texto.

Nesse percurso, algumas perguntas po-

dem ser pensadas pelo mediador, mas elas não devem ser o ponto de início das discussões. É preciso que as primeiras vozes sejam as dos estudantes. As questões que guiarão as discussões devem ser levantadas somente se o mediador perceber que há um afastamento em relação aos limites do texto ou se imperar o silêncio. Eis algumas questões que podem ser levantadas: Qual elemento da estrutura narrativa você daria destaque e por quê? Quais são as consequências da chegada do professor na vida de Sofia? Há alguma transformação na vida do professor? O desfecho da história promove uma mudança na vida das personagens?

Finalizadas as discussões, sugerir a construção de um painel da recomendação. Cada estudante deve escrever numa folha de papel se recomenda ou não a leitura desse conto, justificando a sua escolha. Esse painel da recomendação pode ficar tanto na biblioteca, caso haja, quanto no corredor mais movimentado da escola.

Essas sugestões, que não são modelos herméticos, podem provocar um entrelaçamento entre as falas e uma consequente fragmentação dos sentidos, que vão se juntando e originando novos caminhos para a significação. Caminhos esses que não empobrecem nem desviam o foco, mas geram algo que “[...] talvez não chegaríamos na leitura solitária” (Bajour, 2012, p. 24).

Essa construção de significados gerada a partir desse encontro entre a voz do leitor em formação e a voz do leitor especialista corrobora com a ideia de que o levantamento de sentidos não é “[...] ato meramente individual” (Bajour, 2012, p. 25).

## Considerações finais

Não há como passar imune aos encontros suscitados pelas obras clariceanas. Embora o outro seja inalcançável, ele é figura funda-

mental para as descobertas e as transformações individuais.

No conto em análise, as transformações pelas quais Sofia passou estavam diretamente relacionadas ao encontro singular com o professor e vice-versa. Ambas as personagens tiveram as suas certezas abaladas quando se dispuseram a se relacionar mesmo nas suas indiferenças. Foi no encontro com o outro que Sofia descobriu o doloroso ofício da escrita. Foi no encontro com o outro que o professor aprendeu a sorrir.

Nesses encontros e desencontros, Clarice consegue atingir uma técnica narrativa que entrega para o leitor muito mais que uma menina-narradora e suas indisposições em relação ao seu professor. A autora entrega uma narrativa que transita pelo inacabado que é cada história. Na verdade, o inacabado próprio a todo ser humano.

## Referências

- ALMEIDA, Carla Maia de. Conhecer, observar e deduzir. In: SÉGUR, Condessa de. **Os desastres de Sofia**. Rio de Janeiro: Editora Fábula, 2019.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- CECCANTINI, João Luís. Irrecusável convite. In: BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo. **Clandestina felicidade: infância e renascimento na obra de Clarice Lispector**. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Sheila%20Vieira/Downloads/52268%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sheila%20Vieira/Downloads/52268%20(1).pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- GOTLIB, Nádya Batella. **Clarice: uma vida que se conta**. 7. ed. rev. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

Clarice Lispector na sala de aula: uma leitura do conto Os desastres de Sofia à luz dos elementos da narrativa e da perspectiva temática

HATOUM, Milton. **Clarice Lispector, a travessia da linguagem**. 2014. Disponível em: <<https://www.blogletras.com/2014/12/clarice-lispector-travessia-da-linguagem.html>>. Acesso em: 19 mai. 2022.

LEITE, Lígia Chiappini Moares. **O foco narrativo**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Os desastres de Sofia**. In: LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Organização de Benjamin Moser. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

\_\_\_\_\_. Panorama com Clarice Lispector. [Entrevista cedida a] Júlio Lerner. Youtube, 07 de de-

zembro de 2012. Disponível em: <<https://www.normasabnt.org/referencia-de-video-do-youtube/>>. Acesso em 18 jul. 2022.

NUNES. Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ROSENBAUM, Yudith. **Metamorfoses do mal**: uma leitura de Clarice Lispector. 1. Ed. 1. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

*Recebido em: 22/07/2023*

*Aprovado em: 05/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Homo vitiis et virtutibus: Uma análise comparativa da recepção da biografia de Cícero por Plutarco e Leonardo Bruni

Záira Caroline Dutra Carreiro (UFJF)

<https://orcid.org/0009-0006-9229-9995>

Anderson M. R. Alves (UCP)

<https://orcid.org/0000-0003-2878-8752>

## Resumo:

Plutarco (Queroneia, 46-120 d.C.) e Bruni (Arezzo, 1370-1444 d.C.) se dedicaram à narrativa biográfica heroica, que tinha a função de educar o leitor a partir da vida de figuras ilustres. Ambos escreveram, dentre outras, a vida de Cícero, apresentando, porém, pontos de vistas distintos. Plutarco narra as virtudes de Cícero e dá ênfase a aspectos duvidosos de sua vida e aos seus vícios. Bruni narra os mesmos aspectos, contudo justifica as fraquezas do orador, dando como motivo para elas o amor de Cícero à República Romana e à sua “infallível” ética. Apresentamos o percurso da narrativa biográfica na Antiguidade e na Idade Média e mostramos, através de excertos das obras *Vidas Paralelas* – de Plutarco – e *Cicero Novus* – de Leonardo Bruni – como o relato da vida de Cícero foi recebido e reproduzido, mantendo uma função didática. Para alcançar o objetivo apresentamos textos de teóricos da estética da recepção, tais como Anastasia Bakogianni, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss.

**Palavras-chave:** Cícero; Biografia; Plutarco; Leonardo Bruni; Literatura romana.

## Abstract:

### **Homo vitiis et virtutibus: A comparative analysis of the reception of Cicero's biography by Plutarch and Leonardo Bruni**

Plutarch (Chaeronea, 46-120 AD) and Bruni (Arezzo, 1370-1444 AD) dedicated themselves to heroic biographical narrative, which had the function

\* Mestre em letras (UFJF); Especialista em língua portuguesa (UCP); Graduada em letras (UCP). Professora de língua portuguesa na rede municipal e privada de Petrópolis e de língua latina no Instituto Teológico Franciscano (ITF). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0902064162589659>. E-mail: [zairacaroline@yahoo.com.br](mailto:zairacaroline@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Università della Santa Croce, Roma. Professor adjunto do curso de graduação em Filosofia e do Programa de pós-graduação em Educação, na Universidade Católica de Petrópolis. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2401843549894209>. E-mail: [amralves\\_filo@yahoo.com.br](mailto:amralves_filo@yahoo.com.br)

of educating the reader based on the lives of illustrious figures. Both wrote, among others, the life of Cicero, presenting, however, different points of view. Plutarch narrates Cicero's virtues and emphasizes dubious aspects of his life and his vices. Bruni narrates the same aspects. Nevertheless, He justifies the orator's weaknesses, giving Cicero's love for the Roman Republic and his "infallible" ethics as a reason for them. In this way, we present the course of the biographical narrative in Antiquity and the Middle Ages and show, through excerpts from the works *Parallel lives* – by Plutarch – and *Cicero Novus* – by Leonardo Bruni – how the account of Cicero's life was received and reproduced, maintaining a didactic function. In order to achieve the objective, we submit texts by theorists of aesthetics reception, such as Anastasia Bakogianni, Wolfgang Iser and Hans Robert Jauss.

**Keywords:** Cicero; Biography; Plutarch; Leonardo Bruni; Roman literature

## **Narrativa biográfica heroica antiga e medieval: Plutarco e Bruni**

Desde o seu surgimento, a biografia, do grego *βιογραφία* (de *βίος* - *bíos*, vida e *γράφειν* - *gráphein*, escrever) é um gênero associado à história, visto que é tão antiga quanto a história como disciplina (LIMA FILHO, 1994). É fato que a narrativa biográfica contribui com o conhecimento histórico, pois aponta para a relação do indivíduo com a sociedade, ou seja, entre o público e o privado. A biografia, como domínio da história, confunde-se, especialmente na Antiguidade, facilmente com a literatura. De fato, a biografia é uma espécie de domínio mais perene que o registro histórico, pois o fascínio das vidas humanas acompanha os homens e os estudiosos de todas as épocas.

O gênero biográfico é muito antigo, remonta à Grécia do século V a.C. Segundo Momigliano (1993), não há evidências da sua existência no período anterior ao século V a.C., devido à falta de documentação. A produção biográfica tinha como objetivo propalar as experiências vividas a partir da história dos grandes homens. Esses registros eram feitos em vasos, nas comédias,

nos dramas e nos relatos de viagens. Constitui um *tópos* frequente nos textos literários.

Entretanto, o desenvolvimento do gênero biográfico ocorreu com Plutarco (Queroineia, 46 – 120 d.C), que passou a se dedicar à biografia comparada, ou biodoxografia, conhecida forma de narrar vidas paralelas (BARROS, 2004). Ele criou, assim, um compromisso da literatura com a história a partir da biografia. O objetivo das biografias de Plutarco é inteiramente didático. Visava à formação moral do leitor e recordava as grandes figuras da história a partir de suas virtudes e vícios, de forma que o texto funcionasse como um espelho que reflete os heróis, como guias a serem contemplados: “a ressurreição literária dos heróis costumava animar o interior do filósofo, esta é uma descoberta de Plutarco que marca uma era e dá à história e ao passado um significado mais profundo”<sup>1</sup> (SIRINELLI, 2000, p. 310).

1 “la réssurrection littéraire des héros servant à animer le for intérieur du philosophe, c’est une découverte de Plutarque qui marque une époque et donne à l’histoire et au passé un autre sens, plus profond”.

Tendo o eixo de sua escrita nos homens e não nos fatos que os envolvem, o método sintético de Plutarco buscava revelar o *êthos* das personagens. Os episódios narrados eram acessórios e serviam para orientar o leitor moralmente. Com efeito, Plutarco, em *Vidas Paralelas: Alexandre e Julio César* (*Plut. Alex. 1. 1-3*), define o propósito da sua obra com as seguintes palavras:

*É a vida de Alexandre, o rei, e de César, que derrubou Pompeu, que estou escrevendo neste livro, e a multidão de atos a serem tratados é tão grande que não farei outro prefácio a não ser implorar aos meus leitores, caso eu não fale de todas as ações famosas desses homens, nem mesmo fale exaustivamente em cada caso particular, mas em epítome na maior parte, para não reclamar. Pois não são Histórias que estou escrevendo, mas Vidas; e nos feitos mais ilustres nem sempre há uma manifestação de virtude ou vício, não, uma coisa ligeira como uma frase ou um gracejo muitas vezes faz uma revelação maior do caráter do que batalhas onde milhares caem, ou os maiores armamentos, ou cercos de cidades. Consequentemente, assim como os pintores obtêm as semelhanças em seus retratos a partir do rosto e da expressão dos olhos, onde o personagem se mostra, mas dão muito pouca importância às outras partes do corpo, então devo ter permissão para dedicar-me antes aos sinais da alma nos homens, e por meio deles retratar a vida de cada um, deixando aos outros a descrição de suas grandes competências<sup>2</sup>.*

2 τὸν Ἀλεξάνδρου τοῦ βασιλέως βίον καὶ τοῦ Καίσαρος, ὑφ' οὗ κατελύθη Πομπηῖος, ἐν τούτῳ τῷ βιβλίῳ γράφοντες, διὰ τὸ πλῆθος τῶν ὑποκειμένων πράξεων οὐδὲν ἄλλο προερούμεν ἢ παραιτησόμεθα τοὺς ἀναγινώσκοντας, ἐὰν μὴ πάντα μὴδὲ καθ' ἕκαστον ἐξειργασμένως τι τῶν περιβοητῶν ἀπαγγέλλωμεν, ἀλλὰ ἐπιτέμνοντες τὰ πλεῖστα, μὴ συκοφαντεῖν. οὐτε γὰρ ἱστορίας γράφομεν, ἀλλὰ βίους, οὐτε ταῖς ἐπιφανεστάταις πράξεσι πάντως ἔνεστι δῆλωσις ἀρετῆς ἢ κακίας, ἀλλὰ πρᾶγμα βραχὺ πολλάκις καὶ ῥῆμα καὶ αἱ παιδιὰ τις ἔμφρασιν ἦθους ἐποίησε μᾶλλον ἢ μάχαι μυριόνεκροι καὶ παρατάξεις αἱ μέγισται καὶ ἰπολιορκία πόλεων, ὥσπερ οὖν οἱ ζωγράφοι τὰς ὁμοιότητας ἀπὸ τοῦ προσώπου καὶ τῶν περὶ τ

Leonardo Bruni (Arezzo, 1370 – 1444), assim como Plutarco, era historiador e a sua escrita biográfica tinha o mesmo objetivo da de Plutarco: a partir da vida de grandes personagens da história ele valorizava a história nacional. A escrita biográfica, para Plutarco, era uma fonte espontânea de proveito e de prazer, como ele bem relata na introdução da *Vida de Timoleón* (*Plut. Tim. 0.1*):

*Comecei a escrever minhas 'Vidas' para o bem dos outros, mas acho que estou continuando o trabalho e me deleitando com ele agora também para meu próprio bem, usando a história como um espelho e me empenhando de maneira a modelar e adornar minha vida em conformidade com as virtudes nele descritas<sup>3</sup>.*

Bruni se tornou conhecido na Itália medieval por suas cuidadosas traduções dos clássicos gregos, como Platão e Aristóteles, para o latim, e por narrativas da história de Florença e a do povo florentino. Sua *práxis* historiográfica é reconhecida por críticos de todo o mundo, devido à sua crença de que o ofício do historiador consiste no questionamento crítico das autoridades, não importando quão eminentes fossem. Em sua obra, fica clara a filiação metodológica com a historiografia antiga e por isso Edmund Fryde (1983, p. 15) diz que Bruni foi “o primeiro historiador humanista a ser claramente influenciado pelos historiadores gregos [...] uma investigação cuidadosa das evidências confiáveis constitui signo claro de sua fami-

ἦν ὄψιν εἰδῶν, οἷς ἐμφαίνεται τὸ ἦθος, ἀναλαμβάνουσιν, ἐλάχιστα τῶν λοιπῶν μερῶν φροντίζοντες, οὕτως ἡμῖν δοτέον εἰς τὰ τῆς ψυχῆς σημεῖα μᾶλλον ἐνδύεσθαι καὶ διὰ τούτων εἰδοποιεῖν τὸν ἐκάστου βίον, ἐάσαντας ἑτέροις τὰ μεγέθη καὶ τοὺς ἀγῶνας.

3 ἐμοὶ τῆς τῶν βίων ἄψασθαι μὲν γραφῆς συνέβη δι' ἑτέρους, ἐπιμένειν δὲ καὶ φιλοχωρεῖν ἤδη καὶ δι' ἑμαυτόν, ὥσπερ ἐν ἐσόπτρῳ τῇ ἱστορίᾳ πειρώμενον ἀμῶς γέ πως κοσμεῖν καὶ ἀφομοιοῦν πρὸς τὰς ἐκείνων ἀρετὰς τὸν βίον.

liaridade com as recém-descobertas histórias de Tucídides e de Políbio<sup>4</sup>”.

Leonardo Bruni compôs as suas biografias cerca de 1300 anos após Plutarco e se dedicou também à narrativa biográfica heroica. Durante a Idade Média, a história e a biografia sofreram um distanciamento entre si, devido ao foco dado ao indivíduo, não às suas especificidades, mas à sua relação com a coletividade. Desta forma, surgiram as hagiografias – a escrita da vida dos santos – e as biografias cavaleirescas.

Contudo, como afirma Dosse (2009, p. 155), houve ampliação desse processo nos séculos XV e XVI. A escrita biográfica veio a se afastar das “biografias cavaleirescas e das hagiografias para consagrar-se à paixão pelas biografias antigas. [...] a escrita mantida entre a exemplaridade moral e a anedota singular tornar-se-á o modelo constitutivo do gênero biográfico nos tempos modernos”.

Ao praticar a narrativa biográfica heroica, Bruni, assim como Plutarco, deu ênfase à primazia do *êthos*<sup>5</sup>, em nome da autenticidade da escrita.

*Apresentou os feitos públicos de figuras como Petrarca e Boccaccio, e aspectos de suas vidas domésticas, como é o caso da biografia de Dante. Nessa obra, ele enfatiza a sua caligrafia, a sua fala lenta e o seu asseio. Tanto Plutarco como Bruni, historiadores e escritores de vidas, tinham como objetivo transmitir um conjunto de valores que todo herói da Hélade possuía e devia ser refletido em todos os seus leitores. A frugalidade, a simplicidade, a honestidade, a diligência, a temperança, o autodomínio, a coragem, a integridade, a justiça, o amor à pátria e à liberdade, a indulgência são exemplos das virtudes dos heróis (FERREIRA, 2003, 7).*

Denis Feeney, em *Criticism Ancient and Modern*, enfatiza a posição de classicistas que defendem a prevalência da teoria literária antiga sobre a teoria moderna, a fim de manter a “fidelidade histórica” e estabelecer uniformidade crítica. Desta forma, os textos antigos devem ser analisados a partir das teorias de críticos que viveram também na Antiguidade clássica, pois, para esses classicistas, tais teorias são as únicas consideradas confiáveis. Assim, “não apenas a crítica literária é um suplemento útil ao aparato crítico do erudito moderno, mas é o único aparato que o erudito moderno pode usar para fins poéticos, uma atividade definida pelo contexto histórico e cultural”<sup>6</sup> (FEENEY, 1995, p. 301).

Malcolm Heath é um dos que defendem o uso da crítica antiga na análise dos textos antigos. Ele afirma que “o antigo testemunho é a nossa única chave interpretativa legítima”<sup>7</sup> (HEATH apud FEENEY, 1995, p.

4 “the first humanist historian to be clearly influenced by Greek historians [...] a careful investigation of the reliable evidence is a clear sign of his familiarity with the newly discovered histories of Thucydides and Polybius”. Tradução nossa. “Tucídides demonstra compromisso não somente com a verdade dos fatos, mas com a cronologia deles, com uma relação de causa e efeito distanciada da interpretação mítica do mundo. [...] Políbio escreve suas histórias de modo objetivo e preocupado com a relação de causa e efeito em contexto mais amplo que os seus antecessores. A contribuição polibiana para a historiografia amplifica-se na crítica que faz a outros historiadores” (SILVA; SILVA, 2017, p. 17-18).

5 “Esta retórica do *êthos*, que põe em relevo a força expressiva, a ênfase, do apotegma, do adágio, do provérbio, da sentença, em que se interpenetram concisão e propriedade, teve um papel preponderante na reflexão crítica da arte da palavra no Renascimento, designadamente na pedagogia de Erasmo, que exerceu marcada influência, entre nós, em pedagogos e mestres de retórica [...]” (SOARES, 2011, p. 47).

6 “not merely that ancient literary criticism is a useful supplement to the critical apparatus of the modern scholar, but the ancient literary criticism is in effect the only apparatus which the modern scholar may use for the purpose of poetic activity defined as a historical and cultural context”.

7 “ancient testimony is our sole legitimate interpretative key”.

301). Esse é um ponto de vista compartilhado por muitos estudiosos da Antiguidade clássica.

Se pensarmos nas biografias de Cícero a partir da afirmação de Heath, dar-se-ia a Plutarco o favoritismo literário, uma vez que ele compôs a sua obra relativamente poucos anos após a morte do orador romano. Ainda que a perspectiva biográfica de Plutarco tenha sido composta na Antiguidade e seja a mais famosa e utilizada hoje, a obra de Bruni também deve ser considerada pela crítica, pois traz novas possibilidades para a análise literária do texto biográfico, contrastando com a obra de Plutarco. De fato, tanto o grego como o aretino tiveram motivações distintas para vislumbrarem a vida de Cícero e grafá-la da maneira como lhes parecia mais conveniente, de acordo com os seus próprios objetivos e com o momento histórico em que viviam.

## A vida de Cícero: motivações de Plutarco e Bruni

*Plutarco é sempre admirável, principalmente quando contempla as ações humanas [...] pois em suas comparações (que são a peça mais admirável de suas obras, e com que, a meu ver, ele tanto se deleitou), a fidelidade e a sinceridade de seus julgamentos igualam sua profundidade e seu peso. Plutarco é um filósofo que nos ensina a virtude (MONTAIGNE, 2010, p. 269).*

Com essas palavras, Montaigne, que considerava o biógrafo grego o seu escritor preferido e modelo a ser seguido, define o cerne da escrita biográfica de Plutarco. Montaigne se refere à fidelidade histórica e à sua pretensão de gerar um efeito imitativo em seus leitores. De fato, a composição das *Vitae* de Plutarco trabalha a questão da identidade e a do contato cultural como realidades complementares, sintetizando assim o legado

grego e o romano, de forma a constituir uma única cultura.

As *Bioi παράλληλοι (Bioi paralleloi)*, de Plutarco, traz vinte e três pares de biografias de homens ilustres. Os pares apresentam sempre uma figura histórica grega e uma romana. A escolha dos protagonistas foi bem pensada por Plutarco, que levou em conta a sua admiração pessoal por eles e o contexto histórico da sua época. Por isso, não se pode afirmar que haja por trás de tais parâmetros um interesse exclusivamente historiográfico. Aurélio Perez Jiménez (apud PINHEIRO, 2013, p. 21), nesse sentido, diz:

[...] a eleição dos heróis se move no terreno do acaso e dos gostos pessoais, mas, muitas vezes, na admiração geral nessa época pela história de outro tempo como um depósito dos mais altos valores que no presente e nas fontes, em alguns casos, impõem tanto o assunto como a forma de abordá-lo<sup>8</sup>.

A eleição dos heróis constitui um círculo temático moralizante<sup>9</sup>. Como afirma

8 “[...] la elección de los héroes se mueve en el terreno de lo fortuito y de los gustos personales o, más a menudo, en el de la admiración general, en esa época, por la historia de otro tiempo como depositaria de más altos valores que el presente y en el de fuentes que, en algunos casos, le imponen tanto el tema como el modo de enforcarlo”.

9 “Já por si, a biografia inscreve-se num género literário marcado por uma natureza ambígua, entre a história e a ficção novelesca. Da história recebe a facticidade, da ficção aquilo que Aristóteles, na Poética, considera ser peculiar do discurso poético — o seu grau de universalidade. Esse, possui-o a História em grau muito inferior: ao narrar o particular, segundo o Estagirita, deixa lugar à Poesia para ser ‘mais filosófica’. Assim, a biografia adequa-se a um fim didático e moralizante. Recorre ao factual da vida de figuras que, potencialmente, pode ser modelado de modo a converter o destino dessas figuras em exemplum, positivo ou negativo, para o leitor, mas marcado por um processo de universalização, análogo ao da *poiesis*. Assim transmite, retoricamente, convicções de fundo sobre história, vida política, padrões éticos, de quem escreve a biografia para o receptor pressuposto na escrita” (FIALHO, 2014, p. 3).

Joaquim Pinheiro (2013, p. 25), a conceitualização das vidas discriminadas por Plutarco contribuirá para a contextualização da *paideia*<sup>10</sup> de Plutarco, que buscou, através da educação e da cultura, uma experiência moralizante tanto para si como para os seus leitores. Na citação a seguir, pode-se ter uma apreciação mais direta dos temas desenvolvidos por Plutarco e das personagens escolhidas como guias do percurso:

De um modo geral, todas estas Vidas têm, à semelhança de outras, um sentido moralizante. Contudo, uma análise mais cuidada permite diferenciar alguns grupos temáticos: um par mítico-lendário (Theseus – Romulus); um par formado por aqueles que a tradição consagrou como os mais insígnos oradores das suas culturas (Demosthenes – Cícero); um par de traidores (Cariolanus – Alcibiades), em que a *paideia* e a *mimesis* se constrói pela negativa; um par de ‘estrangeiros’ e desterrados (Sertorius – Eumedes); um par em que se realça a virtude no exercício da vida pública (Aristides – Cato Maior); dois pares marcados pelo filo-helenismo dos romanos (Philopoemen – Flamininus e Pelopidas – Marcellus) e, por fim, a escolha do par Alexandre – Julius Caesar, que se impõe, sobretudo, pelo significado ímpar que as duas personagens desempenham na Antiguidade (PINHEIRO, 2013, p. 21-22).

Entre os indivíduos que compõem os pares, há semelhanças e aproximações, seja pelo papel que desempenharam em suas sociedades ou por suas características pessoais. Este é o caso do par Demóstenes e Cícero. Marta Várzeas (2012, p. 10), na in-

10 “Na *pólis* do século IV a.C. o conceito de *paideia* supera a vinculação limitada à instrução da criança. Trata-se de uma reflexão sobre a formação do homem para a vida racional na *pólis*. Aplica-se à vida adulta, à formação e à cultura, à sociedade e ao universo espiritual da condição humana. A construção histórica deste mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que chega à ideia consciente de educação” (JAEGER, 1986, p. 244).

trodução de *Vidas Paralelas: Demóstenes e Cícero*, destaca que Demóstenes, grego que viveu no século IV a.C., possuía uma capacidade oratória que constituiu uma importante expressão intelectual em Atenas. De fato, ele é um nome da política e da cultura gregas. Os seus textos serviram para a formação retórica de muitos estudantes e permitiram a imitação do seu estilo nas gerações posteriores. O próprio Cícero considerava-o o mais nobre dos oradores e modelo de prática oratória. Tendo-o como paradigma, Cícero – romano que viveu no século I a.C., um dos principais nomes do cenário político e filosófico romano, além de portador da mais sofisticada *eloquentia* – aprimorou a sua *práxis*, chegando a ser considerado o maior orador de todos os tempos.

Contudo, não era a qualidade oratória de ambos, ou seus escritos, reconhecidamente ricos de retórica e de estilo, que despertou o interesse de Plutarco, mas sim a sua finalidade moral. Foi isso que o levou a compor, a partir dos feitos destes dois homens, dado que “nos feitos mais ilustres nem sempre há uma manifestação de virtude ou vício, não, uma coisa ligeira como uma frase ou um gracejo muitas vezes faz uma revelação maior do caráter do que batalhas onde milhares caem, ou os maiores armamentos, ou cercos de cidades<sup>11</sup> (*Plut. Alex.* 1, 2). Assim, na introdução da obra, Plutarco expõe a sua motivação:

*sobre Demóstenes e Cícero, examinarei em confronto o caráter e as disposições de alma de ambos a partir das ações e da vida pública de cada um, mas renunciarei a comparar os seus discursos e a dar opinião sobre qual dos dois é mais agradável ou mais hábil a falar.*

11 οὔτε ταῖς ἐπιφανεστάταις πράξεσι πάντως ἔνεσσι δὴ λωσις ἀρετῆς ἢ κακίας, ἀλλὰ πρᾶγμα βραχὺ πολλὰκις καὶ ῥῆμα καὶ παιδιὰ τις ἔμφρασιν ἦθος ἐποίησε μᾶλλον ἢ μάχαι μυριόνεκροι καὶ παρατάξεις αἱ μέγισται καὶ πολιορκίαι πόλεων.

Já o aretino Leonardo Bruni, como bem afirma Fryde, compôs suas biografias, dentre elas o *Cícero Novus*, como uma tentativa de historiografia e de desenvolvimento intelectual. Ele classificou a escrita da vida de Cícero como o marco da origem da historiografia humanista italiana. Como historiador, Bruni foi o primeiro a usar a visão de três períodos da história: Idade Antiga, Média e Moderna, sendo considerado então o primeiro historiador “moderno”. Seu relato da história da república e do povo florentino rendeu-lhe a honra da cidadania florentina.

Em Florença, durante o Humanismo, o estudo da língua grega prosperou. A cidade recebeu então uma considerável quantidade de escritos originais de Plutarco a Arno. A obra de Plutarco foi vinculada ao ensino do grego e à formação do educador. Neste período, os escritos de Plutarco foram amplamente traduzidos na Europa.

Bruni, como leitor ávido dos textos antigos, leu toda a obra de Plutarco no idioma original e a tradução ao latim de *Vidas Paralelas: Demóstenes e Cícero*, feita por Iacopo Angeli da Scarperia, entre 1400 e 1401. Ele concluiu que a tradução de Scaperia era imprecisa e o tradutor *non satis eruditum* (TAKADA, 1998, p. 150). Assim, o aretino decidiu realizar uma nova tradução a partir do grego que fosse digna não só do biógrafo que a compôs, mas também dos indivíduos retratados na obra.

Ao traduzir a vida de Cícero, Bruni compreendeu que a maneira como ela fora narrada ficava aquém da grandiosidade da pessoa e das obras de Cícero. Ele chegou ao parecer de que Plutarco teria se servido da figura de Cícero para compará-lo com Demóstenes. Por isso, Bruni acusou Plutarco de imparcialidade, visto que o historiador grego buscava dar mais ênfase aos vícios do orador romano do que às suas virtudes, tor-

nando, assim, Demóstenes mais grandioso, devido às suas virtudes.

Na reescrita da vida de Cícero, Bruni mesclou o juízo crítico com a preocupação pela virtuosidade da latinidade ao teor factual da obra, representando algo único. Uniu o prazer estético à construção de um efeito ordenado sensível e intelectualmente, de modo que o leitor pudesse interagir com os personagens da obra. A este respeito Jauss (1979, p. 65) diz que

*a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (aistheses) e em um reconhecimento perceptivo (anamneses): o espectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (Katharsis).*

Destarte, em 1413, Bruni elabora uma vida de Cícero totalmente nova, chamada precisamente de *Cícero novus*, considerada a primeira biografia “moderna” de Cícero. Em sua obra, o aretino dá enfoque à origem nobre de Cícero, o que, segundo Bruni, foi apresentado a partir de insinuações maliciosas por Plutarco, que ridicularizara o nome do orador romano, além de aspectos da sua trajetória política e filosófica (IANZITI, 1988 apud PIRES, 2007, p. 97).

O exílio de Cícero foi também um dos acontecimentos que Bruni se opôs. Segundo ele, na narração de Plutarco o fato é excessivamente dramatizado, de forma que Cícero, que, em várias de suas obras, aconselhou a prática da virtude como forma de superação dos conflitos, aparece entregue ao vício da vaidade, decorrente do abalo da sua vida pública. Para Bruni, todo o “drama” plutarqueano é desnecessário, pois a atitude aflita e angustiante de Cícero foi graças à sorte da república e da sua pátria. Mesmo tendo lido

a obra do orador romano, inclusive as posteriores ao exílio, a base principal da escrita de Bruni foi a narrativa de Plutarco, cuja influência é clara.

Nessas biografias a imagem do político foi composta a partir de uma avaliação particular, fundada na interação entre o texto e o leitor. Isso produz uma visão *sui generis*, pois a experiência do personagem passa a ser preenchida pela consideração do leitor; nesse caso, do biógrafo, que altera o modo como Cícero é visto e interpretado. Há informações que não são dadas no texto, os chamados “vazios”, que regulam a relação interpessoal e que são preenchidos através de uma hermenêutica. Desse modo, “o texto é um sistema de tais combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios no texto, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor” (ISER, 1979, p. 91).

### **A vida de Cícero: a recepção por Plutarco e Bruni em *Vidas paralelas* e *Cícero novus***

Bruni, como leitor de Cícero e de Plutarco, fundiu elementos da experiência estética antiga com os de sua própria época, através da interpretação. Como afirma Silva (2014, p. 4):

*a hermenêutica literária tem a tarefa de dar compreensão às obras do passado, reconstruindo o horizonte original. Por esse método, as três etapas são assim entendidas: o horizonte progressivo (compreensão) da experiência estética, que reconstitui a apreensão do texto através da leitura; o horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa (interpretação), com a função de esclarecer detalhes, elucidar conjecturas e procurar sentidos; e leitura reconstrutiva (aplicação), conhecimento histórico, que localiza o texto*

*na época, as mudanças por que passou e que provocou e o modo como foi assimilado no decorrer do tempo*

A recepção é a formulação do significado pelo leitor através da interpretação. Assim, não há um texto estático e por isso há certa liberdade interpretativa. Os biógrafos, de fato, podem valorizar os aspectos que desejam, sejam eles vícios ou virtudes. Na obra de Bruni, todos os atos duvidosos de Cícero são justificados por sua ética e pelo seu patriotismo. Os pormenores apresentados por Plutarco “maliciosamente” são revestidos com uma roupagem mais digna. Plutarco, por sua vez, valoriza a postura e a atuação política do arpino, ressaltando as suas falhas de caráter, como a covardia, a autopiedade e a vaidade. A coragem de Cícero é, segundo Bruni, uma característica essencial para a composição de sua vida. Por isso, ele preza por elaborar os seus relatos apontando informações que retratem a virtude da fortaleza.

No relato do desfecho da defesa de Sexto Rócio, feita por Cícero, contra o ditador Sila, mesmo o orador tendo vencido e alcançado a fama, ele é retratado por Plutarco como um covarde que teme a represália e se retira para Atenas. Cícero justifica esse afastamento por motivo de saúde: para se dedicar à filosofia e retornar após a morte do déspota. Diz Plutarco (*Cic.* 3, 4-5. 4, 2):

*Temendo Sila, ele fez uma viagem para a Grécia, depois de espalhar um relatório de que sua saúde precisava de atenção. Pois, de fato, ele era magro e magro e, devido a uma fraqueza do estômago, dificilmente conseguia comer um pouco de comida leve no final do dia; sua voz, entretanto, era cheia e forte, mas áspera e não modulada, e como, devido à veemência e paixão de sua oratória, era sempre forçada a tons mais altos, isso deixava os homens apreensivos por sua saúde [...]. Mas Cícero amava os sistemas que Antíoco descar-*

*tou e se dedicou bastante a eles, propondo, no caso de ele ser totalmente expulso da carreira pública, mudar sua casa para Atenas, longe do fórum e dos negócios do Estado, e passar sua vida na busca silenciosa da filosofia*<sup>12</sup>.

Ao relatar o desfecho do acontecido, Plutarco enfatiza o vício e a covardia de Cícero, ressaltando que a debilidade física do orador provinha do medo avassalador que ele tinha do ditador romano. Sendo assim, Plutarco afirma que a saúde de Cícero só foi reestabelecida quando ele recebeu a notícia da morte de Sila, deixando claro que o mal que o acometia era causado pelo medo:

Mas agora lhe foi comunicado que Sila estava morto, e uma vez que seu corpo, fortalecido pelo exercício, adquiria um hábito vigoroso, enquanto sua voz, adquirindo modulação, tornara-se agradável ao ouvido e moderada em manter o hábito de seu corpo<sup>13</sup> [...] (*Plut. Cíc. 4, 3*).

O aretino relata o ocorrido da mesma maneira que Plutarco. No entanto, zela pela imagem de Cícero, pelas suas virtudes, e adiciona ao texto a informação da idade que Cícero tinha ao enfrentar Sila. Assim ele pretendia mostrar que aquele foi um ato de coragem dada a sua pouca idade: “dizia-se que

12 δεδιῶς δὲ τὸν Σύλλαν ἀπεδήμησεν εἰς τὴν Ἑλλάδα, διασπείρας λόγον ὡς τοῦ σώματος αὐτῷ θεραπείας δεομένου. καὶ γὰρ ἦν ὄντως ἰσχνὸς καὶ ἄσαρκος, ἀρρωστία στομάχου μικρὰ καὶ γλίσχρα μόνις ὀψὲ τῆς ὥρας προσφερόμενος: ἡ δὲ φωνὴ πολλὴ μὲν καὶ ἀγαθὴ, σκληρὰ δὲ καὶ ἄπλαστος, ὑπὸ δὲ τοῦ λόγου σφοδρότητα καὶ πάθος ἔχοντος αἰεὶ διὰ τῶν ἄνω τόνων ἐλαυνομένη φόβον παρεῖχεν ὑπὲρ τοῦ σώματος [...]. καὶ γὰρ ἦν ὄντως ἰσχνὸς καὶ ἄσαρκος, ἀρρωστία στομάχου μικρὰ καὶ γλίσχρα μόνις ὀψὲ τῆς ὥρας προσφερόμενος: ἡ δὲ φωνὴ πολλὴ μὲν καὶ ἀγαθὴ, σκληρὰ δὲ καὶ ἄπλαστος, ὑπὸ δὲ τοῦ λόγου σφοδρότητα καὶ πάθος ἔχοντος αἰεὶ διὰ τῶν ἄνω τόνων ἐλαυνομένη φόβον παρεῖχεν ὑπὲρ τοῦ σώματος:

13 “ἔπει δ’ αὐτῷ Σύλλας τε προσηγγέλθη τεθηκῶς, καὶ τὸ σῶμα τοῖς γυμνασίοις ἀναρρωννύμενον εἰς ἕξιν ἐβάδιζε νεανικὴν, ἢ τε φωνὴ λαμβάνουσα πλάσιν ἠδεῖα μὲν πρὸς ἀκοὴν ἐτέθηραπτο, μετρίως δὲ πρὸς τὴν ἕξιν ἤρμοστο τοῦ σώματος [...]”.

essa foi a primeira causa que, na opinião pública, Cícero protagonizou, tendo vinte e três anos, como escreve Cornélio Nepo<sup>14</sup> [...]” (BRUNI, *Vita di Cicerone*, p. 9). Não obstante, Plutarco é acusado por Bruni de oferecer dados maliciosos: o primeiro deles é a dúvida levantada sobre a origem de Cícero. O biógrafo grego expõe, detalhadamente, a origem familiar do orador, afirmando que

*Diz-se de Helvia, a mãe de Cícero, que ela nasceu bem e viveu uma vida honrada; mas de seu pai nada pode ser aprendido que não vá ao extremo. Pois alguns dizem que ele nasceu e foi criado em uma oficina de um pisoeiro, enquanto outros atribuem a origem de sua família a Tullus Attius, um ilustre rei dos volscoianos, que travou guerra contra os romanos com grande habilidade*<sup>15</sup> (*Plut. Cic. 1, 1*).

Bruni prefere omitir esses detalhes e apresentar, com propriedade, o que para Plutarco é uma dúvida, a ascendência do rei Volco: “Da família dos Túlios, à qual, mais tarde, deu o sobrenome de Cícero, derivou suas origens do município de Arpino. E o princípio de seu sangue, por uma opinião muito constante dos homens, refere-se a Túlio, rei dos Volcos<sup>16</sup>” (BRUNI, *Vita di Cicerone*, p. 5).

Os acontecimentos que resultaram no exílio de Cícero foram motivo de triunfo e de

14 “Questa si disse essere stata la prima causa, la quale in giudicio pubblico Cicerone agito, essendo d’età di ventitre anni, come scrive Cornelio Nepote [...]”.

15 Κικέρωνος δὲ τὴν μὲν μητέρα λέγουσιν Ἑλβίαν καὶ γεγονέναι καλῶς καὶ βεβιωκέναι, περὶ δὲ τοῦ πατρὸς οὐδὲν ἦν πυθέσθαι μέτριον, οἱ μὲν γὰρ ἐν κναφείῳ τινὶ καὶ γενέσθαι καὶ τραφῆναι τὸν ἄνδρα λέγουσιν, οἱ δ’ εἰς Τύλλον Ἄττιον ἀνάγουσι τὴν ἀρχὴν τοῦ γένους, βασιλεύσαντα λαμπρῶς ἐν Οὐολούσκοις καὶ πολεμήσαντα Ῥωμαίοις οὐκ ἀδυνάτως..

16 Jua famiglia de Tullii, la quale dipoi pre se il soprannome di Cicerone, trasse l’origine dal Municipio Arpinate. E il principio del sangue suo per assai costante opinione degli uomini, si riferiva a Tullio re de’ Volsci.

humilhação para o orador romano, pois seus esforços para desmantelar a conspiração organizada por Catilina, assim como os decretos que criou em prevenção ao “terrorismo”, renderam-lhe o título de *Pater patriae*: “chamavam-no salvador da pátria, edificador da cidade, cônsul excelente, dizendo que deviam à sua virtude que estivessem vivos, tivessem filhos, mulher, liberdade e cidade”<sup>17</sup> (BRUNI, *Vita di Cicerone*, p. 41).

Contudo, a determinação da execução dos seguidores de Catilina sem um julgamento foi o motivo oficial pelo qual, através de votação popular, ele fosse condenado ao exílio (BEARD, 2017, p. 100). Antes mesmo que a lei fosse aprovada, em 58 a.C., Cícero se retirou para a Grécia e lá permaneceu por 17 meses. Esse foi um período de sofrimento para o orador. Ele ficou então entregue à passionalidade e à irracionalidade, o que caracteriza uma vida antifilosófica. Do ponto de vista de Plutarco, tal atitude provém de uma autopiedade:

*Ninguém, porém, conseguiu insuflar-lhe coragem nem dissipar-lhe a tristeza. Semelhante a um amante infeliz, voltava, sem cessar, os seus olhares para a Itália. Humilhado, abatido pelo seu infortúnio, mostrou várias vezes fraqueza e pusilanimidade, o que não se podia esperar de um homem que passara a sua vida mergulhado no estudo*<sup>18</sup> (Plut. Cic. 32, 4).

Para Bruni o episódio se trata de uma

17 Constui coloro chiamavano salvator della patria, edificatore dela città e consolo perfettissimo, dicendo che dalla virtù di costui egli vivevano, e che egli avevano i figliuoli, le moglie, la libertà, e la città.

18 πολλῶν δὲ φοιτῶντων ἀνδρῶν ὑπ’ εὐνοίας καὶ τῶν Ἑλληνίδων πόλεων διαμιλλωμένων πρὸς αὐτὰς ταῖς πρεσβείαις, ὅμως ἀθυμῶν καὶ περίλυπος διῆγε τὰ πολλά, πρὸς τὴν Ἰταλίαν, ὥσπερ οἱ δυσέρωτες, ἀφορῶν, καὶ τῶ φρονήματι μικρὸς ἄγαν καὶ ταπεινὸς ὑπὸ τῆς συμφορᾶς γεγωνὼς καὶ συνεσταλμένος, ὡς οὐκ ἄν τις ἀνδρα παιδεία, συμβεβιωκότα τοσαύτη προσεδόκησε.

preocupação com a excelência ética, dado que Cícero não olvida a sua terra e a sua natureza política. Segundo Bakogianni (2016, p. 115), os “textos clássicos são em geral incompletos, controversos, recuperados de uma variedade de fontes e reinterpretados por cada geração de estudiosos de Clássicas”. Assim, a recepção dos textos clássicos consiste em um diálogo permanente entre o leitor e a Antiguidade, mesmo que seja para expor uma opinião contrária à do texto de origem, como foi o caso de Bruni em relação a Plutarco.

## Considerações finais

Auerbach (1972, p. 11) na obra *Introdução aos estudos literários* afirma que “a necessidade de construir textos autênticos se faz sentir quando um povo de alta civilização toma consciência dessa civilização e deseja preservar dos estragos do tempo as obras que lhe constituem o patrimônio espiritual”. Essa assertiva reafirma o constante diálogo entre o leitor e a obra, ou entre o leitor e determinado período da história e também o dinamismo que há entre esses elementos. Essa interação traz novos olhares, pois o texto é interpretado de uma nova maneira a cada leitura.

A teoria da recepção, mais precisamente na recepção dos clássicos, é de grande importância, dado que o que se tem de vários dos textos clássicos são visões alteradas e fragmentadas, o que dificulta o trabalho do pesquisador. A recepção não se concentra na forma canônica do texto, mas sim nas diversas leituras possíveis. Não há um lado certo ou errado, apenas interpretações distintas.

Sempre haverá opiniões que priorizem um texto em detrimento de outro. Contudo, quando lemos as biografias escritas por Plutarco e Bruni, não é possível dar rótulos, visto que são olhares diferenciados que trazem

consigo a marca dos autores e da época em que as suas obras foram produzidas.

O próprio Bruni foi crítico da obra Plutarco e essa crítica o levou a criar uma nova versão, com novos elementos e, consequentemente, uma nova fonte de pesquisa. Isso é a recepção! Entretanto, ainda que haja críticas e ressalvas de Bruni quanto à biografia produzida por Plutarco, é fato que os escritos plutarqueanos, inclusive a biografia de Cícero, influenciaram e continuam influenciando intelectuais de todas as épocas. De fato,

*Montaigne considerou-o o breviário da sua época e Shakespeare nele se inspirou para a composição das suas grandes tragédias romanas e a partir de então não mais deixou de ser um ponto de referência. E os valores que Plutarco nos transmitiu continuam hoje de grande atualidade e seriam muito úteis se transpostos para a prática política e social (FERREIRA, 2003, p. 8).*

Quanto à credibilidade teórica de ambos os biógrafos, é possível dizer que eles utilizaram da melhor maneira a liberdade dada pelo gênero literário biografia e produziram textos que ressaltam vícios e virtudes das personagens em questão, acrescentando a essas *bioi* aspectos de suas próprias épocas. A crença na abordagem historicista sempre existirá, contudo, a sua prática não faz justiça ao sentido da história por eles defendida. Os excertos apresentados podem ser considerados, como disse Halbwachs (2003, p. 29) “o primeiro testemunho que podemos recorrer é o nosso”. Isso nos diz que é através da leitura que o leitor ocupa os vazios deixados com as suas próprias interpretações.

## Referências

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Tradução de José Paulo Paes. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

BAKOGIANNI, Anastasia. O que há de tão clássico na recepção dos clássicos? Teorias, metodologias e perspectivas futuras. *Codex – Revista de Estudos Clássicos*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, 2016, p. 114-131.

BARROS, José D’Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BEARD, Mary. *SPQR: Uma história da Roma Antiga*. Tradução de Luis Reyes Gil. São Paulo: Planeta, 2017.

BRUNI, Leonardo. *Vita di Cicerone fatto in volgare Toscano*. Co’ Tipi Bodoniani, 1804.

DOSSE, François. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Edusp, 2009.

FEENEY, Denis. Criticism Ancient and Modern. In: DOREEN, Innes; HINE, Harry; PELLING, Christopher (Eds.). *Ethics and Rethoric: Classical Essays for Donald Russel on his seventy-fifth birthday*. Oxford: Clarendon Press, 1995. P. 301-312.

FERREIRA, José Ribeiro; LEAO, Delfim Ferreira (Coord.). Os fragmentos de Plutarco e a recepção da sua obra [ atas do colóquio realizado em Coimbra em 27 e 28 de setembro de 2002]. *Separata da Humanitas*, Vol. LV – MMIII, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2003.

FIALHO, Maria do Céu. Philanthropia e Philautia no Teseu de Plutarco. In: SOARES, Carmen; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. *Ética e Paideia em Plutarco*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 3-9.

FRYDE, E. B. The Beginnings of Italian Humanist Historiography: The “New Cicero” of Leonardo Bruni. *The English Historical Review* 376, p. 533-552, 1980. [Publicado também em *Humanism and Renaissance Historiography*. London: The Hambledon Press, 1983. p 33-53]

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In: \_\_\_\_\_. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem*

grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aethesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-82.

LIMA FILHO, Henrique Espada Rodrigues. *História social e subjetividade: considerações em torno da biografia*. Trabalho apresentado no XII Encontro Nacional de História da ANPUH. Campinas, 1994.

MOMIGLIANO, Arnaldo. *The development of greek biography*. Cambridge: Cambridge University, 1993.

MONTAIGNE, Michel de. *Os Ensaios*, Tradução de Rosa Freire, São Paulo: Companhia das letras, 2010.

PINHEIRO, Joaquim. *Tempo e espaço da Paideia nas vidas de Plutarco*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

\_\_\_\_\_. *Roma nas Vidas Paralelas de Plutarco*. In: OLIVEIRA, Francisco de; TEIXEIRA, Cláudia; DIAS, Paula Barata (Coord.). *Espaços e Paisagens: Antiguidade Clássica e heranças contemporâneas*, Vol. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. p. 237 – 245.

PIRES, Francisco Murari. *Modernidades Tucidi-deanas* (ktema es aei), Tomo I, Vol. I. São Paulo: Edusp, 2007.

PLUTARCO. *Vidas Paralelas: Alexandre e Júlio César*, Tradução de Carlos Chaves, Porto Alegre: EDAMERIS.

\_\_\_\_\_. *Vidas Paralelas: Demóstenes e Cícero*, Tradução do grego, introdução e notas de Marta Várzeas, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

\_\_\_\_\_. *Vidas Paralelas: Paulo Emílio e Timoleón*, Tomo II, Introdução, tradução e notas de Aurélio

Pérez Jimenez e Paloma Ortiz. Madrid: Gredos, 2006.

\_\_\_\_\_. *Plutarch's Lives*. with an English Translation by. Bernadotte Perrin. Cambridge, MA. Harvard University Press. London. William Heine-  
mann Ltd. 1919. 7

\_\_\_\_\_. *Plutarch's Lives*. with an English Translation by. Bernadotte Perrin. Cambridge, MA. Harvard University Press. London. William Heine-  
mann Ltd. 1918. 6

SILVA, Ana Cláudia Salomão da. Observações sobre a aplicação da metodologia da estética da recepção a Helena, de Machado de Assis. *REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários*, Vitória, s. 3, ano 10, n. 14, 2014. P. 1-17.

SILVA, Gladys José da; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Orgs.). *A ideia de história na Antiguidade Clássica*. São Paulo: Alameda, 2017.

SIRINELLI, Jean. *Plutarque de Chéronée: Un philosophe dans le Siècle*. Paris: Fayard, 2000.

SOARES, Nair Castro. Plutarco no humanismo renascentista em Portugal. In: PINHEIRO, Joaquim; FERREIRA, José Ribeiro; SOARES, Nair Castro; MARNOTO, Rita. *Caminhos de Plutarco na Europa*, 2 ed., Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 9-51.

TAKADA, Yasunari. *Leonardo Bruni's Cicero novus*, European studies. The proceedings of the desk, 2001, p. 65-79.

VÁRZEAS, Marta. Introdução. In: PLUTARCO. *Vidas Paralelas: Demóstenes e Cícero*, Tradução do grego, introdução e notas de Marta Várzeas, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012, p. 11-31.

Recebido em: 27/07/2023

Aprovado em: 12/10/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# O projeto de pesquisa no enfoque dos metagêneros Tutoriais de youtube e Editais de programas de pós-graduação em Linguística

*Antonio Artur Silva Cantuário (UFPI)\**

<https://orcid.org/0000-0003-3823-8332>

## Resumo:

Objetivamos refletir sobre as orientações relativas ao gênero projeto de pesquisa em tutoriais de youtube e editais e de que modo o projeto de pesquisa é concebido por esses metagêneros em seus aspectos sociais e composicionais. O trabalho situa-se no quadro das análises sociorretóricas de gêneros, em autores como Miller (2009), Bazerman (2006), Swales (1999) e Giltrow (2002) dos quais aproveitamos as concepções de gênero e metagênero para a análise dos dados. A pesquisa é interpretativo-descritiva, qualitativa e usa a adaptação do Modelo de análise temática a partir de um referencial de codificação de Jovchelovitch e Bauer (2017). Tutoriais de youtube e editais indicam que o projeto de pesquisa é intertextualmente situado e posicionado em relação a outros gêneros e se constitui na persuasão e atualidade da temática. Os metagêneros analisados abordam o projeto de pesquisa de modo relativamente diferente.

**Palavras-chave:** Editais; metagêneros; projeto de pesquisa; tutoriais de youtube.

## Abstract:

### **The research project in the focus of meta-genres youTube Tutorials and Notices of Graduate Programs in Linguistics**

We aim to reflect on the guidelines related to the research project genre in tutorials and public notices and how the project is conceived by these meta-genres in its social and compositional aspects. The work is situated within the framework of socio-rhetorical analyzes of genres, in authors such as Miller (2009), Bazerman (2006), Swales (1999) and Giltrow (2002) from whi-

---

\* Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre e atualmente doutorando em linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor da rede de educação pública básica. Membro do núcleo de pesquisa CATAPHORA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2848136567514493>. E-mail: [antonioartursilvacantuاريو@hotmail.com](mailto:antonioartursilvacantuاريو@hotmail.com)

ch we took the conceptions of genre and meta-genre for data analysis. The research is interpretative-descriptive, qualitative and uses the adaptation of the Thematic Analysis Model from a coding framework by Jovchelovitch and Bauer (2017). Tutorials and notices indicate that the project is intertextually situated and positioned in relation to other genres and is constituted in theme's persuasion and relevance. The analyzed meta-genres approach the research project in a relatively different way.

**Keywords:** Notices; meta-genres; research project; youTube tutorials.

## Considerações iniciais

O projeto de pesquisa é um gênero que se apresenta geralmente com uma estrutura relativamente estável em torno de propósitos sociais variados como participar de processos de seleção, de bolsas de financiamento, de requisitos para aprovação em seleções de pós-graduação etc. Além disso, é um gênero que tem uma circularidade limitada com poucos interlocutores e que funciona nos bastidores, ou seja, não é um gênero publicável e acessível. O interesse para estudá-lo parte das reflexões de alguns estudiosos como Monteiro (2016), Silva (2017), Alves Filho (2018), Rio Lima (2019), Sousa (2021), Pedrosa (2021), Reis (2021), Porto (2022) e Oliveira (2022), que o estudaram em algumas culturas disciplinares e verificaram que valores e crenças disciplinares o particularizam em sua cultura disciplinar, ao mesmo tempo indicando sua relativa regularidade estrutural.

Com o advento das plataformas de vídeo, materiais próprios do impresso passaram a ser midiaticizados e transpostos para o suporte digital, a exemplo dos tutoriais em vídeos de youtube que se propõem a fornecer ajuda a quem busca escrever um projeto, uma resenha, uma monografia etc. Nesse sentido, buscamos ampliar o estudo do projeto de pesquisa para o quadro dos metagêneros que orientam sua produção, com ênfase para os tutoriais em vídeos e editais de pós-graduação da área de Lin-

guística. Interessa-nos, no quadro dos Estudos sociorretóricos de gêneros (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2006; SWALES, 1990; GILTROW, 2002), refletir sobre as orientações relativas ao gênero projeto de pesquisa em tutoriais de youtube e editais e de que modo o projeto de pesquisa é concebido por esses metagêneros em seus aspectos sociais e composicionais. Por metagêneros, entendemos os gêneros que visam orientar outros gêneros (GILTROW, 2002), direcionando, proibindo, alertando e regulando as ações retóricas e sociais de seus usuários.

As interfaces entre o digital e o acadêmico têm sido o foco de muitas pesquisas no quadro dos letramentos (ALEXANDRE, 2019), sobretudo das práticas de leitura e de escrita que se estabelecem nessa interação. No entanto, o enfoque dado aos gêneros, especificamente daqueles que orientam outros gêneros e que entrecruzam contextos, ainda é insipiente dado que geralmente se tem muitas pesquisas com os quadros retóricos para investigar os propósitos do gênero tais como pesquisas citadas no primeiro parágrafo desta seção. Optamos, ao contrário, pela análise mais qualitativa menos quantitativa e que busca mobilizar um conceito ainda pouco desenvolvido, o de metagênero, numa análise que relaciona os tutoriais de youtube, típicos do digital, e os editais, do impresso.

Para esse estudo, delimitamos um percurso metodológico tendo em vista a proposta adaptada de Jovchelovitch e Bauer (2017) para o Modelo de análise temática a partir de um referencial de codificação, que consiste em obter tópicos temáticos para melhor focalizar a discussão atinente às orientações metagenéricas nos tutoriais de youtube e nos editais. Por isso, não lidamos aqui com a noção de recorrência retórica em termos numéricos para qualificar ou não editais e tutoriais de youtube como metagêneros, mas entendê-los a partir da dinâmica metagenérica que os situam como gêneros que orientam outro gênero.

O artigo organiza-se mediante nas respectivas seções: a) revisão de literatura para situar a ancoragem teórica de gênero e metagênero no enfoque das análises, b) o percurso metodológico, c) os resultados das análises, d) as considerações finais e, por fim, e) as referências utilizadas ao longo das reflexões.

## **1 Gêneros e Metagêneros na perspectiva sociorretórica**

Nesta seção, apresentamos a síntese da revisão de literatura relativa às definições de gêneros e de metagêneros (MILLER, 2009; DEVITT, 2004; GILTROW, 2002) no quadro dos estudos sociorretóricos de gênero cujo realce teórico será dado ao modo como gêneros e metagêneros realizam ações, são socialmente situados e, em relação à esfera acadêmica, organizam e articulam valores e crenças disciplinares.

### **1.1 A concepção de gêneros**

Os gêneros são constructos sociais, retoricamente motivados e ideologicamente situados nas culturas em que são reconhecidos, aceitos e funcionais nos contextos em que estão indexados. Através dos gêneros,

agimos e tornamos realizáveis os propósitos sociais (exigência) por meio deles. Consideramos que os gêneros não são: a) apenas formas linguisticamente organizadas tendo em vista seus aspectos estruturais; b) o produto de uma realização meramente pessoal e nem c) constructos desprovidos de qualquer relação ideológica, histórica e social. São: as próprias ações sociais (BEZERRA, 2022), nos limites de suas convenções, mas sujeitos à inovação, em movimentos de resistência e de mudança (DEVITT, 2004). Sua estrutura prototípica não é o fator preponderante na definição dos propósitos comunicativos (SWALES, 1990).

Por sua natureza histórica e dialógica (BAKHTIN, 2011), os gêneros se constituem na enunciação real da língua, engajados em um funcionamento discursivo e não meramente fechados em sua dimensão linguística ou formal. Essa concepção ressalta os sentidos que se articulam na estrutura linguística e organizam, no plano retórico, propósitos comunicativos socialmente reconhecidos.

Segundo Swales (1990), os propósitos comunicativos dizem respeito àquilo que os gêneros realizam no plano social, a partir do qual é possível mapear recorrências sociais e, por sua vez, estilístico-composicionais. Não são isoladamente o critério definidor dos gêneros; e um gênero pode ter mais de um propósito comunicativo, por isso defini-los no plural. E, por não serem imanentes ao texto (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012), os propósitos comunicativos se constituem no reconhecimento social dado o gênero tipicamente utilizado pelos sujeitos para agir na comunidade. Em outras palavras, isso ajuda a compreender que nem sempre o nome de um gênero ou sua forma composicional são os critérios centrais na definição do propósito ou dos propósitos desse gênero.

Do ponto de vista da sociorretórica, os gêneros são ações sociais (MILLER, 2009) não só porque estão indexados em um contexto, mas também pela relação intrínseca que guardam com as exigências ou motivos sociais a partir dos quais o conhecimento de uma prática torna-se recorrente. Dessas formas de ação social prototípicas, os sujeitos passam a construir expectativas sobre o que e como determinados gêneros devem se organizar, a partir do que Bazerman (2006) denominada de tipificação social. Nesse sentido, podemos considerar que, ao serem os próprios modos de agir socialmente, os gêneros podem revelar-se poderosos artefatos para identificar os saberes de uma prática, naquilo que Miller (2009) chama de estoque de conhecimentos.

Nessa direção, os metagêneros também se apresentam na metalinguagem com os gêneros (GILTROW, 2002), tópico do qual trataremos a seguir, incluindo as dimensões de seu(s) propósito(s).

## 1.2 Os metagêneros no enquadre dos gêneros

Os metagêneros, segundo Giltrow (2002), ajudam a compreender a linguagem de uma comunidade falando sobre ela mesma, sendo as diretrizes e as regras os metagêneros mais prototípicos dessa categoria. São apresentados aos recém-chegados como *feedback* preventivo para manter as convenções da comunidade (CANTUÁRIO; RIO LIMA; ALVES FILHO, 2023). Em geral, não são usados para estimular a inovação nos gêneros. Para além disso, aquela autora ressalta que os metagêneros endossam determinadas expressões, silenciam outras e regulam de certo modo o comportamento sociocognitivo diante de um gênero a aprender. Além disso, organizam as relações do gênero com a comunidade e medeiam simbolicamente as práticas mais valo-

rizadas ou, obliquamente, ocluem as que não são aceitas ou pouco valorizadas.

Nem sempre onde há gênero, há metagêneros. A aprendizagem de gêneros é diversa, havendo gêneros que aprendemos de modo tácito na prática discursiva real, por modelos antecedentes, por outros gêneros, por mediação etc (GILTROW, 2002). Contudo, onde há metagênero, há gênero (s). Os metagêneros são um epifenômeno, pois existem na dependência que mantêm com os gêneros dos quais se constituem, e não existem por si próprios.

Na universidade, ainda prepondera o uso de manuais de metodologia e a referência modelar dos próprios gêneros como práticas do ensino explícito dos gêneros acadêmicos (DEVITT, 2004). No contexto digital, as temáticas acadêmicas são transpostas aos tutoriais em vídeos que ensinam a elaborar resumos, resenhas, monografias, projetos de pesquisa etc. (CANTUÁRIO; ALVES FILHO, 2021). Essa atividade, ainda não institucionalizada e não legitimada por boa parte das universidades (CANTUÁRIO, 2020), não inibiu o número significativo de visualizações desses tutoriais, entendidos como metagêneros acadêmicos não institucionalizados (CANTUÁRIO; ALVES FILHO, 2021).

Barbosa (2020) verificou as divergências entre manuais de metodologia em culturas disciplinares diferentes (educação física, direito, enfermagem) sobre o gênero monografia e, conforme Giltrow (2002), constatou que os metagêneros não abordam toda a situação retórica de um gênero. Os metagêneros também são relativamente estáveis, pois entendê-los no enquadre dos gêneros implica concebê-los como artefatos culturais e disciplinares que têm particularidades (DEVITT, 2004) em função dos contextos em que se situam, de sua intencionalidade e institucionalização.

As possibilidades criativas e inovadoras de uso dos gêneros e suas instabilidades, muitas vezes, são omitidas nos próprios metagêneros. No ambiente digital, por exemplo, a ênfase na informação rápida e prática leva em conta aquilo que é típico do gênero, reduzindo as orientações àquilo que parece ser, do ponto de vista do tutorialista, imprescindível. Contudo, isso nem sempre reflete a prática real e as peculiaridades do gênero em cada área ou em cada contexto com que interage. O mercado editorial contribui significativamente para que editores façam ajustamentos, escolhas e modificações que não ficam claras no produto final (livros, manuais etc.) e chegam ao consumidor de modo ingênuo e supostamente neutro como se fossem apenas as orientações sem qualquer posicionamento por parte de quem o elaborou.

Em geral, predominam nos metagêneros informações composicionais e formais (CANTUÁRIO, 2020). Os tutorialistas no youtube assinam contratos com outras plataformas, marcas terceirizadas e próprias como os cursos que ensinam “a fórmula para fazer o seu TCC em apenas 1 semana!”. Esse cenário se relaciona diretamente com o número de adeptos às ajudas prometidas no discurso dos tutorialistas, formalizando um discurso tutorialístico (CANTUÁRIO; ALVES FILHO, 2021). Por outro lado, há uma supremacia dos manuais quando comparados aos tutoriais em vídeos, nas recomendações de planos de ensino nas graduações e pós-graduações.

Metagêneros não são ingênuas construções para traduzir o saber fazer do gênero. Muitos trabalhos acadêmicos, nas seções de metodologia, destinam um espaço às definições da caracterização do estudo com base em manuais bastante tradicionais no meio acadêmico (MONTEIRO, 2016). Ou seja, a

legitimação metodológica é valorada pelo discurso dos manuais como fator de credibilidade. Os editais de seleção de programas de pós-graduação não costumam indicar referências metodológicas e, em algumas áreas, sugerem que a metodologia contenha o âmago da discussão teórico-disciplinar, do percurso metodológico propriamente dito. Neste caso, o candidato deve partir de conhecimentos prévios de sua área de pesquisa para compreender essa dimensão e recomendação metodológica.

Enquanto os manuais constituem boa norma para a escrita acadêmica, alguns editais comportam-se como gêneros burocráticos, ao mesmo tempo avaliativos e metagêneros, pois tornam-se o parâmetro principal dos critérios de avaliação que trazem e por meio dos quais os avaliadores partirão para sistematizar a seleção. Por outro lado, os tutoriais aderem ao discurso de boa parte dos manuais e normas particulares de seleções (em editais) são silenciadas para dar voz a uma perspectiva que põe o capital intelectual a serviço do capital financeiro. Desse processo surgem os debates em torno da capitalização do conhecimento científico a todo custo, por exemplo, com as promessas de reduzir e simplificar a escrita do projeto em pouco tempo, em apenas alguns passos, ou seja, os limites entre contextos parecem tênues, mas, ao mesmo tempo, sinalizam questões importantes que poderão ser exploradas em outros trabalhos.

Portanto, gêneros e metagêneros integram-se não como suporte um do outro, mas como artefatos intertextualmente relacionados, indicando pontos de tensão, debate e reflexão sobre o que aprendemos quando produzimos um gênero e sobre o modo como determinados gêneros servem enquanto conteúdo temático para a elaboração de metagêneros. Sugerimos, portanto,

que no percurso da pesquisa sobre gêneros, as análises sobre metagêneros posicionem uma reflexão mais crítica sobre o conhecimento de gênero e sua relação com o contexto, pois, segundo Giltrow (2002), os metagêneros podem falhar em seu propósito mais explícito: ensinar como fazer.

## 2 Percurso metodológico

Essa pesquisa é de cunho descritivo-interpretativo e focaliza as orientações sobre o projeto de pesquisa em seis tutoriais em vídeo de youtube e também três editais de pós-graduação de três regiões do país (norte, nordeste e sudeste) na área de Linguística, como forma de relacionar as diretrizes dos tutoriais ao que metagêneros como editais esperam dos elaboradores de projeto em seleção.

Os tutoriais foram selecionados pelo critério de visualização como indicador de engajamento das informações veiculadas. Os vídeos partem de oitenta mil a um milhão de visualizações, fato que constata o impacto desses tutoriais no contexto digital por meio de conteúdo transposto do acadêmico para o digital; e têm duração de 15 a 30 minutos: Ivan Guedes (2020) – (30 min), Camila Miranda (2020) – (13 min), André Fontenelle (2019) – (23 min), Além do lattes (2020) – (15 min), TCC sem drama (2018) - (13 min) e Passaporte do TCC (2017)- (20min).

Os editais dos programas de pós-graduação escolhidos são da área de Linguística por constituir o campo disciplinar no qual o estudo se insere em três regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste). Não foi estabelecido parâmetro para a escolha dos estados já que o critério regional abrange este, ou seja, três regiões geograficamente diferentes que acolhem programas de pós-graduação na área de Linguística e diferenciam-se, por exemplo, em razão de suas demandas locais

de cada estado, aqui escolhidos os programas situados no Piauí, Pará e São Paulo.

Os editais foram os seguintes: a) Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Pará (PPGL-U-FPA, 2022) b) Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Piauí (PPGL-UFPI, 2022) e c) Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (IEL/ UNICAMP, 2022). Considerando que os referidos programas de pós-graduação disponibilizam anualmente vagas para mestrado e doutorado, não levamos em conta essa diferença uma vez que as diretrizes para o projeto de pesquisa são praticamente as mesmas.

As diferenças se resumem a número de páginas, por exemplo, no caso do PPGL-UFPI. Quanto ao PPGL-UFPA, o edital é o mesmo para o mestrado e doutorado. Nos editais do IEL/UNICAMP, a mudança mais significativa está na ampliação da fundamentação teórica em número de páginas (como se destaca nas análises em uma das citações do IEL em que colocamos entre parêntese os termos mestrado e doutorado para diferenciar). Dadas as diferenças, optamos por uniformizar nas análises os três editais sem considerar as diferenças na modalidade da pós-graduação, realce que poderá ser dado em outras pesquisas.

Quanto à coleta de dados, os vídeos dos tutoriais foram visualizados ao passo que anotações eram feitas. As informações foram postas em contraste para relacionar as diretrizes apresentadas. Os vídeos foram retomados quando necessário para revisar as anotações e, em seguida, organizados em tópicos. O objetivo dessa etapa foi reduzir as informações, tendo-se por categorias de análise básicas: a) o propósito comunicativo do projeto de pesquisa e b) a estrutura do projeto de pesquisa. Dados dos editais

foram analisados nas seções que apresentavam os critérios e a estrutura do projeto e utilizados para o debate na relação com as orientações constantes nos tutoriais, ainda que informações ao longo da leitura de outras seções desses editais tenham contribuído para complementar a discussão.

O processo de análise foi feito por meio da redução das informações através da adaptação do Modelo de análise temática a partir de um referencial de codificação de Jovchelovitch e Bauer (2017), que consiste em obter tópicos temáticos para melhor focalizar a discussão atinente às orientações metagenéricas nos tutoriais de youtube e nos editais. Os dados relativos aos dois metagêneros foram comparados para gerar uma reflexão em torno das recomendações que são feitas pelos metagêneros, considerando o modo como são tratadas na perspectiva e no formato de cada um deles.

### 3 O projeto de pesquisa na perspectiva de tutoriais em vídeos de youtube e editais de

## pós-graduação em Linguística

Os tutoriais em vídeos são relativamente curtos, sucintos e abordam as questões relativas às orientações através de metáforas, por exemplo, a introdução é o cartão de visita do leitor, ou a metodologia é o caminho a ser seguido. Essa abordagem também foi encontrada no trabalho realizado por AUTOR (2020), ao analisar o gênero monografia em tutoriais de youtube, e parece típica do texto inicial que abre as orientações desse metagênero (AUTOR; AUTOR, 2021). Além disso, esses tutoriais iniciam uma apresentação do canal, comentando sobre o objetivo do vídeo e mencionando, em alguns casos, as plataformas pagas por meio das quais os assinantes podem ter acesso a materiais detalhados sobre o assunto. Ademais, orientam os leitores-seguidores a curtirem e seguirem o canal, ativarem as notificações e se manterem atentos às atualizações das postagens futuras.

Dos seis tutoriais, três trazem nas orientações o propósito comunicativo do projeto de pesquisa.

#### Quadro 1: O propósito comunicativo do projeto de pesquisa (Tutoriais)

IVAN GUEDES (2020): Apresentar ao orientador. Ingressar na pós-graduação. Solicitar financiamento de pesquisa. Planejar como vai ser a ação de pesquisa que se pretende fazer. Nortear o trabalho

FONTENELLE (2019): Serve para que o leitor seja capaz de entender o TCC, os métodos e resultados que espera encontrar.

ALÉM DO LATTES (2020): Serve para elaborar o TCC na graduação e pós-graduação. Mostrar os argumentos de um interesse de uma pesquisa; mostrar que tem condições mentais e teóricas de conhecimento para desenvolver.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Na perspectiva dos tutoriais, o projeto realiza a função social de projetar a organização do trabalho futuro, que pode se materializar em outros gêneros como uma monografia, uma dissertação ou tese. Esses tutoriais entendem, portanto, que esse gênero mantém com outros gêneros uma relação de dependência textual e procedimental, pois por meio do projeto tanto o leitor presumido<sup>1</sup> para o projeto quanto seu elaborador terão um sentido definido para compreender o percurso da pesquisa. No canal de Ivan Guedes (2020), a lista de propósitos amplia para os aspectos além do contexto da sala de aula, incluindo os processos de financiamento, em caso de pesquisadores experientes e o ingresso à pós-graduação.

Os editais iniciam com normativas legais que o resguardam enquanto documento orientador, um manual de orientações sobre as etapas da seleção, incluindo a elaboração do projeto de pesquisa. Se comparados aos tutoriais, há uma diferença significativa nas relações de poder que se estabelecem não só pelo contexto de onde emergem, mas também sobre como dizem e de que forma ditam as normas legalmente referenciadas. As orientações relativas ao gênero e a seus critérios são apresentadas ao longo do edital, tendo em vista que o edital pode ser considerado um gênero que também tem o propósito de orientar os participantes da seleção sobre a escrita do projeto.

---

1 Entendemos como leitor presumido neste trabalho o leitor vislumbrado a partir de um perfil social pretendido diante dos propósitos sociais de um gênero e pelos seus produtores. Nesse sentido, o leitor presumido do projeto de pesquisa são os sujeitos em papel social de avaliador ou orientador, considerando que o projeto de pesquisa em uma seleção é avaliado e até mesmo em processo de formação acadêmica passa pelo crivo de uma análise a partir de uma comissão avaliadora. (CONNOR; MAURANEN, 1999).

Na abordagem dos editais, verificamos que entre eles é consensual o fato de que o projeto de pesquisa tem socialmente uma função engajada na contribuição científica e na atualidade da pesquisa embora numa seleção o propósito avaliativo esteja marcado. Os trechos a seguir mostram como alguns dos critérios avaliativos permitem fazer essa constatação.

D) Justificativa com revisão bibliográfica que permita situar teoricamente o problema abordado e sua *relevância* em relação às pesquisas anteriores (estado da arte). (PPGL-UFPA, 2022 p.4 *grifo nosso*)

B) inseri-lo em um quadro teórico *relevante*, mesmo que a utilização do quadro teórico seja ainda incipiente. (mestrado) C) da literatura recente pertinente ao problema (doutorado) (IEL/ UNICAMP, 2022, p.8 *grifo nosso*)

E) adequação, *cobertura e atualidade* das referências. (PPGL-UFPI, 2022, p.8 *grifo nosso*)

Os termos em destaque marcam ao longo dos editais a ideia de que os projetos de pesquisa na pós-graduação são importantes porque contribuem para a atualização do conhecimento, da produção de novos saberes e, como na última citação, dão cobertura à discussão e a outros trabalhos futuramente realizáveis. Além disso, sinalizam também o caráter persuasivo e argumentativo desse gênero, ao contrário dos tutoriais, que se posicionam a partir de um discurso mais brando, generalista focado sobretudo na transmissão do conteúdo formal do gênero projeto de pesquisa.

Connor e Mauranen (1999), por exemplo, afirmam que o projeto tem um caráter persuasivo, visto sob o dualismo de, por um lado, revelar sua inovação e legitimidade no campo de pesquisa, por outro, isso deve ser feito de modo propositalmente escondido em algumas áreas sem que se

abra a crítica explícita à própria tradição de pesquisa. O canal Além do Lattes (2020) destaca a natureza persuasiva de um projeto como se constata no quadro anterior ao mencionar o propósito comunicativo do gênero, porém não amplia a dimensão estilística e polida com que essa abordagem pode ser feita.

Em relação aos editais do PPGL-UFPI (2022), PPGL-UFPA (2022) e IEL/UNICAMP (2022), os critérios de avaliação, nos dois primeiros editais, indicam também a natureza persuasiva do projeto, sobretudo na justificativa. Vejamos alguns itens dos editais:

C) Problema/objeto de pesquisa *claramente delimitado* e expresso na introdução do projeto. D) Justificativa com revisão bibliográfica que permita situar teoricamente o problema abordado e *sua relevância* em relação às pesquisas anteriores (estado da arte). (PPGL-UFPA, 2022, p.4 *grifo nosso*)

[...] formular um problema relativamente a um fenômeno linguístico, bem como descrever, analisar e interpretar fatos ou fenômenos da linguagem, *além de argumentar* a favor da análise proposta (e/ou contra outras). (IEL/ UNICAMP, 2022, p.8 *grifo nosso*)

C) justificativa da relevância e/ou contribuições *e/ou inovações da proposta*, considerando a relação com a área proposta pelo(a) candidato(a) e o estado atual das pesquisas; E) consistência, cobertura, *pertinência e/ou atualização* da fundamentação teórica;; (PPGL-PIAUI, 2022, p.8 *grifo nosso*)

Os termos em itálico enfatizam uma das expectativas dos editais qual seja a de encontrar nos projetos uma argumentação precisa, pertinente, clara e que demonstre o domínio dos aspectos da pesquisa para a construção de um potencial pesquisador ao programa de pós-graduação. Modalizações como no caso da primeira citação (*clara-*

*mente*) enfatizam a habilidade de que o participante/candidato torne visível e explícita a proposta apresentada, reiterando novamente a retórica da persuasão ao longo do projeto de pesquisa. Não há menção nem nos tutoriais, nem nos editais a referências explícitas ao teor crítico da persuasão no sentido de apontar problemas na própria área. Em geral, situam a lacuna como ponto importante para desenvolver a justificativa que torna relevante o projeto no âmbito de outros trabalhos e no estado de arte atual da área teórica adotada.

Diferentemente dos tutoriais, os editais, por oclusão, deixam subtendido o que não caracteriza um bom projeto no âmbito da Linguística ao passo que qualificam o perfil de pesquisador potencial no quadro de seus alunos. Observamos que a natureza das informações fornece um *feedback* preventivo para localizar nele os critérios esperados para um projeto considerado exitoso, bem como delimitam o espaço de atuação dos participantes na elaboração de seus projetos em atendimento ao que está dito e suposto no edital. Esse conhecimento tácito da área (SWALES, 1990) é também um fator de avaliação dos projetos no sentido de que nem sempre o que não é dito, mas é esperado pelos editais nem sempre equivalem a expressar claramente o que “não fazer”, mas sugerem possibilidades e tomadas de decisão que demandam conhecimento disciplinar para elaborar um gênero como o projeto de pesquisa, ou seja, provocam e esperam a articulação de conhecimentos tácitos nessas orientações.

Quanto à estrutura do projeto de pesquisa, há poucas diferenças na organização interna das partes desse gênero entre os metagêneros analisados. Vejamos a seguir como os tutorialistas indicam as etapas da escrita desse gênero.

## Quadro 2: A estrutura do projeto de pesquisa (tutoriais)

<b>Ivan Guedes:</b> Tema – Problematização - Objetivo geral - Objetivo específico - Justificativa – Hipóteses - Perguntas norteadoras – Fundamentação teórica - Metodologia – Recursos – Cronograma - Referência
<b>Camila Miranda:</b> Título - Problema de pesquisa – Hipótese – Metodologia -Objetivo geral - Objetivo específico - Justificativa -Revisão de literatura –Referências-Cronograma
<b>André Fontinelle:</b> Introdução (tema, problema, hipóteses, objetivos e justificativa) - Delimitação do tema –Metodologia – Referencial teórico- -Recursos –Cronograma-Referências
<b>Além do Lattes:</b> Título - Tema - Estado da arte do problema de pesquisa – Problema - Objetivo Geral - Objetivos Específicos – Justificativa - Referencial Teórico - Metodologia - Bibliografia
<b>TCC sem Drama:</b> Problema de pesquisa - Objetivo geral Objetivo específico – Hipóteses - Justificativa Metodologia - Referencial teórico – Cronograma
<b>Passaporte do TCC:</b> Apresentação - Tema delimitado - Objetivo geral - Objetivo específico - Justificativa - Hipóteses – Metodologia - Embasamento teórico - Cronograma – Orçamento

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os canais explicam que o projeto de pesquisa deve iniciar com o percurso contextual que insere passos retóricos importantes para dar ao leitor as condições de não só conhecer o trabalho como também convencê-lo da proposta. Notamos que a estrutura do projeto de pesquisa é, no geral, relativamente estável, com destaque para o tema, tema delimitado, objetivos e hipótese que podem constituir, enquanto passo retórico, a introdução ou apresentação do trabalho e, como seção específica do projeto, uma única unidade textual. No canal de André Fontinelle (2019), a introdução constitui uma seção que se realiza pelos passos retóricos subjacentes ao tema, ao problema e aos objetivos. Os demais canais tematizam esses passos como a própria seção do projeto de pesquisa e recomenda, por exemplo, que se estabeleça apenas um parágrafo nessas seções.

Se observamos como os tutoriais indicam os aspectos estruturais do projeto de pesquisa, observamos semelhança com os

editais na descrição da estrutura exigida pelo programa de pós-graduação.

A) Tema da pesquisa; B) Indicar os objetivos da pesquisa, justificando sua relevância; C) O quadro teórico adotado e a bibliografia pertinente considerada mais relevante); D) Apresentar o cronograma; E) Apresentar a bibliografia de referência. (PPGL-PARÁ, 2022, p.8)

A) CAPA: título, linha de pesquisa à qual se vincula, nome do docente indicado como possível orientador, local, data; b) Introdução: delimitação do objeto/problema a ser estudado (pergunta de investigação); c) Justificativa; d) Objetivos: definição de um objetivo geral e de objetivos específicos; e) METODOLOGIA: f) Cronograma de execução; g) Referências. (IEL/CAMPINAS, 2022, p.6)

A)Dados identificadores e capa, B) identificação do resumo, C)

problema de pesquisa, D) Justificativa, E) Objetivos, F) Revisão de literatura, G) Metodologia, H) Cronograma, I) Referências. (PPGL-UFPI, 2022, p.22)

Os editais apresentam a estrutura do

projeto, mas não desenvolve uma orientação/ explicação, com exceção do edital do PPGL-UFPI (2022), que é mais detalhado e inclui explicações sobre o que se espera de cada um desses elementos, se a seção deve conter apenas a informação textual em um tópico ou então precisa desenvolvê-lo num texto que tem início, meio e fim. Contudo, uma leitura integral do edital possibilita afirmar que os avaliadores esperam uma discussão textualmente desenvolvida.

“A) coerência e articulação entre as informações contidas nas seções do projeto,” (PPGL-UFPI, 2022, p.22)

A) verificar a capacidade do candidato para delimitar com clareza um problema de pesquisa. (IEL/UNICAMP, 2022, p.8)

“E) Objetivos específicos e procedimentos metodológicos relacionados entre si para o alcance do objetivo geral. (PPGL-PARÁ, 2022, p. 6)

Os editais esperam que o candidato seja capaz de “articular”, “delimitar”, relacionando a discussão “entre si” para alcance do objetivo geral. São trabalhos da área de Linguística e possivelmente essa capacidade articulatória que tem estreita relação com fatores de textualidade como coesão, coerência e intertextualidade seja um valor da área atribuído à escrita do projeto. Não podemos afirmar se em outras áreas espera-se também que a trajetória do texto seja conectada na forma de um texto plenamente coeso e não apenas em forma de tópicos textuais, sobretudo nas áreas *hard* que lidam com cálculos e tópicos. Os tutoriais pouco falam sobre esse ajustamento na articulação, na coesão ou na progressão do texto talvez pelo propósito social de não só oferecer conteúdo relevante, mas também propagandisticamente atrair um público que busca praticidade e, por vezes, é atraído

pela ideia de simplismo e facilidade do conteúdo acadêmico, mais econômico e acessível quando comparados a manuais.

No modo como o tema, o problema, os objetivos e, facultativamente, a hipótese podem se articular numa mesma seção ou ocupar porções textuais em seções diferentes e ainda serem retomados mais de uma vez, podemos afirmar que, no caso dos tutoriais de youtube, há uma tendência em didatizar as etapas de escrita do projeto como forma de localizar nele cada um desses passos. No entanto, observamos em dois dos três editais as nomenclaturas “B) Identificação do problema de pesquisa” (PPGL-UFPI, 2022, p.22) e “C) O quadro teórico adotado e a bibliografia pertinente considerada mais relevante” (IEL/UNICAMP, 2022, p.6) apresentadas em maior nível de abstração em relação à abordagem dos tutoriais quanto à exposição das seções.

Podemos discutir sobre o nome das seções e as etapas que as constituem o fato de que, do ponto de vista dos tutoriais, há sempre certa pressuposição de que o público-alvo (os seguidores) está inserido ativamente na cultura disciplinar e já domina determinado saber. Entretanto, a prática real é a de que muitos alunos não tiveram acesso a processos de formação de práticas letradas mais efetivas como a participação em grupos de pesquisa. No geral, os conhecimentos dos quais fazem uso no processo de escrita do projeto estão relacionados àquelas apresentadas ao longo das disciplinas. Diz Giltrow (2002) que os metagêneros podem suscitar debates críticos sobre o modo como os letramentos são criticamente encarrados em diferentes contextos, nesse caso, questionando a ideia de que ler e escrever academicamente seja de domínio apenas de um cumprimento normativo ou etapa obrigatória da disciplina.

Os problemas relativos ao campo dos gêneros, como parte de um processo disciplinar, de participação legitimada na comunidade disciplinar e das práticas de letramentos acadêmicos são nos tutoriais de youtube simplificadas em recomendações que situam a produção acadêmica escrita como espaço de juntar e unir informações como se elas já estivessem disponíveis e prontas aos alunos. No caso dos editais, as informações são inferidas pelos participantes tendo em vista a escolha que devem fazer por uma linha de pesquisa e pelas abordagens que nela se podem estabelecer em termos de pesquisa a partir de um conhecimento prévio e construído anteriormente.

Ou seja, enquanto as orientações dos tutoriais tendem à abordagem mais explícita e generalista, mais ampla e academicamente homogênea, os editais ideologicamente se voltam para a disciplinaridade, estabelecendo critérios relativamente explícitos e provocando nos candidatos a identidade de *insider* para os conhecimentos relevantes no contexto da seleção e produção do projeto de pesquisa em sua linha de pesquisa. Estes, por isso, mais restritivos, oclusivos e silenciosos em sua abordagem, seja em relação à área de pesquisa, seja em relação aos valores incutidos nos critérios que para os avaliadores do processo seletivo estaria relacionado à espera de um projeto de pesquisa exitoso.

Os editais apresentam as seções do projeto e atribuem a cada uma delas uma explicação que fornece ao leitor um direcionamento do que se espera nessa seção.

A) Tema da pesquisa; B) Indicar os objetivos da pesquisa, justificando sua relevância; C) O quadro teórico adotado e a bibliografia pertinente considerada mais relevante); D) Apresentar o cronograma; E) Apresentar a bibliografia de referência. (PPGL-PARÁ, 2022, p.8)

A) CAPA: título, linha de pesquisa à qual se vincula, nome do docente indicado como possível orientador, local, data; b) Introdução: delimitação do objeto/problema a ser estudado (pergunta de investigação); c) Justificativa; d) Objetivos: definição de um objetivo geral e de objetivos específicos; e) METODOLOGIA; f) Cronograma de execução; g) Referências. (IEL/UNICAMP, 2022, p.6)

A) Dados identificadores e capa, B) identificação do resumo, C) problema de pesquisa, D) Justificativa, E) Objetivos, F) Revisão de literatura, G) Metodologia, H) Cronograma, I) Referências. (PPGL-UFPI, 2022, p.22)

Os dados não diferem significativamente daqueles encontrados nos tutoriais, indicando que o gênero projeto de pesquisa mantém uma relativa regularidade em sua estrutura. Em geral, esse gênero é produzido no âmbito institucional, quase sempre solicitado o vínculo institucional para sua execução, incluindo a submissão ao comitê de ética que, no ato da inscrição, solicita a instituição proponente. Isso não implica que o projeto de pesquisa é sempre o mesmo nos contextos em que são solicitados.

Essa ótica generalista nos tutoriais e, por vezes, superficial, dá aos escritores iniciantes a falta impressão de que as práticas acadêmicas via gêneros acontecem sobretudo pela via da institucionalidade e da normatividade. Monteiro (2016), por exemplo, identificou que a escrita da seção de metodologia na área de Linguística tinha suas especificidades, assim como Rio Lima (2019) verificou diferenças significativas ao estudar o modo como o problema de pesquisa era construído no interior do projeto nas áreas de Linguística e Química, que apresentaram diferenças nítidas no modo como esse passo retórico era delineado linguisticamente. Em outras palavras, as culturas disciplinares também estão envolvidas nesse processamento complexo de produzir um gênero.

O canal Além do Lattes (2020) apresenta o “estado de arte” como etapa importante que se repete em seções como a justificativa e a fundamentação teórica por meio da qual também se pode contextualizar o problema de pesquisa. Os editais do PPGL-UFPA (2022) e PPGL-UFPI (2022) também descrevem essa etapa como importante para o quadro avaliador dos participantes.

D) Justificativa com revisão bibliográfica que permita situar teoricamente o problema abordado e sua relevância em relação às pesquisas anteriores (*estado da arte*). (PPGL-PARÁ, 2022, p.4 *grifo nosso*)

[...] considerando a relação com a área proposta pelo(a) candidato(a) e o *estado atual das pesquisas*; (PPGL-PIAÚÍ, 2022, p.8 *grifo nosso*)

A menção ao estado de arte configura nos dois casos um meio para que os participantes consigam desenvolver uma argumentação consistente assim como apontado também pelo canal Além do Lattes (2020). Todavia, no edital PPGL-UFPI (2022) é preciso inferir na leitura do documento que o estado atual das pesquisas tem relação com levantamento do estado de arte, informação esta que fica silenciada ao pressupor-se que, no âmbito da pós-graduação, o candidato seja capaz de reconhecer termos teóricos e técnicos em suas áreas.

Portanto, a estrutura elencada pelos canais dos tutorialistas e editais sobre o gênero projeto de pesquisa mostra o quão intertextual esse gênero é, como sua dialogia perpassa sua estrutura formal, temática e seus propósitos comunicativos e sociais. Os canais enfatizam, por exemplo, que praticamente todo o projeto será aproveitado nas etapas posteriores de escrita da pesquisa, carecendo de uma ampliação e da inserção dos resultados fruto do planejamento ensinado no projeto de pesquisa proposto.

O edital IEL/UNICAMP (2022) faz uma observação interessante: “(Atenção: Monografias não serão aceitas!)” (IEL/UNICAMP, 2022, p.4). O termo “atenção” claramente não só dá ênfase à informação de que a transposição de informações da monografia na elaboração do projeto é proibida como também implicitamente informa que o projeto de pesquisa deve seguir um percurso para frente, numa projeção futura, o que é ressaltado pela atualidade dos fatos que precisa ficar evidente na exposição do participante e na originalidade da proposta no projeto de pesquisa.

Esses metagêneros reconhecem o poder de apreensão do projeto de pesquisa por outros gêneros que, conforme Swales (1990), compõem a cadeia de gêneros de pesquisa. Em outras palavras, o projeto intertextualmente se relaciona e se organiza em outros gêneros como monografias, dissertações e teses, porém o contrário não é esperado como chama atenção o edital mencionado no parágrafo anterior. Assim, há um limite intertextual que pode ir contra um valor explícito do projeto, qual seja sua relevância e originalidade para o avanço de um campo de estudo e não o seu direcionamento para o que já está posto e bem resolvido na área.

Os objetivos dos dois metagêneros diferem na medida em que o leitor presumido por eles é selecionado. Isso é um forte indício de que os gêneros, quando analisados na perspectiva dos metagêneros, tendem a refletirem as especificidades próprias de seus contextos e que podem ser fragmentadas a depender do olhar de quem produz esses metagêneros, seja para didatizar ou para dar explicitude a determinados aspectos composicionais, estilísticos ou temáticos, e ocluindo ou limitando outros.

O leitor do edital não espera talvez encontrar o passo a passo do projeto, assim como

os seguidores dos canais possivelmente não esperam encontrar, no tutorial, explicações abstratas para elaborar seus projetos. Ou seja, alguns metagêneros intencionalmente sequestram e selecionam (GILTROW, 2002) valores, crenças e a complexidade dos contextos em que os gêneros por eles apresentados se encontram. Escolhas estão balizadas por critérios, parâmetros, crenças e valores instauradas no contexto das culturais das quais participam esses (meta)gêneros naturalmente construídos em sua metalinguagem, de gênero falando sobre gênero.

## Considerações finais

Apresentamos a reflexão sobre tutoriais de youtube e editais que trazem considerações sobre o projeto de pesquisa e também de aspectos atinentes a critérios e aspectos relativos ao gênero em editais de seleção de pós-graduação na área de Linguística. Desde a pesquisa de mestrado, vimos discutindo e afirmando que os tutoriais em vídeos de youtube que orientam a produção de gêneros acadêmicos não só funcionam como potencializadores da midiática de conteúdo acadêmico na internet como também se posicionam como metagêneros acadêmicos (não institucionalizados) nesse suporte audiovisual (CANTUÁRIO, 2020) e sobre os quais devemos refletir criticamente.

O alto número de acesso, de visualizações e dos próprios comentários de agradecimentos aos tutorialistas pela iniciativa chamam atenção e alertam para o fato de que essa transposição de conteúdo e ambiente não é ingênua e muito pode nos dizer sobre como o conhecimento acadêmico-científico de gêneros e sua aquisição têm sido colocados num campo em que leitura e escrita são tratadas como práticas de habilidades acrílicas. Isso pode indicar que as orientações fornecidas pelos tutorialistas são, para os seguidores, a

garantia de realização de um trabalho exitoso, fórmulas que já despertam o interesse do leitor pelos títulos convidativos: “aprenda a fazer seu projeto em 5 passos”.

Por outro lado, metagêneros institucionalizados como o edital regulamentam o processo seletivo, dão direcionamentos, silenciam as práticas não desejadas e apresentam o perfil de candidato pretendido pela banca avaliadora e pela própria instituição. Nesse metagênero, tende-se a considerar aspectos disciplinares, dimensões nem sempre explícitas e se diferenciam dos tutoriais pelos critérios esperados pela banca para o perfil dos candidatos e, por sua vez, do tipo de projeto que devem apresentar tendo em vista o conhecimento situado de suas áreas de estudo.

A legitimidade institucional presente nesse edital se materializa no modo como as informações são dispostas sem que se apele diretamente para a didatização dos dados. Estabelecem orientações explícitas, quando definem critérios de seleção e, implícitas, quando informações disciplinares não são ditas mas inferidas, sobretudo porque a seleção é baseada em notas eliminatórias e classificatórias.

Tutoriais de youtube e editais demonstram em suas diretrizes que o projeto é um gênero de pesquisa intertextualmente situado e projetado em relação a outros gêneros. A natureza persuasiva e o caráter institucional indicam que esse gênero é, do ponto de vista dos tutoriais, muito estável e com poucas variações de escrita e, do ponto de vista dos editais na área de Linguística, disciplinar e localizado numa prática acadêmica que valoriza a textualidade, as conexões e a articulação teórica e atualizada do trabalho na Linguística.

O trabalho se apresente como sugestão para ampliar as análises em torno dos me-

tagêneros, em especial, daqueles que interagem com o ambiente acadêmico e que nem se caracterizam como um metagênero legitimamente reconhecido ou institucionalizado ou que nem dele se afasta, pela natureza do conteúdo veiculado, o acadêmico, por exemplo, os manuais. Reconhecemos que a interface com os letramentos acadêmicos poderão contribuir para uma reflexão mais crítica sobre como a escrita e a leitura na universidade são transpostas e reconfiguradas em outros espaços fora da própria academia. Interfaces teóricas com a teoria dos letramentos acadêmicos são bem-vindas para incluir uma discussão ainda mais produtiva e engajada sobre leitura e escrita acadêmicas.

## Referências

ALÉM DO LATTES. Como fazer projeto de pesquisa para TCC, mestrado e doutorado. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0qY-eNHbKpI> Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **Letramento digital e Letramento acadêmico**: estratégias de navegação e leitura de graduando em Letras. 2019. Tese (Doutorado em Linguística aplicada). Programa de Pós-graduação em estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2019.

ALVES FILHO, Francisco. Como mestrando(a) agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 131-158, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/BzL9Srv4STd9vzWw5cC3tVB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de abril de 23.

ANDRÉ FONTENELLE. Como fazer um projeto de pesquisa: como fazer um TCC. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3oljb6a0ykY&t=27s>. Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, J. C. **Metagêneros**: o ensino do gêne-

ro trabalho de conclusão de curso em manuais de metodologia destinados a culturas disciplinares específicas. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

BEZERRA, Benedito. **O gênero como ele é (e como não é). no contexto**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósitos comunicativos em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Z8X5dZZgcTMCmTs5H3LnDXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de março de 2023.

CAMILA MIRANDA. Como fazer projeto de pesquisa: jeito prático, rápido e fácil. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bz9BVqL6vGc&t=31s> Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

CANTUÁRIO, Antonio Artur Silva; ALVES FILHO, Francisco Alves. Metagêneros em contexto acadêmico: o ensino do TCC a partir de tutoriais em vídeos de Youtube. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2886/2678> Acesso em: 02/03/23.

CANTUÁRIO, Antonio Artur Silva. **Metagêneros**: uma análise de tutoriais de YouTube sobre a produção de trabalho de conclusão de curso-TCC. 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

CANTUÁRIO, Antonio Artur Silva; RIO LIMA, Carolina Aurea Cunha; ALVES FILHO, Francisco Alves. Metagêneros: retomando a discussão. **Caminhos em Linguística aplicada**, Taubaté (SP), v. 29, n.2, p.288-308, 2023.

CONNOR, U.; MAURANEN, A. Linguistic analysis of grant proposals: European Union research grant. **English for Specific Purpose**, Amsterdam, v. 18, n. 1, p. 47-62, 1999. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490697000264> Acesso em: 10/04/23

DEVITT, Amy. **Writing genres**. Southern Illinois University Press, 2004. 268 p.

GILTROW, Janet. 2002. Meta-genre. In: COE, Richard; LINGARD, Lorelei; TESLENKO, Tatiana (Eds.). **The rhetoric and ideology of genre**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. p. 187-205.

IVAN GUEDES. Projeto de pesquisa: como fazer um projeto de pesquisa passo a passo. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4yOzZZQfjQU&t=565s>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 90-113.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org.). **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2009.

MONTEIRO, Beatrice Nascimento. **Organização retórica e estruturação sequencial da seção de metodologia do gênero projeto de pesquisa**. 2016. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2016.

OLIVEIRA, Jancen Sérgio Lima de. **Estratégias retóricas de projetos de pesquisa de doutorandos em História: a construção do problema de pesquisa**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2022.

PASSAPORTE DO TCC. Como fazer projeto de pesquisa? Como fazer seu projeto de TCC?. 2017. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=uCM9Vi1-brk&t=1037s>> Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

PEDROSA, Tristan Nathanael Veras. **O referencial teórico em projeto de pesquisa de políticas públicas: análise e descrição da organização retórica**. 2021. 40 f. Monografia (Graduação em Letras). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2021.

PORTO, Ana Jackeline Pinheiro. **A construção e o contexto de produção em projetos de pesquisa de doutorado em literatura**. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de

Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2022.

SILVA, Camila Rayssa Barbosa. **Organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC em contextos de produção distintos**. 2017. 50 f. Monografia (Graduação em letras). Centro de Ciências Humanas e Letras Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SOUSA, Cíntia Maria Barbosa de. **Organização retórica da Revisão de literatura em projetos de pesquisa de doutorandos em Linguística**. 2021. 50 f. Monografia (Graduação). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2021.

REIS, José Mateus Abreu. **Organização retórica da seção de metodologia de projetos de pesquisa de mestrados em literatura**. 2021. 50 f. Monografia (Graduação em letras). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2021.

RIO LIMA, Carolina Aurea Cunha. **Estratégias retóricas do gênero projeto de pesquisa nas áreas de linguística e química: relatando pesquisas prévias, indicando lacuna de pesquisa e problemas do mundo real**. 2019. 100 f.

Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2019.

SWALES, John. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TCC SEM DRAMA. Projeto de pesquisa em 5 passos. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NIKnHuJs1Fw&t=45s>. Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Processo Seletivo 2023 Programa de Pós-Graduação em Linguística IEL/UNICAMP-METRADO E DOUTORADO**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, ano 2022, n. 2, p. 1-10, 27 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital 07/2022 de seleção para o doutorado em letras do programa de Pós-graduação em Letras da UFPA – INGRESSO 2023**. Universidade Federal do Pará, Belém-PA, ano 22, n. 2, p.1-17, 3 de outubro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital 07/2022 de seleção para o mestrado em letras do programa de Pós-graduação em Letras da UFPA – INGRESSO 2023.** Universidade Federal do Pará, Belém-PA, ano 22, n. 2, p.1-22, 3 de outubro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Edital de inscrição, seleção e matrícula para o Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL) – MESTRADO – 2023.1-2024.2.** Universidade Fe-

deral do Piauí, Teresina-PI, ano 22, n.2, p. 1-37, 30 de agosto de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Edital de inscrição, seleção e matrícula para o Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL) – DOUTORADO – 2023.1-2026.2.** Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, ano 22, n.2, p. 1-34, 30 de agosto de 2022.

*Recebido em: 27/07/2023*  
*Aprovado em: 04/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# “Meus filhos nenhum sabe falar o alemão [...] Mas hoje é tarde, não posso fazer ensinar”: política linguística na Era Vargas

Pedro Daniel dos Santos Souza (UNEB)\*

<https://orcid.org/0000-0002-7747-7451>

Davi Souza Pereira Barbosa (UFBA)\*\*

<https://orcid.org/0009-0004-5209-3322>

## Resumo:

A imigração dos povos germânicos para o Brasil remonta ao período imperial e, durante a II Guerra Mundial, essa comunidade sofreu com as medidas nacionalistas implementadas pelo governo varguista. A par disso, este trabalho pretende refletir sobre as formas de silenciamento e de repressão sofridas pela língua alemã no âmbito da execução da campanha de nacionalização da Era Vargas. O presente estudo está ancorado nos aportes teóricos do campo da História Social Linguística do Brasil (Mattos e Silva, 1998). A discussão focaliza o Decreto-Lei n.º 406/1938 e a política de repressão às línguas de imigração, cotejando com as narrativas registradas no documentário *Proibido falar alemão*, sobretudo quanto ao impacto da intervenção do Estado e suas consequências. Os resultados desse estudo apontam que o governo varguista, fazendo uso do nacionalismo, populismo e autoritarismo vigentes na década de 1930, promoveu uma política de repressão linguística, caracterizada pela proibição de uso das línguas de imigração e, em particular, da língua alemã. Entre as medidas tomadas pelo Governo, estavam a proibição do falar alemão em locais públicos e privados, apreensão dos livros didáticos e interferência nas práticas pedagógicas nas escolas alemãs, controle sobre a produção jornalística, além da grande perseguição em diversos outros contextos sociais.

**Palavras-chave:** Política linguística; Línguas de imigração; Língua alemã; Campanha de nacionalização; Era Vargas.

---

\* Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Língua e Cultura (UFBA). Mestre em Letras (UFBA). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (IPPGEL/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA). Líder do Grupo de Pesquisa História Social da Cultura Escrita e Linguística do Brasil (HISCULTE) e Membro dos Grupos de Pesquisa Usos e Contextos da Língua Portuguesa (GConPort) e Programa para a História da Língua Portuguesa (PROHPOR). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1441088776736965>. E-mail: [pdan.uneb@gmail.com](mailto:pdan.uneb@gmail.com)

\*\* Mestrando em Língua e Cultura (UFBA). Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia, com ênfase em Educação Especial (FAES). Licenciado em Letras Vernáculas (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Línguas, Literaturas, Ensino e Saberes do Sul (LITERES). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8443273179007652>. E-mail: [davibarbosanazaropereira@gmail.com](mailto:davibarbosanazaropereira@gmail.com)

**Abstract:****“My children none of them can speak German [...] But today it’s late, I can’t do teaching”: language policy in the Vargas Period**

The immigration of Germanic peoples to Brazil dates back to the imperial period and, during World War II, this community suffered with the nationalist measures implemented by the Vargas government. Therefore, this paper intends to identify and reflect on the forms of silencing and repression suffered by the German language during the nationalization campaign of the Vargas Era. This study is anchored in the theoretical contributions of the field of Linguistic Social History of Brazil (Mattos e Silva, 1998). The discussion focuses on the Decree-Law 406/1938 and the policy of repression against the immigration languages, contrasting it with the narratives recorded in the documentary *Proibido falar alemão*, especially regarding the impact of state intervention and its consequences. The results of this study point out that the Vargas government, making use of the nationalism, populism, and authoritarianism prevailing in the 1930s, promoted a policy of linguistic repression, characterized by the prohibition of the use of immigration languages and, in particular, the German language. Among the measures taken by the government were the prohibition of speaking German in public and private places, seizure of textbooks and interference in teaching practices in German schools, control over newspaper production, as well as great persecution in various other social contexts.

**Keywords:** Language Policy; Immigration languages; German language Nationalization Campaign; Vargas Period.

**Ponto de partida**

A grande imigração de povos germânicos para o sul do Brasil ocorreu, principalmente, após as I e II Guerras Mundiais. A entrada do Brasil na II Guerra Mundial, colocando-se ao lado dos aliados e contra a Alemanha, além de outros movimentos políticos, colaboraram para a implementação, no plano de governo do então presidente Getúlio Vargas, projetos de caráter nacionalista e conservador, que atingiram diversos espaços, como as escolas, as praças públicas e, diretamente, os costumes familiares dos colonos alemães, como uma consequência da proibição do uso e da circulação da língua alemã. A par

dessa questão, o presente trabalho abordará, a partir da análise e discussão sobre o Decreto-Lei n.º 406, de 04 de maio de 1938, e legislação subsequente, a prática interventora denominada campanha de nacionalização, que resultou numa política linguística de repressão às línguas de imigração e, em particular, ao alemão.

Sendo a comunidade de imigrantes alemães uma das mais atingidas com o Decreto-Lei n.º 406/1938, o compartilhamento destas histórias contribuirão na construção de narrativas que não promovam o preconceito racial e linguístico. Para enfrentar essa ques-

tão, uma das possibilidades é a utilização de novos discursos do ensino sobre a Segunda Guerra Mundial e a entrada do Brasil nesse conflito, sobretudo as consequências de leis e ordens desastrosas.

A partir do contexto apresentado, buscamos identificar e refletir sobre as formas de silenciamento e de repressão sofridas pela língua alemã no âmbito da execução da campanha de nacionalização da Era Vargas. Diante do atual cenário político do Brasil e com tantas repressões a grupos minorizados, este trabalho se justifica em função das demandas linguísticas encontradas em nosso país, sobretudo as consequências que a Era Vargas trouxe para a vida dos imigrantes alemães, interferindo diretamente nas suas práticas sociais e culturais diárias. Essa história ainda ecoa na memória desses grupos, agora formados pelos seus descendentes que mantêm viva a língua como herança maior da sua identidade enquanto sujeitos.

Considerando o enfrentamento à questão histórica das línguas brasileiras, línguas indígenas e as línguas minorizadas, e sem perder de vista o campo que se moverá na reconstrução de uma história social linguística do Brasil (Mattos e Silva, 1998), vislumbramos a possibilidade da abertura de caminhos para uma melhor compreensão das relações e das tensões entre as línguas de imigração, socialmente estigmatizadas no período da Era Vargas, além da recuperação de políticas linguísticas implementadas ao longo da história do Brasil, na medida em que prevalências e desaparecimento de línguas estão associados às políticas de sua gestão.

Partindo da análise do Decreto-Lei n.º 406, de 04 de maio de 1938, com vistas a subsidiar a nossa reflexão sobre a prática interventora denominada campanha de nacionalização, que resultou numa política linguística de repressão às línguas de imigra-

ção, apresentaremos uma discussão a partir de depoimentos dos descendentes de alemães, presentes no documentário intitulado *Proibido falar alemão*, disponibilizado pelo projeto *Nossas Raízes, Nossa Luta*, apoiado pelo Governo de Santa Catarina.

O presente trabalho reúne reflexões históricas, sociais e linguísticas sobre o tema das políticas linguísticas, abordando tensões e comportamentos. De início, abordaremos as políticas linguísticas no Brasil, discutindo, de forma sucinta, aspectos da história do país, desde sua origem colonial até os primeiros anos da República, e pondo em destaque as tensões da história político-linguística e as práticas sociais e históricas dos períodos focalizados. Em seguida, dedicamos nossa atenção às línguas de imigração no Brasil e, em específico, o contexto imigratório alemão, as políticas linguísticas em contexto de imigração e a repressão na Era Vargas. Ressaltamos também as tensões dos depoimentos dos descendentes de alemães no período em destaque, buscando uma maior reflexão sobre tais problemáticas. Nossa reflexão, portanto, inscreve-se no “garimpo” de informações sobre a história social das línguas de imigração, especificamente sobre a história da língua alemã no Brasil, em fontes documentais do governo, evidenciando a necessidade de mais pesquisas sobre as políticas linguísticas e a campanha de nacionalização da Era Vargas, tema pouco explorado no âmbito da história social linguística do Brasil.

## **Do “achamento” à Primeira República: breve excursão sobre as políticas linguísticas no Brasil**

Os processos históricos de formação dos diversos países das Américas foram traçados por dominação e colonização, a exemplo do

Brasil, que tem sua história marcada pela presença do colonizador português, indígenas, africanos e imigrantes<sup>1</sup>. A história social linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas (Oliveira, 2000). Ademais, sabemos que as políticas linguísticas do estado sempre estiveram ligadas ao glotocídio, uma vez que, enquanto fortalece a língua portuguesa, legitimada como “a nacional”, apenas se reconhece a existência de outras línguas (Oliveira, 2000; Coêlho, 2019). Se analisarmos o nosso passado, poderemos notar que fomos, durante boa parte da história, ainda muito mais do que hoje, um país plurilíngue. Portugal, durante quase toda a história de colonização e de expansão territorial, impôs o português como a única língua legítima, para o processo de colonização e de dominação, como demonstram os estudos de Oliveira (2000) e Souza (2019). Desde muito tempo, portanto, as línguas são usadas politicamente como forma de autoritarismo.

Via-se, nas línguas indígenas, africanas e de imigração<sup>2</sup>, um tipo de ameaça à uni-

1 No âmbito da história social linguística do Brasil, o termo “imigrantes” refere-se aos estrangeiros, sobretudo europeus e asiáticos, que, ao lado dos indígenas, dos africanos e do colonizador português, tiveram um lugar significativo como parte da constituição do povo brasileiro. Embora todos, com exceção dos indígenas, possam ser incluídos nessa categoria, os africanos e os portugueses são tratados como grupos à parte. Ademais, embora muitos estudos adotem, contemporaneamente, o termo “migrantes”, optamos por assumir, neste trabalho, o uso de “imigrantes”, como tem sido usado nas pesquisas sobre a história social linguística do Brasil.

2 Dada a variedade de imigrantes que vieram para o Brasil, principalmente da Europa e da Ásia, eram faladas várias línguas, entre as quais o alemão, o espanhol, o holandês, o inglês, o italiano, o letão, o pomerano, o árabe, o chinês, o coreano e o japonês. Nos estudos sobre a história social linguística do Brasil, essas línguas são chamadas “de imigração” ou “de imigrantes”.

dade nacional do país. Nos três séculos da conquista e colonização, observam-se ações do Estado Português sobre os povos indígenas e uma gestão sobre suas línguas. No Diretório dos Índios (1758), por exemplo, percebemos a atuação do Marquês de Pombal para legislar sobre a vida dos indígenas após a expulsão dos jesuítas. Uma das intenções de Pombal era de “civilizar” os povos que habitavam as colônias portuguesas nas Américas – o Estado do Brasil e o Estado do Grão-Pará e Maranhão –, realizando, assim, a imposição do português.

Para uma melhor compressão sobre as políticas linguísticas no Brasil, ou na chamada América portuguesa, durante o período colonial, podemos considerar dois momentos importantes: a atuação dos jesuítas (1500-1759); o período pombalino (a partir da década de 1750 até fins do século XVIII).

O primeiro tinha motivos e concepções missionárias; consistiu no esforço em transformar os índios, através do ensino, em “bons cristãos”, o que significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexíveis às necessidades da Colônia” (Fausto, 2006, p. 49).

Além disso, na nossa história pregressa, podemos notar que a presença da cultura indígena era bastante indesejada pelos religiosos, alguns chegavam a duvidar que os índios fossem pessoas. Padre Manuel da Nóbrega, por exemplo, dizia que “índios são cães em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem” (Fausto, 2006, p. 50).

O modelo de catequese e da educação implementado pelas Ordens religiosas que iniciaram os trabalhos missionários no século XVI (Souza, 2019), que se vincula aos processos político-linguísticos, priorizava o

processo de gramatização das línguas indígenas brasileiras, a difusão e uso das línguas gerais de base indígena e, ainda, o ensino da língua portuguesa.

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal articulava “civilizar, educar e obrigar os índios a falar a língua portuguesa” (Souza, 2019, p. 143), e, assim, integrá-los à sociedade europeia e branca, além da inclusão nos núcleos urbanos. Estas medidas foram sistematizadas no *Diretório dos Índios*, de 3 de maio de 1757, transformado em lei por meio do alvará de 17 de agosto de 1758. Como aponta Garcia (2007),

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural. [...] destaco a imposição do uso obrigatório do idioma português, que deveria ser viabilizado por intermédio das escolas fundadas para educar os índios (Garcia, 2007, p. 24-25).

Podemos observar que as políticas de Portugal eram de forma centralizadora e sempre buscavam as intervenções e modificações no cenário político linguístico, através do banimento das variedades das línguas e culturas (Coelho, 2019). Dessa forma, podemos considerar que políticas linguísticas de dominação ocorreram sempre através da coercitiva ação do Estado que se impunha aos demais.

Com a independência político-administrativa de Portugal, na segunda década do século XIX, podemos esboçar um outro cenário no campo das políticas linguísticas no Brasil, embora nem sempre favorecedoras

do plurilinguismo. Dentre as questões políticas e educacionais do Império (1822-1889), podemos destacar: a proibição ao ato de censurar escritos; a inclusão de seis idiomas no currículo, sendo duas línguas clássicas (latim e grego) e quatro línguas modernas, nomeadamente, francês, inglês, alemão e italiano, com a obrigatoriedade da língua inglesa; o fortalecimento do fluxo migratório de europeus; e a construção da norma brasileira de referência (Faraco, 2018).

Mesmo depois de sua independência, o Estado Brasileiro ainda impôs, durante quase toda a história, o português como a única língua, como destaca Oliveira (2000). “A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa” (Oliveira, 2000, p. 02). Ainda é importante salientar que “não só os indígenas foram vítimas da política linguística dos estados lusitano e brasileiro: também os imigrantes chegados, principalmente, depois de 1850 e seus descendentes passaram por violenta repressão linguística e cultural” (Oliveira, 2000, p. 04), impossibilitando a abertura e o acolhimento ao multilinguismo e à diversidade cultural.

Em 1890, a população brasileira era de mais de 14 milhões de pessoas, no entanto 85% dessa população não tinham acesso à instrução formal e apenas cerca de 250 mil estavam em processo de alfabetização no país (Coelho, 2019). Em meio a esses atos e ações, ocorreu a “criação de núcleos coloniais de povoamento de regiões do Brasil, destinados a receber brancos não portugueses. Tais políticas foram iniciadas por D. João VI e inseridas na Constituição de 1824, como dever do imperador” (Coelho, 2019, p. 60).

Com esse cenário, chegamos à Primeira República (1889-1930). Entre as diversas ações que refletem sobre as políticas linguística no período, destacamos: promulgação da *Constituição da República* (1891), estabelecendo o presidencialismo como forma de governo; formação secundária para os filhos de famílias da oligarquia agrária; ensino de português, francês, inglês e latim; restrição às escolas de imigração alemãs, entre 1917 e 1919; desenvolvimento de uma classe intelectual cujos modelos eram a gramática portuguesa e a produção francesa em literatura.

A Primeira República foi um período marcado com grandes discussões sobre o processo da legislação educacional, mas não resultando em muitas mudanças no ensino. “A classe dominante brasileira jamais teve um projeto edificante de país, embora sempre tenha ocupado o poder” (Coelho, 2019, p. 66). Nesse contexto, as escolas comunitárias e, principalmente, de imigração ganharam impulso, sobretudo a imigração alemã.

Os imigrantes alemães fundaram diversas associações, vinculadas às igrejas de imigração, para apoiar o sistema de ensino, formando uma grande rede de incentivo às escolas de imigração alemã. As escolas alemãs desenvolveram-se na Primeira República como um espaço para sanar um certo “espaço em branco” que fora deixado na Alemanha, resgatando, assim, a germanidade. Devido à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as comunidades alemãs sofreram algumas proibições no território brasileiro, a exemplo da proibição da circulação de materiais impressos em língua alemã. Entre os impressos proibidos, estavam livros didáticos, jornais, anuários e até folhas dominicais (Coelho, 2019).

Na busca de trilhar por caminhos que analisem criticamente as questões sobre a imigração alemã, a próxima seção abordará, de forma específica, a história desses povos e, por conseguinte, a campanha promovida no âmbito do chamado Estado Novo, ou Era Vargas, que mudou a vida de várias famílias alemãs.

## **Línguas de imigração e a campanha de nacionalização da Era Vargas**

Na história brasileira, a representação dos imigrantes, ao lado dos indígenas, dos africanos e do colonizador português, teve um lugar significativo como parte da constituição do povo brasileiro (Bolognini; Payer, 2005). É notório que existiu um movimento voluntário ou forçado de pessoas com origens distintas ao longo da história do Brasil. Apesar disso, o papel da imigração durante anos foi subestimado e, até hoje, encontra-se em uma situação difícil para afirmar-se (Croci, 2011).

O incentivo à imigração no Brasil começou por meio da falta de mão de obra nos estados do Sudeste e do Sul. Após um longo período, a imigração espontânea, direta, ou forçada, muda para uma imigração em que propriedades de terras eram oferecidas aos imigrantes, mudando completamente a realidade imigratória da época. O papel do imigrante também foi considerado estratégico, visto que a operação do “branqueamento” estava em formação (Croci, 2011). Para uma maior ideia do impacto demográfico da imigração no Brasil (1884-1933), apresentamos a seguinte estatística do povoamento, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

**Quadro 1** – Povoamento: imigração por nacionalidade

NACIONALIDADE	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.406
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177
Japoneses	-----	-----	11.868	20.398	110.191
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650
Sírios e Turcos	96	7.124	45.803	20.400	20.400
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.981	717.223

**Fonte:** IBGE (BRASIL, 2000, p. 226), com adaptações.

Pelos dados apresentados no quadro 1, entre 1884 e 1993, o Brasil recebeu 3.963.599 imigrantes vindos da Europa. Desse número, 154.397 eram alemães, provenientes de diversas áreas do continente europeu, estimando 3,9% do total dos imigrantes em relação aos demais grupos no período (1884-1933). O fluxo anual da imigração alemã foi pequeno no início, mas contínuo. No período de 1924-1933, anterior à II Guerra Mundial, temos uma imigração alemã que corresponde a duas vezes maior do que no período anterior, 8,6% do total de imigrantes. No geral, o

Rio Grande do Sul foi o estado que recebeu a maior parte desses imigrantes alemães, seguido de Santa Catarina. No Paraná, São Paulo e Espírito Santo, a imigração ocorreu em menor escala, mas igualmente significativa.

Os imigrantes de origem alemã foram um dos primeiros a povoarem as províncias de diversas regiões durante o período imperial, sobretudo, o Sul e o Sudeste, que eram os locais estabelecidos por iniciativa do governo imperial (Coelho, 2019). Para ilustrar, o quadro 2 mostra a procedência desses imigrantes alemães.

**Quadro 2** – Grupos alemães estabelecidos no Brasil

LOCALIDADE	FUNDAÇÃO	ORIGEM
São Leopoldo-RS	1824	Hunsrück, Saxônia, Württeerg, Saxônia-Coburg
Sta Cruz-RS	1849	Renânia, Pomerânia, Silésia
Sto Angelo-RS	1857	Renânia, Saxônia, Pomerânia
Nova Petrópolis-RS	1859	Pomerânia, Saxônia, Boêmia
Teutônia-RS	1868	Westfália
São Lourenço-RS	1857	Pomerânia, Renânia
Blumenau-SC	1850	Pomerânia, Holstein, Hannover, Braunschweig, Saxônia
Busque-SC	1860	Bade, Oldenburgo, Renânia, Pomerânia, Schleswing-Holstein, Braunschweig
Joinville-SC	1851	Prússia, Oldenburgo, Schleswing-Holstein, Hannover, Suíça
Curitiba-PR	1878	Teutos do Volga
Sta Isabel-ES	1847	Hunsrück, Pomerânia, Renânia, Prússia, Saxônia
São Leopoldina-ES	1857	Pomerânia, Renânia, Prússia, Saxônia.

**Fonte:** Willems (1980, p. 96).

“A colonização alemã no Brasil teve início em 1824, com a criação da colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, por iniciativa do Governo Imperial. Começou com a doação de um lote de 70 hectares para cada imigrante, além de ferramentas agrícolas, sementes [...]” (Santana, 2010, p. 237). Assim como os demais imigrantes, os alemães imigraram para o Brasil em busca de uma vida melhor, já que a pobreza era bastante presente na região germânica, como apontam os trabalhos de Pupp Spinassé (2008a, 2008b) e Santana (2010). Há de se considerar ainda que

[...] o imigrante, apesar de seu baixo nível educacional, encontra no Brasil uma das culturas regionais mais simples da América, e isto acaba por revelar no imigrante um sentimento de superioridade e desprezo pelo nativo caboclo, a quem considera indolente, supersticioso e atrasado. Logo, definiu-se uma relação que permaneceria ao longo de todo o processo de colonização, mais tarde legitimado pela própria elite nacional e que perdura até os dias de hoje, representado por movimentos separatistas ou neonazistas (Santana, 2010, p. 239).

A chamada “Era Vargas” foi um período histórico brasileiro que se iniciou em 1930 e finalizou em 1945. Nesse momento da história brasileira, o poder esteve centralizado apenas em Getúlio Vargas, após o movimento que depôs Washington Luís, da presidência. É possível dividir a Era Vargas em três grandes momentos: 1) Governo Provisório (1930-1934); 2) Governo Constitucional (1934-1937); 3) Estado Novo (1937-1945).

Considerando a importância para nossa discussão, ressaltamos algumas políticas públicas e linguísticas no chamado período Vargas, apontadas por Coêlho (2019), a saber: estabelecimento, na Constituição de 1934, do plano nacional de educação; implementação de restrições na política imigrató-

ria; aprovação das Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946 (Reforma Capanema); ensino da língua portuguesa como “idioma pátrio”; classificação das línguas estrangeiras; nacionalização do ensino; obrigatoriedade do uso dos símbolos nacionais; monitoramento dos locais onde havia descendentes de imigrantes; intimidação dos imigrantes e descendentes para que usassem apenas a língua portuguesa; perseguição e proibição de línguas de imigração, devido às políticas de nacionalização compulsória.

Com uma ideologia nacionalista, Getúlio Vargas organizou cada vez mais o poder centralizador do Estado, fortalecendo a ideia do “idioma pátrio”. Na Constituição de 1934, é possível notar que o ensino particular deveria ser ministrado apenas em língua portuguesa, como evidenciamos no Parágrafo único, do Artigo 150, reproduzido abaixo:

Art 150. Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: [...] d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras (BRASIL, 1934).

Esse artigo inviabilizaria os projetos linguísticos de muitas comunidades de imigrantes, que ensinavam a língua portuguesa como segunda língua. Chama atenção a adjetivação utilizada para se referir à língua portuguesa: “pátrio”, a língua da Pátria! “Não se pode esquecer que o autoritarismo, bem como o totalitarismo, estava em evidência no mundo nesse período e tiveram seu auge entre 1920 e 1930” (Coêlho, 2019, p. 69). No Brasil, essas influências são perceptíveis durante o Estado Novo, que se materializam na nacionalização do ensino, com iniciativas para a proibição das línguas de imigrantes, um aspecto sempre presente em diversos

documentos oficiais. Assim, foram instituídos decretos, atribuindo regras acerca das práticas linguísticas e educacionais de diversos imigrantes que moravam no país, com uma justificativa nacionalista. Os imigrantes, que traziam sua cultura, viam-se, repentinamente, instados a abandonarem o seu passado e, principalmente, sua herança linguística. Os cidadãos estrangeiros precisariam, então, se adaptar à cultura local e à língua falada no Brasil, o que faz do Estado Novo (1937-1945) um dos períodos mais difíceis para cultura desses sujeitos. Segundo Sturz e Fiepke (2017, p.124-125),

O Decreto de Nacionalização levou os imigrantes, de modo forçado, a se introduzirem na cultura do povo brasileiro. Muitos apenas sabiam falar sua língua mãe e sofreram por serem obrigados a aprender a língua portuguesa. A política linguística do governo Vargas gerou na alma e no coração de todos os imigrantes e seus descendentes, empe-

nhados no desenvolvimento do país desde o início da imigração, uma profunda mágoa histórica. [...] Em decorrência dos acontecimentos que se sucediam em nível de mundo, como o eclodir da Segunda Guerra Mundial, o Governo brasileiro percebeu a força que a língua dos estrangeiros trazia para o país e o medo de que ela, juntamente com a cultura alemã, pudesse influenciar o pensamento dos cidadãos brasileiros, em um tempo marcado pelo nazismo.

Como nossa análise circunscreve à política linguística do Estado Novo (1937-1945), implantada por meio do Decreto-Lei nº 406/1938, no que se chamou de “campanha de nacionalização”, cujos reflexos ainda podemos ver hoje, principalmente no âmbito linguístico, entre descendentes de imigrantes alemães, para uma melhor elucidação dos impactos desse período, listamos, no quadro 3, os decretos e suas funções para o regime supracitado:

**Quadro 3** – Decretos-Lei na Era Vargas

DECRETO-LEI	OBJETIVO
Decreto-Lei n.º 383, de 18 de abril de 1938	Vedar a estrangeiros exercitar atividade política no Brasil.
Decreto-Lei n.º 406, de 4 de maio de 1938	Restringir a entrada de estrangeiros no território nacional.
Decreto-Lei n.º 1.164 de 18, de março de 1939	Vedar a impressão e a circulação de jornais, revistas, anuários, boletins e outras publicações em língua estrangeira.
Decreto-Lei n.º 1.545 de 25 de agosto de 1939	Regulamentar a adaptação ao meio nacional dos brasileiros que eram descendentes de estrangeiros.

**Fonte:** Elaboração dos autores.

O nacionalismo exagerado do Governo Vargas entrelaçava diversos preconceitos, pois era uma tentativa de criar uma nacionalidade “puramente brasileira”. Nesse contexto, aqueles que não eram brasileiros de nascença, os imigrantes, eram tratados de forma muito diferente e os Decretos-Lei, como indicado nos seus objetivos, nos mostram essa realidade. O Decreto-Lei n.º 406,

de 4 de maio de 1938, também conhecido como “Lei da Nacionalização”, irá dispor sobre a entrada de estrangeiros no território nacional de diversas formas. No Capítulo I, fica exposto que:

Art. 1º Não será permitida a entrada de estrangeiros, de um ou outro sexo; I - aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos; II - indigentes, vagabundos, ciganos e

congêneres; III - que apresentem afecção nervosa ou mental de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicomanos; IV - doentes de moléstias infecto-contagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública; V - que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional; VI - menores de 18 anos e maiores de 60, que viajarem sós, salvo as exceções previstas no regulamento; VII - que não proveem o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para manter-se e às pessoas que os acompanhem na sua dependência; VIII - de conduta manifestamente nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições; IX - já anteriormente expulsos do país, salvo se o ato de expulsão tiver sido revogado; X - condenados em outro país por crime de natureza que determine sua extradição, segundo a lei brasileira; XI - que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais. Parágrafo único. A enumeração acima não exclui o reconhecimento de outras circunstâncias impeditivas, não se aplicando aos estrangeiros que vieram em caráter temporário o disposto nos incisos I, V e VI (BRASIL, 1938).

Além de deixar evidente o caráter preconceituoso, é notório que o Decreto-Lei tinha como finalidade determinar normas mais restritivas à vinda dos imigrantes para solo brasileiro, visando, assim, a um maior controle do ingresso desses imigrantes e à diminuição do “perigo comunista”, que, supostamente, rondava o Brasil neste período. O Estado começa também a reforçar os aparelhos de investigação no país, o que marcou fortemente o início de uma política migratória para o Brasil, uma vez que essa política estava ligada à segurança nacional. Além disso, no início das políticas públicas do Estado Novo, havia uma forte promoção da língua portuguesa no exterior, ampliando

os atos linguísticos nacionalistas (Da Silva, 2011).

Um dos maiores objetivos do Decreto-Lei nº 406/1938 era regulamentar a educação brasileira inteiramente em língua portuguesa, para garantir a formação da “pura nação brasileira”. Para pensar em nação, era imprescindível que todos falassem a mesma língua nacional, o que gerou uma grande atenção às áreas de imigração europeia e suas colônias no território brasileiro, fomentando políticas repressivas e de silenciamento das línguas faladas nesses espaços, marcadamente bi-/multilíngues. Nesse ínterim, estava claramente delineada a política linguística de Vargas em favor da língua portuguesa e da proibição das línguas de imigração.

Os imigrantes eram vistos como um perigo a todo tempo, visto que suas línguas maternas eram consideradas empecilhos à formação da nação brasileira. Para a elite política dominante da época, a língua nacional precisava ser falada em todo o país e ensinada em todas as escolas. Não deveria ser uma opção, assim como faziam as escolas de imigrantes, era uma regra, como um critério definido. Nessa conjuntura, as escolas precisavam ensinar a língua “pátria”, além de enfatizar o Hino e a Bandeira Nacional, símbolos nacionais, nas suas práticas socioeducacionais. Contra as regras impostas, havia uma grande luta dos imigrantes e seus descendentes em manter viva a cultura de seu país de origem, o que implicava no uso da língua no novo território.

A comunidade alemã foi uma das mais atingidas com repressões e preconceitos no território brasileiro. As suas colônias e comunidades sofreram grandes represálias por parte do governo e da sociedade, era o “perigo alemão” (Campos, 1998). O Decreto-lei que dispunha sobre a entrada dos

estrangeiros no território brasileiro corroborou para os diversos ataques ao povo alemão. Além disso, a educação foi uma das áreas mais atingidas, obviamente, por seu princípio fundamental na formação social da nação. No Capítulo XVII, fica exposto que:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas. § 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos. § 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos. § 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa. § 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil. § 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país. Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização. Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça (BRASIL, 1938).

Nos artigos reproduzidos, podemos observar, de forma explícita, a política de gestão das línguas adotada pelo governo varguista, evidenciando que o debate sobre a educação dos imigrantes no Brasil era bastante rigoroso e com diversas proibições. A maioria das escolas dos imigrantes se encontravam em zona rural e o ensino de qualquer matéria deveria ser ministrada em português, como destacado no Artigo 85. Assim, o ensino por meio das línguas dos imigrantes era proibido. Essas proibições dificultavam todo o processo de alfabetização e ensino e aprendizagem das crianças que foram trazidas de seus países de origem. Uma educa-

ção, que poderia ser pautada em formatos bilíngues, estava sendo ministrada por meio de apenas uma língua, a língua portuguesa.

Em função do forte momento da nacionalização compulsória da educação, muitas escolas foram fechadas por meio de uma sequência de decretos estabelecidos pelo Estado Novo, conforme listamos no quadro 3. O número das chamadas “escolas étnicas”, num país como o Brasil, marcadamente rural no período, deixa evidenciada a importância e força das comunidades de imigrantes. Kreutz (2000, p. 16) destaca que

[...] o número mais expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas em 1937, seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178 (ou 260, ou 486?), também na década de trinta.

O fechamento de escolas privadas de língua não brasileira, principalmente as de origem alemã, marcaram profundamente os povos de origem germânica, modificando totalmente o cotidiano de seus familiares.

No ano do Decreto-Lei n.º 406/1938, as relações diplomáticas entre a Alemanha e o Brasil registraram os primeiros conflitos (Rahmeier, 2008). Os movimentos do Estado Novo foram acompanhados com atenção pela embaixada da Alemanha no Brasil. “Outro dado significativo é que, em novembro de 1937, a embaixada alemã já apontava a possibilidade de uma Campanha de Nacionalização e da proibição dos partidos políticos” (Rahmeier, 2008, p. 3). Vale destacar que, no Brasil, houve um partido nazista (1928-1938), comandado por Hans Henning von Cossel. Na época, aconteceram diversas viagens de autoridades nazistas ao país (Dietrich, 2007). Com a política executada pelo Estado Novo, houve uma imensa tensão diplomática, pois seria necessário representar os

### Imagem 1 – Colégio Progresso



**Foto:** Divulgação/Livro A Estrada do Poente. Fonte: Gazeta do Povo.

Localizada em Curitiba, a escola era frequentada por alemães e por descendentes, mas também tinha alunos brasileiros. Durante o Estado Novo e a perseguição aos alemães, a escola foi obrigada a parar de ensinar o alemão e só podia ter diretores brasileiros.

interesses dos cidadãos alemães no país. Em correspondência confidencial, o embaixador da Alemanha no Brasil, escreveu:

“[...] o presidente estava obcecado com idéia de eliminar as diferenças étnicas existentes na população brasileira, e criar uma raça brasileira homogênea, com uma língua e uma cultura uniformes”. Em outras palavras, o embaixador sabe que a campanha de nacionalização estava acontecendo [...]. No entanto, ele observou que o governo brasileiro temia que as ações do partido nazista interferissem na comunidade de descendência alemã (Rahmeier, 2008, p. 7).

Percebendo, assim, um clima propício para mudanças nos rumos da política brasileira, a Campanha de nacionalização de Getúlio Vargas buscava, de forma rápida, ações para criar uma população com uma única cultura, consolidando um sentimento nacional. “Esta campanha, na historiografia brasileira, foi apontada como um dos motivos que geraram insatisfação e conflito entre a diplomacia alemã e o governo brasileiro [...]” (Rahmeier, 2008, p. 4). Embora, no

Brasil, existisse o partido nazista (Dietrich, 2007), devemos ressaltar que não eram todos os cidadãos alemães que compartilhavam os desejos e anseios do partido nazista, sendo todos perseguidos de forma direta e indireta pela ação do Estado Novo, com as diversas leis nacionais.

É interessante notarmos como as ações em relação às línguas de imigração foram fortemente aplicadas quando o projeto da homogeneidade da nação estava em “jogo”. As políticas linguísticas devem sempre estar ligadas às necessidades da sociedade e não apenas a um pensamento nacionalista do Estado. Não se deve desprezar os contextos e/ou cenários das línguas faladas no país, haja vista ser por meio delas que as manifestações culturais estão presentes, suprindo as necessidades de uma sociedade presente.

Nesse direção, a análise do documentário, na próxima seção, apresenta-se como uma forma de resgatar as memórias dos descendentes dos alemães sobre as malezas criadas pela política varguista, no âmbito da

chamada campanha de nacionalização, que assumiu, principalmente, as línguas como grandes inimigas, na medida em que estas se constituem como importante fator identitário para qualquer cultura.

## Rompendo o silêncio...

A política de intervenção estatal, especificamente aquela que tratou da proibição de língua dos imigrantes, é amplamente vista através do documentário *Proibido falar alemão*, utilizado nesse trabalho como *corpus*, visto que nele são abordadas “vozes” sobre a cultura e a língua dos sujeitos em pauta, os imigrantes alemães. O documentário<sup>3</sup>, disponibilizado gratuitamente na plataforma *Youtube* e no site do projeto *Nossas Raízes, Nossa Luta*, apoiado pelo Governo de Santa Catarina, visa a uma reflexão sobre a prática interventora do Estado Novo, que resultou numa política linguística de repressão às línguas de imigração, como discutimos.

O projeto *Nossas Raízes, Nossa Luta* é um registro audiovisual da história dos alemães e seus descendentes, realizado com o apoio do Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Fundação Catarinense de Cultura, Fundação Cultural de Porto Velho (FUNCULTURAL) e Edital Elisabete Anderle/2014.

Para nossa discussão, serão transcritos alguns diálogos do documentário, em específico, os depoimentos de José Junk, Inês Pauli e Ildfonso Kock. Os descendentes de alemães discorrem sobre a perseguição que suas famílias sofreram durante a Campanha de nacionalização. Na maioria dos diálogos, podemos observar a identificação de uma triste história, para qualquer tempo históri-

co. Considerando a importância desses relatos, apresentamos um trecho do depoimento de José Junk:

Quando eu comecei a... Nascer os primeiros filhos, eu não pensei nisso, meus filhos nenhum sabe falar o alemão. Foi um grande erro meu. Hoje estão cobrando, mas hoje é tarde já saíram tudo. Não posso fazer ensinar. Eles gostam de saber, estão cobrando hoje da gente, que a gente não ensinou, mas nenhum sabe falar o alemão. Deveria ter passado para eles. Só que naquela época era proibido mesmo.

A ação do tempo, aliada às graves perseguições sofridas pelos alemães e seus descendentes, de modo direto ou indiretamente, estão no cerne do que podemos perceber enquanto uma aquisição linguística culturalmente construída através do ensino da língua no seio familiar. Muito embora estejamos tratando de um documento estatal que proibia a circulação da língua imigrante (instância distante de José Junk), notamos como essa legislação, a serviço do aparelho do Estado Novo, altera a realidade socioeducativa e sociocultural da família Junk, que, no trecho acima, refere-se a uma cobrança pessoal dos descendentes que foram cerceados do direito à aprendizagem de uma língua materna. O trecho relata como a falta de uma língua de herança – aqui entendemos a língua de herança como uma língua que é ensinada a filhos imigrados, em diferentes partes do mundo – pode modificar totalmente a cultura de uma família e seus costumes, além dos laços identitários e linguístico-culturais.

Os alemães que residiram no Brasil tinham a língua alemã nas práticas de uso em ambiente familiar, porém, com a repressão cotidiana às línguas, os seus filhos tinham cada vez menos contato com o alemão; desse modo, perdendo o processo de aprendizado da mesma. O que observamos é que, na

3 O documentário pode ser visto nos seguintes links: [https://www.youtube.com/watch?v=t-GEKF\\_0tpc](https://www.youtube.com/watch?v=t-GEKF_0tpc) ou em <https://nossasraizesnossaluta.wordpress.com/category/proibido-falar-alemao/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

prática, havia perseguições em níveis privado e público. Segundo o relato de uma outra descendente alemã, a sua tia-professora era “vigiada” no exercício de sua profissão, que, aparentemente, ocorria em casa. “A minha tia que foi a primeira professora de escola pública, ela também, eles iam a noite pro lado de fora, de casa pra ficar escutando, se pegassem ela falando uma palavra em alemão ela seria demitida na mesma hora” (depoimento de Inês Pauli). Nesse contexto, criou-se um distanciamento do uso social da língua. Na maior parte dos casos, a língua alemã, como língua de herança, desapareceu ou perdeu a sua força em muitos lares, durante o período nacionalista de Vargas, como podemos evidenciar na fala de José Junk.

Nessa época, era notícia no país o “perigo alemão” (Campos, 1998), muito embora tais posições fossem exageradas e, portanto, devem ser vistas com certo cuidado. A repressão contra os grupos alemães não levava em conta essa ressalva e, assim, graves perseguições aconteciam com os seus descendentes, das quais os relatos de Junk e Inês Pauli são uma expressão dolorosa desse período.

No relato de Inês Pauli, ficam evidentes mais casos de repressão aos grupos alemães e seus descendentes, sobretudo à língua alemã. Em suas palavras,

Muita coisa se perdeu porque tinha assim muitos livros, muita coisa em alemão né da parte escrita, assim da literatura alemã que se perdeu que não pôde de mais ser resgatada. Uma coisa assim, algumas pessoas ainda têm guardadas que conseguiram salvar, mas infelizmente assim muita coisa se perdeu por causa da perseguição.

Na fala da descendente alemã, notamos a existência de uma memória sobre a relação desses imigrantes com as obras literárias de suas origens. O fato de terem livros em sua

língua indica, dentre outras coisas, uma possível manutenção de suas tradições, em específico, a literária, que, trazidas durante o processo migratório, favoreceram a permanência das memórias das origens alemãs. Dito isso, umas das inferências é que esses textos em língua materna foram trazidos para uma aproximação cultural. Em contrapartida, a intervenção do Estado Novo provocou, segundo o relato da depoente, um processo de apagamento literário e/ou cultural nas comunidades alemãs em terras brasileiras. Outro trecho, ainda na voz de Inês Pauli, é possível observarmos novamente essa perseguição à literatura alemã:

Durante a Segunda Guerra, durante a revolução de 30 e 64, houve né. Até a minha tia que era a professora ela foi assim bem perseguida, seguida, se eles vinham à noite tudo era escondido então muita coisa se perdeu porque ficou enterrado e acabou apodrecendo ou formiga fizeram ninho, essas coisas né?

Quando livros e textos não eram queimados ou apreendidos, os imigrantes alemães, com grande vontade de guardar suas lembranças culturais, enterravam seus livros e objetos que remontavam à Alemanha, porém, com o passar do tempo, acabavam apodrecendo. Desse modo, como observamos no depoimento, perdiam-se, textos, cartas, poesias e tantas outras literaturas alemãs.

O relato acima coincide com o regulamentado pela política de nacionalização da língua pátria, uma vez que a própria lei determinava em seu Art. 84, do Cap. XVII, que “§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesas” (BRASIL, 1938). Isso, se confrontado com o relatado acima, apresenta indícios da possível perseguição a uma professora de origem alemã. Sendo as práticas pedagógicas regulamentadas para ocorrer em língua portuguesa, a instituição policial,

que é nitidamente expressa em “se eles vi-  
nham à noite”, bem como descrita na mesma  
lei como Conselho de Imigração e Coloniza-  
ção, Ministério da Justiça e Diretor de Imi-  
gração, buscava “vasculhar” a existência de  
resquícios dessas outras línguas. O próprio  
Decreto-Lei determinava que as polícias lo-  
cais e do Distrito Federal teriam responsa-  
bibilidades quanto à fiscalização da circulação  
desses imigrantes. A referência da depoente  
ao termo “eles” é indicativo de que haviam  
agentes em nome do Estado atuando nesse  
processo de “verificação” e/ou perseguição  
daqueles que mantinham, em seu domínio,  
pertences que se relacionassem à origem  
alemã, especialmente à língua. Esses agen-  
tes, no entanto, não são identificados na fala  
da depoente. Na narrativa, identificamos  
que havia uma constância nesse processo  
de perseguição e de coibição, como se vê na  
fala a seguir, ainda de Inês Pauli:

A minha tia que foi a primeira professora  
de escola pública, ela também, eles iam a  
noite pro lado de fora, de casa pra ficar es-  
cutando, se pegassem ela falando uma pala-  
vra em alemão ela seria demitida na mesma  
hora. Então ela tinha que ter muito cuidado.  
E no caso dos meus avós e outras pessoas  
também quando iam no armazém, na época  
chamavam de venda, e pra comprar alguma  
coisa e não sabiam falar em alemão ele só  
mostravam o que eles queriam que tinham  
medo de falar porque assim houve bastante  
perseguição.

Essa atuação dos agentes a serviço do  
Estado estava amparada na preconização do  
Decreto-Lei nº 406/1938, como podemos  
perceber da análise dos artigos reproduzi-  
dos abaixo:

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será  
permitida a publicação de livros, revistas ou  
jornais em línguas estrangeira, sem permis-  
são do Conselho de Imigração e Colonização.  
Art. 87. A publicação de quaisquer livros,

folhetos, revistas, jornais e boletins em lín-  
gua estrangeira fica sujeita à autorização e  
registro prévio no Ministério da Justiça. [...] Art. 90. Enquanto não foram baixados esses regulamentos caberá ao diretor de imigração resolver os casos omissos [...] (BRASIL, 1938).

Podemos observar, através dessa política  
varguista, que a língua alemã e suas litera-  
turas eram vistas como um perigo nacional  
e que, possivelmente para o Governo, se tra-  
tavam de escritos enviados pela Alemanha  
Nazista, ou alguma forma de transmissão de  
mensagens para superiores nazistas. Não  
somente as obras literárias ou as práticas  
pedagógicas, como citadas acima, eram cer-  
ceadas, havia repressão também quanto à  
cultura (material e imaterial) de modo am-  
plo. Em outro trecho do depoimento ainda  
de Inês Pauli, isso fica evidenciado:

Na casa dos meus, meus bisavós que eram  
os pais dos meus avós, *eles entraram, vieram  
caminhões do exército*. Como é assim, era  
tudo coisa eles até, eles, eles tiveram na épo-  
ca o primeiro rádio e eles achavam que eles  
tenham contato com a Alemanha. *Chegaram  
a descascar, para ver se tinham os fios escondidos*.

Nessas narrativas, há uma constante  
presença do aparelho repressor do Estado  
Novo. Conforme relata José Junks, “Era hor-  
rível, ali conta alguma coisa dessa historia.  
Aqui em Santa Maria foi gente pra cadeia,  
só por falar alemão”. O terror generalizado  
aparece na memória desses sujeitos his-  
tóricos através de suas falas. Essa genera-  
lização da perseguição também pode ser  
observada no relato de Ildefonso Kock, que  
expressa, da seguinte maneira, como per-  
cebia a repressão à língua alemã: “Ninguém  
mais podia falar, isso era difícil. Quem não  
sabia rezar brasileiro, rezava baixinho em  
alemão”. Sobre essa situação, precisamos  
ressaltar que,

Com a proibição do idioma alemão, desmantela-se este patrimônio cultural com grandes traumas, que só recentemente estão sendo avaliados e pesquisados. Instaura-se uma lacuna cultural das “cidades alemãs” e só muito lentamente volta-se a escrever neste idioma (Huber, 2008, p. 285).

O apagamento histórico da língua alemã já mencionado fica, portanto, evidente. A ação do Estado enquanto instituição distante implicou na perda histórica para o povo alemão imigrado a ponto de “cidades alemãs” não falarem a língua materna de seus precursores. Não obstante a intromissão estatal no direito ao pertencimento sociolinguístico dessas comunidades, o documentário também explora outro tema fundamental quanto à repressão do período. Com essa campanha de nacionalização da língua pátria e perseguição às demais línguas, tal como as negativas influências das questões políticas nazistas do Estado Alemão, notamos que o contexto produziu, duplamente, a repressão das comunidades alemãs, da mesma maneira que estimulou práticas xenofóbicas. A narrativa do silêncio só é rompida quando o sujeito fala:

Tinha sim esse preconceito sim. Eles debochavam um pouco, chamavam de alemão, bicho do mato, essas coisas assim. Então tinha sim, esse preconceito, em relação aos alemães. Hoje não, o pessoal tem orgulho, não esconde que é da roça, que é descendente de alemão (depoimento de Inês Pauli).

Da fala de Inês Pauli, notamos a fundamental importância de uma educação plurilíngue, isto porque, além de conceder aos diversos povos que formaram a nação brasileira o direito ao acesso às suas culturas, se educa para uma sociedade que conviva com diferenças e respeite a diversidade étnico-linguística nacional. No entanto, essa “frase” não caberia após o relato de quem diz, na perspectiva de “romper o silêncio” como

intitulamos essa seção, posto que a fala do outro não precisaria de outorga!

Em outra passagem da mesma depoente, podemos notar mais uma das repressões sofridas pelos alemães e seus descendentes, desta vez uma violência simbólica, porém não deixando de ser autoritária e forte, principalmente para os costumes cristãos da época. Como afirma a depoente, o “cemitério tinha várias lápides, com inscrições em alemão, todas foram raspadas. E tava escrito em alemão, eles tiraram a escrita em alemão”. Como salienta Pupp Spinassé (2008a), muitas colônias alemãs eram cristãs e seguiam fortes costumes da igreja. Quando pensamos no apagamento de lápides com inscrições em alemão (“raspadas”), também devemos notar que esses apagamentos passavam pelas questões da língua de herança, numa perspectiva histórico-religiosa, social e cultural dos povos germânicos, de origens diversas. Esses apagamentos contribuíram para fatores no tempo histórico do Brasil, influenciando as narrativas futuras, e para o silenciamento de diversas histórias que ali poderiam ser narradas.

As inscrições remontam às identidades dos sujeitos e, conseqüentemente, suas línguas e culturas. As colônias de língua alemã sabem que sua língua materna encontra-se no patamar emotivo/familiar. Ela liga-os ao “lar” (a colônia, os pais) e ainda caracteriza identidade pessoal, não “nacional” (Pupp Spinassé, 2008a, p. 126).

Com isso, não só aspectos linguísticos desempenharam um papel importante no contato entre os alemães e seus descendentes com os brasileiros falantes de português, mas também os sociais. As interações linguísticas e sociais, não só em aspectos positivos, são possíveis de serem notadas nesse processo significativo para o povo alemão e seus descendentes. Desde seu início, uma

grande adequação cultural ao novo meio social em diferentes áreas foram observadas e, sem dúvida, essas adequações foram repressivas, violentas e opressoras durante um longo período da história do Brasil, ganhando contornos ainda mais severos em nome de um projeto varguista de nacionalismo.

## Para finalizar

A análise do Decreto-Lei nº 406/1938, enquanto política de nacionalização da língua “pátria”, o português, que reflete sobre a política linguística do período, foi o eixo norteador na busca pela compreensão das formas de silenciamento e de repressão às línguas de imigração implementadas pelo governo Vargas, destacadamente, aquelas transcorrida no Estado Novo. A história da imigração, explicando fatos que expõe os conflitos no Estado brasileiro quanto à cultura e à língua alemã, assume um papel fundamental para a compreensão dessa política varguista. Evidenciamos que a língua alemã foi uma das línguas de imigrantes mais atingidas pela campanha, virando ponto central de grandes embates, já que os imigrantes traziam os valores de suas regiões de origem para as terras brasileiras.

As formas de silenciamento foram das mais diversas possíveis, como a proibição do falar alemão em locais públicos e privados, apreensão dos livros didáticos e interferência nas práticas pedagógicas nas escolas alemãs, controle sobre a produção jornalística, com ampla coibição na circulação dos jornais e folhetins, além da grande perseguição em diversas outras vivências sociais e culturais.

A ação do Estado Novo implicou a perda histórica para o povo alemão imigrado ao não permitir a continuidade da fala de sua língua materna, e, igualmente, fortaleceu

um discurso preconceituoso sobre o uso de outras línguas. Com a chamada “campanha de nacionalização” da língua pátria e perseguição às línguas de imigração, tal como as negativas influências das questões políticas nazistas do Estado alemão naquele período, o contexto produziu, duplamente, a repressão das comunidades alemãs, da mesma maneira que estimulou práticas xenofóbicas no território brasileiro.

Quando retomamos os depoimentos do projeto *Nossas Raízes, Nossa Luta*, podemos notar que as narrativas consideram a língua de herança um fator muito importante para a identidade de seu povo. Para os descendentes, não é possível reescrever essa história linguística com seus antepassados, um aspecto histórico bastante relevante para as comunidades que gostariam de permanecer falando as línguas de seus avós, pais... Embora reconheçamos a malezas do projeto nacionalista do Estado Novo, não podemos deixar de reconhecer que as ondas migratórias dos alemães exerceram uma função inquestionável na formação da diversidade linguística, social e cultural do Brasil, deixando, assim, importantes legados para a história cultural do nosso país.

## Referências

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 42-46, 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**: Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.164 de 18 de março de 1939**. Dispõe sobre a impressão e a circulação de jornais, revistas, anuários boletins e outras publicações em língua estrangeira. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1164-18-marco-1939-349147-publicacaoorigi>

[nal-1-pe.html](#) Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1545 de 25 de agosto de 1939**. Dispõe sobre regulamentação e a adaptação ao meio nacional dos brasileiros que eram descendentes de estrangeiros. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 383 de 18 de abril de 1938**. Dispõe: veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-383-18-abril-1938-350781-norma> Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 406, de 4 de maio de 1938**. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20entrada%20de%20estrangeiros%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2000. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1884-1933.html> Acesso em: 13 dez. 2021.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas**: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. 1998. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

COÊLHO, Katiane de Carvalho. **A Política e a Linguística na Política Linguística**: línguas de imigração, Direito e Estado. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CROCI, Federico. A imigração no Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, T. (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 73-120.

DA SILVA, Diego Barbosa. De flor do lácio a língua global: uma análise da política linguística

para a difusão do português no mundo globalizado. **Anais XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)igualdades** – CONLAB. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

DIETRICH, Ana Maria. **Nazismo Tropical? O partido nazista no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos da história socioeconômica e linguística do Brasil. **Revista Diadorim**, v. 20, p. 23-52, 2018.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, v. 12, p. 23-38, 2007.

HUBER, Valburga. A literatura dos imigrantes alemães do Vale do Itajaí. **Linguagens, Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 1, n. 3, p. 277-288, 2008.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 159-176, 2000.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Ideias para a história do português brasileiro: fragmentos para uma composição posterior. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira (Org.). de. **Para a história do português brasileiro**: Primeiras ideias, v. 1. São Paulo: Humanitas, 1998. p. 21-52.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, F.; MOURA, H. (org.). **O direito à fala**: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 2000.

PROIBIDO falar alemão. Produzido e dirigido por Carlos Portella Nunes. Projeto Nossas Raízes. Vídeo-Documentário. 05 min. Santa Catarina: SETCE-SC/FUNCULTURAL, 2014. Disponível em: <https://nossasraizesnossaluta.wordpress.com/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fa-

tor identitário e inclusivo. **Conexão Letras**. v. 3, n. 3, p. 125-140, 2008a.

PUPP SPINASSÉ, Karen. O hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. **Espaço Plural**, v. 9, n. 19, p. 117-126, 2008b.

RAHMEIER, Andrea Helena Petry. Alemanha e Brasil: as relações diplomáticas em 1938. **IX Encontro Estadual de História ANPUH-RS**, 2008.

SANTANA, Nara María Carlos. Colonização alemã no Brasil: uma história de identidade, assimilação e conflito. **Dimensões**, n. 25, p. 20-28, 2010.

SOUZA, Pedro Daniel dos Santos. **Sobre o uso da Língua do Príncipe**: história social da cul-

tura escrita, reconfigurações linguísticas e populações indígenas na Bahia setecentista. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

STURZ, Eliana Rosa; FIEPKE, Rejane Beatriz. A política linguística da Era Vargas e seus efeitos na vida de descendentes de imigrantes alemães de Novo Machado-RS. **Revista Ribanceira**, n. 8, p. 122-133, 2017.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

*Recebido em: 30/07/2023*

*Aprovado em: 07/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# A *hashtag* como um Sistema Dinâmico Complexo: efeitos da #corpoperfeito no Instagram

Renan Monezi Lemes (UNEMAT)\*  
<https://orcid.org/0000-0001-7223-0241>

## Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a *hashtag* #corpoperfeito no âmbito da rede social digital Instagram. Utilizamos as proposições teóricas da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), orientadas por Holland (1995) e Larsen-Freeman (2008), e elencamos a *hashtag* em questão como um sistema complexo, assim como a própria língua(gem). Durante o desenvolvimento do artigo, realizamos discussões que demonstraram o funcionamento complexo, dinâmico e adaptativo da *hashtag*, assim como o conceito de folksonomia, que nos ajudou a compreender o processo de livre indexação. Foi possível verificarmos a existência de padrões nas postagens indexadas através da #corpoperfeito que, de alguma forma, podem trazer prejuízos individuais e sociais para usuários que possuam contato com a mesma. Assim, fizemos o exercício de refletir sobre quais seriam os possíveis impactos causados pela afirmação discursiva de que o corpo necessita de intervenções estéticas para tornar-se perfeito.

**Palavras-chave:** Sistemas Dinâmicos Complexos; Hashtag; Folksonomia; Corpo; Linguagem.

## Abstract:

### Hashtag as a Complex Dynamic System: effects of #corpoperfeito on Instagram

This article aimed to reflect on the hashtag #corpoperfeito within the digital social network Instagram. We used the theoretical propositions of the Theory of Complex Dynamic Systems (TCDS), guided by Holland (1995) and Larsen-Freeman (2008), and we listed the hashtag in question as a complex system, as well as the language itself. During the development of the article, we held discussions that demonstrated the complex, dynamic and adaptive functioning of the hashtag, as well as the concept of folksonomy, which helped us to understand the process of free indexing. It was possible to verify

---

\* Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Graduado em Letras- Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso. **Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA).** Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6296646366766296>. E-mail: [renan.monezi@unemat.br](mailto:renan.monezi@unemat.br)

the existence of patterns in the posts indexed through #corpoperfeito that, in some way, can bring individual and social damage to users who have contact with such. Thus, we carried out the exercise of reflecting on what would be the possible impacts caused by the discursive statement that the body needs aesthetic interventions to become perfect.

**Keywords:** Complex Dynamic Systems; Hashtag; Folksonomy; Body; Language.

## 1. Introdução

Os discursos produzidos nas redes sociais, sejam eles verbais ou visuais, têm trazido novas dinâmicas para a sociedade contemporânea. A internet tem influenciado a vida cotidiana das pessoas de maneira massiva e, quase sempre, sendo responsável pela criação, divulgação e popularização de novas práticas sociais discursivas.

Nesse contexto, consideramos que a linguagem possui um papel central nos espaços digitais, que chamaremos de “espaços online” (BARTON; LEE, 2015, p. 13). Ponderamos que as práticas sociais são atravessadas pela linguagem, criando as oportunidades para a realização desses ideais. Sendo assim, emerge destes fatores aquilo que Barton e Lee (2015) designam como “linguagem online”, em que os posicionamentos nos âmbitos digitais conectados à internet são mediados pelas tecnologias, mas centralizados no espectro linguístico.

Este trabalho busca refletir e problematizar o funcionamento complexo da #corpoperfeito na rede social Instagram. Nosso objetivo é compreender a existência de padrões nas postagens que integram a *hashtag* e analisar os possíveis efeitos de sentidos oriundos dos discursos que compõem as tais. Para isso, apropriamo-nos dos conceitos metateóricos dos Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC), pois compreendemos que toda prática social é naturalmente dinâmica e complexa.

Concordamos com Larsen-Freeman (2008), ao afirmar que a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) é uma teoria de mudanças, que indica maneiras de compreendermos a natureza e o mundo em que vivemos. Desse modo, elencamos a própria língua(gem) enquanto um sistema complexo, dinâmico e adaptativo, assim como a autora. Assim, vinculamos nosso pensamento a Paiva (2014), quando explica que a língua(gem) é um sistema de ordem “bio-cognitivo-sóciohistórico-cultural-político” (PAIVA, 2014, p.32).

Nesse sentido, tomamos a própria *hashtag* em questão como um SDC, pois compreendemos que ela possui funcionamentos que condizem com a formulação estrutural de um sistema complexo. Conforme Larsen-Freeman (2008, p. 142), “um sistema dinâmico é complexo, não linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizado, sensível ao *feedback* e adaptativo”. Dessa forma, abordamos discussões que buscam evidenciar a interação de sistemas macros. Assim, demonstramos a interação, não só de agentes que compõem sistemas, mas entre dois sistemas que se relacionam: a #corpoperfeito e a língua(gem).

Vinculamos esta pesquisa aos conceitos indisciplinares (Moita Lopes, 2006) e críticos (RAJAGOPALAN, 2003) da Linguística Aplicada (LA) e, consideramos estar

percorrendo um caminho para a realização efetiva de uma Linguística Aplicada Crítica (LAC) (RAJAGOPALAN, 2003) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Assim, partimos da compreensão de Rajagopalan (2003, p. 12):

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral.

## 2. *Hashtag* e folksonomia: discutindo conceitos

Nesta sessão, fazemos uma revisão que pretende mostrar o estado da arte em relação às concepções teóricas sobre a *hashtag* e seus funcionamentos e, também, sobre o conceito de folksonomia, pois o consideramos importante para a compreensão dos processos de livre indexação nas redes sociais digitais.

### 2.1 *Hashtag*

A palavra *hashtag* vem da língua inglesa, composta pela junção de *hash* (cerquilha) e *tag* (etiqueta). Paveau (2013) a define enquanto uma tecnopalavra ou tecnomorfe-ma. É comumente usada para agregar conteúdos on-line através de caracteres que formam um código linguístico. Para que este recurso funcione, é necessário que o símbolo #<sup>1</sup> esteja junto, sem espaçamento, de uma palavra, frase, sigla ou sequência alfanumérica. Não há necessidade de uma formulação gramaticalmente padronizada.

Em termos complexos, as *hashtags* podem ser entendidas como *hiperlinks*, pois permitem a listagem e agregação de diver-

sas postagens de usuários que se propõem a utilizá-las. Assim, elas funcionam como ferramentas de busca e divulgação de todo e qualquer tipo de assuntos e conteúdos produzidos nas redes sociais digitais.

O conceito e funcionamento da *hashtag* trouxe novas discussões para as áreas da linguística e informática. Pesquisadores afirmam que ela é a porta de entrada para a Web 3.0, também conhecida como Web Semântica. Conforme Sorato (2011, p. 23):

O objetivo da Web Semântica é estabelecer novos padrões de descrição de recursos digitais através da atribuição de semântica, o que possibilitará a compreensão, por parte dos agentes inteligentes, do significado dos documentos recuperados, e assim promover a manipulação inteligente da informação e a disponibilização de dados úteis ao usuário. A tarefa de selecionar os resultados relevantes de uma pesquisa, antes atribuída ao ser humano, é assim delegada aos computadores, que terão a capacidade de processar essas informações.

A discussão acima evidencia que as *hashtags*, por meio das inteligências artificiais (IAs), estão criando padrões de descrição e agrupamento de dados, disponibilizando, assim, conteúdos interconectados nos espaços on-line. Os agentes inteligentes, então, estão desenvolvendo capacidade de filtrar dados a partir do entendimento semântico dos códigos linguísticos formulados no uso das *hashtags*.

### 2.2 Folksonomia

Partindo do ponto de vista de que as *hashtags* são agregadoras de conteúdos produzidos nos espaços on-line, a folksonomia vem como um importante conceito para respaldar a compreensão de marcação e etiquetagem de dados nas redes sociais digitais.

A ideia da folksonomia foi desenvolvida por Thomas Vander Wal. O termo é a tradu-

1 Popularmente conhecido, no Brasil, como “jogo da velha”.

ção de *folksonomy*, junção de *folk* (pessoas) e *taxonomy* (taxonomia), que corresponde a indexações realizadas por pessoas. A Web 2.0 proporcionou aos usuários diversas facilidades informáticas, que antes eram práticas realizadas apenas por programadores. A indexação, por exemplo, era uma atividade voltada exclusivamente a esses profissionais. Na atualidade, usuários comuns de redes sociais, sem conhecimentos de programação, realizam a atividade de indexação utilizando as *hashtags*. Dessa forma, cibercibernetas passaram a possuir a liberdade de organizar publicações através de etiquetas on-line e aglomerar conteúdos multimodais, conhecimentos, ideias e discursos livremente.

De acordo com Catarino e Baptista (2007) a folksonomia é o resultado da etiquetagem dos recursos da Web num ambiente social (compartilhado e aberto a outros) pelos próprios usuários, visando a sua recuperação.

Para Amstel (2007, p. 15):

A folksonomia demonstra ser uma estratégia viável para a classificação de informações em redes sociais, principalmente por sua flexibilidade em acomodar a diversidade cultural que tais redes se propõem a acolher.

Nesse viés, Nascimento (2008) advoga que a folksonomia possui rápida capacidade de adaptação a mudanças, quando se trata da dinâmica do vocabulário de usuários. Os fatores descritos demonstram funcionamentos de ordem caótica, pois cibercibernetas realizam *upload* de conteúdos ou postagens diversas, utilizam as *hashtags*, criam marcações e agrupamentos, e as IAs e algoritmos fazem um trabalho semântico que distingue discursos e, além de interpretar o conteúdo dos agrupamentos, disponibilizam sugestões interconectadas aos usuários.

### 3. A hashtag enquanto um Sistema Dinâmico Complexo

Todo sistema dinâmico possui características que os classificam enquanto complexos. Holland (1995, p. 27) advoga que um sistema é caracterizado como complexo quando “a coerência e persistência dependem de numerosas interações, da agregação e adaptação de diversos agentes”. O pesquisador complementa afirmando que sistemas complexos têm a capacidade de se autoconfigurarem e se adaptarem às características do ambiente ao qual estão inseridos. Além disso, possuem características heterogêneas, não lineares, imprevisíveis, sensibilidade às condições iniciais e a *feedbacks*, e apresentam diferentes graus de diversidade (LARSEN-FREEMAN, 2008). Devido a tais fatores, agenciaremos os conceitos fundamentais de um SDC e faremos um *link* entre eles e o funcionamento das *hashtags*.

#### 3.1 Heterogeneidade e diversidade

A heterogeneidade e diversidade são fatores fundamentais no processo de complexificação de um sistema. Quanto mais variados e diferentes os agentes que agregam um sistema, maior o nível de complexidade apresentado. Em consonância, quanto mais complexo o sistema, maior possibilidade de efeitos. Assim, “[...] a complexidade de um sistema complexo emerge dos agentes e subsistemas independentes uns dos outros em uma variedade de formas diferentes” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 28-29).

Vislumbramos, então, que usuários das redes sociais que utilizam as *hashtags* em seus *posts*, são agentes responsáveis pela dinamização dos assuntos agregados. Nesse sentido, observamos duas maneiras primordiais de contemplar a diversidade do

sistema em questão. A primeira é a constante variação de usuários, que permite ao sistema absorver novas matérias e energias e desenvolver-se através de constantes fluxos. A segunda é a polarização de discussões que emergem do mesmo tema. Isso demonstra que, não necessariamente, apenas uma temática representa todo o sistema, mas sim um leque de variações, pois os agentes têm a liberdade de julgar se seu conteúdo faz parte do objetivo da *hashtag*.

Conforme Almeida (2015, p. 375), “um sistema é considerado complexo se este é composto por grande coleção de diversos agentes interdependentes, não sujeitos a controle centralizado”. Vinculamos essa concepção às *hashtags*, pois o processo de folksonomia não possui dispositivos de controle sobre o que é indexado. Logo, agentes são livres para julgar se suas postagens cabem em meio ao funcionamento semântico da *#corpoperfeito*.

### 3.2 Agregação e auto-organização

Tendo em vista as discussões acima, que elencam a diversidade dos sistemas, podemos tomar esse aglomerado de agentes a partir da concepção de agregação. Esse conceito “[...] tem a ver com a emergência de com portamentos complexos em larga escala, partindo das interações de agentes menos complexos” (HOLLAND, 1995, p. 34). Isso significa que, além de existir uma hierarquia entre níveis de complexidade de agentes funcionais, a maneira como se comportam influenciará no todo do sistema, pois, ainda conforme o autor, a agregação facilita a auto-organização dos sistemas.

Hashtags são criadas e disseminadas pelos próprios usuários, não sendo impostas por uma autoridade central. Os usuários contribuem para a criação e difusão das *hashtags* com base em seus interesses e

objetivos. Essa auto-organização é uma característica comum em sistemas complexos, em que as partes individuais seguem regras simples, mas as interações globais resultam em um comportamento coletivo complexo, se autoconfiguram (HOLLAND, 1995).

Nesse movimento, mais um funcionamento nos é revelado. A agregação de usuários permite que o sistema complexo *hashtag* passe por processos de auto-organização, no qual diversos efeitos podem emergir, alterando e adaptando as possíveis orientações, previamente concebidas, do sistema.

### 3.3 Imprevisibilidade e não linearidade

Sistemas Dinâmicos Complexos fazem parte do espectro imprevisível e não linear de efeitos e funcionamentos, dentro do espaço, seja ele físico ou temporal, no qual estão inseridos. Em outras palavras, a complexidade só existe, pois os efeitos produzidos de maneira micro ou macro sistêmica são apenas possibilidades até a concretização dos fatos e, quando observados, demonstram rotas caóticas, ou seja, não lineares. Nas palavras de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 31) “não-linearidade é um termo matemático referindo-se a mudanças que não são proporcionais ao *input*”.

Sendo assim, consideramos o funcionamento das *hashtags* como imprevisível e não linear. Quando um usuário se utiliza da folksonomia e realiza alguma indexação por meio de uma ou mais *hashtag*, ele está contribuindo para o fomento de uma gama complexa de assuntos variados que podem tomar rumos desconhecidos e produzir efeitos dos mais comuns aos mais incomuns.

### 3.4 Sensibilidade às condições iniciais, *feedbacks* e limite do caos

Os tipos de sistemas que estamos falando são considerados dinâmicos e complexos

por diversos fatores. Porém, demonstram possuir certas sensibilidades que, se forem alteradas ou, de alguma maneira, colocadas em funcionamento, podem redistribuir fluxos energéticos dentro do si e, como consequência, alterar os rumos a serem seguidos. Nesse viés, esses sistemas são também chamados de sistemas caóticos, porque, como explica Holland (1995, p. 45), “(...) pequenas mudanças nas condições iniciais podem causar grandes alterações no comportamento global de longo prazo (...)”.

As condições iniciais, então, são fatores dinâmicos que afetam o funcionamento dos sistemas de maneira macro. Elas podem ser consideradas pontos de partida. É importante ressaltar que sistemas também podem ser processos e, sendo assim, pesquisadores que utilizam da TSDC podem elencar fatores de sua escolha enquanto condições iniciais para desenvolver uma análise.

Outro fator que traz sensibilidade aos sistemas são os *feedbacks*. De acordo com Holland (1995), o *feedback* é a capacidade que agentes têm de, a partir de estímulos, devolver respostas a outros. Isso demonstra que a interação e a troca de experiência entre agentes de um mesmo sistema resultam na capacidade de alterar rumos. Esse funcionamento demonstra a dinamicidade dos SDC, pois eles passam a evoluir através dos *feedbacks*.

Ao tomarmos as discussões acima, juntamente com a ideia de que as *hashtags* são SDC, vislumbramos que as condições iniciais de desenvolvimento podem ser extremamente complexas e variadas. Qualquer usuário, em qualquer rede, pode criar um dispositivo indexador apenas utilizando o símbolo # antes de qualquer código linguístico. Logo, cada *hashtag* possui sua própria condição inicial e deve ser analisada dentro de seu próprio contexto.

Sendo assim, o significado de uma hashtag pode variar dependendo do contexto em que é usada. Uma mesma hashtag pode ser empregada de diferentes maneiras por diferentes grupos de usuários. Isso reflete a sensibilidade observada em sistemas complexos, em que pequenas mudanças nas condições iniciais ou nas interações podem levar a resultados significativamente diferentes.

Já em relação ao *feedback*, a dinamicidade também é extrema. Os impulsos e trocas de energia podem estar em qualquer função que oportunize usuários a, de alguma maneira, reagir aos *posts* indexados através de *hashtags*. Podemos exemplificar com as funções do Instagram: curtidas, comentários, reações através de emojis etc.

Observamos, também, que *hashtags* funcionam como respostas a outras e, dessa forma, vão criando redes complexas de *feedbacks*, que deixam as redes sociais à beira do caos ou no limite do caos. Waldrop (1993, p. 147), ao definir beira do caos, explica que um sistema “está sempre se expandindo, sempre em transição”. Para o autor, esse fenômeno pode ser caracterizado como “a zona de batalha em constante alternância entre a estagnação e a anarquia, o ponto onde um sistema complexo pode ser espontâneo, criativo e vivo”.

Um sistema que não beira o caos está morto. É necessário que o equilíbrio entre anarquia e estagnação aconteça para que a produção de efeitos e, conseqüentemente, evolução, ocorra. Assim, sistemas só podem ser caracterizados enquanto dinâmicos e complexos se apresentarem organização em meio ao caos.

### 3.5 Emergência

Segundo Holland (1995, p. 28), a emergência está ligada à ideia de que “a ação do

todo é maior do que a soma das partes”. Morin (1977, p. 137), explica que a emergência “configura-se como sendo as qualidades ou as propriedades de um sistema que apresenta um caráter de novidade com relação às qualidades ou propriedades dos componentes isolados ou dispostos diferentemente em outro tipo de sistemas”.

Entendemos, então, que o sistema se fragmenta em subsistemas, onde os agentes interagem um com os outros. Esses agentes, quando passam a interagir, produzem efeitos, primeiramente, nos subsistemas, o que, conseqüentemente, acaba refletindo no todo. Considerando os conceitos descritos, entendemos que a emergência só fica evidente em nível macro. Isso significa que, quando ocorre adaptação ou alteração, os impactos afetam todo o sistema.

Observamos esse funcionamento, pois à medida em que as pessoas usam uma hashtag com frequência, ela pode se tornar popular e viralizar. Esse fenômeno é uma

manifestação da emergência de padrões em sistemas complexos. Uma hashtag pode ganhar impulso rapidamente e se espalhar por várias comunidades on-line, tornando-se uma tendência global.

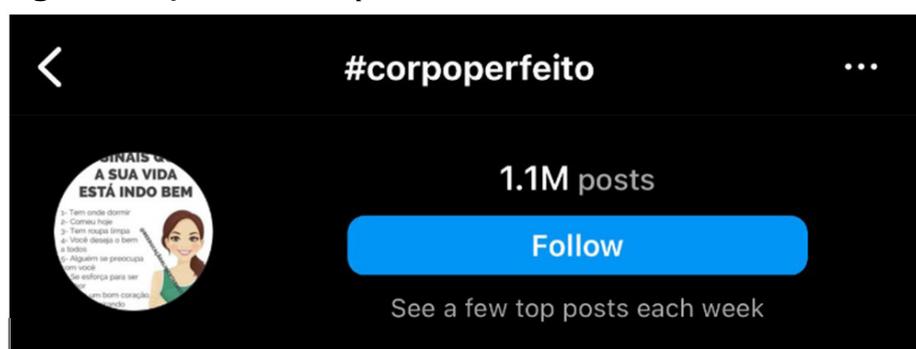
#### 4. Metodologia e coleta de dados

Este trabalho busca observar funcionamentos complexos e possíveis efeitos de sentido emergentes da hashtag #corpoperfeito, e utiliza o Instagram enquanto *locus* para coleta de dados. As análises ocorrem a partir de *printscreens* de postagens indexadas através da hashtag em questão. Nesse sentido, esta pesquisa se constitui como exploratória de abordagem qualitativa e, conforme Gomes (2009, p. 79), “seu foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”.

Salientamos que todas as postagens terão a identificação do perfil removida, assim como qualquer outra indicação que esteja tanto na legenda quanto na imagem.

#### 5. Análise do sistema complexo #corpoperfeito

Figura 01- Quantidade de posts indexados



Fonte: *Printscreen* feito pelos autores (2023)

A figura acima apresenta a quantidade de postagens, de perfis abertos da rede social Instagram, que foram indexadas utilizando a #corpoperfeito. No contexto desta investigação, compreendemos a hashtag como um Sistema Dinâmico Complexo, pois ela apre-

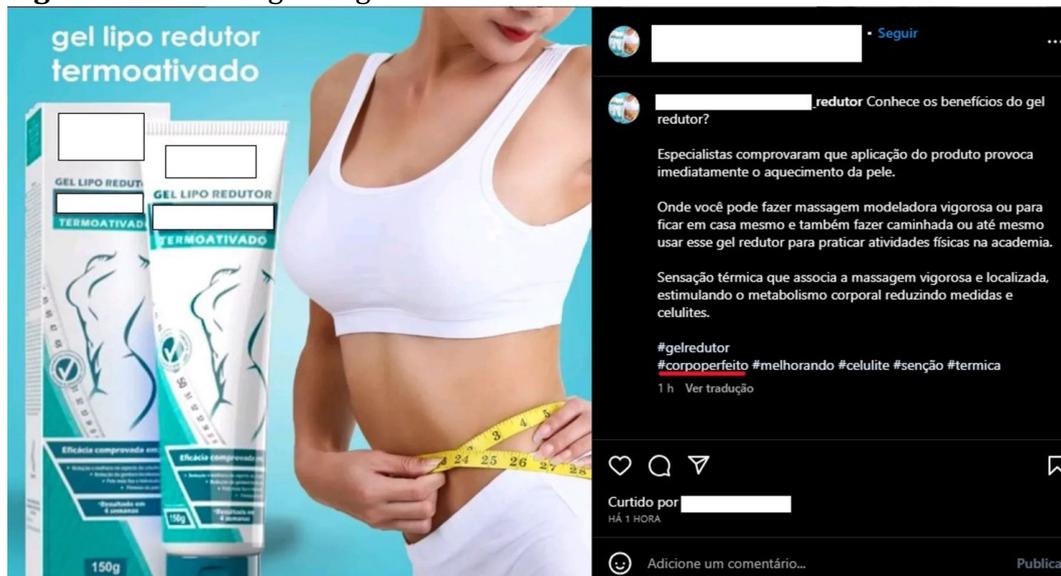
senta as características que os compõem. Consideramos as postagens indexadas como subsistemas que foram agregados por agentes responsivos (usuários da rede social) que, a partir de seu próprio ponto de vista, julgaram que seus posts, de alguma maneira,

se relacionavam com a *hashtag* em questão.

Buscamos observar a existência de possíveis regularidades em *posts* recentes, e percebemos, imediatamente, que uma gran-

de quantidade de postagens são divulgações e propagandas de produtos e procedimentos estéticos. A figura 02 demonstra nossa afirmação.

**Figura 2-** Post divulgando gel redutor



**Fonte:** Printscreens feitos pelos autores (2023).

Na postagem acima, o usuário utilizou-se da folksonomia e realizou a indexação de uma propaganda que pretende vender um produto chamado Gel Lipo Redutor Termoativado. Conforme a legenda, o produto provoca um aquecimento na pele que, juntamente com massagens ou exercícios físicos, ajuda a estimular o metabolismo reduzindo

medidas e celulites.

Ao observarmos a imagem, percebemos que é utilizado, como estratégia de marketing, o corpo de uma mulher magra conferindo suas medidas. Ademais, a embalagem do próprio produto traz o desenho de uma silhueta com características semelhantes às da modelo.

**Figura 03:** Post divulgando tratamentos estéticos

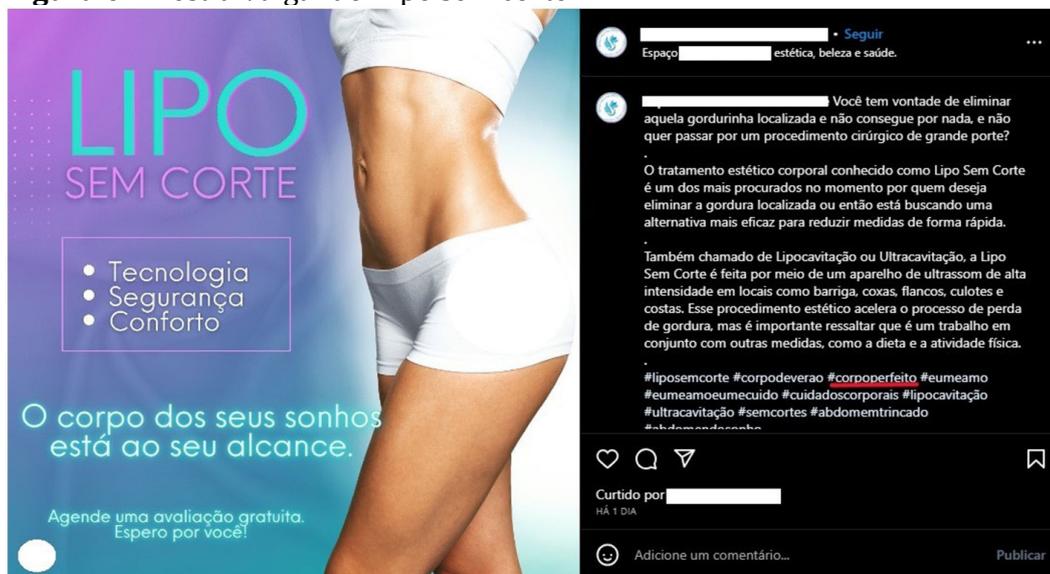


**Fonte:** Printscreens feitos pelos autores (2023).

Nesta postagem, vislumbramos mais uma propaganda indexada por agentes no sistema complexo #corpoperfeito. Neste caso, o usuário utiliza da folksonomia para divulgar uma promoção intitulada Promoção Corpo Perfeito, que oferece um pacote de 15 ses-

sões de procedimentos estéticos, sendo eles radiofrequência, carboxiterapia e corrente russa. É interessante que, mais uma vez, foi utilizada a imagem de uma modelo magra, com intuito de chamar a atenção para os serviços estéticos que estão sendo oferecidos.

**Figura 04:** Post divulgando “lipo sem corte”



Fonte: Printscreen feito pelos autores (2023).

No caso deste *post*, indexado através da *hashtag* em questão, está sendo feita a propaganda de um procedimento estético chamado Lipocavitação ou Ultracavitação,

popularmente conhecido como Lipo sem corte. Novamente, a imagem de um corpo feminino magro está em evidência.

**Figura 05 - Post vendendo e-book**



Fonte: Printscreen feito pelos autores.

Na figura acima, houve a indexação de uma propaganda divulgando um *e-book* intitulado Zero Estrias, que tem como intuito ensinar o leitor a eliminar as estrias do corpo. A imagem que ilustra a capa do livro é, também, uma figura feminina magra.

Ao observarmos as 4 postagens elencadas anteriormente, conseguimos observar alguns padrões, ou seja, regularidades de se repetem em todas elas: imagens de modelos mulheres, magras e brancas.

Tomamos como ponto de partida, para nossa análise, o posicionamento de Recuero (2016, p. 20), quando explica que “no âmbito da mediação por computador, muitas das materialidades das falas dos atores podem desvelar ideologias presentes e legitimadas pelas interações na sociedade”. Neste viés, compreendemos que as regularidades encontradas nas agregações da #corpoperfeito são posicionamentos ideológicos e responsivos, pois a folksonomia permite a livre indexação de postagens, que devem ser julgadas pelos próprios usuários se cabem, ou não, no conteúdo semântico primário da *hashtag*.

Nesse caminho, nos foi revelada a existência de um funcionamento ideológico acerca da concepção da sociedade sobre o corpo, no contexto desta pesquisa, o “corpo perfeito”. É nítida a presença de estigmas extremamente problemáticos que pairam sobre os funcionamentos complexos em meio ao sistema dinâmico #corpoperfeito. Vislumbramos que esse SDC tem recebido massivas indexações que reafirmam padrões de beleza, mediante discursos, tanto visuais quanto verbais, que realizam um construto preconceituoso em relação ao corpo.

Em conformidade com Recuero (2016, p. 20), “as trocas linguísticas nos espaços públicos mediados também são reflexos das relações de poder simbólico”. Isso nos ajuda

a subsidiar a percepção de que a instituição de padrões em sistemas dinâmicos demonstra um jogo de poder ideológico, pois agentes do sistema, de forma responsiva, realizam indexações conforme seus padrões éticos e morais que, através da língua(gem), apresentam e representam ideologias advindas de seu convívio social. Dessa forma, a perpetuação de discursos que alimentam e retroalimentam a #corpoperfeito incentivam o desenvolvimento de um imaginário social que marca a branquitude e a magreza enquanto padrão para corpos “perfeitos”, emergindo, assim, efeitos de sentidos estigmatizados que excluem e marginalizam corpos fora dos padrões estabelecidos.

Dessa forma, internautas são responsivos, porque regulam suas ações ao incorporar-se ao mundo social, pois, de acordo com Hanks (2008, p. 36), “através do *habitus*, o social fica impresso no individual, não apenas nos usos mentais, mas, sobretudo, nos usos corporais”. Essa regulação seria, então, “a maneira pela qual os atores sociais demonstram estrategicamente sua adesão aos valores morais e éticos do grupo, de forma a exibir seu próprio caráter irrepreensível” (HANKS, 2008, p. 86)

Compactuamos com Fabrício (2006, p. 57), ao compreender a linguagem “como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais”. A partir disso, podemos refletir sobre os possíveis efeitos práticos que esse tipo de indexação pode causar nos usuários do Instagram que passarem a seguir ou – por conta de algoritmos que relacionam conteúdos na internet – receber postagens marcadas através da #corpoperfeito.

**01. Padrões irrealistas de beleza.** A constante exposição a imagens e vídeos de pro-

pagandas de procedimentos estéticos pode criar um conceito distorcido do que é considerado belo e aceitável. Isso pode levar a um aumento da pressão social para se conformar a esses padrões, e a um ciclo insaciável de busca pela perfeição estética, muitas vezes inatingível.

**02. Autoestima e autoimagem fragilizadas.** A exposição constante a imagens retocadas e filtradas pode contribuir para a queda da autoestima e autoimagem de indivíduos que não se encaixam nesses padrões. A comparação constante com pessoas que passaram por procedimentos estéticos pode levar a sentimentos de inadequação e insatisfação pessoal.

**3. Riscos para a saúde mental.** A busca incessante pela perfeição estética pode desencadear distúrbios alimentares, ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental. A ideia de que uma mudança física radical pode resolver problemas internos mais profundos é frequentemente uma ilusão, e a publicidade exacerbada desses procedimentos pode agravar essa perspectiva.

**4. Incentivo ao consumo desenfreado.** A divulgação massiva de procedimentos estéticos pode transformar essas intervenções em produtos de consumo, o que alimenta uma mentalidade de consumismo desenfreado. Isso pode criar uma cultura em que a busca por uma aparência física perfeita é valorizada mais do que o desenvolvimento pessoal e as conquistas baseadas em mérito.

**5. Falta de regulamentação e informação.** Muitas vezes, as informações divulgadas nas redes sociais não são regulamentadas ou verificadas por profissionais médicos qualificados. Isso pode levar a decisões impulsivas e inadequadas por parte dos consumidores, que podem não estar cientes dos riscos e complicações associados a certos procedimentos.

**6. Perpetuação do sexismo e etarismo.** A intensa promoção de procedimentos estéticos

também pode reforçar padrões de sexismo e etarismo, sugerindo que a aparência física é um fator primordial para o valor de uma pessoa na sociedade. Isso pode afetar desproporcionalmente mulheres e pessoas com mais idade, perpetuando desigualdades de gênero e geracionais.

**7. Ênfase na superficialidade.** A ênfase excessiva nos procedimentos estéticos nas redes sociais pode obscurecer valores mais profundos, como caráter, inteligência e habilidades. Essa obsessão pela aparência física pode contribuir para uma cultura de superficialidade, em que as conquistas e atributos internos são frequentemente subestimados em relação à aparência externa.

A partir dessas discussões, percebemos a existência de diversas problemáticas que podem emergir desse sistema complexo. Avaliamos que os caminhos que esse SDC tem seguido demonstram uma gama complexa de efeitos de sentido que guiam os rumos do sistema. Enfatizamos, por fim, que por ser dinâmico e complexo, outros padrões podem ser considerados, a depender do ponto de vista e objetivos dos pesquisadores que se propõem a tratar do assunto.

## Considerações finais

Neste trabalho, propomo-nos a compreender padrões e efeitos de sentido em funcionamento a partir da #corpoperfeito nos espaços on-line da rede social digital Instagram. Para a realização das reflexões e análises, tomamos a *hashtag* enquanto um Sistema Dinâmico Complexo e esmiuçamos suas características complexas e funcionais. Tomamos, também, a língua(gem) on-line como um sistema complexo, que funciona como um mediador/provedor de possibilidades de posicionamentos discursivos e ideológicos que refletem imaginários sociais através de *posts* indexados pela *hashtag* em questão.

Desenvolvemos, também, uma discussão sobre o conceito de folksonomia, pois acreditamos que essa ideia subsidia a característica de agregação aberta que os sistemas complexos, fundamentalmente, possuem. Dessa forma, foi possível demonstrarmos, de maneira crítica, as especificidades e características sistêmicas e complexas que a *hashtag* apresentou. Assim, compreendemos o comportamento das seguintes características: heterogeneidade e diversidade; agregação e auto-organização; imprevisibilidade e não linearidade; sensibilidade às condições iniciais, *feedbacks*, e limite do caos; emergência.

Utilizamos da amplitude da Linguística Aplicada Crítica e, de maneira transgressiva, elencamos o funcionamento da língua(gem) juntamente com os conceitos metateóricos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e, também, o conceito de Folksonomia, que discute a agregação aberta e popular de conteúdos em espaços on-line.

A partir do arcabouço teórico supracitado e da metodologia exploratória qualitativa, conseguimos observar padrões que consideramos preocupantes nas postagens indexadas. Estes demonstraram funcionamentos sexistas e gordofóbicos, em que a noção de “corpo perfeito” está diretamente conectada ao corpo feminino branco e magro, fazendo com que imaginários sociais preconceituosos e racistas sejam alimentados e retroalimentados, fomentando possíveis problemas individuais e sociais.

Por fim, realizamos o exercício complexo de explorar previsões dos possíveis impactos que a repercussão e utilização desta *hashtag* e de seus conteúdos agregados podem causar, quais sejam: padrões irrealistas de beleza; autoestima e autoimagem fragilizadas; riscos para saúde mental; incentivo ao consumo desenfreado; falta de regu-

lamentação e informação; perpetuação do sexismo e etarismo; ênfase na superficialidade.

## Referências

AMSTEL, F. V. **Folksonomia: Vocabulário descontrolado, Arquitetura da informação ou samba do crioulo doido?** São Paulo, p. 15, 2007.

BARTON, D. LEE. C. **Linguagem Online: textos e práticas digitais.** Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

CATARINO, M. E.; BAPTISTA, A. A. Folksonomias: características das etiquetas na descrição de recursos da Web. **Informação & Informação, [S. l.]**, v. 14, n. 1esp, p. 46-67, 2009. DOI: [10.5433/1981-8920.2009v14n1espp46](https://doi.org/10.5433/1981-8920.2009v14n1espp46). Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/3234>. Acesso em: 10 out. 2023.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

HANKS, William F. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HOLLAND, J. **Hidden order:** how adaptation builds complexity. Reading - MA: Addison-Wesley, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON; L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford, Oxford University Press, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola, 2014.

PAVEAU, M.. **"Hashtag", Technologies discursives**. Disponível em: <http://technodiscours.hypotheses.org/488>. Acesso em: 02 jul. 2023.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 67-83.

RAJAGOPALAN. K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que**

temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SORATO, D. **Web semântica e folksonomia nas redes sociais: relações e aplicações na ciência da informação**. 2011. 46 f., il. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: Acesso em: 02 jul de 2023.

WALDROP, M. M. **Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos**. New York: Touchstone, 1993.

*Recebido em: 11/08/2023*

*Aprovado em: 12/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Spectacle, biopower, performativity: a cluster of regulatory powers in action in Joe Wright's "Nosedive"

Ana Paula Magalhães da Silva (University of Alberta)\*

<https://orcid.org/0009-0005-3828-164X>

## Abstract:

By employing the episode "Nosedive" by Joe Wright as the object of study, this article aims to demonstrate how the concepts of spectacle, biopower and gender performativity form a causal chain, with the society of the spectacle presenting itself as a favorable sociocultural context for the practice of biopower, which, in turn, would reinforce gender-specific technologies of power, thereby stiffening and restricting the possibilities for expression of dissident gender identities. When carried out on the materiality of the body, these control and surveillance strategies become intertwined, forming a cluster of regulatory powers that are difficult to differentiate.

**Keywords:** Spectacle; biopower; performativity; Nosedive; *Black Mirror*.

## Resumo:

### Espetáculo, biopoder, performatividade: um aglomerado de poderes regulatórios em ação em "Nosedive", de Joe Wright

Tendo como objeto de estudo o episódio "Nosedive" de Joe Wright, procuro demonstrar como os conceitos de espetáculo, biopoder e performatividade de gênero formam uma cadeia causal, com a sociedade do espetáculo apresentando-se como um contexto sociocultural favorável para a prática de biopoder, o qual, por sua vez, reforçariam tecnologias de poder específicas de gênero, enrijecendo e restringindo, assim, as possibilidades de expressão de identidades de gênero dissidentes. Quando realizadas na materialidade do corpo, essas estratégias de controle e vigilância imbricam-se, formando um aglomerado de poderes reguladores de difícil diferenciação.

**Palavras-chave:** Espetáculo; biopoder; performatividade; Nosedive; *Black Mirror*.

---

\* Doutoranda em Cinema e Estudos Culturais na Universidade de Alberta, Canadá. Sua pesquisa se concentra no cinema brasileiro produzido durante a ditadura militar (1964-1985) e, em particular, como a sexualidade, o desejo e questões de gênero são representados nessa forma. Possui vasta experiência apresentando sobre o cinema de exploração no Brasil e o artigo no qual se dedica atualmente aborda o erotismo nas adaptações cinematográficas de clássicos da literatura brasileira na década de 1970. Email: [amagalha@ualberta.ca](mailto:amagalha@ualberta.ca)

Although concepts such as the “spectacle”, developed by Guy Debord, Michel Foucault’s “biopower” and Judith Butler’s “gender performativity” have been used separately to explain power hierarchies and control mechanisms, in this article I seek, through the analysis of “Nosedive” – first episode of the third season of the British series *Black Mirror* and directed by Joe Wright - to demonstrate how these concepts, acting together, function as a cluster of regulatory powers. I defend the idea that, in “Nosedive”, we can identify a causal chain that originates in the hypervisibility of the spectacular life, which causes the expansion of knowledge around the body and the stiffening of self-disciplinary processes, which, in turn, are shaped by norms of gender. In the end, however, these regulatory powers end up intertwined and merged. This cluster of regulatory powers produces individuals whose existence and (gender) identity are not only performative, but, from the spectator’s point of view, are artificial and caricatured, as they take the constructions of femininity and masculinity to an extreme.

The concept of the spectacle was developed by the Marxist theorist, philosopher, and filmmaker Guy Debord in the surprisingly current and somewhat prophetic book *The Society of the Spectacle*, published in 1967. In *The Society of the Spectacle*, Debord criticizes human life’s decadence in modernity, discusses the relationship between mass media and commodity fetishism, draws a parallel between the spectacle and religious alienation, among other themes. Debord argues that in societies dominated by modern conditions of production, life is no longer experienced directly but mediated by an accumulation of spectacles. For this reason, individuals cannot have more than a fragmented view of reality (DEBORD,

1994, p.2). Debord, however, emphasizes that the spectacle should not be interpreted as a mere collection of images or a visual excess offered by the mass media; the spectacle must instead be understood as “a social relation between people that is mediated by images” (*Ibid.*, p.2). The spectacle has been converted into the very objective reality of modernity, its materialized worldview (*Ibid.*, p.2). For Debord, the society of the spectacle is the stage at which the colonizing force of commodification reaches all spheres of social life; it is when “[c]ommodification is not only visible, [but rather] we no longer see anything else” (*Ibid.*, p.16). Aligned with the historical materialist method, Debord states that the spectacle is the project and the result of the modern industrial economy, the spectacle’s language reproducing the signs of the dominant production system (*Ibid.*, p.3). Since “the spectacle is an affirmation of appearances and an identification of all human social life with appearances” (*Ibid.*, p.4), we could expect spectacular life to present two intrinsic characteristics, i.e., permanent visibility – since every spectacle presupposes spectators – and, as a consequence of that, persistent surveillance.

In his analysis of the disciplinary age in contrast to the sovereign age, Michel Foucault shows how visibility and surveillance are central to the processes of disciplining and regulation, which are the two complementary poles of biopower (SANDERS, 2017, p.40). In the book *Discipline and Punish* (1975), Michel Foucault states that, in the disciplinary age, individuals are subject to a state of compulsory visibility, which works on several fronts: visibility is essential for the normalization process, in which individuals are differentiated so they can be judged (FOUCAULT, 1995, p.184); visibility is also required to ensure individuals

are under the control of disciplinary power, maintaining the continuity of their subjugation (*Ibid.*, p.187); constant visibility also secures the exercise of discipline in its most minimal manifestations (*Ibid.*, p.189), what guarantees the automatic functioning of power (*Ibid.*, p.201). And finally, visibility is essential for the internalization of the discipline since

"[h]e who is subjected to a field of visibility, and who knows it, assumes responsibility for the constraints of power; he makes them play spontaneously upon himself; he inscribes in himself the power relation in which he simultaneously plays both roles; he becomes the principle of his own subjection." (FOUCAULT, 1995, p.202)

According to Foucault, discipline is the kind of power centered on the individual body. It seeks to optimize the body's capacities and compliance. Integrated with it is what Foucault calls regulatory power, which focuses on the body as species and as the basis for biological processes. These two complementary poles, the micro-physical represented by the disciplinary power (or anatomo-politics), and the macro-scientific represented by the regulatory power (or biopolitics), form the two levels of biopower, "the two poles around which the organization of power over life was deployed" (FOUCAULT, 1978, p.139). Therefore, just as biopower depends on visibility at its two levels of action, i.e., disciplinary and regulatory powers, we can assume that a state of hypervisibility, such as the one we encounter in the society of the spectacle, facilitates the implementation of discipline and surveillance.

However, in his discussion of biopower, Foucault treats the body with neutrality, as if all bodies were equally impacted by the mechanisms of power and the modern life

institutions (BARTKY,1990, p.65). We know that racialized bodies, gendered bodies, queer bodies, bodies marked as the Other, or stigmatized as "abject" (KRISTEVA, 1982; BUTLER, 1993), will be impacted/produced differently by socially established disciplinary and regulatory norms and, perhaps, by others in addition to these.

Judith Butler's theory of gender performativity comes to extend Foucault's discussion of the disciplined, subjected, and docile body so to include the regulatory practices exercised over sexed bodies. The American philosopher and queer theorist contends that gender is "an artifice, an achievement, 'a mode of enacting and reenacting received gender norms which surface as so many styles of the flesh'" (BUTLER in BARTKY, 1990, p.65). Gender's social intelligibility is only attained through the constant repetition and "forced reiteration of norms" (BUTLER, 1993, p.94) that create the impression of a false stability. It corroborates with the naturalization of the binary frame, which serves the interests of compulsory and idealized heterosexuality, in addition to restraining sexuality to the domain of reproduction. In gender performativity, we see in action a work similar to that carried out by the exhaustive routines played out on regulated and disciplined bodies and lives. However, in the patriarchal society, femininity requires women's bodies to be still more docile than the bodies of men (BARTKY, 1990, p.65).

These three concepts/theories, and the relationship that seems to exist between them, provide a solid theoretical arsenal capable of offering an in-depth interpretation of the object of study chosen for this discussion, namely, the episode "Nosedive", which portrays a universe marked by reified relations mediated by images and the

consequences of that over the body and the construction of identity, especially in what concerns gender and hegemonic notions of femininity.

*Black Mirror* is a dystopian science fiction anthology in the lines of older TV series such as *Tales of Tomorrow* (1951-53) and *The Twilight Zone* (1959-64). Taking place in alternative universes or the near future, *Black Mirror's* episodes address, for the most part, the relationship between humans and technology and the unpredictable consequences of this relation. "Nosedive", directed by Joe Wright and first aired in 2016, is the first episode of the British show's third season. "Nosedive"'s protagonist Lacie, played by Bryce Dallas Howard, is an ordinary, white, middle-class, single woman. As it is typical in science fiction, the narrative takes place in a future time; that future, however, presents itself as an immediate possibility for our present, as it

shares our contemporary prevailing modern passivity (ROSA e MEDEIROS, 2017, p.116; DEBORD, 1994, p.13).

At the beginning of the episode, we learn about the existence of a ranking system that, unlike other social media such as Facebook and Instagram, not only evaluates interactions that take place on a virtual platform - such as liking or reacting to someone's photo and video - but extends it to interactions in the real world. With the help of ocular implants, the real world's information is formatted according to the ranking system standards. It allows that people, in their daily, real-life encounters, access the profile of those they meet, discover their score, and assess their interactions, whether related to services provided or simply to the treatment received (Image 1). The rank in the points system defines a person's socioeconomic status, popularity, and access to services and customized products.

**Image 1** - Ocular implants shape the real world's information according to the ranking system standards.



Lacie, who is already obsessed with her rating, becomes even more obstinate after being invited by Naomi, her childhood friend with whom she had long since lost contact, to be her bridesmaid. Naomi is a popular woman, with a score of 4.8 out of 5; her wed-

ding thus represents the perfect opportunity for Lacie to get positively ranked by Naomi's guests, who, just like the bride, are appointed in the episode as belonging to the rank of "quality people" ("NOSEDIVE" 00:13:11). Being upvoted by those whose vote is more

valuable given to their higher status would significantly affect Lacie's score, making possible her goal of reaching 4.5. Ascending on the ranking system would make Lacie eligible for moving to the luxury residence of her dreams, a condition that she naively associates with the possibility of encountering a love partner and feeling fulfilled. Throughout the episode, we follow Lacie's journey to Naomi's wedding and witness all the mishaps that occur on the way, events that will culminate in the nosedive in her score.

As the individual's goal in the ranking system is to obtain the greatest number of positive responses and, consequently, ascend in its scale, any material that goes public, whether in the real or virtual world, undergoes a series of previous treatments. In the virtual realm, images are edited to look more attractive. In the realm of reality, the body, which is the individual's signifier, will also be transformed, mainly by disciplinary methods, to allude to states of "happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality" (FOUCAULT, 1998, p.225). The result of this process will be spectacular, fragmented, and commodified individuals and interactions.

In the same manner as in *The Society of the Spectacle*, in "Nosedive" we should not understand spectacle as a mere collection of images exposed on the virtual platform where the ranking system is calculated, but rather the society's actual *modus operandi*, pervasive to its most fundamental structure. Debord emphasizes this point when stating that "[t]he spectacle presents itself simultaneously as society itself, as a part of society, and as a means of unification" (1994, p.2). Since the apprehension of the real-world in "Nosedive" is mediated by an ocular implant that turns real encounters into an experience similar to accessing a user's profile on a social network, "Nosedive"'s reality is at the mercy

of the spectacle, which has become "the focal point of all vision and all consciousness" (DEBORD, 1994, p.2). Thus, colonized by the spectacle, social life loses its connection with material reality and adopts as its symbol the form that governs the spectacle, namely, the fragment (*Ibid.*, p.2, 16, 27).

Since spectacular life is a highly visible construction open to public surveillance and whose goal is that of attracting more and more endorsement from the viewers, the result of it is that spectacular life will consist of carefully selected fragments, of a wise choice of what elements must go on-stage and what must be hidden offstage, or, as Debord says: "[w]hat appears is good; what is good appears" (1994, p.4). Therefore, whether posting on her social media's profile or having a real-life public encounter, Lacie is disciplined to keep her appearance, demeanor, facial expressions, tone of voice, and speech mindfully aligned to the expected norm of politeness, beauty, good taste, so to obtain the highest level of approval. Notwithstanding, these fragments of her corporeality, even if arranged to evoke a sense of wholeness, fail to rescue the unity lost in the spectacular life:

"[t]he images detached from every aspect of life merge into a common stream in which the unity of that life can no longer be recovered. Fragmented views of reality regroup themselves into a new unity as a separate pseudo-world that can only be looked at. (...) The spectacle is a concrete inversion of life, an autonomous movement of the nonliving." (DEBORD, 1994, p.2)

Besides that, the hypervisibility and surveillance that characterizes the spectacular life lead to an investment in self-knowledge, which will be later employed in the process of self-discipline. Foucault had pointed this out when he contended that, throughout

history, humans employed different types of sciences, or what he calls “truth games”, which allowed people to know more about themselves (1988, p.18). In “Nosedive”, since the body is the screen on which the spectacle of social interaction takes place, spectacular life requires individuals to be more knowledgeable of their bodies so to gain control over it. In other words, spectacular life leads to bio-power, which is “what [brings] life and its mechanisms into the realm of explicit calculations and [make] knowledge-power an agent of transformation of human life” (FOUCAULT, 1978, p.143).

Throughout the episode, we witness how Lacie disciplines herself, not with the sole purpose of acquiring new skills - as cooking her homemade tapenade, imitating Naomi’s fiancé after watching him in one of his viral posts (“NOSEDIVE”, 00:16:35) - but, and mostly, with the goal of developing new

attitudes (FOUCAULT, 1988, p.18; HEYES, 2006, p.137). The scene in which she stands in front of the mirror and rehearses different modes of smiling, varying the opening of her eyes and mouth, modulating the pitch of her laugh, her face severed from the body by the mirror frame (“NOSEDIVE”, 00:01:45 – 00:02:00), is just one - exaggerated, but believable in a dystopian piece - example portrayed in “Nosedive” of the specific mode of training we could relate to what Foucault denominates “technology of the self” (Image 2). According to Foucault, this kind of technology

“permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection or immortality.” (1988, p.18)

**Image 2** – Lacie rehearses her best smile in front of the mirror.



Nevertheless, Foucault also warns us that this type of knowledge/technology is always associated with a certain type of domination. In the case of “Nosedive”, just as any other disciplinary power that is exercised through invisibility while imposing compulsory visibility on those subjected to

it, the hypervisibility made possible by the ranking system and its ensuing heightened awareness of the body promote normalization and lead to the exercise of self-docilization (SANDERS, 2017, p.39). In “Nosedive” attitudes are rehearsed, emotions are controlled, and speeches are kept on schedule.

Life must stay within the predictable, the norm, the discipline. It is not by chance that the episode adopts pastel tones as its aesthetic since this color palette evokes feelings of tranquility, relaxation, as well as safety and sanity. Pastels can also be associated with delicacy, cleanliness, passiveness, and, by extension, with femininity (Image 3). On the other hand, uncontrollable aspects of

life are not only recriminated but are socially criminalized, with the "criminal" being punished with a low score in the ranking system, which places them in the position of a social pariah. Thus, we have a sanitized society formed by self-disciplined citizens who distance themselves as far as possible from too human characteristics, which are an attack on "Nosedive"'s civilization.

**Image 3** – Pastel colors predominate in "Nosedive".



Furthermore, as we follow the experiences of this female protagonist, we are called to observe how gender norms come to join other disciplinary methods to regulate and exert control specifically over female bodies. In "Nosedive", we can say that biopower and patriarchy do not only share the same interests and strategies but are progressively able to operate through each other (SANDERS, 2017, p.40). Regarding the correlation between biopower and patriarchy, Rachel Sanders, in the article "Self-tracking in the Digital Era" (2017), explains that

[b]oth regimes (...) fulfill their goals of surveillance and regulation by governing at a distance – that is, by commissioning ensembles of expert knowledges to articulate norms of embodiment and lifestyle and to incite self-disciplinary subjectivities and behaviors pursuant to these norms." (2017, p.39)

Therefore, the dominant political and social rationalities portrayed in "Nosedive" only exaggerates what Sanders defines as the contemporary neoliberal and postfeminist forms of biopower.

Moreover, suppose we had access to other protagonists' perspectives; in that case, other additional regulatory powers could probably be identified, such as specific self-control regimes for racialized, LGBTQIA+, and disabled individuals, for those belonging to ethnic or religious minorities, among other examples. In the present analysis, I will limit my focus to patriarchy in conjunction with the other mentioned regulatory powers and, although my critique also includes fatphobia, it appears here incorporated within the scope of a gender critique since I am assuming, with Sandra Bartky (1990) and Susan Bordo (2003), that the tyranny of slen-

derness is one of the numerous patriarchal disciplinary practices that act on the female body, which intends to make it more docile with its “powerful symbolism of self-discipline, controlled appetites, and the circumscription of appropriate feminine behavior and appearance” (HEYES, 2006, p.126).

We notice that in “Nosedive”, there are specific self-disciplinary mentalities for men and women, which reinforce binary gender stereotypes at an individual level, but, since practiced by an entire group, become a gender regulatory power that “re-establish status-quo gender arrangements” (SANDERS, 2017, p.39). Expanding on Foucault’s notion that power operates at the most mundane level of daily practices, Judith Butler contends that identity, and consequently, gender, cannot be understood as a stable and homogeneous category once it occurs only through the materialization and reiteration of norms, that is, through performativity.

Thus, the hegemonic ideal of a given identity is produced through the arrangement of certain acts, language, bodily movements, among other strategies. It means that identity does not cause those acts, language, and movements, but rather “all identities are cultural fictions that produce

the *effects* of identity” (MCKINLAY, 2010, p.236, italics in the original). In this way, we can understand that this process presupposes some degree of homogenization. In “Nosedive”, we encounter many scenes in which Lacie’s manners homogenize with that of her interlocutor’s. When interacting with her friend Naomi, the two adopt a similar tone of voice, the same linguistic expressions, their bodies move in a similar way, as if one were the other’s image on the mirror. On the other hand, when Lacie meets a former co-worker on her way to the office, she takes an entirely different attitude from that shown with Naomi, now aligning her manners with the conduct of this new interlocutor (Image 4). Although different from each other, both performativities are within the spectrum of “Nosedive”’s hegemonic femininity – perhaps indicating how a woman should behave/look/sound in a casual and in a professional context -, one individual’s performativity being reinforced by the other’s, by the very act of repetition, which endorses the authenticity of those acts. For the audience, nevertheless, the characters’ behaviors are perceived as exaggerated, caricatural, with no trace of spontaneity nor sincerity.

**Image 4** – Lacie meets her former co-worker on the elevator.



However, they are only perceived as such by the audience outside "Nosedive"; within its diegesis, these magnified expressions of femininity and masculinity are perfectly normative and not viewed as deliberately staged at all. And this is because, as it is typical in dystopian narratives, elements of the present are taken to their extreme so to highlight their absurdity and ideological nature. Therefore, in "Nosedive", the exaggerated gender performativity evidences its social construction, demonstrating that those gestures "are fabrications manufactured and sustained through corporeal signs and other discursive means" (BUTLER, 1999, p.173). For us, viewers outside the narrative's socio-historical reality, the artificiality of the gender performativity is apparent; the same does not happen, as it is expected, with the characters who are individuals molded by the values that govern that society, who would readily accept these identities as natural and, very likely, possessing ontological reality.

Even in the scene I mentioned earlier, in which Lacie rehearses her best smile in front of the mirror, which denotes a conscious act and thus suggests we are dealing with a gender performance instead of performativity, within "Nosedive"'s universe, this attitude would be comparable, differing only in degree, to the beauty routine imposed on women, who dress, makeup, do their hair, control their bodies, to become palatable and socially acceptable. "Nosedive" only exaggerates this ritual, underscoring the production of docile bodies, which require "coercive attention to be paid to the smallest details of the body's functioning, partitioning its time and space under relentless surveillance" (HEYES, 2006, p.132). Furthermore, according to Butler, performance is a "contesting of realness" (1993, p.130).

It does not have the privileged signification that performativity has, and, for this very reason, it "exposes the norms that regulate realness" (*Ibid.*, p.130). Although "Nosedive"'s characters appear artificial for the viewers, the way they express their gender identity does not contest the norm, much on the contrary, it reinforces it, being the very reason these individuals are socially intelligible. Therefore, I believe that in "Nosedive", gender identity falls into Butler's category of performativity, not performance, since performance only works when it cannot be read, when its interpretation is no longer possible, "when what appears and how it is 'read' diverge" (*Ibid.*, p.129), thus unveiling itself as an artifice.

However, although Lacie is the pure image of the disciplined woman, who adheres to society's standards of sociability and femininity, her efforts are not sufficient for her to reach 4.5, her score goal. It is stubbornly stuck in 4.2. Thus, we could ask: since she speaks, moves, and enact her identity in a way to emulate a broader imagined tradition (MCKINLAY, 2010, p.235), as much as Naomi, why is the latter a 4.8, very popular and in the rank of "quality people" ("NOSEDIVE", 00:13:11) while Lacie is in the sphere of "middle to low range folks" (00:12:56)?

In the book *Femininity and Domination* (1990), Sandra Bartky investigates the practices that engender the "docile bodies" of women. She considers three categories of disciplinary practices that turn a body into feminine: 1) those that produce a body of a certain size and configuration; 2) those that bring forth a "specific repertoire of gestures, postures, and movements"; and 3) those that turn the body into an "ornamented surface" (BARTKY, 1990, p.65).

Lacie's friend, Naomi, is a white, pretty, and thin woman. She appears in photos and

videos practicing yoga and eating healthy food alongside her handsome and athletic fiancé. According to the beauty ideals, she “looks hot”, as pointed out by Lacie’s brother (“NOSEDIVE”, 00:21:17). Naomi’s slender body works as an “avatar of the neoliberal tenets of self-discipline, hard work, and discerning consumerism”, her body being elevated to a “supervalue”, a “paramount moral pursuit” (SANDER, 2017, p.47). Naomi holds an “aspectival captivity” over Lacie: her image is “subject to reflection and taken to be universal, necessary, or obligatory” (HEYES, 2006, p.130); it is the utopia Lacie has to pursue eternally.

On the other hand, despite Lacie’s efforts, her body is too big for the female beauty standards. Throughout the narrative, we learn about Lacie’s lifelong dedication to her body project, illustrated in the show by her commitment to exercise daily and by the suggestive references to her bulimic discipline and “self-immolation by hunger” (WOLF, 2002, p.180). Lacie’s carries her teleological program of self-perfection religiously, it holding much similarity with what Naomi Wolf’s denominates the “One Stone Solution”: “one stone, the measurement of fourteen pounds, is roughly what stands between the 50 percent of women who are not overweight who believe they are and their ideal self” (*Ibid.*, p.186). Lacie’s devotion to her body project suggests that she sees the latter as a self-imposed rather than a patriarchal command (SANDERS, 2017, p.49).

In the chapter “Hunger” from the book *The Beauty Myth* (1990), Naomi Wolf contends that the significant weight shift in the second half of the 20th century represents the backlash against the women’s movement and their growing economic and reproductive freedom. Wolf says that “[d]ieting is the most potent political sedative in

women’s history; a quietly mad population is a tractable one” (2002, p.187). Wolf cites J. Polivy and C.P. Herman’s research, whose results show that “‘prolonged and periodic caloric restriction’ resulted in a distinctive personality whose traits are ‘passivity, anxiety, and emotionality’” (*Ibid.*, p.188), features that are culturally associated with the feminine. In a society where the disciplined body is the spectacle, such as “Nosedive”’s, it makes sense for female thinness to be the prevalent aesthetic norm since, in order to achieve it, a self-denying mentality is required. Up to the moment when Lacie begins her journey to Naomi’s wedding, she endeavors and manages to comply with two of the three disciplinary categories presented by Bartky but fails to discipline herself to produce a fit, feminine body. Perhaps, the reason for her 4.2 is there.

On the way to Naomi’s wedding, however, we witness a series of situations in which Lacie’s actions will infringe the other two categories presented by Bartky. These transgressions end up causing her final downfall. Bartky contends that gender differences are also expressed through general bodily comportment and that women’s manner of movement and lived spatiality are far more restricted than men’s (1990, p.67). A woman is always reluctant “to reach, stretch, and extend the body”, assuming a “typically constricted posture”. A woman’s hesitation to move beyond is not limited to concrete spaces but should also be understood in abstract terms: “[t]he “loose woman” violates these norms: her looseness is manifest not only in her morals, but in her manner of speech, and quite literally in the free and easy way she moves” (*Ibid.*, p.68). Lacie’s downfall begins when she, upset after arguing with her brother, hurries out of the house and bumps into a pedestrian,

spilling coffee on her. Soon afterward, Lacie is unable to control her disappointment when she finds out that her flight has been canceled and that, due to her score, she is not eligible for the only available seat on the next flight. Terribly distraught, she raises her voice and is rude to the airport staff. She allows herself to be seen in all her frustration and humanity in front of other customers, who, as expected, downvote her. These examples demonstrate Lacie's disobedience to the rule of self-constriction, either in her motility and her behavior. She breaks this rule when she allows both her body and personality to expand to the

point of trespassing the imaginary frontier a woman's body must keep up to stay within the realm of the feminine.

Lacie's downfall is also an aesthetic one. If, until now, the protagonist has fulfilled her role as an ornamental surface, which, according to Bartky, is successfully achieved much more through discipline than art (1990, p.69), Lacie's decline is symbolized by the escalating misalignment of her clothes, her hair, and makeup. She arrives at Naomi's wedding drunk, covered with mud, her dress torn, her mascara smeared, her bra exposed, and barefoot. She is the exact image of the fallen woman (Image 5).

**Image 5** – Lacie as the image of the fallen woman.



Thus, we can conclude that Lacie's abrupt drop in the ranking system happens in parallel to her small and involuntary challenges to the performativity of femininity and the rediscovery of her body, which is represented in the show as a territory subject to discipline at the same time that a space of resistance and insubordination. Unlike Foucault, for whom resistance to power is not only ineffective but is destined to backfire, thus reinforcing power/knowledge regimes, Butler's performativity escapes "the dualism of structure and agency" (MCKINLAY, 2010, p.235): it is "a process inherently

unstable, latent with the possibility of resistance" (*Ibid.*, p.235). Performativity rejects any essentialism, and this is both its point of resilience and fragility. Its resilience is maintained through the repetition of a prescribed language inherited from a broader imaginary community, which makes us assume gender is endowed with ontological reality. Its fragility lies in the possibilities that this very repetition opens for alternative forms that subvert this pre-established language (*Ibid.*, p.235).

Suppose Lacie's weight was the obstacle for her to achieve a score that would allow

her access to a fuller and more meaningful life. In that case, her failure to comply with the other norms of sociability and femininity - norms that are safeguarded by hierarchical and lateral surveillance and by normalizing judgment (FOUCAULT, 1995, p.162) -, causes her final downfall. However, it is through this fall that Lacie has the chance to recover an insubmissive part of her identity and to reconnect with her body, which, in the final scenes, is revealed in its full corporeality - as when she finally gets rid of her constricting tight dress (“NOSEDIVE”, 00:58:55) - and not as a mere territory colonized by regulatory powers. Simultaneous to Lacie’s fall

to “Nosedive”’s metaphorical hell is her rise to a state of grace caused by the unveiling of the material world outside the spectacle. With her score below one and after being expelled from Naomi’s wedding party, Lacie is detained in what appears to be a type of prison or correctional facility, where her eye implant is removed. She can now see the world without any filters, any rank, or pressure to please. Lacie is then enchanted by what she sees and in one of the last shots, she is shown as genuinely moved, to the point of crying of emotion, with the sight of dust particles illuminated by the light (“NOSEDIVE”, 00:59:10; Image 6).

**Image 6** – Lacie moved by the unveiling of the material world symbolized by dust particles in the light.



Moreover, Lacie’s fall, besides giving her the chance to “unmask signs of power”, also grants her the opportunity to confront the “panoptical male connoisseur [that] resides within the consciousness of most women” (BARTKY, 1990, p.72). This anonymous patriarchal Other, whom all women “stand perpetually before his gaze and judgment” (*Ibid.*, p.72), is materialized in the last scene by the black man incarcerated in the cell in front of hers, who, on his part, must also be confronting his own anonymous Other, Lac-

ie thus representing his panoptical white connoisseur. The episode ends with both insulting each other and taking immense pleasure in not having to please or be pleased, delighting themselves with a behavior so socially recriminated and dangerous within “Nosedive”’s universe that it could only happen outside the limits of the community, inside a correctional institution.

With this analysis, I aimed at offering an interpretation of the episode “Nosedive”, in which the concepts of spectacle, biopow-

er, and gender performativity form a causal chain, where the society of the spectacle presents itself as a socio-political context proper to the practice of biopower, which, in turn, reinforces gender-specific power technologies, which stiffens and restricts the possibilities of (gender) identities. When carried out over the body's materiality, these controlling and surveilling strategies become imbricated, forming a cluster of regulatory powers, making it difficult for us to differentiate between them. As mentioned earlier, because we are dealing with a text that belongs to the dystopian subgenre, these mechanisms, which are also part of our reality, are made evident in the TV show's narrative, revealing its absurdity and ideological nature.

## Works Cited

BARTKY, Sandra Lee. "Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power." In: **Femininity and domination: studies in the phenomenology of oppression**. New York, NY: Routledge, 1990. pp. 46-82.

BORDO, Susan. **Unbearable weight: feminism, Western culture, and the body**. Berkeley: University of California Press, 1993.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"**. New York: Routledge, 1993.

\_\_\_\_\_. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1999.

DEBORD, Guy. **The society of the spectacle**. New York: Zone Books, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Discipline and punish**. Translated by Alan Sheridan. 2nd ed. New York: Vintage, 1995.

\_\_\_\_\_. **The history of sexuality**. 1st American ed. New York: Pantheon Books, 1978.

\_\_\_\_\_. **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

HEYES, Cressida. "Foucault Goes to Weight Watchers." **Hypatia**, vol. 21, no. 2, Spring 2006, pp. 126-149.

KRISTEVA, Julia. **Powers of horror: an essay on abjection**. New York: Columbia University Press, 1982.

MCKINLAY, Alan. "Performativity and the Politics of Identity: Putting Butler to Work." **Critical perspectives on accounting**, vol. 21, no. 3, Jan. 2010, pp. 232-242.

"NOSEDIVE." **Black Mirror**, Series 3, Episode 1, 2016. Directed by Joe Wright, written by Charlie Brooker, Netflix.

ROSA, Marcelo Santos da and Rosângela Fachel de Medeiros. "A Extrapolação Das Relações Virtuais Em Black Mirror." **Literatura e autoritarismo**, no. 20, July 2017.

SANDERS, Rachel. "Self-tracking in the Digital Era: Bio-power, Patriarchy, and the New Biometric Body Projects." **Body and society**, vol. 23, no. 1, 2017, pp. 36-63.

WOLF, Naomi. "Hunger." In: **The beauty myth: how images of beauty are used against women**. 1st Perennial ed. New York: Perennial, 2002. pp. 179-217.

*Recebido em: 26/06/2023*  
*Aprovado em: 21/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# “As ditaduras podem voltar, você deveria saber”: o passado e o presente em Julián Fuks

Juliana Santini (UNESP)\*

<https://orcid.org/0000-0001-5267-7230>

## Resumo:

Partindo da reflexão de Jeanne Marie Gagnebin (2009) em “O que significa elaborar o passado?”, este texto propõe uma discussão em torno do processo de escrita tematizado no romance *A resistência*, publicado por Julián Fuks em 2015, tomando-o como um trabalho de rememoração ativo, em que o passado é retomado não apenas como forma de não esquecimento, mas também como compreensão do presente, com um olhar para as transformações e permanências dos sistemas de dominação. Interessa problematizar como, na narrativa, a composição de um escritor pertencente à geração posterior àquela que foi efetivamente perseguida pelo regime permite a observação de tempos superpostos – a ditadura militar que, no passado, perseguiu seus pais; as lacunas que, no presente da narração, caracterizam a relação com o irmão adotado –, mobilizando estratégias que concretizam o que Fuks (2017b) define, no ensaio “Pós-ficção”, como uma forma de enfrentar o recalque da História.

**Palavras-chave:** Memória; Pós-memória; Pós-ficção; Julián Fuks.

## Abstract:

### “Dictatorships can come back, you should know”: past and presente in Julián Fuks

Based on the reflections by Jeanne Marie Gagnebin (2009) in “What does it mean to elaborate the past?”, this text proposes a discussion around the writing process thematized in the novel *A resistência*, published by Julián Fuks in 2015. Writing is seen as an active remembrance work, in which the past is resumed not only as a way of not forgetting, but also as an understanding of the present, with a view to the transformations and permanence of the systems of domination. The aim of this article is to problematize how, in the narrative, the composition of a writer belonging to the generation after the

---

\* Livre-docente em Literatura Brasileira pela UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, onde atua como Professora Associada junto ao Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. Lettes: <http://lattes.cnpq.br/5079953938369976>. E-mail: [juliana.santini@unesp.br](mailto:juliana.santini@unesp.br)

one that was effectively persecuted by the military regime allows the observation of overlapping times – the military dictatorship that, in the past, persecuted his parents; the gaps that, in the present of the narration, characterize the relationship with the adopted brother –, –, mobilizing strategies that materialize what Fuks (2017b) defines, in the essay “Post-fiction”, as a way of facing the repression of the History.

**Keywords:** Memory; Postmemory; Postfiction; Julián Fuks.

A frase que dá título a este texto é uma das falas do pai de Sebastián, protagonista do romance *A resistência*, de Julián Fuks (2015). Na narrativa, Sebastián é um escritor que vive um conflito com a figura do irmão mais velho, adotado nos anos da ditadura militar argentina, pouco antes que seus pais, psicanalistas militantes perseguidos pelo regime, migrassem para o Brasil em busca de segurança. Ao anunciar seu medo de que as ditaduras latino-americanas retornem, o pai justifica parte dos silêncios que compõem sua própria história e estabelece um elo entre presente e passado, trazendo para a geração do filho, que não vivenciou as barbáries do governo militar, os traumas decorrentes da experiência com a violência de Estado. O protagonista escreve um livro em que retoma o processo de adoção de seu irmão e, ao mesmo tempo, os influxos desses fatos na constituição da família, em uma escrita autoconsciente que questiona sistematicamente a natureza da ficção, os limites da literatura como memória e invenção e a sua identidade como filho de argentinos que nasceu no Brasil.

Publicado em 2015, *A resistência* recebeu o Prêmio Jabuti de 2016 e, em 2017, o Prêmio José Saramago. No contexto da ficção brasileira contemporânea, o livro ocupa lugar de destaque ao lado das muitas entrevistas de Julián Fuks e de seus trabalhos sobre a forma do romance, compondo sucessivas camadas discursivas por meio das quais a escrita literária impregna-se do teor do

depoimento, da pesquisa acadêmica<sup>1</sup> e do exercício ensaístico<sup>2</sup> ao mesmo tempo que a literatura interfere na leitura e na interpretação desse material. Trata-se de um contínuo processo de reflexão sobre o fazer literário e a natureza do romance, sendo que à dimensão autobiográfica dessa produção soma-se um viés metaficcional em que a literatura e seu entorno erigem as paredes de uma sala de espelhos.

Imerso nos espaços em branco de sua história familiar, Sebastián desconfia que o irmão seja uma das muitas crianças procuradas pelas avós da Praça de Maio, transformando o desaparecimento dos filhos da ditadura militar argentina no mote para uma escrita que articula a história individual – a do próprio personagem – a um domínio coletivo mais amplo – os silenciamentos na história dos regimes autoritários da América Latina e sua necessidade de compreensão no tempo presente. Na narrativa, a capacidade de reconstruir o passado é questionada por Sebastián na escrita de seu livro, que será entregue a seus pais e os confrontará por aquilo que entendem por verdade e mentira, categorias imiscuídas no jogo ficcional criado pelo viés autobiográfico do romance, já que Julián Fuks também é filho

1 Em 2016, Fuks defendeu a tese de Doutorado intitulada *História abstrata do romance*, junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

2 Refiro-me, especificamente, ao ensaio “A era da pós-ficção: notas sobre a insuficiência da fabulação no romance contemporâneo” (FUKS, 2017b).

brasileiro de imigrantes que saíram da Argentina na ditadura.

Menos do que problematizar essas categorias, porém, interessa discutir o modo como a tematização da escrita atua na sobreposição de tempos na narrativa, instrumentalizando um processo de elaboração do passado que se projeta tanto na relação do personagem escritor com sua própria história quanto, de maneira mais ampla, no modo como a literatura se articula com o passado histórico. Entram em cena, assim, o ato de recordar e suas implicações na construção da fala de Sebastián, que não vivenciou os fatos principais que marcaram a família de militantes políticos em que está inserido e busca, nas palavras dos pais e nas marcas que cada vivência imprimiu nos espaços familiares, matéria para seu relato.

## A escrita e a memória como herança

Com Sebastián, Fuks recupera a figura do escritor personagem de *Procura do romance*, publicado em 2011, e coloca novamente na ordem do dia as relações entre literatura e biografia, ficção e verdade, memória e invenção. No caso específico da reflexão que aqui se está realizando, interessa observar que a emulação da escrita, no romance *A resistência*, promove um deslocamento por meio do qual o dado histórico sofre um processo de subjetivação na elaboração ficcional. Esse seria o primeiro efeito da composição de um narrador – também personagem e escritor – que busca a elaboração da história de sua família para compreender questões do presente da narração, que coincide com a escrita do romance. Da figura do irmão adotado projetam-se o passado da Argentina e a violência dos regimes ditatoriais e o próprio processo de adoção

atua como instrumento responsável pela articulação entre o coletivo e o individual, além de alinhar o passado histórico ao presente.

Trata-se de uma narrativa de reconstrução e, diante disso, o ponto de partida da relação entre rememoração e escrita situa-se na perspectiva de que se está diante de uma dupla tarefa: de um lado, o fechamento de feridas abertas pela relação problemática com o irmão adotivo; de outro, aquilo que não se apaga da história dos pais porque parte de um processo histórico violento, cujo retorno, no presente, é sempre temido:

Só queria conhecer o apartamento onde viveram porque estou escrevendo um livro a respeito, e aqui minha voz assume alguma imponência, um orgulho injustificado que tento esconder, um livro sobre essa criança, meu irmão, dores e vivências de infância, mas também sobre perseguição e resistência, sobre terror, tortura e desaparecimento. (FUKS, 2015, p.57-58)

O trecho corresponde ao momento em que Sebastián, estando em Buenos Aires para se dedicar à redação do livro, posta-se diante do porteiro do prédio em que os pais moravam na época em que adotaram seu primeiro filho e de onde, logo em seguida, partiram em direção ao Brasil em uma rota de carro até o aeroporto de Montevideú. A visita à antiga morada dos pais é emblemática daquilo que, na narrativa, aparece reiteradamente na relação do personagem com o dado espacial: nas ruas da cidade portenha, nos apartamentos antigos e na sala de jantar vazia, Sebastián procura preencher o espaço com um tempo que não viveu, buscando rastros do passado que funcionem como marcas que sustentem seu relato. Entram em cena, nessa articulação entre o espaço vivido – ou não – e o tempo recriado, aque-

las que podem ser tomadas como as questões centrais da narrativa, aquelas que se desdobram nas sucessivas dúvidas e hesitações que compõem o processo de narração: “Pode um exílio ser herdado? Seríamos nós, os pequenos, tão expatriados quanto nossos pais? Devíamos nos considerar argentinos privados do nosso país, da nossa pátria? Estará também a perseguição política submetida às normas da hereditariedade?” (FUKS, 2015, p.19).

O questionamento acerca da memória como herança coloca a narrativa no centro da discussão sobre a produção contemporânea escrita por filhos ou netos daqueles que foram vitimados por grandes catástrofes históricas, o que, no Brasil, encontra representantes também na produção de Tatiana Salem Levy, Luciana Hidalgo e Paloma Vidal<sup>3</sup>. Cabe a Marianne Hirsch (2008) a atribuição inicial do termo “pós-memória” à geração de escritores que não vivenciaram a *Shoah*, mas que narram sua experiência traumática a partir das gerações que os antecedem, de modo que a ampliação do termo passa a abarcar a escrita que herda o trauma de um acontecimento histórico de pais ou avós. Nesse processo em que a história de si é contada a partir da história do outro, atuam os mecanismos de transmissão da memória e seus efeitos na constituição do eu:

Crescer com memórias herdadas tão avassaladoras, ser dominado por narrativas que precedem o nascimento ou a consciência, é correr o risco de ter suas próprias histórias e experiências deslocadas, e mesmo esvaziadas, por aquelas de uma geração anterior. É ser moldado, embora indiretamente, por eventos traumáticos que ainda desafiam a reconstrução e excedem a narração. Esses eventos aconteceram no passado, mas seus efeitos continuam no presente. Essa é, eu acredito, a experiência da pós-memória e o

processo de sua geração<sup>4</sup>. (HIRSCH, 2008, p.107 – tradução minha)

Sob essa perspectiva, pode-se pensar a tematização da escrita ou o exercício metaficcional empreendido por Sebastián na elaboração de seu romance a partir de um direcionamento duplo: de um lado, a elaboração fabular no centro de um movimento que integra os traumas do passado às angústias e lacunas do presente, marcado pela ausência de referências sobre o nascimento do irmão; de outro, o escancaramento dos limites da ficção na revelação de uma versão apaziguadora sobre os vazios da História. Embora desempenhe um papel fundamental na reflexão sobre os desdobramentos desse passado no presente, seja do ponto de vista coletivo, como no caso das avós da Praça de Maio e sua busca perene pelos netos, seja do ponto de vista individual e subjetivo, como é o caso daquilo que constitui o lugar ocupado pelo narrador na relação com os pais e os irmãos, a literatura se mostra incapaz de restituir a verdade.

“Sei que escrevo meu fracasso” (FUKS, 2015, p. 95-96): no capítulo trinta e dois, a insuficiência da literatura é posta à mostra por meio da repetição e cada um dos três parágrafos que o compõem é iniciado por essa frase. Neste ponto do romance, chama atenção como a reflexão sobre o ato de escrever um livro abre caminho para a manifestação daquilo que falta, do que permanece sem sentido porque está aquém da

3 A esse respeito, ver HEINEBERG, 2020.

4 No original: “*To grow up with such overwhelming inherited memories, to be dominated by narratives that preceded one’s birth or one’s consciousness, is to risk having one’s own stories and experiences displaced, even evacuated, by those of a previous generation. It is to be shaped, however indirectly, by traumatic events that still defy narrative reconstruction and exceed comprehension. These events happened in the past, but their effects continue into the present. This is, I believe, the experience of post-memory and the process of its generation.*”

própria realidade ou da elaboração fabular. O preenchimento dos fatos pelo domínio da invenção aparece, assim, como recurso possível diante de um real que antecede o sujeito, mas marca sua existência: “acirra-se assim a consciência de que ali eu não estava, de que ali eu não podia estar, de que aquela travessia apressada é um acontecimento ancestral da minha própria história, essencial por algum motivo que não consigo explicar bem, ou que não vem ao caso” (FUKS, 2015, p.82).

O personagem Sebastián atua como emulação da figura do escritor à procura do melhor modo de contar sua história e não hesita em revelar ao leitor a falácia da noção de verdade. Em sua escrita, a verdade é inventada e, portanto, está submetida a um exercício de criação, mas também é factível, porque advém da vivência histórica de seus pais, transmitida por meio de relatos ao longo de toda uma vida e determinante da condição de exilados que marca suas existências. Emblemática, nesse sentido, é a oscilação do narrador diante da escrita da cena que representaria o nascimento do irmão, descrita inicialmente no espaço de um galpão, onde se davam as torturas dos corpos, com a retirada da criança de sua mãe pelas mãos dos militares que a entregariam à adoção.

Na sequência, uma outra possibilidade se mostra e o parto se dá em um hospital claro, higienizado, com o afastamento imediato do bebê para que não houvesse vínculo afetivo entre a parturiente e seu filho. Novamente, a repetição, na linguagem, aponta para um dado cuja relação com o sujeito se manifesta de forma problemática: Sebastián quer e não quer narrar o nascimento do irmão, aproxima-se do fato pela ficção e imagina suas nuances e possibilidades, mencionando as mesmas duas cenas duas vezes em seu relato seja para afirmar,

seja para negar sua existência: “Não foi assim, não foi narrável o nascimento do meu irmão. O quarto branco ou o opressivo pavilhão, o som de botas contra o piso ou as mãos douradas em inspeção, basta, já chega, são todas ficções descartáveis, são meras deturpações” (FUKS, 2015, p.59).

Negação e repetição são, portanto, os meios pelos quais se constrói o elo entre individual e coletivo na figura do irmão mais velho. A possibilidade de a origem do filho ter se localizado em uma sala de tortura, de sua presença na família advir de um ato de violência do Estado, o mesmo contra os quais os pais que o acolheriam lutavam, é silenciado ao longo de toda a vida no interior da família. O silêncio, potencializado pelo pequeno pedaço de papel com o número de telefone da pessoa que intermediou a adoção, guardado em uma gaveta durante anos, marca o recalçamento do passado familiar – ironicamente, na fala sempre abertamente sem limites de um casal de psicanalistas.

Em “Recordar, repetir e elaborar”, ao discutir a repetição no processo de análise, Freud (2010) localiza na dinâmica da transferência entre paciente e analista um impulso pela atuação do dado recalçado, de modo que repetir significaria atuar o que está suprimido da consciência e precisa ser superado. Tomado em uma perspectiva mais ampla, do processo de recordação depende a superação do evento traumático, o que só se realizaria por meio da elaboração consciente. Com a resistência atuando como barra, a repetição faz emergir o que não se quer recordar e, por extensão, aquilo que a consciência insiste em negar: “o que repete ou atua ele [o analisando] de fato? A resposta será que ele repete tudo o que, das fontes do reprimido, já se impôs em seu manifesto: suas inibições e atitudes inviáveis [...]” (FREUD, 2010, p.202).

Sob essa perspectiva, se a reflexão sobre o ato de escrever o livro, problematizando o que pode ou não ser lembrado e o que pode ou não ser narrado, indicia o processo de elaboração de Sebastián, a repetição das cenas do parto do irmão no discurso narrativo pontua um elo direto justamente com a recordação daquilo que foi recalcado, aparecendo na fala do narrador sob a chave da negação como evidência da necessidade de afirmar. Não querer narrar, declarar que “já chega” diante da palavra escrita, impõe a afirmação do desejo de fala, o vir à tona de uma recordação que não se encerra porque esbarra na incompletude de uma memória que não pertence de fato ao narrador, já que dela ele herda apenas aquilo que lhe foi transmitido pelos pais. Na esteira do que propõe Marianne Hirsch (2008), trata-se de um desafio à reconstrução, algo que excede os domínios da narração na medida em que coloca aquele que escreve sobre o presente – a dor de não saber a origem do irmão e sua relação problemática com ele – diante de um passado que é, ao mesmo tempo, rasurado pelo silêncio do outro e constitutivo do eu.

A dimensão metalinguística do relato escancarara a natureza ambígua dessa fala que se reconhece invenção, que se mostra na impossibilidade de reconstruir o real, embora seja da ordem do real o que se está narrando. A autoconsciência da escrita coloca a fala do narrador escritor de *A resistência* em diálogo direto com as diferentes reflexões de Julián Fuks sobre a natureza da relação entre realidade e ficção no romance contemporâneo, o que corrobora, na composição da narrativa, a porosidade das fronteiras entre o literário e discursos de outra ordem que acabam por “ocupar” a literatura<sup>5</sup>. Tomada sob os desíg-

nios da pós-ficção discutida pelo autor, cabe à escrita forçar os limites entre fato e invenção menos como exercício autoficcional que procura uma relação direta entre vida e obra, mas como forma de trazer para o interior do texto ficcional a dimensão política e subjetiva do fazer literário que, no caso do romance em questão, impregna-se do trauma vivido pela família de Fuks – e por ele, portanto – como forma de pautar a política e a História na ficção.

Articulando os embates de Sebastián em relação ao que é possível recuperar pela memória e o que lhe cabe inventar às proposições de seu autor, pode-se identificar uma confluência entre o fazer literário do personagem que, junto com Julián, escreve o romance, e a metáfora do pó como matéria para a composição da obra de arte. Ao tratar da obra de W. G. Sebald, Fuks localiza no trabalho de Max Ferber, artista plástico emigrante cujo método é retratado em *Austerlitz*, um ponto fundamental para a compreensão e a problematização dos processos pós-ficcionais. Ferber aplicava sobre a tela uma quantidade excessiva de tinta para, em seguida, retirá-la por meio de um processo de raspagem que gerava resíduos sobre o chão e, com eles, o questionamento sobre o lugar ocupado pelo resto na criação efetiva e na impossibilidade de criar, a que Fuks antepõe:

O que eu me pergunto, ao ler essas páginas, é se Sebald e tantos ficcionistas da era da pós-ficção não estarão escrevendo hoje como Ferber pintava, valendo-se somente das sobras e do pó, de tudo o que ainda lhes seja íntimo, dos resquícios indigentes que o real lhes concede para que possam compor uma ficção vívida, uma ficção que ainda guarde algum valor, alguma urgência. (FUKS, 2017b, p.77)

com o real. A ‘pós-ficção’ é uma ficção transformada, ocupada pelo real.” (FUKS, 2017a, online)

5 “O que me interessa é a ficção que se deixa permear pelo real, se confunde com o real, se funde

Publicada dois anos depois do lançamento do romance de 2015, essa proposta de uma escrita feita de restos impõe que se olhe para *A resistência* a partir do lugar ocupado pelo resíduo na rememoração de Sebastián e, por extensão, em sua narração. O personagem escritor revela-se consciente de que seu relato é estruturado também pelo vazio, como se, para o leitor, para alcançar aquilo que é dito, fosse preciso sempre lembrar-se de que há todo um imenso tecido de invenção que se estende do dado rememorado: “com esses escombros imateriais tenho tratado de construir o edifício desta história, sobre alicerces subterrâneos tremendamente instáveis” (FUKS, 2015, p.90). Não apenas a própria memória é residual, afinal, “a memória, como tal, é forçosamente uma seleção: algumas características do sucedido serão conservadas, outras imediata ou progressivamente marginalizadas e, logo, esquecidas<sup>6</sup>” (TODOROV, 2000, p.13 – tradução minha), mas a posição ocupada pelo narrador é daquele que, do passado, recebeu somente os restos a partir dos quais compõe.

Pós-memória e pós-ficção estão, portanto, na ordenação daquilo que sustenta a escrita de Fuks-Sebastián e, mais do que isso, do que propulsiona suas reflexões metaficcionalis. No romance, a memória é duplamente residual, pó cujas pequenas partículas atuam no processo de rememoração do passado e de compreensão do presente do narrador, que não deixa de se revelar atordoado com os silêncios que o limitam. Cabe questionar de que modo a composição de um personagem escritor que não viveu o passado determina, no presente de sua escrita, as relações entre memória e narra-

ção, tendo em vista que o lugar de filho dá ao narrador uma dupla localização: de um lado, recebe o trauma histórico como herança; de outro, vivencia no presente os desdobramentos desse trauma, refletindo sobre seu impacto no seu próprio tempo.

## O Trauma, os traumas

“O que significa elaborar o passado?” é a questão que intitula o ensaio de Jeanne Marie Gagnebin (2009) que propõe uma reflexão sobre a memória e o esquecimento dos traumas históricos, partindo da constatação de que há uma centralidade da memória no contexto das Ciências Humanas no princípio do século XXI, com a proposição de inúmeras estratégias de conservação e mecanismos de lembrança do passado. A argumentação da filósofa chama atenção para a obsessão pelo passado diante de uma “paralisia” e de uma falta de intervenção no presente que não permita a permanência de modos de sustentação de formas de dominação de outros tempos nos dias atuais e no futuro. Cotejando o fim da Segunda Guerra Mundial com o final do século XX, a autora aponta para aquilo que, nos anos posteriores a Auschwitz, impunha-se como a impossibilidade do esquecimento ante a experiência traumática e a necessidade de lembrança dos fatos, o que já não se verificaria mais no presente: “[...] dada a distância histórica e geográfica que separa o Brasil da Europa do pós-guerra, muitas pessoas entre nós nem precisam esquecer: simplesmente ignoram; ignoram, por exemplo, o que essa estranha palavra ‘Auschwitz’ representa” (GAGNEBIN, 2009, p.99).

É na retomada dos textos de Adorno dos anos 1950 e 1960 que se constroem as conclusões de Gagnebin sobre a relação entre memória e esquecimento. Em sua leitura, o sociólogo alemão defenderia não a estan-

6 No original: “[...] algunos rasgos del suceso serán conservados, otros imediata o progresivamente marginados, y luego olvidados”.

dartização ou sacralização da memória por meio da repetição de atos comemorativos ou de rememoração do passado, mas o esclarecimento racional, um processo de análise iluminadora por meio da qual a História é lembrada também em favor de uma reflexão sobre o presente<sup>7</sup>. Coloca-se, aqui, a noção que interessa ao que se vem discutindo, qual seja a elaboração ativa do passado, que a autora buscará na articulação entre Adorno, Freud, Nietzsche e Paul Ricoeur. Em oposição ao exercício narcísico da melancolia, ao qual Jeanne Marie aproxima a obsessão pelo retorno ao passado, o trabalho de luto funcionaria como instrumento do processo de elaboração racional:

[...] um trabalho de elaboração e de luto em relação ao passado, realizado por meio de um esforço de compreensão e de esclarecimento – do passado e, também, do presente. Um trabalho que, certamente, lembra dos mortos, por piedade e fidelidade, mas também por amor e atenção aos vivos. (GAGNEBIN, 2009, p.105)

Diante dessa proposição, a hipótese que se coloca é a de que a escrita de Sebastián, marcada pela reflexão em torno do processo de composição e da permeabilidade entre fato e ficção, coloca-se justamente como esse instrumento que, a um só tempo, é elaboração e esclarecimento, que luta contra o apagamento sem encapsular o trauma no passado, trazendo-o para o presente em favor de uma problematização dos desdobramentos das catástrofes históricas no domínio coletivo e das subjetividades individuais. Um evento específico do romance pode sintetizar a relação entre lembrança e esquecimento, justapondo o tempo da vi-

vência traumática dos pais do narrador e o lugar ocupado por ele no presente da narração.

Trata-se da história de Marta Brea, colega de trabalho da mãe de Sebastián que se tornou amiga e companheira de militância na época em que ambas desempenhavam funções de liderança do hospital psiquiátrico de Lanús, centro de resistência antimilitar na Argentina. Marta desapareceu depois de ser retirada de uma reunião de trabalho, ocasião em que se ouviram seus gritos no corredor do hospital. Trinta e quatro anos separaram esse episódio do momento em que, enfim, teve-se notícia de Marta Brea por meio da carta que informava sobre seu sequestro e o assassinato cometido pelo governo militar em 1 de junho de 1977, mais de dois meses depois de sua captura.

O percurso da personagem Marta Brea e a insistência da amiga em procurar por seu paradeiro e manter sua presença viva no interior da família figuram como uma espécie de metonímia da história dos milhares de desaparecidos nas ditaduras latino-americanas. Questionando o delegado de polícia sobre o paradeiro de Marta, a mãe de Sebastián recebe a ordem de manter o nome e a existência da militante no esquecimento: “[...] então lhe recomendo, o homem já a empurrava porta afora, que esqueça seu nome e nunca mais pergunte nada.” (FUKS, 2015, p.77). A mulher seguiu perguntando, mesmo sem notícias da amiga durante anos, até que “[...] o silêncio foi se tornando mais frequente que as palavras e aos poucos aquela ausência ocupou o espaço que a amiga ocupava, roubando-lhe o nome, deformando na memória seus traços.” (FUKS, 2015, p.78).

A ausência e o silêncio não são sinais do esquecimento de Marta Brea, pelo contrário, ambos funcionam como presença constante na história da família, como vazio que dá

7 “Enfim, *Aufklärung* designa o que fala com clareza à consciência racional, o que ajuda a compreensão clara e racional – contra a magia, o medo, a superstição, a denegação, a repressão, a violência.” (GAGNEBIN, 2009, p.101-102).

lugar perene a quem deixou de existir, mas não pode ser apagado. No âmbito privado, no interior do espaço familiar, o desaparecimento da militante não é esquecido e sua existência segue, ao longo dos anos, como memória. Projeta-se disso a presença da história da personagem no romance escrito por Sebastián, o que faz com que o relato do desaparecimento atue, na escrita, como operador do processo de rememoração do passado e de problematização do impacto das ações do Estado autoritário nas famílias e nos amigos dos desaparecidos que tiveram suas histórias silenciadas. Ao ouvir o discurso da mãe na ocasião do reconhecimento do governo militar sobre a condição de vítima de Marta Brea, o narrador toma consciência das dimensões do processo de apagamento imposto pelo regime:

Nas páginas desse discurso conheci algo mais: a atrocidade de um regime que mata e que, além de matar, aniquila os que cercam suas vítimas imediatas, em círculos infinitos de outras vítimas ignoradas, lutos obstruídos, histórias não contadas – a atrocidade de um regime que mata também a morte dos assassinados. (FUKS, 2015, p.78)

Nesse ponto, *A resistência* entra em contato direto com a ficção brasileira contemporânea que tem como parte de seus objetivos evidenciar a procura das famílias de desaparecidos e o desejo de contar a história silenciada de seus parentes. *K – relato de uma busca*, publicado por Bernardo Kucinski em 2011, talvez seja o exemplo mais emblemático dessa produção, em uma narrativa em que K. é o pai de A., incansável na tentativa de reconstruir os passos da filha, de identificar seu paradeiro, enquanto ainda acreditava na possibilidade de vida, ou de lhe dar dignidade após a morte. Nesse caso, a ficção é permeável à história de Kucinski, cuja irmã, Ana, foi sequestrada e morta. Do mes-

mo autor, “O velório” conta o sepultamento de Roberto, filho de Antunes, jovem desaparecido na época da ditadura militar: “Caem os primeiros pingos de chuva. O caixão está enterrado. Dentro dele estão um paletó e um par de sapatos de Roberto. Seu corpo nunca foi encontrado.” (KUCINSKI, 2014, p.55-56).

Na narrativa, o discurso da mãe de Sebastián conta a história de Marta Brea, outrora silenciada. Realidade e invenção estão imbricadas nesse episódio: no dia 10 de fevereiro de 2011, o Estado argentino informava a identificação de Martha María Brea, ex-coordenadora do Departamento de Adolescentes do Hospital Gregorio Aráoz Alfaro, localizado na província de Lanús, e determinava a entrega de seus restos mortais à família. Lúcia Barbero Fuks, mãe de Julián, dirigia a instituição em 31 de março de 1977, quando Martha – com atenção ao nome grafado com “h” fora da ficção – foi sequestrada. Tendo estado na cerimônia de homenagem à amiga, mais de 30 anos depois de sua morte, no momento em que o país a reconhecia como vítima do terrorismo de Estado nos galpões da ditadura civil-militar, ela fala sobre o esquecimento imposto à história das vítimas: “O Poder mata impunemente, e vai além: suprime a vida humana em suas duas vertentes, a vida e a morte. Matar, e fazer com que a morte não exista. Fazer desaparecer, apagar, negar tudo, inclusive a morte. Impor a recusa da realidade, do real, do traumático, da verdade” (FUKS, 2014, online). Menos do que amenizar o trauma, *A resistência* incorpora o fato à ficção, dá voz ao apagamento sistemático da morte e se coloca como barra ao esquecimento ao narrar o modo como o desaparecimento da personagem Marta Brea atingiu os pais de Sebastián e, por extensão, o próprio narrador.

Nesse último caso, o trauma como herança familiar se expande por meio da exem-

plaridade dada a Sebastián ao caso da psicóloga. O capítulo vinte e cinco do romance se encerra justamente com sua reflexão a respeito do lugar ocupado pela história de Marta Brea em sua família e em si mesmo:

Não conheci Marta Brea, sua ausência em mim não mora. Mas sua ausência morava em nossa casa, e sua ausência mora em círculos infinitos de outras casas ignoradas – a ausência de muitas Martas, diferentes nos restos desconhecidos, nos traços deformados, nas ruínas silenciosas. Em tudo diferentes: iguais apenas no pesar que não sucumbe, no papo que não se inventa à mesa, na dor que não se exalta. Marta Brea era o nome que tinha em casa o holocausto, outro holocausto, mais um entre muitos holocaustos, e tão familiar, tão próximo. (FUKS, 2015, p.78)

A citação é fundamental na medida em que permite a observação do processo de rememoração empreendido pela escrita de Sebastián. Recuperar a história do desaparecimento de Marta significa trazer para o presente, o tempo em que escreve sobre si mesmo e sobre o outro, o silêncio de sua família na sala de jantar, mas também o silêncio de milhares de outras famílias. Narrar, assim, implica falar sobre o que não pode ser esquecido, estendendo a dor de quem foi morto e torturado à dor das famílias que, depois de décadas de acontecimentos históricos cruéis, não conhecem a história de seus membros: os restos mortais da argentina Martha María Brea foram entregues a seus familiares, mas Ana Kucinski, no Brasil, continua desaparecida e a sugestão de que as condições de sua morte ainda devem continuar sob investigação<sup>8</sup> impõe a necessida-

de de um exercício constante de superação do esquecimento.

Ao construir, em sua escrita, o processo de composição de Sebastián, Julián Fuks faz com que a literatura encene a escrita ficcional como elaboração do passado histórico, revelando os limites do literário enquanto faz uso do seu potencial de se impregnar do político e dos processos de constituição da História. Tzvetan Todorov (2000, p.35), posteriormente retomado por Jeanne Marie Gagnebin (2009) no ensaio aqui mencionado, afirma que o culto à memória nem sempre atua em benefício da própria memória e que não pode ser invariavelmente associado à justiça. Trata-se, portanto, de observar que *A resistência* faz um uso da memória que encontra, em uma escrita autorreflexiva, instrumento para uma rememoração ativa por se estender à condição de Sebastián no tempo presente. E se a experiência traumática com um fato específico se expande na narrativa, resta perguntar como o romance de Fuks se insere, no contexto da literatura brasileira contemporânea, em uma reflexão sobre o modo como o tempo presente tem se relacionado com a memória e o esquecimento.

## Considerações finais: memória e esquecimento (o tempo presente)

No dia dezessete de abril de 2016, Jair Messias Bolsonaro anunciou seu voto favorável à abertura do processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff e, em sessão pública da Câmara, dedicou seu posicionamento à memória do torturador que, entre 1970 e 1974, foi chefe do DOI-Codi do II Exército, em São Paulo: “[...], pela memó-

---

tâncias do caso, para a localização de seus restos mortais e identificação e responsabilização dos demais agentes envolvidos.” (MEMÓRIAS da ditadura, s/d., online)

8 “CONCLUSÃO DA CNV: Diante das investigações realizadas, conclui-se que Ana Rosa Kucinski desapareceu em 22 de abril de 1974, em contexto de sistemáticas violações de direitos humanos promovidas pela ditadura militar, instaurada no país a partir de abril de 1964. Recomenda-se a continuidade das investigações sobre as circuns-

ria do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo, e por Deus acima de todos, o meu voto é sim!”<sup>9</sup>. Doze dias depois, em vinte e nove de abril do mesmo ano, era protocolado o terceiro pedido de cassação de Bolsonaro por quebra de decoro parlamentar (LINDNER, 2016, online). O final da história é conhecido: mesmo diante do Artigo 287 do Código Penal Brasileiro (ROMANO, 2016), o então deputado beneficiou-se de imunidade parlamentar, manteve-se no cargo e venceu as eleições presidenciais de 2018, fazendo uso de uma campanha abertamente laudatória à ditadura militar e retomando, inclusive, parte do voto de 2016 como *slogan* eleitoral – “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” se firmaria como o bordão do bolsonarismo desde então.

Visto de maneira isolada, o episódio de abril de 2016 poderia ser tomado como a manifestação de uma direita conservadora que, naquele momento, não apenas buscava a derrota de um governo, mas também a retomada e a afirmação explícita de valores que sustentaram a construção de um passado nacional traumático. Sob uma perspectiva um pouco mais ampla, porém, vê-se erigir o que Tzvetan Todorov observa como uma apropriação abusiva da memória que ameaça o tempo presente por meio da naturalização de pontos de vista que distorcem a História em favor do escamoteamento da violência e do autoritarismo: “os vestígios do que existiu ou são suprimidos ou são maquiados e transformados; as mentiras e as invenções ocupam o lugar da realidade; proíbe-se a busca e a difusão da verdade; qualquer meio é bom para atingir este ob-

jetivo<sup>10</sup>” (TODOROV, 2000, p.11 – tradução minha).

A proliferação de discursos em homenagem a torturadores e de louvação ao regime, porém, não parece aleatória. Entre os anos de 2001 e 2018, como deputado federal, Jair Bolsonaro fez referência à ditadura militar brasileira duzentas e cinquenta e duas vezes: “geralmente em tom elogioso e nostálgico, os discursos ora dão crédito aos militares por ‘salvar o país do comunismo’ e reprimir a oposição de esquerda, ora negam que o regime tenha cometido violações de direitos humanos – o que está em desacordo com o consenso historiográfico atual” (MENEGAT, 2019, online). Já como presidente da República, Bolsonaro e aqueles que compuseram o seu governo sistematicamente atacaram não apenas o passado recente do Brasil e a memória de milhares de brasileiros que tiveram suas vidas atingidas pela perseguição política levada a cabo pelo regime militar, mas também a história mundial, distorcendo as bases ideológicas do nazismo. Em abril de 2019, durante visita a Israel, o chefe da nação brasileira mostra sua convicção de que o nazismo foi um movimento de esquerda, endossando o Ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, que se posicionou do mesmo modo em pronunciamentos pelo mundo e, também, em seu blog pessoal (KRESCH, 2019, online).

Enquanto seguidores do governo repetiam a versão propagada por seu líder, estratégias oficiais tentavam institucionalizar uma visão da História que tem como objetivo principal o apagamento da memória e a imposição de um ponto de vista enviesado,

10 No original: “*Las huellas de lo que ha existido son o bien suprimidas, o bien maquiladas y transformadas; las mentiras y las invenciones ocupan el lugar de la realidad; se prohíbe la búsqueda y difusión de la verdad; cualquier medio es bueno para lograr este objetivo*”.

9 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=xiAZn-7bUC8A>

sustentado na afirmação de que o golpe militar de março de 1964 teria sido, na verdade, uma revolução democrática. Em entrevista ao jornal *Valor econômico*, o então Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, revelou seu projeto de alteração paulatina dos livros didáticos de História do Brasil, tendo em vista o que considerava como uma necessária intervenção no modo como a escola trata os fatos: “Ricardo Vélez disse que ‘haverá mudanças progressivas’ nos livros didáticos para que ‘as crianças possam ter a ideia verídica, real’, do que foi a sua história” (MURAKAWA; ARAÚJO, 2019, online).

Nesse contexto, em que se observa o enfraquecimento do significado das grandes catástrofes por meio da instituição de discursos oficiais de deturpação do passado, opostos ao que está amplamente firmado como marcas da crueldade humana na história, convém retomar a palestra ministrada por Antonio Candido (1995) junto ao curso de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 1988. Logo no início de sua fala, o crítico verifica uma mudança no comportamento da sociedade brasileira que, vivendo a abertura política e o princípio do processo de democratização, dava mostras de um recuo dos influxos conservadores, visto, sobretudo, na negação do entusiasmo pelos crimes de Estado, dos valores e políticas da direita que sustentou a ditadura militar e da defesa à tortura:

É verdade que a barbárie continua crescendo, mas não se vê mais o seu elogio, como se todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado. Sob este aspecto, os tribunais de Nuremberg foram um sinal dos tempos novos, mostrando que já não é admissível a um general vitorioso mandar fazer inscrições dizendo que construiu uma pirâmide com as cabeças dos inimigos mortos, ou que mandou cobrir as muralhas de Nínive com as suas peles escorchadas. Fa-

zem-se coisas parecidas ou até piores, mas elas não constituem motivo de celebração. Para emitir uma nota positiva no fundo do horror, acho que isso é um sinal favorável, pois se o mal é praticado, mas não proclamado, quer dizer que o homem não o acha mais natural. (CANDIDO, 1995, p.237)

A retomada do trecho interessa a esta reflexão na medida em que permite, mais de trinta anos depois do momento em que “O direito à literatura” foi escrito, cotejar dois tempos distintos – a época em que a democracia se erguia, no final dos anos 80 do século XX, e os últimos anos, quando parte da sociedade lançou-se às ruas em manifestações que pediam um novo golpe militar. Antonio Candido acerta ao pontuar que o fato de que não defender abertamente a barbárie não significaria, necessariamente, a extinção de atos violentos, discriminatórios ou a superação da desigualdade. Por outro lado, essa mesma constatação determina que, a longo prazo, o crítico estivesse errado em seu otimismo: hoje, não se pode mais afirmar que a não proclamação do mal significou que o homem o tenha superado ou olhe para ele de modo a não mais tomá-lo como natural.

Discursos de defesa do conservadorismo e a construção de uma cruzada contra os ideais de esquerda ou simplesmente contra formas de redução da desigualdade, que novamente passam a ocupar espaço em falas de criminalização de um comunismo imaginário, com um evidente crescimento de atos de homofobia, racismo e misoginia, formam um quadro social em que “o mal” está na ordem do dia. Nesse caso, a ascensão de um presidente de extrema direita por meio de uma plataforma política calcada na homenagem a torturadores, na defesa do armamento e na manutenção de privilégios mascarada sob o discurso de combate à corrupção faz pensar que a barbárie coletiva ou a

violência de Estado não estavam, à época da palestra de Candido, em vias de superação, mas em um franco processo de negação.

Cabe voltar à dedicatória do voto de Jair Bolsonaro em abril de 2016 e observar que a palavra “memória”, em saudação a Brilhante Ustra, faz transparecer o desejo de permanência, no presente, das práticas que definiram o coronel como o maior torturador da ditadura militar brasileira. Somados a isso, os sucessivos esforços de apagamento da história do regime militar e a tentativa de escrita de uma nova história oficial, com a alteração dos livros didáticos, revelam um movimento em que a memória da ditadura mistura-se ao seu esquecimento: propõe-se o apagamento da culpa e a transformação dos crimes cometidos pelo Estado e seus agentes em atos heroicos, necessários à manutenção de uma ordem conservadora e excludente ameaçada por aqueles que defenderam a democracia e a igualdade de direitos, passando a figurar no discurso oficial como inimigos da pátria ou, se assim se preferir, como um “mal” inventado para ocultar o verdadeiro mal. Fecha-se, desse modo, um círculo no interior do qual a negação pode ser tomada, a partir de uma apropriação da perspectiva freudiana<sup>11</sup>, como parte de um movimento de recalque da História, instrumentalizando uma espécie de esquecimento programático: “Há um esquecer natural, feliz, necessário à vida, dizia Nietzsche. Mas existem também outras formas de esquecimento, duvidosas: não saber, saber mas não querer saber, fazer de conta que não se sabe, denegar, recalcar.” (GAGNEBIN, 2009, p.101).

Diante de discursos oficiais que fortaleceram o pensamento negacionista e a proliferação de versões em que as grandes ca-

11 “A negação é uma forma de tomar conhecimento do que foi reprimido, já é mesmo um levantamento da repressão, mas não, certamente, uma aceitação do reprimido”. (FREUD, 2011, p.277)

tástrofes históricas são deturpadas e suas vítimas, vilipendiadas, *A resistência* coloca-se no cerne do problema que envolve o lugar da literatura ante a distorção da história das ditaduras latino-americanas. Para Julián Fuks (2017b, p.76), “por toda parte a literatura tem se ocupado de combater o déficit de memória e a sordidez da linguagem institucional, enfrentando, ainda que tardia e quiçá inutilmente, a máquina coletiva de recalque”. Das proposições do escritor projeta-se um conceito de literatura que envolve uma relação direta entre realidade e ficção, em que a noção de verdade histórica articula-se a uma forma de relato que se mostra incapaz de reconstituir a História porque se reconhece à mercê de uma linguagem subjugada pelos vazios da memória, pelo desejo de invenção.

Embora se volte para o passado, a escrita do romance de Fuks se reconhece como estratégia aquém da possibilidade de restauração do fato, mas também abarca o desafio de trazer para hoje o que foi – e ainda tem sido – silenciado. Trata-se, portanto, de um exercício ficcional em que as implicações materiais e subjetivas do passado não estão situadas em um tempo isolado, fechado em si mesmo, que deixou de existir e foi superado pelo devir histórico, mas sim em um lugar do tempo presente:

Não se quer dar conta da catástrofe ou do trauma, esse tipo de valorização perde sentido, porque as reverberações dos fatos são múltiplas e têm características mais variadas. Por isso, o tipo de literatura ou autoficção que mais me interessa hoje é a que desconfia de si mesma e desconfia da própria capacidade de reconstruir o passado. (FUKS, 2018, p.277)

Sebastián narra fatos relacionados à ditadura militar argentina, mas o processo de expansão do particular realizado pelo narrador permite que a reflexão em torno do

passado histórico se estenda a outros contextos, como já se concluiu anteriormente. Assim, a problematização dos expedientes utilizados pelo governo militar na Argentina dos anos 1970, em uma ditadura que torturou e matou militantes da democracia e da igualdade social, pode ser deslocada para o contexto brasileiro, seja no que diz respeito às particularidades do regime no Brasil, seja no que tange ao modo como o tempo presente faz ecoar os traumas coletivo e individual ou, por outro lado, tenta apagá-los. *A resistência* foi publicado três anos antes da eleição do último governo brasileiro, mas a reflexão de Sebastián diante dos silêncios que o pai insiste em imprimir a detalhes de seu passado faz antever o que seria o crescimento do conservadorismo e da direita no país:

[...] as ditaduras podem voltar, você deveria saber. As ditaduras podem voltar, eu sei, e sei que seus arbítrios, suas opressões, seus sofrimentos, existem das mais diversas maneiras, nos mais diversos regimes, mesmo quando uma horda de cidadãos marcha às urnas bienalmente – é o que penso ao ouvi-lo mas me privo de dizer, para poupá-lo da brutalidade do mundo ou por algum receio de que não o entenda. (FUKS, 2015, p.40)

O medo do pai de que a ditadura volte a persegui-lo traz para o primeiro plano a dificuldade de esquecer o trauma histórico por aqueles que o vivenciaram, embora esse exercício seja fundamental para que a vida futura se constitua. É justamente essa impossibilidade de esquecimento que permite que a herança do tempo vivido seja transmitida às gerações posteriores, sustentando a experiência com o horror que leva à escrita dos filhos nos termos propostos pela noção de pós-memória. Opõe-se a esse esquecimento necessário a tentativa de apagamento do passado imposta por sistemas e políti-

cas de opressão a que interessam o silenciamento coletivo e a aniquilação da memória.

O movimento reflexivo da escrita de Fuks faz com que a literatura construa uma dobra sobre si mesma – seja pela criação ficcional de um escritor que projeta a figura de seu autor, seja pela natureza metalinguística de sua fala –, criando um constante exercício de problematização da natureza do literário ao incorporar aspectos da fala de Fuks em entrevistas e palestras, mas também escancarando história e política por meio da relação direta com o real. Nesse último caso, não se trata de afirmar que a literatura se apresenta como transposição da realidade ou como portadora de uma verdade histórica. Mais do que isso, o livro coloca em xeque a possibilidade mesma da apreensão do real, o que acaba por desnudar uma literatura que pode não ser capaz de preencher os vazios do passado ou de desfazer os silêncios impostos pela impossibilidade de narrar o passado.

Como elaboração, a escrita de Sebastián atua na rememoração que traz o fato recalcado à consciência. Desfazer o recalque significa, aqui, permitir que toda uma geração olhe para si mesma e para o que foi reprimido com violência e barbárie não para aceitar a tortura, a perseguição e a morte, mas para deixar claro que o silenciamento não implica o desaparecimento do fato.

Cabe perguntar, por fim, como pode ser compreendido o título do romance, com um substantivo que, se por um lado, aponta para a militância política que serve de mote à narrativa, por outro, abre possibilidade para que o ato de resistir seja visto em outras ações e sob outras perspectivas, como na insistência em ter um filho durante uma ditadura.

*A resistência* é um livro que se constrói em camadas: a escrita de Sebastián no in-

terior do romance de Fuks; a experiência traumática dos pais e o modo como os filhos a vivenciam; o passado histórico coletivo, o atravessamento individual, subjetivo. Em um contexto em que os valores conservadores que deram azo à violência em outros tempos estão em ascensão, o cotejamento de cada uma dessas camadas cria um jogo de espelhos, em que a literatura se reconhece aquém do real, mas capaz de reativá-lo no exercício da dúvida. A narração do personagem escritor coloca-se como um processo ativo de rememoração do passado ao mesmo tempo que o deslocamento subjetivo do fato, que passa a ser trabalhado não por quem o vivenciou, mas por quem o recebeu no seio da família, pluraliza a experiência traumática e olha para os diferentes “holocaustos” da História. Enquanto isso, em um nível mais amplo, *A resistência* escancara no presente a necessidade de não permitir a prevalência de discursos que enterram o passado em mentiras que vilipendiam a memória de seus mortos.

## Referências

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235-263.
- FREUD, S. A negação. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1913-1925). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p.275-282. Vol.16.
- \_\_\_\_\_. Recordar, repetir e elaborar. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: (“O caso Schreber”): artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p.193-209. Vol.10.
- FUKS, J. A era da pós-ficção: notas sobre a insuficiência da fabulação no romance contemporâneo. In: DUNKER, C. *et all.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017b. p.67-84.
- \_\_\_\_\_. **A resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- \_\_\_\_\_. A situação da narrativa contemporânea hoje. Entrevista a Felício Laurindo Dias. **Soletras**. Rio de Janeiro, n.36, p.273-285, 2018.
- \_\_\_\_\_. Julian Fuks: “Quero uma literatura ocupada pela política”. Entrevista a Ruan de Souza Gabriel. **Época**. 28/07/2017a. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/cultura/noticia/2017/07/julian-fuks-quer-uma-literatura-ocupada-pela-politica.html>. Acesso em 20/07/2021.
- FUKS, L. B. De como o terrorismo de estado pôde atingir o campo da saúde mental na Argentina. **Percursos**. Ano XXVI, n.52, jun. 2014. Disponível em: [http://revistapercursos.uol.com.br/index.php?apg=artigo\\_view&ida=1101&ori=edicao&id\\_edicao=52](http://revistapercursos.uol.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=1101&ori=edicao&id_edicao=52). Acesso em 28/07/2021.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HEINEBERG, I. Exílio da ditadura na ficção brasileira da geração pós-memorial: a perspectiva e a estética dos filhos. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Brasília, n.60, p.1-12, 2020.
- HIRSCH, M. The generation of postmemory. **Poetics today**. Durham, n.29(1), p.103-128, 2008.
- KRESCH, D. Bolsonaro volta a dizer que nazismo é de esquerda e se irrita com imprensa em Israel. **Folha de São Paulo**. Mundo. 02/04/2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/04/bolsonaro-se-irrita-e-bate-boca-com-imprensa-em-israel.shtml>. Acesso em 17/07/2021.
- KUCINSKI, Bernardo. O velório. In: \_\_\_\_\_. **Você vai voltar pra mim**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p.49-56.
- LINDNER, J. Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara pede cassação de Bolsonaro. **O Estado de São Paulo**. Política. 29/04/2016. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,presidente-da-comissao-de-direitos-humanos-da-camara-pe-de-cassacao-de-bolsonaro,10000047796>. Acesso em 29/07/2021.
- MEMÓRIAS da ditadura. Ana Rosa Kucinski Silva. s/d. Disponível em: <http://memoriasdadi->

[tadura.org.br/memorial/ana-rosa-kucinski-silva/](https://tadura.org.br/memorial/ana-rosa-kucinski-silva/). Acesso em 28/07/2021.

MENEGAT, R. Bolsonaro mencionou a ditadura em ¼ de seus discursos como deputado. **O Estado de São Paulo**. Infográficos. 30/03/2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/politica,bolsonaro-mencionou-a-ditadura-em-14-de-seus-discursos-como-deputado,982285>. Acesso em 17/07/2021.

MURAKAWA, F; ARAÚJO, C. Vélez quer alterar livros didáticos para “resgatar visão” sobre o golpe. **Valor econômico**. Política. 03/04/2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/politi->

[ca/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe.shtml](https://ca/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe.shtml). Acesso em 17/07/2021.

ROMANO, R. T. Uma acusação de apologia da tortura. Jun/2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/50236/uma-acusacao-de-apologia-da-tortura>. Acesso em 17/07/2021.

TODOROV, T. **Los abusos de la memoria**. Trad. Miguel Salazar Barroso. Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.

*Recebido em: 28/08/2023*

*Aprovado em: 28/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Objectos quase-fantásticos: Uma proposta de leitura do conto “Embargo”, de José Saramago

Leticia Lima (PPGL/PUCRS)\*  
<https://orcid.org/0009-0002-9363-0628>

## Resumo:

Este artigo tem como objetivo investigar a presença do fantástico no conto “Embargo”, de José Saramago, originalmente publicado em 1978, no livro *Objecto Quase*, em uma proposta comparativa com o conto “Caminhões”, de Stephen King, presente na obra *Sombras da noite*, do mesmo ano. Para tanto, em um primeiro momento, caracterizam-se os aspectos que fundamentam o gênero fantástico na literatura. Em seguida, identificam-se as características da literatura fantástica nos contos que compõem o *corpus* de análise do presente estudo para, por fim, estabelecer possíveis interlocuções entre ambas as narrativas.

**Palavras-chave:** “Embargo”; “Caminhões”; Literatura fantástica; José Saramago; Stephen King.

## Abstract:

### Quasi-fantastic objects: A proposal for reading the short story “Embargo”, by José Saramago

This article aims to investigate the presence of the fantastic in the short story “Embargo”, by José Saramago, originally published in 1978, in the book *Objecto nearly*, in a comparative proposal with the short story “Caminhões”, by Stephen King, present in the work *Night Shadows*, same year. To do so, at first, the aspects that underlie the fantastic genre in literature are characterized. Then, the characteristics of fantastic literature are identified in the short stories that make up the corpus of analysis of the present study to, finally, establish possible interlocutions between both narratives.

**Keywords:** “Embargo”; “Caminhões”; Fantastic literature; José Saramago; Stephen King.

---

\* Doutoranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Bolsista PROEX/CAPES). Mestre em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul (Bolsista PROSUC/CAPES). Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura no SESI de Porto Alegre e revisora na Editora Lex Magister. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7900258273084740>. E-mail: [lima.let1994@gmail.com](mailto:lima.let1994@gmail.com)

*“Sentia fome. Urinara outra vez, humilhado de mais para se envergonhar. E delirava um pouco: humilhado, himolhado. Ia declinando sucessivamente, alterando as consoantes e as vogais, num exercício inconsciente e obsessivo que o defendia da realidade. Não parava porque não sabia para que iria parar”*

**José Saramago**

## Considerações iniciais

O ano que marca o centenário do nascimento de José Saramago tem sido palco para reflexões acerca de sua contribuição para a história cultural e literária, não somente em Portugal, mas em diversos outros países, conforme informação colhida no *site* da Fundação José Saramago (2021). Em verdade, tratando-se de tão consagrado autor, cuja obra tem sido tema de inúmeros estudos elaborados por importantes pesquisadores ao longo dos anos, torna-se difícil – e, por que não dizer, dispensável – discorrer sobre sua biobibliografia, motivo pelo qual, nestas breves linhas, serão evitadas maiores digressões para além dos parágrafos que abrem estas considerações iniciais.

Escritor que percorreu por diversos gêneros literários, como crônicas, ensaios e romances, Saramago também dedicou parte de sua obra à produção de contos, dentre os quais se destacam os que integram *Objecto Quase* (1978), seu maior sucesso dentro do gênero. O olhar sobre essas narrativas curtas, que, em maior ou menor grau, exploram “objetos que extrapolam seu sentido convencional” (Lopes, 2015, p. 132), possibilita discutir um tema que, embora não seja inédito, talvez não seja um dos mais investigados na criação literária de Saramago, a saber, o teor fantástico de sua obra. Ainda nesse sentido, Tania Mara Antonietti Lopes (2015, p. 133) expõe que os traços que caracterizam o insólito na literatura – sobretu-

do o fantástico e o maravilhoso – “permeiam de maneira preponderante a obra ficcional de José Saramago”, o que corrobora a importância da abordagem que aqui se propõe.

Partindo dessas premissas, o objetivo deste artigo é investigar a presença do fantástico no conto “Embargo”, publicado em 1978, no livro *Objecto Quase*, em uma proposta comparativa com “Caminhões”, de Stephen King, presente na obra *Sombras da noite*, também de 1978. Para tanto, em um primeiro momento, caracterizam-se os aspectos fundamentais do fantástico na literatura. Em seguida, identificam-se as características da literatura fantástica nos contos que compõem o *corpus* de análise do presente estudo para, por fim, estabelecer possíveis interlocuções entre ambas as narrativas.

## O fantástico em perspectiva

As discussões acerca dos elementos que caracterizam o gênero fantástico têm sido tema de reflexão de teóricos da literatura há séculos. Levando em conta, então, a existência de uma tradição ampla e consolidada em relação às estruturas narrativas do gênero, faz-se necessária uma sistematização teórica que permita abordar os contos objeto deste artigo no que diz respeito ao surgimento do sobrenatural em seus enredos.

Tzvetan Todorov (1979, p. 148), um dos mais eminentes teóricos da literatura fantástica, define que o âmago do gênero reside na ideia de *hesitação*, ou seja, de uma “incerteza experimentada por um ser que conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Explica o autor que, para que tal efeito ocorra, é necessário que a narrativa fantástica seja ambientada em um mundo tal qual o que se conhece, tratado como *realidade*, e que, nesse contexto, seja produzido um “acontecimento que não pode ser explica-

do pelas leis deste mundo familiar” (Todorov, 1979, p. 148).

Com base na conceituação estabelecida pelo teórico búlgaro (1979), a narrativa fantástica pode ser encarada como uma espécie de *entre-lugar*,<sup>1</sup> uma vez que, para o autor, aquele que vivencia o evento tido como sobrenatural dispõe de duas soluções: (a) interpretá-lo como uma ilusão dos sentidos, um fruto de sua imaginação, de modo que as leis naturais do mundo não sofrem alteração, adentrando, então, no campo do *estranho*; ou (b) encará-lo como algo que realmente aconteceu e que agora faz parte da realidade, que passa a ser regida por leis desconhecidas para os seres humanos, correspondendo aos textos da ordem do *maravilhoso*.

Assim, o fantástico, consoante a definição de Todorov (1979, p. 151), dura apenas o instante da *hesitação*, que deve ser vivenciada tanto no interior da narrativa, por meio de uma ou mais personagens, quanto no nível extradiegético, ou seja, pelo leitor, vez que, conforme aponta o teórico, o fantástico “define-se pela percepção ambígua que o leitor tem dos acontecimentos narrados”. Ainda no tocante ao papel da personagem e do leitor, para que o fantástico se mantenha, são exigidas três condições:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de pessoas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. Em seguida, essa hesitação deve ser igualmente sentida por uma personagem; desse modo, o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo

tempo a hesitação se acha representada e se torna um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude com relação ao texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação “poética” (Todorov, 1979, p. 151-152).

Para além da atuação da personagem e do leitor, a ambiguidade, conforme Todorov (1979), também se manifesta no nível da linguagem. Isso porque, no gênero fantástico, ela depende do emprego de dois processos verbais, a saber, o imperfeito e a modalização. O pretérito imperfeito serve a essa forma narrativa porque indica uma incerteza, um fato hipotético, e marca uma indefinição temporal quanto à continuidade ou não do acontecimento sobrenatural, além de estabelecer maior distanciamento entre o narrador e as personagens em narrativas na terceira pessoa. As locuções modalizantes, por modificarem a relação entre o enunciado e o sujeito da enunciação, também traduzem a incerteza do sujeito que fala.

Todorov (1979) versa, também, sobre a *função literária* do fantástico, afirmando que o elemento sobrenatural é responsável por trazer à narrativa uma modificação da situação inicialmente apresentada, ou seja, romper o equilíbrio. Dessa forma, propõe que tanto a função social quanto a função literária do sobrenatural tratam-se da transgressão de uma lei:

Seja no interior da vida social ou da narrativa, a intervenção do elemento maravilhoso constitui sempre uma ruptura no sistema de regras preestabelecidas, e acha nisso sua justificação (Todorov, 1979, p. 164).

Rosalba Campra (2016, p. 24) sustenta a ideia de que “os textos fantásticos propõem ao seu impenitente leitor zonas de indefinição de entendimento mais difícil que o dos demais textos ficcionais”. Para a autora, o

1 Termo empregado por Silviano Santiago, em “O entre-lugar do discurso latino-americano”. In: SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978. p. 11-28.

que acontece com o texto fantástico é que, ao mesmo tempo em que solicita a aceitação por parte do leitor – o que toda ficção requer –, exige a dúvida sobre a realidade que ele mesmo apresenta como verdade. Por conta disso, o gênero fantástico reside na transgressão de um limite entre duas ordens inconciliáveis, a saber, a do mundo real e a de um outro mundo, até então considerado inexistente:

É por isso que a sobreposição, ou entrecruzamento, de duas ordens representa uma transgressão absoluta, cujo resultado só pode ser a subversão absoluta do conceito de realidade. A natureza do fantástico, desde essa perspectiva, consistiria em propor ao leitor este escândalo racional: não há substituição de uma ordem por outra, mas coincidência (Campra, 2016, p. 36).

Assim, o fantástico se configura, de acordo com a autora, como uma ação, um processo que coloca em contato duas realidades contraditórias. A narrativa fantástica, então, assume que, no mundo representado no texto, há elementos que não podem ser considerados como pertencentes à ordem do “natural” (Campra, 2016, p. 38), mas que, ainda assim, se fazem perceber na realidade das personagens.

Campra (2016), também se arriscando no terreno da classificação, estabelece dois diferentes grupos de temas que se configuram como fantásticos. O primeiro deles encontra-se na ordem da enunciação, uma vez que “o sujeito, enquanto produtor de palavra, define as categorias do eu, o aqui e o agora” (Campra, 2016, p. 42) e essas categorias pressupõem a existência de elementos reflexos, a saber, o que não é eu, nem aqui e nem agora, constituindo os eixos de oposição “eu/outra; aqui/lá agora/antes (depois)” (Campra, 2016, p. 42). A prioridade que a autora dá a esse grupo deve-se ao fato de que:

A transgressão, ao mesclar ou inverter os termos em oposição, perturba as coordenadas primordiais do indivíduo em condições de enunciar-se como tal, em seu tempo e espaço [...]. O eu desdobra-se, ou desliza por outros suportes materiais, anulando a identidade pessoal, o tempo perde sua direção irreversível, pelo que passado, presente e futuro se movimentam, os espaços se deslocam, apagando ou intensificando as distâncias... Os limites de tempos, espaços e identidades diferentes se sobrepõem e se confundem em um emaranhado jogo sem solução ou cuja solução pode ser catastrófica (Campra, 2016, p. 42-43).

O segundo grupo, por sua vez, é o das categorias predicativas, que qualificam um ou todos os elementos presentes no primeiro grupo. A autora distingue três eixos opostos, a saber: concreto/não concreto; animado/inanimado; e humano/não humano. No primeiro, entende-se por concreto tudo aquilo que é sujeito às leis da temporalidade e da espacialidade e por não concreto o que carece de materialidade e, portanto, não está sujeito a essas mesmas leis.

No segundo – em que animado é entendido como tudo o que é dotado de movimento, vontade e, em última instância, vida e inanimado é representado por toda matéria inerte –, as transgressões são geralmente exploradas a partir do rompimento da barreira entre a vida e a morte ou por objetos inertes, tais como quadros, estátuas, fotografias etc., que, ao animarem-se, interferem no mundo de quem as criou. Finalmente, no terceiro eixo, a determinação de humano e não humano passa pela instância do narrador, que emprega traços de humanidades a ícones originalmente não humanos, ou seja, ocorre quando se interpreta uma vontade ou um sentimento genuinamente humanos (Campra, 2016).

De acordo com David Roas (2014), apesar de muitos gêneros literários sofrerem a intervenção do sobrenatural, é apenas o gênero fantástico que não pode funcionar sem sua presença, vez que o fenômeno sobrenatural é o responsável por transgredir as leis que organizam o mundo real. Nesse sentido, seguindo o que já foi teorizado por Todorov (1979), aponta o autor contemporâneo que, “para que a história narrada seja considerada fantástica, deve-se criar um espaço similar ao que o leitor habita, um espaço que se verá assaltado pelo fenômeno que transtornará sua estabilidade” (Roas, 2014, p. 31). Decorre disso que o sobrenatural sempre se manifestará como uma *ameaça* à realidade, diante da qual se perde a segurança frente ao mundo real.

Sob essa perspectiva, a narrativa fantástica coloca em conflito o real e o irreal, na medida em que provoca a incerteza quanto à percepção da realidade e do próprio eu, ocasionada pela existência do impossível, de uma realidade diferente da conhecida e aceita como tal, que põe em xeque a noção de realidade e causa a dúvida sobre a existência do sujeito, de modo que “o irreal passa a ser concebido como real, e o real, como possível irrealidade” (Roas, 2014, p. 32). Dessa forma, a literatura fantástica revela a ausência de validade absoluta do racional e a possibilidade de existência de uma realidade diferente e incompreensível de acordo com as leis naturais.

Roas (2014) defende, então, a necessidade de conflito para a caracterização da narrativa fantástica. Nas palavras do autor, “quando o sobrenatural não entra em conflito com o contexto em que os fatos acontecem (a ‘realidade’), não se produz o fantástico” (Roas, 2014, p. 33). Isso porque, sendo o fantástico uma transformação da realidade, conforme propõe o teórico, tal fenômeno

não pode ser racionalizado. Assim, “a transgressão que define o fantástico só poder ser produzida em narrativas ambientadas em nosso mundo” (Roas, 2014, p. 43), visto que deve ser crível, sob pena de adentrar no gênero maravilhoso.

Partindo de uma perspectiva que discute o contexto sociocultural, Roas (2014) também aponta o leitor como elemento fundamental para a definição do fantástico. Nessa esteira, é crucial que a história narrada seja colocada em contato com o extratextual, isto é, com a realidade do leitor, o que implica dizer que o fantástico sempre vai depender do que o leitor considera real, que, por sua vez, depende diretamente daquilo que o leitor conhece, ou seja, seu “horizonte cultural” (Roas, 2014, p. 46). A verossimilhança, então, na narrativa fantástica, não se constitui como um mero acessório estilístico, mas sim algo que é exigido pelo próprio gênero.

Um último aspecto sublinhado por Roas (2014) acerca do fantástico é o *medo* como efeito fundamental do gênero, no sentido de que a transgressão provocada pela narrativa fantástica gera uma inquietude. Trata-se, segundo o autor, de uma “reação, experimentada tanto pelos personagens [...] quanto pelo leitor, diante da possibilidade efetiva do sobrenatural, diante da ideia de que o irreal pode irromper no real” (Roas, 2014, p. 59). Ademais, destaca o autor que a presença do medo é o que permite distinguir a literatura fantástica da literatura maravilhosa, uma vez que, ao passo que esta tem sempre um final feliz,<sup>2</sup> aquela, além de ser desenvolvida em meio a um clima de medo, costuma provocar, em seu desfecho, a morte, a loucura ou a condenação do protagonista.

<sup>2</sup> Pensando, aqui, principalmente, nos contos de fada.

## O fantástico em Saramago: uma proposta comparativa<sup>3</sup>

“Caminhões” é um dos contos que compõem a obra *Sombras da noite*, do norte-americano Stephen King, e é trazido à baila em decorrência da aproximação temática em relação ao narrado em “Embargo”. King é, na contemporaneidade, um dos maiores representantes do suspense e do terror na literatura ocidental. O conto, apesar de se caracterizar dentro do gênero fantástico contemporâneo, por voltar-se a uma atmosfera que cria o terror, difere-se da narrativa saramaguiana em alguns pontos, os quais serão brevemente assinalados em meio à análise do conto “Embargos”.

Já se comentou anteriormente, com base em Lopes (2015), sobre a recorrência do fantástico em Saramago. Convergem, nesse sentido, as observações de Pál Ferenc (2012), que investiga a presença de elementos fantásticos na obra romanesca do escritor português; de Odil José de Oliveira Filho (2010), que define os textos saramaguianos como algo entre o alegórico e o fantástico; e de Maria Alzira Seixo (1979, p. 79), cujo comentário sobre os contos de *Objecto quase* dá conta do teor fantástico dessas narrativas nas quais, de acordo com a autora, “a morte é o grande tema”.

Não é novidade que objetos inanimados ganhando vida são tema amplamente explorado na literatura. Se o fantástico alcança o apogeu durante o Romantismo, é natural, então, que surjam representações de *temas-tabu*<sup>4</sup> que explorem o lado desconhecido do

homem. Essa repercussão se deve ao fato de que esses desdobramentos do fantástico, em sua maioria, coincidem com o espírito de inconformismo dos românticos em relação aos valores estabelecidos e à busca de uma nova estética na cultura ocidental. Consoante Ana Maria Lisboa de Mello (2000), no decorrer do século XIX, os românticos passaram a explorar vastamente temas como os pesadelos e a existência de mundos obscuros, na tentativa de expressar o desejo de romper a barreira existente entre a realidade cósmica e outros mundos imaginados pelo homem.

Embora os contos que compõem o *corpus* de análise do presente estudo estejam localizados dentro do fantástico contemporâneo – e que muitas vezes não contemplem características daquelas primeiras manifestações –, a elas se relacionam em decorrência dos temas abordados, a saber, a animação de objetos inanimados que transgridem a fronteira entre o real e o irreal e o medo diante da morte e do desconhecido. Tanto em “Embargo” quanto em “Caminhões”, o surgimento do insólito ocorre por meio de automóveis que, repentina e inexplicavelmente – como o deve ser no fantástico – ganham vida e vontade própria, colocando em

---

elementos sobrenaturais. São eles: “o incesto, o amor homossexual, o amor a vários, a necrofilia, a sensualidade excessiva...” (Todorov, 1979, p. 161), além daqueles ligados ao mundo da psicose e das drogas. Ana Maria Lisboa de Mello (2000), ao discutir a presença do duplo na literatura – um dos principais temas no âmbito do fantástico –, apresenta a ideia de que, no imaginário de muitos povos, a questão do duplo é uma representação constante, ligada ao problema da morte e ao desejo de sobrevivência, em uma forma de associação entre o amor a si próprio e a angústia da morte. Assim, temas dessa magnitude são recorrentes na literatura porque dizem respeito a questões inquietantes para o ser humano, servindo de inspiração em representações artísticas de todos os tempos.

3 Cumpre esclarecer que a abordagem aqui proposta não visa à aplicação das teorias da Literatura Comparada, apenas pretende mostrar possíveis aproximações e distanciamentos entre os contos de José Saramago e Stephen King.

4 No que diz respeito à função social do fantástico, Todorov afirma que existem temas específicos que frequentemente provocam a aparição de

xeque a realidade como se conhece.<sup>5 6</sup>

Lopes (2015, p. 139) defende a aproximação do fantástico produzido por Saramago em “Embargo” àquele iniciado por Franz Kafka em *A Metamorfose*, em 1915, no sentido de que a narrativa saramaguiana é construída “na inversão entre sujeito e objeto, a partir da relação de subserviência do homem frente à máquina”. Assim, o que se encontra em “Embargo”, é a presença de elementos contraditórios (lógico e absurdo; racional e irracional) que coexistem “pacificamente” na ficção kafkiana (Lopes, 2015, p. 139).

O que difere essas duas abordagens é o fato de que, se n’*A Metamorfose* esses elementos coexistem de forma pacífica, em “Embargo”, a hesitação – ponto-chave para a caracterização do fantástico, consoante a já clássica teoria de Todorov (1979) –, toma conta da atmosfera narrativa por meio de um protagonista que tenta encontrar justificativas para o sobrenatural que se manifesta no *comportamento* do carro. A hesitação tem sucesso justamente porque o narrador inicia o conto com uma normalidade quase banal – o sujeito que se levanta para ir trabalhar em uma manhã fria –, mas logo a ambientação do conto vai dando mostra do que o leitor deve esperar – o rato morto na via, o nevoeiro, o carro “transpirando” são apenas alguns dos exemplos (Saramago, 1994).

5 Além desses dois contos, outra obra de bastante sucesso que trabalha com o mesmo tema é o romance *Christine*, de Stephen King, que foi adaptado para o cinema no mesmo ano de sua publicação (1983). No Brasil, a adaptação cinematográfica recebeu o título de *Christine, o carro assassino*.

6 A título de curiosidade, destaca-se que ambas as obras foram adaptadas para o cinema. “Embargo”, em 2010, dirigido por António Ferreira, e “Caminhões” em 1986, dirigido pelo próprio Stephen King (no Brasil, o título do filme – *Maximum Overdrive* – foi traduzido para *Comboio do terror*).

Diferente do que acontece em “Embargo”, no conto “Caminhões”, não há a hesitação como elemento caracterizador do fantástico, vez que a narrativa é apresentada ao leitor quando as personagens já se encontram dentro de um contexto aterrorizante, ou seja, quando o mundo já se vê invadido pelo insólito e, apesar de as personagens demonstrarem-se confusas diante dos acontecimentos, não há tempo para se questionarem sobre o que presenciam, porque estão lutando por sua sobrevivência. Nesse caso, o narrador-personagem é quem conduz a história, que se limita, espacialmente, à lanchonete e ao estacionamento de um posto de gasolina à beira da estrada, em que as personagens travam uma batalha contra os caminhões que adquiriram vida e se rebelaram contra seus condutores.

Lopes (2015, p. 137) chama a atenção para o fato de que, apesar de o enredo de “Embargo” tratar de uma situação cotidiana, uma leitura mais atenta revela que a cena introdutória do conto denuncia “a construção de uma atmosfera sombria e inquietante”, em que o insólito vai se inserindo aos poucos. Ainda segundo a autora:

Na primeira linha do conto entrevemos por que vias o leitor mais atento é conduzido – “Acordou com a sensação aguda de um sonho degolado e viu diante de si a chapa cinzenta e gelada da vidraça [...]” (Saramago, 1994, p. 33) –, uma vez que remete à primeira frase da novela de Franz Kafka (2001, p. 11), *A Metamorfose* (1915): “Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregor Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto”. Eis que logo de início a narrativa acusa índices de que seguirá a vertente fantástica (Lopes, 2015, p. 136-137).

Essa perspectiva já era apontada por Seixo em 1979, quando, ao comentar “Embargo”, afirmou que a narrativa se consti-

tui como um *labirinto da cidade*,<sup>7</sup> em uma representação do “cenário da escravização e da destruição do homem pelo objecto, ou melhor, da sua identificação com ele” (Seixo, 1979, p. 78). Da explanação dessas autoras, pode-se inferir que o medo, na abordagem contemporânea de Saramago, volta-se a questões que, embora não sejam as mesmas dos escritores do Romantismo, por exemplo, são, também, motivo de preocupação do homem – sobretudo em um contexto pós-Revolução Industrial –, de modo que as máquinas que foram criadas para auxiliar os seres humanos em suas tarefas cotidianas representam perigo, uma vez que podem assumir formas e características humanas ou animais, ou, ainda, substituir, à força, a humanidade em suas mais diversas funções e/ou posições sociais.<sup>8</sup>

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, e pensando na conceituação elaborada por Campra (2016) acerca dos eixos opositivos explorados na narrativa fantástica, o conto se aproxima da categoria do animado/inanimado, em que a transgressão ocorre por meio do carro, que, ao animar-se, passa a interferir na realidade do protagonista. É o que se pode interpretar a partir do seguinte trecho: “o carro estava melhor do que nunca. Respondia a seus movimentos *como se fosse um prolongamento do seu próprio cor-*

*po* (Saramago, 1994, p. 37, grifo nosso). Sob essa perspectiva, relaciona-se, também, com a categoria do humano/não humano, visto que o narrador emprega traços humanoides ao carro, de modo que esse passa a expressar vontades e a realizar ações que não lhe são inerentes (Campra, 2016).

Tem-se, aqui, o principal elemento de aproximação entre os dois contos, a saber, a animação de objetos inanimados, ou, mais especificadamente, a zoomorfização dos automóveis que, por um motivo que as personagens, o leitor e os narradores não são capazes de explicar, adquiriram vida e vontades próprias. Nessa esteira, “Caminhões” apresenta, também em vários momentos, cenas em que os caminhões adquirem características animais e/ou humanas – quando não estão atacando os seres humanos, os motores giram em baixa rotação, “roncando preguiçosos, como enormes gatos ronronando” (King, 2013, p. 220), ou quando descreve uma pequena picape que, ao juntar-se à patrulha com grandes caminhões, assemelha-se a um “pônei Shetland em meio a percherões” (King, 2013, p. 225).

Por vezes, tal qual acontece em “Embargo”, e ainda alinhando-se à categorização proposta por Campra (2016), os automóveis representam sentimentos como se humanos fossem. Serve de exemplo a essa afirmação o seguinte trecho:

Por um momento, o motor do trator *soltou um grito quase humano de dor e de raiva*. Ele girou num semicírculo desvairado, arrancando o canto esquerdo da lanchonete, e saiu rolando *como bêbado* na direção da vala de drenagem (King, 2013, p. 238, grifo nosso).

Dessa forma, o que os contos apresentam ao leitor é a representação de um mundo regido pelas leis naturais, mas que, a certa altura, terá sua organização questionada

7 De acordo com a autora, essa ideia de labirinto está presente em todos os contos de *Objecto quase*, como marca do pesadelo, da viagem circular, da ideologia absurda do final, do concreto terror da coação (Seixo, 1979, p. 78).

8 Em uma análise mais ampla, poder-se-ia mesmo estabelecer outras relações com a obra de Kafka, pensando-se, por exemplo, nas máquinas substituindo o trabalho humano, o que já foi observado, em parte, ao longo das Revoluções Industriais; e na alienação do trabalhador e do usuário das redes, sobretudo com o surgimento da Indústria 4.0, na chamada Quarta Revolução Industrial, e que são objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento.

pela transgressão dessas mesmas normas. No que se refere especificamente a “Embargo”, como apontado anteriormente por Lopes (2015), mesmo que a cena que abre o conto queira dar a impressão de narrar algo meramente cotidiano, desde o início, o narrador cria uma atmosfera insólita a partir de pequenos detalhes que se vão inserindo por meio das ações do protagonista. Assim, a personagem dá início a um dia aparentemente comum – levanta-se da cama, fuma um cigarro, toma café, tosse, “como todas as manhãs” (Saramago, 1994, p. 34) –, mas, ao seu redor, as sensações e os objetos parecem precipitar sinais de que algo se encontra fora da normalidade – o prédio que parece mais silencioso do que de costume, o nevoeiro que, como se tivesse vontade própria, abafa, transforma e dissolve os sons e as imagens, e, por fim, o grande rato morto que encontra na rua,<sup>9</sup> na frente de casa (Saramago, 1994, p. 34).

É no contato com o carro, contudo, que o sobrenatural de fato vai se manifestar no conto. E o primeiro sinal é dado ao leitor ainda antes de o protagonista entrar no veículo: “o automóvel apareceu-lhe coberto de gotículas, os vidros tapados de humidade. Se não fosse o frio tanto, *poderia dizer-se que transpirava como um corpo vivo*” (Saramago, 1994, p. 34, grifo nosso). Ora, não é novidade para o leitor de Saramago que as palavras não são escolhidas ao acaso e que o narrador é pedra angular da narrativa, que

se faz perceber pelo diálogo que estabelece com o interlocutor.<sup>10</sup> E o narrador, aqui, sabe muito bem como jogar com as construções lexicais, abrindo caminho, por entre o cotidiano do protagonista, à aparição do elemento fantástico.

A zoomorfização é, então, recurso do qual esse narrador se serve e surge logo nos primeiros parágrafos do conto, quando o leitor, ainda antes da personagem – como o deseja o narrador –, se depara com a seguinte descrição: “o olho cinzento da vidraça foi-se azulando aos poucos, fitando fixo as duas cabeças pousadas na cama, como restos esquecidos de uma mudança para outra casa ou para outro mundo” (Saramago, 1994, p. 33). Já aqui o leitor é assaltado pela ideia de que o espaço em que se passa a história não é confiável, pois a própria casa do protagonista parece estar à vigia de seus moradores.

E esse efeito se intensifica à medida que o protagonista estreita sua interação com o carro, que, cada vez mais, passa a impor suas vontades. Assim, ao longo do seu percurso pela cidade, o automóvel, repetidas vezes, é descrito com características animais por meio das quais rompe com o equilíbrio do mundo real em que vive a personagem, colocando-o em perigo – o carro que ora arranca, “raspando o asfalto como um animal de cascos” (Saramago, 1994, p. 35), ora dá a impressão de serpentear ao sinal verde, ora demonstra uma agilidade animal, ora é descrito como um diabo de carro (p. 37), ora parecer suspirar aliviadamente ao colocar-se novamente ao final de uma fila para abastecer (p. 38), ora respira pausadamente, ora

9 Esse rato aparecerá ainda outras duas vezes: quando o homem vai até sua casa, na tentativa de encontrar ajuda junto à sua mulher, que avista o animal morto antes de atravessar a rua em direção ao carro; e quando a mulher sobe para telefonar para a polícia e para o hospital e o homem resolve fugir, cena em que o corpo do rato é levado pela chuva que se intensifica, em uma possível alusão ao desfecho do próprio protagonista, que encontra seu fim no chão, ao lado do carro, molhado pela chuva que volta a cair.

10 Contudo, cumpre aqui sublinhar que, sendo a primeira publicação *Objecto quase* datada de 1978, o narrador que se apresenta ainda não é aquele clássico/consagrado de Saramago, a saber, o narrador intruso, e quase único a partir de então, que se inaugurou com *Levantado do chão* (1980).

trabalha com um rumor quase inaudível de pulmões enchendo e esvaziando (p. 39), ora prende o condutor docemente ao assento (p. 40).

Dotado, então, dessas características sobrenaturais, o carro passa a estabelecer controle sobre o protagonista, que, a todo custo, tenta justificar/entender o que está acontecendo, como demonstra, entre tantos outros, o seguinte excerto, no qual o narrador faz uso de uma das formas verbais indicada por Todorov (1979), a saber, o pretérito imperfeito:

Alguma coisa não estaria bem no automóvel, nas mudanças, no motor, em qualquer sítio, diabo levasse. Ou estaria ele a perder as suas qualidades de condutor? Ou estaria doente? (Saramago, 1994, p. 39).

Frente à hesitação que o perturba, o protagonista é colocado diante de um dos elementos que, para Roas (2014), é indispensável para a caracterização do fantástico, a saber, o medo, que primeiramente se manifesta quando o homem teme “não estar bem da cabeça” (Saramago, 1994, p. 39), o que também pode ser relacionado aos temas-tabu apontados por Todorov (1979), aos quais pertence a loucura. Aqui, há outro ponto de aproximação em relação do conto de King (2013), tendo em vista que, por se tratar de um conto de terror, o medo assume função primordial para o funcionamento da narrativa. Em verdade, em “Caminhões”, o medo é aterrorizante e é sentimento que marca o conto do início ao fim, vez que as personagens veem suas vidas ameaçadas diante da violência praticada pelos caminhões:

Snodgrass não devia estar a mais do que cinco ou seis passos da extremidade do estacionamento, quando se virou para olhar, o medo estampado no rosto. Seus pés se embaraçaram, ele tropeçou e quase caiu. Recuperou o equilíbrio, mas era tarde demais (King, 2013, p. 221).

Nesse sentido, o medo se distingue do encontrado em Saramago porque os automóveis que ganham vida na ficção de King perseguem e aniquilam os seres humanos, caracterizando o terror diante da morte eminente. A loucura também é tema explorado em “Caminhões” e se manifesta a partir do contato das personagens com o elemento insólito, conforme se depreende da leitura do seguinte excerto: “o sol reluzia e se refletia nas cabines vazias. Os volantes giravam por conta própria. Você não conseguia ficar muito tempo pensando nisso. *Se o fizesse, ia acabar maluco* (King, 2013, p. 222, grifo nosso). Assim, embora as personagens não estejam buscando explicação para o fenômeno sobrenatural que presenciam, também questionam a própria sanidade mental diante dele.

Em “Embargo”, o medo se intensifica quando o protagonista se descobre preso ao carro, de modo que, ao olhar-se no espelho retrovisor, pela segunda vez, o que vê estampado em seu rosto é “uma aflição imprecisa que mal se dominava” (Saramago, 1994, p. 40). Assim, depois de descobrir-se impossibilitado de sair do automóvel, hesita entre várias alternativas, dentre elas, chamar a polícia, instantaneamente descartada por medo da vergonha e da humilhação a que poderia ser submetido (Saramago, 1994, p. 41). Resolve, por fim e sem sucesso, pedir ajuda à mulher:

[...] e o horror crispava-lhe a cara toda. E viu o marido, naquele casulo quente e embaciado que o isolava do mundo, torcer-se todo no assento para sair do carro e não conseguir. Atreveu-se a agarrá-lo por um braço e puxou, *incrédula*, e não pôde também movê-lo dali. E como aquilo era horrível de mais para ser acreditado, ficaram calados a olhar-se, até que ela pensou que o marido estava doido o fingia não poder sair. *Tinha de ir chamar alguém para o tratar, para o levar aonde*

*as loucuras se tratam* (Saramago, 1994, p. 43, grifo nosso).

Novamente vê-se o medo manifestado, agora também na figura da mulher, que, ao deparar-se com o sobrenatural, põe em dúvida a sanidade mental do marido. Este, temendo pela sua reputação caso a situação constrangedora viesse a público, resolve fugir da presença da mulher e, depois de circular sem rumo até anoitecer, desesperado e humilhado diante do absurdo, parece, no parágrafo que fecha o conto, ver-se livre dos domínios do carro, que se encontra sem gasolina,

e nesse movimento, porque fosse morrer ou porque o motor morrera, o corpo pendeu para o lado esquerdo e escorregou do carro. Escorregou um pouco mais, e ficou deitado sobre as pedras. A chuva recomeçara a cair (Saramago, 1994, p. 46).

Esse trecho final permite, de acordo com a teoria de Roas (2014), classificar o conto dentro do gênero fantástico, vez que, para o autor, é justamente o desfecho quase sempre fatal que diferencia o fantástico e o maravilhoso. Dessa forma, o conto confirma-se como um relato fantástico que problematiza a relação homem-objeto, na esteira de tantos outros clássicos da literatura e do cinema ocidentais, em que o mundo entendido como real, ora obedece às normas que o regem como tal, ora se vê transgredido pelo irracional, pelo insólito que o assombra e o põe em xeque.

Embora ambos os contos tenham um desfecho trágico, a perspectiva adotada em “Caminhões” é marcada pela violência extrema, pela agressividade das máquinas e pelo aniquilamento da raça humana, escravizada pelos automóveis rebelados e condenada a seguir abastecendo filas intermináveis de caminhões. Ainda que o final do conto deixe em aberto a esperança de que haja pessoas

pilotando o avião que o narrador-personagem avista no céu na última cena, o conto se encerra de modo a corroborar a ideia do medo do homem contemporâneo frente à possibilidade de domínio pelas máquinas, de modo que pode, também, se relacionar àquela ideia apontada por Seixo (1979) e Lopes (2015) acerca do fantástico contemporâneo.

## Considerações finais

As teorias sobre a literatura fantástica dão conta de que se trata de gênero que representa a transgressão da realidade por meio de um ou mais elementos sobrenaturais que rompem a normalidade, abalando a concepção de mundo. Para tanto, é necessário levar em conta a instância extradiegética do leitor, visto que, para que o fantástico se estabeleça como tal, é preciso que a narrativa seja ambientada em um mundo que o leitor reconheça como real, por ser semelhante ao seu. Essa transgressão das leis naturais – que pode se manifestar de diversas formas, mas que nos contos aqui estudados se dá pela zoomorfização das máquinas automotivas – deve surtir, entre outros, o efeito do medo nas personagens, explorado, nesse caso, pelo comportamento do carro e dos caminhões, que aterroriza aqueles que com eles se deparam.

Retomando a questão da abordagem como uma crítica à dependência humana das máquinas na esteira do fantástico produzido por Kafka, é possível afirmar que, inseridos no contexto do fantástico contemporâneo, tanto “Embargos” quanto “Caminhões”, por vias distintas, é verdade, trazem para o cerne da discussão a questão da sobrevivência do homem inserido em um mundo que pode ser irrompido pelo sobrenatural por conta de suas próprias criações. Sob essa perspectiva, há outros contos de *Objecto quase*

que poderiam se encaixar nessa definição, a exemplo de “Coisas”, cuja temática denuncia e critica a lógica capitalista que, mais do que objetificar o homem, o coloca em posição de dominado diante dos objetos e dos bens materiais, em um mundo de eventos cada vez mais absurdos (Seixo, 1979; Lopes, 2015).

Com base nestas breves considerações, que dão uma ideia da criação do fantástico na obra de Saramago, pode-se afirmar que, mais do que objectos quase-fantásticos, como propõe o título deste texto, o que se encontra na obra do escritor português é um fantástico que, incorporando tanto elementos da narrativa clássica quanto da contemporânea, problematiza a sociedade atual e a relação do homem com o contexto que o cerca. Dessa forma, e partindo da noção de criticidade característica de Saramago, o narrador se utiliza da atmosfera insólita para construir um relato crítico do homem de seu tempo, reconduzindo a realidade do leitor, outro elemento fundamental para a concretização da criação ficcional saramaguiana.

## Referências

CAMPRA, Rosalba. **Territórios da ficção fantástica**. Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações, 2016.

FERENC, Pál. O fantástico nos romances de José Saramago. **Revista Recorte**, Universidade Vale do Rio Verde, ano 9, n. 1, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/598>. Acesso em: 22 nov. 2022.

KING, Stephen. **Sombras da noite**. Tradução Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LOPES, Tania Mara Antonietti Lopes. O fantástico reformulado em “Coisas” e “Embargo”, de

José Saramago. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, v. 17, n. 3, p. 132-143, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://edito-rarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/6965/5616>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000. p. 111-123.

OLIVEIRA FILHO, Odil José de. O fantástico, a alegoria e a obra de José Saramago. **Caderno Seminal Digital**, ano 16, v. 14, n. 14, p. 90-101, jun./dez. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/10359/8162>. Acesso em: 22 nov. 2022.

REIS, Carlos. Sobre o Centenário. **Fundação José Saramago**, fev. 2021. Disponível em: <https://www.josesaramago.org/centenario/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. Tradução Julián Fuks. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. São Paulo: Perspectiva; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

SARAMAGO, José. **Objecto quase**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SEIXO, Maria Alzira. Recensão crítica a “Objecto Quase”, de José Saramago. **Revista Colóquio/Letras**. Recensões Críticas, n. 49, p. 77-79, maio 1979. Disponível em: <https://colquio.gulbenkian.pt/cat/sirius.exe/issueContentDisplay?n=49&o=s>. Acesso em: 24 nov. 2022.

TODOROV, Tzvetan. A narrativa fantástica. In: TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leila Perrone-Moises. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 147-166.

*Recebido em: 11/07/2023  
Aprovado em: 01/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# TV INES como acontecimento discursivo: memória e resistência

*Matheus Batista Barboza Coimbra (IFSULDEMINAS)\**

<https://orcid.org/0000-0002-7889-2518>

*Élcio Aloisio Fragoso (UNIR)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-6807-7851>

## Resumo:

A TV foi uma web TV criada para promover a acessibilidade linguística para sujeitos surdos. Essa possuía uma programação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa. Neste contexto, este artigo tem como objetivo discutir a TV INES como um acontecimento discursivo. Para isso, tomamos como pressupostos teóricos e metodológicos a Análise de Discurso Materialista, teorizada por Pêcheux, na França, e por Orlandi, no Brasil. As análises desta pesquisa nos permitem dizer que a TV INES atualiza uma memória discursiva sobre os sujeitos surdos, fato que é possível por meio dos movimentos de resistência, os quais produzem deslocamentos nos sentidos produzidos sobre esses sujeitos.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso; Acontecimento discursivo; TV INES; Sujeitos surdos.

## Abstract:

### TV INES as a discursive event: memory and resistance

TV was a web TV created to promote language accessibility for deaf subjects. This had a bilingual program in Libras and Portuguese. In this context, this article aims to discuss TV INES as a discursive event. For this, we take as theoretical and methodological assumptions the Materialist Discourse Analysis, theorized by Pêcheux, in France, and by Orlandi, in Brazil. The analyzes of this research allow us to say that TV INES updates a discursive memory about deaf subjects, a fact that is possible through resistance movements, which produce displacements in the meanings produced about these subjects.

**Keywords:** Discourse Analysis; Discursive event; TV INES; Deaf subjects.

---

\* Professor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - *Campus* Poços de Caldas. Doutorando em Educação Especial (UFSCar). Mestre em Letras (PPGML/UNIR). E-mail: [matheus.coimbra@ifsuldeminas.edu.br](mailto:matheus.coimbra@ifsuldeminas.edu.br)

\*\* Professor Adjunto pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, lotado no Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas (DALV), área de Letras/Linguística, *Campus* de Porto Velho. É docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras (PPGML/UNIR). E-mail: [elciofragoso@unir.br](mailto:elciofragoso@unir.br)

## Considerações iniciais

A TV INES foi uma web TV criada com o objetivo de promover a acessibilidade linguística para sujeitos surdos. A sua programação era diversificada, abordando matérias jornalísticas e conteúdos de entretenimento (SILVA, 2017). No entanto, embora fosse um canal de comunicação importante para a comunidade surda, essa TV foi descontinuada em março de 2021.

Apesar de ter sua programação suspensa, os discursos produzidos por essa TV ainda produzem sentidos. Nesse contexto, este artigo tem o objetivo de discutir a TV INES como um acontecimento discursivo, atualizando uma memória sobre os sujeitos surdos. Para alcançarmos isso, iniciamos com uma discussão sobre a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A fim de compreendermos uma memória discursiva sobre os sujeitos surdos, selecionamos um anúncio de jornal do século XIX. Esse tem o intuito de divulgar as ações dessa instituição de ensino e angariar novos estudantes. Com base nisso, é possível compreender como os sujeitos surdos são significados nesse período, estabelecendo uma memória, ou seja, um já-dito sobre esses sujeitos.

Por fim, trazemos para a discussão o conceito de acontecimento discursivo. Defendemos a tese de que a TV INES é um acontecimento discursivo, já que atualiza sentidos sobre os sujeitos surdos, servindo como um mecanismo de resistência para esses sujeitos. Dessa maneira, conforme Pêcheux (1995), os sentidos são sempre possíveis de deslocamentos e sempre podem ser outros por meio dos movimentos de resistência.

## Criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos)

Este trabalho toma como pressupostos teóricos e metodológicos a Análise de Discurso Materialista. Para a AD, é de grande interesse a história, entendida aqui não como a colocação de fatos em ordem cronológica ou uma evolução de acontecimentos, mas sim como produção de sentidos, ou seja, “a história para análise de discurso não é linear, cronológica. Ela é produção de sentidos” (FRAGOSO, 2019, p. 51). Nessa perspectiva discursiva, compreendemos o conceito de história como Paul Henry (2003, p. 51-52):

(...) é ilusório colocar para a história uma questão de origem e esperar dela a explicação do que existe. Ao contrário, não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso.

Dessa forma, é relevante uma discussão sobre os aspectos históricos da criação do INES e da educação de surdos no Brasil. Em consonância a isso, concordamos com Mariani (1999, p. 50) quando diz:

Um discurso institucional não existe sem uma historicidade que o constitui. Por este motivo, acredito ser imprescindível percorrer a historicidade constitutiva da formação de uma instituição para melhor compreender sua produção discursiva. Afinal, linguagem e história constituem-se mutuamente.

A partir disso, analisamos neste artigo aspectos históricos do INES e de sua criação para que, assim, possamos compreender os discursos vinculados a essa instituição, como os discursos oriundos da TV INES. Entretanto, não temos o objetivo de narrar cronologicamente os fatos desde a criação do INES até os nossos dias, pois, discursivamente, isso não é o mais importante. Nesse aspecto, de acordo com Orlandi (2009, p. 66), “quando falamos em historicidade, não

pensamos na história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade". Desse modo, o objetivo aqui é explicitar acontecimentos do ponto de vista discursivo e que produzem uma memória, ou seja, um já-dito sobre sujeitos surdos. Doravante, vejamos uma síntese da criação do agora Instituto Nacional de Educação de Surdos, a qual nos ajudará a compreender uma memória discursiva que constitui a educação de surdos no Brasil.

No começo do século XIX, já existiam muitos institutos especializados na educação de surdos por toda a Europa (ROCHA, 1997). Esse cenário europeu é relevante para o Brasil, pois é de um desses institutos a origem do fundador do INES: o professor surdo E. Huet, francês, vindo do Instituto Nacional de Paris. A sua chegada ao Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, foi no final de 1855 e seu objetivo era criar uma escola para surdos, algo, até então, inédito no cenário educacional brasileiro.

**Imagem 1** - Retrato de E. Huet



**Fonte:** Rocha (2008, p. 29)

Huet chegou ao Brasil com uma carta de recomendação do ministro da Educação da

França, fato que abriu as portas para que iniciasse seu trabalho em solo brasileiro. Por meio dessa recomendação, a ideia deste professor de surdos foi abraçada pelo imperador Dom Pedro II e este comprometeu-se a ajudá-lo. Inicialmente, embora houvesse o apoio do Estado, a criação de uma escola para surdos não foi apoiada pela comunidade em geral, pois:

a novidade de um estabelecimento escolar para educandos surdos, numa organização social que sequer os reconhecia como cidadãos e com o agravante do responsável ser também uma pessoa surda, dificultou o aparecimento de alunos-candidatos (ROCHA, 1997, p. 5).

Desse modo, o fato de o diretor/professor Huet ser surdo dificultou o aparecimento de estudantes para a instituição. No entanto, apesar dos desafios, Huet alcançou o seu objetivo inicial: em 26 de setembro de 1857 foi criado o Instituto Imperial de Surdos-Mudos de ambos os sexos. Esse professor contribuiu para a constituição e o ensino da língua de sinais no Brasil. Nesse sentido, segundo Mariani *et. al* (2021, p. 539):

O professor mestre E. Huet marcou, historicamente, por ser o primeiro surdo a ensinar uma Língua de Sinais (LS) no Brasil, ainda que fosse a mistura dos sinais franceses e brasileiros. Desta junção de ambas as línguas, originou-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir deste momento histórico, outros ex-alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) também ensinaram a Língua de Sinais (MARIANI *et. al.*, 2021, p. 539).

Desse modo, a vinda do professor surdo E. Huet para o Brasil foi um marco histórico para a educação de surdos no país. Foi a partir de sua iniciativa que a educação de surdos começa a ser institucionalizada no território brasileiro, e esse fato propiciou o início da circulação e da institucionalização

da língua de sinais que, até aquele momento, era uma mistura de sinais franceses e brasileiros, que, posteriormente originaria a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cabe ressaltar que, até então, não havia registro de uma instituição de ensino especializada na educação de surdos no Brasil. Portanto, Huet assume a posição social do primeiro diretor de uma instituição de ensino de surdos em solo nacional.

Retomando a criação do Instituto Impe-

rial de Surdos-Mudos de ambos os sexos, o qual era financiado “pelo imperador, pelo convento, pelo mosteiro e um, pela própria família” (ROCHA, 1997, p. 6), evidenciamos o apoio do Estado em sua institucionalização. Até esse momento, a escola possuía apenas sete alunos surdos e, com o objetivo de conseguir mais estudantes para a instituição, foram promovidos anúncios em jornais, como o a seguir, divulgado em um jornal da época:

**Imagem 2** - Anúncio em um jornal sobre a matrícula no Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos

478 COLLEGIO DE MENINOS [402]  
**IMPERIAL INSTITUTO**  
 MORRO DO LIVRAMENTO ENTRADA PELA RUA DE S. LOURENÇO  
 OS MENINOS AS MENINAS  
 A CARGO DE A CARGO DE  
 M<sup>re</sup>. HUET M<sup>re</sup>. HUET  
 DIRECTOR DO ESTABELECIMENTO PARA

**SURDOS-MUDOS**  
 DE AMBOS OS SEXOS  
 DEBAIXO DO PATROCINIO DE  
 SUAS Magestades Imperiaes.

COMISSÃO DIRECTORA.

Os Ex. <sup>mas</sup> Senhores	E os Ill. <sup>mas</sup> Senhores
Marquez de Abrantes, Presidente.	Abbade de S. Bento.
Marquez de Olinda.	Provincial do Carmo.
Marquez de Mont'Algre.	Reitor Dr. Manoel Pacheco da Silva.
Conselhr. <sup>o</sup> d'Estado Euzebio de Queirós.	Conego Fernandes Pinheiro.

O curso de estudos completo é de 6 annos.  
 A pensão é de 500\$000 annuaes, recebida em trimestres adiantados.  
 Todos os pedidos de admissão devem ser dirigidos ao Sr. HUET, Director do Instituto.

O brilhante resultado que tem coroado os exames, os testemunhos lisongeiros de satisfação e animação que o Director tem recebido de SS. MM. Il.<sup>mas</sup> e de todas as nossas grandes illustrações, a subvenção nacional que tem obtido do Estado, e o progresso pasmoso dos discipulos, attestão a superioridade e efficiencia dos processos de ensino adoptados pelo Sr. E. HUET.

Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrucção impossivel de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua familia, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus proprios negocios — tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento.

O Instituto abre-se a todos os individuos de ambos os sexos, da idade de 7 a 18 annos.

Fonte: Rocha (2008, p. 24)

Neste objeto discursivo, é explicitada a forma como os sujeitos surdos são significados no século XIX. Assim, a partir de uma análise discursiva, podemos depreender algumas das formações discursivas deste período histórico. Sobre esse ponto, entendemos formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Cabe ressaltar, também, que o permite uma leitura deste objeto, do ponto de vista discursivo, é o dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso, o qual permite uma leitura do discurso posto na historicidade do material (que não é transparente) por meio da compreensão de como os sentidos foram constituídos nesta materialidade.

Desse modo, conforme o 5º parágrafo deste anúncio, o objetivo do instituto é “**regenerar** uma classe inteira de **seres desgraçados** muito tempo abandonados, pô-los na posse uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de methodo especial, restituí-los à sociedade, à sua família, e **pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus proprios negocios**” (grifos nossos). Dessa forma, os surdos eram significados como seres desgraçados e a educação promovida pelo Instituto Imperial para Surdos-Mudos teria o efeito de regenerá-los, produzindo o efeito de sentido de que os surdos são defeituosos e que, portanto, precisam ser consertados para a vida em sociedade.

Ademais, o sujeito surdo é significado como improdutivo e incapaz, pois não pode “dirigir seus proprios negocios”, ou seja, ter o controle de sua vida, seja no âmbito pessoal ou profissional. Esse fato nos lembra as condições de produção deste anúncio,

produzido a partir da formação social capitalista, na qual o sujeito deve produzir para ser considerado um membro útil, isto é, esse sujeito deve produzir capital para manter esse sistema. O sujeito surdo, nesta sociedade capitalista, poderia ser considerado como inválido ao não produzir renda para a sua família. Assim, a surdez é significada como uma condição incapacitante, a qual o sujeito surdo poderá, “um dia” (expressão que indica incerteza), escapar com o acesso à educação.

Além disso, o uso do termo “desgraçado” também produz sentidos. Essa palavra explicita a presença de um discurso religioso no qual o sujeito surdo não é considerado digno de receber a graça de Deus por meio de sua Palavra, pois só poderia recebê-la oralmente. Assim, os sujeitos surdos são significados como “seres desgraçados”, tendo em vista que são impossibilitados, devido à surdez, de receber a graça ou as bênçãos de Deus que vêm por se ouvir a sua Palavra.

Ademais, observamos o apelo feito à família do surdo para que matricule o seu filho ou filha nesta instituição. Nesse sentido, de acordo com Costa (2010, p. 59):

A relação da família com o INES, então INSM, se dá, ancorada nesta visão da anomalia e poderíamos mesmo afirmar que esta relação se faz fundamentada na corrigível incorrigibilidade. O surdo é mandado para a instituição a fim de ser educado e corresponder aos anseios familiares do padrão da normalidade esperado, de corresponder às expectativas da manutenção de seu poder interno, de corresponder ao padrão de normalidade da gestão da economia familiar. Como lidar com um sujeito incapaz de obedecer às leis da família? Como lidar com um sujeito incapaz de contribuir com a economia familiar? Como lidar com um sujeito incapaz de pensar segundo os padrões familiares por não ter sido educado?

Desse modo, o surdo é visto como alguém incapaz, defeituoso e desgraçado. Esse discurso dominante na época do anúncio ainda reverbera nos discursos atuais, explicitando o funcionamento de formações discursivas discriminatórias contra sujeitos surdos. Afinal, sabemos que, de acordo com os pressupostos teóricos da AD, o que é dito tem relação com o que já foi dito anteriormente, ou seja, a uma memória discursiva. Compreendemos que “o sentido se forma na história através do trabalho da memória, [...] [numa] incessante retomada do já-dito [...]” (MALDIDIER, 2003, p. 93).

Adicionalmente, veja que em nenhum momento do anúncio é mencionado que o diretor do Instituto, o professor E. Huet, é surdo. Mencionar esse fato, na época, poderia ser motivo para a família se recusar a matricular o seu familiar surdo nesta instituição. Segundo Rocha (1997, p. 5) o “responsável ser também uma pessoa surda, dificultou o aparecimento de alunos-candidatos”. Isso explicita, mais uma vez, a formação imaginária do século XIX ao constituir a imagem de um sujeito surdo incapaz, o qual não poderia assumir a posição social de professor e, muito menos, de diretor de uma instituição escolar. No imaginário social da época, os sujeitos surdos são vistos como pessoas inferiores quando comparados a sujeitos ouvintes, e, portanto, não poderiam ocupar a posição de diretor de uma instituição; essa posição caberia a um sujeito ouvinte.

Dessa maneira, ao analisar este objeto discursivo, é importante procurar “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 2009, p. 32). Ainda, de acordo com autora, mesmo o que não se diz significa, ou seja, produz sentidos. Observamos, assim, um apagamento do sujeito surdo. Portanto, não dizer que o responsável do Instituto Im-

perial para Surdos-Mudos era surdo produz sentidos, os quais não deixam de ser significados pelo analista de discurso.

Outra indicação interessante deste anúncio é o público-alvo da instituição: meninos e meninas surdas de 7 a 18 anos. No entanto, meninos e meninas não estudavam juntos. Note que, logo no início do anúncio, é mencionado que os meninos surdos ficavam sob a responsabilidade de E. Huet, e as meninas sob a responsabilidade de sua esposa, Catalina Huet. Tal divisão denuncia a formação social da época, indicando que meninos e meninas recebiam uma educação diferente, pois os meninos deveriam aprender um ofício, enquanto as meninas aprenderiam tarefas domésticas (ROCHA, 2008).

A atuação de Huet como diretor não durou muito tempo. Em 1861, “depois de um acordo financeiro, cede ao governo seus direitos e vai embora” para o México para criar outra escola de surdos neste país (ROCHA, 1997, p. 7). Há relatos que o motivo de sua saída também envolveu conflitos pessoais com a sua esposa e diferenças com seus superiores do governo. Falando sobre a saída de Huet do INSM, Barbosa (2020, p. 31) reflete:

Podemos dizer que o motivo que levou Huet a sair do Instituto é silenciado. Há um não-dito que aponta para a destituição do único surdo que assumiu o cargo de diretor da instituição, ficando na memória institucional, sua posição de fundador – diga-se fundador indenizado -, tomado como um “vulto notável” pelos surdos brasileiros

Assim, embora tenha atuado por um curto período na direção deste instituto, o professor Huet possui uma posição relevante para a memória institucional, ocupando a posição sujeito de fundador da primeira escola de surdos do Brasil, a qual permanece até a atualidade. É essa mesma instituição

que, décadas depois, criou a TV INES, objeto discursivo analisado neste artigo.

## TV INES: um acontecimento discursivo

A criação da TV INES foi em 24 de abril de 2013 pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), em parceria com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp). Essa TV tinha o intuito de proporcionar a acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para telespectadores surdos. A sua programação era disponibilizada em formato bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). Cabe ressaltar que se tratava de uma *web TV*, tendo em vista que a programação estava disponível online por meio de um site e de um aplicativo. Os programas dessa TV possuíam conteúdos diversificados e tra-

ziam matérias jornalísticas, educativas e de entretenimento (SILVA, 2017).

É interessante analisarmos, discursivamente, o significado da data da criação da TV, ou seja, 24 de abril de 2013. Essa data, não por coincidência, é a mesma do aniversário da Lei de Libras (Lei 10.436/2002 de 24 de abril), a qual reconhece a Libras no Brasil. Observamos, desse modo, que a criação da TV INES é uma forma de homenagear a comunidade surda pelos 11 anos daquela data da lei que reconheceu a Libras. Assim, temos como efeito de sentido a projeção da TV INES, no imaginário social, como um presente para a comunidade surda, possibilitando, em Libras, o acesso a um canal televisivo.

No recorte a seguir, retirado do site do INES, é discursivizada a função da TV INES:

### Imagem 3 - Função da TV INES

Nesse sentido, em 2012, a União, representada pelo Ministério da Educação e por Intermédio do INES, contratou a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto para produzir programas bilíngues levando informação, formação e entretenimento através da **TV INES**. E no dia 24 de abril de 2013, foi lançada a primeira webTV em Língua Brasileira de Sinais, com legendas e locução em Língua Portuguesa, a fim de integrar públicos. **Acesse alguns programas produzidos, clicando nas imagens!**

**Fonte:** Site do INES

Disponível em: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines>. Acesso em: 13 mai. 2022.

A partir desse objeto discursivo, compreendemos a TV INES como uma TV principalmente educativa. Observamos isso neste recorte quando é dito que a TV é financiada pelo Ministério da **Educação**, o qual contratou uma empresa de “Comunicação **Edu-**

**cativa**” para produzir programas de informação, **formação** e entretenimento. Desse modo, notamos uma regularidade discursiva em apresentar a TV como um canal televisivo educativo, tendo em vista que o termo “educação” é retomado pelo Ministério da

**Educação**, pelo nome da empresa contratada (Associação de Comunicação **Educativa** Roquette Pinto) e pelo uso do termo “**formação**”, a qual também retoma, por meio de uma paráfrase, o termo formativo/educativo. Além disso, essa TV é institucionalizada pelo Instituto Nacional de **Educação** de Surdos (INES), sendo esse uma instituição de ensino, explicitando, mais uma vez, o caráter educativo da TV INES.

É importante destacar que, no Brasil, a televisão é uma concessão pública. O que isso significa? A transmissão da TV brasileira é considerada um bem público e, para que empresas privadas “explorem” esse bem, devem receber uma liberação do governo. Segundo a legislação brasileira, essa concessão é dada por um tempo determinado (15 anos para televisão). No entanto, na prática, ocorre uma permissão praticamente vitalícia (LOPES, 2000). Dessa forma, por ser considerada um bem público, a TV brasileira precisa promover programas educativos, com o objetivo de, supostamente, trazer um retorno para a população. Nesse ponto, conforme Baccega (2000, p. 67), “aqui [no Brasil], a televisão, com meio século de presença entre nós, compartilha com a escola e a família o processo educacional, tendo-se tornado um importante agente de formação”.

Compreendemos, discursivamente, a criação da TV INES como um acontecimento discursivo, o qual é conceituado por Pêcheux (1990, p. 17) como “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. A memória aqui não é a memória individual, ou seja, aquilo que lembramos ou memorizamos. Trata-se da memória discursiva (interdiscurso), compreendida “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2009, p. 29). Já a atualidade compreendemos como aquilo que é dito, ou

seja, é o eixo da formulação dos discursos, o que chamamos de intradiscurso. Trabalhando com essa questão, Indursky (2003, p. 103) afirma:

este ponto de encontro é onde o enunciado, proveniente na estrutura interdiscursiva, pelo viés da repetição, é inscrito na estrutura do discurso do sujeito, no intradiscurso. E nesse ponto de encontro de uma memória (o interdiscurso) com uma atualidade (o intradiscurso) instaura-se o efeito de memória: os sentidos são rememorados, atualizados, re-significados.

Desse modo, a criação da TV INES é um acontecimento discursivo, pois torna possível ressignificar os discursos sobre os sujeitos surdos, ou seja, atualizar uma memória. Temos o encontro de uma memória, ou, em outras palavras, de um sentido já estabilizado, com uma atualidade, isto é, a possibilidade de um deslizamento de sentidos. Sobre isso, Indursky (2003, p. 115) destaca que “o acontecimento discursivo faz trabalhar a memória do dizer, a estrutura, o repetível, provocando um reordenamento no que pode ser dito: o que antes era da ordem do não-dito, do impensável aparece, agora, como o que pode/deve ser dito”.

Assim, o que estava na ordem do impensável em dizer sobre os surdos aparece como algo que pode ser dito. Dessa maneira, o sujeito surdo, a partir da criação da TV INES, pode ocupar posições sociais que não tinha acesso em outros períodos da história, como, por exemplo, a posição de apresentador de TV. Além disso, esses sujeitos conquistam o direito de se expressar em língua de sinais em um canal de televisão. Língua essa que, por muito tempo, foi proibida de ser utilizada, sendo falada às escondidas por estudantes surdos nas instituições de ensino (GESSER, 2009). Portanto, a TV INES representa, no imaginário social, um símbo-

lo de liberdade de expressão em Libras para a comunidade surda, comunidade essa que não precisa mais utilizar a língua de sinais secretamente, mas pode se expressar nessa língua - sem nenhuma restrição - em uma televisão, ou seja, em um meio de comunicação que tem a capacidade de atingir milhões de pessoas em um curto espaço de tempo, fato que promove visibilidade para os surdos e para a Libras. Falando, ainda, sobre o efeito da memória e da possibilidade de deslizamentos de sentidos, Indursky (2003, p. 107) afirma:

Mas não é só efeito de memória que ocorre. Ao lado da retomada, da repetição que está implicada em cada formulação, podem ocorrer deslizamentos de sentido, os quais são responsáveis pela reorganização da memória. Esses movimentos, que conduzem ao retorno da memória, permitem, igualmente, estabelecer uma ruptura com a rede de formulações à qual o enunciado está relacionado e inaugurar uma nova rede de formulações. Ou seja, esse rompimento indica que o sentido derivou, tornando-se outro.

Nesse viés, a TV INES inaugura uma nova rede de formulações quando permite que os surdos tenham visibilidade e que produzam sentidos. No decorrer da história, a regra é que os surdos sejam silenciados, em uma tentativa de impedi-los de produzir discursos em línguas sinalizadas, como aconteceu no Congresso de Milão de 1880. São considerados como uma comunidade minorizada em que um grupo dominante toma as decisões sobre as suas vidas, como a língua que devem utilizar ou o método de educação que lhes deve ser ofertado. No entanto, a criação de uma TV para surdos abre mais uma possibilidade de deslocamentos para esses sujeitos. Nesse sentido, Indursky (2003, p. 119) nos diz que “a estrutura faz ressoar os dizeres inscritos na memória social; o acontecimento instaura a possibilidade de rom-

per com a repetibilidade dos sentidos já-lá da memória e abrir espaço para a produção de novos dizeres.”

Portanto, a TV INES dá a possibilidade de romper com os sentidos já-lá, isto é, sentidos estabilizados sobre os sujeitos surdos. Esses sentidos são repetidos ou reproduzidos por fixar uma memória discursiva. Entretanto, temos uma ruptura quando os surdos podem ocupar outras posições, como a de apresentador de TV, abrindo-se espaço para que se expressem em língua de sinais. Logo, rompe-se com certa repetibilidade de sentidos e abre-se espaço para a produção de novos dizeres sobre esses sujeitos e novas formas de significá-los.

Tendo em vista o que foi discutido, notamos que a programação da TV INES é bastante abrangente e inclui programas para todos os públicos, desde crianças a adultos, sendo significada, principalmente, como uma TV educativa. Essa TV, também, é discursivizada como um presente para a comunidade surda, tendo em vista a data de sua criação. Por fim, analisamos que a sua criação foi um acontecimento discursivo para a comunidade surda, rompendo com uma memória e tornando possível deslocamentos para os surdos.

## Considerações finais

Uma televisão para surdos. Essa proposta da TV INES é um terreno fértil para estudos em Análise de Discurso, pois, como vimos, trata-se de um acontecimento discursivo, ou seja, “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p. 17). Nessa perspectiva teórica, a TV INES - uma TV feita por surdos e para surdos - rompe com uma memória e atualiza os discursos produzidos sobre sujeitos surdos. Essa TV coloca o sujeito surdo na posição de apresentador, com um efeito de autor, na pro-

dução de saberes, posição essa que nunca lhes foi permitida ocupar na história. Desse modo, esse acontecimento discursivo “instaura a possibilidade de romper com a repetibilidade dos sentidos já-lá da memória e abrir espaço para a produção de novos dizeres” (INDURSKY, 2003, p. 119).

Um fato que reclama sentidos é a suspensão na transmissão da programação da TV INES. Foi anunciado em março de 2021, pelo INES<sup>1</sup>, que a TV INES sofreria uma interrupção temporária devido a problemas contratuais com a empresa responsável por sua transmissão. Entretanto, o retorno dessa TV não aconteceu, sendo possível dizer que não foi uma interrupção, mas sim o término de sua produção. Esse fato não deixa de produzir sentidos, como o efeito de um retrocesso sofrido por um grupo linguístico minorizado.

É importante compreendermos o funcionamento discursivo e que os sentidos não chegam até nós do nada, ou seja, existe uma rede de significação que (re)produz esses sentidos. Tais dizeres estão relacionados a uma memória discursiva, isto é, a um já-dito que atravessa os discursos da atualidade. A disciplina que nos permite compreender esse funcionamento é a Análise de Discurso. Dessa forma, compreendermos como os discursos chegam até nós e que esses são re(produzidos) por uma trama de significação nos dá a possibilidade de realizarmos os deslocamentos necessários. Assim, a compreensão do funcionamento de uma memória discursiva que significa os sujeitos surdos possibilita deslizamentos de sentido, pois “os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros” (ORLANDI, 2009, p. 35).

1 Nota oficial do INES sobre a interrupção da TV INES. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/component/content/article?id=1095>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Portanto, compreendemos a criação da TV INES como um acontecimento discursivo e como um mecanismo de resistência de sujeitos surdos. Segundo Mariani (2020, p. 21), “o que é silenciado retorna e retorna muitas vezes de formas imprevisíveis nos movimentos de resistência”. Esses movimentos de resistência deslocam sentidos e atualizam uma memória sobre os sujeitos surdos. Desse modo, não são sujeitos incapazes e inferiores, mas são sujeitos que resistem a um discurso que tenta silenciá-los, produzindo novos sentidos sobre o significado de ser surdo.

## Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: aproximações. In: BUCCI, Eugenio (org). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 2000.
- BARBOSA, Priscila Costa Lemos. **Análise de Discurso sobre Educação de Surdos no Século XIX: um gesto de leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje, posição sujeito e identidade**. Campinas, SP. Editora Mercado de Letras, 2010.
- FRAGOSO, Élcio A. A noção de acontecimento discursivo. *Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/tracos/article/view/4127>. Acesso em: 16 mai. 2022.
- GESSER, A. **LIBRAS: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 29-55, 2003.
- INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon**, v. 17, n. 35, 2003.

LOPES, Vera de Oliveira Nusdeo. A Lei da Selva. In: BUCCI, Eugenio (org). **A TV aos 50**: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário. Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 2000.

MALDIDIER, D. **A inquietude do discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania. Discurso e instituição: a imprensa. **RUA**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 47-62, 1999. DOI: 10.20396/rua.v5i1.8640651. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640651>. Acesso em: 10 set. 2021.

MARIANI, Bethania *et al.* Entre-línguas brasileiras: Libras na política de divulgação do conhecimento. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 530-553, jul.-set. 2021.

MARIANI, Bethania. Discursos de resistência e testemunhos. GRIGOLETTO, E. NARDI, D. e DELLA-SILVA, S. **Discursos da resistência**: literatura, cultura, política. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 16-31, 2020.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 8ª ed. São Paulo: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

ROCHA, Solange. INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos – **Revista Espaço**. Edição Comemorativa 140 anos. Belo Horizonte. Editora Littera, 1997. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1411/1235>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação do surdo no Brasil**. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SILVA, Yéssica Lopes da. **TV INES**: O protagonismo surdo na produção de conteúdo audiovisual que promove informação, cultura e língua. Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

*Recebido em: 26/06/2023  
Aprovado em: 01/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Aquisição de Tempo e Aspecto no português brasileiro: uma revisão da literatura

*Amanda Alevato de Sant'Anna (UFRJ/CAPES)\**

<https://orcid.org/0000-0002-7379-6842>

*Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa (UFRJ/FAPERJ)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-9197-4633>

## Resumo:

Este artigo tem como objetivo revisar trabalhos que investigam a aquisição de categorias funcionais. Mais especificamente, revisamos os estudos Lessa (2015), Araujo (2018), Rodrigues e Martins (2019), Silva, Martins e Rodrigues (2020) e Silva (2022), que analisam a aquisição linguística das categorias funcionais de Tempo e/ou Aspecto no português brasileiro. Além disso, também buscamos enfatizar a contribuição desses trabalhos quanto ao entendimento da representação sintática de Tempo e Aspecto na gramática mental.

**Palavras-chave:** Aquisição de linguagem; Tempo; Aspecto; Revisão da literatura.

## Abstract:

### **Tense and Aspect acquisition in Brazilian Portuguese: a literature review**

This paper aims to review publications that investigate the acquisition of functional categories. More specifically, we review the studies of Lessa (2015), Araujo (2018), Rodrigues; Martins (2019), Silva; Martins; Rodrigues (2020) and Silva (2022), which analyzed the linguistic acquisition of the functional categories Tense and/or Aspect in Brazilian Portuguese. Moreover, we hope to emphasize the contribution of these works regarding the understanding of the syntactic representation of Tense and Aspect in mental grammar.

**Keywords:** Language acquisition; Tense; Aspect; literature review.

---

\* Professora substituta do Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestranda em Linguística pela UFRJ, com bolsa CAPES. Licenciada em Letras – Português / Latim pela UFRJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0123285841592567>. E-mail: [a.santanna@letras.ufrj.br](mailto:a.santanna@letras.ufrj.br).

\*\* Professora do departamento de Letras-Libras e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutora e Mestra em Linguística pela UFRJ e Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7510072310697141>. E-mail: [marilia@letras.ufrj.br](mailto:marilia@letras.ufrj.br).

## Introdução

Segundo as propostas da Gramática Gerativa, a Faculdade da Linguagem é o módulo mental responsável por permitir que todos os seres humanos estejam geneticamente aptos a adquirir uma língua. Nela, estão dispostas informações de natureza lexical e funcional. O conhecimento relacionado às categorias linguísticas funcionais está organizado de maneira hierárquica na representação mental. Dentre tais categorias, destaca-se que informações temporo-aspectuais estão representadas na gramática mental e projetam distintos sintagmas na árvore sintática (CINQUE, 1999; BOK-BENNEMA, 2001).

Este artigo revisa estudos que investigam a aquisição das categorias funcionais de Tempo e Aspecto, a fim de destacar como a literatura dá conta da representação mental dessas categorias à luz do processo de aquisição. Analisamos os estudos de Lessa (2015), Araujo (2018), Rodrigues e Martins (2019), Silva, Martins e Rodrigues (2020) e Silva (2022), pertencentes ao grupo de pesquisa Biologia da Linguagem<sup>1</sup>, que verificam produções linguísticas de crianças adquirindo Tempo e Aspecto no português brasileiro (PB) como L1.

Nesse sentido, Lessa (2015) e Araujo (2018) contribuem para a postulação de Bok-Bennema (2001), no que se refere à hierarquia sintática entre Tempo e Aspecto, uma vez que as autoras mostraram que a aquisição de aspecto ocorre antes da aquisição

de Tempo. Por isso, foi proposto que o sintagma temporal domine o sintagma aspectual.

Rodrigues e Martins (2019) investigaram as realizações morfossintáticas do aspecto *perfect* na aquisição de linguagem e contribuíram para o entendimento de quais traços são valorados dos tipos de *perfect* e, por conseguinte, de suas representações sintáticas.

Já Silva, Martins e Rodrigues (2020) e Silva (2022) vão além do que é proposto na Hipótese da Primazia do Aspecto (HPA), cunhada por Andersen e Shirai (1996), e contribuem para uma maior descrição de quais traços aspectuais semânticos engatilham as produções dos diferentes tipos de verbo no português. Além disso, Silva (2022) ainda apresenta a ordem de aquisição das categorias de Tempo e Aspecto.

## 1. Tempo e Aspecto

Hornstein (1990) assume que Tempo e Aspecto relacionam-se extensivamente, embora sejam categorias linguísticas distintas. Embora ambas as categorias tratem da temporalidade das situações, Tempo<sup>2</sup> é uma categoria dêitica, já que permite localizar as situações em pontos de referência específicos, momento da enunciação e Aspecto é uma categoria não dêitica, já que expressa as diferentes maneiras de se visualizar a temporalidade interna da situação, sem relação com um ponto de referência temporal (COMRIE, 1976).

Em algumas línguas, como o PB, por exemplo, os domínios linguísticos de Tempo e Aspecto se complementam. Assim, uma mesma morfologia pode compor valores

1 O grupo de pesquisa Biologia da Linguagem investiga, mais especificamente, a aquisição de primeira e segunda línguas e a perda do conhecimento linguístico, bem como analisa translinguisticamente os fenômenos de Tempo e Aspecto. O grupo de pesquisa é certificado pelo CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5381496730312976) e seu site está disponível em: [www.bioling.lettras.ufrj.br](http://www.bioling.lettras.ufrj.br) (Acesso em: 14/07/2023).

2 Embora no português haja apenas uma palavra para “tempo”, Comrie (1985), em oposição à “*time*”, nomeia a categoria linguística de Tempo como “*tense*”.

temporais e aspectuais, como em “João cozinhou o macarrão”. Nesse caso, o morfema “-ou” apresenta tanto noções temporais, veiculando uma situação localizada antes do momento da fala, quanto aspectuais, veiculando uma situação vista como um bloco fechado no tempo.

### 1.1 Aspecto gramatical e aspecto semântico

Segundo Comrie (1976), aspecto pode ser dividido em dois tipos, gramatical<sup>3</sup> e semântico<sup>4</sup>. O aspecto gramatical pode ser veiculado por meio de elementos gramaticais da sentença, tais como afixos e auxiliares, e pode ser dividido em perfectivo e imperfectivo. O aspecto gramatical perfectivo expressa a totalidade de uma situação, ou seja, esta é vista como um bloco fechado, como em “Marcos comeu a maçã”.

Por sua vez, o aspecto gramatical imperfectivo permite que sejam visualizadas as fases internas de uma situação. Além disso, Comrie (1976) aponta que o imperfectivo pode ainda ser subdividido em habitual e contínuo. O primeiro veicula uma situação que engloba um período de tempo estendido, configurando um hábito, como em “Pedro cantava no bar todos os dias”, e o segundo, uma situação em andamento em um período de tempo específico. O aspecto perfectivo contínuo pode ser veiculado pela morfologia de progressivo, formada pelo verbo auxiliar seguido do verbo principal no gerúndio, como em “João está dançando com Ana agora”, ou por uma morfologia não progressiva, como em “João dança com Ana agora”.

3 O aspecto gramatical também pode ser chamado de ponto de vista, segundo Smith (1997).

4 O aspecto semântico também pode ser chamado de tipo de situação, segundo Smith (1997), de lexical, segundo De Miguel (1999) e de *aktionsart*, segundo Sanz e Laka (2002).

O aspecto semântico, de acordo com Comrie (1976), diz respeito às propriedades inerentes à raiz verbal e a outros itens lexicais presentes nas sentenças, tais como argumentos e/ou adjuntos. Assim, as diferenças aspectuais concernentes ao aspecto semântico se configuram por meio da semântica interna dos elementos que constituem a sentença. Vendler (1967) destaca quatro tipos de verbo, com base em suas distinções aspectuais semânticas, a saber: estados, atividades, *accomplishments* (processos culminados) e *achievements* (culminações). A proposta vendleriana de classificação verbal pode ser analisada a partir de distinções de traços de aspecto semântico. Dessa forma, nos próximos parágrafos serão expostas as análises propostas por Smith (1997) e Rothstein (2008).

Primeiro, a proposta de Smith (1997) assume as seguintes oposições de traços: dinamicidade vs estaticidade, duratividade vs pontualidade e telicidade<sup>5</sup> vs atelicidade. A primeira diz respeito à existência ou não de gasto de energia para que os eventos aconteçam; a segunda, à visualização ou não de fases internas em sua semântica interna; e a terceira, a situações que possuem ou não um ponto final inerente linguisticamente.

Segundo Smith (1997), as situações com verbos do tipo estado são estativas e durativas, como em “João ama Maria”. Por outro lado, as situações com verbos do tipo atividade e do tipo *accomplishment* são dinâmicas e durativas, porém, enquanto verbos do tipo atividade figuram em situações atélicas, verbos do tipo *accomplishment* possuem um ponto final linguístico, como exemplificado respectivamente em “Ana passeou pela

5 Cabe destacar que Rothstein (2008), Lessa (2019), Silva, Martins e Rodrigues (2020) e Silva (2022) assumem que a telicidade seja uma propriedade aspectual semântica do VP, e não inerente ao verbo.

praia” e “Marcos alcançou a linha de chegada”. Por fim, as situações com verbos do tipo *achievement* são dinâmicas, instantâneas e télicas, como em “Marcos alcançou a linha

de chegada”. Assim, o quadro 1 a seguir esquematiza a proposta de Smith (1997) de classificação de verbos à luz de seus traços aspectuais semânticos.

**Quadro 1:** Traços semânticos dos quatro tipos de verbo, segundo Smith (1997).

Tipos de Verbo	Estatividade	Duratividade	Telicidade
ESTADO	[+]	[+]	[-]
ATIVIDADE	[-]	[+]	[-]
<i>ACCOMPLISHMENT</i>	[-]	[+]	[+]
<i>ACHIEVEMENT</i>	[-]	[-]	[+]

Fonte: Adaptado de Smith (1997, p. 20).

Segundo a proposta de Rothstein (2008) classifica quatro tipos de verbo a partir de dois traços aspectuais semânticos: *minimal events are extended* (eventos prolongáveis temporalmente) e *event of change* (eventos de mudança de estado). O primeiro é marcado positivamente em verbos cujas situações em que se enquadram expressam um evento mínimo prolongável e o segundo, em verbos cujas situações em que figuram expressam uma mudança de estado.

Assim, apenas verbos do tipo atividade

e do tipo *accomplishment* têm o traço *minimal events are extended* especificado positivamente, já que é possível visualizar que as situações em que se inserem podem ser estendidas. Por outro lado, apenas verbos dos tipos *accomplishment* e *achievement* são especificados positivamente para o traço *event of change*, uma vez que a situação é alterada a ponto de suscitar em alguma mudança. Assim, o quadro 2 esquematiza a proposta de Rothstein (1997) de classificação de verbos à luz de seus traços aspectuais semânticos.

**Quadro 2:** Traços semânticos dos quatro tipos de verbo, segundo Rothstein (2008).

Tipos de Verbo	<i>Minimal events are extended</i>	<i>Event of change</i>
ESTADO	[-]	[-]
ATIVIDADE	[+]	[-]
<i>ACCOMPLISHMENT</i>	[+]	[+]
<i>ACHIEVEMENT</i>	[-]	[+]

Fonte: Adaptado de Rothstein (2008, p. 44).

## 1.2 Hipótese da Primazia do Aspecto

Na HPA, assume-se que as primeiras produções verbais infantis configuram primeiramente noções aspectuais e, após, noções temporais. Além disso, também é defendido que, no início da aquisição de linguagem, a produção das morfologias verbais é guiada pelo aspecto semântico do verbo. Em outras

palavras, a primazia no processo de aquisição é especificamente do aspecto semântico, e não de aspecto gramatical ou Tempo. De acordo com Li e Shirai (2000), esse processo de aquisição de formas verbais acontece tanto na aquisição de L1 quanto na aquisição de L2. Assim, Andersen e Shirai (p. 533, 1996 *apud* SILVA, 2022) estabeleceram os seguintes tópicos para compor a Hipótese:

(i) Os aprendizes primeiramente usam as marcas de passado ou de perfectividade em verbos dos tipos *achievement* e *accomplishment*, eventualmente estendendo seu uso para verbos de atividade e de estado.

(ii) Nas línguas que codificam a distinção entre aspecto gramatical perfectivo e imperfectivo, o passado imperfectivo aparece depois do passado perfectivo, e a marcação do passado imperfectivo começa com verbos de estado e de atividade, estendendo-se aos verbos dos tipos *accomplishment* e *achievement*.

(iii) Em línguas com aspecto gramatical imperfectivo contínuo progressivo, a marcação progressiva começa com verbos de atividade e depois se estende a verbos dos tipos *accomplishment* e *achievement*.

(iv) A marcação do aspecto gramatical imperfectivo contínuo progressivo não é incorretamente estendida aos verbos de estado.

A literatura não se mostra consensual sobre qual propriedade específica do aspecto semântico engatilhe a produção da morfologia de perfectivo nas fases iniciais de aquisição de linguagem. Nesse sentido, enquanto Andersen e Shirai (1996) advogam em favor da telicidade, autores como Bloom, Lifter e Hafitz (1980) defendem que seja a pontualidade a propriedade aspectual semântica motivadora do uso de aspecto gramatical perfectivo. Destaca-se que, ainda que não haja consenso acerca disso, esses autores compartilham a defesa de que seja o aspecto semântico o motivador do uso da morfologia de perfectivo no início do processo de aquisição de linguagem.

### 1.3 Aspecto perfect

O *perfect*<sup>6</sup> é um aspecto gramatical que

6 Neste artigo, optamos por não traduzir o termo “*perfect*” por “perfeito” por duas razões. A primeira reside no fato de que este trabalho é uma revisão da literatura. Como o trabalho sobre aquisição de *perfect* a ser revisado – Rodrigues e Martins (2019) – não faz a tradução desse termo, mantemo-nos em consonância com esse

se relaciona às noções de perfectividade e imperfectividade. Podendo ser associado aos tempos presente, passado e futuro (COMRIE, 1976), é definido por Pancheva (2003) como um intervalo de tempo que relaciona o momento do evento ao momento de referência.

Na literatura, há diferentes classificações para o *perfect*. Comrie (1976) divide esse aspecto em quatro tipos: (i) *perfect* de resultado, (ii) *perfect* experiencial, (iii) *perfect* de situação persistente e (iv) *perfect* de passado recente. Por sua vez, Pancheva (2003) divide esse aspecto em três tipos<sup>7</sup>: (i) *perfect* universal, (ii) *perfect* experiencial e (iii) *perfect* de resultado. Já McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003) dividem esse aspecto em dois tipos: (i) *perfect* universal e (iii) *perfect* existencial.<sup>8</sup>

Neste artigo, concentramo-nos apenas na proposta de Pancheva (2003), uma vez que, no trabalho de Rodrigues e Martins (2019), revisado neste estudo, há a investigação da aquisição de *perfect* à luz da di-

---

estudo. A segunda é decorrente de uma tentativa de evitar possíveis equívocos ao se utilizar o termo “perfeito”, que, nas gramáticas normativas do português, dizem respeito à noção de aspecto perfectivo. Assim, manteremos o termo “*perfect*”, assim como fazem Nespoli (2018), Sant’Anna, Martins e Gomes (2019), Gomes (2020), Sant’Anna (2021), entre outros.

7 Pancheva (2003) pontua que os tipos experiencial e de resultado são subtipos do *perfect* existencial.

8 De acordo com Sant’Anna (2021), há correspondências entre os diferentes tipos de *perfect*. Há correlação entre os tipos universal, proposto por Pancheva (2003) e por McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003), com o tipo situação persistente, proposto por Comrie (1976). Além disso, também é possível relacionar o tipo existencial, proposto por McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003), com os tipos experiencial, de resultado e de passado recente, propostos por Comrie (1976), e com os tipos experiencial e de resultado, propostos por Pancheva (2003).

visão em três tipos. Assim, as definições a seguir são baseadas em Pancheva (2003) e dizem respeito à associação desse aspecto ao tempo presente.

O *perfect* universal diz respeito a uma situação que possui a eventualidade subjacente se mantendo em um intervalo de tempo, delimitado pelo tempo de enunciação e algum tempo no passado, como em “*Since 2000, Alexandra has lived in LA*”<sup>9</sup>. Assim, verifica-se que a situação descrita começou no passado e se estende até o presente.

Por sua vez, o *perfect* experiencial refere-se a uma situação cuja eventualidade subjacente se mantém em um subconjunto adequado de um intervalo, se estendendo para trás a partir do tempo de enunciação, como em “*Alexandra has been in LA (before)*”<sup>10</sup>. Assim, verifica-se que a situação descrita começou e terminou no passado, ainda que sua experiência permaneça no presente.

Por fim, no *perfect* resultativo, o resultado da eventualidade subjacente continua no momento de enunciação, como em “*Alexandra has (just) arrived in LA*”<sup>11</sup>. Assim, verifica-se que o resultado de chegar em LA é estar em LA.

No que se refere às propostas de representação sintática do *perfect*, Alexiadou, Rathert e Von Stechow (2003) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003) defendem a projeção de apenas um sintagma de *perfect*, enquanto Nespoli (2018) advoga em favor da existência de mais de um sintagma projetando *perfect*.

Nespoli (2018) analisou as realizações

9 Este exemplo foi extraído de Pancheva (2003, p. 277) e pode ser traduzido por “Desde 2000, Alexandra vive em LA” (tradução nossa).

10 Este exemplo foi extraído de Pancheva (2003, p. 277) e pode ser traduzido por “Alexandra já esteve em LA (antes)” (tradução nossa).

11 Este exemplo foi extraído de Pancheva (2003, p. 277) e pode ser traduzido por “Alexandra chegou/acabou de chegar em LA.” (tradução nossa).

linguísticas do *perfect* associado ao presente à luz da classificação proposta por McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003). Uma vez que se verificaram diferentes realizações morfológicas e adverbiais para os tipos universal e existencial, foram propostos dois sintagmas para representar *perfect*, sendo o UPerfP representando o *perfect* universal, e o EPerfP representando o *perfect* existencial, cuja hierarquia entre tais sintagmas seria UPerfP > EPerfP.

## 2. Lessa (2015)

Lessa (2015) buscou investigar a representação sintática das categorias funcionais de Tempo e Aspecto. Para tanto, verificou-se a produção das morfologias<sup>12</sup> de Tempo e Aspecto a partir de dados linguísticos de aquisição do PB. Assim, foi desenvolvido um estudo de caso, de caráter longitudinal, a partir de dados de fala espontânea e semiespontânea de uma criança de 0;09 a 2;05 adquirindo PB. Os dados foram elicitados por meio de atividades com livros infantis e um quebra-cabeça.

Verificou-se que a morfologia de passado perfectivo associou-se, inicialmente, a verbos do tipo *achievement* e, mais tarde, a verbos do tipo *accomplishment* e do tipo atividade. Nesse sentido, os dados da criança vão em direção oposta ao que é proposto na HPA, uma vez que, no estágio de uma palavra, não se observou associação do perfectivo a verbos do tipo *accomplishment*.

Além disso, a morfologia de presente imperfectivo contínuo não progressivo associou-se a verbos do tipo estado e a morfologia de presente imperfectivo contínuo progressivo associou-se, inicialmente, a ver-

12 A fim de garantir maior padronização textual ao longo de todo o artigo, adotamos o termo “morfologia” para fazer referência ao que Lessa (2015) e Araujo (2018) nomeiam de “morfema”.

bos do tipo atividade e, após, a verbos do tipo *accomplishment*. Lessa (2015) pontuou que a associação do imperfectivo contínuo progressivo aos verbos do tipo *accomplishment* também confronta o que é proposto pela HPA, já que essa Hipótese propunha que apenas fases mais tardias de aquisição de linguagem apresentariam tal associação.

A partir disso, argumentou-se que verbos do tipo *accomplishment* também apresentam o traço de duratividade, assim como a noção aspectual gramatical de imperfectividade. Dessa forma, a associação entre esse tipo de verbo e imperfectividade pode ser justificada pela presença do traço [+durativo]. Além disso, a HPA não pôde ser refutada, já que, de fato, as morfologias verbais foram inicialmente associadas a tipos de verbos específicos. Contudo, os resultados mostraram que o processo de aquisição de morfologias temporo-aspectuais não se deu da mesma maneira como é proposto na Hipótese.

No que se refere aos resultados referentes à aquisição da categoria de Tempo, Lessa (2015) observou que se apresentou certa instabilidade ou ausência do auxiliar “estar” na perífrase formada por “estar” + gerúndio do verbo principal, como mostra o exemplo em (1)<sup>13</sup>.

(1) **Lião minxendo.** (O leão está se mexendo)

Nesse sentido, a autora argumenta que dados como o observado em (12) constituem uma evidência da primazia do Aspecto no processo de aquisição de linguagem, uma vez que o auxiliar “estar” veicula traços temporais e o verbo principal em sua forma gerundiva, traços aspectuais. Em outras palavras, a instabilidade ou a ausência do auxiliar “estar” nas fases iniciais de aquisição

13 O exemplo em (1) foi extraído de Lessa (2015, p. 119).

indica que, na representação sintática, há a checagem de traços aspectuais gramaticais, mas não de traços temporais. Dessa forma, aspecto gramatical seria adquirido antes de Tempo, segundo Lessa (2015).

### 3. Araujo (2018)

Em seu estudo, Araujo (2018) objetivou investigar os valores aspectuais e temporais relacionados às morfologias produzidas no processo de aquisição do PB. No que se refere às hipóteses testadas, a autora verificou a HPA, mais especificamente os itens (i) e (iii) expostos na seção 3 deste artigo. Assim, verificou-se se as morfologias de perfectivo e progressivo veiculam traços gramaticais ou semânticos. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, de caráter longitudinal, a partir de gravações de fala espontânea de duas crianças adquirindo PB. As gravações foram iniciadas com 1;8<sup>14</sup> e 1;11, respectivamente.

Relacionando os dados obtidos do primeiro participante às hipóteses testadas, Araujo (2018) verificou que o item (i) da hipótese foi refutado, uma vez que a morfologia de perfectivo apareceu, nas primeiras produções, associada a verbos dos tipos *achievement* e atividade, como em (2) e (3). Além disso, também houve produções da morfologia de perfectivo combinada a verbos dos tipos *accomplishment* e estado, como em (4) e (5)<sup>15</sup>.

14 As estruturas formadas por letras seguidas de números, dispostas nos exemplos extraídos de Araújo (2015), Rodrigues e Martins (2019), Silva, Martins e Rodrigues (2020) e Silva (2022) referem-se às crianças analisadas e suas respectivas idades no momento da produção linguística destacada. Assim, em (2), por exemplo, a letra “C” refere-se à criança analisada por Araujo (2019) e “2;1” refere-se à idade de dois anos e um mês. Adotamos por padronização essa apresentação das idades dos participantes das pesquisas ao longo de todo artigo.

15 Os exemplos em (2), (3), (4) e (5) foram extraídos de Araujo (2015, p. 87-89).

(2) C: 2;1

**C: O Mickey caiu.**

Adulto: hummm... fim!

**C: Cabô!**

(3) C 2;4

**C: Jogou bola.**

(4) C 2;6

**C: Papai deu de presente.**

(5) C 2;7

**C: Fez balulô!**

Por outro lado, o item (ii) da hipótese não foi refutado, já que se verificou que a morfologia de progressivo de fato apareceu, inicialmente, associada a verbos do tipo atividade e, após, a verbos do tipo *accomplishment*, como ilustram respectivamente os exemplos em (6) e (7)<sup>16</sup>. Porém, não foram encontradas ocorrências de combinação da morfologia de progressivo com verbos dos tipos *achievement* e estado.

(6) C 2;6

**C: Tá cantando Beatles.**

(7) C 2;6

**C: A Joana tá chegando.**

Antes das produções verificadas em (6) e (7), em que se observa a morfologia de progressivo formada pela perífrase “estar” + verbo principal no gerúndio, houve inicialmente produções dessa morfologia a partir de uma instabilidade ou ausência do auxiliar “estar”, como em (8)<sup>17</sup>.

(8) C 2;0

**C: dumino**

Adulto: O quê?

**C: dumino**

Por sua vez, relacionando os dados obtidos do segundo participante às hipóteses testadas, verificou-se que o item (i) da hi-

16 Os exemplos em (6) e (7) foram extraídos de Araujo (2015, p. 88-89).

17 O exemplo em (8) foi extraído de Araujo (2015, p. 87).

pótese não foi refutado, uma vez que a morfologia de perfectivo mostrou-se associada, nas primeiras produções, a verbos do tipo *achievement* e depois a verbos do tipo *accomplishment*, como visto respectivamente em (9) e (10). Além disso, também houve produções da morfologia de perfectivo combinada a verbos do tipo atividade, como se verifica no exemplo em (11).

(9) C 2;2

**C: Bateu [no] lixo.**

(10) C 2;1

**C: Não toxo.** (trouxe)

(11) C 2;4

**C: Tiraram foto.**

De maneira análoga, o item (ii) da hipótese também não foi refutado, já que se verificou que a morfologia de progressivo de fato apareceu, inicialmente, associada a verbos de atividade e, após, a um único verbo distinto, sendo este do tipo *accomplishment*, como em (12) e (13) respectivamente, retirados de Araujo (2015, p. 95)<sup>18</sup>.

(12) C 2;4

Adulto: Papai tá onde?

**C: Tabaiando.**

(13) C 2;4

**C: Tô indo embola.**

Assim como foi analisado a respeito das produções da morfologia de progressivo da primeira criança, Araujo (2018) verificou que, nas produções da segunda criança, como apresentado em (12), houve também uma instabilidade ou ausência do auxiliar “estar”.

Os resultados dessa pesquisa vão na direção do que é proposto na HPA. Nesse sentido, verificou-se que os dados das duas crianças apresentaram a associação de determinada morfologia apenas com certos

18 Os exemplos de (9) a (13) foram retirados de Araujo (2015, p. 94-95).

tipos de verbo, relacionados aos traços de aspecto semântico, o que é um indicador de que o aspecto semântico guia a aquisição de tais morfologias. Em outras palavras, as morfologias encontradas estão associadas aos traços de aspecto semântico.

Assim como Lessa (2015), Araujo (2018) também verificou que, nas produções linguísticas das duas crianças, houve instabilidade ou ausência do auxiliar “estar” na perífrase formada por “estar” + gerúndio do verbo principal. Isso, assim como defende Lessa (2015), pode ser um argumento em favor da HPA. Além disso, a associação entre morfologias específicas e aspecto semântico também pode revelar que a categoria linguística de Aspecto seja adquirida antes da categoria linguística de Tempo. Assim, Araujo (2018) defende que a representação sintática dessas duas categorias se dê com o sintagma de Tempo dominando o sintagma de Aspecto, tal como é proposto por Andersen (1989).

#### 4. Rodrigues e Martins (2019)

Rodrigues e Martins (2019) investigaram a aquisição dos três tipos de *perfect* propostos por Pancheva (2003), associados ao tempo presente no PB. As autoras buscaram contribuir para o entendimento da representação sintática do aspecto *perfect*, no que diz respeito ao(s) sintagma(s) que o projeta(m) e à hierarquia entre eles.

Para tanto, realizaram um estudo de caso, de caráter longitudinal, em que se gravou a fala espontânea e semiespontânea de uma criança adquirindo o PB, entre 1;11 e 3;08. Foram analisadas as realizações morfossintáticas, ou seja, morfológicas e adverbiais, de *perfect* associado ao presente produzidas pela criança.

Observou-se que a criança produziu, inicialmente, apenas sentenças que veicula-

vam *perfect* de resultado, sendo tal tipo mais frequente em todas as gravações analisadas. Em seguida, verificou-se a produção de *perfect* universal e *perfect* experiencial, nessa ordem. Os exemplos em (14), (15) e (16)<sup>19</sup> ilustram, respectivamente, a veiculação dos três tipos de *perfect* produzidos pela criança, identificada no estudo como AC<sup>20</sup>.

(14) AC 2;06

**AC: Doidei ((montei)). Castelo (sentença exclamativa)**

NR: Já montou o castelo? (sentença exclamativa) Deixa eu ajudar você, pera aí.

(15) AC 2;11

**AC: [Tô tomando] remédio.**

(16) AC 3;00

**AC: Em mim, já bateu isso. O ioiô.**

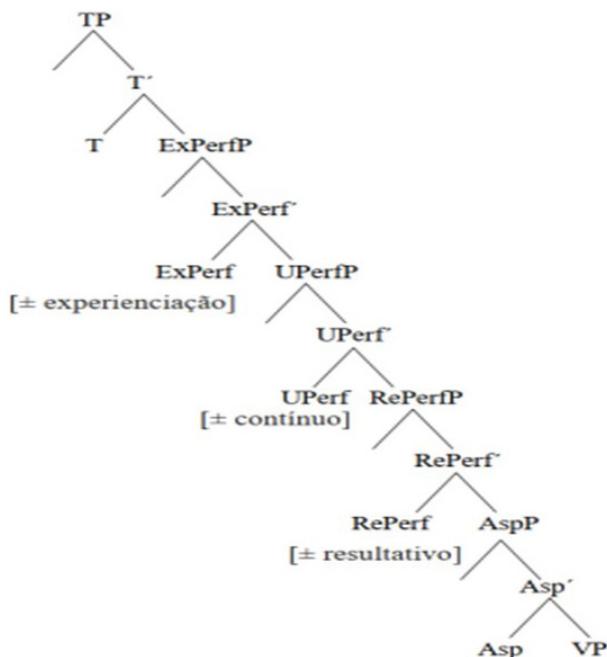
A partir dos resultados obtidos, as autoras argumentaram em favor da proposta de Nespoli (2018), segundo a qual o traço [resultativo] seria o mais básico se comparado ao traço [contínuo]. Nesse sentido, enquanto o primeiro traço seria valorado positivamente em sentenças de diferentes tipos *perfect*, o segundo traço seria valorado positivamente apenas em sentenças de *perfect* universal. Essa proposta foi defendida por Rodrigues e Martins (2019), uma vez que a produção de *perfect* de resultado ocorre não apenas primeiramente, mas de forma majoritária em toda a amostra analisada. Assim, as autoras defendem que o traço [resultativo] estaria valorado positivamente em sentenças de *perfect* de resultado, universal e experiencial; o traço [contínuo], em sentenças de *perfect* universal; e o traço [experienciação], em sentenças de *perfect* experiencial.

19 Os exemplos em (14), (15) e (16) foram extraídos de Rodrigues e Martins (2019, p. 175-176).

20 A sigla “NR”, verificada no exemplo em (14), refere-se à pesquisadora.

Uma vez que houve produção de três tipos de *perfect* em fases diferentes da aquisição e a existência de traços de natureza sintático-semântica distintas, argumentou-se em favor da projeção de três sintagmas para *perfect*, sendo ExPerfP representando *perfect* experiencial, UPerfP representando *perfect* universal, e RePerfP representando *perfect* de resultado, cuja hierarquia entre tais sintagmas seria ExPerfP > UPerfP > RePerfP, devido à ordem de ocorrência dos três tipos de *perfect* nas amostras analisadas. Essa representação sintática encontra-se abaixo, na figura 1, extraída de Rodrigues e Martins (2019, p. 180).

**Figura 1:** Representação sintática de *perfect* proposta por Rodrigues e Martins (2019).



Fonte: Rodrigues e Martins (2019, p. 180).

## 5. Silva, Martins e Rodrigues (2020)

Silva, Martins e Rodrigues (2020) investigaram se os traços semânticos propostos por Rothstein (2008) motivam o uso de certas morfologias no processo de aquisição do PB. Em outras palavras, as autoras analisa-

ram quais realizações morfológicas estão associadas a verbos que veiculam eventos prolongáveis temporalmente e eventos de mudança de estado.

As autoras estabeleceram como metodologia um estudo de caso, de caráter longitudinal, em que se analisaram gravações de fala espontânea e semiespontânea de uma criança entre 1;11 e 3;08 adquirindo o PB. Destaca-se que foram utilizados dados secundários retirados de Rodrigues (2019). Assim, buscaram-se verbos com as morfologias de progressivo e pretérito perfeito, já que eram essas formas verbais as quais as autoras propuseram analisar.

No que se refere aos resultados obtidos para a morfologia de progressivo, Silva, Martins e Rodrigues (2020) verificaram que essa realização verbal se deu inicialmente com verbos do tipo atividade, marcando positivamente o traço *minimal events are extended* e negativamente o traço *event of change*, como vemos no exemplo em (17)<sup>21</sup>; com verbos do tipo *accomplishment*, marcando positivamente ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, como demonstra o exemplo em (18); e com verbos do tipo estado, marcando negativamente ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, como mostra o exemplo em (19)<sup>22</sup>.

(17) AC 2;03

NR: [...] O que o seu irmão está fazendo?

AC: Tá mimindo.

(18) AC 2;04

AC: Achedo Achedo. Ah! ((enchendo – a garrafa))

21 A sigla “NR” refere-se à pesquisadora e a sigla “AC”, à criança.

22 Os exemplos em (17), (18) e (19) foram extraídos de Silva, Martins e Rodrigues (2020, p. 126-126).

(19) AC 2;05

AC: A PP. O PP **tá tendo**. O PP tá tendo.

A partir do exposto, as autoras concluíram que essa morfologia aparece, nas fases iniciais, motivada pelo traço *minimal events are extended* valorado positivamente.

No que se refere aos resultados obtidos para a morfologia de pretérito perfeito, foi verificado que essa realização verbal se deu inicialmente com verbos do tipo *achievement*, marcando positivamente o traço *event of change* e negativamente o traço *minimal events are extended*, como em (20); com verbos do tipo *accomplishment*, marcando positivamente ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, como em (21); com verbos do tipo atividade, marcando positivamente o traço *minimal events are extended* e negativamente o traço *event of change*, como mostra o exemplo em (22); e com verbos do tipo estado, marcando negativamente ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, como em (23)<sup>23</sup>.

(20) AC 2;02

AC: **Uou pia**. ((acabou a pilha))

(21) AC 2;04

AC: **Comeu uá**. ((ovo))

NR: Você comeu o ovo? Que delícia!  
Mais um? Quantos morangos a gente tem?

(22) AC 2;05

NR: Cadê o PP?

AC: **PP totou banho**. ((tomou banho))

(23) AC 2;05

CM: Você quer ver? PP voar? Para de tirar meleca, PP, seu porco.

PP: Não.

AC: **PP quis. Eu quis voar, não**.

As autoras concluíram que a as primeiras produções dessa morfologia, nas fases iniciais, são motivadas pelo traço *event of change* valorado positivamente.

## 6. Silva (2022)

Silva (2022) investigou quais traços motivam a produção das morfologias de presente simples, pretérito perfeito e futuro do presente e são veiculados por tais morfologias nas fases iniciais da aquisição de linguagem.

A fim de investigar a aquisição das categorias de Tempo e Aspecto no PB, foi adotado um estudo de caso, de caráter longitudinal, em que se analisaram gravações de fala espontânea e semiespontânea de uma criança entre 1;11 e 3;08 adquirindo o PB. Para a pesquisa de Silva (2022), foram relevantes os dados linguísticos da criança quando esta tinha entre 1;11 e 2;08. Assim como observado no estudo de Silva, Martins e Rodrigues (2020), Silva (2022) também utilizou como *corpus* linguístico dados secundários extraídos de Rodrigues (2019). A autora analisou as formas de presente simples, pretérito perfeito e futuro do presente à luz dos traços propostos por Rothstein (2008).

No que se refere aos resultados obtidos para a morfologia de presente simples, verificou-se que essa realização verbal se deu inicialmente com verbos do tipo atividade, marcando positivamente o traço *minimal events are extended* e negativamente o traço *event of change*, como mostra o exemplo em (24); com verbos do tipo estado, marcando negativamente ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, como demonstra o exemplo em (25); com verbos do tipo *accomplishment*, marcando positivamente ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, como mostra o exemplo em (26); e com verbos do

23 Os exemplos de (20) a (23) foram extraídos de Silva, Martins e Rodrigues (2020, p. 127-129).

tipo *achievement*, marcando positivamente o traço *event of change* e negativamente o traço *minimal events are extended*, como demonstra o exemplo em (27)<sup>24</sup>.

(24) AC 1;11

NR: [...] Sua vez.

AC: Vez. **Pesto**<sup>25</sup>.

NR: Presto.

(25) AC 2;00

AC: **É o miau**.

(26) AC 2;00

AC: Aah! **Titi pinta peixe**. E ei também.

(27) AC 2;06

AC: **Eu tiro uma foto do Quedi**.

A partir do exposto, a autora propõe que as primeiras produções de presente simples se deem motivadas pelo aspecto semântico do verbo, ou seja, as primeiras produções dessa forma verbal são guiadas pelo traço *event of change* marcado negativamente<sup>26</sup>, uma vez que essa morfologia é a primeira a aparecer na amostra de dados analisados e estava associada a verbos dos tipos atividade e estado. Além disso, defende-se que o traço *event of change* marcado negativamente seja o primeiro traço aspectual semântico a aparecer na gramática mental da criança.

Os resultados referentes à morfologia de pretérito perfeito já foram descritos em

24 Os exemplos em (24), (25), (26) e (27) foram extraídos de Silva (2022, p. 62-66).

25 De acordo com Silva (2022), a situação que se configura no momento de produção linguística da criança é uma interação entre a pesquisadora e a criança com o fito de emprestar objetos. Assim, o evento sobre o qual recai a análise é o de “emprestar”.

26 Silva, Rodrigues e Martins (2022) propõem que o traço *minimal events are extended* marcado positivamente dispare a morfologia de progressivo (verbo auxiliar + verbo principal no gerúndio). A partir disso, Silva (2022) propôs que o traço motivador do uso da morfologia de presente simples não seja o traço *minimal events are extended* marcado positivamente, mas o traço *event of change* marcado negativamente.

Silva, Martins e Rodrigues (2022). Assim, como esse artigo foi revisado na seção anterior, reforçamos apenas que Silva, Martins e Rodrigues (2022) e Silva (2022), concluíram que as primeiras produções dessa morfologia são guiadas pelo traço *event of change* marcado positivamente.

Quanto a morfologia de futuro do presente, verificou-se que essa forma verbal apareceu inicialmente com um verbo do tipo atividade, marcando positivamente o traço *minimal events are extended* e negativamente o traço *event of change*, como em (28); com um verbo do tipo *achievement*<sup>27</sup>, marcando positivamente o traço *event of change* e negativamente o traço *minimal events are extended*, como em (29); com verbos do tipo estado, marcando negativamente ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, como em (30); e com verbos do tipo *accomplishment*, marcando positivamente ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, como em (31)<sup>28</sup>.

(28) AC 2;03<sup>29</sup>

AC: **Vou dançar**. É. Aqui.

(29) AC 2;03

AC: **Vai bater!**

(30) AC 2;05

NR: Não, ele não quer brincar com a gente não?

AC: Não. **Eu vou ficar aqui**.

(31) AC 2;05

AC: **É moita. Vamos moitá**.

27 É importante destacar que, segundo Silva (2022), na mesma gravação em que se identificou a primeira ocorrência do verbo de atividade, também houve a produção de futuro do presente associada a um verbo do tipo *achievement*.

28 Os exemplos em (22), (29), (30) e (31) foram extraídos de Silva (2022, p. 70-72).

29 As siglas verificadas nos exemplos de Silva (2022) e revisados neste artigo referem-se aos participantes da conversa em que a criança se encontra. Assim, “NR” refere-se à pesquisadora e “AC”, à criança.

Concluiu-se que essa morfologia não parece ser motivada pelos traços aspectuais semânticos do verbo. Isso porque, além de ser a última a aparecer nas produções linguísticas da criança, a morfologia de futuro do presente aparece primeiramente combinada aos verbos do tipo atividade e do tipo *achievement*, cujos traços aspectuais semânticos são de especificação oposta.

Diferentemente do que é exposto na HPA, em que os traços de telicidade, estatividade e duratividade motivariam as primeiras produções das diferentes morfologias no período de aquisição de linguagem, Silva (2022) defende que são os traços *minimal events are extended* e *event of change* os que guiam a aquisição das diferentes formas verbais. Mais especificamente, o traço aspectual semântico [- *event of change*] guia as primeiras produções da morfologia de presente simples; [+ *event of change*] guia as primeiras produções da morfologia de pretérito perfeito; e, com base em Silva, Martins e Rodrigues (2020), [+ *minimal events are extended*] guia as primeiras produções da morfologia de progressivo<sup>30</sup>.

Silva (2022) também analisou qual traço – aspectual gramatical ou temporal – é mais saliente e ocorre primeiramente na gramática mental da criança. Nessa perspectiva, a partir de 2 anos, a morfologia de presente simples aparece associada a ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, em suas especificações positiva e negativa. Assim, a partir desse momento, aspecto imperfectivo e tempo presente são veiculados pela criança, como ilustram o exemplo em (32)<sup>31</sup>.

30 Silva (2022) não coloca a morfologia de futuro do presente no bojo desta conclusão, já que se analisou que as primeiras produções dessa forma verbal não foram motivadas pelos traços aspectuais semânticos dos verbos.

31 O exemplo em (32) foi extraído de Silva (2022, p. 73-74).

(32) AC 2;00

AC: Miná! Que é esse?

NR: Quê?

AC: Que é esse? Que é esse? Que é esse?

A partir de 2; 05, a morfologia de pretérito perfeito aparece associada a ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, em suas especificações positiva e negativa. Assim, a partir desse momento, aspecto perfectivo e tempo passado são veiculados pela criança, como ilustra o exemplo em (33)<sup>32</sup>.

(33) AC 2;05

AC: **Pedo puxou.**

A partir de 2; 03, a morfologia de futuro do presente é associada a ambos os traços *minimal events are extended* e *event of change*, em suas especificações positiva e negativa. Argumentou-se que, nessa idade, tempo futuro é veiculado pela criança, como em (34)<sup>33</sup>.

(34) AC 2;06

AC: **Ela vai tomar banho.**

Silva (2022) destaca que não foi possível analisar as informações aspectuais e temporais de maneira dissociada nas produções da criança. Contudo, verificou-se que o traço imperfectivo é adquirido antes do traço perfectivo. Quanto à aquisição de Tempo, verificou-se a ordem de aquisição dos traços temporais: presente, futuro e passado.

## 7. Conclusão

O objetivo deste artigo foi revisar a literatura concernente ao processo de aquisição das categorias linguísticas de Tempo e Aspecto no PB. Para tanto, analisamos Lessa (2015), Araujo (2018), Rodrigues e Martins (2019), Silva, Rodrigues e Martins (2020) e

32 O exemplo em (33) foi extraído de Silva (2022, p. 75).

33 O exemplo em (34) foi extraído de Silva (2022, p. 75).

Silva (2022), sobre os quais faremos breves discussões a respeito de suas contribuições para a literatura.

Lessa (2015) contribuiu para o entendimento da representação sintática das categorias de Tempo e Aspecto, já que se defendeu que a aquisição de Aspecto se dá antes da aquisição de Tempo. Além disso, esse estudo demonstra que a associação entre as morfologias verbais e os tipos de verbo nas primeiras fases de aquisição do PB não se dá exatamente como é proposto pela HPA. Nesse sentido, verificou-se que a morfologia de perfectivo não se associou, inicialmente, a verbos do tipo *accomplishment*, que se inserem em situações télicas.

Em seguida, Araujo (2018) mostrou que os dados da primeira criança foram de encontro com a HPA, já que o perfectivo foi encontrado associado, inicialmente, a verbos do tipo *achievement* e do tipo atividade. Assim como se observou em Lessa (2018), não houve, nas primeiras produções dessa criança, a associação de perfectivo a verbos do tipo *accomplishment*, que se inserem em situações télicas. Por outro lado, os dados da segunda criança foram ao encontro da HPA, já que houve produções de perfectivo associado a verbos dos tipos *accomplishment* e *achievement*.

Diferentemente do que propõem Andersen e Shirai (1996), Lessa (2015) e Araujo (2018) demonstram que a propriedade aspectual semântica de telicidade não se mostrou motivadora do uso da forma de perfectivo nas primeiras produções de todas as crianças investigadas. Isso porque, como já exposto nos dois parágrafos acima, a morfologia de perfectivo não apareceu inicialmente associada a verbos do tipo *accomplishment*, que constituem eventos télicos, para todas as crianças analisadas em aquisição do PB.

As autoras ainda demonstraram que os estudos de caso são relevantes para estudos de aquisição, em comparação com estudos de grupo, já que é possível analisar mais profundamente os dados linguísticos individuais de cada criança e identificar as diferenças entre as produções dos indivíduos, que podem ser mascarados em estudos de grupo. Além disso, Lessa (2015) e Araujo (2015) também corroboram a proposta de Bok-Bennema (2001), segundo a qual o sintagma de Tempo está acima do sintagma de Aspecto na árvore sintática. Isso porque ambas as autoras identificaram que os dados analisados apontam para a aquisição da categoria aspectual ocorrendo antes da aquisição da categoria temporal.

Por sua vez, Rodrigues e Martins (2019) contribuiu para as discussões teóricas acerca da representação sintática do aspecto *perfect*, mais especificamente quanto aos sintagmas que o projetam e aos traços contidos nos núcleos de tais sintagmas. Além disso, apresentou-se quais traços estão especificados positivamente quando há a expressão dos diferentes tipos de *perfect* nas fases iniciais de aquisição de linguagem.

Os resultados de Silva, Rodrigues e Martins (2020) vão na direção da HPA, uma vez que se observou que o aspecto semântico do verbo motivou as primeiras produções morfológicas da fala da criança analisada. Nesse sentido, defendeu-se que são especificamente os traços de aspecto semântico *minimal events are extended* e *event of change* os motivadores dos usos das formas verbais de, respectivamente, progressivo e pretérito perfeito. Assim, esse trabalho contribuiu para uma maior descrição dos tipos de verbo no que tange seus traços aspectuais semânticos.

Na mesma direção, o trabalho de Silva (2022) mostra-se em consonância com a

HPA, já que as primeiras produções de morfologias verbais são guiadas pelo aspecto semântico dos verbos, em fases iniciais da aquisição do PB. Também verificou-se a ordem de aquisição das noções temporais e aspectuais. Assim, analisou-se que há a aquisição inicialmente do traço aspectual semântico [-*event of change*], do traço aspectual gramatical [-perfectivo] e do traço temporal [-passado]. Também houve a descrição dos traços motivadores das formas verbais, como a morfologia de presente simples disparada pelo traço [-*event of change*] e a morfologia de pretérito perfeito, pelo traço [-*event of change*].

Acreditamos que os resultados das pesquisas revisadas neste artigo, no que tange à primazia do aspecto semântico no processo de aquisição de linguagem, podem abrir discussões sobre o papel da hipótese de um “*semantic bootstrapping*” (PINKER, 1984) na aquisição do aspecto, segundo a qual prevê que as crianças, inicialmente, possuem acesso somente a formas extralinguísticas do significado. Assim, esse *bootstrapping* semântico seria o engatilhador a partir do qual as crianças adquirem o conhecimento formal de sua língua, ou seja, suas formas e unidades (LUST, 2006).

Em outras palavras, na aquisição de Tempo e Aspecto, poderia ser o *semantic bootstrapping* que guiaria a aquisição de Tempo e aspecto gramatical, uma vez que o aspecto semântico aparece primeiro na gramática das crianças investigadas pelas autoras revisadas aqui? Contudo, essa discussão exige um artigo dedicado apenas a essa questão.

## Referências

ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. Introduction: the modules of perfect constructions. In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (Org.). **Perfect Explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 5-38.

ANDERSEN, R. La adquisición de la morfología verbal. **Linguística**, Caracas, v.1, p.89-141, 1989.

ANDERSEN, R.; SHIRAI, Y. The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin- creole connection. In: RITCHIE, W.C.; BHATIA, T.K. (ed.) **Handbook of second language acquisition**. California: Academic Press, 1996. p. 527-560.

ARAUJO, T. **Aquisição de aspecto no português brasileiro**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

ARAUJO, T. A aquisição da morfologia verbal no PB e categoria de aspecto. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p.89-105, set.-dez. 2018.

BLOOM, L., LIFTER, K.; HAFITZ, J. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. **Language**, Nova Iorque, v.56, p. 386 - 412, 1980.

BOK-BENNEMA, R. Evidence for an aspectual functional head in French and Spanish. In: OOSTENDORP, M.; ANAGNOSTOPOULOU, E. (Org.). **Progress in grammar, articles on the 20th anniversary of the comparison of grammatical models group in Tilburg**. Amsterdam: Roquade, 2001.

CINQUE, G. **Adverbs and Functional Heads: A Cross-linguistic Perspective**. New York, Oxford University Press, 1999.

COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1976.

COMRIE, B. **Tense**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.

DE MIGUEL, E. El aspecto léxico. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Org.). **Gramática Descriptiva de la lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 2977-3060.

GOMES, J. **O comprometimento do aspecto perfect na doença de Alzheimer**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

HORNSTEIN, N. **As time goes by: tense and**

- universal grammar. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- IATRIDOU, S.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; IZVORSKI, R. Observations about the form and meaning of the perfect. In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (Org.). **Perfect Explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 153-205.
- LESSA, A. A hipótese da primazia do aspecto e telicidade: um estudo de caso duplo. **Letrônica**, 12(2), e32465. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2019.2.32465>. 2019.
- LESSA, A. **Dissociação entre tempo e aspecto à luz da aquisição de linguagem**. 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.
- LI, P.; SHIRAI, Y. **The acquisition of lexical and grammatical aspect**. New York: Mouton de Gruyter, 2000.
- LUST, B. **Child language: Acquisition and growth**. Cambridge University Press, 2006.
- MCCAWLEY, J. Notes on the English Present Perfect. **Australian Journal of Linguistics**, v. 1. p. 81-90, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1080/07268608108599267>.
- NESPOLI, J. **Representação mental do perfect e suas realizações nas línguas românicas: um estudo comparativo**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- PANCHEVA, R. The aspectual makeup of Perfect participles and the interpretations of the Perfect. In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (Org.). **Perfect Explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 277-308.
- PINKER, S. **Language learnability and language development**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- RODRIGUES, N. **Aquisição de perfect no português do Brasil**. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- RODRIGUES, N.; MARTINS, A. Evidências advindas da aquisição do português do Brasil para os tipos de perfect. **Revista Linguística**, v. 15, n. 3, p. 161-184, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.31513/linguistica.2019.v15n3a28438>.
- ROTHSTEIN, S. **Theoretical and Crosslinguistic Approaches to the Semantics of Aspect**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. 453p.
- SANT'ANNA, A.; MARTINS, A.; GOMES, J. **Resultado e experiência: leituras aspectuais a partir do ordenamento VP-advérbio "já" no português brasileiro**. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 25, n. 50, p. 59-80, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i50.8671076.
- SANT'ANNA, A.; MARTINS, A.; GOMES, J. A representação sintática do aspecto perfect: uma análise a partir de advérbios do português brasileiro. **Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem**, v. 5, n. 1, p. 84-95, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cs/article/view/30406>. Acesso em: 05 de agosto de 2023.
- SANZ, M.; LAKA, I. Oraciones transitivas con se: el modo de acción en la sintaxis. In: LOPEZ, C. (Org.). **Las construcciones con se**. Madrid: Visor Libros, 2002. p. 309-336.
- SILVA, C. **Aquisição de traços de Tempo e Aspecto no português brasileiro**. 2022. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- SILVA, C.; MARTINS, A.; RODRIGUES, N. Aquisição de aspecto semântico no português do Brasil: as realizações morfológicas em verbos prolongáveis temporalmente e de mudança de estado. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 1, p. 113-135, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.30556>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/30556>. Acesso em: 03 de janeiro de 2023.
- SMITH, C. **The Parameter of Aspect**. 2 ed. Dordrecht: Kluwer, 1997.
- VENDLER, Z. Verbs and times. In: VENDLER, Z. (Org.). **Linguistics in Philosophy**. Ithaca: Cornell University Press, p. 97-121, 1967.

Recebido em: 14/07/2023  
Aprovado em: 04/11/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

REVISTA  
TABULEIRO DE  
LETRAS

---

RESENHAS

# Flor de gume: literatura paraense de autoria feminina

Dayse Rodrigues dos Santos (IFPA)\*

<https://orcid.org/0000-0003-0795-0239>

Capa escura e cactos floridos em verde sombrio translúcido tão espinhosos quanto alguns temas deste livro de estreia da escritora paraense Monique Malcher. Não por acaso, a capa é uma metáfora visual das histórias de mulheres da região Norte, em suas feridas, resistências, interrupções, coragens e re-existências. Não apenas espinhosas, as 152 páginas desta obra, vencedora do Prêmio Jabuti 2021, cortam e atravessam os leitores por meio de narrativas consistentes e bem elaboradas.

*Flor de Gume* é um livro com alma, em que a força poética da escrita extrapola as páginas literárias, despertando múltiplos sentimentos, desde revolta, apreciação e veneração pelo talento da autora de apresentar fatos pesados, como se estivesse em uma conversa íntima com o leitor (ROUSE, 2021, p. 01).

Os contos estão agrupados em três capítulos: parte 1 - Os nomes escritos nas árvores, os umbigos enterrados no chão; parte 2 - Quando os lábios roxos gritam em caixas de leis herméticas; e parte 3 - O reflorestar do corpo, o abandonar das pragas. Essa tríade representa momentos distintos vividos pela personagem principal, ou seja, o que a pesquisadora da UFPA, Cíntia Kütter, chamaria de “*Bildungsroman* feminino amazônico”

(MALCHER, 2020). Entrando em um novo cenário da literatura feminina amazônica, é um livro que te desperta como um soco no crânio (KAFKA, 1997).

É possível identificar o cuidado com que o projeto gráfico foi pensado e aplicado. O verde das ilustrações, que inauguram cada capítulo, representa as matas densas e vastas, mas a translucidez permite ao leitor entrever o seu interior. No primeiro, a folha de tamba-tajá, que tem o formato do órgão sexual feminino, sobre a cabeça da jovem mulher esverdeada é alusiva à lenda homônima. O seguinte é composto por uma mulher idosa em preto e branco e uma estátua logo atrás, passando a impressão de que ambas estão petrificadas há tanto tempo que a flor da vitória régia, outra lenda amazônica, começa a cobri-las. O último capítulo é introduzido por uma imagem em tons de cinza de uma pessoa com rosto coberto por uma espécie de margarida sobre um amplo plano de fundo negro.

As ilustrações<sup>1</sup>, estilo colagem, dialogam com seus respectivos capítulos, tanto as cores verde-escuras introduzindo os títulos dos contos e parágrafos iniciais como o preto dos demais parágrafos que representa a maior parte dos textos escrito e visual. É

\* Doutoranda em Estudos linguísticos e literários em inglês pela Universidade de São Paulo. Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Santarém Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4788546196514727>. E-mail: [dayse.rodrigues@ifpa.edu.br](mailto:dayse.rodrigues@ifpa.edu.br).

1 Monique Malcher é também colagista e autora das ilustrações deste livro.

uma alegoria do próprio contexto paraense que, a princípio, é visto e lembrado pelos seus verdes pujantes, ao mesmo tempo que denso e escuro. A ilustração e as palavras são um texto só, indissociáveis, primando pela “subjetividade e ambiguidade” (RAMOS; PANOZZO, 2010, p. 17). Para Roger Chartier (2002), a questão essencial que “deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e leem” (CHARTIER, 2002, p. 61). E, nesse sentido, as páginas grossas e amareladas asseguram firmeza e palidez expressadas por alguns dos contos, materializando o alinhamento das linguagens.

Inicialmente, os contos não parecem apresentar ligação entre si, mas aos poucos, pode-se notar que a personagem principal circula em todos. “Não se trata de um livro com reunião de contos aleatórios, todos eles estão no mesmo universo olhando de forma mais atenta, porque existem diversas formas de ser e estar nessa Amazônia” (MALCHER, 2020b, p. 07). São diversas perspectivas que demonstram um crescimento da personagem “conforme as situações de violência vão acontecendo isso transforma sua linguagem, sua narração e percepção em relação aos outros personagens” (MALCHER, 2022b, p. 01). Ela vive ou têm alguma relação com a Amazônia paraense, como em “Oyá colocou os ventos a favor da minha mãe, e as águas agitadas batiam no casco do barquinho, e diziam “vai virar” (MALCHER, 2022a, p. 27). Muitos contos têm um certo misticismo, ligado às ancestralidades. São avós, mães e filhas resistentes que vivem situações conflituosas em seus contextos, numa luta bela e dolorosa em sua condição de mulher.

Sempre fui de sentir as dores depois que elas pareciam feridas cicatrizadas. mas será

que as pérolas que surgem das lágrimas, vindas por conta das cebolas, são iguais às que surgem das dores de não estar nem no devido lugar e muito menos em lugar algum? e quantas vezes minha avó cortou cebolas para chorar em paz?

– Tá tudo bem, vó?

– Sim, é só a cebola (MALCHER, 2022a, p. 82).

Não apenas as relações de dor que perpassam entre as gerações, a própria condição física de ser mulher é espinhosa. Em “vi o sangue que brota das pernas, escondi como se fosse crime ser eu. Esconde o sangue e se esconde junto” (MALCHER, 2022a, p. 117), a personagem revela claramente a difícil relação que mantém com o fato de menstruar, por mais que seja este um fator biológico. No trecho, “na pesquisa do Google, tudo acaba em câncer, mas às vezes a gente só nasceu mulher mesmo” (MALCHER, 2022a, p. 124), a visão da personagem é que ser mulher é tão danoso quanto um câncer. São experiências estéticas instigantes representadas pelas falas das personagens, ou seja, “o prazer estético entrega e suspende a distância da contemplação, o intenso envolvimento emocional e a revelação profunda; pode manifestar-se mesmo nos casos em que o conteúdo desta revelação se opõe a todas as nossas concepções” (ROSENFELD, 2011, p. 43).

Segundo Rosenfeld (2011, p. 45), “muitas vezes debatem-se com a necessidade de decidir-se em face da colisão de valores, passam por terríveis conflitos e enfrentam situações-limite em que se revelam aspectos essenciais da vida humana”, como a relação que a personagem mantinha com seu pai: “eu sempre quis lhe matar, envenenado, pensava. Quando você engasgava, demorava para oferecer água. Quis que não acordasse. E você viveu, mas eu morri, muitas vezes.

Hoje sei morrer pelas coisas certas” (MALCHER, 2022a, p. 89). Em alguns contos, Malcher elabora personagens masculinos, pais, padrastos ou parentes, como agressores, exploradores, ausentes e abusadores. Ela corta e reabre feridas que muitos leitores poderão identificar em si e nos seus arredores. É de uma maestria tão grande que “possibilita viver e contemplar tais possibilidades, graças ao modo de ser irreal de suas camadas profundas, graças aos quase-juízos que fingem referir-se a realidades sem realmente se referirem a seres reais” (ROSENFELD, 2011, p. 46).

O desamparo é outro tema latente nos contos. Destacam-se os trechos “mulher preta é só, minha filha, aprende isso, e a solidão também ensina, profetizava” (MALCHER, 2022a, p. 97) e “eu estava faminta de um cuidado, mas só tinha a violência para roer, e cheguei ao osso sem resposta nem amor” (MALCHER, 2022a, p. 103). Para elas, a condição de mulher é relegada à desassistência, à solidão, ao descaso e à minimização. Para Bauman (2005, p. 78),

É também um terror mais profundo – o do desamparo, diante do qual a incerteza não passa de um fator que contribui para causá-lo. O desamparo se torna evidente quando a vida mortal, risivelmente breve, é medida em relação à eternidade – e ao minúsculo espaço ocupado pela humanidade em relação à infinitude – do universo.

Ser mulher é tão árduo que mesmo as relações romântico-amorosas, heterossexuais ou homossexuais, não representam momentos de alegria, euforia, paixão e afeto. Pelo contrário, são sempre dolorosas e lacerantes, como se vê em:

Tenho pavor de descobrir que o amor é só uma forma de agarrar os momentos bons, uma dessas cadeiras confortáveis que a gente não quer levantar. É mais fácil se fundar

do que nadar em um mar sozinha, porque a braçada fere, pede força, disciplina e uma dedicação de cuidado próprio. Se não nado, me afogo, morro sumo mesmo (MALCHER, 2022a, p. 78) [...] só bebe comigo do meu litrão quem me ama e me faz gozar, e gozar é prioridade. nunca fui frígida, o que faltou foi língua (MALCHER, 2022a, p.118). [...] me pego nervosa ou um pouco perdida quando estou perto de uma mulher que admiro, porque foram muitos anos admirando homens que não tinham lá tanta coisa para se admirar (MALCHER, 2022a, p.121). [...] amar não é uma ilusão, é só um movimento difícil (MALCHER, 2022a, p.148).

A sexualidade conturbada de algumas personagens são, por vezes, reflexos dos momentos difíceis que elas vivem ou viveram no passado. Para Bauman, “buscamos o amor para encontrarmos auxílio, confiança, segurança, mas os labores do amor, infinitamente longos, talvez intermináveis, geram os seus próprios confrontos, as suas próprias incertezas e inseguranças” (BAUMAN, 2005, p. 70). Não são amores romanceados vendidos pelas redes sociais e cinema, mas amores reincidentes que ferem e marcam negativamente a mulher, ou seja, “só as mulheres corcundas de carregarem tanta dor podem voltar” (MALCHER, 2022a, p. 151). É nesse sentido que *Flor de Gume* (2020) tem lugar ontológico privilegiado, no qual

pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (ROSENFELD, 2011, p. 48-49).

À guisa de conclusão, este livro faz jus ao prêmio recebido, pois atinge seus objetivos

estético-literários e traz à tona temas sensíveis, escuros, pesados e indigestos, mas com requintes da linguagem verbo-visual. Nos seus 37 contos, Malcher desponta na literatura paraense produzida por mulheres com muito louvor, trazendo histórias de mulheres nortistas vítimas de violência nos mais variados graus, porém assertivas à sua maneira diante da sociedade patriarcal e machista. Trata-se de uma obra potencialmente voltada ao público adulto, devido à densidade e à complexidade dos temas mais recônditos da dimensão humana. Por fim, recomenda-se esse livro, por sua capacidade de enriquecimento cultural e libertação que pode proporcionar aos leitores.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Tradução e pós-fácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia

das Letras, 1997.

MALCHER, Monique. *Flor de gume*. São Paulo: Jandaíra, 2022a.

MALCHER, Monique. **Flor de Gume e a densidade da literatura produzida por mulheres**. Entrevista concedida à Cíntia Acosta Kütter. 2020b. Disponível em: <https://medium.com/@moniquemalcher/flor-de-gume-e-a-densidade-da-literatura-produzida-por-mulheres-1d3d04c4cd01>. Acesso 08 out. 2022.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. O papel da ilustração na leitura do livro infantil in WAGNER, Tânia Maria Cemin. *Adolescência: aspectos psicodinâmicos*. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos (orgs.). **Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil**. 2ª ed. Caxias do Sul, Rs: Educus, 2010. P. 17 – 34.

ROSENFELD, Anatol. *Literatura e personagem*. In: CANDIDO, Antonio [et al.]. **A personagem de ficção**. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ROUSE, Elis. **Resenha**. Disponível em <https://www.literalmenteuai.com.br/flor-de-gume-um-livro-com-alma/>. Acesso 20 nov. 2022.

*Recebido em: 24/07/2023*

*Aprovado em: 01/11/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Monotongação de ditongos orais no Português Brasileiro à luz da percepção de Nancy Mendes Torres Vieira

*Any Cristina Felix (UFAL)\**  
<https://orcid.org/0000-0002-4301-9698>

*Elyne Giselle Santana Lima de Aguiar Vitorio (UFAL)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-6279-2379>

*Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (UFAL)\*\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-4028-2669>

A obra “Monotongação de ditongos orais no Português Brasileiro: uma revisão sistemática da literatura”, de autoria de Nancy Mendes Torres Vieira, é organizada em sete capítulos, após a introdução, sendo o último reservado às considerações finais. Neste trabalho, a autora realiza uma revisão sistemática de literatura por meio do método *Cochrane* em estudos de mestrado e doutorado relacionados à fonologia do Português Brasileiro que abordavam a monotongação dos ditongos orais no PB. Na introdução, a autora apresenta a definição de ditongo, bem como a definição de monotongação

seguidas dos objetivos propostos para cumprimento da revisão. Destarte, apresenta a descrição das etapas que constituem uma revisão e esclarece que o uso do método *Cochrane*, de forma integral e com poucas adaptações em seu livro, é algo inédito, visto que esse método é originário da área da saúde e utilizado de forma parcial em alguns estudos/trabalhos sobre aquisição da linguagem e sobre ensino.

O primeiro capítulo é intitulado “Os ditongos orais e o fenômeno da monotongação”. Neste capítulo, a autora aborda os ditongos orais no português brasileiro reto-

---

\* Mestranda em Educação - PPGE/CEDU/UFAL, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gramática, Análise Linguística e Variação - Gegalv/UFAL. Graduada em Serviço Social pela Faculdade Integrada Tiradentes (FITs); graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com especialização em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho (CEAD/UFPI). Lattes: Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9323506418303449>. E-mail: [any.felix@cedu.ufal.br](mailto:any.felix@cedu.ufal.br).

\*\* Professora de Linguística da Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2005), Especialização em Linguística e Ensino do Português pela Universidade Federal do Ceará (2006), Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (2008) e Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (2012). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3856024874145881> E-mail: [elyne.vitorio@fale.ufal.br](mailto:elyne.vitorio@fale.ufal.br).

\*\*\* Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (1996), com doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2001) e Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6495492068805035>. E-mail: [auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com](mailto:auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com).

mando a definição de ditongo e pontuando o posicionamento das gramáticas tradicionais sobre ele. Ainda no campo das definições, a autora faz referência ao glide enquanto parte constituinte do ditongo, mas esclarece que existem controvérsias quanto a sua natureza, apresentando os entendimentos sobre ditongo e glide de Câmara Jr (1970), que considera a natureza vocálica em contraste ao de Bisol (1989), que considera a natureza consonantal. A autora destaca que, para Bisol (1989) existem dois tipos de ditongos: ditongos fonológicos (verdadeiros) e fonéticos (falsos), e que há uma dicotomia entre eles. Em sua obra, Vieira destaca ainda que os estudos de Bisol são, a partir do fim da década de 80, os mais influentes mesmo sem uma visão que considere a variação. Desse modo, em sua revisão sistemática, a qual se refere esta resenha, a autora informa que estão presentes seis estudos que se basearam nas afirmações de Bisol. Porém, também chama a atenção que para além desses estudos, apresenta ao longo de sua revisão, trabalhos que analisam a variação de ditongos considerando fatores extralinguísticos.

O segundo capítulo é intitulado “Sociolinguística e Estatística”, a autora discorre sobre o surgimento da Sociolinguística perpassando da Teoria da Variação e Mudança, à Sociolinguística Variacionista, à metodologia da Sociolinguística Laboviana, bem como à evolução do modelo matemático utilizado pela Sociolinguística. Vieira apresenta a Sociolinguística Variacionista como uma ciência interdisciplinar que se relaciona com a Sociologia, Antropologia e a Dialetoлогия. Além disso, a autora apresenta também o entendimento de Weinreich, Labov e Herzog (1968) que diz respeito aos diversos usos linguísticos que não acontecem de forma aleatória, mas por meio de uma

heterogeneidade ordenada em contramão aos entendimentos de Paul (1880), Saussure (1916), Bloomfield (1933) e Chomsky (1965). O apanhado teórico sociolinguístico exposto por Vieira deve-se a utilização da metodologia laboviana em sua revisão sobre a monotongação de ditongos orais no Português Brasileiro, destacada, segundo a autora, devido à relevância da compreensão dos pressupostos teóricos básicos para a aplicação dessa metodologia visto que sua análise também apresenta avaliação crítica no que corresponde a esta aplicação.

Ainda no segundo capítulo, Nancy Mendes Torres Vieira traz introdução à estatística e aos modelos de regressão, apresentando definições de probabilidade, *odds* e *odds ratio*, com explicações sobre as chances que a monotongação pode ocorrer em determinado contexto. A autora expõe a importância da estatística para testagem de hipóteses, identificação e explicação de fenômenos linguísticos e dentro do campo da estatística destaca a relevância do teste de significância estatística. Para tratar sobre os modelos de regressão, Vieira retoma a noção de modelo estatístico para então discorrer sobre e para quais objetivos serve uma análise de regressão e, dados aos possíveis objetivos aos quais atende uma análise de regressão, a autora apresenta a regressão linear simples, a regressão linear múltipla e a regressão logística. Ao tratar sobre dados linguísticos e modelos mistos é destacada a ideia de que a amostra representa uma parte desses dados e que os resultados gerados por ela serão generalizados para o todo. Posto isso, a autora segue para a apresentação dos softwares estatísticos Varbrul, Rbrul e R a partir da criação e da objetivação inicial de cada e das aprimorações ao longo dos anos.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia. A priori, Vieira trata sobre a revisão

sistemática de literatura sobre o método *Cochrane*, sua aplicação e sobre o *corpus* de sua revisão. Logo no início do capítulo, a autora esclarece que o método *Cochrane* foi desenvolvido para o campo da saúde, mas que pode ser aplicado em outras áreas com modificações caso seja necessário, assim como em sua revisão. Para tanto, a autora segue apresentando a definição de revisão sistemática de literatura evidenciando a diferença desta para com a revisão narrativa de literatura, corriqueiramente mais tradicional. Sobre o método *Cochrane*, esclarece que pode ser descrito em sete etapas, a priori a pergunta de pesquisa e após seguem o protocolo, a seleção de estudos, a coleta de dados, a avaliação de riscos, a análise de dados e a interpretação dos resultados. Assim esclarecido, a autora expõe seu *corpus* de pesquisa baseado em dissertações e teses defendidas a partir de 1982 a 2017. Dos estudos correspondentes a esse período, Vieira fez algumas exclusões baseadas nos critérios de elegibilidade da revisão resultando então para seu material de análise doze estudos (dissertações) relevantes para a análise da monotongação em ditongos orais do Português Brasileiro.

Feita tal explanação, a autora apresenta no quarto capítulo a coleta de dados com os seguintes estudos: Palladino Netto (1995); Cabreira (1996); Silva (1997); Araújo (1999); Araújo (2000); Lopes (2002); Carvalho (2007); Farias (2008); Toledo (2011); Santos (2012); Cysne (2016) e Freitas (2017). Neste capítulo, Vieira discorre como cada um dos estudos está organizado, do que trata, em qual região foi desenvolvido e quais resultados cada um aponta acerca da monotongação, de acordo com os dados coletados, analisados e interpretados. Palladino Netto (1995) apresenta estudo do comportamento dos ditongos [ej] e [ow] na fala

carioca; Cabreira (1996) estuda monotongação na região sul do Brasil; Silva (1997) estuda a monotongação em realizações de ditongos orais na capital da Paraíba; Araújo (1999) aborda a monotongação de [ej] em uma cidade do Maranhão; Araújo (2000) analisa o comportamento dos ditongos [aj], [ej] e [ow] na capital do Ceará; Lopes (2002) apresenta análises da monotongação de [ow] e [ej] em uma cidade do Pará; Carvalho (2007) estuda os ditongos em Recife; Farias (2008) estuda a monotongação do ditongo [ej] em quatro cidades do estado do Pará; Toledo (2011) mostra estudos sobre monotongação de [ej] em dois momentos diferentes (1970) e (1990) na capital do Rio Grande do Sul; Santos (2012) estuda a monotongação do ditongo [ej] na região norte do Brasil; Cysne (2016) apresenta estudo da variação de ditongos orais decrescentes em Fortaleza e Freitas (2017) investiga a variação dos ditongos orais [aj], [ej] e [ow] na cidade de Uberaba.

O quinto capítulo é intitulado “Avaliação crítica da aplicação da metodologia da Sociolinguística Variacionista e diretrizes”. Neste capítulo, Vieira trata da avaliação crítica da aplicação da metodologia da Sociolinguística Variacionista nos estudos primários e das diretrizes para elaboração de estudos sobre a monotongação de ditongos. Ainda neste capítulo, Vieira explica que seguindo o método *Cochrane* é na quinta etapa que se realiza a avaliação de risco de viés. Já em sua revisão, de acordo com as adaptações necessárias, realizou uma avaliação crítica da aplicação da metodologia da Sociolinguística Variacionista nos estudos selecionados para a revisão, de modo que essa avaliação é subdividida em duas seções: avaliação crítica da aplicação da metodologia da Sociolinguística Variacionista nos estudos primários e diretrizes para elaboração de estudos

sobre a monotongação de ditongos orais.

No sexto capítulo, Nancy Mendes Torres Vieira apresenta a análise e síntese dos dados e dos resultados referentes à monotongação dos ditongos [aj]; [ow]; [ej] apresentados em tabelas e quadros com clara visualização das análises e sínteses.

No sétimo e último capítulo, a autora se debruça sobre as considerações finais. Neste capítulo, são retomadas as definições de ditongo e de monotongação. A autora retoma ainda o objetivo principal de sua revisão sistemática com base nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista de William Labov, bem como retoma a definição de revisão sistemática e a descrição e objetivo do método *Cochrane*, as adaptações no método para a realização de sua revisão no desenvolvimento propriamente dito e por fim os resultados obtidos a partir da sua revisão sistemática de literatura.

Para tanto, nos resultados gerais são apresentadas propostas de generalizações pertinentes ao efeito dos fatores das variáveis relacionadas à monotongação dos ditongos analisados ao longo do trabalho, bem como o destaque da importância de inclusão de variáveis previsoras. Nesse mesmo sentido, a autora ainda apresenta em suas generalizações que a medida estatística utilizada permitiu chegar a valores médios de taxas percentuais consideráveis e mostrar diferenças significativas dos ditongos de região para região e, por fim, evidenciar que a monotongação é influenciada não apenas fatores linguísticos, mas também por fato-

res sociais, sobretudo o nível de escolaridade e localidade geográfica.

A obra *Monotongação de ditongos orais no Português Brasileiro: uma revisão sistemática da literatura*, apresenta significativa relevância para estudos linguísticos interessados em investigar a língua por meio do fenômeno da monotongação dos ditongos orais. A obra elenca doze trabalhos que reúnem análises deste fenômeno por todo o Brasil desde o ano de 1995 ao ano de 2017. A obra traz linguagem clara e repleta de definições e retomadas que auxiliam ao leitor situar-se no texto e compreender de forma coerente o desenvolvimento da revisão. De modo geral, os capítulos conversam entre si e trazem complementariedade um ao outro, privilegiando a interligação das ideias de forma coesa. O embasamento teórico é bem-feito e demonstrado ao longo do trabalho, assim como o método utilizado é apresentado e descrito de forma clara etapa por etapa. Considera-se relevante a leitura da obra para ampliação de conhecimento sobre redução dos ditongos orais principalmente pela consideração da variação linguística com respaldo teórico laboviano.

## Referências

VIEIRA, Nancy Mendes Torres. **Monotongação de ditongos orais no Português Brasileiro**: uma revisão sistemática da literatura: Campinas, SP: Editora da Abralín, 2022.

*Recebido em: 06/07/2023*  
*Aprovado em: 21/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.