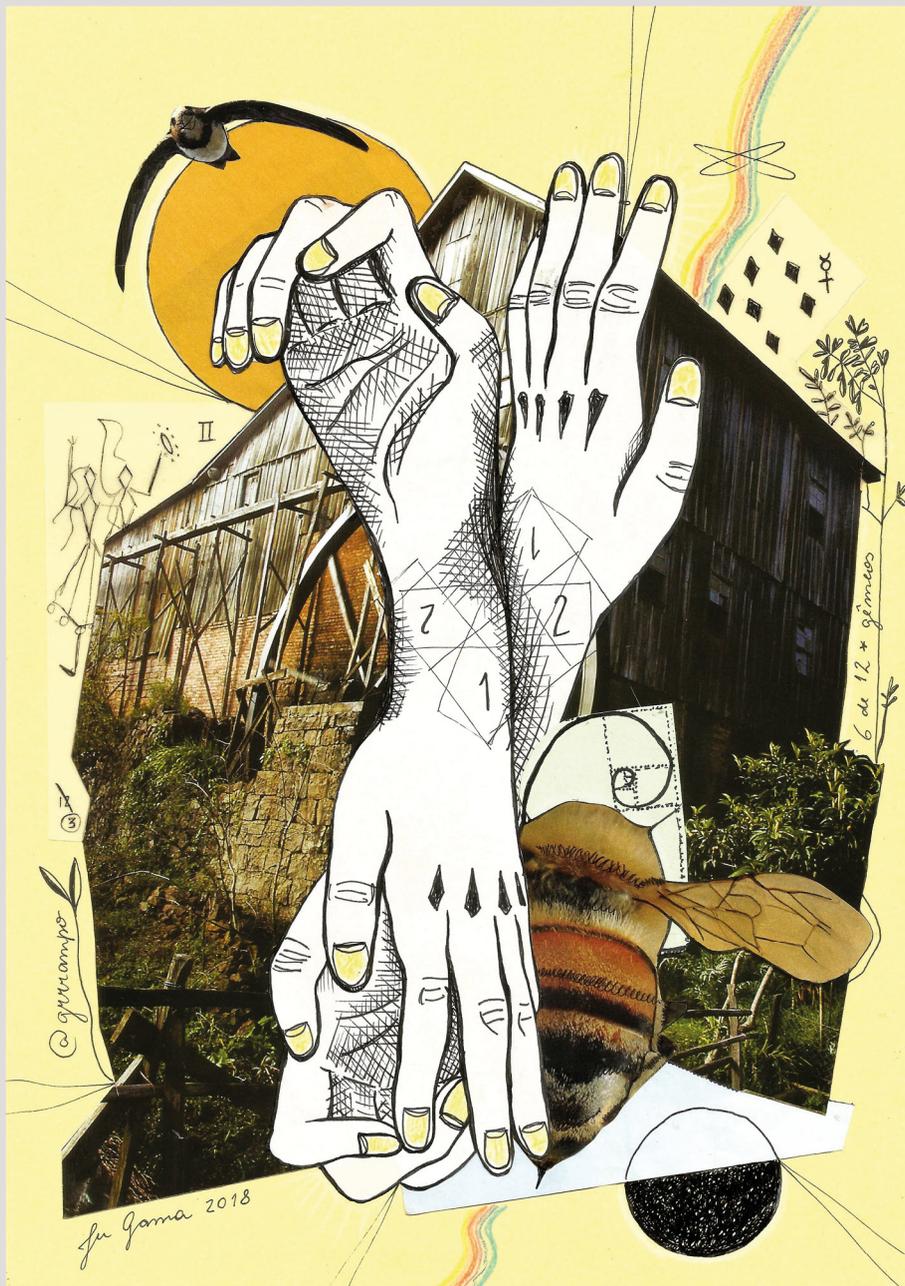
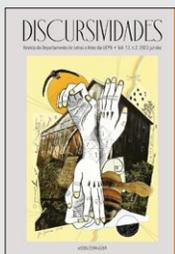


# DISCURSIVIDADES

Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 13. n.2. 2023 jul-dez



Universidade Estadual da Paraíba  
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz  
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada ao Departamento de Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

## Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil ♦ Vol. 13. n. 2  
Julho-dezembro de 2023 ♦ ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: [revistadiscursividades@gmail.com](mailto:revistadiscursividades@gmail.com)  
<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>  
Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:  
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Departamento de Letras e Artes, UEPB  
Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário  
Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500  
Tel.: +55 (83) 3315.3300

Imagem da capa: “Gêmeos”, 2018. Colagem de Ju Gama

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA  
[marcadefantasia@gmail.com](mailto:marcadefantasia@gmail.com)  
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



## Equipe Editorial

### Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

### Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba, BR

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba, BR

### Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BR

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, BR

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, BR

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, BR

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, BR

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BR

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, BR

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, BR

### Conselho Científico (Pareceristas):

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, BR

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, BR

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, BR

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, BR

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, BR

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, BR

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, BR

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, BR

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

## Sumário

**Editorial** - e-1322302

José Domingos

### Artigos

**Gramática em sala de aula: concepções de professores no Ensino Médio e implicações pedagógicas** - e-1322303

Maria Lidiane de Sousa Pereira

**O funcionamento discursivo dos ditados populares em “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago** - e-1322304

Thyago Madeira França

Marcela Henrique de Freitas

Suelen Alves Da Silva

**Representações docentes: uma análise através das vozes enunciativas** - e-1322305

Marcos Marques Silva

Williany Miranda da Silva

**Da intertextualidade à polifonia: análise de tweets a partir de discurso machista no #BBB20** - e-1322307

Tânia Maria Augusto Pereira

Lucas Guedes Santos

**Um olhar antirracista nas aulas de língua(gem):  
uma proposta de letramento(s) a partir do gênero conto** - e-I322308

Paulo Fernando José Soares da Silva  
André Luíz Souza-Silva

**Tattoo - do submundo a 'arte'  
- prática de subjetivação inscrita na pele** - e-I322309

Edileide Godoi

**Berta Cáceres: a força que habita as águas** - e-I322312

Stephane Alves de Albuquerque

Autora convidada

**Luta Cruz: corpo manifesto** - e-I322311

Iaranda Jurema Ferreira Barbosa

Resenha

**Letramentos acadêmicos como práticas sociais** - e-I322310

Lucenilda Carla do Nascimento Silva  
Elizabeth Maria da Silva

Literárias

**O discurso moderno-regional e a peça  
Acalanto de Joana, a louca, de Fernando Silveira** - e-I322306

Diógenes André Vieira Maciel  
Mateus Rodrigues de Melo

## Editorial

A revista **Discursividades** reúne nesta edição textos que tematizam questões diversas do campo dos estudos discursivos, da linguagem e ensino. Em cada trabalho, o objeto de estudo é projetado, por seus autores, à luz de perspectivas teóricas que o problematizam na rede dos discursos e formulações da história humana por meio da linguagem.

O artigo inicial objetiva compreender de que maneira as concepções de gramática que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio podem, ou não, promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos. Para tanto, investiga a atuação de um grupo de professores que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa, em duas escolas de Ensino Médio, localizadas na cidade de Mauriti-CE. Destaca-se nos dados levantados o predomínio das concepções de gramática *normativa* e *internalizada*, sendo esta última de suma importância para desenvolver um trabalho mais produtivo com a Língua Portuguesa em sala de aula, uma vez que exige a análise, a compreensão e a produção dos mais variados textos orais e escritos, contribuindo, assim, para a ampliação da competência comunicativa dos usuários da língua.

Na sequência, nos é apresentado o texto *O funcionamento discursivo dos ditados populares em “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago*. O trabalho tem como objetivo analisar as retomadas de memórias discursivas (Pêcheux, 2010) relacionadas a ditados populares na obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago. Inscrito nos estudos do discurso, o trabalho faz uma análise do funcionamento discursivo das memórias sobre os ditados que emergem como já-ditos e acontecimentos

novos no enredo de Saramago. A partir da seleção de ditados populares e sua significação fora e dentro da obra, os autores demonstram como os ditados emanam discursos que se encontram no campo social e envolvem questões não estritamente linguísticas, mas também alicerçam discursos de uma coletividade por meio de memórias discursivas, as quais também dialogam com as ações das personagens do romance.

O artigo seguinte, *Representações docentes: uma análise através das vozes enunciativas*, discute se há interferências na representação profissional desencadeada por professores da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, ao migrar do contexto *online* para o contexto presencial. Para tanto, analisa as respostas dos professores, por meio de um questionário *online*. Como suporte teórico, recorre a Moscovici (1978, 2003), ao asseverar que a representação é constituída pelas relações humanas e, nessa interação, os sujeitos elaboram funções e comportamentos inseridos em um contexto; nas vozes enunciativas, nas considerações de Bronckart (1999), quando o teórico argumenta que as vozes são entidades que declaram a responsabilidade do que foi enunciado, julgando, avaliando e analisando. Os resultados apontam, nos discursos dos professores, ao argumentarem e analisarem suas realidades e experiências, uma ocorrência de vozes com face de autor, personagem e social.

A seção **Literárias** traz uma pesquisa em fontes documentais da historiografia/memória do teatro na cidade de Campina Grande-PB. A pesquisa analisa o jornal *Diário da Borborema* e o acervo documental do dramaturgo Fernando Silveira, onde se encontrou a cópia datiloscrita da peça *Acalanto de Joana, a louca*, de sua autoria, com o fito de contextualizá-la no âmbito do I Festival de Teatro Colegial (em 1970). Observou-se o modo como se formaliza o modelo genérico (em vista do trágico moderno) e a estrutura de sentimentos (em face da regio-

nalidade), considerando-se seu impacto sobre a cultura teatral local. Com este estudo, se amplia o entendimento sobre o estatuto da dramaturgia enquanto fonte documental, como também se problematiza a expressão da regionalidade, enquanto face da hegemonia de uma certa tendência do repertório teatral na década de 1970, voltada à representação da realidade local na forma estética do drama.

Este volume de *Discursividades* traz ainda uma **resenha** da obra intitulada *Letramentos acadêmicos como práticas sociais*, quarto volume da coleção “Alfabetização e Letramento na Sala de Aula”, escrita pelo atual diretor do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais - CEALE/UFMG, o professor Gilcinei Teodoro Carvalho, em parceria com as professoras Maria Lúcia Castanheira e Maria Zélia Versiani Machado. O livro foi publicado pela editora Autêntica Bussiness, em 2023, e é fruto de um trabalho do grupo de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

*Da intertextualidade à polifonia: análise de tweets a partir de discurso machista no #BBB20* aborda discursos apresentados na comunidade virtual *Twitter*, sobre o *Big Brother Brasil*, durante sua exibição na televisão, com o objetivo de analisar a repercussão que esses discursos acarretaram nos telespectadores que expressaram suas opiniões. A partir da fala do participante Babu, considerada machista, que ocorreu durante a vigésima edição do programa, algumas usuárias por meio de *tweets* deram suas contrapalavras ao que foi dito em rede nacional. Com base nas ideias de Bakhtin (2009), Fiorin (2003), Koch (1991) e Ducrot (1987), a respeito da intertextualidade e polifonia, as análises mostram o impacto causado por discursos que atacam uma minoria nas redes sociais, como o *Twitter*, e enfatizar a relevância desses discursos no meio social, seja ele virtual ou real.

O artigo seguinte deste volume apresenta uma sequência de atividades que visam à leitura e à escrita a partir de contos afro-brasileiros para turmas do oitavo ano, com estudantes de 13 e 14 anos. Especificamente aborda a compreensão dos aspectos teóricos do letramento na promoção da leitura e escrita, a avaliação da eficácia do uso do gênero conto no desenvolvimento dessas competências e a promoção da reflexão sobre questões raciais e antirracistas. O trabalho baseia-se nas teorias de letramento a partir de Kleiman (1995), Antunes (2009), Coppi (2016) e Cosson (2020). Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de caráter propositivo, com o propósito de promover a formação da consciência crítica dos alunos e incentivá-los a se tornarem agentes sociais colaborativos, atuando no combate ao racismo institucionalizado em nossa sociedade.

Na sequência, *Tattoo - do submundo à 'arte' - prática de subjetivação inscrita na pele* investiga, na prática discursiva da tatuagem, como os sujeitos irrompem em novas formas de se ver e novos estilos de viver. Para a investigação, são analisados perfis do Instagram de tatuadores atuantes em 2023. A questão em estudo versa sobre a escrita no corpo (tatuagem) como uma prática discursiva que há pouco tempo lutava contra as diversas formas de objetivação e exclusão, mas que, contemporaneamente, ganhou os corpos através das *técnicas de si para si* atravessados pelo discurso da arte. Apoiado nos estudos discursivos foucaultianos, o trabalho aponta que os processos de subjetivação não somente fixam regras de conduta, mas também procuram transformar-se, modificar-se em seu singular, fazendo de sua vida uma obra portadora de certos valores estéticos correspondente a certos critérios de estilo.

Em *Luta Cruz: corpo-manifesto*, temos um olhar para a artista afrofeminista chilena com hirsutismo que sofreu violência de diversas

ordens e a usou para empoderar-se e promover ações para que outras mulheres, sobretudo negras, não aceitem agressões. Assim, o artigo se debruça sobre *Luta Cruz*, através de um referencial teórico composto, basicamente, por Gonzalez (2020), Carneiro (2020), bell hooks (1989), Grada Kilomba (2019) e por uma entrevista com a afrofeminista chilena em tela, para o canal do YouTube “Negra Como Yo” (2020). O objetivo principal foi apresentar a artista e suas contribuições no tocante ao enfrentamento do preconceito e dos estereótipos que versam sobre o feminismo e a negritude.

A pesquisa seguinte tem um caráter memorialístico e tem o objetivo de contribuir bibliograficamente com os estudos referentes à biografia da ambientalista e ativista Berta Cáceres (1971-2016), especificamente, sobre os impactos de sua trajetória na luta pelos direitos do povo lenca e contra o represamento do Río Gualcarque. Através do trajeto pelas memórias deixadas pela ativista, o trabalho evidenciará como a existência de Berta Cáceres semeou várias iniciativas que são, na atualidade, instrumento de luta dos povos lenca e de Abya Yala em geral.

Com esta edição de **Discursividades** reafirmamos nossa proposta, já dita nas edições anteriores, com o saber e o conhecimento: que nosso fazer científico torne possível gestos teóricos que contribuam para um diagnóstico do que somos hoje.

 José Domingos  
Editor

## Gramática em sala de aula: concepções de professores no Ensino Médio e implicações pedagógicas

Grammar in the classroom:  
conceptions of High School teachers  
and pedagogic implications

 Maria Lidiane de Sousa Pereira

**Resumo:** Tratamos a(s) concepção(ões) de gramática que norteia(m) o ensino de Língua portuguesa no Ensino Médio. A partir disso, objetivamos compreender de que maneira(s) essa(s) concepção(ões) pode(m), ou não, promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos. Para tanto, selecionamos um grupo de professores que trabalham com a disciplina de Língua portuguesa, em duas escolas de Ensino Médio, localizadas na cidade de Mauriti-CE. Aos profissionais selecionados, aplicamos um questionário por meio do qual obtivemos um panorama acerca da(s) concepção(ões) de gramática que norteiam suas aulas. Os dados obtidos foram analisados e discutidos à luz de diferentes teóricos, como: Franchi (1991); Azeredo (2000); Travaglia (2009); Antunes (2007, 2014); Faraco e Zilles (2017), dentre outros. No que concerne os resultados, destacamos que, nas falas dos profes-

---

Maria Lidiane de Sousa Pereira. Doutora em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora temporária do Curso de Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Avançado Cariri-Missão Velha-CE. E-mail: Lidiane.pereira@urca.br.

sionais entrevistados, predominam as concepções de gramática *normativa e internalizada*, sendo esta última de suma importância para desenvolver um trabalho mais produtivo com a Língua Portuguesa em sala de aula. Afinal, é por meio da concepção de gramática internalizada que se abre espaço para o trabalho com a linguagem em uso – fato que exige a análise, a compreensão e a produção dos mais variados textos orais e escritos, contribuindo, assim, para a ampliação da competência comunicativa dos usuários da língua.

**Palavras-chave:** Gramática. Concepções de gramática. Ensino Médio.

**Abstract:** We deal with the conception(s) of grammar that guides the teaching of Portuguese in High School. From this, we aim to understand in what way(s) this(these) conception(s) may or may not promote the development of students' communicative competence. For that, we selected a group of teachers who work with the Portuguese language discipline, in two high schools, located in the city of Mauriti-CE. We applied a questionnaire to the selected professionals, through which we obtained an overview of the conception(s) of grammar that guide their classes. The data obtained were analyzed and discussed in the light of different theorists, such as: Franchi (1991); Azeredo (2000); Trava-glia (2009); Antunes (2007, 2014); Faraco and Zilles (2017), among others. Among the results, we highlight that, in the speeches of the professionals interviewed, the concepts of normative and internalized grammar predominate, the latter being extremely important to develop a more productive work with the Portuguese language in the classroom. After all, it is through the conception of internalized grammar that space is opened for working with the language in use – a fact that requires the analysis, understanding and production of the most varied oral and written texts, thus contributing to the expansion of communicative competence of language users.

**Keywords:** Grammar. Grammar concepts. High school.

## Introdução

Toda prática pedagógica é direta ou indiretamente atravessada por uma série de concepções acerca do objeto de ensino. No trabalho formal com a língua materna, por exemplo, somos guiados pelas concepções que alimentamos acerca da língua/linguagem e seus constituintes, dentre os quais destacamos a gramática. Tais concepções interferem nos objetivos, na metodologia e, conseqüentemente, nos resultados alcançados.

Partindo desse cenário, apresentamos, neste artigo, uma visão, ainda que panorâmica, das concepções de gramática que orientam as práticas de professores da rede de Ensino Médio, no interior do Cariri cearense.

Nosso objetivo é discutir a/s concepção/ões de gramática que norteiam o ensino de Língua portuguesa no Ensino Médio. De maneira mais específica, intentamos refletir sobre como essas concepções podem promover ou não o desenvolvimento da chamada competência comunicativa dos discentes. A esse respeito, ressaltamos que, aqui, entendemos a competência comunicativa como:

[...] a capacidade do usuário da língua (produtor e/ou receptor de textos) de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras formas de linguagem que não interessam diretamente ao professor de língua portuguesa), adequando o seu produto textual ao contexto de situação, entendido este em seu sentido restrito (situação imediata em que a formulação linguística se dá) ou em sentido amplo (contexto sóciohistórico ideológico) (TRAVAGLIA, 2009, p. 9).

Para a realização deste estudo, selecionamos duas escolas da rede pública de ensino, situadas na cidade de Mauriti – localizada no inte-

rior do estado do Ceará, na região do Cariri<sup>1</sup>. Nas instituições selecionadas, aplicamos aos professores da disciplina Língua Portuguesa um questionário<sup>2</sup> por meio do qual procuramos perceber suas concepções de gramática.

Importante dizer que a opção de analisar a concepção de gramática que norteia o trabalho com a língua materna em sala de aula não se deu aleatoriamente. Na verdade, essa escolha foi motivada pelo fato de que a gramática tende ainda a ocupar um lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, chegando mesmo a abarcar grande parte dos conteúdos programados, em detrimento de outros componentes, como leitura e produção de texto.

Não raramente, o ensino mecânico de regras gramaticais é apontado como um dos principais motivos do insucesso dos discentes ao produzirem e compreenderem os mais diferentes textos que circulam nas diversas esferas sociais. Afinal, é fato conhecido que não basta apenas decorar nomenclaturas e regras gramaticais para compreender e produzir textos/discursos nas mais distintas situações de interação comunicativa. Essa capacidade, conforme vimos nas supracitadas palavras de Travaglia (2009), está na base da competência comunicativa e deveria ser dominada pelos jovens estudantes ao término da educação básica.

---

1. Para a realização deste estudo, selecionamos quatro professores da disciplina de Língua Portuguesa atuantes durante o ano letivo de 2018 em duas escolas de Ensino Médio, mais especificamente nas turmas do 3º ano. Com o intuito de preservar a identidade das instituições, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por chamar as instituições selecionadas de Escola A e Escola B.

2. O questionário aplicado é de caráter individual. Por meio dele, procuramos observar, em um primeiro momento, questões referentes ao perfil acadêmico e profissional dos professores selecionados; em um segundo momento, intentamos verificar as concepções que os profissionais inseridos no universo deste estudo possuem acerca de elementos como 'gramática' e 'linguagem'. Para tanto, formulamos alguns questionamentos, conforme o/a leitor/a verá na seção da apresentação e discussão dos dados.

Assim, concordamos com Antunes (2014), quando aponta a necessidade de estarmos constantemente revisitando as perspectivas que embasam o trabalho com a língua em sala de aula, pois

Qualquer abordagem em que se pretende chegar à questão do ensino tem de partir das concepções que fundamentam esse ensino, mesmo que não se tenha consciência da natureza dessas concepções [...]. *A concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras [...]. Em se falando de língua, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer; o que se escolhe; o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas* (ANTUNES, 2014, p. 15-16, destaques nossos).

Somadas a esta introdução, as partes que compõem este artigo correspondem a: (i) um breve panorama acerca das principais concepções de gramática que permeiam os estudos da linguagem; (ii) a apresentação, análise e discussão dos dados e (iii) as considerações finais.

### Concepções de gramática: apontamentos teóricos

No cenário dos estudos da linguagem, é possível encontrar, pelo menos, três grandes concepções ou tipos diferentes de gramática, a saber: *gramática normativa*, *gramática descritiva* e *gramática internalizada*. Com isso, vemos que, ao contrário do que pode parecer a

princípio, a gramática é um campo constituído por diferentes faces e fértil para muitas discussões e conflitos.

Sobre o conceito de gramática, muitas crenças, conjunturas, posturas e atitudes foram/vêm sendo construídas ao longo dos séculos, o que pode ser compreendido, uma vez que reconhecemos a complexidade do fenômeno da gramática. O ponto problemático é que, muitas vezes, as crenças alimentadas acerca do que seja gramática são construídas sob o prisma de mitos e suposições fantasiosas. Fato esse que abre espaço para diversos equívocos, como por exemplo, a infundada ideia de que somente as gramáticas – normativas – possuem o modo ‘correto’ de usar a língua; e, talvez mais grave, a ideia de que língua e gramática são a mesma coisa (ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2009).

Por essas e outras razões, estudiosos do fenômeno linguístico têm se esforçado para desfazer os possíveis equívocos existentes entre as concepções de língua e gramática, bem como os papéis desta última no ensino de língua materna. Mais que isso, são notáveis os esforços por parte dos pesquisadores em fazer com que os conhecimentos acerca do fenômeno linguístico e seus componentes – em nosso caso específico, a gramática – extrapolem os muros da academia e cheguem até o grande público (profissionais do ensino e até mesmo cidadãos comuns). Um dos primeiros passos nesse sentido é, portanto, esclarecer as diferenças entre os três tipos mais elementares de gramática dos quais dispomos.

O primeiro deles, conforme sinalizamos, é denominado de *gramática normativa*. Em linhas gerais, Travaglia (2009) explica que esse tipo de gramática é compreendido como uma espécie de manual de regras que devem ser seguidas, caso os sujeitos desejem falar e escrever ‘corretamente’. De igual modo, Franchi (1991, p. 48) argumenta que, na concepção normativa, “a gramática é um conjunto sistemático

de normas [...] estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

A partir das palavras de Franchi (1991), é possível inferir, pelo menos, duas questões de grande valia para a compreensão da concepção de gramática normativa: (i) o objetivo desse tipo de gramática é impor, com base em diferentes critérios (estético, elitista, político, histórico etc.) um único modelo de língua e (ii) ao eleger apenas um modelo de língua como ‘correto’ e que está baseado na língua usada por nomes consagrados da Literatura, a gramática normativa ignora, ou enxerga como erro, qualquer outro modelo de língua que se distancie do padrão que impõe.

É importante dizer que a essa postura subjaz a ideia de língua enquanto *expressão do pensamento*. Nessa perspectiva, ao elaborar um enunciado, falado ou escrito, o falante/escrevente apenas exterioriza ideias que se constroem no interior da mente. Logo, se tais enunciados não se apresentam bem formulados é porque esses sujeitos são incapazes de raciocinar/pensar adequadamente (AZEREDO, 2000). Assim, é necessário um manual de regras para que seja possível expressar-se ‘corretamente’, ou seja, a gramática normativa. Além disso, Travaglia (2009) e Kleiman e Sepulveda (2014), em conformidade com o trabalho de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), atentam que a concepção de gramática normativa e a ideia de língua enquanto expressão do pensamento estão diretamente vinculadas a um determinado tipo de ensino de língua, o chamado *ensino prescritivo*. De acordo com Travaglia (2009, p. 38, *aspas no original*):

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por padrões de atividade linguística considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as

habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscrito, pois a cada “faça isto” corresponde um “não faça aquilo” [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

Em uma segunda e também bastante difundida concepção, a gramática é tida como *descritiva*. Sobre esse tipo de gramática, Mendonça (2014) explica, antes de qualquer coisa, que o caráter purista, presente na gramática normativa, está ausente na gramática que se pretende descritiva. É nesse sentido que, ao adotar um caráter científico, a gramática descritiva “deve dizer, da forma mais objetiva possível, *como é* uma língua ou uma variedade, *como é usada* essa língua” (MENDONÇA, 2014, p. 277, grifos nossos).

Nessa linha de raciocínio, não há espaço para se pensar as noções de ‘certo’ *vs.* ‘errado’, tal como propõe a gramática normativa. Afinal, o critério adotado pelas gramáticas descritivas é puramente linguístico e objetivo, não cabendo, assim, afirmar, em nenhum momento, que não fazem parte de uma língua ou variedade linguística formas e usos presentes no comportamento linguístico dos falantes. A noção de erro para as gramáticas descritivas fica restrita à ideia de construções que não são verificadas no comportamento de determinados falantes, tampouco reconhecidas por eles.

Outro ponto que merece destaque no espaço das gramáticas descritivas corresponde ao fato de elas se interessarem pela descrição, compreensão e trabalho com diferentes variedades linguísticas e não apenas a culta, ou seja, não consideram como legítimo apenas um modelo de língua, isto é, o de maior prestígio social. Diante de tais pontos, concordamos com Câmara Jr. (2011, p.11) ao afirmar que, em relação à gramática normativa, as descritivas se mostram:

[...] mais ambiciosas e melhor orientadas, procuram ascender a um plano que bem se pode chamar científico em seus propósitos, pois procuram explicar a organização e o funcionamento das formas linguísticas com objetividade e espírito de análise.

Tal como ocorre na concepção normativa, a perspectiva da gramática descritiva está fundada em uma compreensão específica de linguagem, isto é, a ideia de linguagem enquanto *instrumento de comunicação*. Em linhas gerais, essa compreensão não enxerga a linguagem apenas como um modo de exteriorizar ideias que se constroem no interior da mente, mas sim como uma espécie de código por meio do qual nos comunicamos uns com os outros. Segundo Travaglia (2009, p. 22), a linguagem é vista, em conformidade com essa concepção, como instrumento, em que o:

[...] falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

Importante dizer que, tal como ocorre na gramática normativa, a concepção de gramática descritiva e a visão de linguagem enquanto instrumento de comunicação resultam em um tipo específico de ensino. Ou seja, o chamado *ensino descritivo*, por meio do qual pretende-se analisar o modo como a língua de fato se caracteriza, funciona. Em outras palavras, o *ensino descritivo* implica a consideração das diferentes modalidades de uso da língua, nos registros formais e informais, a variabilidade da língua em situações reais de uso, sem a

pretensão de julgamento, de modo a conduzir o aluno a saber em que situação deve empregar uma ou outra forma de expressão.

Mais que isso, durante o trabalho com a língua, a partir desse tipo de ensino, as habilidades já adquiridas pelos discentes são levadas em consideração. Desse modo, ao contrário do que sugere o ensino prescritivo, não cabe ao profissional (professores e professoras de Língua, principalmente) promover a substituição dos padrões linguísticos já adquiridos pelos alunos no uso natural/espontâneo de sua língua materna, mas sim ampliá-los, mostrando, por exemplo, como esses padrões e habilidades linguísticas podem ser mais bem utilizadas.

Por seu caráter analítico, o *ensino descritivo* considera não apenas o modelo de língua pregado pela tradição normativa, mas também todas as variedades linguísticas que compõem uma determinada língua natural, em nosso caso específico, a Língua Portuguesa do Brasil (TRAVAGLIA, 2009; CAMPOS, 2014).

A terceira e última concepção ou tipo de gramática que elegemos para comentário é a chamada *gramática internalizada*. Aqui, “a gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 1991, p.54). Nessa compreensão, são considerados os padrões linguísticos adquiridos naturalmente pelos falantes ao longo de suas vidas por meio da interação social estabelecida entre os membros de uma dada sociedade. Nas palavras de Travaglia (2009, p. 32), a gramática internalizada compreende, portanto, “o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua”.

Saber gramática, para a perspectiva internalizada, não depende – pelo menos não em princípio – do contato formal com os grandes ban-

cos escolares, ou seja, da escolarização sistemática. Na verdade, parte-se do princípio segundo o qual qualquer indivíduo, devidamente inserido em uma sociedade, estabelece uma série de relações com os outros membros dessa sociedade e, assim, adquire, naturalmente, os padrões linguísticos que lhes são comuns. Importante mencionar que esses padrões são adquiridos sempre em conformidade com as exigências da situação de interação comunicativa na qual os indivíduos estão engajados.

Haja vista o reconhecimento da língua enquanto um conjunto de variedades, na concepção de gramática internalizada não há espaço para se pensar em ‘erro’ linguístico, tal como ocorre no âmbito das gramáticas normativas. Nesse sentido, lançamos mão da ideia de inadequação da variedade que os falantes, por diferentes motivos – como, por exemplo, o desconhecimento de certas convenções sociais, ou inadequação quanto ao uso de certos recursos linguísticos –, podem escolher usar em determinada situação de interação comunicativa. Sobre a gramática internalizada, Travaglia (2009, p.29) explica que não existem livros, já que “ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada”.

Importa dizer, ainda, que a concepção de gramática internalizada – assim como ocorre com as concepções de gramática normativa e descritiva, comentadas anteriormente – está fundada em uma concepção de língua/linguagem específica e em um determinado tipo de ensino. Sobre a concepção de língua, frisamos que a gramática internalizada está vinculada à ideia de língua/linguagem enquanto *forma ou meio de interação*.

Em linhas gerais, Bakhtin (2003, 2009), Travaglia (2009), Marcuschi (2008), Antunes (2014), dentre outros, explicam que assumir a língua/linguagem como forma de interação implica compreender, antes de tudo, que toda e qualquer prática de linguagem é uma forma

por meio da qual os sujeitos interagem, agem, atuam uns com/sobre os outros. No caso da linguagem verbal, tais práticas, por sua vez, só acontecem e resultam em diferentes formas de discursos, compreendidos estes:

[...] como qualquer atividade produtora de efeitos de sentidos entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seus usos (TRAVAGLIA, 2009, p. 68).

Nessa concepção, ao elaborar os mais diferentes tipos de enunciados, os sujeitos não estão apenas exteriorizando, por meio de um código compartilhado socialmente (a língua), ideias ou impressões que se constroem no interior da mente; mais que isso, os sujeitos estão atuando, agindo sobre seu interlocutor (ouvinte/leitor). Em outras palavras, ao realizar uma ação verbal, podemos, dentre muitas outras coisas, prometer algo, fazer ameaçar, jurar, ordenar, pedir, advertir, amedrontar. Naturalmente, tais ações provocam reações nos interlocutores. Essas reações, por sua vez, podem ser equivalentes ou não, aquilo que esperávamos.

Somadas, a concepção de gramática internalizada e a ideia de língua enquanto forma de interação social permitem que falemos em um tipo de ensino tido como *produtivo*. Nesse tipo de ensino, o trabalho com a língua materna e seus muitos componentes, dentre os quais nos interessa a gramática, precisa ocorrer de modo a promover a aquisição e domínio de novas habilidades linguísticas que os discentes ainda não possuem ao entrar em sala de aula. Assim, pretende-se proporcionar

ao alunado um uso de sua língua materna mais eficaz, sempre a partir do maior número possível de interações comunicativas. Para isso, assume-se que não é necessário buscar alterar padrões linguísticos que os discentes já possuem, mas sim aperfeiçoá-los, aumentando “os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEENS, 1974, p. 272).

Para que o leitor ou leitora possa visualizar melhor as diferentes perspectivas de gramática, bem como as diferentes concepções de língua/linguagem e tipos de ensino que comentamos, ainda que brevemente, ao logo desta seção, lançamos mão do Quadro 1:

Quadro 1 – Correlação das concepções de gramática, linguagem e tipos de ensino

Concepção/tipo de gramática	Concepção de linguagem	Tipo de ensino
Gramática normativa	Língua/linguagem enquanto expressão do pensamento	Prescritivo
Gramática descritiva	Língua/linguagem enquanto instrumento de comunicação	Descritivo
Gramática internalizada	Língua/linguagem enquanto forma de interação	Produtivo

Fonte: Elaborado pela autora

Com isso, vemos, antes de qualquer coisa, que a gramática não se resume a concepção, bastante difundida, de gramática normativa. Ao lado desta, outras concepções ou tipos de gramáticas como a descritiva e a internalizada permeiam o campo dos estudos linguísticos. Além disso, é sabido que esses diferentes tipos de gramática não pairam em meio ao nada. Na verdade, elas estão diretamente relacionadas, ou até mesmo podem ser fruto das diferentes concepções de linguagem que

também podem ser verificadas no interior da ciência da linguagem. De igual modo, cada uma das concepções de gramática e linguagem que discutimos estão devidamente relacionadas a um tipo específico de ensino de língua. Naturalmente, cada uma dessas concepções interfere no trabalho com língua materna em sala de aula. Assim, refletir sobre suas implicações pedagógicas deve ser, portanto, uma tarefa constante.

### Apresentação, análise e discussão dos dados

Antes de passarmos à apresentação, à análise e à discussão dos dados obtidos para este artigo, cabe-nos tecer alguns esclarecimentos sobre o questionário aplicado aos professores selecionados e por meio do qual obtivemos os dados do estudo. Isso posto, destacamos que o questionário foi constituído por dois momentos, conforme assinalamos na Introdução.

Em um primeiro momento, procuramos obter informações referentes à formação dos professores, ao tempo de experiência e suas respectivas jornadas de trabalho. A esse respeito, verificamos que os profissionais entrevistados são sujeitos formados na área de Letras: 2 especialistas em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e 2 mestres em Língua Portuguesa.

Verificamos também que o tempo de atuação dos profissionais selecionados no ensino de Língua Portuguesa varia entre 4 e 12 anos. Por último, constatamos que todos os professores de Língua Portuguesa, participantes deste estudo, fazem parte do quadro de profissionais efetivos das instituições selecionadas e cumprem uma carga horária correspondente à 40h semanais.

Em um segundo momento, o questionário aplicado versou acerca das concepções de língua e linguagem (Questão 1), bem como sobre as

noções de gramática adotadas pelos profissionais entrevistados em sua prática docente (Questão 2). Além disso, indagamos sobre os modos/meios com que o/a professor/a costuma trabalhar questões de gramática em sala de aula (Questão 3), e como o/a profissional percebe a importância das concepções de língua e gramática no desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos (Questão 4)<sup>3</sup>.

Sobre o primeiro questionamento, cabe pontuar que os dados obtidos foram devidamente publicados em Pereira e Santos (2018). No caso deste artigo, por outro lado, os dados apresentados e analisados compreendem a segunda questão (Q2) do questionário aplicado aos professores e professoras entrevistados, a saber: Q2.: O que o/a professor/a compreende como gramática?

Conforme a questão destacada, buscamos verificar qual/quais concepção(es) de gramática norteiam o trabalho dos professores selecionados para este estudo, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Para iniciar nossas discussões, destacamos, primeiramente, as respostas (R) obtidas para o professor 1 da Escola A, e professor 1 da Escola B:

Prof. 1, Escola A: *“A sistematização da língua que privilegia a norma padrão culta”*.

Prof. 1, Escola B: *“A normatização da língua”*.

Dentre os aspectos que compõem as falas dos professores, destacamos o apontamento da gramática como mecanismo responsável pela normatização da língua. Ainda que não seja objetivo nosso explorar

---

3. Tendo em vista a limitação de espaço que marca este artigo, bem como a complexidade das questões que permeiam as respostas obtidas para os questionamentos (3 e 4), guardaremos os dados obtidos para publicações futuras.

de maneira detida a questão da normatização, é importante dizer que esse termo compreende um longo, lento e complexo processo pelo qual passou a Língua Portuguesa e que, de fato, tem nas gramáticas normativas, um de seus mais expressivos instrumentos.

Acontece que, em face dos diferentes modos de usar a língua – fato que reflete a sistemática heterogeneidade linguística – e que podem ser verificados desde o âmbito fonético-fonológico ao discursivo da língua, institui-se em livros, dicionários e gramáticas uma espécie de norma, de modelo a ser seguido pelos usuários da Língua Portuguesa. Conforme Faraco e Zilles (2017), o modelo de língua instituído com os processos de normatização foi eleito levando-se em conta apenas uma forma, ou variedade linguística, dentre as tantas existentes. Essa variedade era justamente a que gozava de amplo prestígio sociocultural para ser registrada “em gramáticas e dicionários, instrumentos que contribuíram para a progressiva fixação da norma padrão” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 134).

Nesse sentido, a gramática, mais precisamente a normativa, vem sendo usada como um instrumento de ‘poder’. Afinal, nessa perspectiva, defende-se que as gramáticas de cunho normativo supostamente detêm a maneira ‘correta’ de usar a língua e que é perpetuada pelos grandes bancos escolares e meios midiáticos. Esse modelo de língua, por sua vez, é imposto aos demais como sendo superior. Importante dizer que a eleição de um modelo de língua em inferior e superior não encontra sustentação em aspectos de natureza linguística. Na verdade, nenhuma classificação de variedades linguísticas em termos de inferior ou superior:

[...] é feita por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não

o falar social mais aceito. Daí por que não existem *usos linguisticamente melhores ou mais aceitos do que outros*; existem *usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros*, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que *a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico* (ANTUNES, 2007, p. 30, itálico no original).

Em um país como o Brasil, fortemente marcado por profundas desigualdades sociais, é sabido que apenas uma parcela da população brasileira tem amplo acesso a bens favorecidos economicamente como, por exemplo, a educação formal. Logo, só é possível concluir que nem todos têm, portanto, acesso ao modelo de língua vinculado nas gramáticas ditas normativas (BAGNO, 2010). Nessa perspectiva, a gramática passa a ser vista como mais um instrumento de poder usado pelas camadas sociais favorecidas economicamente sobre aquelas que se encontram em escalas sociais mais baixas.

Conforme vimos na seção *Concepções de gramática: breves apontamentos teóricos*, a concepção de gramática normativa está diretamente vinculada a uma concepção específica de linguagem, isto é, a linguagem enquanto expressão do pensamento, bem como a um tipo de ensino de língua, o chamado ensino prescritivo. Dentre outras coisas, sabemos que esse tipo de ensino tem por objetivo central promover a substituição dos padrões linguísticos (tidos como ‘incorretos’) com os quais os discentes chegam até os grandes bancos escolares por padrões tidos como ‘corretos’, ‘aceitáveis’ e que condizem com o modelo de língua perpetuado pelas gramáticas normativas.

Compreendemos que para o desenvolvimento da chamada competência comunicativa, o ensino prescritivo pouco ou quase nada tem a oferecer. Afinal, não faz parte dos interesses desse tipo de ensino

ampliar os conhecimentos linguísticos que os estudantes já possuem e dominam muito bem ao entrar em sala de aula, pois, como destacamos no parágrafo anterior, interessa a essa perspectiva de ensino a pura e simples substituição de um padrão linguístico por outro. Além de não contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa que os discentes já possuem, ao entrar em sala de aula, concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando assumem que esse tipo de postura reflete uma espécie de “prática de mutilação cultural” (BRASIL, 1997, p. 26), pois desvaloriza o modo como os nossos estudantes usam um dos principais traços de sua identidade socio-histórica, isto é, a língua materna.

Com essas palavras, não estamos querendo dizer, em instância alguma, que a escola não deve trabalhar com variedades linguísticas mais prestigiadas socialmente. Muito pelo contrário, acreditamos que ter acesso a tais variedades é um direito inalienável dos nossos alunos e que deve ser promovido pela escola (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; BAGNO, 2007; LABOV, 2008). Para tanto, é preciso proporcionar um tipo de ensino que não fira os conhecimentos linguísticos do alunado, mas sim que os amplie, enriqueça.

Nesse sentido, uma das ideias mais aceitas é a de que para promover a ampliação da chamada competência comunicativa é de suma importância proporcionar aos discentes o contato com o maior número de situações ou gêneros textuais que os levem a perceber os diferentes usos da língua, tanto na modalidade falada quanto escrita da língua. Trata-se, portanto, da adoção de um ensino ‘produtivo’ e não ‘prescritivo’ (TRAVAGLIA, 2009).

Dito isto, observemos a resposta fornecida pelo professor 2 da Escola A:

Prof. 2, Escola A: *“O nome gramática é muito amplo, mas especificando para gramática da língua, é uma organização que compõe os discursos e textos, com foco em sua formação e escolha. Como subáreas, há especificidades de gramáticas para estudo da língua, como a gramática normativa, descritiva e a de uso”.*

Na resposta do professor 2 da Escola A, destacamos a menção ao fato de que o termo gramática também pode ser usado para referir um amplo campo de estudos que, por sua vez, compreende diferentes áreas que funcionam a partir de objetivos, ou especificidades diferentes. Além disso, chama nossa atenção o modo como o profissional se refere à gramática não no sentido de compêndio normativo, mas como um elemento ‘natural’ que compreende o conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, ou seja, a chamada gramática internalizada. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 26, *itálico no original*) explica que:

[...] *gramática* abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a construção das frases e dos períodos. Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.

Perspectiva semelhante pode ser verificada na resposta dada pelo professor 2 da Escola B:

Prof. 2, Escola B: *“A gramática da língua não corresponde à língua. Trata-se de um recorte da língua ou recortes, tendo em vista as diversas gramáticas existentes. A gramática é uma das formas de compreender a língua. Mas não se pode esquecer que todos os falantes possuem uma gramática internalizada e isso precisa ser considerado na escola”.*

Na fala desse profissional, o primeiro ponto que chama nossa atenção refere-se ao reconhecimento de que língua e gramática são coisas distintas. Sobre esse aspecto, Antunes (2007, p. 39) explica que a ingênua ideia segundo a qual língua e gramática seriam a mesma coisa, pressupõe que “saber uma língua equivale a saber gramática; ou, por outro lado, saber gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua”. É justamente essa suposição, sem respaldo científico, que está presente na fala de algumas pessoas quando dizem que alguém ‘não sabe falar’. Nesses casos, essas pessoas querem dizer que uma determinada pessoa ‘não sabe falar’ segundo as regras impostas pela gramática normativa.

Desfazer equívocos, como esse, é um ponto que certamente contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado em sala de aula. Afinal, saber que língua e gramática são coisas distintas permite que nossos estudantes percebam que saber usar a língua de modo eficiente nas mais diversas situações de interação comunicativa exige muito mais que o domínio das regras impostas pela tradição normativa. Exige, na verdade, o reconhecimento de que, por ser uma atividade interativa, a língua está voltada para a interação social e, portanto, “supõe outros componentes além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto

de subsistemas que se integram e interdependem irremediavelmente” (ANTUNES, 2007, p. 40).

Assim, por exemplo, toda língua, enquanto um sistema em potencial, compreende, pelo menos, um léxico (conjunto de palavras, ou vocábulos da língua) e uma gramática (responsável por organizar as regras que guiam a organização de itens lexicais nas inúmeras sentenças possíveis). Já na dimensão do uso real que fazemos desse sistema, toda língua compreende a composição de textos (responsável pelos recursos de textualização) e situações de interação comunicativas (compreendem as normas sociais que guiam, norteiam nossa atuação). De fato, como bem atenta Antunes (2007, p. 41):

[...] a língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática) e seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e falsear a compreensão de suas múltiplas determinações.

Um segundo aspecto que nos chama atenção na fala do professor 2 da Escola B corresponde ao fato de que, assim como o professor 2 da Escola A, o referido profissional aponta a existência de diferentes tipos de gramática, tal como procuramos mostrar na seção *Concepções de gramática: breves apontamentos teóricos*. Além disso, o professor chama atenção para existência da gramática internalizada e a necessidade de considerarmos essa perspectiva em sala de aula. A esse respeito, sabemos que a consideração da gramática internalizada implica o reconhecimento da língua enquanto forma de interação social e, conseqüentemente, a adoção do tipo de ensino tido como produtivo.

Em consonância com o que dissemos ao longo deste texto, a adoção do ensino produtivo abre espaço para que os docentes possam abordar questões que vão muito além da mera identificação de elementos propriamente linguísticos, tal como sugerido em atividades que visam à listagem de palavras; a identificação de classes morfológicas; a análise de frases soltas; a identificação de funções sintáticas de termos de orações, dentre outras.

Para exemplificar o que estamos dizendo, vejamos a Figura 1 na qual temos a ‘reprodução’ do título de uma reportagem publicada pela Revista *Veja*, em 18 de abril de 2016:

Figura 1 – Reportagem da Revista *Veja*

The image shows a screenshot of a news article from the website 'veja'. The header is dark blue with the 'veja' logo in white. Navigation links include 'IRPF', 'Governo Bolsonaro', 'Reforma da Previdência', 'Revista', and 'Newsletters'. The article is categorized under 'Brasil'. The main title is 'Marcela Temer: bela, recatada e "do lar"'. Below the title is a short summary: 'A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice'. The author is 'Juliana Linhares' and the date is '18 abr 2016, 19h14'. The main image shows a woman with blonde hair, wearing a black dress with a floral pattern, standing in front of a blurred background of city lights at night.

Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>.  
Acesso em: 25 Jun. 2023

Ao analisar o simples título do gênero reportagem, como o da Figura 1, lançando mão do ensino produtivo, o profissional de uma disciplina como a Língua Portuguesa possibilita e deve promover não apenas a identificação ou listagem de adjetivos como ‘bela’ e ‘recatada’ ou apenas a identificação de uma locução adjetiva como ‘do lar’, elementos usados para atribuir características, a então quase primeira-dama, Marcela Temer. Mais que isso, é preciso promover a reflexão acerca das motivações e, talvez principalmente, efeitos provocados pela adoção desses elementos linguísticos para referir à figura de Marcela Temer. Em outras palavras, ao adotar o ensino produtivo e, conseqüentemente, a ideia de gramática internalizada, bem como o reconhecimento da língua enquanto forma de interação, abre-se espaço para o reconhecimento de que o uso de nenhum dos termos adjetivos presentes no título da reportagem em foco ocorreu de modo aleatório. Ou seja, toda construção linguística carrega em si uma série de ideologias, sentidos e provoca inúmeros efeitos.

No caso do título da reportagem vinculada pela *Veja*, sabemos que ela teve uma forte repercussão, principalmente nas redes sociais, dividindo a opinião dos brasileiros e sendo alvo de muitas críticas, haja vista seu caráter marcadamente sexista. Afinal, ao usar expressões, aparentemente inofensivas, como ‘bela’, ‘recatada’ e ‘do lar’, a reportagem não apenas enaltece alguns dos atributos de Marcela Temer, mas também sugere que esse é o modelo de mulher a ser seguido pelas brasileiras. No contexto de uma sociedade marcadamente machista como a nossa, dizer como uma mulher deve ser é abertamente uma tentativa de nos negar o direito de sermos muito além de belas e recatadas e de estarmos muito além do lar. Ou seja, é tentar negar o direito de ser o que quisermos ser e estar onde quisermos estar.

Com esse simples exemplo, é possível ver que a compreensão do potencial uso da língua e consequente desenvolvimento de sua competência comunicativa reclama que nossos alunos sejam capazes de identificar muito mais que classes e funções gramaticais. Exige que sejam capazes de compreender e produzir as mais diferentes informações e textos não apenas em seus aspectos puramente gramaticais, ou linguísticos, mas, sobretudo, em sua dimensão, em seus aspectos sociais. Trata-se, conforme Antunes (2014) de reconhecer que a gramática é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal. Contudo, “não [...] parece que seja demais reafirmar que a gramática, mesmo sendo necessária, não é suficiente: ela é parte, apenas, da atividade discursiva” (ANTUNES, 2014, p. 32). Assim, só podemos concluir que, se não interagimos por meio da linguagem sem gramática, não podemos interagir apenas com ela.

### Considerações finais

Ao longo deste texto, colocamos em discussão as concepções de gramática subjacentes ao trabalho com a Língua Portuguesa na prática de quatro professores atuantes em duas escolas da rede pública de Ensino Médio na cidade de Mauriti, interior do Cariri cearense. A partir disso, procuramos discutir como tais concepções podem contribuir (ou não) para o desenvolvimento da chamada competência comunicativa dos estudantes.

Por meio de respostas fornecidas pelos profissionais selecionados para este estudo, através da aplicação de um questionário individual, constatamos que as concepções de gramática normativa e internalizada estão presentes nas falas dos professores. Sobre a ideia de gramática internalizada, compreendemos que essa concepção é peça essencial

para promover um trabalho mais produtivo com a Língua Portuguesa em sala de aula. Afinal, vemos que é por meio da concepção de gramática internalizada que se abre espaço para o trabalho com a linguagem em uso – fato que exige a análise, compreensão e produção dos mais variados textos orais e escritos.

Importante colocar que apenas compreender a gramática como um elemento internalizado, próprio ao ser humano não é suficiente para a elaboração de um trabalho com a Língua Portuguesa comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa dos jovens estudantes. Afinal, ainda que seja elementar, além da ideia de gramática internalizada, existem muitos outros elementos (melhores condições de trabalho, objetivos, desenvolvimento de atividades mais produtivas etc.) que precisam ser levados em consideração no trabalho com a Língua Portuguesa, no contexto escolar.

Além disso, estamos cientes de que os resultados deste estudo nos permitem perceber apenas uma pequena parcela da imensa gama de questões que envolvem o trabalho formal com a Língua Portuguesa em sala de aula. Assim, acreditamos que seja interessante procurar analisar como teoria e prática se articulam em sala de aula, bem como discutir e até propor questões mais práticas para o trabalho com a Língua Portuguesa no contexto dos grandes bancos escolares. Essas questões, pensamos, certamente abrem espaço para a realização de uma pesquisa futura por meio da qual podemos procurar analisar como teoria e prática se articulam em sala de aula, bem como sugerir algumas atividades mais concretas para o trabalho com a gramática internalizada.

Por ora, nos contentamos em colocar em discussão a concepção de gramática que alimenta as atividades com a Língua Portuguesa nas aulas dos professores selecionados para a realização desta pesquisa e discutir como tais concepções podem promover (ou não) a competên-

cia comunicativa dos estudantes. Afinal, tal como ressaltamos ao longo de todo este texto, tudo o que fazemos durante as aulas de Língua Portuguesa, no contexto escolar, tem seu começo, meio e fim naquilo que compreendemos por linguagem, gramática e tipo de ensino.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português*. São Paulo: Parábola Editora, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*. São Paulo: Editora Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Editora Parábola, 2017.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe*. 8ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Editora Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 13ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desenvolvimento. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂMARA, JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, Elisia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cânone editorial, 2014.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Anna Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo 'Gramática? In: LOPES Harry Vieira et al. (Orgs.). *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991, p. 35-47.

FUCHS, Juliana Thiesen; IZOTON, Monique. Analisando o livro didático de língua portuguesa quanto à abordagem gramatical. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v.11, n.26, p.13-26, 2018.

HALLIDAY, Michael; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalíngua para principiantes*. São Paulo: Editora Pontes, 2014.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p.273-303.

PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa; SANTOS, Jaqueline Rocha dos. Concepções de linguagem que norteiam o trabalho de professores no ensino médio. *Afluentes: revista de Letras e Linguística, Maranhão*, v.3, n.9. 80-107, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez Editora, 14 ed. 2009.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

Recebido em: 28/03/2023

Aprovado em: 25/06/2023

Licenciado por



## O funcionamento discursivo dos ditados populares em “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago

The discursive functioning of popular sayings in “Ensaio sobre a cegueira” by José Saramago

 Thyago Madeira França

 Marcela Henrique de Freitas

Suelen Alves Da Silva

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo analisar as retomadas de memórias discursivas (PÊCHEUX, 2010) relacionadas a ditados populares na obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago. Tomamos como ditado popular enunciados comumente sem autoria, reconhecidos pela sua recorrência e cristalização social, que possuem o objetivo de transmitir um ensinamento popular a partir de determinados comportamentos e acontecimentos. Ao longo do romance, identificamos ditados populares que dialogam com os acontecimentos do enredo e produzem efeitos de sentido tanto de retomada quanto de ruptura com o já-dito popular. Assim, inscritos nos estudos do discurso (FERNANDES, 2008), buscamos analisar o funcionamento discursivo das memórias sobre os ditados que emergem como já-ditos e acontecimentos novos no enredo de Saramago. Para tanto, fizemos uma seleção de ditados

---

Thyago Madeira França. Professor de Língua Portuguesa e Linguística (Curso de Letras).

Marcela Henriques de Freitas. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU).

Suelen Alves Da Silva. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sul - Sede Morrinhos.

populares e sua significação fora e dentro da obra. Em seguida, por meio da utilização de matrizes de análise (SANTOS, 2004), demonstramos como os ditados emanam discursos que se encontram no campo social e envolvem questões não estritamente linguísticas, mas também alicerçam discursos de uma coletividade por meio de memórias discursivas, as quais também dialogam com as ações das personagens do romance.

**Palavras-chave:** Estudos do discurso. Ensaio sobre a cegueira. Ditados populares. Memória discursiva.

**Abstract:** This work aims at analyzing the recapture of discursive memories (PÊCHEUX, 2010) related to the popular sayings in the book *Ensaio sobre a cegueira* (Blindness) by José Saramago. We define popular sayings as utterances of commonly unknown authorship, recognized by their recurrence and social perpetuation, and intended to impart popular knowledge based on certain behaviors and happenings. Throughout the novel, we identified popular sayings that dialogue with happenings of the narrative and produce meaning effects both of returning and breaking with the already-said popular saying. Thus, subscribed to Discourse Studies (FERNANDES, 2008), we aimed at analyzing the discursive functioning of the discursive memories about the sayings that emerge as already-said and as news in Saramago's plot. In order to do so, we selected popular sayings and their meanings in and outside of the book. Next, through the use of analysis arrays (SANTOS, 2004), we demonstrate how the sayings emanate discourses that encounter one another in the social field and involve not only non-exclusively linguistic issues but also sustain discourses of groups through the discursive memory, which also dialogue with the attitudes of characters of the novel.

**Keywords:** Discourse Studies. Blindness. Popular sayings. Discursive Memory.

## Introdução

José Saramago (1922-2010) é um dos mais importantes escritores da Língua Portuguesa e se destacou como romancista, teatrólogo, poeta e contista, recebendo, dentre outros, os prêmios Nobel de Literatura e Camões, premiações representativas mundialmente. Publicada em 1991, sua obra mais polêmica é *O evangelho segundo Jesus Cristo*, tendo gerado polêmica por conta de críticas ao cristianismo. No entanto, sua obra mais conhecida é *Ensaio sobre a cegueira*, publicada em 1995 e objeto de análise do presente estudo, em que temos a história de uma misteriosa epidemia de cegueira branca que se espalha por uma cidade, causando um grande colapso na vida das pessoas e abalando as estruturas sociais.

O romance se inicia com um homem que, de repente, fica cego enquanto aguardava o semáforo abrir. Aos poucos, a cegueira se alastra e, quando se dão conta, quase todos estão contaminados por uma estranha cegueira contagiosa. Como medida de contenção, o governo decretou estado de epidemia e alocou todos os infectados em um local de quarentena. No isolamento, a mulher do médico, única personagem que enxerga em toda a narrativa, presencia a degeneração de princípios básicos de boa convivência, de modo que as pessoas passam a se comportar por meio de suas características mais primitivas. Quando o grupo de protagonistas consegue sair do local de isolamento, notam que praticamente toda a cidade foi infectada e que todos passaram a seguir seus instintos animais, alojando-se em lojas e supermercados como bichos. Ao final, de forma misteriosa, as pessoas voltam a enxergar o mundo.

Assim, para mobilizarmos um gesto de interpretação à discursividade literária de Saramago, inscrevemo-nos nos estudos do discurso,

em especial nas reflexões de Fernandes (2008) e Pêcheux (2010), com o objetivo de analisar os processos de memória discursiva que emergem dos ditados populares presentes na obra *Ensaio sobre a cegueira*. Buscamos, ainda, analisar de que modo os ditados populares, tomados como discursos da cultura de um povo, produzem sentidos no acontecimento da obra de Saramago.

Em termos metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e interpretativista, em que, a partir de um diálogo com estudos sobre os ditados populares e cultura, bem como sobre as bases dos estudos do discurso e do conceito de memória discursiva, empreendemos uma seleção e recorte de um conjunto de ditados populares presentes na obra.

Posteriormente, desenvolvemos as análises dos efeitos de sentido que emergem dos ditados populares selecionados, de modo a compreender como esses ditados evocam uma memória discursiva, que produz efeitos de sentido no romance e em sua exterioridade social.

### Aspectos teórico-discursivos

Nessa seção, apresentamos reflexões iniciais sobre o arcabouço teórico-analítico da Análise do Discurso (AD), com foco nos conceitos de: 1) discurso, 2) condições de produção, 3) sentido, 4) sujeito e 5) memória discursiva. Entendemos que esses conceitos funcionam como uma rede interligada e, por conta disso, devemos apresentar, ainda que brevemente, essa tessitura teórica. Vale reforçar que se trata de um exercício de análise discursiva *a priori*, de modo que não propomos exaurir a complexidade dos conceitos, mas operacionalizar, de forma responsável, a rede teórica em função de nossa análise.

## Discurso, condições de produção, sentido e sujeito

Ao estabelecer as bases introdutórias da área de estudos, Fernandes (2008) nos lembra que, comumente, *discurso* é uma palavra associada a pronunciamentos políticos, ou a um texto mais rebuscado; um pronunciamento marcado por eloquência, uma frase proferida de forma primorosa, à retórica, e muitas outras situações de uso da língua em diferentes contextos sociais. Ou seja, é um conjunto de ideias organizadas por meio da linguagem de forma a influir no raciocínio.

No entanto, discurso para a AD não representa somente um texto ou fala, mas uma instância enunciativa que implica uma exterioridade à língua e que se encontra social, por ser constituído também por aspectos sociais e ideológicos. Assim, os sentidos atribuídos à palavra são relacionados a esses aspectos externos. Sobre esse aspecto social, Orlandi (1999, p. 15) argumenta que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso, nesse sentido, é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Para compreendermos a relação discursiva enquanto construção social, vale aludirmos às *condições de produção* do discurso, entendidas por Michel Pêcheux, estudioso francês que funda as bases da AD, como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (PECHÊUX, 1997, p. 74). As circunstâncias sociais, históricas e ideológicas que atravessam e gravitam em torno de uma manifestação discursiva são suas condições de produção e, portanto, o processo de produção do discurso deve ser considerado a partir de um conjunto de mecanismos formais que enunciam sempre sobre condições de produção específicas. Funcio-

nam como os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem todo discurso e que, de certa forma, possibilitam ou determinam as posições dos sujeitos e, ainda, a produção de sentidos específicos sobre as manifestações discursivas

Outra importante concepção para a AD é a de sujeito, o qual não representa um sujeito empírico, mas um sujeito que enuncia no mundo, em que se considera o lugar social, histórico e ideológico como constitutivo de seu dizer. Nesse contexto, Fernandes (2008) nos diz que o sujeito vai ser constituído na inter-relação social, ele é descentrado, não é o centro de seu dizer e, em sua voz, há um conjunto de outras vozes, heterogêneas e, por vezes, contraditórias. O sujeito, dessa forma, é constituído por várias vozes e por uma heterogeneidade de outros discursos, bem como se inscreve em um espaço sócio-ideológico que o coloca num campo de posições que lhe confere possibilidades determinadas de enunciar a partir de suas posições ideológicas e condições de produção relacionadas.

As condições de produção envolvem o sujeito e suas contradições, sua posição social, as ideologias que o atravessam, sua posição em relação ao modo de produção, sua posição na esfera específica em que o discurso é praticado. Em síntese, as condições de produção são os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem todo discurso e que, de certa forma, possibilitam ou determinam as posições dos sujeitos e, ainda, a produção de sentidos específicos sobre as manifestações discursivas

Integrante a esses conceitos, temos a noção de *sentido*, compreendida pela AD como um efeito de sentidos entre sujeitos em interlocução (sujeitos se manifestando por meio do uso da linguagem). Para Fernandes (2008), quando nos referimos à produção de sentidos, os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme vemos nos dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocu-

pados pelos sujeitos em interlocução, o que representa dizer que uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar sócio-ideológico daqueles que a empregam. Para melhor compreendermos como os sentidos se dão a partir de redes de já-ditos socialmente inscritos, passemos à memória discursiva, conceito-chave para as análises empreendidas no presente trabalho.

O conceito de memória discursiva, para Pêcheux (2010), faz referência a redes de enunciados que se relacionam aos dizeres utilizados recorrentemente pelos sujeitos em um dado momento da história:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Desse modo, a memória funciona como uma rede interdiscursiva que contempla no discurso novo um já-dito que retoma, atualiza ou ressignifica sentidos cristalizados. Isso dialoga com nosso estudo sobre os ditados populares na obra de Saramago, uma vez que, concebida dessa maneira, a memória discursiva não é algo que se constrói no âmbito da individualidade, como uma lembrança pessoal, mas opera em uma ordem social.

Pêcheux (2010) afirma que a estruturação do discurso vai constituir a materialidade de uma certa memória social. Assim, o espaço das redes de memória deve ser entendido como uma condição do funcionamento discursivo que constitui um corpo sócio-histórico-cultural. Isso representa dizer que os discursos sempre exprimem um já-dito, uma memória coletiva e discursiva na qual os sujeitos estão inscritos e

inscrevem seus dizeres. O espaço de memória, assim, representa uma condição do funcionamento discursivo, a partir de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção.

Assim, representam, a partir da coletividade social, a repetição histórica de enunciados, que formam uma regularidade discursiva. Por isso, Pêcheux (2010) defende a ideia de que os sentidos são construídos a partir das práticas inscritas social, cultural e historicamente, de modo que é a memória discursiva que nos possibilita retomar os discursos já-ditos em outro momento, em uma dada circunstância social, histórica e cultural, em uma situação discursiva atualizada. Em síntese, a memória discursiva funciona como uma espécie de rede virtual de retomada de discursos já utilizados em outros acontecimentos anteriores. Um bom exemplo disso são os ditados populares que com o tempo foram sendo atualizados.

### Os ditados populares sob a ótica da AD

Os ditados populares são enunciados curtos com o propósito de fazer uma advertência ou de aconselhar alguém em uma dada situação comunicativa, além de representar a sabedoria popular, ajudando a constituir uma parte da cultura de um povo. Tais frases estão fortemente vinculadas à tradição e comunicação oral, exprimindo conhecimentos e conselhos que qualquer pessoa consegue entender, bem como se estendendo a várias gerações e em diferentes momentos da história.

Por representarem um conhecimento popular, não possuem necessariamente um autor, mas fazem parte de uma coletividade, da cultura de um povo. Assim, os efeitos de sentidos são construídos de acordo com o condicionamento dos discursos na história e na língua de um

povo. Como os dizeres remetem sempre a um já-dito, entendemos que os ditados populares vão se construindo socialmente através das gerações e se readaptando social e historicamente por meio de retomadas ou reconstruções da memória discursiva.

Em *Os ditos populares e sua utilização na mídia*, Alvarez (2003) argumenta que os ditados populares geralmente têm o intuito de fazer uma advertência e de aconselhar. Para a autora, essas frases vão passando de geração para geração e seus sentidos vão sendo construídos de acordo com o condicionamento dos discursos na história, ou seja, os sujeitos trazem em seus discursos algo do que se falou antes (em outro momento, em outro espaço), o que faz parte de um conhecimento interdiscursivo e social, permitindo sempre formulações discursivas das redes de memória, no caso, sobre os ditados.

Alvarez (2003) demonstra que a mídia tem o poder de imprimir uma releitura do dito popular e apresenta vários exemplos desses enunciados modificados. Para a autora, a modificação acontece para que haja uma valorização de sentidos na posição de quem emprega os ditados. Então, se o ditado é *mulher no volante perigo constante*, uma empresa que busca apoiar as mulheres, vai modificá-lo para “Homens no volante, perigo constante”, inscrevendo-se o homem como aquele que dirige mal e não o já-dito cristalizado de que a mulher é que não dirige bem.

O discurso da mídia, em relação aos ditos populares, retoma a valorização anterior desses por diferentes classes sociais e prenuncia outras possibilidades de sentidos. Assim, o dito popular, quando retomado pela linguagem midiática, produz sentidos diferentes do que quando apresentado nos lares e nas conversas informais. Esses enunciados são modificados ao sabor de diferentes necessidades históricas e psicológicas dos discursos e de suas condições de produção, produção essa “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo

número de procedimentos”. (FOUCAULT, 1996, p. 9). É esse processo de retomada e/ou reconstrução dos sentidos do ditado popular na obra em análise que buscamos demonstrar a seguir.

### Aspectos metodológicos sobre as memórias ativadas pelos ditados populares

Na presente seção, primeiramente apresentamos como se deu o processo de seleção, recorte e tabulação dos ditados populares na obra de Saramago. Em seguida, expusemos cada uma das matrizes de análise das memórias discursivas nos ditados populares selecionados a partir da interação com o romance *Ensaio sobre a cegueira*.

Após o processo de leitura da obra, iniciamos o processo de seleção dos ditados a serem analisados. Reforçamos que consideramos como ditado popular os recortes do enredo que identificamos certa recorrência social no senso comum, com intenção de transmitir uma percepção de sentidos sobre determinados comportamentos e acontecimentos. Assim, é possível termos contemplado sob o nome de ditado popular provérbios, adágios, premissas e frases do senso comum e de conhecimento popular. Além disso, alusões, reconstruções e paródias dos ditados também foram consideradas como elegíveis em nosso processo de seleção.

Os enunciados foram escolhidos a partir de uma vinculação com reflexões sobre a natureza humana. Para não recortarmos somente o fragmento do ditado, buscamos estabelecer uma sequência discursiva mais ampla da obra, assim, pudemos retomar o contexto literário que ela foi usada, uma vez que a retomada dos processos de memória discursiva relacionados será analisada de forma discursiva.

Após a seleção dos recortes da obra, construímos matrizes (SANTOS, 2004), em que os ditados são dispostos e previamente interpre-

tados sob a ótica dos estudos do discurso. Santos (2004) propõe as matrizes como uma ferramenta de análise discursiva que se dá a partir da organização de sequências discursivas que representam as ocorrências das regularidades propostas por uma dada conjuntura discursiva. Assim, optamos pela utilização dessa ferramenta de análise, por entendermos que o mapeamento de regularidades no *corpus* proposto pelo autor contribui para recortarmos enunciados da obra e demonstrarmos o funcionamento dos ditados no texto de Saramago.

Dessa forma, montamos matrizes que mapeiam os ditados selecionados e apresentam gestos de interpretação iniciais sobre os discursos que atravessam a obra como um todo. São dezoito matrizes organizadas da seguinte forma: uma coluna com *sequências discursivas da obra* que contempla em seu recorte um ditado popular e uma segunda coluna com *Efeitos de sentido e Memória discursiva*, em que apresentamos os efeitos de sentido relacionados ao ditado popular no contexto da sequência discursiva, ou seja, a interpretação do ditado.

Após a apresentação de cada matriz, a qual já apresenta gestos de interpretação discursivas, desenvolvemos a consolidação de um exercício de análise discursiva sobre a *Memória discursiva* retomada nos ditados selecionados para o presente estudo. Nessa etapa, descrevemos como essas redes de memória são retomadas e reescritas a partir do contexto discursivo que se estabelece como um acontecimento único na obra de Saramago. Sigamos para as análises discursivas das matrizes sobre os ditados populares selecionadas do romance de Saramago.

## Análise do corpus discursivo

Quadro 01 – Matriz 01

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD01</b> – “O pensamento, pelo segundo sentido implícito, provocou-lhe uma pequena erecção que o surpreendeu, como se o facto de estar cego devesse ter tido como consequência a perda ou a diminuição do desejo sexual, bom, pensou, afinal não se perdeu tudo, <b>entre mortos e feridos alguém escapará</b>, e, alheando-se da conversa, começou a fantasiar” (SARAMAGO, 2018, p. 56 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado presente como já-dito na SD é <i>entre mortos e feridos alguém escapará</i>. Trata-se de um conhecido provérbio português que já existia em 1878 e que é retomado na obra enquanto uma metáfora que altera seu sentido. O ditado significa que, em um dado conflito ou batalha, sempre haverá aqueles que se salvam.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

Na análise dessa primeira SD, o sujeito-personagem ladrão se recusa estar no mesmo ambiente que o primeiro cego, pois o culpava pela sua cegueira, com isso chega um momento em que alguns decidem procurar um lugar para fazerem suas necessidades e o médico sugere que a mulher dele guie todos, e não somente os que estão com vontade, para com isso eles aprenderem o caminho. Mas o ladrão já logo pensa “o que tu não queres é que a tua mulherzinha tenha de me levar a urinar de cada vez que me apeteça”. E com isso ele acaba ficando excitado e é quando ele diz esse ditado. Ainda que retomada, a memória discursiva ativada com o ditado é ressignificada e sucumbe ao “jogo de força de uma ‘desregulação’ que vem perturbar a rede dos ‘implícitos’ (PÊCHEUX, 2010, p. 53 – grifos do autor).

Assim, na SD os efeitos de sentido sobre o ditado desregulam os já-ditos, de modo que o narrador instaura uma movência do sentido

dessa expressão conhecida a partir do contexto da obra: o fato de estar cego; o fato de que com isso não consegue ir ao banheiro sozinho; o fato de estar com medo por não saber que doença é essa; o fato de não terem a cura e o fato de estarem “desamparados/abandonados pelo estado. Ele pelo menos ainda consegue ter ereção. Como uma forma de esperança, pois apesar dos problemas nem tudo está perdido.

Quadro 02 – Matriz 02

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD02-</b> “Nos primeiros momentos pensou-se que os soldados iam irromper pelas camaratas dentro varrendo a bala tudo o que encontrassem pela frente, o governo mudara de ideias, optara pela liquidação física em massa, houve quem se metesse debaixo das camas, alguns, de puro medo, não se mexeram, uns quantos talvez tenham pensado que era melhor assim, <b>para pouca saúde mais vale nenhuma</b>, se uma pessoa tem que acabar, que seja depressa” (SARAMAGO, 2018, p. 90 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado presente como já-dito na SD é <i>para pouca saúde mais vale nenhuma</i> coincide com o fragmento do texto e remete à ideia de que uma vida com saúde debilitada seria mais penosa do que a própria morte.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

Nesse segundo recorte da obra, o sujeito do discurso representado pelo governo decide colocar as caixas de comida de fora do edifício em que os contaminados estão, para com isso eles poderem ficar de olho em qualquer movimento brusco para eles liquidarem e assim evitar confusões. Contudo, o governo muda de ideia e decide liquidar todos que ali fora estão e é quando alguém pensa nesse ditado. A memória aqui ativada é confirmada e retoma os implícitos discursivos, o que Pêcheux (2010, p. 52) tomou por reestabelecimento da “condição do legível em

relação ao próprio legível”. A passagem da obra dialoga com a ideia cristalizada pelo ditado, de que se é para ter pouca saúde, estar doente ou extremamente fragilizado, ou seja, ficarem permanentemente cegos e vivendo aquela situação de calamidade, seria melhor que os soldados que ali estão realmente liquidasse todos para morrerem logo.

Quadro 03 – Matriz 03

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<b>SD03-</b> “Os que se tinham deixado estar agarrados à corda estavam nervosos, agora o seu medo era outro, o de virem a ficar, por castigo da sua preguiça ou cobardia, excluídos da repartição dos alimentos Ah, vocês não quiseram andar no chão de cu para o ar, sujeitos a levar um tiro, pois então não comem, lembrem-se do que dizia o outro, <b>quem não arrisca não petisca</b> ” (SARAMAGO, 2018, p. 106 – grifo nosso).	O ditado presente como já-dito na SD é <i>quem não arrisca não petisca</i> . Trata-se de um dito que ensina que quem não é ousado ou obstinado não consegue o que quer. Quem não corre riscos, perde oportunidades, de modo que somente é possível possuir aquilo que se quer se você se arriscar.

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

No recorte 03, os sujeitos do discurso representados pelos cegos foram em direção às caixas de comidas, e quando um deles achou as caixas, gritou bem alto que as havia achado “Estão aqui, estão aqui” e isso fez com que houvesse um tumulto e as pessoas começassem a brigar pelas caixas. No meio da confusão, alguns cegos se acuaram por medo de se ferirem e não quiseram pegá-las, momento em que o ditado foi empregado.

Ao recordarmos a memória como uma rede interdiscursiva um jogo de força entre uma (des)regularização do pré-construído, ou seja, “um conjunto de já ditos, que também contempla conflitos e ressignificações, quando a instauração do acontecimento assim exige” (FRANÇA, 2016, p. 9), entendemos que a SDO3 ativa já-ditos de que se você não

se arriscar para conseguir aquilo que quer, você não o terá. No caso dos sentidos produzidos na obra, só iriam ter acesso à comida aqueles que se arriscassem, podendo se ferir ou não, enquanto aqueles que se acuassem com medo de se machucar ficariam com fome.

Quadro 04 – Matriz 04

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD04-</b> “Animados pela benevolente intervenção do sargento, os cegos que tinham alcançado o patamar da escada levantaram uma algazarra fortíssima que veio a servir de polo magnético ao desorientado invisual. Já seguro de si, avançou em linha recta, Continuem, continuem, dizia, enquanto os cegos aplaudiam como se estivessem a assistir a um longo, vibrante e esforçado esprinte. Foi recebido com abraços, não era o caso para menos, <b>diante das adversidades, tanto as provadas quanto as previsíveis, é que se conhecem os amigos</b>” (SARAMAGO, 2018, p. 107 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado já-dito é <i>diante das adversidades, tanto as provadas quanto as previsíveis, é que se conhecem os amigos</i> que tem como ideia que é nas situações de dificuldade da vida que podemos realmente conhecer quem são seus amigos de verdade, pois eles irão ajudar.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

A SD 04 retomada a passagem do romance em que os sujeitos do discurso cegos estavam segurando a corda para irem em direção às caixas de comida, quando um deles achou as caixas todas, os demais se soltaram e correram para lá, o que acabou gerando um grande tumulto. Um cego continuou agarrado na corda, mas logo se despreendeu com medo de ficar sem comida, porém não conseguia chegar até onde os outros estavam, e é quando um soldado começa a brincar com ele, “é por aqui, vem andando”, mas ele vê o tom de voz como ironia e para

de andar novamente. Foi quando o sargento viu o que estava acontecendo e gritou para o cego voltar. Os outros cegos, ao ouvirem a voz do sargento, fizeram uma algazarra, o que fez com que o cego que estava perdido achasse o caminho de volta.

Embora Saramago tenha adaptado as palavras, a passagem da obra ativa redes de memória que retomam efeitos de sentido de que é nas dificuldades que a gente conhece quem são os amigos de verdade. Assim, o cego estava com dificuldade de achar as caixas e alguns soldados aproveitando disso fizeram piadinhas. Mas havia um outro soldado que ordenou que a piadinha parasse. Isso fez com que os outros cegos fizessem tanto barulho que pelo som o cego achou seus colegas.

Quadro 05 – Matriz 05

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD05-</b> “Até que chegou o momento em que as palavras se calaram e o velho da venda preta se achou sem ter que dizer. E não foi porque o rádio se tivesse avariado ou as pilhas esgotadas, a experiência da vida e das vidas tem cabalmente demonstrado <b>que ao tempo não há quem o governe</b> (SARAMAGO, 2018, p. 150 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado presente como já-dito na SD é de que <i>ao tempo não há quem o governe</i>. Significa que o tempo é algo imprevisível, não há quem possa comandá-lo. Remete-nos, ainda, ao dito <i>ninguém pode pôr rédeas ao tempo</i>.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

No recorte 05, o sujeito-personagem velho da venda preta, ficou encarregado de ouvir as notícias no rádio e ir repassando-as, mas a cada receptor a mensagem era repassada diferente de acordo com o otimismo e pessimismo de cada um, até que chegou o momento que não havia mais o que dizer. A memória discursiva ativada com o ditado é confirmada, pois por mais que Saramago tenha adaptado as palavras, isso não afetou o significado, a passagem da obra retoma os sentidos

já-ditos de que contra o tempo que é algo tão imprevisível não há quem possa comandar. Eles esperavam que o governo desse as informações pelo rádio, mas não foi o que aconteceu.

Quadro 06 – Matriz 06

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD06-</b> O primeiro cego tapou a cabeça com a manta, como se isso servisse para alguma coisa, cego já ele estava, o médico atraiu a mulher a si e, sem falar, deu-lhe um rápido beijo na testa, que mais podia ele fazer, aos outros homens tanto se lhes devia dar, não tinham nem direitos nem obrigações de marido sobre nenhuma das mulheres que ali iam, por isso ninguém poderá vir a dizer-lhes, <b>“corno consentidor é duas vezes corno”</b> (SARAMAGO, 2018, p. 174 - grifo nosso).</p>	<p>O ditado popular aludido na SD é de que o <i>corno consentidor é duas vezes corno</i>. O enunciado nos passa a ideia de que se você confia em uma pessoa e ela te engana, a culpa não é sua. Agora se ela te enganar e você souber disso e mesmo assim aceitar, você está contribuindo para ser enganado.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

Na análise inicial da SD 06, os sujeitos do discurso representados pelos três cegos da camarata dos malvados chegam até a porta e intimam as mulheres a irem para a camarata deles e, para terem a comida, teriam que terem relações sexuais com eles e com isso o dito é usado.

Os efeitos de sentido que se vinculam ao ditado da SD 06 ressignificam as redes de memória discursiva, ou seja, os já-ditos sobre o ditado são desregulados e deslocam a metáfora cristalizada. Como nos lembra Pêcheux (2010, p. 56) a rede de uma memória “é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização”, de modo que, no contexto em análise, o narrador cria suas próprias expressões, pois a passagem da obra traz o sentido de que ninguém poderia reclamar de uma trai-

ção, uma vez que todos ali não tinham mais “direitos nem obrigações de marido sobre nenhuma das mulheres que ali iam” (SARAMAGO, 2018, p. 174).

Na narrativa, eles não podiam fazer nada, e elas estavam fazendo aquilo não por prazer, mas para que elas pudessem comer e seus maridos também. Então não poderia ser considerada uma traição, uma vez que eles eram consentidores pelo fato de que elas só estavam tendo relações sexuais com os outros homens para garantirem sua sobrevivência e de seus maridos também, com isso, eles não podiam culpá-las, pois elas também estavam fazendo aquilo por eles.

Quadro 07 – Matriz 07

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD07-</b> “Levantaram-se, dividiram-se, uns para o lado direito, outros para o esquerdo, imprudentemente não tinham pensado que algum cego da camarata dos malvados poderia ter estado à escuta, felizmente o <b>diabo nem sempre está atrás da porta</b>” (SARAMAGO, 2018, p. 193 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado já-dito é de que <i>o diabo nem sempre está atrás da porta</i>, o qual busca ensinar que o mal nem sempre está à nossa espreita, nos esperando. E, também, que a maldade, às vezes, pode estar mais próxima do que imaginamos.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

No contexto das condições de produção da obra, a SD 07 retoma o ditado e produz sentidos sobre o fato de que todos os sujeitos da obra estão cegos. E isso não impediria que algum inimigo da camarata adversária estivesse os escutando ali, sem se esconder, uma vez que ele não seria visto por ninguém. Tomando as redes de memória como “espaços de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 2010, p. 56), a SD07 retomada e atesta sentidos sobre um já-dito de que, embora nada de ruim tenha acontecido, o mal pode

estar mais próximo do que se imagina. A mulher do médico disse que daria um prazo, e iriam esperar até o dia seguinte, e se os soldados ainda assim não trouxessem comida então eles avançariam.

Quadro 08 – Matriz 08

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD08-</b> O velho da venda preta, que pelos vistos algumas lições de tática devia ter aprendido na sua juventude, lembrou a conveniência de se manterem sempre juntos e virados na mesma direção, por ser essa a única forma de não se agredirem uns aos outros, e que deviam avançar em silêncio absoluto para que o ataque beneficiasse do efeito surpresa, descalcemo-nos, disse, depois vai ser difícil encontrar cada um os seus sapatos, disse alguém, e outro comentou, <b>Os sapatos que sobram é que irão ser os verdadeiros sapatos de defunto</b>” (SARAMAGO, 2018, p. 198 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado que dialoga com a SD é <i>os sapatos que sobram é que irão ser os verdadeiros sapatos de defunto</i>. Trata-se de um antigo provérbio que busca se referir a quando alguém deseja algo muito improvável. A história por trás desse provérbio é a prática de frades que pagavam com os sapatos do defunto ao homem (campeiro ou sineiro) que ia pelas aldeias anunciar com uma campana (campainha), a morte de um deles. Às vezes, morria-se antes o campeiro do que o frade do qual ele esperava herdar os sapatos.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

Na análise da SDo8, o sujeito-personagem velho da venda preta reuniu uma turma para atacar os malvados e, para que acontecesse um efeito surpresa, eles deviam ir em silêncio. Para isso, sugeriu que tirassem os sapatos, o que gerou o comentário sobre, quando eles voltassem, ia ser difícil cada um achar os seus sapatos, uma vez que eles estavam cegos.

Nesse contexto, os efeitos de sentido do ditado retomam já-ditos cristalizados na memória. Quando os cegos voltassem para pegar os sapatos, os que lá sobrassem seriam dos que morreram na batalha. Retoma

outro aforismo conhecido como *não se deve contar com o ovo que ainda está na galinha*. O mesmo acontece no recorte da SDO8, de modo que estar à espera desses sapatos seria estar à espera de coisa alguma.

Quadro 09 – Matriz 09

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD09-</b> O grande erro do cego da contabilidade foi ter pensado que bastava apoderar-se da pistola para ter com ela o poder no bolso, ora o resultado foi precisamente ao contrário, cada vez que faz fogo sai-lhe o tiro pela culatra, por outras palavras, cada bala disparada é uma fração de autoridade que vai se perdendo, estamos para ver o que acontecerá quando as munições se lhe acabarem todo. Assim como <b>o hábito não faz o monge</b>, também o ceptro não faz o rei, esta é uma verdade que convém não esquecer” (SARAMAGO, 2018, p. 204 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado retomado é <i>o hábito não faz o monge</i>. Trata-se de um conhecido e antigo provérbio que ensina que não podemos que não se deve <i>julgar as pessoas pela aparência</i> ou, ainda, <i>julgar um livro pela capa</i>. A ideia é que não é porque uma pessoa tem bons hábitos que ela de fato é boa. É o mesmo que dizer que não é porque uma pessoa vai à igreja que ela é santa.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

A análise inicial da SDO9 retoma a passagem que o sujeito-personagem cego da contabilidade adquiriu uma arma e, com isso, pensou ter o poder, sem cogitar que pudesse ficar sem munição. A memória discursiva ativada com o ditado é ressignificada, os já-ditos sobre o ditado são desregulados, uma vez que o narrador acrescenta o “não” do ditado original.

Isso porque a passagem da obra retoma os sentidos de que não é pelo fato de o cego da contabilidade ter a possibilidade de estar com a arma que ele conseguiria assumir o controle da situação na ausência do “chefe”, agir como um líder, já que a munição poderia acabar e ele precisaria de um plano B.

Quadro 10 – Matriz 10

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD10-</b> Quando o dia nasceu, só umas ténues colunas de fumo subiam dos escombros, mas nem essas duraram muito, porque daí a pouco começou a chover, uma chuvinha miúda, uma simples poalha, é certo, mas desta vez persistente, ao princípio nem conseguia chegar ao chão esbraseado, transformava-se logo em vapor, porém, com a continuação, já se sabe, <b>água mole em brasa viva tanto dá até que apaga</b>, a rima que a ponha outro (SARAMAGO, 2018, p. 213 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado aludido é <i>água mole em brasa viva tanto dá até que apaga</i>. Retoma ao dito antigo <i>água mole em pedra dura tanto bate até que fura</i>, que ensina que para se conseguir aquilo que quer, é preciso insistir e persistir.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

A SD 10 retoma o momento da obra em que se relata os estragos de um incêndio, até que veio uma chuvinha bem leve, porém bem persistente que por mais que fosse pouquinha de tanto se pingar na brasa uma hora ela apagou. França (2016, p. 8) nos lembra que a memória representa “uma presença virtual na materialidade, como uma instância que não se faz presente como um enunciado, mas é responsável por reestabelecer possíveis leituras implícitas e constitutivas do real sócio-histórico”. A memória, na SD em questão, é ativada e retoma efeitos de sentido cristalizados de que, ainda que a força de uma persistência/resistência a algo pareça pouca, há sempre uma força contrária prestes a estabelecer um novo acontecimento.

Quadro 11 – Matriz 11

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD11-</b> Agora, estando toda a gente cega, parece fácil dar por mal empregado o dinheiro que se gastou, afinal há é que ter paciência, dar tempo ao tempo, já devíamos ter aprendido, e de uma vez para sempre, que <b>o destino tem de fazer muitos rodeios para chegar a qualquer parte</b>, só ele sabe o que lhe terá custado trazer aqui este mapa para dizer a esta mulher onde está (SARAMAGO, 2018, p. 226 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado retomado é <i>o destino tem de fazer muitos rodeios para chegar a qualquer parte</i> ou, ainda, <i>Deus escreve certo por linhas tortas, As voltas que o mundo dá</i>. Trata-se de uma frase que busca nos transmitir a mensagem de que, para se conseguir aquilo que se quer, antes deve-se passar por várias adversidades. Ou seja, a vida tem seus próprios caminhos, coisas que não controlamos, suas ironias, suas voltas, de modo que sempre haverá o inesperado e dificuldades para enfrentar.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

No contexto das condições de produção da obra e da SD11, o sujeito-personagem mulher do médico segue pelas ruas seguindo os letreiros quando se dá conta de que está perdida e, com isso, cai ao chão aos prantos, quando vem um cachorro e começa a lamber suas lágrimas, quando ela de repente ergue seus olhos ela vê um grande mapa daqueles que o departamento de turismo espalha pela cidade. A memória discursiva ativada com o ditado é confirmada, pois a obra retoma a ideia de que para conseguir aquilo que quer, antes temos que passar por várias adversidades. No caso dessa passagem, a mulher do médico passou pelas adversidades de ser a única que ainda podia enxergar e ainda assim estar perdida, o que fez com que ela se sentisse esgotada e se sentasse para chorar e de repente ali mesmo ela viu o mapa de turismo que poderia ajudá-la a achar o caminho.

Quadro 12 – Matriz 12

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD12-</b> primeiro cego e a mulher, a rapariga dos óculos escuros, o velho da venda preta, este garoto, via-os acorados sobre as ervas, entre os caules nodosos das couves, com as galinhas à espreita, o cão das lágrimas também descera, era mais um. Limparam-se como puderam, pouco e mal, a uns punhados de ervas, a uns cacos de tijolo, <b>aonde o braço conseguiu alcançar, em algum caso foi pior a emenda.</b>(SARAMAGO, 2018, p. 243 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado que dialoga com a SD <i>onde o braço conseguiu alcançar, em algum caso foi pior a emenda</i>. Faz referência ao dito português <i>pior a emenda que o soneto</i>, que representa dizer, em muitos casos, quando se tenta corrigir um erro ou uma situação ruim, as coisas ficam ainda piores.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

No contexto das condições de produção da obra presentes na SD12, os sujeitos do discurso representados pelo grupo de protagonistas (a mulher do médico, o primeiro cego, o médico, a rapariga...) estavam na casa de uma velhinha, quando de repente o menino estrábico tem uma diarreia, e precisa descer rapidamente as escadas em direção ao quintal, é quando todos descem para fazer suas necessidades lá também, e com isso eles acabam se limpando como podem, com ervas, cacos, o que o branco conseguiu pegar.

A memória discursiva ativada pelo ditado retoma “condições implícitas de interpretação” (PÊCHEUX, 2010, p. 54) e se associa quando os cegos tiveram de se limpar com o que o braço conseguiu pegar e nem todos tiveram a mesma sorte. Ainda que todos precisassem se limpar, alguns somente conseguiram alcançar coisas que pioraram a situação de higiene, ou seja, tiveram como resultado da limpeza um estado pior que o anterior.

Quadro 13 – Matriz 13

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD13-</b> “Os grupos que por aí existem devem ter chefes, alguém que mande e organize, lembrou o primeiro cego, Talvez, mas neste caso tão cegos estão os que mandem como os que forem mandados, Tu não estás cega, disse a rapariga dos óculos escuros, por isso tens sido a que manda e organiza, não mando, organizo o que posso, sou, unicamente, os olhos que vocês deixaram de ter, uma espécie de chefe natural um <b>rei com olhos numa terra de cegos</b>” (SARAMAGO, 2018, p. 245 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado que dialoga com a SD é <i>um rei com olhos numa terra de cegos</i>. Trata-se de uma adaptação de um provérbio bastante conhecido que é: <b>em terra de cego, quem tem olho é rei</b>. Busca demonstrar que, em situações de privação, quem tem pouco é um privilegiado.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

Na análise da SD13, como todos estavam cegos iriam aparecer dificuldades para que as pessoas achassem água e comida, e também para conseguir reparti-los, por isso a rapariga sugeriu que a mulher do médico sendo a única que possuía a visão, teria que organizar os grupos, sendo assim uma espécie de “rei”. A memória discursiva que emerge com o ditado é confirmada, já que a obra retoma os sentidos de que em uma terra de cegos, obviamente quem tem visão tem mais condições de ajudar, porém a obra também nos traz o fato dela ser a única capaz de ver “com olhos” (SARAMAGO, 2018, p. 245), ou seja, como uma maldição uma vez que ela deixa de viver para si e passa a viver para os outros.

Quadro 14 – Matriz 14

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD14-</b> O presidente não chegou a abrir a sessão, cuja ordem de trabalhos previa precisamente a discussão e tomada de medidas para o caso de virem a cegar todos os membros do conselho de administração efectivos e suplentes, e nem sequer pôde entrar na sala de reuniões porque quando o ascensor o levava ao décimo quinto andar, exactamente entre o nono e o décimo, faltou a corrente eléctrica, para nunca mais. E como <b>uma desgraça nunca vem só</b>, no mesmo instante cegaram os eletricistas que se ocupavam da manutenção da rede interna de energia e conseqüentemente também do gerador” (SARAMAGO, 2018, p. 253 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado aludido na SD14 é <i>uma desgraça nunca vem só</i> e também é dito como <i>desgraça pouca é bobagem</i>. Busca dizer que sempre quando tem um problema, ou seja, <i>não há nada que esteja tão ruim que não possa piorar</i>.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

No contexto da SD14, quando o sujeito-personagem assessor do presidente o levava para um a reunião de tomadas de medidas para a epidemia acaba faltando energia. Em decorrência disso, estavam apressados para resolverem os problemas e no mesmo instante que os eletricistas iam arrumar a energia eles ficaram cegos.

A memória discursiva ativada com o ditado é confirmada, pois o fragmento retoma os sentidos já-ditos de que quando se tem um problema, com ele aparecem mais vários outros. Já estavam lotados de preocupações, pois havia entre eles uma cegueira pela qual ninguém sabia e com isso conseqüentemente não tinham a cura, tinham que pensar o que iriam fazer para que a cegueira parasse de se alastrar e contaminar cada vez mais pessoas. E quando eles vão se reunir a energia acaba, ou seja, mais um problema, e então são chamados os eletricistas que de repente ficam cegos, ou seja, mais problemas.

Quadro 15 – Matriz 15

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p>“<b>SD15-</b> Sentou-se à secretária’, pousou as mãos no tampo de vidro coberto de pó, depois disse, com um sorriso triste e irônico, como se se dirigisse a alguém que estivesse na sua frente, Pois não, senhor doutor, tenho muita pena, mas o seu caso não tem remédio, se quer que lhe dê um último conselho acolha-se ao dito antigo, tinham razão os que diziam que <b>a paciência é boa para a vista</b>” (SARAMA-GO, 2018, p. 283 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado que dialoga com a SD da obra é <i>a paciência é boa para a vista</i>, podendo se remeter também aos ditados <i>o apressado come cru</i> ou <i>a pressa é inimiga da perfeição</i>. Esses ditados ensinam que a paciência nos faz enxergar melhor. Ou seja, quando se vê uma situação e se pensa com paciência antes de agir, enxerga-se de um ângulo melhor do que na hora da raiva.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

A análise inicial da SD15 é sobre quando os sujeitos representados pelo grupo (mulher do médico, primeiro cego, médico, rapariga...) se reúnem no antigo consultório do médico, e ele comenta com a turma que lá seria o lugar onde aconteciam seus milagres mais que agora ele não pode fazer nada e aconselha a todos a seguirem esse dito antigo. A memória discursiva aqui ativada propõe a retomada um já-dito de que ter paciência nos faz enxergar melhor, e quando não se tem o que fazer o que resta é ter paciência (PÊCHEUX, 2010; FRANÇA, 2016). O médico nessa passagem se mostra bastante otimista, pois era ali naquele consultório onde as pessoas iam procurar ajuda e ele era capaz de resolver o problema, mas que agora ele está em situação que requer ajuda e nem mesmo pode se ajudar, restando somente ter paciência.

Quadro 16 – Matriz 16

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD16-</b> O tempo está-se a acabar, a podridão alastra as doenças encontram as portas abertas, a água esgota-se. A comida tornou-se veneno, seria esta a minha primeira declaração, disse a mulher do médico, E a segunda, perguntou a rapariga dos óculos escuros, Abramos os olhos, Não podemos, estamos cegos, disse o médico. É uma grande verdade a que diz que <b>o pior cego foi aquele que não quis ver</b>, Mas eu quero ver, disse a rapariga dos óculos escuros, Não ser por isso que verás, <b>a única diferença era que deixarias de ser a pior cega</b>, e agora vamo-nos, não há mais que ver aqui, disse o médico (SARAMAGO, 2018, p. 283-284 – grifos nossos).</p>	<p>O ditado popular que dialoga e emerge da SD é <i>o pior cego é aquele que não quer ver</i>. Trata-se de uma expressão antiga que diz respeito à conduta de uma pessoa ingênua ou em negação que não quer enxergar o que está na sua frente, negando a verdade.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

No contexto da SD16, o ditado ativa a memória discursiva e produz sentidos sobre o fato de que todos os sujeitos da obra estão cegos. O sujeito do discurso representado pela mulher do médico pediu para que abrissem os olhos, ou seja, acordassem para a realidade do que estava acontecendo e o médico disse que não podia, pois estavam cegos. Assim, retoma-se efeitos de sentido de que o pior cego é aquele que vê as coisas acontecendo, mas continua agindo da mesma forma, preferindo fingir não ter visto. A podridão já tinha tomado conta do lugar, não havia mais água, comida, não tinha motivo para ficar ali e a mulher do médico que é a única que vê descreve aquela calamidade para que todos acordem que precisam deixar o lugar. E o médico se mantém tranquilo diante de tudo e a mulher acaba querendo dizer com o ditado que o pior é que ele que sabe de tudo o que está acontecendo e finge não saber.

Quadro 17 – Matriz 17

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD17-</b> Nenhum dos outros fez comentários, nenhum deu parabéns, nenhum exprimiu votos de felicidade eterna, em verdade o tempo não está para festejos e ilusões, e quando as decisões são tão graves como esta parece ter sido, não surpreenderia até que alguém tivesse pensado que é preciso ser-se cego para comportar-se desta maneira, <b>o silêncio ainda é o melhor aplauso</b> (SARAMAGO, 2018, p. 292 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado mobilizado na SD é <i>o silêncio ainda é o melhor aplauso</i> e é uma adaptação do provérbio <i>o melhor artifício do esperto é ficar calado</i>, que nos ensina que, muitas vezes, o silêncio é a melhor resposta. As palavras em excesso seriam desnecessárias, ainda mais para pessoas que não querem ouvir.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

A análise inicial da SD17 retoma a passagem de que os sujeitos-personagens velho da venda preta e a rapariga estão em uma conversa sobre os sentimentos de um pelo outro. E todos da camarata não se intrometeram na conversa deles e é quando o dito é usado. A memória discursiva ativada com o ditado é confirmada, pois a passagem da obra retoma os sentidos já-ditos de que você só sabe de uma coisa se é com você, se não é, é melhor ficar calado, pois o silêncio é a melhor resposta. Como é dito na obra, “é preciso ser-se cego para comportar-se desta maneira” (SARAMAGO, 2018, p. 292). Ninguém deu parabéns ou desejou felicidades a eles uma vez que eles não quiseram se meter, pois estavam em um problema (o fato de estarem cegos) bem maior. O tempo realmente não estava para festejos e ilusões.

Quadro 18 – Matriz 18

Sequência discursiva da obra	Efeitos de sentido e memória
<p><b>SD18-</b> Levanta-te, corre, que te vêm matar, bem o quisera ele, mas já outros correram e caíram também, é preciso ser-se dotado de muito bom coração para não desatar a rir diante deste grotesco emaranhado de corpos à procura de braços para libertar-se e de pés para escapar. Aqueles seis degraus lá fora vão ser como um precipício, <b>mas, enfim, a queda não será grande, o costume de cair endurece o corpo, ter chegado ao chão, só por si, já é um alívio</b> (SARAMAGO, 2018, p. 303 – grifo nosso).</p>	<p>O ditado retirado da sequência discursiva da obra é, <i>mas, enfim, a queda não será grande, o costume de cair endurece o corpo, ter chegado ao chão, só por si, já é um alívio</i>. Trata-se da retomada da ideia de que é errando que se aprende e se fortalece. A prática de errar ensinar a pessoa a se reerguer e tentar acertar. O fato de a pessoa reconhecer que errou já seria um alívio.</p>

Fonte: Matriz construída a partir de Santos (2004)

A análise da SD18 alude à passagem em que o sujeito-personagem mulher do médico vê que os santos da igreja estão com os olhos vendados e com isso a notícia se espalha e começa a bagunça para saírem da igreja, onde uns saem tropeçando em outros e é quando o dito é usado. A memória discursiva opera a partir da retomada de já-ditos sobre o ditado, tradicionalmente utilizado para aludir a uma situação em que o erro pode ser considerado pedagógico, permitindo que a pessoa aprenda a partir de suas falhas e possa se reerguer após a queda.

Como nos lembra Pêcheux (2010, p. 56), a certeza que se estabelece é que “uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo” (PÊCHEUX, 2010, p. 56). Assim, buscamos reconhecer nos recortes da obra de Saramago que, embora os já-ditos sobre os ditados sejam convocados para compor os efeitos de sentidos novos, há nas redes de memória certa plasticidade que contempla espaços de disjunções e de deslocamentos que permitem sentidos outros.

## Considerações finais

Os ditados são marcados pela historicidade que é constitutiva do discurso, de modo que envolvem efeitos de sentido que não resultam somente daquilo que vimos ou ouvimos. Eles partem de dizeres ressignificados em novos acontecimentos discursivos. Por isso, os discursos demarcados pelos ditos populares, produzem sentidos que vão além da literalidade do que se vê, do que se ouve. Esses ditados produzem percepções sobre a sociedade e a vida que são transmitidos de geração em geração. Logo, é relevante demonstrar a riqueza discursiva que atravessa e constitui a escrita de Saramago, a partir dos ditados populares e sua interdiscursividade com questões culturais diversas.

Aqui buscamos demonstrar como os ditados populares na obra de Saramago resgatam memórias discursivas construídas socialmente que compõem e propõem efeitos de sentido nos acontecimentos da obra, o que nos possibilita enxergar que tanto a memória discursiva quanto o interdiscurso são percebidos por meio de marcas linguísticas que circulam socialmente. A partir das matrizes que mapearam os ditados selecionados, empreendemos gestos de interpretação sobre os discursos presentes no enredo da obra.

Finalizamos com as análises de como as redes de memória discursiva sobre o ditado popular são ativadas, podendo ser confirmadas, ou seja, quando há a retomada dos já-ditos, ou ressignificadas/refutadas quando o ditado é usado com sentidos outros na obra de Saramago. Embora os ditados analisados tenham se dado a partir da retomada dos já-ditos socialmente inscritos, Saramago estabelece uma unicidade em sua releitura discursiva, a partir do acontecimento único de sua obra. Por fim, consideramos relevante a ideia de fortalecer os ditados populares como uma construção de memória coletiva, a partir de seu papel de aconselhar e advertir e serem transmitidos de geração em

geração. Assim, esperamos também ter posto em diálogo a grandiosidade discursiva dos ditados populares na obra de Saramago.

## Referências

ALVAREZ, S. M. Os Ditos Populares e sua utilização na Mídia. In: *51º Seminário GEL*, 2003, Taubaté. 51º Seminário GEL. Taubaté-SP: UNITAU, 2003. p. 387-387.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2008.

FRANÇA, T. M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. *Revista Interletras*. Dourados-MS, v.4, n. 22, p. 1- 10, out. 2015/ mar. 2016.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69) IN GADET, F. HAK, T. (Org.). *Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, J. B. C. dos. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos (Org.). *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Recebido em: 16/03/2023

Aprovado em: 26/06/2023

Licenciado por



## Representações docentes: uma análise através das vozes enunciativas

Teacher representations: an analysis through enunciation

 Marcos Marques Silva

 Williany Miranda da Silva

**Resumo:** O presente artigo busca discutir se há interferências na representação profissional desencadeada por professores da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, ao migrar do contexto *online* para o contexto presencial. Tem como objetivo analisar o conceito de representação subjacente a esses professores. Para tanto, analisa as respostas dos referidos profissionais, por meio de um questionário *online*. Como suporte teórico, recorre a Moscovici (1978, 2003), ao asseverar que a representação é constituída pelas relações humanas e, nessa interação, os sujeitos elaboram funções e comportamentos inseridos em um contexto; nas vozes enunciativas, pauta nas considerações de Bronckart (1999), quando o teórico argumenta que as vozes são entidades que declaram a responsabilidade do que foi enunciado, julgando, avaliando e analisando. Os resultados apontam, nos discursos dos professores, ao argumentarem e analisarem suas realidades e experiências, uma ocorrência de vozes com face de autor, personagem e social.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Vozes enunciativas. Representação social.

---

Marcos Marques Silva. Mestrando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Email: marcos.marques@estudante.ufcg.edu.br

Williany Miranda da Silva. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: williany.miranda@professor.ufcg.edu.br

**Abstract:** This article seeks to discuss whether there are interferences in the professional representation triggered by teachers of the State Education Network of Paraíba, in the migration from the online context to the face-to-face context. This article aims to analyze the concept of representation underlying these teachers. To this end, we analyzed the responses of these professionals through an online questionnaire. As a theoretical support, we turn to Moscovici (1978, 2003), when he asserts that the representation is constituted by human relationships, and, in this interaction, the subjects elaborate functions and behaviors inserted in a context; in the enunciative voices, we based on the considerations of Bronckart (1999), when the theorist argues that the voices are entities that declare the responsibility of what was enunciated, judging, evaluating and analyzing. The results indicate, in the teachers' speeches, when arguing and analyzing their realities and experiences, an occurrence of voices with the face of the author, character and social.

**Keywords:** Remote teaching. Enunciative voices. Social representations.

## Introdução

Em meados de 2020, foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) um cenário de pandemia mundial, devido ao crescimento dos casos de contágio do novo Coronavírus<sup>1</sup>. A partir disso, o isolamento social é adotado como medida de saúde pública, a fim de conter a disseminação do vírus. Por isso, novas formas de trabalhar foram impostas no contexto de crise pandêmica; e, na área educacional, não foi diferente também, com a implementação do ensino remoto emergencial,

---

1. De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 é considerada uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, de alta transmissão. Em meados de 2020, pelo seu contágio global, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o Coronavírus como uma Pandemia. Assim, a quarentena foi uma alternativa possível para diminuir e superar o estágio da doença. Potente e perigoso, o vírus gerou dúvidas, criou medos e propiciou que novas regras sociais fossem seguidas, como o uso de máscara e do álcool em gel.

por exemplo. Com isso, novos modelos, conhecimentos e contextos de aprendizagens surgiram, como apontam Barros, Henriques e Moreira (2020), contribuindo, assim, para uma adoção de novas posturas, especificamente dos professores, em relação a esse cenário.

Diante do novo cenário vivenciado, os órgãos educacionais adotaram como saída para diminuir os danos ocasionados pelo período do isolamento social, o ensino remoto e as aulas *online* concentrados como alternativas ao ensino presencial. Com isso, as plataformas digitais, redes sociais, elaboração de materiais e aulas *online* ganharam espaço nas escolas, buscando viabilizar o trabalho dos professores, no período remoto. Nesse cenário, não somente os docentes, gestores escolares, secretarias de educação foram importantes, mas a família, também, tinha um papel imprescindível, incentivando e acompanhando seus filhos (alunos), no momento de estudo dado, a partir do modelo encontrado para a realidade posta. Santos, Lima e Sousa (2020) asseveram que foi preciso uma “reinvenção” do espaço, tempo e currículos, em vários aspectos, embora essas ações já sejam consideradas frágeis no contexto presencial.

Assim, passamos a ouvir, diariamente, a expressão “ensino remoto”, popularizado na pandemia, argumentam Galvão e Salviani (2021), que foi adotado para se referir à educação a distância (EaD). Vale lembrar que o EaD já tinha um funcionamento estabelecido, como uma modalidade, oferecida pelas instituições de ensinos diversas, existindo em conjunto com a modalidade presencial. Os autores lembram os vários “eufemismos” para se referir ao ensino remoto, por exemplo: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TIDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial, entre outros.

A mediação digital, principalmente, na área educacional, através das atividades síncronas e assíncronas, aulas gravadas e *online* pas-

saram a ganhar mais espaço nas salas de aulas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros professores já utilizavam os espaços *online*, mas os docentes tiveram que adotar, de maneira rápida e obrigatória, a utilização de novas ferramentas para dar continuidade ao trabalho. Barros, Henriques e Moreira (2020) afirmam que esse cenário foi de transição para os professores, os quais se tornaram *Youtubers*, produzindo vídeos e aprendendo a utilizar diversos sistemas usados para videoconferências, como o *Skype*, *Zoom*, *Google Classroom*.

Apesar de serem atacados diariamente, com discursos desqualificantes, os docentes foram colocados, durante o período pandêmico, a atuarem na “linha de frente”, com a responsabilidade de cuidar do direito e desenvolvimento das atividades, a fim de garantirem a educação de milhões de estudantes, inseridos em escolas públicas e privadas brasileiras. E assim, sentiram-se pressionados a ressignificar e reinventar suas práticas e ações, de modo que as aulas continuassem, muitas vezes, lembram Santos, Lima e Sousa (2020), esquecendo de certas teorias e metodologias que guiassem o seu fazer. É necessário lembrar que os professores são considerados agentes imprescindíveis no ato de transmitir os saberes aos seus alunos, de modo que precisaram construir competências para atender às demandas que a sociedade moderna impõe.

Após o período de dois anos de aulas remotas, os professores se viram de volta ao presencial/híbrido, diante das flexibilizações das regras da pandemia e do avanço da vacinação. Assim, os docentes migraram de um contexto *online*, com aulas assíncronas e as ferramentas digitais, sendo o cerne do seu trabalho, para a sala de aula física, de paredes, em que o contato com os alunos e a execução da aula acontecia presencialmente, sem mais a mediação de uma tela de *notebook*. Com isso, os professores foram obrigados a se adequarem a esse novo ambiente de trabalho, em que eles não frequentavam há dois anos.

Em vista disso, ao considerarmos as características de uma sociedade na pós-modernidade, em que o professor não é mais o sujeito que dispõe, na sala de aula, do conhecimento centrado, mas divide sua metodologia e, às vezes, o sentimento de “ignorância” ao lidar com as “máquinas”, que propõe o aluno uma conexão com o mundo, ele observa seu espaço e poder reduzidos. Assim, a representação do professor centrado de poder, em que somente ele detinha o conhecimento, que estava em voga, está se perdendo.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) compreendem o conceito de identidade docente como uma construção social, em que vários elementos se integram entre si, acarretando em sequências de representações que os professores fazem de si mesmos e de seus trabalhos, atrelado à história de vida e condições de ofício. De acordo com o dicionário *online*, representação é ato ou efeito de representar. É uma imagem que criamos do mundo ou de algum elemento específico. Em outras palavras, é uma atividade simbólica do colaborador com o mundo que o cerca.

Moscovici (1978, 2003) aponta que a representação possui dois objetos indissociáveis: sujeito e objeto. De acordo com esse autor, a representação é constituída pelas relações humanas, ou seja, é através da interação que os sujeitos elaboram funções e comportamentos, dentro da comunidade que estão inseridos. Ainda segundo esse autor, as representações são formadas através das experiências dos sujeitos com o mundo, as pessoas ao seu redor. Por isso, o professor, particularmente, constrói esse elemento à medida que suas experiências na formação inicial, na escola ou nos contextos que desenvolvem suas atividades, acontecem. Assim, podemos afirmar que esse é um processo que está relacionado às demandas que cada cenário apresenta.

Nesse sentido, Bronckart (1999) afirma que as representações se constituem nas produções textuais, orais ou escritas, que permitem

situar e analisar a contribuição de cada colaborador para a realização de uma determinada atividade. Diante disso, pretendemos discutir, no nosso estudo, a partir dos discursos de professores da Rede Estadual da Paraíba, quais são suas projeções acerca do conceito de representação docente, após vivenciarem o contexto remoto e migrarem para o ambiente presencial.

Por acreditarmos que as análises dos discursos dos professores são importantes para compreendermos o seu trabalho, em relação ao conceito de representação que é construída de si, nas suas experiências que permeiam a migração do ensino remoto para o presencial, ancoramo-nos na teoria das vozes enunciativas, abordadas por Bronckart (1999). Sendo assim, elencamos como pergunta norteadora: há interferências na representação profissional desencadeada por professores da Rede Estadual, ao migrar do contexto *online* para o contexto presencial? Para responder a esse questionamento, definimos como objetivo: analisar o conceito de representação que estão subjacentes aos professores da Rede Estadual de ensino da Paraíba, ao vivenciarem esse contexto de migração - das aulas *online* para as aulas presenciais.

Para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, fundamentamo-nos em uma abordagem qualitativa. Nessa abordagem, lembram Prodanov e Freitas (2013), o ambiente que foi analisado é fonte direta dos dados. Além disso, o pesquisador teve o contato direto com o seu ambiente e com o seu objeto de estudo, sem manipulá-los, buscando entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Essa pesquisa também pode ser considerada de natureza descritiva, uma vez que o pesquisador registrou e descreveu os fatos observados sem modificá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013); além desse tipo de natureza ter como função descrever as características de um determi-

nado fenômeno. Considerando como objeto teórico o discurso da atuação docente, vislumbrando qual representação o professor tem dessa atuação, no contexto de migração (*online* para o presencial), usamos como instrumento de geração de dados um questionário *online*, com perguntas que fizemos com que os docentes refletissem e conseguissem apresentar uma resposta sobre o que seja a representação docente através de suas experiências.

Participaram da pesquisa dois professores, que se disponibilizaram a responder a um questionário *online*, com oito questões, em apêndice, no qual abordava os principais pontos: o planejamento, usos de materiais tecnológicos, na preparação das aulas, a experiência no contexto remoto, a volta para o ambiente presencial e as influências do contexto anterior nesse retorno. Esses professores tiveram suas identidades preservadas e serão analisados com nomes fictícios: Sebastião e Lúcia. Os dois estão inseridos na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, em que um leciona a disciplina de Português e o outro, Matemática, respectivamente. O pesquisador entrou em contato com os professores, via mensagem, por uma rede social, indagando se eles tinham interesse em participar da pesquisa e refletir sobre sua atuação docente. Os professores aceitaram a proposta e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo. Posteriormente, um questionário *online* foi enviado para que eles respondessem o que estava sendo solicitado.

O professor Sebastião é formado em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, *Campus* Cuité. Trabalha na Escola Cidadã Integral Pedro Henrique da Silva, na mesma cidade, e leciona para as três séries do ensino médio. Durante a pandemia, ministrou aula de maneira remota e, atualmente, migrou para o contexto das aulas presenciais. A professora Lúcia é formada em letras pelo Instituto Federal da Paraíba

– IFPB, campus Campina Grande e Pós-Graduação em Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Atua como professora de Língua Portuguesa na Escola Cidadã Integral Teódosio de Oliveira Lêdo, na cidade de Boa Vista – PB, em quatro turmas do ensino médio. Ministrou aula *online* durante os dois anos da pandemia e vivenciou a transição dos contextos: do *online* para o presencial, visto que se encontra ministrando aulas, na escola, desde meados de fevereiro de 2022.

Segundo Moscovici (1978), a representação social é uma construção que o indivíduo faz para compreender o mundo e para se comunicar. Como pode ser considerado até uma teoria, vários professores não sabem o que seria, realmente, um conceito de representação do seu agir e não acreditam que dispõem de uma representação profissional. Nesse sentido, julgamos necessário os professores terem ciência do conceito para esse termo, uma vez que ele, em sala de aula, desencadeia vários tipos de representação, mas não tem conhecimento do que se trata. À medida que os professores, colaboradores da pesquisa, responderam ao questionário *online*, eles foram colocados na condição de refletir sobre o conceito de representação e acerca de sua própria representação, enquanto docente, imerso no contexto escolar. Assim, algumas perguntas desse questionário foram analisadas e comentadas, posteriormente.

Nesse sentido, nosso estudo está dividido em quatro seções: na primeira, discutimos a questão das vozes enunciativas, proposta por Bronckart (1999), ao argumentar que as vozes são entidades que declaram a responsabilidade do que foi enunciado, ou seja, a responsabilidade do dizer. Na segunda, abordamos acerca das representações sociais, com as contribuições de Moscovici (1978), em que ele argumenta que a representação social é construída pelas interações e experiências humanas. Na terceira, apresentamos nossos resultados e discussões; e na quarta, as considerações finais.

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, a dissertação de mestrado, submetida ao Comitê de Ética, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a qual foi aprovada sob Certificado de Apresentação Ética (CAAE) N<sup>o</sup>: 58076422.4.0000.5182, em 27 de fevereiro de 2023.

### As vozes na produção de textos

Nos estudos de Bronckart (1999), o texto é concebido como um folhado textual, por ser constituído por camadas superpostas, nomeadas da seguinte forma: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os mecanismos enunciativos, um dos enfoques do nosso estudo, por sua vez, são observados, conforme o autor (*op. cit.*), como a camada mais superficial do folhado textual e contribuem para a existência da coerência pragmática (ou interativa) do texto.

Bronckart (1999) afirma que as representações se constituem nas produções textuais, orais ou escritas, que permitem situar e analisar a contribuição de cada colaborador para a realização de uma determinada atividade. O teórico afirma que seria o autor o responsável das operações linguístico-discursivas que darão ao texto um aspecto definitivo. Assim, elenca três tipos: a voz do autor empírico, a voz do personagem e a voz social.

Descrevendo cada umas delas, temos: (1) voz do autor empírico: voz do indivíduo que está na origem do dizer, que intervém, para comentar ou analisar vários aspectos do que diz; (2) voz do personagem: voz humanizada, dos seres humanos ou entidades, que têm como a função de agentes, e são expressas ao decorrer do conteúdo temático; (3) voz social: voz de indivíduos, grupos ou instituições que estão inseridos no conteúdo temático, não podem ser consideradas como agentes, mas

são mencionadas como elementos externos de avaliação de algum aspecto do conteúdo temático.

Bronckart (1999) utiliza essas categorias em seu folhado textual e são muito utilizadas nas pesquisas que trabalham esse construto teórico. Ainda segundo esse autor, as vozes são entidades que declaram a responsabilidade do que foi enunciado, ou seja, a responsabilidade do dizer; e é através das análises desses discursos que teremos noção das ações desenvolvidas pelos professores, sua finalidade, sua metodologia, suas responsabilidades que atravessam esse contexto de migração, do *online* para o presencial, abordada nesta pesquisa.

### Representações sociais: considerações iniciais

A teoria das Representações Sociais (doravante RS) foi criada pelo psicólogo Serge Moscovici, em 1961, a partir da publicação da obra *La psychanalyse, son image et son public* (a psicanálise, sua imagem e seu público). Essa obra tinha como objetivo observar a inter-relação entre sujeito e objeto e como acontece a construção do conhecimento individual e coletivo. No Brasil, segundo os estudos de Crusoé (2004), o primeiro contato com essa teoria, defendida por Moscovici, aconteceu no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, quando utilizou-se tal referencial teórico para fundamentar a pesquisa da representação social do professor de Matemática, acerca da interdisciplinaridade, também de Crusoé.

A teoria das representações sociais, proposta pelo psicólogo francês Serge Moscovici, na obra “A representação social da psicanálise”, tem como objetivo a preocupação com a inter-relação entre sujeito e objeto e como acontece a construção do conhecimento individual e coletivo, no processo das representações sociais. Assim, essa teoria é para

Moscovici, afirma Crusoé (2004), um produto e um processo de uma atividade mental, que o indivíduo ou um grupo recompõe o real, atribuindo uma significação específica.

De acordo com Moscovici (1978, p.2003), a representação é constituída pelas relações humanas, ou seja, é através da interação que os sujeitos elaboram funções e comportamentos, dentro da comunidade que estão inseridos. Santos (2010) aponta que as representações são produzidas nos cenários de trabalho, nos espaços em que se efetivam as trocas sociais. A autora ainda afirma que, na Psicologia Clássica, a representação poderia ser definida como a transferência do exterior para interior, ou seja, a mediação entre o conceito (ideia) e objeto.

Moscovici (1978) corrobora com essa afirmação ao apontar que representar uma coisa, um estado, não significa dividi-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, mas consiste em uma reconstituição, um aperfeiçoamento, uma modificação do texto. O professor tem um papel imerso na sociedade e no cenário escolar, por isso, é considerado um ser que representa a si mesmo, possuindo, assim, uma identidade.

Ele busca representar seu trabalho à medida que desenvolve sua prática, tentando, na maioria das vezes, reconstituir, modificar determinada metodologia que o professor tinha como modelo de experiência e docentes anteriores, confirmando que: “toda representação é de alguém tanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido” (MOSCOVICI, 1978, p. 11).

É como se a representação que o professor possuísse fosse modificada, substituída por aquela construída ou formada a partir de suas vivências, por isso, a representação é social, pois é formada e compartilhada nas interações dos indivíduos com os objetos e com outros sujeitos. Por enquanto, vamos dar vazão à metodologia da pesquisa.

## Resultados e discussões

Como o conceito de representação é o tema desta pesquisa, as perguntas analisadas priorizarão tal tema, relacionando-se ao planejamento e à metodologia em sala. A condição dos alunos também será posta em evidência, analisando a questão das vozes enunciativas propostas por Bronckart (1999). O referido autor (BRONCKART, 1997) aponta o mecanismo enunciativo como elemento que contribui para a coerência pragmática do texto, uma vez que o texto pode ser vislumbrado como um conjunto de atos de fala e, ao mesmo tempo, apresenta avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos, que pode ser construído acerca de um ou outro aspecto do conteúdo temático, e os responsáveis por tais avaliações.

Para retornarmos um pouco o contexto de pesquisa, precisamos salientar que participaram dois docentes, os quais vivenciaram o contexto remoto e ministram aula, atualmente, no cenário presencial. A partir disso, colocaram-se na condição de refletir sobre a representação docente e seu agir ao responderem um questionário, tecendo considerações sobre seu planejamento, metodologia, vivências no presencial, *online* e presencial (pós-pandemia). Assim, analisaremos a questão das vozes nas perguntas: 8, 9 e 10, dos professores Sebastião e Lúcia.

A pergunta número 8, presente no questionário, diz respeito à reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos acerca da volta ao presencial, vejamos:

Quadro 1 – Pergunta 8 – Como você analisa o desempenho dos seus alunos, em relação a sua metodologia, nesse retorno ao presencial?

**Professor Sebastião**

“Ao longo do ensino remoto apesar de toda dificuldade foi possível observar bons resultados, porém não se pode fechar os olhos para a grande lacuna que ficou em termos de aprendizagem nesse momento é necessário intensificar as metodologias aplicadas e buscar novas formas para melhorar a aprendizagem do alunado”.

No quadro 1, pode-se notar que o professor Sebastião faz uma reflexão acerca do desempenho e rendimento de seus alunos, em relação a sua metodologia, ao voltar ao presencial, visto que estavam há dois anos no contexto *online*. A partir disso, é possível observar que os professores, não somente o Sebastião, colaborador da nossa pesquisa, enfrentam dificuldades na sua profissão. Dessa forma, vislumbramos que os professores vivenciaram enormes desafios, pois estavam na “linha de frente”, ao se inserirem no contexto remoto, e deram continuidade aos seus trabalhos, muitas vezes, ministrando aulas de maneira diferentes das teorias estudadas na universidade, como afirmam Santos, Lima e Sousa (2020).

Quando o colaborador Sebastião argumenta que “*não se pode fechar os olhos para a grande lacuna que ficou em termos de aprendizagem*”, demonstra uma preocupação acerca dos rendimentos de seus alunos, uma questão que não se pode passar e precisa ser discutida e avaliada. Com isso, é recorrente apontarmos que os professores, não somente o nosso colaborador, precisou se adaptar ao cenário que estava inserido, ou seja, esses docentes precisaram criar suas representações para atuarem nesses ambientes que, na maioria das vezes, seria um professor com uma representação mais preocupado e centrado nos comportamentos de seus alunos. Por isso, lembramos de Moscovici

(2008), ao afirmar que as representações são criadas e ajustadas nos contextos de trabalho do indivíduo.

Quando observamos a questão das vozes enunciativas no fragmento acima, as quais nos auxiliam na explicação dos posicionamentos dos colaboradores, percebemos que o nosso colaborador Sebastião, que está na origem do dizer, faz uso da voz do personagem, de acordo com Bronckart (1999), em que não somente ele, mas as entidades ou seres humanos são colocados como agentes para solucionar tal questão. Percebemos também que ele se preocupa, analisa e faz julgamento sobre essa situação mencionada, através da voz social, mas também reflete que não é somente ele o responsável para resolver as incertezas e os problemas enfrentados, principalmente, nos ambientes *online*, mas propicia que outros grupos deem um olhar mais detalhado para isso.

A partir da análise das vozes enunciativas, foi possível observar que elas serviram de base para identificar o grau de distanciamento ou de aproximação, por parte do colaborador, ao relatar seu agir em meio as prescrições sociais impostas no contexto inserido. Com isso, é possível vislumbrar que o colaborador, ao estar inserido nesse ambiente online desafiador, ao entender o cenário que estava inserido e dar sentido a ele, tenta representar seu trabalho, à medida que desempenha seu agir frente às ordens impostas pelas autoridades da educação (diretor, secretaria de educação). Deixando claro que, a partir dessa sua vivência, novas metodologias devem ser impostas, no trabalho docente, uma vez que, o sujeito ao estar inserido em novos contextos de trabalho, promove uma relação com os outros indivíduos e percebe que sua representação e sua identidade vão modificando a cada experiência.

Ao responder a mesma pergunta (8) analisada no fragmento anterior, a professora Lúcia responde:

“Com muita tristeza eu analiso o desempenho dos alunos insuficiente, pois a escola integral está se tornando muito cansativa, não tem suporte para manter os estudantes o dia inteiro na escola. Falta equipamentos, os professores tem que fazer o papel de mãe, pai, psicólogo, assistente social. Sinceramente, os professores estão sendo uns verdadeiros heróis”. *Resposta da professora Lúcia à pergunta número 8 do questionário.*

A resposta da professora Lúcia demonstra um verdadeiro desabafo sobre sua situação e a de seus alunos. Ela demonstra verdadeiras dificuldades pelas quais enfrenta no seu trabalho e no rendimento dos discentes. Ao colocar a escola integral como um dos fatores pelo baixo rendimento dos estudantes, a docente deixa explícito os fatores sociais: a localização da escola, o nível, a situação financeira e a idade dos alunos, fatores que, na ótica da docente, influenciam sua prática pedagógica. Além disso, ela também demonstra estar preocupada ao afirmar que não desempenha somente a função de professora, mas há nela uma representação, mesmo implícita de uma mãe, pai, psicóloga, entre outros, mas a professora não percebe que isso se trata de uma representação inserida no seu agir cotidianamente.

Ao afirmar que na escola faltam equipamentos, ela expõe uma preocupação, em que a situação do contexto de trabalho, como os equipamentos disponíveis, a natureza do ambiente de trabalho é posta em discussão. Esses fatores já eram precários antes do contexto pandêmico e, a partir disso, ela busca representar seu trabalho à medida que desenvolve sua prática, tentando, na maioria das vezes, de acordo com Moscovici (1978), reconstituir, modificar determinada metodologia.

Sendo assim, a partir da análise desse trecho, podemos argumentar o fato de os professores, ao desenvolverem seus trabalhos, em várias turmas diferentes, precisam estar cientes de que, cada cenário inserido,

vai exigir dele uma metodologia / identidade diferente. É como se a representação que o professor possuía, fosse modificada, substituída por aquela que é construída ou formada a partir de suas vivências, por isso, a representação é social, pois é formada e compartilhada nas interações dos indivíduos com os objetos e outros sujeitos. Assim, a professora Lúcia não tinha conhecimentos sobre isso e fez o desabafo analisado. Por isso, confirmamos o que Moscovici (1978) relata, que, através das experiências dos indivíduos, representações (ões) são criadas, uma vez que, cada cenário vai exigir uma representação única e não repetida.

Quando observamos a questão das vozes enunciativas, percebemos que, na resposta da professora Lúcia, exposta acima, a voz do autor aparece explicitamente, de acordo com Bronckart (1999), pois ela se coloca na condição de agente para avaliar, comentar, propor julgamentos e avaliações sobre a situação pela qual permanece vivenciando, ou seja, ela se assume na resposta, demonstrando um descontentamento com toda dificuldade enfrentada em seu local de trabalho, em que podemos até perceber uma representação de uma professora cansada e exausta por tudo isso.

Ao enfatizarmos a questão da representação docente, tema da nossa pesquisa e discutida ao longo do nosso trabalho, vamos observar se os dois docentes acreditam que os professores têm uma representação enquanto profissional. Para isso, analisaremos as respostas obtidas na questão 9.

Quadro 2. Você acha que o professor tem uma representação docente de si enquanto profissional? Explique.

**Professor Sebastião:**

“Ao longo de nossas vidas acadêmicas nos deparamos com diversos profissionais, os quais tentamos nos assimilar ou fazer diferente, nesse contexto entendo que cada professor construir sua própria representação quanto docente”.

O professor Sebastião parece estar ciente de que as representações são criadas pelas relações humanas, ou seja, é através da interação, que os sujeitos elaboram funções e comportamentos, dentro da comunidade em que estão inseridos, como Moscovici (1978) nos lembra. Ele demonstra estar ciente de que é a partir de nossas experiências que vamos assimilando e modificando nossas metodologias, criando, assim, uma representação enquanto profissionais, pois (MOSCOVICI 1978) afirma que o indivíduo precisa entender a realidade em que está inserido e, posteriormente, oferecer sentido a essa realidade. É como, a partir da análise dessa resposta, que a representação a qual possuía é modificada, substituída por aquela que é construída ou formada a partir de suas vivências.

Por isso, a representação é social, pois é formada e compartilhada nas interações dos indivíduos com os objetos e com outros sujeitos. Ou seja, é o que Moscovici (1978) argumenta que, para a representação ser criada, as crenças, percepções e experiências dos sujeitos devem ser importantes, pois esses sujeitos dividem o mundo e suas vivências com outras pessoas, constituindo a representação.

Quando observamos a questão das vozes enunciativas, percebemos que o professor Sebastião, ao estar na origem do dizer e ser o autor dos seus posicionamentos, ancora-se na voz do autor empírico, de acordo com Bronckart (1999), para analisar e observar a construção da representação docente. Segundo esse professor, o indivíduo é responsável por essa construção à medida que suas experiências vão acontecendo, refletindo nas práticas observadas ou adquiridas se são eficazes ou se precisam ser retiradas de seu fazer docente.

Ao analisarmos a mesma pergunta, agora, respondida pela professora Lúcia, temos:

“Sim, quando estou preparando meu aluno para ser um cidadão crítico, lutando pelos seus direitos, de ser mulher emponderada”.

Na resposta da professora Lúcia, ela aponta que sua representação, enquanto docente do ensino médio, propicia aos alunos um conhecimento crítico, em que lutam por seus direitos e deveres. É como se a professora Lúcia promovesse uma representação social e observasse isso como uma teoria, corroborando, assim, como Moscovici (1978) aponta que a teoria da representação social se dá a partir do estudo da representação de um objeto, de modo que, sem esse objeto, não há uma representação. Assim, ancorados nesse teórico, a professora argumenta que os alunos observam nela, mais precisamente, na sua representação, para criar a sua própria representação, uma vez que é uma construção que o indivíduo faz para compreender o mundo e para se comunicar. Assim, os discentes absorviam essa teoria e tentavam, através da representação da professora Lúcia, ser críticos e empoderados. Quando observamos a questão das vozes, é perceptível que a professora, ao estar na origem do dizer, como Bronckart (1999) ressalta, para argumentar suas análises, faz uso da voz do autor empírico, em que ela analisa e faz julgamentos sobre a sua prática na busca dos alunos se tornarem críticos, a fim de lutar por seus direitos; e da voz do personagem, também, por ela se colocar como um dos agentes para promover essa preparação.

Na questão 10, os docentes foram solicitados a responderem se eles acreditavam que havia um conceito para a representação docente. O professor Sebastião respondeu:

Quadro 3 – Questão 10. O que seria, para você, um conceito de representação docente?

**Professor Sebastião**

“Acredito que seja o professor buscar em outros um ponto de referência”.

**Professora Lúcia**

“Eu entendo, que seria uma ideia do senso comum relacionado ao trabalho realizado ou que se realizará, baseado com o próprio sistema sócio – cognitivo do docente”.

Antes de falarmos sobre as respostas dos colaboradores acerca da representação, é relevante argumentarmos sobre essa teoria criada por Moscovici (1978), com a intenção de observar o comportamento do indivíduo com o seu meio, pois só assim acontecia a construção do conhecimento. Crusoé (2004) lembra que essa teoria, ao ser estudada no Brasil, é recente e se deu através de seu estudo na Universidade Federal de Pernambuco. Ao observarmos as duas respostas dos professores, percebemos que os docentes não têm muita noção sobre o que é, realmente, a representação docente e se há um conceito. A partir disso, por Moscovici afirmar que a representação se constrói no ambiente de trabalho e é modificada por ele. É considerada algo implícito e caminha junto com a concepção de identidade, por isso, podemos afirmar que os professores desconheciam tal nomenclatura (representação).

O professor Sebastião ainda tenta argumentar, apontando que a representação seria um ponto de referência que os docentes absorvem para desenvolverem suas práticas. Ele parece estar certo, pois, ancorados em (MOSCOVICI, 1978), afirmamos que a representação é social, uma vez que é constituída e compartilhada nas interações dos indivíduos com os objetos e com outros sujeitos. Porém, na resposta da professora Lúcia,

percebemos que ela demonstra estar um pouco confusa e não tem uma resposta coerente para o que seja a representação em si.

Bronckart (1999) afirma que a representação se constitui nos textos orais e escritos. Assim, quando abordamos a questão das vozes enunciativas, precisamos afirmar que elas são importantes na nossa análise, pois têm a função, como bem lembra Bronckart (1999), de situar e analisar a contribuição de cada colaborador para a realização de uma determinada atividade. Dito isso, nas respostas do professor Sebastião, é perceptível a presença da voz do autor empírico (Bronckart 1999), pelo fato do colaborador afirmar que o professor é o responsável na busca desse conceito; e há a presença da voz social, pelo fato dele argumentar que o professor pode buscar em outro docente, mas este não é considerado um agente específico e apto para resolver o problema. Ele faz uso dessas vozes para analisar e defender sua opinião a respeito do conceito de representação, uma vez que ele está na origem do dizer.

Ao nos referimos à resposta da professora Lúcia, percebemos a presença da voz do personagem (Bronckart 1999), em que ela relata que o senso comum é o agente para a criação desse termo, em que o professor se baseia para criar; e do voz do autor empírico, por ela afirmar que o próprio professor é o responsável, através do seu sistema sociocognitivo, a criar esse conceito. Com isso, percebemos que os colaboradores fazem uso das vozes enunciativas de Bronckart (1999) para relatar seus argumentos acerca da realidade enfrentada, pois eles são os autores e os responsáveis das operações e julgamentos, os quais darão ao texto (oral ou escrito) e ao discurso um aspecto definitivo (BRONCKART 1999).

## Considerações finais

Ao retornarmos nosso objetivo de pesquisa, percebemos que os dois docentes, nossos colaboradores, não possuíam um conceito coerente para essa questão, ficando perceptíveis suas respostas confusas e incoerentes. A partir disso, percebemos que, na maioria das vezes, os docentes desencadeiam, através da sua atuação, do seu discurso, das suas metodologias, alguns tipos de representação, mas, para eles, a RS se apresenta de maneira vaga e muito pouco significativa para guiar ou nortear suas ações.

Os docentes não têm uma visão clara de que é, no ambiente de trabalho, que sua representação é construída, ou seja, dois objetos indissociáveis: professor e ambiente escolar. Para Moscovici (1978): sujeito e objeto envolvem um exercício de construção e de simbolização, uma vez que o objeto está em ligação com o sujeito, interagindo e afetando-se um ao outro. Assim, é importante mencionar que todos os professores dispõem de uma representação que foi/é construída ao longo das suas experiências, modificada ou substituída à medida que suas práticas se desenvolvem.

Em relação às vozes enunciativas, presentes nas respostas dos professores, elas desencadeiam representações através da predominância ora da voz do autor, ora da voz social, ora da voz do personagem, em que os docentes se ancoraram para explicar o que estava sendo solicitado, apresentando os agentes e os personagens mencionados para solucionar ou que tinham a responsabilidade para a resolução dos problemas expostos.

Essas vozes (marca de pessoas) têm a função de progressão textual, marcando a presença do enunciador do agir, no nosso caso, os profes-

sores, e apresentando o autor do agir linguageiro. É por meio dessas vozes que os professores, inseridos no contexto profissional, comentam, analisam, relatam e julgam o que acontece em determinadas situações. E, por fim, em relação à pergunta de pesquisa, percebemos que há, sim, interferências na representação profissional desencadeadas por professores, em que ora demonstram uma representação de docentes angustiados, com medo e sem norte, ora otimista, quando estão construindo no seu aluno, um cidadão crítico e pensante.

## Referências

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha, - São Paulo: EDUC, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 9-48.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. *A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação*. Vitória da Conquista, BA: Aprender, 2004, nº 2, p. 105-114.

GALVÃO, Ana Carolina; SALVIANI, Dermeval. *Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”*. ANDES-SN, 2021, p 36-49

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Suzana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. In.: *Revista Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020\\_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%3a7%3a30%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf&amp;gt](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%3a7%3a30%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf&amp;gt). Acesso em: 10 de jan. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico. métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SANTOS, Patrícia Irene dos. *Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor*. Dissertação 116f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2010.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa.; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178/7325>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

Recebido em: 10/02/2023

Aprovado em: 26/07/2023

Licenciado por



## O discurso moderno-regional e a peça *Acalanto de Joana, a louca*, de Fernando Silveira

The modern-regional discourse and Fernando Silveira's play  
"Joana's lullaby, the crazy one" [*Acalanto de Joana, a louca*]

 Diógenes André Vieira Maciel

 Mateus Rodrigues de Melo

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa em fontes documentais da historiografia/memória do teatro na cidade de Campina Grande-PB. Analisou-se, para tanto, o jornal *Diário da Borborema* e o acervo documental do dramaturgo Fernando Silveira, onde se encontrou a cópia datiloscrita da peça *Acalanto de Joana, a louca*, de sua autoria, com o fito de contextualizá-la no âmbito do I Festival de Teatro Colegial (em 1970). Observou-se o modo como se formaliza o modelo genérico (em vista do trágico moderno) e a estrutura de sentimentos (em face da regionalidade), considerando-se seu impacto sobre a cultura teatral local. Com este estudo, se amplia o entendimento sobre o estatuto da dramaturgia enquanto fonte documental, como também se problematiza a expressão da regionalidade, enquanto face da hegemonia de uma certa tendência do repertório teatral na década de 1970, voltada à representação da realidade local na forma estética do drama.

---

Diógenes André Vieira Maciel. Professor Doutor Associado-D, na Universidade Estadual da Paraíba, atuando no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade; Email: diogenes.maciel@gmail.com

Mateus Rodrigues de Melo. Graduando em Letras/Português; Universidade Estadual da Paraíba; Email: mateus.melo@aluno.uepb.edu.br

**Palavras-chave:** Teatro moderno. Pesquisa documental. Tragédia e regionalidade.

**Abstract:** It is research in documentary sources of the theater historiography/memory in Campina Grande-PB. For this purpose, a newspaper collection and some private documents of the playwright Fernando Silveira were analyzed, where a typed copy of his play “Acalanto de Joana, a louca” [Joana’s lullaby, the crazy one] was found. These documents were investigated with the aim of contextualizing it on the 1st College Theater Festival (in 1970). The way in which the generic model is formalized (in view of the modern tragic) and the structure of feelings (in the face of regionality) was observed, considering its impact on the local theatrical culture. With this study, the understanding of the status of dramaturgy as a documentary source is expanded, as well as the expression of regionality is problematized, as a face of the hegemony of a conventional theatrical repertoire in the 1970s, aimed at the representation of the local reality as an object in the drama aesthetics.

**Keywords:** Modern Theater. Documentary research. Tragedy and regionality.

## Introdução

O movimento de teatro moderno campinense, em fins dos anos de 1960, forjou liames entre os nascentes grupos de teatro e a emergência de novos/as dramaturgos/as, tendo como cenário privilegiado o palco do Teatro Municipal Severino Cabral/TMSC, inaugurado no ano de 1963. Contudo, desde 1949 é possível falarmos de uma efervescência artística *moderna* na cidade de Campina Grande, marcada pelas condições favoráveis que presenciaram a inauguração da Rádio Borborema, em dezembro daquele ano, onde irrompeu um núcleo de radioteatro, tendo à frente o cearense Fernando Silveira (1920-1990). Seria este o contexto, como destacado por Silva (2005), o momento de surgimento de grupos teatrais mais organizados em que poderemos identificar os primeiros sinais de um projeto moderno para a cena campinense.

Ou seja, até meados da década de 1970, temos uma primeira onda de realizações cênicas modernas, marcada pela presença de realizadores como Fernando Silveira – que passará ao palco teatral, combinadamente à sua atividade como professor de diversos estabelecimentos de ensino, especialmente da Escola Normal e do Colégio Moderno Carmem Silveira. Assim, a nossa análise-interpretação, neste artigo, recairá sobre o texto *Acalanto de Joana, a louca* (escrito e estreado em 1970), de Fernando Silveira, com o intuito de proceder a um estudo de caso, pelo qual se entenderá esta peça em face da definição (*in progress*) de um modelo genérico (o drama moderno) circunscrito a uma “estrutura de sentimentos” que alude ao trágico regional.

Como hipótese, devemos considerar, ainda, a relação desse texto com o *evento* em que se deu sua estreia, a saber, o I Festival de Teatro Colegial de Campina (realizado no TMSC), na medida em que será proposto, mediante análise documental, o entendimento de que ali se formaliza um *fato teatral* relevante à história das artes cênicas nesta cidade, enquanto formalização de uma “estrutura de sentimentos”. Tudo isso, balizando o crescente interesse dos artistas da cena por obras que apontavam para a representação da regionalidade nordestina, enquanto índice de realismo – assim, tais obras formalizavam dada percepção de *regionalidade*, tomada como processo concomitante de criação da “realidade” e das representações regionais enquanto *arte-fatos* (Cf. HAESBAERT, 2010).

### A aventura moderna do teatro campinense

Em fins dos anos de 1960, as páginas jornalísticas de Campina Grande noticiavam o desejo do que viria a ser o seu I Festival de Teatro Colegial, o qual tencionava implementar realizações cênicas com a participação estudantil, bem como promover uma “renovação de pla-

teia”. E isto, claramente, aponta para uma crescente consciência crítica sobre aquele precário mercado teatral.

É importante esclarecermos que o teatro, enquanto expressão artística, carrega consigo inúmeros elementos e vestígios da cultura e da sociedade em que está inserido. Nesta direção, através da análise crítica de textos dramáticos do passado e da documentação relativa à realização de espetáculos teatrais, é possível observarmos aspectos que ajudam (no presente) a compreender a maneira como os artistas (e demais agentes culturais, no passado) configuraram um sistema teatral articulado em diversas frentes, neste caso, condicionadas às esferas local, regional e nacional (TORRES NETO, 2016).

Para este intento, metodologicamente, consultamos os volumes encadernados do *Diário da Borborema*, entre 1968 e 1975, arquivados na Hemeroteca da Biblioteca Átila Almeida/Universidade Estadual da Paraíba, diante dos quais nos colocamos com o objetivo de cartografar a vida teatral na cidade de Campina Grande, no período recortado, com ênfase sobre as atividades empreendidas pelos dramaturgos e demais agentes daquela cena.

Nesta direção, mesmo que não tomemos os registros ali coligidos como discurso de verdade, não podemos esquecer que, naquelas páginas, se engendra um “efeito de realidade”, aliás bastante sedutor, e que deve ser matizado pela lente da crítica, mesmo que estas fontes sejam, assim, tomadas como importantíssimas para a tessitura da história da cultura teatral local. Isto porque, para esta sorte de estudo, como já nos ensinou a professora Tânia Brandão, é

preciso estabelecer os vestígios que desvelem o fato teatral e fixar uma tipologia das fontes para o estudo do teatro, abrangendo, além dos impressos e manuscritos diretamente ligados à dinâmica da montagem, os jornais, as fontes orais e os documentos

orais, as imagens, as fotos, os vídeos, os filmes e documentos iconográficos diversos. São todas fontes primárias, ainda que umas mantenham uma relação mais direta e próxima com o fato estudado, surjam como registros mais imediatos do que outras, cuja razão de ser é exatamente uma certa distância em relação ao objeto, que poderiam, então, ser qualificadas como fontes primárias de segundo grau (BRANDÃO, 2001, p. 213).

As fontes de primeiro grau são aquelas atreladas de maneira genética ao *fato* (em suas dinâmicas de encenação) – e, no caso em estudo, referimo-nos ao texto dramaturgico, tornado de vital importância quando não temos outros documentos, tais quais “os cadernos de ensaio e de montagem ou esboços, croquis, esquemas, maquetes, plantas [...], as fotos e registros iconográficos do processo de ensaio e de apresentação” (Ibidem, p. 214). Já as de segundo grau dizem de uma exterioridade “calculada” em relação ao que se analisa, quase sempre relativas ao *evento*, como é o caso das tipologias documentais que, distanciadas do processo de ensaio/montagem, passam a compor estratégias de divulgação, mediante um projeto previamente definido, tais quais “programas, cartazes, filipetas, *releases*” (Ibidem, p. 214), além dos trabalhos jornalísticos (informativos, descritivos) e textos da crítica especializada.

Não cabe, nos limites deste artigo, uma análise minuciosa de todo o material que circulou no *Diário da Borborema*, entre maio e setembro de 1970, dando conta das dinâmicas socioculturais entremeadas desde as primeiras reuniões, em vista da necessidade de se organizar o Festival, até a sua exitosa realização. Ao fazer este escrutínio, nos é viável afirmar, porém, a possibilidade de entender aquele empreendimento cultural, os agentes envolvidos (da Prefeitura Municipal aos dirigentes dos próprios colégios, os quais fomentam financeiramente o evento) e a relação que é travada entre os estudantes e os responsáveis, em

cada grupo, por assumir a função de diretor da cena, tendo em vista a estreia de espetáculos, não em uma temporada comercial, mas em um festival. Há, também, a possibilidade de pensarmos criticamente a relação entre o repertório dramático (bastante diverso, passando por autores brasileiros e estrangeiros, todos identificados a tendências modernas do drama) que foi montado pelas escolas e o contexto histórico-cultural brasileiro, notadamente quando vivíamos sob vigilância da censura federal às artes.

É patente, no *Diário da Borborema*, a presença de discursos que apontam para um desejo de modernidade cultural, perpassada pela educação artística, que vai se imiscuindo por sendas abertas pelo projeto desenvolvimentista do regime civil-militar. Assim, seria ingenuidade não verificar que havia, sim, uma ideologia unindo os oito colégios participantes, e que ela estava alicerçada em discursos bastante comprometidos com aquele presente histórico. É notável o modo como um estudante do Colégio Estadual da Liberdade (que levará o espetáculo *A casa fechada*, de Roberto Gomes, sob direção de Wilson Formiga), por ocasião da entrevista feita com o grupo de teatro, compara o vindouro Festival a “uma aula prática de moral e cívica” (aquela disciplina curricular que servia aos interesses e manutenção do regime), havendo, também, um reclame curioso, talvez motivado pelas dificuldades de produção verificáveis entre escolas particulares e públicas, quando um outro estudante afirma: “Que os ricos façam montagens caras, cenários ricos; mas deixem os pobres em paz” (*Diário da Borborema*, 18 de agosto de 1970).

Não sem vivo interesse, portanto, devemos compreender que naquele Festival foram representados textos de diferentes tradições do drama moderno, mas também diferentes modos de formar, todos atuando na e sobre a estrutura de sentimentos, seja como dados de convenções resi-

duais ou emergentes<sup>1</sup>. Assim, o repertório mostrado no Festival tanto se ancorava no drama rural lorqueano, representado em *Bodas de Sangue* (levado pela Escola Normal, também sob direção de Wilson Formiga), quanto se voltava à tradição do regionalismo nordestino, como visto em *Isabel do Sertão*, do pernambucano Luís Jardim, levado pelo grupo do Colégio Tiradentes. Aliás, sobre este último, comenta-se, em reportagem publicada no *Diário da Borborema* (12 de agosto de 1970), que parte do elenco considerava o texto como “anti-festival”, uma “coisa ultrapassada de sertanejo”; em contraposição, outra parte, julgava a mensagem (de “ontem”, por ele veiculada) ainda “válida para o presente”. Portanto, a tensão estava colocada sobre as relações entre tradição-modernidade e, afinal, sobre o que era entendido como um repertório (em face de temas da ordem do dia) *moderno*.

Afirmar a validade desta hipótese só é possível se considerarmos um movimento interno à tradição dramática, de autoria campinense, em formação naquele momento histórico-cultural, em face das convenções articuladas, no dizer de Filmer (2009), por um processo sociológico geral em vias de ser (ou já devidamente) formalizado. Obviamente, o teórico está remetendo (e nós também) a uma visada do conceito de estrutura de sentimentos, tal qual enunciado por Raymond Williams, quando tomara “a arte e a literatura como fontes cruciais para suas análises das relações entre as restrições estruturais das ordens sociais e as estruturas emergentes das formações interpessoais,

---

1. Nesta perspectiva, e de acordo com o pensamento de Raymond Williams (1983), o conceito de “convenção” aponta para o entendimento das formas do drama, indicando tanto um “acordo tácito” quanto certos “padrões aceitos” (na acepção de regras formais), ou seja, tudo aquilo sobre o que todos os envolvidos no evento teatral (dos autores, aos atores e ao público) concordam ‘tacitamente’ em vista da performance. Surgidas e identificadas em meio a uma prática cultural hegemônicas, elas passam a estar incorporadas a artefatos, até que percam o uso e sejam, assim, superadas por novas e emergentes convenções que, assim, também serão formalizadas e identificadas, dialeticamente.

sociais e culturais” (Ibidem, p. 372). Ou seja, enquanto conceito histórico, a estrutura é “a do sentimento real, ligado à particularidade da experiência coletiva histórica e de seus efeitos reais nos indivíduos e nos grupos”; e enquanto face da comunicabilidade de uma experiência intersubjetiva humana (capaz de atuar em mudança social) é forjada “através da interação imaginativa e das práticas culturais e sociais de produção e resposta” (Ibidem, p. 373).

Foi assim que, diante destes fundamentos, investigamos como há, no conjunto de textos montados para o festival de 1970, uma ênfase sobre enredos em que se articula, formal e tematicamente, a representação da *regionalidade* nordestina, apontando para um entendimento mais claro sobre como, naquele contexto, irrompeu uma face da *cultura teatral* campinense, a qual, mesmo que de modo muito incipiente, buscava a renovação de sua linguagem estética, ao passo em que também se voltava à preservação de dados identitários: tudo isso tendo em conta a necessidade de um esforço que, por fim, consolidasse um repertório e, principalmente, um público (TORRES NETO, 2016).

Tais dados identitários, assim, parecem já estar consolidados em uma estrutura de sentimentos, como já dito, em face de um processo mais amplo da modernidade tardia do teatro paraibano, em geral, e do campinense, em particular, pelo qual se demandavam possibilidades de expressão da *regionalidade*, enquanto “resultado da determinação como região ou província de um espaço ao mesmo tempo vivido e subjetivo” (CHIAPPINI, 1995, p. 158).

É aqui que os caminhos começam a se cruzar, nos aproximando da peça de Fernando Silveira, *Acalanto de Joana, a louca*, estreada naquele festival (em 05 de setembro). Esta montagem (de um texto inédito, escrito por um autor radicado em solo campinense e sob sua

direção, chegava ao evento já envolta em certa polêmica<sup>2</sup>) estava compondo o programa daquele evento com textos de força poética já devidamente testada, tais quais *Bodas de Sangue*, *Isabel do Sertão* e *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto (levado pelo grupo do Colégio Técnico da FACA, sob direção de Antônio Alfredo Câmara)<sup>3</sup>.

## O que nos restou do passado

Mesmo que estejamos lidando com os documentos ligados ao evento teatral, não podemos olvidar, entretanto, que a representação teatral, enquanto dado daquele campo, está muito relacionada à

preservação dos registros que são os suportes do efêmero, de modo que os acervos teatrais são vistos como um todo dotado de uma materialidade que sustenta aquilo que se perde no instante mesmo em que se dá a sua existência: a apresentação teatral. No cerne dessa compreensão está a ideia do teatro atrelado à cena ou ao espetáculo, como obra ou expressão que define e distingue tal arte (FONTANA, 2017, p. 13).

---

2. Nas reportagens, percebemos certo espírito de competição sendo fomentado, quando se destacam falas, supostamente atribuídas a Fernando Silveira, de que o Colégio Carmem Silveira estaria se dedicando mais que qualquer outro grupo à preparação de seu espetáculo: isto suscita críticas ao fato de que o dramaturgo e diretor entraria em cena, desempenhando um papel, junto ao seu elenco, o que é visto como inadequado aos propósitos do evento por alguns dos estudantes.

3. A disputa dos espetáculos, durante o Festival, é comentada no *Diário da Borborema*: em 03 de setembro (“I Semana do Teatro alcança êxito total”), são mencionados os espetáculos das três primeiras noites – a abertura feita pelo Colégio Estadual da Liberdade, com *A casa fechada*; a segunda noite, em que se viu a montagem de *Bodas de Sangue*, destacado como um “texto difícil”, mas que não decepcionou, por conta de seu elenco capaz de “superar expectativas” ao apresentar “cenas de bom teatro”; e a terceira noite, quando o Colégio Redentorista apresentou *A fogueira feliz*, louvado como um “texto bem escolhido”. Em 09 de setembro (“Vitória do ‘Carmem Silveira’ na I Semana de Teatro”), estão em comento as montagens de *Morte e Vida Severina* (classificada como o “impacto do festival”) e *Isabel do Sertão*, que rendera “alguns instantes de bom teatro”.

Há, nas páginas do jornal, entretanto, um debate que cruza aspectos pertinentes a concepções estéticas em vista da pretendida cena *moderna* (para além da pompa da cenografia), ao papel dos amadores/estudantes nesta renovação e, por fim, à centralidade do trabalho do diretor<sup>4</sup>, como um índice de qualidade para o resultado de uma montagem. Neste sentido, parece que, ali, *moderno*, em face de um texto, diz menos de recursos poético-expressivos e mais de uma abordagem sobre um tema (em suas relações ou distâncias em vista do presente imediato), e que, em face da cena teatral, diz de um desejo de afastamento e diferenciação das convenções anteriores, dizendo respeito a uma maneira “antiga” de fazer teatro, nem sempre plenamente realizado.

Como sabemos hoje, foi o *Acalanto* que saiu vencedor do Festival, conforme deliberação do júri – e a polêmica que envolvia a estreia desta peça, desde seus ensaios, acabou se espraiando até a sua chegada ao prêmio. Há, na reportagem de 11 de setembro (“Houve sabotagem no Festival de Teatro Campinense”), um julgamento severo em vista do original local ter vencido de outros textos já previamente consagrados. Se este espetáculo foi caracterizado como capaz de entregar belas cenas e elogiado pela interpretação do seu elenco, contudo, devemos mencionar o que se falou da sua apresentação de estreia. Assim, vejamos:

Encenada no sábado, aquela que seria classificada em primeiro lugar, pode-se discordar do texto e talvez só o façam aqueles que se dizem partidários do teatro engajado. Fernando Silveira é fiel às suas origens, acha que o teatro tem que ser “aquilo que nos

---

4. Em reportagem de 23 de julho de 1970, o *Diário da Borborema* noticiara a preparação da montagem de *Dinorá* (texto de Jaime dos G. Wanderley) pelo grupo do Colégio Roberto Simonsen, que contou, também, com direção de Antônio Alfredo Câmara, louvado pelos entrevistados como “insuperável”, “melhor diretor teatral”. Já em reportagem publicada em 28 de julho, no mesmo diário, quando se entrevistara o elenco da Escola Normal, todos louvaram as qualidades do diretor Wilson Formiga, na medida em que ele seria (conforme dito) o único na cidade com a devida formação teatral, cumprida na Bahia.

veio dos gregos”, como disse em seu discurso de apresentação. Entretanto, como espetáculo, em falhas técnicas apontadas (o morto com os pés para o público, o criminoso atrás do delegado, armado de machadinha etc.), o que, de resto, houve em todos os espetáculos já que se tratava de um festival de colegiais; como espetáculo, cremos que estava entre os melhores. Marcação segura, ensaios até a exaustão, Glória de Maria, sozinha em seu monólogo de louca, talvez levasse o Carmem Silveira ao prêmio, sem mais nada (*Diário da Borborema*, 09 de setembro de 1970).

A nossa questão, aqui, então, deve se voltar ao que (conforme a análise documental aponta) apenas está circunscrito à aparência (de moderno) e ao desejo de um vir-a-ser da cena naquele festival – o que, assim, precisará de outras oportunidades para ser devidamente analisado e, por isso, nos centraremos apenas sobre o estudo de caso apontado. Basta-nos, então, sinalizar para o entendimento de que o fato teatral moderno deveria romper, no dizer de Brandão (2009, p. 45), “com o que se poderia chamar de longa tradição textual” e abraçar “o advento da cena como princípio de formulação”, em que a presença de um diretor era requerida para viabilizar “uma materialidade discursiva como forma de ser da cena” (Ibidem, p. 47).

Assim, como percebemos na citação anterior, ao mencionar a cena, ou o articulista fala dos equívocos de marcação ou, justamente, de seus acertos, como que os pondo diante de convenções teatrais rígidas (entradas e saídas, centro de cena etc.); ali, também, ainda se vê a interpretação individual da protagonista para o papel desempenhado como digna de nota, capaz inclusive de arrebatá-la a todos; e, quando se menciona o texto, são destacadas suas vinculações à tradição, pelo sentido do trágico requerido pelo dramaturgo, e por certo afastamento de convenções hegemônicas daquele contexto, associadas, certamente, aos recursos épico-dialéticos do “teatro engajado”, de forte pendor político.

Até aqui, estivemos percorrendo os caminhos propostos pelas fontes jornalísticas (todas em face da divulgação do evento) e, certamente, podemos dizer, junto com Fontana (2017, p. 15), ao citar Eugenio Barba, que o espetáculo é efêmero, mas o teatro não: ele diz de todo um conjunto de dados históricos e estéticos com longa duração e que, assim, as pesquisas documentais relativizam “a cena como o amálgama do sentido da preservação do patrimônio documental das artes cênicas” (Ibidem, p. 15).

Diante deste entendimento, no caso em estudo, tivemos acesso à cópia do programa da estreia (conforme consta no arquivo pessoal do autor, sob guarda da sua família) e à cópia de um datiloscrito da peça, depois cotejado com outra cópia, constante no processo aberto junto a Censura Federal, quando de sua preparação para a estreia. Este programa<sup>5</sup>, portanto, se torna para nossa análise o documento mais próximo ao fato teatral, na medida em que suas relações circunstanciais ao evento nos permitem enxergá-lo, nos termos de Torres Neto (2017, p. 127), como “uma espécie de traço ou vestígio do que restara daquela exibição”, aqui posto ao lado do dossiê jornalístico em torno do Festival, que vimos comentando, no qual apenas as linhas previamente citadas dão conta do espetáculo apresentado ao público naquele 05 de setembro de 1970, no palco do Teatro Municipal Severino Cabral.

O documento (reproduzido na Figura 1, a seguir) enfatiza os dados referentes àquela apresentação muito específica (registrando data, horário, o nome do colégio etc.), mas, também, o nome próprio do autor

---

5. Conforme Torres Neto (2013, p. 207), o “programa é inerente a qualquer cerimônia social organizada, seja ela civil ou militar, laica ou religiosa, artística ou política, de expressão individual ou coletiva. Se, por um lado, ele é natural dessas cerimônias sociais planejadas, por outro, a sua publicação não é, necessariamente, obrigatória. Trata-se de uma publicação opcional e, existindo, é provisória e perecível. Pode haver um evento que não apresente um programa impresso, mas é difícil imaginar um programa sem um evento correspondente”.

– figurando em três funções (dramaturgo, ator e diretor) –, o que certamente lhe garantia certo controle sobre os meios produtivos e sobre o resultado que se pretendia alcançar. Ao mesmo tempo, se define o modelo genérico que estava sendo acionado (“tragédia em 4 atos”) e se aponta a ideia de que, naquele estabelecimento, o ensino do teatro era concebido como um projeto “moderno” de “teatro-escola”, portanto, não apenas pertinente àquela competição. De outro lado, também é este o único documento que nos permite vislumbrar os papéis, pois ali temos a lista de atrizes e atores ladeados aos nomes das personagens.

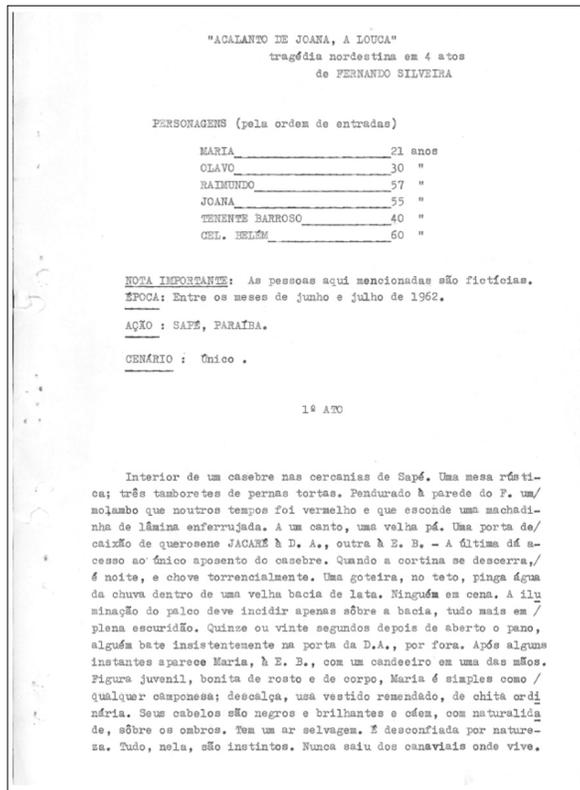
Figura 1 - Programa da estreia (05 de setembro de 1970)



Fonte: Arquivo Pessoal Fernando Silveira

Ou seja, estas informações e dados do evento, enquanto “exterioridade calculada” em relação ao *fato*, acabam sendo relevantes ao seu entendimento, principalmente quando o documento mais aproximado a ele é a cópia do texto dramatúrgico, que se tornou o primeiro material a mediar a nossa relação com certas convenções teatrais daquele tempo e lugar. Por isso, parece-nos adequado dizer que, doravante, iremos travar uma tentativa de análise-interpretação do texto como objeto poético, relativo a dadas práticas de escrita dramatúrgica, a um modelo genérico e às suas concepções estéticas, tudo isso enfaixado por uma “estrutura de sentimento”. Daí que basta vermos como, na página datiloscrita, reproduzida a seguir, se aponta para um dado estético a ser analisado adiante, ao se qualificar a peça como uma tragédia “nordestina” e, também, como na didascália podemos encontrar notações que provam algo apontado pelo articulista previamente citado, ao discorrer sobre o espetáculo – chamando atenção à boa realização das marcações cênicas (relativas ao palco dividido em áreas, por onde o elenco se movimentava convencionalmente). Seguindo o olhar do espectador, portanto, se indica uma porta à D.A. [direita alta] e outra à E.B [esquerda baixa], enquanto necessidades para o vir-a-ser da cena) – como se poderá ver na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Primeira página do datiloscrito



Fonte: Arquivo Pessoal Fernando Silveira

Nesta direção, é importante frisar que este documento formaliza práticas teatrais (aliás, “antigas” e pouco afeitas a processos modernos de direção) e permite acessar dados daquela cultura teatral (talvez, ainda muito marcada por aquelas mesmas práticas), para além de sua expressão literária, por exemplo, e que, além disso, ele também não pode ser deslindado do acervo em que está materializado e salvaguardado, na medida em que, ali, passara a atuar no desejo de fixar-preservar a imagem do autor, impregnada “à [sua] natureza e aos motivos da produção/acumulação documental” (FONTANA, 2017, p. 16) envidada pela família Silveira, no presente.

## Do trágico nordestino no “vir-a-ser” da cena

Gostaríamos de começar esta seção, voltando um pouco ao que comentamos anteriormente, e nos perguntando sobre o que haveria para se discordar na dramaturgia de *Acalanto*, como afirmado pelo articulista do *Diário da Borborema*, notadamente pelos partidários do, assim chamado, teatro engajado? Para chegarmos a esta resposta, julgamos importante partir de um ponto: ao olhar para o presente, o dramaturgo formalizava o tema de sua peça mediante procedimentos e técnicas que, assim, estruturavam os resíduos da tradição precedente daquela representação temática, já tornada convenção, mas tendo em vista a comunicação efetiva com a plateia por ocasião de sua estreia.

Explicando melhor: naquele ano, os jornais locais dão conta das terríveis consequências da seca, cobrando à SUDENE<sup>6</sup> soluções efetivas, contudo, a ação não se dá no presente imediato, sendo deslocada para o ano de 1962, nas cercanias de Sapé, outra cidade do interior da Paraíba, marcada por eventos importantíssimos relativos às Ligas Camponesas<sup>7</sup>.

---

6. De acordo com Beléns (2013, p. 76-80), a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste fora fundada em 1959. Em 1963, Campina Grande contava com recursos advindo de programas geridos pela SUDENE, contudo, após 1964, houve uma diminuição significativa dos apoios financeiros.

7. No contexto imediatamente anterior ao golpe de 1964, surgiram, inicialmente em Pernambuco, as “Ligas Camponesas, como um movimento de resistência em defesa dos direitos trabalhistas do homem do campo, que eram constantemente desrespeitados pelos latifundiários. As Ligas também agiam em auxílio dos camponeses quando estes sendo expulsos das terras onde moravam, mas que de fato pertenciam aos proprietários de terra, ficavam sem saber para onde ir” (ALVES, 2017, p. 51-52). Na Paraíba, o grande expoente será a Liga Camponesa de Sapé, a partir de 1954, sob liderança de João Pedro Teixeira, depois, em 1958, transformada em uma associação, de modo que, sob a legalidade, pudesse amparar os camponeses ame-drontados, ação importantíssima diante da maneira como “eram tratados pelos patrões no dia a dia do seu trabalho”, buscando evitar, pela via judicial, “o confronto direto [que] poderia provocar uma tragédia para o camponês” (Ibidem, p. 57).

Foi exatamente este o ano em que, naquela localidade, foi assassinado o líder sapeense João Pedro Teixeira, sob mando dos latifundiários – dando um fôlego de luta àquele movimento até que se deu o golpe em 1964. Em não sendo o conflito das Ligas o centro do enredo, talvez, seja esse o motivo aludido, pelo qual os “engajados” pudessem se queixar da abordagem de Silveira. Contudo, as Ligas Camponesas estão ali, emoldurando o conflito social, reduzido ao quadro doméstico, mas com forte incidência sobre o plano social geral; e, ainda assim, tudo ali é pertinente àquele contexto, como pretendemos demonstrar.

O enredo da peça se desenvolve focalizando Joana e Raimundo, um casal de agricultores muito pobres, que é apresentado em meio ao universo terrível da exploração do trabalho (pelo dono das terras) e de uma vida forjada em face dos ciclos da estiagem e da chuva. Joana é estabelecida, desde o título, como “a louca”, pois nunca superou a perda do filho mais velho, que sumiu, ainda bastante criança, em meio a uma leva de retirantes; seu marido, Raimundo, é apresentado como um sujeito bruto, mas, ao mesmo tempo, sensível às circunstâncias familiares; a filha mais nova, Maria, é uma moça tímida e inocente, que desconhece a vida relacional (e sempre posta, conforme o entendimento dos pais, como uma “substituta” do filho perdido) e os desejos carnaís; enquanto Olavo é um homem galanteador, vindo da cidade e que possui, como descobriremos depois, laços inesperados com os demais personagens do grupo familiar.

Vivendo em contexto de extrema pobreza, a família enfrenta as consequências da fome e da falta de recursos, e tais limites acabam por expor uma situação extrema e que levará o casal de idosos ao cometimento de um crime, na esperança de preencher seus estômagos vazios ou de que se promovesse uma reviravolta de destino – o que, como veremos, acabará por ocorrer, tal qual uma “desgraça irremediável”,

como as que são acionadas pelas articulações que levam ao entendimento do texto em meio a uma cosmovisão (ou, estrutura de sentimentos) marcada pelo *trágico* (LESKY, 2006).

Essa caracterização da pobreza, enquanto um motor do trágico a que chamaremos de *moderno*, se revela em aspectos da visualidade, a saber, o figurino e, até mesmo, o próprio cenário/espço da representação, tal qual marcados na didascália da primeira página, anteriormente reproduzida. O espaço cênico, marcado pela miséria e por indícios de antecipação da ação trágica (a “machadinha de lâmina enferrujada” escondida em um molambo velho), acaba situando a obra na tendência regionalista da literatura brasileira<sup>8</sup>, marcada enquanto uma sorte de produção que “tenha por ambiente, tema e tipos uma certa região cultural, em oposição aos costumes, valores e gosto dos cidadãos” (CHIAPINNI, 1995, p. 153).

Ou seja, o espaço representado se revela como dado de regionalidade, de modo a expor ao público cidadão a assimetria de classe e os conflitos éticos que, assim, alienam um em vista do outro – e esta propositura, afinal, aparece como índice de alta voltagem estética, naquele momento histórico, mesmo que fique subsumido pelo liame melodramático de desenvolvimento da ação<sup>9</sup>. Um outro ponto a se levar em consideração é a perspectiva acerca dos problemas sociais e hu-

---

8. Isto se dá, também, na representação da linguagem oral representada nas falas das personagens, marcando as diferenças entre o meio urbano e o rural, trazendo a disparidade entre os falares populares e aqueles de pessoas avindas de outro recorte social. Assim, o dramaturgo representa, no escrito, as expressões e dialetos regionais (“Nóis é tão pob’e, seu môço...”; “Quem te deu licença pra falá?”), ao que parece, para abraçar a diversidade linguística enquanto uma marca identitária para aquela cultura teatral. Ou seja, o autor, assim, parece empreender um esforço de “tornar verossímil a fala do outro de classe e de cultura para um público cidadão e preconceituoso” (CHIAPPINI, 1995, p. 157).

9. De acordo com Huppés (2000, p. 102), o melodrama “mobiliza elevada soma de recursos com o fito de produzir o envolvimento do espectador, situem-se tais elementos ao nível do arranjo cênico ou da linguagem e da história”.

manitários presente na obra, quando se alude, por exemplo, às Ligas Camponesas (abrindo os olhos e os ouvidos do leitor/plateia, à possibilidade de ler o que não se diz abertamente):

OLAVO — [...] Desculpe a indiscrição, mas... (*pausadamente*) — o senhor faz parte de alguma Liga Camponesa?

RAIMUNDO — Deus me livre de fazê parte dessas porcaria...

OLAVO — Mas existem Ligas Camponesas aqui em Sapé, não existem?

RAIMUNDO — Oiço dizê... mais porém num tenho certeza. (SILVEIRA, 1970, p. 03).

Por isso, o destino trágico das personagens tem semelhança com as engrenagens da tragédia ática, já que é necessário que o espectador se comova com aquilo que está assistindo para que seja possível entender o porquê do que está acontecendo e, dessa maneira, desperte a sua consciência sobre as questões que estão sendo apresentadas, bastante atinentes àquele momento histórico marcado pela resistência da esquerda política ao golpe de 1964 – pois, quando o público se sente atingido pelas dores representadas no espetáculo, é que é possível alcançar a experiência *trágica* (conforme, também, já nos ensinou Lesky (2006)).

Ao expor a maneira como Joana e Raimundo tomam decisões extremadas, o autor erigiu personagens “reais”, mesmo que se toque aspectos do melodrama em sua tessitura, capazes de cometer deslizos, pois sua visão de mundo fora turvada pelas condições em que vivem. Isso se torna ainda mais grave quando é apresentado a real faceta de Olavo – ele é o filho perdido que retorna, edipicamente, sem saber que aportara na casa dos pais, e intenta seduzir a irmã que não conhecera e que se atravessa em sua jornada de (auto)reconhecimento. Assim, até Maria, que é descrita como doce e inocente, fica tentada ao ver-se diante do rapaz misterioso e que lhe desperta impulsos eróticos, até

então seus desconhecidos: ou seja, todos vão se encaminhando ao destino trágico e até fatal.

Essa presença do Outro, de um estranho que representa a vida cidadina e moderna, acaba por despertar a ganância daquele núcleo familiar, em vista das posses que ele ostenta, e, assim, o casal começa a tramar o seu assassinato, com o intuito de auferir vantagens, mediante a apropriação de seus pertences (uma mala cheia de dinheiro e pedras preciosas, roubados dos garimpeiros do Norte e trazidos consigo, em sua fuga para a terra natal). É este o caminho que aponta para o “reconhecimento”, ou seja, a passagem do desconhecido para o sabido, o que, afinal, desencadeará a loucura de Joana e a desgraça familiar.

Olavo carrega consigo uma lembrança de sua infância, que dá a conhecer a Maria (uma medalha “de Nossa Senhora da Guia. Me acompanha desde eu menino”), objeto que, após ter sua cabeça aberta pelo golpe da machadinha antecipada desde a didascália, acabará por revelar a sua mãe (e assassina) que, tragicamente, ele é o filho perdido-de-sejado-assassinado, agora reconhecido por índices bem guardados em sua memória – a medalha e o sinal de nascença em uma de suas coxas.

JOANA — A medaia qui eu botei no pescoço do Francisco quando ele nasceu! (*examina angustiada a face de OLAVO*) — Será ele? Será ele? (*lembrando-se*) — Ah, o siná! O siná de cabelo! Na coxa direita! (*rápida e nervosamente olha a coxa direita de OLAVO, onde se vê um perfeito sinal de cabelo. JOANA não tem mais dúvida. Solta um grito terrível, comovente e trágico*) — Meu f’o! (*Abraça-se, soluçando, com o cadáver, cuja face beija efusivamente*) (SILVEIRA, 1970, p. 27-28).

Os retirantes, os flagelados da seca de 1932, que em seu caminho carregaram o bebê Francisco, deixado sobre uma esteira no alpendre enquanto a mãe, adocida, repousava numa rede dentro da tapera,

voltam a ser presentificados na memória da protagonista que, assim, enlouquece ao se perceber diante do crime cometido contra seu próprio sangue, fazendo-os assumir uma função tal qual a das Fúrias vingativas da mitologia:

JOANA (*apavorada*) — São eles! São eles! Vinhêro buscá o meu Fantico! (*com fúria*) — Num leva o meu minino, seus ‘mardiçoado! Num leva o meu Fantico! (*luta contra criaturas invisíveis*) — Socorro! Me acudam! Eles vão levá o meu minino! (SILVEIRA, 1970, p. 29).

A partir desse ponto, Joana é representada pela maneira tétrica de se portar: o autor faz questão de detalhar sua fisionomia assustadora e sua entonação aterradora, tornando-se irreconhecível para os seus familiares e apresentando-se totalmente diferente de como havia sido vista anteriormente.

Quando o caso é denunciado ao senhor de engenho, o Coronel Belém, por Maria, em atitude de vingança por ter perdido aquele que passara a considerar “seu homem”, a ação ganha outros contornos: ficaremos sabendo que, mais do que explorar aquela família em sua força de trabalho, no passado, o líder político havia abusado sexualmente de Joana, empregada em sua casa – portanto, Olavo era seu filho, mantido em segredo pela mulher e, de novo, dado a conhecer pelo trancelim com a medalha, na verdade, um presente, à guisa de paga pela exploração sexual de outrora:

BELÉM [...] — Oh, naquela noite... eu tinha fogo nas veias... fui ao teu quarto... éramos jovens... tinhas dezoito anos, ou vinte e dois... [...] — Desgraçada... desgraçada... Agora, compreendo tudo... Depois que assassinaste o nosso... desventurado filho... descobriste que ele trazia este cordão de prata que eu te dei, faz trinta anos... Enlouqueceste!... Não era para menos! — Foi me-

lhor assim. Enlouquecer é uma forma de arrepender-se. [...] Aqui tens, o mísero cordão de prata... o preço de tua virgindade. (*pausadamente*) — A prova de teu crime! (*entrega a JOANA o cordão de prata*) (SILVEIRA, 1970, p. 38).

Enlouquecer, assim, na construção da protagonista, é uma maneira de atingir a purgação dos atos cometidos e evadir-se da realidade opressora – espécie de destino trágico reservado à mãe assassina que ganha outras nuances interpretativas.

Assim, a corrupção é apresentada rapidamente no último ato, expondo o caráter das figuras de poder na história, que tanto criticam as decisões de Joana e Raimundo, mas que também não são imaculados. Na última cena, ao passo em que o Coronel e o Delegado discutem a “comissãozinha” que devem ter em face das joias apreendidas na cena do crime, se evidencia uma crítica à corrupção no íntimo das instalações de autoridade e ainda demonstra a decadência moral da sociedade e do poder coronelista-patriarcal que, assim, propõe levar Maria para sua casa, já que ela, agora, estava desamparada devido à prisão de seus pais.

Como a seca, que é cíclica, a vida da mulher pobre seguiria também um outro ciclo de exploração, mostrando a força do poder masculino naquela sociedade representada – estrutura de sentimento, infelizmente, até hoje atualizada. Se o destino trágico das personagens revela a alienação e o abandono das classes pobres naquele contexto, de outro lado, ainda presentifica uma crítica aos governantes e ao coronelismo, em vista do contexto político da sua produção/recepção.

## Considerações finais

Mediante a leitura da peça *Acalanto de Joana, a louca*, de Fernando Silveira, foi possível percebermos uma formalização da regionalidade nordestina, que toma como fio condutor a reflexão sobre a natureza humana, os conflitos e desafios dos sujeitos frente ao espaço em que habitam e às relações interpessoais ali travadas, assim, fazendo com que a tragédia (enquanto forma histórica) fosse se adequando àquele contexto moderno, enquanto forma estética adequada à representação do conflito social, enfeixado pelas relações humanas de exploração, assim entendidas como concernentes ao trágico moderno.

De outro lado, no que diz da pesquisa documental envidada, mesmo que não queiramos fetichizar o texto, também não nos é possível esquecer a potência desse documento, marcado por dados de sua materialidade (circunscrita à página datilografada). O datiloscrito, enquanto suporte e materialidade e o texto dramático a ele relacionado, foi tomado mediante um argumento de Fontana (2017, p. 15-16) diante do qual foi tido como documento prospectivo do *vir-a-ser* da cena, pois que ele não a registra, mas aponta para uma possibilidade de sua realização<sup>10</sup>.

Portanto, parece que o dramaturgo pretendia, naquele momento decisivo de formação de uma tradição local, dialogar com a tradição de textos teatrais que o precede, especialmente o *Isabel do Sertão* (escrita em 1959, mas já um clássico da dramaturgia nordestina àquela

---

10. Ao tratar do trabalho de Marta Metzler sobre fotos de cena da atriz Alda Garrido, Fontana (2017) afirma que ali se “quebra a relação direta, muitas vezes travada, entre essa espécie documental e a cena teatral” (p. 15), especialmente quando se analisam fotos de divulgação. Ou seja, poderemos afirmar que, tal qual as fotos, o texto “não é fonte segura para o estudo da cena, em seu sentido mais fechado, enquanto acontecimento teatral, [mas] é objeto para a investigação de ações destinadas à produção de um espetáculo, as quais dizem muito sobre uma compreensão específica do teatro, em contexto histórico particular” (p. 16).

altura), ao passo em que, pela formalização do tema relativo à seca, atingiria também a representação de aspectos do trágico, marcado pelo sentimento de regionalidade nordestina, expresso por um modo de sentir e formar que o põe em diálogo com a prosa regionalista dos anos de 1930. Como é cediço, desde a primeira grande seca do século XX, a saber, a de 1915, tematizada no romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz (lançado em 1930), houve caótico ciclo migratório: do mesmo modo, havia também naqueles idos meses de 1970, mas a peça recuava no tempo e remetia à grande seca de 1932, para garantir-lhe o lastro histórico de uma experiência já dada e acabada. Na peça de Silveira, porém, a retirância não é o tema, como na peça de Jardim, mas os retirantes comparecem ali, situando a memória trágica da seca, enquanto a terra encharcada pela chuva, em 1962, na trama de Silveira, mostra uma família presa ao estado das coisas pelas relações de dependência à margem de uma casa grande de fazenda.

Ao ser performada em um palco, portanto, esta ação trágica poderia despertar um sentimento de empatia em face do pobre aviltado e explorado. E, assim, a arte teatral mostra-se como uma grande ferramenta de resistência, representando, eticamente, o sofrimento de figuras fictícias que, assim, formalizava esteticamente a realidade de inúmeras pessoas. A situação, trágica, portanto, revela a maneira como, pela tessitura das ações, vemos ser formalizado aquele momento histórico, marcado pela perseguição ao dissidente e a maneira como a representação da loucura feminina aponta para uma possibilidade de resposta às demandas trágicas vivenciadas.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, mediante programa de bolsa do PIBIC/CNPq-UEPB. É importante agradecer, também, aos herdeiros do sr. Fernando Silveira, que, gentilmente, nos franquearam acesso a importantes documentos, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

## Referências

ALVES, Juliana Ferreira. *Violência entre (des)iguais: memórias silenciadas nas lutas da Liga Camponesa de Sapé-PB (1962-1964)*. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BÉLENS, Jussara Natália Moreira. *Sob a torre de marfim: a Escola Técnica Redentorista – um lugar de memórias, estratégias e práticas de gênero em Campina Grande-PB (1975-1985)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BRANDÃO, Tania. Modernos, moderno. In: \_\_\_\_\_. *Uma empresa e seus segredos: Companhia Maria Della Costa*. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Petrobrás, 2009. p. 39-68.

BRANDÃO, T. Ora, direis ouvir estrelas: historiografia e história do teatro brasileiro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 1, p. 199-217, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57025>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CHIAPPINI, Ligia. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 15, p. 153-159, 1995.

Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1989>. Acesso em 20 de jun. 2023.

FILMER, Paul. A estrutura do sentimento e das formas socioculturais: o sentido de literatura e de experiência para a sociologia da cultura de Raymond Williams. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 14, n. 27, p. 371-396, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1944>. Acesso em 20 de jun. 2023.

FONTANA, Fabiana Siqueira. O que existe de permanente no reino do efêmero – os arquivos pessoais e o patrimônio documental do teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-25, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/139513>. Acesso em 20 de jun. 2023.

HAESBAERT, Rogério. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. *Antares: Letras e Humanidades*, Caxias do Sul, n. 03, p. 01-23, jan.- jun. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/416>. Acesso em 20 de jun. 2023.

HUPPES, Ivete. *Melodrama: o gênero e sua permanência*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2000.

LESKY, Albin. Do problema do trágico. In: \_\_\_\_. *A tragédia grega*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 21-55.

SILVA, Vanuza Souza. *O teatro de Lourdes Ramalho e a invenção da autoria nordestina*. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2005.

SILVEIRA, Fernando. *Acalanto de Joana, a louca* (tragédia nordestina em 04 atos). Campina Grande, PB: [Datiloscrito], 1970. (Inédito. 39 folhas.)

TORRES NETO, Walter Lima. Programas de teatro: objeto e fonte. *Sala Preta*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 114-129, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/138700>. Acesso em 20 de jun. 2023.

TORRES NETO, Walter Lima. *Ensaio de cultura teatral*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

TORRES NETO, Walter Lima. Programa de teatro como documento: questões históricas e metodológicas. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 15, n. 26, p. 205-219, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/29146>. Acesso em 20 de jun. 2023.

WILLIAMS, Raymond. *Drama from Ibsen to Brecht*. Londres: Pelican Books, 1983.

Recebido em: 29/6/2023

Aprovado em: 14/08/2023

Licenciado por



## Da intertextualidade à polifonia: análise de *tweets* a partir de discurso machista no #BBB20

From intertextuality to polyphony:  
tweets analysis from sexist discourse on #BBB20

 Tânia Maria Augusto Pereira

 Lucas Guedes Santos

**Resumo:** A temática desse artigo envolve discursos apresentados na comunidade virtual *Twitter*, sobre o *Big Brother Brasil*, durante sua exibição na televisão, com o objetivo de analisar a repercussão que esses discursos acarretaram nos telespectadores que expressaram suas opiniões. A partir da fala do participante Babu, considerada machista, que ocorreu durante a vigésima edição do programa, algumas usuárias por meio de *tweets* deram suas contrapalavras ao que foi dito em rede nacional. Com base nas ideias de Bakhtin (2009), Fiorin (2003), Koch (1991) e Ducrot (1987), a respeito da intertextualidade e polifonia, foram analisados alguns discursos, em uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter interpretativista. Especificamente, buscou-se mostrar o impacto causado por discursos que atacam uma minoria nas redes sociais, como o *Twitter*, e enfatizar a relevância desses discursos no meio social, seja ele virtual ou real.

**Palavras-chave:** Intertextualidade; Polifonia; Discurso machista; *Twitter*.

---

Tânia Maria Augusto Pereira. Doutora em Linguística.  
Professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba.  
Email: taniauepb23@gmail.com

Lucas Guedes Santos. Graduado em Letras-Língua portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: lucas.guedes.santos@aluno.uepb.edu.br

**Abstract:** The theme of this article involves speeches presented in the virtual community Twitter, about Big Brother Brazil, during its exhibition on television, with the objective of analyzing the repercussion that these speeches had on the viewers who expressed their opinions. Based on the speech of the participant Babu, considered sexist, which took place during the twentieth edition of the program, some users through tweets gave their counter-words to what was said on national television. Based on the ideas of Bakhtin (2009), Fiorin (2003), Koch (1991) and Ducrot (1987), regarding intertextuality and polyphony, some discourses were analyzed in a qualitative and interpretative research. Specifically, we sought to show the impact caused by discourses that attack a minority on social networks, such as Twitter, and to emphasize the relevance of these discourses in the social environment, whether virtual or real.

**Keywords:** Intertextuality. Polyphony. Sexist speech. *Twitter*

## Introdução

**D**urante o programa *Big Brother Brasil* (doravante BBB), exibido pela Rede Globo no ano de 2020, em uma conversa entre os participantes Felipe Prior, Manu Gavassi e Babu Santana, Manu disse: “Babu, tenho uma teoria que o Prior ficou solteiro a vida inteira e, agora que ele ia bombar solteiro, ele vai sair daqui, arranjar uma namorada e casar”. Prior replicou: “Estou disposto. Vambora, eu sou de boa”. Em seguida, Babu afirmou: “É que nunca apareceu a pessoa certa. Agora que vai vir um cardápio, você vai escolher. Aí, quando você provar, [você vai falar] “é isso, é isso que eu quero para a minha vida”, disse o ator. Na contramão de sua postura, Babu – que dentro da casa, por vezes se mostrou contra o machismo – foi apontado como machista ao fazer esse comentário. Então, a *hashtag* #MulherNaoECardapio ganhou relevância no *Twitter* e vários comentários contra sua postura surgiram na rede. Considerando esse contexto, analisamos comentários no

*Twitter*, feitos pelas/os telespectadoras/es que acompanharam o BBB, e identificamos nesses comentários marcas de intertextualidade e sua relação com a polifonia.

A intertextualidade se dá a partir da citação, alusão e estilização de outros textos, como aponta Fiorin (2003), além de apresentar sentidos amplo e estrito, segundo a visão de Koch (1991). A polifonia se faz pela presença de várias vozes em um discurso. Sendo assim, nosso objetivo geral foi analisar os comentários e apresentar aspectos da intertextualidade, além de mostrar que diferentes vozes contribuíram com o enunciado produzido, seja ele positivo ou negativo.

Nosso artigo é uma contribuição da Análise Linguística no que se refere à investigação e análise das modalidades em relação à produção e compreensão de um gênero particularmente importante no meio social e midiático que vivemos hoje em dia: o comentário/*tweet*. Neste sentido, consideramos relevante e pertinente este estudo como forma de abordagem linguística e discursiva dos comentários.

Teoricamente, dividimos este artigo em dois tópicos. No primeiro, “A noção da intertextualidade”, fazemos uma reflexão pautada na revisão do conceito, fundamentada em autores que aplicaram e ampliaram os estudos basilares sobre as relações intertextuais e suas características. No segundo tópico, “O fenômeno da polifonia”, apresentamos uma reflexão sucinta acerca do conceito, com base nas contribuições de Bakhtin/Volochinov (2009) e de Ducrot (1987). Após o aporte teórico, ressaltamos os aspectos analíticos sobre o tratamento dado aos comentários selecionados no *Twitter* e concluímos com algumas palavras finais e as referências utilizadas.

## A noção da intertextualidade

Atualmente, é bastante frequente a quantidade de textos que circulam na internet. Basta uma breve análise para identificarmos a presença de outros textos sendo referenciados. Esse fenômeno, que apresenta a presença de um “diálogo” entre textos de características verbais, não-verbais ou mista, é denominado de *intertextualidade*. Considerada um princípio de textualidade e de significação, a intertextualidade estabelece inter-relações, em uma perspectiva de relação traçada entre autor e leitor, de maneira explícita ou implícita.

Segundo Barros e Fiorin (1999 *apud* ZANI, 2003, p. 121-122), a noção de intertextualidade, ou dialogismo, é uma incorporação de um elemento discursivo a outro, reconhecido “quando um autor constrói a sua obra com referências a textos, imagens ou a sons de outras obras e autores”.

O termo dialogismo foi apresentado, primeiramente, pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, em seu ensaio *Problemas da Poética de Dostoiévski*, no qual considerou Dostoiévski o criador de um novo tipo de romance considerado polifônico, por apresentar características como a pluralidade das vozes do narrador, das personagens e das vozes sociais que permeiam o romance. De acordo com Stam (2000 *apud* ZANI, 2003), em 1969, Julia Kristeva reconfigurou esse termo e apresentou um novo conceito, baseando-se no dialogismo de Bakhtin. Sobre o dialogismo, Stam (2000) ressalta que,

Um diálogo não ocorre somente em um discurso fechado, mas também com outros discursos e seus receptores, como uma relação intertextual entre um discurso, outros discursos anteriores e com os espectadores que, porventura, já tenham uma prévia

noção de como se realiza uma relação citacional, sendo então determinado um diálogo de gêneros ou de vozes (STAM, 2000 *apud* ZANI, 2003, p. 122).

Além da noção apresentada por Bakhtin e Kristeva, os modernistas brasileiros viram esse fenômeno como uma forma de antropofagia, fazendo uma relação da arte moderna com a intertextualidade. Segundo Stam (2000 *apud* ZANI, 2003), essa foi a contribuição brasileira para a intertextualidade e o dialogismo. O autor aponta que essa noção contribuiu para a cultura de países dominados durante o período colonial.

A noção de “antropofagia” simplesmente reconhece a inevitabilidade da intertextualidade, para usar o termo de Kristeva, ou do “dialogismo”, para usar o de Bakhtin. O artista de uma cultura dominada não pode ignorar a presença estrangeira; é preciso que dialogue com ela, que a engula e a recicle de acordo com objetivos nacionais (STAM, 2000 *apud* ZANI, 2003, p. 123).

É importante ressaltar que os estudos da intertextualidade tiveram seu primeiro foco na literatura, por meio das citações textuais, sendo a inclusão de textos em outros, com o intuito de reprodução ou transformação. No entanto, a intertextualidade não era só empregada nos textos verbais, ela era vista também em outras produções textuais, tais quais, a imagética e a midiática. Conforme Frasson (1992),

Entende-se por intertextualidade o trabalho constante de cada texto em relação aos outros, o imenso e incessante diálogo entre as obras. Cada obra surge como uma nova voz (ou um novo conjunto de vozes), que fará soar diferentemente as vozes anteriores, arrancando-lhes novas entonações (FRASSON, 1992, p. 89).

Tendo noção dessa possibilidade de estudos da intertextualidade, para entender melhor como funciona, devemos analisar os aspectos de inscrições de um texto em outro. Com base em Fiorin (2003), são identificadas as seguintes formas de intertextualidade: citação, alusão e estilização.

A *citação* é uma confirmação ou alteração do sentido do discurso mencionado e se faz presente em outros meios, além do textual, como no cinema que recorre ao teatro e nas artes plásticas, que cita a História da Arte. Segundo Zani (2003, p. 123), “a citação firma-se por mostrar a relação discursiva explicitamente e todo o discurso citado é, basicamente, um elemento dentro de outro já existente”. A *alusão* não se dá explicitamente, citando todas as palavras de uma fonte, mas cita algumas construções sintáticas. Ela é uma reprodução da ideia central do discurso e como o nome dá a entender, alude a um discurso de conhecimento popular. A *estilização* é uma reprodução do estilo, uma forma de reprodução estilística do conteúdo formal ou textual.

Além dos tipos de intertextualidade identificados pelo autor, Koch (1991) apresenta uma visão da intertextualidade em sentido amplo e estrito. No sentido *amplo*, a linguista entende a intertextualidade como uma forma de condição de existência do próprio discurso, equiparada à interdiscursividade. Nesse sentido, Koch argumenta junto a alguns autores para contribuir com essa visão, tais como Maingueneau (1976 *apud* KOCH, 1991, p. 530), que afirma que nas condições de produção, o intertexto é um componente decisivo: “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição” e também com o dizer de Pêcheux (1969 *apud* KOCH, 1991), ao afirmar que,

Deste modo, tal discurso envia a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais, ou cujos argumentos destrói. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio [...]” (PÊCHEUX, 1969 *apud* KOCH, 1991, p. 530).

Verón (1980 *apud* KOCH, 1991), em sua pesquisa “A produção do sentido”, analisa os textos sob um ângulo sócio semiológico. Essa questão da semiótica faz ponte com a intertextualidade e considera três dimensões. A primeira tem como exemplo o cinema e fala que “as operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de um certo universo discursivo.” (VERÓN 1980 *apud* KOCH, 1991, p. 530); a segunda dimensão aponta universos distintos, como o teatro e o cinema, mas onde a intertextualidade também é válida e na terceira dimensão, é dito que “no processo de produção de um discurso, há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos que, embora funcionando como momentos ou etapas da produção, não aparecem na superfície do discurso ‘produzido’ ou ‘terminado’” (VERÓN 1980 *apud* KOCH, 1991, p. 531).

Em relação à intertextualidade no sentido *estrito*, Koch (1991) considera que há uma relação de textos com outros já existentes, ou seja, efetivamente já produzidos. Para analisar a intertextualidade, é necessário identificar no texto elementos anteriores estruturados, tanto de ordem linguística quanto imagética na superfície textual. Entre os tipos de intertextualidade em sentido *estrito*, a linguista apresenta os seguintes: de conteúdo x de forma e conteúdo – nesse segundo, é descartada a possibilidade da existência de uma intertextualidade apenas de forma, já que “toda forma amolda/emoldura um conteúdo” (KOCH, 1991, p. 533); explícita x implícita; das semelhanças x das diferenças e,

com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico.

Em relação à intertextualidade de conteúdo, Koch (1991) ressalta que esse tipo ocorre entre textos científicos de uma mesma área ou tendências de conhecimento, como por exemplo, entre matérias de jornais, em que o assunto em foco, aparece no mesmo dia ou no mesmo período de tempo, ou até mesmo entre textos literários de um mesmo gênero, como as epopeias. Já a intertextualidade de forma e conteúdo ocorre quando o autor utiliza da imitação ou da parodização de outros textos, com o intuito de obter “efeitos específicos, estilos, registros ou variações linguísticas” (KOCH, 1991, p. 533). Como exemplo, temos textos que reproduzem a linguagem da Bíblia ou de um segmento específico da sociedade.

A intertextualidade explícita acontece quando há citação expressa da fonte, ocorre no discurso relatado, resumos, resenhas etc.; a implícita ocorre quando não há citação expressa da fonte, como por exemplo as alusões, em certas paráfrases e paródias. Nesse caso, cabe ao interlocutor recuperar as citações para poder compreender e construir o sentido do texto, uma vez que “[...] todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 101).

Na intertextualidade das semelhanças e das diferenças há a presença de dois valores, o de captação e o de subversão. O primeiro está diretamente ligado à intertextualidade das semelhanças, e nesse caso, o autor utiliza e incorpora o intertexto para realizar a sua argumentação, como é visto no parafraseamento ou nas argumentações por autoridade. Já o valor da subversão é referente a intertextualidade das diferenças, em que o autor ridiculariza, refuta ou coloca em questão o intertexto que incorpora, como nas ironias e na contra argumentação.

Em relação a intertextualidade com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico, segundo Koch (1991), alguns autores atribuem ao primeiro caso a denominação de intertextualidade, já no segundo, o de autotextualidade ou intratextualidade, que seria o uso de seus próprios trabalhos/falas para a elaboração de outro. E o último, de acordo com a autora, é visto da seguinte maneira:

Atribuem-se a um enunciador genérico (a que Berrendonner, 1981, chama de ON), enunciações que têm por origem um enunciador indeterminado, que fazem parte do repertório de toda uma comunidade, como é o caso dos provérbios e ditos populares. Ao usar-se um provérbio, produz-se uma “enuncação-eco” de um número ilimitado de enunciações anteriores do mesmo provérbio, cuja verdade é garantida pelo enunciador genérico (“ON”), representante da opinião geral, da “vox populi”, do saber comum da coletividade (KOCH 1991, p. 534).

Conforme Koch (1991), todas essas manifestações da intertextualidade apresentam uma importância na construção da coerência textual. De forma geral, Marcuschi (2008) afirma que a intertextualidade é um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos, o que “dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). Essas interconexões, citadas pelo autor, podem ser relacionadas a partir da presença da polifonia na intertextualidade.

## O fenômeno da polifonia

Em 1929, Mikhail Bakhtin introduziu nas Ciências da Linguagem o conceito de Polifonia, caracterizando o romance polifônico de Dostoiévski em que, segundo o filósofo russo, “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 4). A palavra é o produto da relação mútua entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Além disso, cada palavra expressa o ‘um’ em relação com o outro. O Eu dá-se de forma verbal a partir do prisma da comunidade na qual está inserido. O Eu constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2009).

Segundo essa visão, para se efetivar a enunciação, é necessária uma relação *sine ne qua non* entre o EU e o TU, e enfatizar os contextos social, histórico, político e econômico, nos quais o falante/emissor está inserido. Com isso, é levantada a questão de que toda palavra está imbuída de questões ideológicas, ou seja, “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 126).

O dialogismo não deve ser confundido com a polifonia. Visto que, o dialogismo é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e a polifonia se caracteriza por vozes polêmicas em um discurso. Há a presença de gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas). De acordo com Brait (2000), o texto irônico, por exemplo, sempre será polifônico, já o artigo de opinião é considerado como monofônico, por ter uma única voz dominante. Nessa perspectiva, o gênero romance é considerado

polifônico por natureza, por apresentar diferentes vozes sociais que se encontram, manifestando diferentes perspectivas sociais sobre um dado objeto.

Ducrot (1980 *apud* KOCH, 1991) também trabalhou com esse termo no âmbito da pragmática, com o intuito de designar, sob uma visão enunciativa do sentido, as diversas perspectivas e pontos de vistas de um enunciado. Para o linguista,

O sentido de um enunciado consiste em uma representação (no sentido teatral) de sua enunciação. Nessa cena, movem-se as personagens - figuras discursivas - que se representam em níveis diferentes: a) locutor - “responsável” pelo enunciado. b) enunciadores - encenações de pontos de vista, perspectivas diferentes dentro do mesmo enunciado (DUCROT, 1980 *apud* KOCH, 1991, p. 535).

Ducrot (1987) aponta dois pontos em que considera a polifonia: i) quando no mesmo enunciado se tem mais de um locutor e ii) quando apresenta mais de um enunciador. Essa perspectiva vai de encontro ao que Koch (1991) entende por intertextualidade explícita e implícita, respectivamente. A segunda noção de polifonia se apresenta mais ampla, pois “basta que se representem, no mesmo enunciado, enunciadores que falam de perspectivas diferentes, de pontos de vista diversos, sem necessidade de servirem de textos efetivamente existentes.” (KOCH, 1991, p. 535). A noção de polifonia apresentada por Ducrot (1987) consegue explicar diversos fenômenos discursivos: pressuposição, negação, ironia, discurso indireto livre, aspeamento, *détournement* e argumentação por autoridade polifônica.

O linguista trata a pressuposição a partir de dois enunciadores, E1 e E2, sendo responsáveis, respectivamente, pelos conteúdos pressuposto e posto. Sendo assim, E1 é identificado como ON, respectivo ao que

Koch (1991) apresenta na intertextualidade com intertexto atribuído a um enunciador genérico, ou seja, uma voz coletiva no interior da qual o locutor está localizado. E o E2 é identificado como locutor.

Em relação a negação, Ducrot (1987) apresenta duas noções: a negação polêmica e a negação metalinguística, ambas polifônicas e distintas da negação descritiva. Na negação descritiva não há a noção de oposição, porém a negação pode apresentar valor conflitante, opondo-se ao que se é dito em sua parte positiva. Com isso, apresenta as duas subcategorias já mencionadas: a metalinguística e a polêmica. Na negação metalinguística “visa-se ao próprio locutor do enunciado oposto, do qual se contradizem os termos e cujos pressupostos podem ser rejeitados, como exemplo: Paulo não deixou de beber, ele nunca bebeu”, ressalta Koch (1991, p. 536). Já na negação polêmica, “encenam-se dois enunciadores, E1 que produz o enunciado afirmativo e E2=L, que o contradiz, como exemplo: Pedro não é trabalhador; ao contrário, é bem preguiçoso” (KOCH, 1991, p. 536). A negação, às vezes, mantém pressupostos do enunciado positivo e, outras vezes, os põe em dúvida.

Sobre a ironia, Ducrot (1987, p. 536) afirma que, nesse fenômeno, “encenam-se dois enunciadores, E1 e E2. E2, com quem o locutor se identifica, faz eco à voz de E1 para evidenciar o absurdo da posição deste.” Ou seja, os enunciadores atribuem a si mesmos um pensamento que, no entanto, não é o seu. No discurso indireto livre, há dificuldade em distinguir o ponto de vista/perspectiva de onde se fala, por haver uma ambiguidade. Ducrot (1987) explica esse acontecimento, pois nesse fenômeno mescla-se às vozes de dois enunciadores. Na narrativa, o narrador é representado por E1 e o personagem por E2.

Para exemplificar melhor, Barbisan e Teixeira (2002) citam um dos exemplos, que Ducrot utiliza para explicar o fenômeno do discurso direto livre, retirado da fábula de *La Fontaine*, “O sapateiro e o financista”.

*O gato pegava o dinheiro...* O sapateiro não disse, nem pensa que um gato roubava seu dinheiro. Há aí dois pontos de vista: alguém roubava o sapateiro (ponto de vista do sapateiro) e o barulho que levou a admitir o ponto de vista anterior é o de um gato (ponto de vista do fabulista). Isso parece indicar que há necessidade de se introduzir uma fonte do primeiro ponto de vista e essa fonte é o personagem do sapateiro. Essa observação pode ser estendida a exemplos de monólogos interiores (BARBISAN; TEIXEIRA, 2002, p. 175).

A polifonia também pode ser observada na ocorrência do aspeamento, no qual acontece, simultaneamente, o uso e menção do termo ou expressão aspeada. Nesse caso, Koch (1991, p. 536) afirma que “encontra-se um primeiro enunciador (E1), responsável pelo uso do enunciado, expressão ou termo; e um segundo (E2=L), que menciona ‘aspeia’ o que diz o primeiro, para manter distância, isto é, eximir-se da responsabilidade do dito”. Authier (1981 *apud* KOCH, 1991, p. 537) corrobora esse pensamento, apontando diversas funções do aspeamento nessa operação de distanciamento, como de diferenciação, pedagógicas, de proteção, de ênfase e de questionamento ofensivo ou irônico.

O *détournement* é um termo utilizado por Grésillon e Maingueneau (1984 *apud* KOCH, 1991), trazido por Koch (1991) para colaborar com os fenômenos discursivos que a polifonia consegue explicar. Segundo a linguista, esse fenômeno designa

alteração (na forma e/ ou conteúdo) de provérbios ou frases feitas, a título lúdico ou militante, com o objetivo de captação ou, mais comumente, de subversão. Trata-se de uma estratégia comum na publicidade e bastante frequente em outras formas de linguagem, como por exemplo, o humor e a música popular. Também, aqui, a voz do enunciador genérico - “ON” - é introduzida representando a sabedoria popular, à qual adere ou se opõe o segundo enunciador, com quem o enunciador se identifica (E2-L) (KOCH, 1991, p. 537).

A argumentação por autoridade polifônica, para Ducrot (1984 *apud* KOCH, 1991), consiste na introdução da perspectiva de um outro enunciador genérico ou representante de um grupo ou de um *topos* (DUCROT, 1987 *apud* KOCH, 1991). O *topos* na teoria dos *topoi* argumentativos, ressalta Campos (2017), é uma solução encontrada que tem o intuito de trazer os princípios para o interno do enunciado. Essa estratégia tem como objetivo fazer com que o responsável pela possibilidade de conclusões diferentes a serem extraídas de uma mesma frase seria não um princípio externo à língua, mas um princípio convocado pela própria frase.

Sendo assim, o segundo enunciador (E2-L) se opõe e argumenta a respeito das perspectivas de um enunciador genérico. Essa perspectiva apresenta dois tipos de mecanismos: o de concessão, o qual recomenda no próprio discurso o ponto de vista do outro; e o de conclusão, que apresenta a perspectiva de um enunciador, usada como argumento para a conclusão de um discurso. Segundo Koch (1991), o mecanismo conclusivo fica evidente quando os enunciados são introduzidos por expressões como: parece que..., segundo x... etc., em que se introduz a perspectiva de outro enunciador, a partir da qual se argumenta, sem assumir a responsabilidade do dito ou se comprometer.

### Análise dos tweets

O *Twitter* é um dos espaços digitais que contempla dois atos de comunicação, como a escrita e a oralidade, além de ser uma das redes sociais que está ganhando grande visibilidade, sendo a oitava rede social mais utilizada no mundo. Uma pesquisa realizada pela Statista, plataforma especializada em dados de mercado e consumidores, mostrou que atualmente o *Twitter* conta com 16,2 milhões de usuários brasi-

leiros cadastrados na plataforma (informação disponível em <https://www.statista.com/statistics/242606/number-of-active-twitter-users-in-selected-countries/> Acesso em 15 maio 2021). Essa rede social, além de ser um avanço advindo da globalização dos meios de comunicação, serviu de suporte para o avanço da globalização das cidadanias.

Motivado por esses avanços, vários usuários usam a plataforma como forma de se expressar acerca de acontecimentos que envolvem desde questões pessoais, até questões voltadas para o meio social. Com isso, resolvemos selecionar três *tweets* de usuárias, que aprovaram ou reprovaram o comentário feito pelo participante Babu Santana no Programa BBB. Tais comentários foram selecionados e retirados da aba de publicações com maior relevância sobre o tema, pesquisados a partir da *hashtag* #MulherNaoECardapio. O motivo que nos levou a usar apenas *tweets* de mulheres foi para destacar a diversidade de opiniões que pode haver dentro de um movimento social, que implica na pluralidade de pensamentos e não em uma hegemonia.

O mundo contemporâneo passa por duas globalizações, que por mais que estejam interligadas, são opostas. São elas, a globalização dos meios de comunicação, como o *smartphone*, computadores, internet etc. e a globalização da cidadania, na qual organizações humanitárias e não governamentais ganham destaque. Com isso, os meios de comunicação globalizados oferecem para a população, comunicação rápida e espaços públicos virtuais de discussão sobre questões sociais, sem ter a restrição de pessoas que não estejam presentes no mesmo espaço geográfico, oferecendo às organizações com fins sociais possibilidades promissoras para fazerem a diferença.

Diferente de outros meios de comunicação, a internet possui um espaço não territorial, ilimitado e irrestrito, sendo capaz de abranger uma diversidade de conteúdo voltado para o entretenimento e até para

questões de caráter social. No caso do(s) Movimento(s) Feminista(s)<sup>1</sup>, esse espaço abre margem para discussões que não são vistas no meio público social e que apresentam um grande desgaste da imagem da mulher, como nas propagandas, que as sexualizam, além de poucos locais para reivindicações. Sobre esse assunto, Haje (2003) ressalta que:

Se as mulheres vêm conquistando amplamente os espaços públicos da cidade, em seu sentido físico, concreto, material, principalmente por meio de inserção no mercado de trabalho, o mesmo não se pode dizer da esfera pública, no sentido habermasiano, ligada às condições de comunicação para a formação de opinião pública. As questões consideradas relevantes para as mulheres, sob a ótica do movimento feminista, na maioria das vezes, não ganham a importância devida nas discussões públicas, especialmente em virtude da deficiente inserção na imprensa - principal responsável hoje pela elaboração da pauta de assuntos de interesse da sociedade (HAJE, 2003, p. 91).

A internet proporciona um novo cenário para esse e outros movimentos que não têm tanto espaço na sociedade pública, sendo uma possibilidade de se comunicar diretamente com um grande público sem intermédio de jornais, revistas ou outros grandes veículos da mídia e discutir questões sociais relevantes para os movimentos. O uso de redes sociais como espaço para o ativismo político já foi documentado por diversos autores.

Recuero; Zago; Bastos (2014), por exemplo, entendem que tais protestos, que coexistem nos ambientes *on-line* e *off-line*, são movimentos sociais em rede e dependem das mídias sociais para sua estruturação,

---

1. Para melhor entendimento do assunto, sugiro leitura do texto <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/o-feminismo-ainda-19667>

constituindo um “espaço público híbrido de liberdade”, onde manifestantes de ambos os “lados” (*on-line* e *off-line*) participam na revolução.

Considerando as afirmações dos autores, verificamos no *Twitter* a apropriação da ferramenta pelos usuários para usos diversos, além do ativismo político. A rede social consegue englobar uma gama de conteúdos e usuários que comentam sobre qualquer assunto, mostrando seus pontos de vistas e opiniões. Pensando nessa esfera de comunicação, partimos do pressuposto de que o diálogo não ocorre em um discurso fechado, mas faz relações com outros discursos prévios ou com uma prévia noção que esse discurso traz para os interlocutores.

No âmbito da Análise do Discurso (AD), discurso é entendido como uma realização de interações entre seus usuários em situações reais ou virtuais. Além disso, na AD, a língua não pode ser estudada desvinculada de suas condições de produção, pois todo o processo que a constitui é histórico e social. Os estudos discursivos possibilitam entender a linguagem enquanto produção social e consideram a sua exterioridade como constitutiva, isso implica dizer que, o sujeito deixa de ser o centro e origem do seu discurso, para ser entendido como uma construção polifônica.

Em relação aos discursos da *WEB*, devemos entender que mesmo que abrigue uma pluralidade de ideias e de pontos de vistas, não é suficiente para que haja uma democratização dos discursos, pois, não basta as ideias estarem expostas, é preciso que circulem. Nesse sentido, o *Twitter* abre espaço para “novas linguagens” – algumas de caráter colaborativo. Portanto, nestes casos, não é um só enunciador da palavra, mas vários enunciadores que colaboram e produzem novas linguagens e discursos.

Pensando nessa linguagem colaborativa que o *Twitter* proporciona, levamos em conta o uso das *hashtag* (#). Este símbolo permite que todo

o conteúdo expresso por um usuário em sua opinião, entre em um círculo com outros usuários que estão comentando sobre o mesmo assunto. Isso faz com que o uso dessa função permita uma participação mútua entre os usuários e ocorra a troca de opiniões, ou seja, o dialogismo.

As *hashtags* presentes nos comentários aqui analisados são referentes ao programa *Big Brother Brasil* (BBB). Podemos observar nos comentários selecionados para análise o uso de duas *hashtags*. A primeira #BBB20, é relativa ao tema principal que os usuários comentam, no caso o programa. E a segunda #MulherNaoECardapio, é referente ao assunto comentado no BBB. Essas *hashtags* podem ser consideradas como hipertextos, assim, na definição dos *links*, elas preveem diferentes leitores e intenções de leitura, e diversos efeitos de sentido. Com isso, retomamos Pêcheux (1997a, p. 82), quando afirma que “o discurso não é necessariamente uma transmissão de informação entre os interlocutores, mas um ‘efeito de sentidos’ entre eles.”

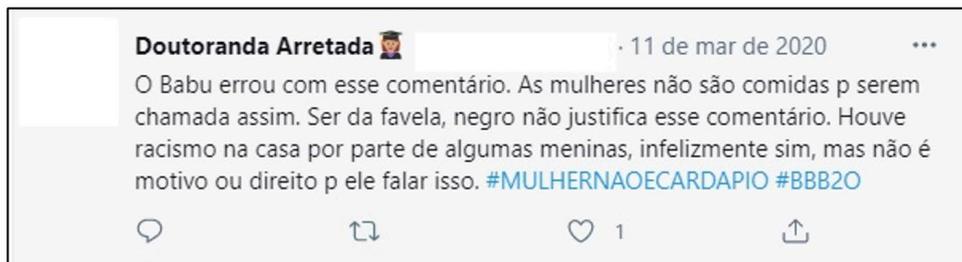
Outro ponto que pode ser levantado, a partir do uso da segunda *hashtag*, é a questão apontada por Orlandi (1999, p. 42-43) acerca da posição ideológica, na qual as palavras são produzidas. Para essa autora, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”. Sendo assim, o uso da expressão “Mulher não é cardápio” por um grupo de pessoas, em sua maioria mulheres, têm um peso político de reivindicação que não estava presente quando foi proferida pelo participante do BBB, que no caso apresentou um sentido machista.

Considerando a interdiscursividade/intertextualidade em sentido amplo, apresentada por Koch (1991), temos nessa *hashtag* a presença de uma alusão interdiscursiva, por meio da instauração de polifonia polêmica contra discursos ainda fortes em nossa cultura: a força do mundo patriarcal e a associação da mulher à “comida”. Podemos destacar essa força do mundo patriarcal, quando Babu em sua fala diz

que “[...] Agora que vai vir um cardápio, você vai escolher”, mostrando uma superioridade do homem diante da mulher em poder escolher com quem ficar, além de associar mulher à comida, quando utiliza o termo *cardápio*.

No sentido amplo, percebemos o que Verón (1980, *apud* KOCH, 1991) aponta sobre as dimensões do princípio da intertextualidade, que é vista na pesquisa semiológica. No que diz respeito ao processo de produção de um discurso, há a presença de outros discursos relativamente autônomos, que não aparecem na superfície do discurso produzido, além de que o princípio da intertextualidade também é válido entre universos discursivos distintos. Nos comentários analisados, podemos considerar tanto a intertextualidade em sentido amplo, como a intertextualidade em sentido estrito.

Nas Figuras 01 e 02, observamos a presença de um discurso voltado para o que ocorreu dentro do BBB. Outros discursos aparecem mencionados, é o caso do racismo e da homofobia. É necessário um conhecimento prévio do que ocorreu dentro do programa e da repercussão que teve nas redes sociais, para entender por que tais discursos estão presentes nos comentários. Quem tem esse conhecimento prévio, sabe que dentro do BBB algumas atitudes de outros participantes despertaram essa problemática. Por exemplo, quando o pente-garfo do Babu foi alvo de piadas, além de falas como a da participante Marcela, que colocou o Babu como dono da cantina, caso o BBB fosse uma escola, na qual ele teria o posto de serviçal.

Figura 01 - *Tweet 01* - contra a fala do Babu SantanaFonte: *Twitter*Figura 02 - *Tweet 02* - posicionamento explicativo diante da fala do Babu SantanaFonte: *Twitter*

Em relação à homofobia, o tema é abordado quando o participante usa de termos pejorativos, como *viadinho* para se referir a alguns participantes. Esses discursos se tornaram constitutivos dos comentários, pois os telespectadores usaram esses acontecimentos como argumentos/justificativas para o ocorrido em questão aqui analisado, seja para contribuir com o seu discurso, no caso quando é mencionada a homofobia, seja para deslegitimar o ocorrido, no caso do racismo, quando outros usuários usam como parâmetro.

Podemos inferir também que as relações entre informações expressas por conhecimento prévios e partilhados podem ser inferências via intertextualidade, mesmo sendo de universos discursivos distintos, como podemos observar no comentário feito pelo participante Babu na TV e a repercussão disso na internet. Para analisarmos o sentido, a

partir dos fatores impostos pela intertextualidade, temos que levar em consideração a atividade humana histórica e social, pois os interlocutores fazem parte da sociedade.

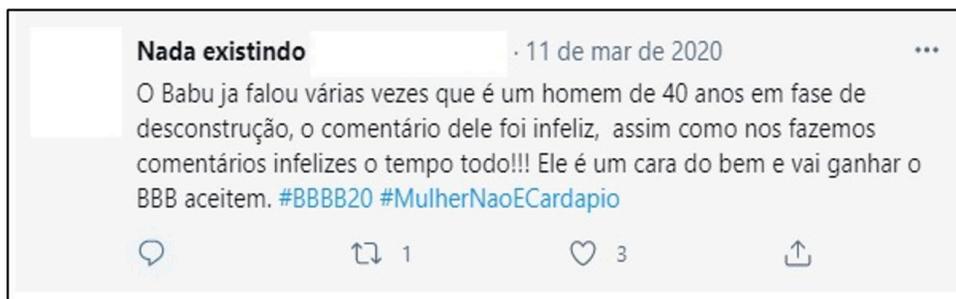
Em relação à intertextualidade em sentido estrito, verificamos o uso de uma explicitação. Em ambos os comentários, é identificada a fonte do intertexto, que no caso é o ocorrido dentro do programa, com a fala do participante Babu. Além disso, há a presença da intertextualidade das diferenças/subversão e das semelhanças/captação. Por exemplo, no *Tweet* 01 está subentendido que quem critica o participante Babu está sendo racista, sendo assim, o texto se utiliza do intertexto para tecer sua contra argumentação, ou seja, apresenta um valor de subversão e coloca em questão seus reais motivos para criticar o participante, eximindo sua responsabilidade sobre o tema racismo. No *Tweet* 02, identificamos que o texto incorpora o intertexto para seguir sua argumentação, no caso, é usada a fala do participante Babu para justificar as críticas que ele recebeu, apresentando um valor de captação.

Devemos levar em consideração também a polifonia presente nos comentários. Como aponta Ducrot (1987), há dois tipos de polifonia. O primeiro tipo apresenta mais de um locutor e o segundo acontece quando em um enunciado há a presença de mais de um enunciador, que no caso, recobre, em parte, a intertextualidade implícita.

Nesse sentido, a negação polêmica no *Tweet* 01 é o E1, produtor do enunciado afirmativo “CRITICAR O BABU Não me faz racista nem uma ‘branca privilegiada!’”, e o E2=L que o contradiz “Eu critico o Babu por não concordar com os comentários machistas e homofóbicos dele...”. Podemos identificar também uma argumentação por autoridade polifônica, a partir do mecanismo de concessão, no qual é apresentada a perspectiva do outro (E1) admitindo como possível argumento.

No caso do *Tweet 02*, “Houve racismo na casa por parte de algumas meninas, infelizmente sim...” e, logo em seguida, utilizando o operador argumentativo MAS, apresenta a perspectiva de E2=L, que constitui o argumento decisivo em sentido contrário “... mas não é motivo ou direito p ele falar isso”. Além desses pontos destacados, podemos identificar também a presença de uma preposição no *Tweet 02*, quando é dito que “O Babu errou com esse comentário”, dá a entender que o participante errou apenas com o comentário em questão e de que antes disso suas falas não eram tidas como preconceituosas. Podemos levar em consideração as pessoas que o defendem, visto que, no mesmo comentário em análise é mencionado um fator que pondera as atitudes do participante, como no trecho “Houve racismo na casa por parte de algumas meninas, infelizmente sim...”.

No *Tweet 03*, oposto aos anteriores, referente à intertextualidade, observamos o uso de uma citação: “O Babu já falou várias vezes que é um homem de 40 anos em fase de desconstrução...”, que mostra a relação discursiva explicitamente. Também há a presença da intertextualidade em sentido amplo e estrito. No sentido amplo, assim como nos outros comentários, verificamos o uso das dimensões do princípio da intertextualidade, que vai ressaltar a presença de outros discursos no enunciado, além da presença de universos discursivos distintos, ou seja, a citação utilizada é retirada de uma fala do participante dentro do programa na esfera televisiva e de forma oral, para um contexto dentro da *WEB*, através de um comentário de forma escrita.

Figura 03 - *Tweet* 03 - a favor do Babu SantanaFonte: *Twitter*

Nas ocorrências observadas no *Tweet* 03, em relação à intertextualidade em sentido estrito, verificamos a presença da explicitação, a qual apresenta de forma expressa a fonte do intertexto, assim como o emprego da intertextualidade das semelhanças/captação, que faz uso do intertexto para lançar sua argumentação, no caso do comentário em questão, diferente dos outros, o argumento é voltado a favor do participante.

Referente à polifonia, é notada a presença da pressuposição polifônica. No enunciado “Ele é um cara do bem e vai ganhar o BBB”, temos a comunicação de que “ele é um cara do bem” e “ele vai ganhar o BBB”, esse pressuposto [ele vai ganhar o BBB] não constitui condição para que o julgamento principal [ele é um cara do bem] tenha um sentido: não é necessário supor que o participante seja bondoso para que haja um sentido em dizer que ele irá ganhar o programa.

É adicionado ao conteúdo principal um segundo conteúdo de plano de fundo, constituindo uma fonte de polifonia. Além da utilização de uma argumentação por autoridade polifônica, quando é dito que “[...] o comentário dele é infeliz...” é mostrada a perspectiva de E1 como possível argumento, porém, logo em seguida utilizando o operador argumentativo de explicação ASSIM COMO, é mostrado a perspectiva de E2=L “[...] assim como nós fazemos comentários infelizes o tempo

todo!!!”, que constitui um argumento que vai contra o que o coletivo pensa, no caso o E1.

### Palavras finais

A partir do que analisamos, podemos afirmar que as operações são sempre intertextuais no interior de um universo discursivo e que essa intertextualidade também é válida em universos distintos. Como vimos, a intertextualidade ocorreu a partir de uma fala do participante Babu no programa BBB e teve sua concretização nos comentários do *Twitter*, que usaram de algumas formas de intertextualidade para tecer seus argumentos e contra argumentos, além de aspectos polifônicos. Observamos como os discursos migram entre as mídias, indo do programa de TV para o espaço digital, nesse caso, da plataforma *Twitter*.

Na intertextualidade, a alteridade é carregada pela presença de um intertexto, cuja origem é explicitamente mencionada no texto que o incorpora. Na polifonia, basta que essa alteridade seja encenada, isto é, sejam incorporadas ao texto vozes de enunciadores, reais ou virtuais, que representam perspectivas opostas, pontos de vista diferentes. O conceito de polifonia recobre o de intertextualidade em sentido estrito, ou seja, todo caso de intertextualidade é polifônico, porém o inverso não é válido. Além de pensarmos nessa ligação da intertextualidade em sentido estrito com a polifonia, não podemos ignorar a presença dela na intertextualidade de sentido amplo.

Partindo do ponto de vista da construção de sentido, todo texto evoca outros textos e é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora consonantes, ora dissonantes. Não se pode deixar de caracterizar o fenômeno da linguagem humana como essencialmente polifônico, tomando a polifonia como sinônimo de intertextualidade em sentido

amplo, ou ainda, de interdiscursividade, em que a heterogeneidade é constitutiva da própria possibilidade discursiva (KOCH, 1991, p. 539).

Considerando o meio virtual para a análise dos aspectos do discurso, o conteúdo produzido na *WEB* incorpora texto, vídeo, áudios e perfis. Tudo isso agregado à interatividade, ao compartilhamento de informações e à produção em equipe, o que torna o conteúdo dinâmico. Além das palavras que formam o enunciado, é importante analisar as condições de produção e o contexto sócio histórico que envolvem a enunciação, numa tentativa de refazer os passos das modalidades do dizer. A materialidade do discurso consiste apenas em parte de sua essência.

Tecemos aqui nossas palavras finais, ressaltando a importância de trabalhar temáticas voltadas para assuntos que englobam minorias, como no caso do feminismo, mencionado brevemente na análise. Os comentários analisados apresentam uma pluralidade de vozes nos discursos que circulam no meio virtual e que, às vezes, não são tão vistos no meio social, por não haver um espaço onde possam circular livremente. A televisão e a internet conseguem ser aliadas nesse quesito.

Considerando o *Big Brother Brasil* e o *Twitter*, tudo que acontece no programa é motivo para os telespectadores tecerem seus comentários na rede social. Se tivéssemos programas voltados para um público mais ativo nas redes sociais, que apresentassem quadros com temáticas voltadas às minorias e acompanhados de profissionais habilitados, poderíamos ter uma forma de conscientizar grande parte da sociedade sobre assuntos polêmicos e importantes socialmente, de forma dinâmica e interativa.

## Referências

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBISAN, L. B.; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organon*; UFRGS, 2002, v. 16, n. 32-33, p. 161-180.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: EDUNICAMP, 2000.

CAMPOS, C. M. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. *Revista da ABRALIN*. v. 6, n. 2, 22 maio 2017.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2ed. São Paulo: EDUSP, 2003, p. 29-36.

FRASSON, R.M.D. A intertextualidade como recurso de argumentação. *Letras*, n. 25, jul/dez, 1992. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r4/regina\\_mafalda.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r4/regina_mafalda.pdf). Acesso em: 15 maio 2021.

HAJE, L. Esferas públicas feministas na internet. *Revista Logos*, ano 10, nº 19, 2º semestre de 2003.

KOCH, I.G.V. Intertextualidade e Polifonia um só fenômeno? São Paulo, *D.E.L.T.A.*, v. 7, n. 2, 1991, p. 529-541.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1997, p. 61-151.

RECUERO, R; ZAGO, G; BASTOS, M. O Discurso dos #ProtestosBR: análise de conteúdo do Twitter. *Galáxia*. 2014, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399641254017>. Acesso em: 15 maio 2021.

ZANI, R. Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo. *Revista em Questão*. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 121-132, jan/jun, 2003.

Recebido em: 10/11/2022

Aprovado em: 06/07/2023

Licenciado por



# Um olhar antirracista nas aulas de língua(gem): uma proposta de letramento(s) a partir do gênero conto

An anti-racist look at language(gem) classes:  
a proposal of literacy(s) from the short story genre

 Paulo Fernando José Soares da Silva

 André Luiz Souza-Silva

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma sequência de atividades que visam à leitura e à escrita a partir de contos afro-brasileiros para turmas do oitavo ano, com estudantes de 13 e 14 anos. Os objetivos específicos incluem a compreensão dos aspectos teóricos do letramento na promoção da leitura e escrita, a avaliação da eficácia do uso do gênero conto no desenvolvimento dessas competências e a promoção da reflexão sobre questões raciais e antirracistas. Baseamo-nos nas teorias de letramento a partir de Kleiman (1995), Antunes (2009), Coppi (2016) e Cosson (2020). Além disso, abordamos a temática afro-brasileira na escola com base em estudos de Munanga (2005), Pereira (2016) e outros. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de caráter propositivo. As atividades

---

Paulo Fernando José Soares da Silva. Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e especializando no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). E-mail: kdpaulofernando@gmail.com

André Luiz Souza-Silva. Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – (UFPB/PROLING/CAPES) e graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: andreluiz.bans@gmail.com

propostas utilizam os contos “Minha mãe é negra sim!”, de Santana (2008) e “Pixaim”, de Sobral (2011), com o propósito de promover a formação da consciência crítica dos alunos e incentivá-los a se tornarem agentes sociais colaborativos, atuando no combate ao racismo institucionalizado em nossa sociedade. Além disso, essas atividades buscam proporcionar aos alunos uma nova perspectiva em relação ao outro, tornando-os sujeitos envolvidos na análise dos problemas sociais.

**Palavras-chave:** Letramento. Gênero Conto. Antirracismo.

**Abstract:** The main objective of this work is to present a sequence of activities aimed at reading and writing from Afro-Brazilian short stories for eighth grade classes, with 13 and 14 year old students. The specific objectives include the understanding of the theoretical aspects of literacy in the promotion of reading and writing, the evaluation of the effectiveness of the use of the tale genre in the development of these skills and the promotion of reflection on racial and anti-racist issues. We are based on literacy theories from Kleiman (1995), Antunes (2009), Coppi (2016) and Cosson (2020). In addition, we address the Afro-Brazilian theme at school based on studies by Munanga (2005), Pereira (2016) and others. Methodologically, this is a qualitative study of a purposeful nature. The proposed activities use the short stories “My mother is black yes!”, by Santana (2008) and “Pixaim”, by Sobral (2011), with the purpose of promoting the formation of the critical consciousness of students and encouraging them to become collaborative social agents, acting in the fight against institutionalized racism in our society. In addition, these activities seek to provide students with a new perspective in relation to the other, making them subjects involved in the analysis of social problems.

**Keywords:** Literacy. Genre Tale. Anti-racism.

## Introdução

Aprender a ler e a escrever são as maiores preocupações presentes na escola, uma vez que saber ler e escrever é fulcral para a inserção plena nos contextos sociais mediados pela linguagem, por isso, a importância de discutir sobre propostas que proporcionem o aprimoramento dos letramentos, a fim de fomentar a formação dos alunos como leitores e escritores proficientes. Ao pensar nisso, levantamos o seguinte questionamento: como possibilitar o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita sob a égide de uma educação antirracista?

Essa pesquisa não visa só a contribuir para a formação de leitores e escritores, mas vislumbrar um cenário em que possamos estar munidos de conhecimento que nos possibilitem o combate a práticas racistas, uma vez que nem sempre propostas de leitura e escrita ancoram-se nesse objetivo. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma proposta de letramento interessada na formação crítica e cidadã dos alunos da educação básica. Para tanto, trabalhamos, teoricamente, com os fundamentos de Kleiman (1995), Antunes (2009), Coppi (2016), Cosson (2020), entre outros. E, para questões voltadas à temática afro-brasileira e literária no contexto escolar, trabalhamos com Gancho (2002), Munanga (2005), Candido (2011), e outros.

Dito isso, nosso objetivo geral é apresentar uma sequência de atividades que visam à leitura e à escrita a partir de contos afro-brasileiros para turmas do oitavo ano, com estudantes de 13 e 14 anos. Assim, possibilita uma discussão de teor étnico-racial no ambiente escolar, pois entendemos que os alunos são agentes sociais que podem colaborar para a construção de uma sociedade mais respeitosa e humana. Este artigo é resultado do estudo de Silva (2021).

Na direção desse objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) compreender como os aspectos teóricos do(s) letramento(s) contribuem para o trabalho com a leitura e a escrita; ii) investigar a produtividade do uso do gênero conto no contexto da formação de leitores e escritores e iii) estimular a reflexão sobre questões raciais e a importância do antirracismo. Desse modo, este artigo é uma de natureza qualitativa de caráter propositivo e exploratório.

Este trabalho está dividido em seções: após esta introdução, temos a seção 1 - Implicações do letramento para o ensino de linguagem, abordaremos a discussão sobre como o letramento afeta o ensino da linguagem; a seguir, a seção 2 - O letramento literário para fins da temática afro-brasileira, exploraremos as reflexões sobre as contribuições e relevância da temática afro-brasileira no contexto escolar. Além disso, na Seção 3 - Promovendo letramentos a partir de contos afro-brasileiros, apresentaremos nossa proposta pedagógica e suas etapas. Por fim, concluiremos com as Considerações Finais seguidas das Referências que ancoram nossas reflexões.

## Implicações do letramento para o ensino de linguagem

A capacidade de ler e escrever em um ambiente escolar é importante, haja vista seu valor social e a necessidade de comunicação com o outro. Desse modo, na sociedade atual, um indivíduo letrado está relacionado à proficiência com as práticas de leitura e de escrita. Nesse sentido, o processo de letramento busca inserir os alunos na sociedade, formando leitores e escritores competentes para realizarem diferentes atividades em meio à comunidade em que vivem e a partir de diferentes linguagens.

Em um ambiente educacional, compreendemos que a prática de letramento é mediada pelos textos, que podem ser disponibilizados tan-

to pelo professor quanto propostos pelos alunos para debate e estudo em sala de aula. Esses textos devem estar relacionados à sociedade em que os alunos estão inseridos, pois permitem o desenvolvimento do ensino/aprendizagem com base em seus conhecimentos prévios, além de favorecer a compreensão dos aspectos funcionais do texto, considerando sua estruturação linguística, textual e discursiva.

Sendo assim, é importante considerar essas implicações para que o letramento ocorra de maneira efetiva na sala de aula, proporcionando uma compreensão abrangente de seus significados. Afinal, os alunos vivenciam essas práticas sociais em seu cotidiano, como quando a mãe elabora uma lista de compras para ir ao supermercado, quando o pai lê o manual de um novo jogo ou a tia pesquisa uma receita culinária para um jantar em família, assim, é fundamental destacar que os alunos estão constantemente observando os adultos aplicarem habilidades de leitura e escrita no dia a dia.

A partir disso, as aulas que envolvem práticas de letramento facilitam a compreensão da estrutura de um texto específico, à medida que os alunos percebem a relevância dessas estruturas em suas vidas e as relacionam com suas próprias experiências. Isso os capacita a desenvolver habilidades de leitura e escrita de acordo com seus propósitos.

Nesse contexto, Kleiman (1995) descreve o letramento da seguinte maneira:

[os estudos do letramento] examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI tais como emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais [...] (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Assim, o processo de letramento envolve conhecimentos diversos da sociedade e do mundo, inclusive o escolar. As propostas de letramento preparam os alunos para a compreensão sobre a diversidade que a sociedade exige, uma vez que até o mercado de trabalho solicita que o indivíduo saiba ler e escrever de modo proficiente, pois são competências que oportunizam não só sua cidadania, mas sua posição socioeconômica.

De acordo com Coppi (2016, p. 22), “o letramento vai além do processo da educação escolar, ou seja, comporta fatos sociais”. Sendo assim, o letramento é tudo que se utiliza a leitura e escrita para além dos “muros” da escola. Ou seja, o aprendizado é essencial, pois o domínio da escrita e da leitura possibilita acesso à cultura letrada.

Vale ressaltar que há no ambiente escolar o letramento ideológico e autônomo, onde o modelo ideológico compreende e valoriza a experiência social, enaltecendo atividades que envolvem a situação de uso real da língua escrita com estreita situação com vida real, esse modelo valoriza atividade coletiva com participante que possui saberes distintos que mobiliza de forma cooperativa segundo os seus interesse e metas comum do indivíduo. Dito isso, Vianna *et al* (2016, p. 32) explicam o seguinte:

Os conceitos de modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento, por sua vez, representam, respectivamente, a perspectiva dos estudos que tratavam a língua escrita como um fator de divisão social e cognitiva e a perspectiva dos estudos que se constituíam como uma visão crítica às pesquisas anteriores, ao se contrapor à noção de neutralidade do modelo autônomo e se orientar para as estruturas de poder da sociedade.

Segundo esse viés, aborda os estudos que tratavam da língua escrita, assim, quando nos referimos ao modelo autônomo de letramento, é quando o indivíduo desenvolve técnicas antes mesmo de ter contato

com o ambiente escolar, até por que essa visão é um processo explicativo sobre o texto escrito, uma interpretação lógica e, no ambiente escolar, segundo Coppi (2016, p. 19), “esse processo dar-se-ia tendo como ponto de partida e de chegada apenas o empenho individual do estudante, sob o acompanhamento do professor”.

Dessa maneira, o letramento tem a função de inserir o aluno nas práticas letradas, desenvolvendo as competências e habilidades com leitura e escrita que têm prestígio social. O letramento não tira o mérito da alfabetização, pois a alfabetização instrumentaliza os alunos para as ações de decodificar/codificar, as quais são essenciais para a inserção no mundo dos códigos e suas tecnologias, também contribuindo para o desenvolvimento de seu ensino/aprendizagem.

No ambiente escolar, às vezes, por falta de recursos educativos, muitos professores não têm mecanismos adequados para manter esse aprendizado, ou seja, muitas escolas não oferecem, junto às secretarias de educação, uma formação para os professores a fim de instrumentalizá-los na manipulação de textos, por exemplo, pensando no estímulo ao aluno e numa busca pela sua inserção na sociedade. Então, por causa dessas lacunas em suas formações, há déficits nos processos de ensino/aprendizagem, mas isso não quer dizer que os professores não querem trabalhar ou aprender novas formas de ensinar e aprender. É preciso que os órgãos competentes proporcionem uma formação valiosa e significativa para os professores no intuito de torná-los agentes sociais colaborativos que agem no contexto escolar.

Na direção dessa agência, podemos conceber como se compreende o conceito de linguagem. De acordo com Koch e Elias (2015), linguagem pode ser pensada a partir de três perspectivas: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. A linguagem como expressão do pensamento tem teor

individualista, pois cada indivíduo tem a sua forma de expressão de pensamento e sentimentos, baseando-se numa visão egocêntrica. Já a linguagem como instrumento de comunicação é aquela que está em funcionamento, como uma mensagem que visualizamos, um letreiro que está nos indicando algo, que tem a função de nos comunicar sobre algo ou informar, e que resultou da virada dos estudos linguísticos e das contribuições de Saussure. Por fim, pela perspectiva da linguagem como forma de interação, entendemos que o outro é essencial para se comunicar, ter a troca de diálogo, de vínculo com outro, interagindo em partilha de saberes, tendo caráter dialógico.

Desse modo, é necessário que os professores trabalhem com atividades na perspectiva interacionista/dialógica, pois será de grande importância para desenvolvimento do senso crítico dos alunos e, de acordo com a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), as aulas de língua portuguesa devem “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67).

Nesse contexto, ancorado à BNCC, a terceira concepção de linguagem permite que os alunos compartilhem suas experiências sociais e do mundo. Portanto, é importante buscar meios que contribuam tanto para o letramento escolar quanto para o letramento social, pois ambos se complementam. Nesse sentido, a alfabetização é parte integrante do letramento escolar, pois envolve o conhecimento de gêneros textuais, suas estruturas e estilos. Conforme aponta Silva (2019, p. 24), “as escolas são responsáveis por um ambiente alfabetizador de modo a proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa com base no alfabetizar letrando”.

Isso significa que as instituições de ensino têm a responsabilidade de proporcionar um ambiente onde a alfabetização não seja um mero ato mecânico de decodificação de palavras, mas um processo que capacite os alunos a compreenderem e se expressarem eficazmente em diversos contextos, tornando-se verdadeiramente letrados.

Para despertar o letramento em nossos alunos, é fundamental compreender como ele se desenvolve e propor atividades e estratégias que promovam o aprendizado das habilidades de escrita e leitura. Uma parte essencial desse processo é o reconhecimento da relevância dos gêneros textuais/discursivos no contexto educacional, já que compreender esse conceito é crucial para que os estudantes dominem a estrutura e o significado dos textos, contribuindo assim para um letramento efetivo.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) define que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos em diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros estão intrinsecamente ligados aos diversos campos da atividade humana, nos quais a linguagem é utilizada para expressão e comunicação. Vejamos:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Portanto, a compreensão dos gêneros textuais/discursivos contribui para que os alunos adquiram uma maior consciência da variedade de formas textuais presentes na sociedade e de como elas se adequam a diferen-

tes contextos de comunicação. Por isso, as atividades de gêneros textuais/discursivos em sala de aula desempenham um papel valioso, pois respeitam o processo de desenvolvimento do letramento, permitindo que os alunos se familiarizem com os gêneros, reconhecendo sua organização e seu uso social. Ao trabalhar com um gênero textual/discursivo específico em sala de aula, o professor deve conduzir atividades funcionais e dinâmicas, explicando aos alunos o método utilizado e o desenvolvimento da aula, o que se mostra essencial para o progresso do processo de ensino/aprendizagem, inclusive por meio de gêneros literários.

### O letramento literário para fins da temática afro-brasileira

A literatura desempenha um papel significativo na sociedade, permeando diversos aspectos da vida dos indivíduos desde cedo. Ela tem uma relevância social profunda, uma vez que pode confirmar ou negar aspectos da vida, além de propor e denunciar questões. Além disso, a literatura proporciona uma abordagem dialética para compreender os problemas, permitindo uma análise crítica e profunda. De acordo com Candido (2011, p. 177), “a literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

Assim, a literatura abre os olhos dos indivíduos para o mundo, pois apresenta significados marcantes do sociocultural de um povo, de uma comunidade. De acordo com Cosson (2020, p. 16), “a literatura revela-se fundamental para constituição de um sujeito da escrita”. Ou seja, a literatura expressa, significativamente, por meio da escrita, pois se não fosse ela, não saberíamos da história, da cultura e da ideologia de povos antepassados. Por isso que, segundo Cosson (2020, p. 16), “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”.

Portanto, é necessário ressaltar que a arte literária nos integra à sociedade e, conforme destacado por Cosson (2020, p. 23), “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, é certo que a literatura não é ensinada apenas para cumprir a função essencial de construir e reconstruir a linguagem que nos humaniza”. Em outras palavras, o envolvimento com a literatura nos conecta ao meio social, pois a sociedade valoriza a habilidade de leitura e escrita, especialmente em torno da produção tida e dita “estética”.

Por isso, no ambiente escolar, preparar o aluno para o social é necessário, para que estejam aptos para os desafios que a sociedade exige, e também para lhe mostrar ideário de culturas e ideologias presente no seu meio. Para tal, a leitura literária permite que o aluno viaje entre o tempo e o espaço, trabalhando com seu imaginário. Dito isso, é válido frisar que não existe um aluno que seja bom na leitura sem praticá-la, da mesma forma, não existe uma pessoa que escreve bem, sem praticar, tudo é uma questão de práticas e processos. De acordo com Antunes (2009, p. 196):

A leitura, na sua perspectiva, exerce o grande papel de favorecer a ampliação e o aprofundamento de nossos conhecimentos, a competência para a observação, a análise, a reflexão acerca das certezas ou das hipóteses que vamos construindo. É a lenha com que alimentamos o fogo de nossas buscas.

Em suma, a leitura vai além dos limites do conhecimento, ao oportunizar a exploração do mundo descrito por outros e convidando-nos a observar, refletir e interpretar a partir de nossa própria perspectiva e como enfatizado por Antunes (2009, p. 196), “a leitura constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita”. Nesse contexto, o letramento literário desempenha um papel essencial na formação dos leitores, ao

desenvolver habilidades cruciais e promover a leitura por prazer. A obra literária é fascinante, repleta de significados históricos e sociais, e apenas o meio literário pode oferecer essa riqueza de experiências.

Portanto, no ambiente educacional, conforme ressaltado por Cosson (2020, p. 35), “é o papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação do horizonte da leitura”. O letramento literário emerge, assim, como uma ferramenta fundamental para capacitar nossos alunos a explorar o vasto universo da literatura e a se tornarem leitores críticos por deleite, inclusive no que tange à temática afro-brasileira.

Embora a LDB (Lei de Diretrizes e Bases)<sup>1</sup> tenha tornado obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, entendemos que, no ambiente escolar, a questão étnico-racial e a discriminação por etnia/raça ainda são pouco discutidas e, mesmo sabendo que nossa sociedade se desenvolve diante das desigualdades sociais ao longo da história, podemos observar que o racismo, o preconceito e a discriminação a esse grupo, persiste até os dias atuais.

Nesse sentido, a BNCC visa incorporar e enfatiza as temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, como os afro-brasileiros, africanos e indígenas, no ensino fundamental e médio. Em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre as relações étnico-raciais, históricas e culturais desses grupos.

Embora a BNCC não diga especificamente que a Língua Portuguesa (LP) deve ser ensinada com foco étnico, ela sugere que esses temas devem ser abordados em todas as disciplinas, incluindo LP. Isso sig-

---

1. A Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 e atuais artigos 26-A e 79-B, altera a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional, aplicação da disciplina obrigatória “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Educação (BRASIL, 2003).

nifica que questões relacionadas à diversidade étnico-racial devem ser discutidas em temas variados, inclusive na LP, para promover uma educação que valorize diferentes culturas e etnias.

Para tanto, devemos ter conhecimento e base dos nossos valores ideológicos e sociais. Em vista disso, podemos apontar para o que advertem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (PCN):

[...] valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...] (BRASIL, 1997, p. 7).

Assim, no ambiente escolar, a didatização com temas culturais é essencial para o processo de ensino/aprendizagem que vise à compreensão das ideologias existentes na cultura social. Logo, esse tipo de orientação pedagógica deve se voltar para a educação básica de modo geral. Além disso, deve-se enfatizar que, na esfera educacional, os problemas das vivências, dos costumes, das origens e da história do negro devem ser fortalecidos, uma vez que vivemos em uma sociedade onde as práticas do racismo ainda são presentes.

Segundo a BNCC (2017, p 19):

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Cabe informar que trabalhar com a negritude<sup>2</sup> é necessário para agregar valores e conhecimentos para o aluno, pois, na sociedade em que estamos inseridos, há marcas africanas, devido ao momento de escravidão que persistiu por diversos anos no Brasil. Segundo os PCN (1997), “a escola deve posicionar-se criticamente em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação” (BRASIL, 1997, p. 35). Ou seja, o objetivo do ensino de temática negra é demonstrar o valor da cultura negra nos países africanos ou na expressiva população afrodescendente vítima da opressão colonial, para que os alunos compreendam como se construiu esse movimento de negritude para fins antirracistas.

É importante notar que não nascemos racistas, mas por causa do processo histórico de negação de identidades, em diferentes aspectos, tornamo-nos racistas e vivenciamos ações que resultam de um racismo estrutural comum em nossa sociedade. Com isso, defendemos que as matrizes curriculares necessitam ter a função de inserir os alunos no meio social, destacando as relações de poder, valores sociais e culturais que existem em nosso cotidiano, e o ensino com uma abordagem contextualizada à negritude traz à tona diversas temáticas que realçam suas raízes africanas, operando como uma representação social, uma vez que, como Chartier (1990) e Moscovici (2003) destacaram, toda realidade social é construída, concebida e organizada.

Salientamos que o processo de implementação do ensino da temática africana e afro-brasileira foi bastante burocrático, a fim de ser incorporado nos parâmetros curriculares. Houve a necessidade de grandes reivindicações, uma vez que inicialmente não era considerado

---

2. De acordo com Moura (1983, p. 102), “a negritude nasceu, de um protesto intelectual de negros de formação cultural europeia. Tomando conhecimento da diferença de tratamento e da inferiorização que os europeus impunham à sua “raça” [...] que significa, o simples reconhecimento do fato de ser negro e a aceitação deste fato de nosso”.

importante para uma sociedade elitizada, predominantemente, branca. No entanto, o Movimento Negro desempenhou um papel fundamental nesse contexto, “reivindicando educação para os negros por meio de manifestos, teatro, música e ação sistemática junto aos órgãos de ensino” (MUNANGA, 2005, p. 33).

Portanto, é fundamental reconhecer que as escolas brasileiras incorporaram o tema da raça em seus currículos, e isso se deve, em grande parte, à atuação desse movimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem o grande desafio proposto para a educação, que é “estabelecer conexões entre o que é aprendido na escola e a vida da população brasileira” (BRASIL, 1997, p. 20).

Assim, “fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõem a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade” (BRASIL, 1997, p. 34). Dessa forma, o diálogo multicultural de saberes no ambiente escolar contribuirá para formar alunos mais preparados para lidar com a diversidade que os cerca.

Nesse sentido, é de suma importância que os professores busquem diversas formas de inserir a discussão da diversidade cultural nas aulas e dialogar com os alunos sobre o racismo, preconceito e discriminação étnico-racial, a fim de contribuir para o enriquecimento do conhecimento. Diante desse desafio, uma estratégia eficaz para isso é utilizar a literatura afro-brasileira como recurso didático, explorando temas que fazem parte do cotidiano dos alunos e favorecendo a valorização da diversidade cultural.

Conforme ressalta Colomer (2007, p. 64), “é fundamental programar atividades que despertem o interesse pessoal dos alunos” porque os prepara para os desafios que enfrentarão ao longo da vida. Ao desenvolver esse interesse, os estudantes se tornam mais informados e

sensíveis em relação às questões de diversidade, o que contribui para um diálogo de saberes enriquecedor.

Vale salientar que a Cultura Afro-brasileira é rica em diferentes instrumentos, inclusive literatura<sup>3</sup>, que oportunizam o trato de questões históricas e ideológicas que podem contribuir na formação de ensino/aprendizagem do estudante acerca da cultura negra no nosso país.

Por fim, ensinar os estudantes sobre as culturas que o nosso país carrega é um ato de resistência, pois eles são agentes sociais de nossa sociedade, e quando há discussões entre o professor e o aluno, ambos saem com conhecimento adquirido, pois “é resultado de uma interação, real, situada, carregada de sentidos e intenções, provocada pela presença efetiva de sujeitos reais [...]” (ANTUNES, 2009, p. 21). Nesse sentido, defendemos o gênero conto, de estética literária, como um objeto profícuo para o trato da temática afro-brasileira na escola.

Vale acentuar que “a literatura tem a potencialidades de nos tornar melhores e de permitir uma maior reflexão sobre a cidadania em seu conteúdo político e social, contribuindo para a formação intelectual e cultural” (COSTA, 2016, p. 55). Sendo assim, ela é de suma importância para o desenvolvimento humano, pois apresenta fatos que fazem parte da vivência dos indivíduos.

Junto a isso, cabe ressaltar que a literatura possui artifícios que podem ser encontrados em suas diversas multiplicidades, principalmente, na arte de criar literatura, de compor contos, poemas, fábulas e histórias reais e fantásticas. E, Cosson (2020, p. 16) ainda ressalta que “a literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente

---

3. Podemos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria de imediato, da própria produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo) (LOBO, 2007 *apud* DUARTE, 2010, p. 119).

em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Assim, quando se propõem atividades que envolvam a literatura, é uma porta de conhecimento multicultural, pois ela apresenta os aspectos sociais e históricos de um povo ou comunidade. Contudo, no ambiente escolar, as propostas com a literatura afro-brasileira e africana são pouco discutidas, porque muitos professores ou as próprias instituições de ensino, por vezes, não são capacitadas para propor temas que valorizem a experiência negra da sociedade brasileira, mesmo de acordo com as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que preveem a obrigatoriedade de tais temas.

Por isso, a escolha de se trabalhar com o gênero textual/discursivo é que ele está intimamente relacionado à necessidade que os seres sociais têm de se comunicarem. Segundo Marcuschi (2010, p. 19), “são entidades do discurso social e formas de ação social inevitáveis em qualquer circunstância”. Desse modo, sabemos que existem diversos gêneros textuais com vários significados e que podem contribuir para o desenvolvimento social dos alunos. Portanto, as atividades com gênero textual/discursivo não se limitam só à questão social, mas também educacional, pois favorecem a prática de leitura e escrita, apresentando a linguagem em uso.

Portanto, propostas de atividades que envolvem temáticas afro-brasileiras, incluindo o uso de contos que lidem com elementos fantásticos, contribuem para o combate às ações racistas que ocorrem no dia a dia dos alunos. É por meio do diálogo, da discussão e da interação que promovemos conhecimentos diversos.

## Promovendo letramentos a partir de contos afro-brasileiros

Dado o que estamos argumentando, aqui, visamos a trabalhar com o gênero conto como objeto da temática afro-brasileira na escola. Isso ocorre porque, como diz Gancho (2002, p. 08), “o conto é uma narrativa curta, que tem a característica central de condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens”. Por isso, essa escolha é pertinente, uma vez que os estudantes estão familiarizados com esse tipo de narrativa, mesmo que não tenham conhecimento formal dos elementos da narrativa, pois conhecem contos de fadas, fantasias e outros.

Nesse caso, fazer uma proposta pedagógica a partir do gênero conto com temas voltados para a cultura negra agregará de forma positiva na vida desses estudantes. Isso ocorre porque o conto ativa o imaginário dos alunos, pois, conforme descreve Gancho (2002, p. 08), “o conto deixa de lado a intenção moralizante e adota o fantástico”. Assim, ao utilizar contos que lidem com o elemento fantástico, será possível chamar a atenção do leitor para o texto, estabelecendo um diálogo com o sociocultural dos estudantes e promovendo a discussão sobre outras realidades.

Por meio desse gênero podemos favorecer a leitura que, segundo Antunes (2009, p. 193), nos possibilita “[...] obter novas ideias, novos conceitos e novos dados”. Por conseguinte, a leitura pode trazer informações sobre a história e o mundo. Nesse sentido, podemos ver que o gênero conto poderá auxiliar nesse critério de leitura, pois as características que o conto apresenta podem ser sobre a vivência do negro, a cultura e suas marcas identitárias, principalmente, mostrando essa imagem marginalizada que existe no nosso cotidiano, justamente por causa desse processo colonial.

A prática de escrita também é beneficiada, pois, segundo Antunes (2009, p. 192), ao afirmar que “tudo que é escrito se completa quando é lido”. Isso significa que, ao obter informações por meio da leitura, o processo de escrita se torna acessível. Logo, a leitura e a escrita são componentes essenciais das práticas de letramento e análise literária, que podem ser transferidos para a experiência humana de forma ampla. Além disso, Pereira (2016, p. 34) destaca “as vantagens de trabalhar com contos, como a presença de um núcleo narrativo e poucos personagens em torno de uma única ação”. Essa caracterização possibilita uma compreensão mais produtiva por parte do aluno.

Dessa forma, as características que pretendemos identificar nos contos, junto aos alunos, são as marcas da vivência negra, pois, em pleno século XXI, o racismo ainda é evidente em nosso dia a dia. Sendo assim, é possível que a escola dê espaço para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao gênero conto e integre os alunos no ambiente multicultural.

Assim, tanto a leitura quanto a escrita são competências que proporcionam conhecimento para os alunos. Ambas se complementam e possibilitam a inserção dos discentes nos espaços letrados e de caráter formal. Logo, atividades que envolvem os gêneros textuais/discursivos são necessárias, para fazerem parte do convívio dos alunos e possibilitar a recepção de informações do mundo real e do mundo fantástico. Conforme afirma Rossi & Sylvestre (2019), “a literatura fantástica oscila entre um prazer positivo e um sentimento negativo, entre o real e o irreal. Para ele, o sentimento do estranho brota de uma situação que desconcerta e ameaça, mas que fascina o leitor, seduzindo-o” (ROSSI; SYLVESTRE, 2019, p. 44).

Muito se discute a respeito de atividades com a leitura e a escrita no ambiente escolar, por isso, é necessário buscar formas de contribuir com o processo de ensino/aprendizagem que vise à inclusão dos alunos acerca de diferentes questões sociais permeadas pela linguagem, tendo em vista que as concepções das diretrizes curriculares apontam o papel da escola em estimular o senso crítico do estudante e colaborar na promoção da cidadania. Nesse sentido, faz-se necessária a presença da “[...] figura do professor, aquele que concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. [...] É o mediador entre o aluno leitor e o autor do texto” (ANTUNES, 2009, p. 202).

Portanto, o professor de língua portuguesa, dentro da sala de aula, é o responsável por apresentar atividades de letramento, buscando por estratégias que possibilitem o aprimoramento da leitura e da escrita. Para tanto, nossa proposta pedagógica objetiva buscar a interação dos alunos com a realidade no que se refere ao racismo, por meio do gênero conto, sempre ressaltando os significados ideológicos e culturais, bem como os valores e aspirações trazidos pelo movimento de resistência negra, numa perspectiva interacionista da linguagem.

Então, este artigo ancora-se em questões bibliográficas, realizadas a partir do registro teórico disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, entre outros materiais, conforme aponta Severino (2007), caracterizando-se como qualitativo por seu caráter propositivo e exploratório, porque, conforme Gil (2008, p. 27), “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” e com vias a uma proposição pedagógica.

Ademais, de acordo com a BNCC, a proposta a ser aplicada é voltada para as turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, e envolve competências e habilidades da BNCC (EF89LP33<sup>4</sup>) e (EF89LP35<sup>5</sup>) que são complementares ao processo de leitura e escrita do gênero conto. Desse modo, a proposta irá permitir que os alunos conversem e interajam, buscando compreender os fatos históricos e culturais conflitantes em seu cotidiano de forma dialógica.

Nesse sentido, os fatos apresentados aos alunos acerca da importância da resistência negra, de certa maneira, devido ao processo histórico da vivência negra e aos desafios que enfrentam em nossa sociedade, não só trarão conhecimento ao aluno sobre questões de ordem sociocultural, mas também contribuirão para o refinamento da leitura e da escrita.

É importante notar que quando discutimos textos em sala de aula, seja entre os alunos ou com a orientação do professor, isso ajuda a despertar o interesse pelo conteúdo e nos leva a pensar sobre ele. Como afirma Koch (2008), é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade. Assim, quando o professor envolve os alunos de forma ativa e os incentiva a

---

4. BNCC (BRASIL, 2017): (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequada a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, mini contos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

5. BNCC (BRASIL, 2017): (EF89LP35) criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

pensar, ele está ajudando esses alunos a serem mais participativos e reflexivos na sala de aula.

Exposto isso, apresentamos a seguir as etapas do desenvolvimento do trabalho com o gênero conto de temática afro-brasileira. As etapas que serão apresentadas são pensadas para atingir os objetivos traçados. É importante mencionar que sugerimos um período de preparação de 10 aulas, mas isso pode ser modificado de acordo com o cronograma de cada professor, a situação da turma e o ambiente escolar.

Na *etapa de contextualização*, inicie a aula com uma pergunta-chave: “O que é o racismo?” E peça aos alunos que reflitam e respondam oralmente. Em seguida, apresente a definição de racismo utilizando fontes – como o dicionário Aurélio (1999), que o descreve como “preconceito e discriminação direcionados à origem étnico-racial de alguém, geralmente referindo-se à ideologia de superioridade racial”. Explique por que o racismo está profundamente enraizado na sociedade brasileira, levando os alunos a refletirem sobre questões étnico-raciais. Destaque que a escola tem a responsabilidade de abordar questões sociais, como gênero, sexualidade, origem geográfica, etnia e raça, e discuti-las em sala de aula.

No primeiro momento, exiba uma entrevista documentada. Organize a sala de aula em círculo e utilize recursos audiovisuais para mostrar a entrevista documentada “Da Senzala para a Favela: A História do Racismo no Brasil”. Essa entrevista aborda questões de discriminação e violência enfrentadas pela comunidade negra no país e está disponível no YouTube.

No segundo momento, promova a reflexão após o vídeo, utilize o quadro branco para fazer alguns questionamentos sobre a entrevista documentada. Por exemplo, pode perguntar aos alunos: Qual é a maior população racial no Brasil? Por que se discute a sociedade negra

no Brasil? Quais foram as principais características encontradas no vídeo apresentado? Já presenciaram ou vivenciaram algum ato racista? Os alunos responderão a essas questões em seus cadernos e, em seguida, o professor pedirá que cada aluno compartilhe o que escreveu, promovendo uma discussão com base nos conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes.

Na *etapa de prática de leitura*, serão realizadas duas aulas com duração de 45 minutos, durante as quais os alunos irão compartilhar a leitura dos contos. Essa atividade proporciona informações relevantes sobre o meio cultural dos alunos. O professor apresentará dois contos: “Minha mãe é negra sim!”, de Santana (2008) e “Pixaim”, de Sobral (2011).

No primeiro momento, será feita a leitura do conto “Minha mãe é negra sim!”, de Santana (2008), que aborda o tema do racismo estrutural e a busca por identidade e representação. O protagonista, Eno, é questionado pela sua professora sobre a cor que deve pintar sua mãe em um desenho, sugerindo a cor “bege” como a cor de pele mais bonita. Isso gera confusão e desconforto em Eno, pois sua mãe tem a pele negra.

O conto retrata a naturalização do preconceito racial na sociedade, mostrando como a professora interfere na escolha de Eno e subestima a representação adequada de sua mãe. Eno fica frustrado e desanimado, chegando até a faltar aula para evitar entregar o desenho. Ao pesquisar sobre a cor preta no dicionário, ele não encontra nada positivo.

No entanto, com a visita de seu avô, Eno recebe uma explicação sobre a história, a luta e a importância da representação do povo negro. Com essa compreensão, ele pinta sua mãe alegremente com a cor que ela realmente é e decide que seu avô irá compartilhar uma aula sobre racismo com seus colegas de classe. O conto transmite a mensagem de aceitação da própria identidade, das origens e dos costumes, além de enfatizar como o racismo se manifesta no cotidiano, como no caso

da escolha de palavras que podem ter significados racistas sem que as pessoas estejam cientes de sua origem. Ao ser utilizado em sala de aula, o conto promove a representação da cor preta, valoriza a diversidade e conscientiza sobre o racismo, estimulando os alunos a refletirem sobre suas próprias atitudes e o impacto do preconceito na sociedade.

No segundo conto, “Pixaim”, de Sobral (2011), aborda-se questões relacionadas à identidade negra e ao cabelo crespo, destacando o penteado conhecido como “pixaim” ou “cabelo black”. A história explora as experiências, vivências e reflexões de personagens negros que enfrentam desafios e preconceitos em relação ao seu cabelo. Sobral aborda temas como a pressão para alisar o cabelo, estereótipos associados ao cabelo crespo, a busca pela aceitação pessoal e a construção da autoestima. O “pixaim” é apresentado como uma expressão de identidade e resistência contra os padrões de beleza impostos pela sociedade.

Por meio da história e das vivências dos personagens, o conto “Pixaim” busca sensibilizar e conscientizar os leitores sobre questões raciais e a importância do respeito à diversidade e à individualidade de cada pessoa. Além disso, promove a reflexão sobre a autoaceitação e a valorização ancestral.

Após a leitura dos contos, o professor inicia um diálogo com os alunos, incentivando-os a compartilhar suas experiências e discutir o que aprenderam, esclarecendo dúvidas. O objetivo é promover debates que combatam o racismo e ajudem os alunos a se tornarem cidadãos conscientes. Propõe-se que os alunos discutam formas de intervir e combater o racismo, considerando a ação, o agente, o modo, o efeito e os detalhes da proposta. Essa reflexão estimula o posicionamento dos alunos, promove o diálogo, a interação, o embate de ideias e o desenvolvimento do senso crítico, visando à convivência harmoniosa e à busca por soluções para os conflitos sociais.

Em seguida, passamos para a *etapa de escrita e reescrita*, que consiste em quatro aulas de 45 minutos, divididas em quatro momentos. No primeiro momento, apresentaremos os elementos da narrativa aos alunos, fornecendo um conhecimento adicional sobre o gênero do conto. No segundo momento, os alunos escreverão um novo conto com temática afro-brasileira, seguindo os elementos da narrativa aprendidos nas aulas anteriores. No terceiro momento, faremos uma intervenção na escrita dos alunos, verificando se eles alcançaram os objetivos propostos e se os contos produzidos correspondem ao gênero solicitado. Por fim, no quarto momento, prepararemos a turma para a reescrita dos contos, orientando-os sobre as inadequações e permitindo que ajustem suas produções com a orientação do professor.

Por fim, chegamos à *etapa de divulgação*, que envolve duas aulas de 45 minutos e conta com dois momentos distintos. No primeiro momento, os alunos participarão da elaboração de um livreto contendo suas produções. Propomos uma parceria na produção do livreto – professores de Arte e História, por exemplo, para promover diálogos interdisciplinares. Esse livreto pode ser disponibilizado na biblioteca da escola ou na secretaria, permitindo que os alunos solicitem sua leitura e conheçam mais sobre as matrizes afro-brasileiras e os aspectos sociais presentes em sua realidade, bem como ser material de leitura em outras turmas e utilizado na elaboração de atividades de interpretação textual. No segundo momento, deve dedicar esforços à divulgação para a comunidade. Para isso, um perfil no Facebook ou utilização das redes sociais da escola pode ser útil para publicar os contos produzidos pela turma em um *post* com o tema “Afro-escrita”, buscando contribuir para o combate ao racismo na sociedade para além dos muros da escola.

## Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma proposta de sequência de atividades em sala de aula, visando à inserção da temática afro-brasileira no contexto escolar, aprimorando o ensino de leitura e escrita. Através de etapas, buscamos promover o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem ao incentivar a prática de leitura e escrita. O gênero conto foi explorado para proporcionar o letramento social e literário e envolver os alunos de forma ativa nesse processo.

A abordagem da vivência negra é essencial para enfrentar a estrutura racista e fomentar uma postura empática e respeitosa nos alunos. A discussão desses temas em sala de aula tem como objetivo promover uma formação cidadã de qualidade, que valorize a diversidade e a igualdade. Além disso, é fundamental estabelecer uma parceria entre a escola e as famílias dos estudantes, reconhecendo que o estímulo à leitura e escrita não é responsabilidade exclusiva do professor e da instituição, mas de toda a família e da sociedade.

Em síntese, por meio de debates e da escrita de contos, busca-se estimular nos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico, fornecendo aos estudantes conhecimentos que os capacitem a agir diante das ações racistas institucionalizadas em nosso convívio. Por fim, esperamos aplicar essas proposições a fim de observarmos seus entraves e seus frutos em diferentes salas de aulas, e preparados para dialogar com os professores sobre suas experiências, dificuldades e/ou frustrações no que tange ao trabalho com o tema em questão.

## Referências

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *O problema dos gêneros discursivos*. In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Lei nº 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. Lei Nº 11.645/08, de 10 março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes e bases da educação nacional. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, v. 8, 1997.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5 eds. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHARTIER, R. *A história cultural entre prática e representação*. Lisboa: Difel, 1990.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COPPI, D. dos S. M. *Projeto de Letramento: uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de Língua Portuguesa*. 106 f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, M. S. da. A linguagem literária potencializando fatos cotidianos. In: LINS, J. N. (org.). *Estudos na área de linguagem: ensino, pesquisa e formação docente*. Recife: EDUFPE, 2016, p. 53-62

*Da senzala para a favela: a história do racismo no Brasil*, Observatório do 3º Setor. 21 de junho de 2018, Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=olocKNkceog>. Acesso em: 13 de ago. 2021.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira margem*, v. 14, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953> Acesso em: 02 out. 2021.

GANCHO, C. V. *Como Analisar Narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-36.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOURA, C. Brasil: raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983. p.40-46, 100-105: Ideologia de branqueamento das elites brasileiras e os dilemas da negritude.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, D. S. *O conto afro-brasileiro na sala de aula: uma proposta sob a perspectiva do letramento literário*. 2016. 101f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

ROSSI, C. SYLVESTRE, F. A. (org.) *O Fantástico Como Textualidade Contemporânea*. Uberlândia-MG: Edibrás, 2019.

SANTANA, P. *Minha mãe é negra sim!*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. P. N. *A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental*. 2019. 193f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SILVA, P. F. J. S. da. *Um olhar antirracista nas aulas de língua(gem): uma proposta de letramento(s) a partir do gênero conto*. 2021. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2021.

SOBRAL, C. Pixaim. Rio de Janeiro, 24 de Janeiro de 2011. Disponível em: <https://CristianeSobral:Pixaim,conto.deCristianeSobral> Acesso em: 08 ago. 2021.

VIANNA, C. A. Dias; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

Recebido em: 5/07/2022  
Aprovado em: 11/09/2023

Licenciado por



## Tattoo - do submundo a 'arte' - prática de subjetivação inscrita na pele

Tattoo - from the underworld to 'art' - practices of subjectivation inscribed in the skin

 Edileide Godoi

**Resumo:** Numa sociedade plural, sofremos, constantemente, uma grande modificação social adaptativa. Diante disso, nesse trabalho, investigaremos, na prática discursiva da tatuagem, como os sujeitos irrompem novas formas de se ver e novos estilos de viver. Para essa investigação, analisaremos perfis do Instagram de tatuadores atuantes em 2023. A questão que nos instiga versa sobre a escrita no corpo (tatuagem) como uma prática discursiva que há pouco tempo lutava contra as diversas formas de objetivação e exclusão, mas que, contemporaneamente, ganhou os corpos através das *técnicas de si para si* atravessados pelo discurso da arte. A teoria que nos auxilia é o da Análise discursiva Foucaultiana. A escolha se justifica devido a essa teoria acolher que o processo de subjetivação deve ser entendido como práticas refletidas e voluntárias, que não somente fixam regras de conduta, mas também procuram transformar-se, modificar-se em seu singular, fazendo de sua vida uma obra portadora de certos valores estéticos correspondente a certos critérios de estilo.

**Palavras-chave:** Tatuagem. Arte. Sujeito/subjetivação.

**Abstract:** In a plural society, we constantly undergo a great adaptive social change. Therefore, in this work, we will investigate, in the discursive practi-

ce of tattooing, how subjects break out new ways of seeing themselves and new styles of living. For this investigation, we will analyze Instagram profiles of tattoo artists who were active in 2023. The question that instigates us is about writing on the body (tattooing) as a discursive practice that not long ago fought against the various forms of objectification and exclusion, but which, at the same time, gained bodies through self-for-self techniques traversed by the discourse of art. The theory that helps us is the Foucauldian discursive analysis. The choice is justified due to the fact that she accepts that the process of subjectivation must be understood as reflected and voluntary practices that not only establish rules of conduct, but also seek to transform and modify herself in her singularity, making her life a bearer work. of certain aesthetic values corresponding to certain style criteria.

**Keywords:** Tattoo. Art. Subject/subjectivation.

## Introdução

**N**uma sociedade heterogênea, em que os sujeitos estão relacionados aos mais variados modo de subjetivação “sofremos”, constantemente, uma grande modificação social adaptativa. Somos compelidos a explorar e a nos adaptarmos a muitas formas de comportamentos distintos. Nossa identidade coletiva não é mais representada de forma estável, por uma bandeira comum, uma língua, uma escrita, um mito, pois, conforme Bauman (2005), com a globalização, o Estado não tem mais o poder de manter uma união sólida e inabalável com a nação.

Esse processo nos dar a liberdade de não compartilhamos de uma única liderança e nem cultivamos uma ideologia comum que nos une todos à mesma nação social. As identidades culturais que antes pareciam fixas, estáveis, tornam-se afetadas e deslocadas pelos avanços tecnológicos e midiáticos proporcionados pela globalização.

Nesse ínterim, constatamos que os discursos em torno da prática da tatuagem estão inseridos nesse conjunto de práticas que, de certo modo, cultiva uma liberdade sobre si mesmo. Práticas subjetivadoras de si para si que procuram transformar-se, modificar-se em seu singular, fazendo de sua vida uma obra portadora de certos valores estéticos correspondente a certos critérios de estilo.

Portanto, inseridos em um contexto flexível, instável nossos “jovens”, ansiosos por romper com técnicas impostas pelo puritanismo da igreja e pelo estado totalitário, a partir dos anos 70, vêm buscando imagens e canais alternativos para expressar uma subjetividade privada, publicando seu “eu” no espaço público. As pichações, grafites ganham as ruas, a cidade, mas, “logo depois, talvez tenhamos percebido que a cidade era de todos, e o que é de todos, não é de ninguém” (Ramos, 2002). Assim, passamos a textualizar nosso próprio corpo, único canal posto permanentemente à nossa disposição, fazendo do corpo um espaço de liberdade.

De acordo com Foucault (1995), o problema ético, social, político e filosófico de nossos dias não é tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, mas a do tipo de individualização que a ele se liga. “Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (Foucault, 1995, p. 239),

Queremos, assim, nos atrever a problematizar a escrita no corpo (tatuagem) como uma prática discursiva que, em certa medida, por muito tempo, “lutou” contra a sujeição, contra as diversas formas de subjetivação e submissão que lhes eram impostas e oferecidas através das práticas objetivadoras institucionais ou não, submissas a determinados procedimentos de inclusão e exclusão. Isso porque a aceitação ou não de determinados discursos precisa estar inserido em um con-

junto de saberes de uma época, pois segundo Foucault (2010, p. 18), “a vontade de verdade é apoiada sobre um suporte de poder legitimado, tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. Assim, acreditamos que a tatuagem, mesmo inserida em práticas contemporâneas, irrompe como discurso, que, por muito tempo, colocou em jogo a interdição e sua relação com o poder o desejo.

Por meio da interdição são instituídos proibições e direitos, que determinam o espaço no qual o sujeito pode ou não se pronunciar, estabelecendo relações de inclusão e exclusão. Esse mecanismo aparece dentro de um conjunto de sistema de controle e proliferação dos discursos determinando que “não se tem o direito de dizer tudo, (...) não se pode falar tudo em qualquer circunstância, (...) que qualquer um não pode falar qualquer coisa” (Foucault, 2010, p. 9).

É nesse espaço de desejo, poder e verdade da época que propomos analisar, através da prática da tatuagem, como os sujeitos tatuados contemporâneos irrompem novas formas de se ver e novos estilos de viver. Para tanto, analisaremos alguns perfis e publicações de tatuadores que circulam no *Instagram* no ano corrente (2023). Os perfis selecionados para uma análise discursiva foram: os dos tatuadores @brunomoreiratattoo; @danicunha.ink; @visãotattoo150; e o Studio @tatoariaoficial. A escolha desses e não outros em seu lugar, se justifica devido ao reconhecimento desses perfis nas redes sociais, bem como as regularidades inscritas no fio discursivo em torno singularidade do eu com pitadas de práticas objetivadoras para os sujeitos.

O arcabouço teórico que nos auxilia neste estudo é o da Análise Discursiva Foucaultiana. A escolha se justifica devido a essa teoria acolher na emergência discursiva aspectos referentes à forma de existência social dos sujeitos, os lugares de onde eles falam, as posições que

assumem, a formação e sua transformação, e os objetos e leis que os constituem, isto é, a relações entre saber, poder e ser.

Portanto, acreditamos que o discurso da tatuagem, outrora, não estando fora dos procedimentos de controle dos discursos, atraiu diferentes formas de luta e resistência, principalmente, no que tange aos procedimentos que coloca em jogo as relações entre inclusão e exclusão como, por exemplo, a interdição, separação/rejeição e a vontade de verdade (FOUCAULT, 1985), e que, hoje, esse jogo continua, embora, para isso, acolha novas formas de saber/poder como, por exemplo, o discurso da arte e da saúde. Sendo assim, inserida no verdadeiro da época, passando a estar apta as lentes do olhar.

### O sujeito tatuado na (des)ordem do enunciável

“Mas o que há enfim de tão perigoso no fato de as pessoas falarem dos seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, a final, está o perigo?” (Foucault, 2010, p. 8). É a partir dessas questões que Foucault propõe determinados procedimentos de controle dos discursos e as imposições que regem os sujeitos do discurso. Para ele, os discursos que circulam na sociedade passam por determinado sistema de controle que “tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2010, p. 9). São procedimentos internos e externos aos discursos.

Os procedimentos externos (a *interdição*, a *separação/rejeição* e a *vontade de verdade*) prescrevem os espaços nos quais cada sujeito pode, ou não, circular e se pronunciar. Já os procedimentos internos (o *comentário*, o *princípio de autoria* e as *disciplinas*) impõem aos sujeitos mecanismos para produção e circulação dos discursos.

Essas considerações reintera o lugar dos discursos na sociedade, dando a eles um lugar de construção de técnicas e disciplinas criadas a partir de um saber-poder que rege a construção e manutenção da verdade em determinado contexto socio-histórico, em direção a determinação dos sujeitos e a seu processo de subjetivação. São procedimentos de controle dos discursos, e, indica uma sujeição, propondo que não se pode falar qualquer coisa em qualquer lugar, é preciso estar dentro de um sistema de circulação e manutenção dos discursos (Foucault, 2010).

De acordo com Machado (1979), esses processos de sujeição dos discursos são consequências de outros processos sociais e econômicos, como processo cultural e estruturas ideológicas políticas e religiosas, que mantêm relações com outras formas tecnológicas de poder que foram construídas ao longo da História, para manutenção e criação das posições sujeitos.

São técnicas prontas, acabadas que circulam nos discursos, a fim de manter e propor determinados sujeitos, saberes disseminados nas práticas discursivas e culturais de uma sociedade. Esses saberes governam, disciplinam, impõem, mas também particularizam os seres humanos.

Essas tecnologias de poder, de acordo com Foucault (1995), não se dão fora das relações das formas de resistência, pois para analisar o poder é preciso analisar as formas de resistência, as lutas que colocam em questão o estatuto do indivíduo, que por um lado evidencia tudo aquilo que os torna individuais, por outro, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo dos outros, que cindi sua relação com a comunidade.

Foucault (1995) afirma que essas lutas não são nem contra nem a favor dos indivíduos, mas são batalhas contra o que é denominado como “governo da individualização”. São resistências em oposição aos efeitos de poder relacionados aos saberes, à competência, à qualificação.

Esses poderes contra o qual os sujeitos confrontam em micro – lutas cotidianas, classificam os indivíduos, marcando-os a uma individualidade, impondo-lhes uma lei de verdade, ligando-os a uma suposta identidade. “É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos”, (Foucault, 1995, p. 235) mas que só existem porque esses sujeitos lutam contra ela.

Todas essas lutas, na contemporaneidade, de acordo com Foucault (1995), circulam em torno da busca de compreender quem somos nós, e da recusa a determinados saberes que determina quem somos, ignorando uma singularidade.

Para isso, é preciso compreender, na materialidade enunciativa dos discursos que circulam na sociedade, a que (des)ordem o discurso se inscreve; analisar as condições histórico-sociais de produção que o envolve e o determina; compreender os jogos de verdade que permitiram que se dissesse isso ou aquilo, dessa ou daquela forma, suas leis de construção, bem como analisar as relações de poder que foram construídas através de afrontamentos, pois é apenas no funcionamento dos discursos que é possível apreender os posicionamentos do sujeito e seu processo de subjetivação.

É no funcionamento do discurso que se possibilita ao sujeito assumir posicionamentos: efeitos de partido, o pertencimento a um grupo, a uma escola [...] tudo nos remetem às condições de formação do sujeito [...] pensadas, porém em termos sociais, em termos de organização (Foucault, 2004, p. 40).

Fernandes (2012), ao discorrer sobre a constituição do sujeito e o processo de subjetivação apontadas em diferentes obras de Foucault como *História da Loucura*, *Hermenêutica do sujeito* e *Histórias da sexualidade*, salienta que a prática da subjetividade ou a subjetivação

se refere a formas de constituição do sujeito, sendo “o discurso a ferramenta que possibilita a apreensão e a constituição dos sujeitos por ‘lugares’ exteriores a eles” (Fernandes, 2012, p. 90).

Foucault (1984) compreende que o processo de subjetivação deve ser entendido como práticas refletidas e voluntárias que não somente fixam regras de conduta, mas também procuram transforma-se, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

Acreditamos que a tatuagem faz parte de um conjunto de técnicas que tanto se submete a um conjunto de dizeres para si, como é construído pelas lutas que se dão em torno desse discurso, isso porque, simultaneamente, o sujeito tatuado é construído tanto pela combinação entre prática já dita como pela singularidade das circunstâncias que determinam seu uso. E embora hoje, a prática da tatuagem se inscreva na ordem do enunciável, por muito tempo viveu no submundo do indesável ao olhar. Portanto, para que esse discurso pudesse aparecer e circular em diferentes meios sociais, em especial midiáticos, as lutas travadas foram perduraram por muitos anos. A saída do anonimato se dá devido à prática de resistência e à associação a práticas pré-construídas disponibilizadas para o sujeito e seu corpo.

Segundo Courtine (2009), o corpo passa por práticas de verdades temporais ao olhar e desnudar a cortina de fumaça que se estabelece nas práticas marginalizadas requer lutas e subserviências, ou seja, é preciso estar pronto para acolher formas direcionadas pelas instituições de poder e saber.

Para Fernandes (2012), os sujeitos tanto acatam as técnicas prontas, acabadas disponibilizados através dos saberes, como resistem e criam novas formas de ser, de aparecer, permitindo novas formas de subjetivação. “As resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas

que visam a defesa da liberdade” (Foucault, 1995, p. 235). na prática da tatuagem, percebida no nosso *corpus*, a busca pela liberdade se dá tanto através da ratificação dos milhares de seguidores como pelo atravessamento de práticas pré-estabelecidas -inscritas dentro uma ordem enunciável- pelo discurso da saúde (higine) e pelo da arte.

Contrapondo as técnicas e tecnologias prontas do poder<sup>1</sup>, que propõem a criação e manutenção dos sujeitos, muitos tatuados, por muito tempo, foram interditados ao criarem para si certos valores estéticos e certos critérios de estilos. Segundo Marques (1997), no Brasil, apenas a partir dos anos 90 que a tatuagem, ligada a alguns práticas de políticas para o corpo, ganha alguma visibilidade. Até então estava submissa ao submundo marginalizado, ligada a escravos, indígenas ou bandidos.

### A arte da tatuagem: práticas de subjetivação na pele

Entendemos que a tatuagem, na atualidade, inserida em diferentes práticas corporais, em especial, a prática artística, vem propor novas formas de ser e produzir sujeitos. Isso porque, as vontades de verdade em torno das modificações corporais, na contemporaneidade, têm passado por mudanças significativas ligadas à saúde, arte, ao consumo, à moda etc. Para Ortega (2008), dentro das práticas de consumo de modificações do corpo, a tatuagem, hoje, já não está mais associada a grupos marginais e com a subcultura. Ou seja, os discursos da tatuagem e suas leis de emergência, na atualidade, estão determinados pelas condições histórico-sociais corporais atuais.

Entretanto, a questão que nos leva a pensar a Tatto dentro regras contemporâneas para o corpo é: que novas técnicas são expostas/im-

---

1. Trata-se de como o poder domina e se faz obedecer.

postas que permitem que essa prática entre no verdadeiro da época como um lugar positivo de práticas subjetivadoras?

É inegável que estando a tatuagem inserido nas práticas discursivas da arte, da saúde, da estética e da moda, ela passa a produzir novos e positivos efeitos de sentidos. Não se pode esquecer que a mídia se faz presente na apropriação dessa prática, tendo em vista que ela tem um papel disseminador em torno das práticas proposta para o sujeito tatuado. No entanto, conforme salienta Pires (2005), as razões que levam os indivíduos a tatuarem seus corpos são tão diversas como as tentativas de explicação. Dizemos isso com objetivo de, já justificar aqui, que nossa análise não exaure o assunto, mas busca, por meio de uma *arqueogenealogia*, um ponto a se olhar.

Vejamos, em seguida, como os dizeres sobre a tatuagem, publicados na mídia – *Instagram* – de 3 (três) tatuadores de diferentes regiões do país, e sites e *Studio* de tatuagem associados a esses tatuadores, indicam dizeres do sujeito tatuado, quanto para o sujeito a se tatuar.

Iniciaremos nossa análise com o perfil de Bruno Moreira da Rocha, reconhecido como um dos melhores tatuadores do mundo, ganhando o prêmio da melhor tatuagem na 10ª edição do evento *Tatto week -2022* que aconteceu em São Paulo. Atualmente, Bruno tem 673 mil seguidores no Instagram e se apresenta como tatuador que transforma a história das pessoas em arte. Considera-se um artista que eterniza sua arte na pele das pessoas. Veja sua fala na entrevista dada ao final do evento e no ano passado “É incrível e inexplicável a satisfação diária de saber que estou escrevendo histórias, eternizando minha arte que ficará para sempre marcada na pele dos meus clientes”. Disponível (<https://www.pe24h.com/noticia/8395/melhor-tatuagem-da-tattoo-week-e-do-tatuador-bruno-moreira-de-sao-paulo>). Acesso em 10-08-2023.

O tatuador também ficou bastante conhecido quando, no ano passado, se negou a fazer uma tatuagem que tinha um desenho de uma suástica. Abaixo um *print* do perfil do tatuador.

Figura 1



Fonte: @brunomoreiratattoo – acesso em 10-08-2023

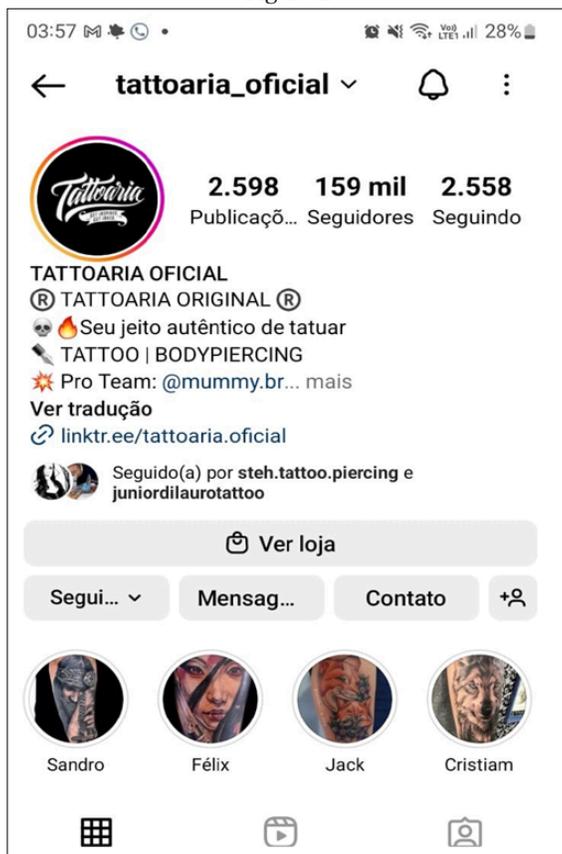
O enunciado que apresenta seu perfil é: TRANSFORMO sua HISTÓRIA em ARTE, palavras em caixa alta, provando um efeito de sentido em um jogo de relações entre o invisível e o visível. Para a análise do discurso, dizer algo não se trata de uma escolha paradigmática, nos termos da língua, mas de assumir uma posição discursiva (Possenti, 2007). Isto é, dizer que TRANSFORMA sua HISTÓRIA em ARTE (gritando), significa a inserção do sujeito a um lugar discursivamente reconhecido, visível. Não deixa de ser um lugar que chama os sujeitos

a resistência as suas singularidades, um lugar de luta em busca de descortinar os sujeitos, mesmo que a partir de práticas inseridas em verdades da época. O grito nas palavras, transformo sua história em arte, chama o sujeito a emergir das memórias individuais para a tela pele. no final não se tratará mais de um sujeito invisível, mas de sujeito que saiu dos guetos silenciosos para adentrar a um conjunto de enunciados que envolve arte. Nesse cenário, vale perguntar: e o que é a arte? Que dizeres dessa formação discursiva são postos em emergência? Segundo o dicionário Houaiss, a Arte é a “produção consciente de obras, formas ou objetos, voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana” disponível em [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-1/html/index.php#0](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0). Acesso em 05 -11-2023. Parece-nos que em torno da prática da tatuagem os dizeres que são retomados na emergência de seu acontecimento está o desejo de expressão do sujeito.

Outro perfil selecionado foi o da Tattoaria – oficial, com 159 mil seguidores, também situado na cidade de São Paulo.

Nesse perfil, a regularidade em torno de práticas de si para si é inscrita, interdiscursivamente no enunciado “Seu jeito autêntico de se tatuar”, à medida que, nesse dito, é reafirmado o lugar a singularidade do sujeito pela escolha de um desenho. É a sua história “autêntica”, parte de suas lembranças e memórias que logo ao ser transposto para pele - passado pelas mãos do artista - transformam-se em arte. Assim sendo, sai do anonimato para a emergência discursiva das práticas sociais atuais, isto é, do submundo para a História da arte.

Figura 2



Fonte: @tattoaria\_oficial-acesso em 10-08-2023

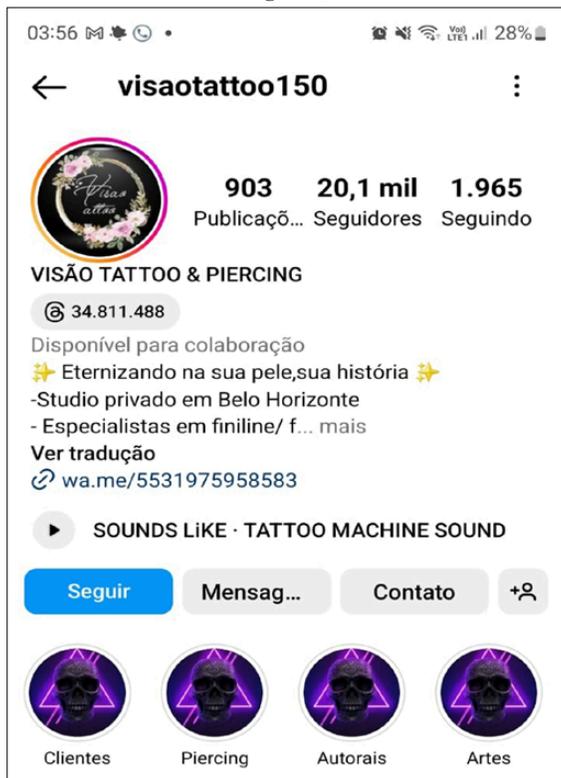
Nos perfis seguintes, indiferente dos demais, temos a arte como regularidade dessa prática que, por muito tempo, se fazia escondida para que não fosse julgado ou sofresse sanções ligadas a um discurso pré-construído como uma prática marginal.

Na verdade, 'ser autêntico' e 'transformar sua história em arte' são enunciados que se inscrevem numa rede enunciativa proposta nas redes sociais – *Instagram*, *facebook* – em que entra em jogo práticas subjetivadoras para o sujeito. No entanto, diante do desejo de descortinar a fumaça que o libertará da invisibilidade, o sujeito é levado a se

inscrever nas regras desse jogo enunciativo de poder. Regras que são acolhidas pelos sujeitos em um batimento entre o que se propõe e o que de fato ele acredita ser particularmente seu. Acreditamos, conforme Baumam (2005), que à medida que suas memórias pessoais estão postas nos fios dessas regras há um lugar próprio de identidade.

Os próximos perfis selecionados são de *Studios* de tatuadores do Estado de Minas gerais e Rio de Janeiro, A escolha pelos estúdios deu-se a partir de um levantamento sobre a expressividade dos tatuadores e Studio no cenário brasileiro da tatuagem, bem como ao desejo de analisar as regularidades que se fazem presentes independente dos Estados em que estão inseridos.

Figura 3



Fonte: @visaotattoo – acesso em 23-08-2023



Vejamos que no lema do perfil do *Studio Visãotattoo* - Belo Horizonte - a regularidade em torno da emergência da história do sujeito continua. Um perfil com mais de 20 mil seguidores, marcado pela busca de sujeitos que procuram eternizar seu lugar na pele. É recorrente ainda, em todos os perfis aqui analisados o pronome possessivo seu/sua em busca de direcionar e ratificar uma proposta de identificação dos sujeitos com os enunciados. Essa estratégia enunciativa chama atenção do sujeito à medida que se sente parte do processo de produção de sua subjetividade, pois é sua história posta em eternidade.

A ideia enunciativa em torno do enunciado eternizar, embora redistribuída no acontecimento em sua volta, carrega traços e laços que são reativados e atravessados por outras formações discursivas, nesse caso, a ideia de eternidade – viver para sempre - comum no campo religioso. No entanto, esse sentido é ressignificado na singularidade da emergência do dizer que propõe um efeito de imortalidade do sujeito distinto do proposto para o campo religioso, posto que sua eternização não ultrapassa a vida biológica do sujeito, pois é uma eternidade de si para si, enquanto que a eternidade dentro de uma formação discursiva religiosa estar além da morte física. Essas relações interdiscursivas deixam marcadas como somos seres produtos e produzidos pela singularidade e relações com saberes e poderes prontos para serem acolhidos ou “impostos”. Para Foucault (1985), os sujeitos tanto acolhem técnicas prontas, disponíveis através dos saberes, como resistem e criam novas formas de ser, permitindo outras formas de subjetivação.

Nos recortes seguintes, figuras 4 e 5, a partir do Instagram da tatuadora Danicunha.ink, do Rio de Janeiro, a arte continua sendo o fio condutor da proposta da tatuagem enquanto lugar de visibilidade.

Figura 4



Fonte: [@danicunha.ink](#) acesso em 23-08-2023

Figura 5



Fonte: @danicunha.ink acesso em 23-08-2023

A combinação entre arte, estilo e personalidade recorta ambos os posters exibidos pelo Instagram da tatuadora. Vejam que ela ainda ratifica esse fio condutor da arte com suas influências artísticas como Salvador Dali, Escher e Gaudi, e acrescenta “acredito que tatuagem é sobre vestir- todos os dias – de uma arte.

A exibição da arte na constituição da história dos sujeitos é um aspecto regular nas práticas corporais atuais para a tatuagem, sendo parte de dispositivos que assinalam uma posição sujeito, um cuidado de si que toma forma no interior das redes discursivas distintas ou de grupos que sinalizam um lugar, uma cultura etc.; elas estão dentro

do sistema de significação dos discursos, submetidos às regras de sua aparição. Para Fernandes (2012) “o sujeito, busca ou é levado a pertencer a lugares, a portos que asseguram a sua existência” (Fernandes, 2012 p. 81). Nesse caso, a arte passa a ser o caminho mais seguro na produção de sujeitos tatuados.

Essa regularidade enunciativa em torno da arte, estilo e singularidade do sujeito, é, atualmente, na prática da tatuagem atravessada por um discurso de segurança e saúde – modos de assepsia conforme a exigência da vigilância sanitária, qualidade dos produtos, práticas de saúde e cuidado para a pele - são modos regulares de inserção segura a existência do sujeito tatuado. Esses elementos também buscam marcar um novo lugar a prática da tatuagem, que por tanto tempo viveu nos guetos discursivos. Propor esse novo lugar, a partir de discursos verdadeiros da época faz parte das tramas enunciativas que se inscrevem na pele. Para Foucault (1985), na produção da subjetividade os elementos de si para si, estão intrinsecamente relacionados a elementos exteriores a si, via movimentos corporais ou de linguagem.

Esses movimentos exteriores – dizeres que atravessam os discursos da arte e da singularidade - são marcados pela rede enunciativa de sentidos em torno da segurança, saúde, beleza, etc.- exposto nos Instagram dos tatuadores aqui analisados e reforçado pela repetição em diversos outros perfis dispostos nas redes sociais. é comum repetições como: ‘aqui temos os melhores equipamentos’, ‘os cuidados pós tattoo’, ‘higienização do espaço’, técnicas inovadoras, beleza, etc. Ou seja, a transformação de histórias pessoais em arte na pele é sempre entrecortada por outros dizeres, presentes na materialidade discursivas. Assim, esses tatuadores propõem aos clientes sair do anonimato e marcar para sempre técnicas objetivas e subjetivas de si para si.

Hodiernamente, as verdades da época para a tatuagem, exteriores ao sujeito, entrelaçam-se com as singularidades resistentes a um conjunto de saberes disciplinares, construídos a partir de valores culturais simbólicos e políticos para essa prática, acendendo uma luz a obscuridade que por muitos anos se escondiam por debaixo das roupas. Para Courtine (2009), as práticas marginalizadas requerem lutas e subserviências, é preciso estar pronto para acolher formas direcionadas pelas instituições de poder e saber. Dainte dos milhares de seguidores aos mais diversos perfis dos tatuadores, pode-se inferir que os sujeitos têm enfrentado essas lutas e subserviência em busca de relações de si para consigo.

Se por muito tempo a tatuagem esteve nas sombras, hoje, emerge nas práticas de verdades corporais da época. A resistência que há tanto se escondia na pele deve estar a mostra, afinal de contas é a arte e todo um conjunto de valores em torno dela que transcende na tela da pele. Sendo arte, seu efeito de sentido expressa a mais pura percepção de mundo, de sentimentos que potencializam a existência das coisas e dos seres humanos. Para Le Breton (2004), a tatuagem é uma arte que recoloca os sujeitos sob as mais diversas questões pessoais e sociais, são sentimentos sobre si e sobre seus desejos e coisas que eles não conseguem explicar, apenas sentir.

### Considerações finais

O discurso da tatuagem permite-nos pensar a constituição do sujeito além das comunidades de fato, fazendo-nos alargar outras formas de reflexão sobre a constituição do sujeito na sociedade. Sendo a *tatto* uma marca no corpo que representa, diferentemente, ao longo da História e das comunidades, acreditamos que a tatuagem é mais

que símbolos comuns, é uma prática discursiva que solda um grupo, particulariza sujeitos, cria técnicas de existência e ideias em torno de si mesmo.

Como os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos, os discursos se confrontam, digladiam-se, envolvem-se em batalhas, expressando as lutas em torno de dispositivos identitários. Michel Foucault (1979) enxerga, nesses intensos movimentos, uma microfísica do poder: pulverizados em todo o campo social, os micropoderes promovem uma contínua luta pelo estabelecimento de verdades que, sendo históricas, são relativas, instáveis e estão em permanente reconfiguração. Eles sintetizam e põem em circulação as vontades de verdade de parcelas da sociedade, em um certo momento de sua história. As identidades são, pois, construções discursivas: o que é “ser normal”, “ser louco”, “ser incompetente”, “ser ignorante”, “ser tatuado”, senão relatividades estabelecidas pelos jogos desses micropoderes?

Para Foucault (1979) os indivíduos, como seres passivos, não aceitam todas as determinações do poder, mas os compreendem como seres que lutam contra a diversas formas de dominação e individualização. As lutas mostram que nenhum poder é absoluto, permanente, mas transitório, circular. “O exercício do poder para Foucault não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra” (Gregolin, 2004, p.136), mas um modo de ação sobre as ações dos outros.

No discurso da tatuagem, essas relações que propõem um novo lugar a prática da tatuagem aos poucos, ao se juntarem a práticas “disciplinares” já pré-estabelecida para o corpo saudável, bonito ou desejado, ganham novos adeptos e novas configurações, sai do anonimato do submundo para as telas pele e da pele para a história da arte. São história de si para consigo que agora podem ser mostradas. Para Or-

landi (2006) o sujeito dá continuidade a esses processos de significação do eu na pele. “O sujeito acaba textualizando o próprio corpo: o *piercing*, a tatuagem. Do lado de fora, o excesso transborda, tudo é texto, é escrita, e o sujeito se subjetiva escrevendo também para todo lado” (Orlandi, 2006, p. 270).

Por fim, a tatuagem, que aparece nas redes sociais- instagram, de certa forma, funciona como escrita correspondência em constante evidência, dizendo a todo tempo o desejo do eu, seja acatando formas disponibilizadas, seja resistindo e lançando ao olhar do outro o desejo de se apoderar de si mesmo, de fazer escolhas ou apoderar de uma identidade.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BRETON Le, David. *Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas*. Trad. Tereza Frazão. Lisboa: Miosótis, março, 2004.
- COURTINE, J. J.; CORBIN, A.; VIGARELLO, G. *História do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. v. 3: As mutações do olhar: século XX.
- FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 14ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 .
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M O sujeito e o poder. In: RABINOW, P, & DREYFUS, H. Mi-

chel Foucault. *Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do collège de france (1970-1982)*; trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2oed. São Paulo: Loyola, 2010.

GREGOLIN, R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

MACHADO, R. Por uma Genealogia do Poder. In: *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 14ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MARQUES, T. *O Brasil tatuado e outros mundos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ORLANDI, Eni P. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, p. 21-30.

ORTEGA, F. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PIRES, B. F. *O corpo como suporte da arte: piercing, implante, escarificações, tatuagem*. São Paulo: Senac, 2005.

RAMOS, C. M. A. *Teorias da tatuagem: corpo tatuado: uma análise da loja Stoppa Tattoo da Pedra*. Florianópolis: UDESC, 2002.

Recebido em: 7/09/2023

Aprovado em: 29/11/2023

Licenciado por



## Letramentos acadêmicos como práticas sociais

### Academic literacies as social practices

 Lucenilda Carla do Nascimento Silva

 Elizabeth Maria da Silva



CARVALHO, G. T.;  
CASTANHEIRA, M.L.; MACHADO,  
M.Z.V. *Letramentos acadêmicos  
como práticas sociais*. Belo  
Horizonte: Autêntica, 2023.

Lucenilda Carla do Nascimento Silva. Graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: [Lucenilda.carla@estudante.ufcg.edu.br](mailto:Lucenilda.carla@estudante.ufcg.edu.br)

Elizabeth Maria da Silva. Doutorado em Educação e Linguagem, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora na Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: [elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br](mailto:elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br)

A obra intitulada *Letramentos acadêmicos como práticas sociais* é o quarto volume da coleção “Alfabetização e Letramento na Sala de Aula”, escrita pelo atual diretor do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais - CEALE/UFMG, o professor doutor Gilcinei Teodoro Carvalho, em parceria com as professoras doutoras Maria Lúcia Castanheira e Maria Zélia Versiani Machado, ambas também pesquisadoras do CEALE. O livro foi publicado pela editora Autêntica Bussiness, em 2023, e é fruto de um árduo trabalho do grupo de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

O foco central do livro é realizar uma análise de práticas de letramento acadêmico com vistas a ampliar nossos horizontes, tanto do ponto de vista conceitual, examinando diferentes concepções de letramento, quanto metodológico, definindo procedimentos de investigação que permitam a alunos e professores realizarem metarreflexão e metacognição sobre essas práticas, conforme destacam os autores. Além disso, os pesquisadores buscam questionar o conceito de letramento e propor reflexões sobre a leitura e a escrita condizentes com a perspectiva dos letramentos como prática social, bem como abordar os processos de letramento escolar e acadêmico de forma a contribuir para os debates sobre continuidades e rupturas conceituais e pedagógicas da leitura e da escrita sob condições diversas, em diferentes etapas da escolaridade.

Ancorados na abordagem dos Novos Estudos do Letramentos - NEL, Carvalho, Castanheira e Machado (2023) propõem que, para compreender o significado da escrita para diferentes grupos sociais, é necessário investigar como as pessoas leem e escrevem em contextos específicos, levando em conta as crenças, valores, relações de poder e

ideologias que permeiam o uso da linguagem. Para tanto, organizam o livro em três capítulos, bastante didáticos e com linguagem clara, nos quais exploram diversas problemáticas em torno da concepção de letramento, bem como dos procedimentos que regem esse conceito.

No primeiro capítulo, *Problematizando concepções de letramento*, os autores propõem reflexões muito instigantes acerca das práticas de leitura e escrita mobilizadas pelos sujeitos nas diferentes esferas sociais. Problematizam a compreensão de que essas práticas, por estarem presentes diariamente nas vidas dos sujeitos, são algo “simples, ordinário” e que bastaria apenas que os sujeitos dominassem as técnicas da escrita que logo estariam “aptos a produzir textos de variados gêneros conforme surjam demandas de sua produção, [...] e, também estariam capacitados para ler textos para diferentes propósitos” (p. 21).

Esse modo de conceber as práticas de leitura e escrita é, de fato, problemático, uma vez que as reduz a uma apreensão de técnicas do código linguístico, e retira toda a complexidade que essas práticas exigem. Nesse sentido, os autores assumem, desde o início do capítulo, que ler e escrever requerem conhecimentos que vão além dessa simples apreensão ou domínio do código linguístico. Para tanto, utilizam vários exemplos, pesquisas de diferentes autores, casos de suas próprias experiências, assim como a discussão sobre a escrita do *internetês* – objetivando ampliar as concepções de escrita em sua condição situada.

Ainda nesse capítulo, os autores trazem uma discussão sobre a multiplicidade de interpretação para o termo *letramento* e seu impacto no uso, especialmente quando não há uma definição ou esclarecimento sobre qual lente teórica esse conceito está sendo focalizado pelos pesquisadores que o adotam. No final desse capítulo, explicam que adotam a concepção do letramento como prática social, conforme proposta por Street (1984), visto que essa concepção possibilita compreender

“que os significados do letramento, as expectativas e consequências sociais dos usos da escrita por indivíduos ou grupos sociais são aspectos que variam de um contexto social para outro” (p. 72-73). Além disso, destacam a necessidade de considerar, nessa discussão sobre letramento como prática social, o “*para que, quando, onde, como e com que consequência a escrita é utilizada*” (p. 73).

O segundo capítulo, *Focalizando práticas de letramento escolar/acadêmico*, inicia-se com os seguintes questionamentos: Quando se fala de letramento escolar e de letramento acadêmico de que se está tratando? Haveria especificidades que conceitualmente separariam essas práticas orais e escritas presentes nos processos de escolarização? Em que medida os gêneros textuais/discursivos presentes nessas práticas de letramento poderiam contribuir para a compreensão das trajetórias de escolarização em contextos específicos? Esses questionamentos guiam o leitor em uma discussão bastante profícua, cujo foco é evidenciar que a utilização da adjetivação escolar ou acadêmico para caracterizar o letramento implica considerar as especificidades das esferas institucionais nas quais a escrita é demandada, assim como dos seus processos de uso.

Nessa perspectiva, os autores, neste capítulo tão didático, propõem, inicialmente, uma reflexão sobre as diferenças que costumam ser estabelecidas entre os letramentos escolar e acadêmico e as implicações advindas dessa forma de entender tais conceitos. Em seguida, apoiados na concepção defendida por Rockwell (2013), destacam que a noção de letramento, seja escolar, seja acadêmico, é o que entendemos como uma prática social em sala de aula, em que comunidades de falantes, escritores e leitores se constituem no contexto estruturado da instrução formal, em grande parte caracterizado por relações assimétricas de poder e, dependendo dessas relações, possibilidades mais ou

menos negociadas nas atividades escolares. Escolhem a resenha para exemplificação dessa compreensão: ao ser demandada em contextos sociais diversos, apresenta características e particularidades distintas, sendo, portanto, considerada um gênero aberto e flexível para o trabalho de exemplificação.

Na sequência, baseando-se na análise das resenhas produzidas em diferentes contextos, Carvalho, Castanheira e Machado (2023) defendem que os eventos em torno da escrita cumprem seu papel dinâmico e flexível no contexto social em que aparecem.

Ao final do segundo capítulo, explicam brevemente a normatividade e a dinamicidade dos gêneros da educação básica à universidade. Nesse momento, os autores realizam uma síntese das discussões travadas ao longo desse capítulo, assim como já evidenciam algumas ideias exploradas no capítulo seguinte.

No terceiro e último capítulo, *Analizando expectativas sobre os letramentos acadêmicos: a linguagem em uso*, como o próprio título já evidencia, o foco é a análise das expectativas sobre os letramentos acadêmicos, assim como a linguagem em uso, na qual realizam essas análises a partir de textos marcados por uma linguagem científica. Nesse caso, a discussão, inicialmente, é em torno do percurso da linguagem científica e acadêmica. Em seguida, os autores apresentam uma “proposta de estratificação que evidenciaria a (des)construção de uma abordagem científica para a descrição de um fenômeno ou estado de natureza” (p. 116). Para conseguirem realizar essa conversa, os autores utilizam como exemplo um texto de linguagem científica que passa por diferentes estágios de modificação até atingir um nível que qualquer pessoa conseguiria entendê-lo.

Particularmente, este é um dos capítulos mais esclarecedores e marcantes do livro, pois é onde o leitor terá um contato mais claro

sobre como o processo de estratificação de um texto é importante para que a informação seja propagada de forma compreensível para todas as pessoas, bem como os autores buscam ratificar ainda mais as diferenças entre as práticas de leitura e escrita que são mobilizados pelos escritores/ leitores dos textos.

Além disso, Carvalho, Castanheira e Machado (2023) fazem alguns apontamentos sobre os percursos avaliativo e de formação acadêmica, nos quais é evidenciado um fomento de certos critérios de desempenho indicativo das propostas de ensino nas instituições escolares e acadêmicas. Essa fomentação de critérios está intrinsecamente relacionada à “projeção do aumento quantitativo e qualitativo”, que, por um lado é considerada a diversidade de usos e funções da escrita, evidenciada pelo domínio de gêneros recorrentes no contexto escolar, todavia, por outro lado, ela sinaliza uma certa expectativa, por parte dos professores, de desempenho linguístico relacionada ao uso “correto” das normatizações do código e da gramática por um todo. Sendo assim, é explicitado, por meio de exemplos, como isso impacta as práticas de leitura com as quais os ingressantes no ensino superior se deparam.

Ainda nesse capítulo, o percurso de formação acadêmica e suas tensões institucionais são debatidos apoiados em um dos modelos de letramento definidos por Street (1993), o modelo da “socialização e aculturação/enculturação acadêmica, evidenciando que, em diversos momentos, na universidade, existem tensões institucionais, em função de uma negociação identitária que passa por diversas fases” (p. 142). Para isso, alguns depoimentos recolhidos do próprio grupo de pesquisa dos autores são postos em evidência para explicarem os confrontos epistemológicos marcados pela dinâmica social diversa que favorece expressivamente a discussão sobre os posicionamentos disciplinares.

Por fim, considerando todos os apontamentos feitos no decorrer desta resenha, ratificamos que a obra em tela é de extrema importância para a área de estudos dos Letramentos Acadêmicos, ainda relativamente recente em contexto brasileiro. A leitura/estudo dessa obra possibilitará a professores, pesquisadores e estudantes de graduação e de pós-graduação ampliar suas perspectivas sobre *Letramentos acadêmicos como práticas sociais*.

## Referências

ROCKWELL, E. Preambles, questions, and commentaries: teaching genres and oral mediation of literacy. In: KALMAN, J; STREET, B. (orgs). *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. New York: Routledge, 2013.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. London: Cambridge University Press, 1993.

Recebido em: 28/08/2022

Aprovado em: 21/10/2023

Licenciado por



## Luta Cruz: corpo-manifesto

### Luta Cruz: Body-Manifesto

 Iaranda Jurema Ferreira Barbosa

**Resumo:** Reconhecer-se mulher negra em Abya Yala é um processo complexo, que exige, entre outras demandas, a consciência referente a ancestralidades e aos embates antirracistas historicamente travados contra todo um sistema desenhado para que os povos da forçada diáspora negra desaparecessem. Nesses campos de batalha nasce Luta Cruz, uma artista afrofeminista chilena com hirsutismo que sofreu violência de diversas ordens e a usou para empoderar-se e promover ações para que outras mulheres, sobretudo negras, não aceitem agressões. Foi sobre Luta Cruz que este artigo se debruçou, através de um referencial teórico composto, basicamente, por Gonzalez (2020), Carneiro (2020), bell hooks (1989), Grada Kilomba (2019) e por uma entrevista com a afrofeminista chilena em tela, para o canal do YouTube “Negra Como Yo” (2020). O objetivo principal foi apresentar a artista e suas contribuições no tocante ao enfrentamento do preconceito e dos estereótipos que versam sobre o feminismo e a negritude.

**Palavras-chave:** Luta Cruz, afrofeminismo, Chile.

**Abstract:** Recognize yourself as a black woman in Abya Yala is a complex procedure that requires, among other demands, awareness of ancestries and

---

Iaranda Jurema Ferreira Barbosa. Doutora em Teoria da Literatura UFPE, Mestra em Teoria da Literatura (também pela UFPE) e graduada em Letras Português/Espanhol, pela mesma instituição. Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura Fantástica, Língua, literatura e culturas de língua espanhola e portuguesa; Doutorado sanduíche na Pontificia Universidad Católica del Perú. Professora do Departamento de letras e Artes na UEPB.

historically anti-racist struggles against a whole system aimed at making the black diaspora peoples disappear. Within these battlefields, Luta Cruz was born. A Chilean afrofeminist artist with hirsutism due to several kinds of inflicted violence, which she used to empower herself and promote actions for other women, mainly black ones, do not accept aggressions. This work aims to focus on Luta Cruz, supported by a theoretical background based on Gonzalez (2020), Carneiro (2020), bell hooks (1989), Grada Kilomba (2019), and a video interview with the Chilean afrofeminist Luta Cruz for the YouTube channel “Negra Como Yo” (2020). The main purpose is about presenting the artist and her contribution concerning the confrontation of prejudices and stereotypes over feminism and blackness.

**Keywords:** Luta Cruz, afrofeminism, Chile.

## Encruzilhadas e ausências

**E**m todos os níveis de ensino de Língua Espanhola, são quase inexistentes as abordagens relacionadas a aspectos artísticos, culturais e/ou teóricos associados aos amefricanos (Gonzalez, 2020). Em alguns casos, podemos identificar em livros didáticos, por meio do esforço pessoal de certos professores, a inserção de temáticas como a *santetería* cubana, poemas de Nicolás Guillén ou canções de Celia Cruz. Mais recentemente, devido ao sucesso mundial e aos diálogos musicais estabelecidos com cantores brasileiros, o bachateiro amefricano de origem dominicana Romeo Santos, mesmo de modo bastante incipiente, começa a se fazer presente nas aulas de E/LE. Tal ausência reforça a tentativa de apagamento relacionada à presença africana em Abya Yala, fomentando a ideia de que a população negra nos países de língua espanhola não existe ou é tão insignificante que não aportou contribuições para a formação do território.

Na contracorrente desse pensamento, Lélia Gonzalez, pautada nos aspectos linguísticos (que incidiram diretamente no Inglês, no Espanhol no Francês e no Português da região), nos costumes, nas manifestações artísticas e nos comportamentos dos povos do continente americano, mais especificamente na América de língua espanhola, desenvolve uma reflexão sobre amefricanidade. Ou seja, as marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano:

O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isso sem falar nos dialetos “crioulos” do Caribe). Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças etc. Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc. que minimizam a importância da contribuição negra (Gonzalez, 2020, p. 116).

Além das características apresentadas, a teórica também compõe a categoria de amefricanidade pautada na formação histórico-cultural do Brasil, nas contribuições indígenas, na geografia do continente, na interdisciplinaridade e nas contradições, de acordo com Gonzalez (2020), dos termos “afro-american” e “african-american”, pois:

Os termos “afro-american” (afro-americano) e “african-american” (africanoamericano) nos remetem a uma primeira reflexão: a de que só existiriam negros nos Estados Unidos, e não em todo o continente. E a uma outra, que aponta para a reprodução inconsciente da posição imperialista dos Estados Unidos, que afirmam ser “A AMÉRICA”. Afinal, o que dizer dos outros países da

AMÉRICA do Sul, Central, Insular e do Norte? Por que considerar o Caribe como algo separado, se foi ali, justamente, que se iniciou a história dessa AMÉRICA? [...] Quanto a nós, negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos enquanto descendentes de africanos se permanecemos prisioneiros, “cativos de uma linguagem racista”? Por isso mesmo, em contraposição aos termos supracitados, eu proponho o de americanos (“amefricanos”) para designar a todos nós.

As implicações políticas e culturais da categoria de amefricanidade (Amefricanity) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. [...]

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas /amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada (Gonzalez, 2020, p. 122-123).

As reflexões de Gonzalez são provocadoras e nos impelem a lançar o olhar para nações como o Chile e nos damos conta de que são cada vez mais reforçadas as falácias de que não houve (e não há) presença significativa dos povos africanos nesse país. Falácias essas reforçadas por ausências significativas para o grande público, sobretudo, quando observamos grandes eventos, tais como Copa do Mundo, Olimpíadas ou Jogos de Inverno e não (ou pouco) encontramos amefricanos nas equipes.

Em se tratando de arte, as referências também são escassas (ou nulas). Onde estão exemplos negros na literatura, pintura, cinema, dança e música? E as representações femininas? É sabido que 25 de junho é o dia da mulher negra, latina e caribenha. Uma busca rápida relacionada à data no *Google* nos traz nomes advindos de países que praticamente se repetem desde a criação do evento: Haiti, Cuba, Colômbia, República Dominicana, Jamaica e, claro, Brasil. Nesse sentido, há várias problemáticas, e aqui destacamos três: as mulheres negras apenas são lembradas nessa data; as mulheres negras com representatividade se resumem aos países citados; em países como o Chile não houve escravidão africana.

Logo, a abordagem de personalidades femininas que rompem a bolha dos estereótipos é imprescindível para conhecer novas realidades e para confrontar imaginários coletivos embasados na ausência tanto da contribuição negra quanto da potência feminina. Na esteira desses propósitos, nos deparamos com a cantora, compositora e ativista social chilena Luta Cruz, que lacera as diversas esferas que circundam a sociedade. Em seu “Manifiesto antirracista” estão presentes alguns dilemas enfrentados pelas mulheres negras:

Los mismos ojos de mi hermana / son los mismos ojos de mi madre / Ambas apuntadas por igual / Negras / sucias / cimarronas / violentas / sexuales / esclavas / Y pienso: ¿Tengo tiempo para

preguntarme acaso si soy negra cuando me golpean en la calle?  
/ ¿Cuando me exotizan? / ¿Cuando me preguntan cuanto cobro?  
/ ¿Cuando quieres tocar mi cabello? / ¿Cuando crees que no entiendo lo que me dices? / Y aun así te tolero / Y te acercas a mí para seguir aprovechándote / Disfrutaban mucho nuestro silencio / adoctrinan nuestra identidad / toman nuestra música y la venden al mejor precio / Siguen creyendo que estamos solos / Y todo lo de afuera estuvo adentro mientras sonaba la voz de mi madre que me recordaba en diferentes ocasiones: tienes más oportunidad por ser clara, mulata, negra clara, morena, curiche, birracial / Y el espejo me gritaba: ¿quieres un lunar en el rostro? ¿Uno sexy, como la Marilyn? Marilyn Monroe / la mujer de todas las épocas / Y yo con mi cabello liso y rubio y un maquillaje blanco mirándome al espejo me preguntaba: ¿soy ahora blanca? (Cruz, 2020).

O manifesto de Luta Cruz dialoga com Lélia Gonzalez (2020), quando a teórica chama a atenção para o fato de que a mulher sofre tripla discriminação devido à raça, ao gênero e à classe social. Portanto, enquanto o feminismo, o movimento negro e os grupos de esquerda direcionam abordagens amplas relacionadas à mulher, ao homem negro e à luta de classes, respectivamente, a mulher negra não é contemplada por nenhuma dessas vertentes, pois, apesar de estar inserida nos três grupos, é excluída ora por não ter suas especificidades contempladas, ora por não ter voz ativa em nenhum deles.

Embora Gonzalez (2020) manifeste tais análises levando em consideração o Brasil e percebamos que muitas semelhanças existam quando tratamos de racismo e heranças coloniais, é inegável que as realidades das mulheres amefricanas exigem demandas diferentes em todo o continente. Mais especificamente, em se tratando do país de origem de Luta Cruz, autoafirmar-se afrochilena se processa de modo bastante complexo, pois apenas em 2019 é promulgada a Lei nº 21.151, que reconhece os afrodescendentes como um povo tribal do Chile:

Artículo 1.- La presente ley otorga el reconocimiento legal al pueblo tribal afrodescendiente chileno, y a su identidad cultural, idioma, tradición histórica, cultura, instituciones y cosmovisión.

Artículo 2.- Se entiende por afrodescendientes chilenos al grupo humano que, teniendo nacionalidad chilena en conformidad a la Constitución Política de la República, comparte la misma cultura, historia, costumbre, unidos por la conciencia de identidad y discurso antropológico, descendientes de la trata trasatlántica de esclavos africanos traídos al actual territorio nacional entre los siglos XVI y XIX y que se autoidentifique como tal.

Artículo 3.- Los saberes, conocimientos tradicionales, medicina tradicional, idiomas, rituales, símbolos y vestimentas del pueblo tribal afrodescendiente chileno son y serán valorados, respetados y promocionados por el Estado, reconociéndolos como patrimonio cultural inmaterial del país.

Como se reconhecer inserida em um grupo que apenas passou a “existir” legalmente em 2019? Daí percebemos a complexidade em empoderar-se, assumir discursos, reclamar por reparações históricas, combater violências, rejeitar agressões, confrontar o sistema. Em meio a essa negação histórica da existência do povo negro no Chile, é perceptível e compreensível a ausência expressiva, no sentido numérico, de referências nas teorias antirracistas, na literatura, nas artes, na ciência, nas instituições de ensino. Isso não significa dizer que os cidadãos chilenos negros não se reconhecessem enquanto tal, mas que o processo de autoafirmação e autorreconhecimento perpassa por complexidades de ordem civil, histórica e cultural.

## Nossos corpos nos pertencem

Filha de uma brasileira negra e de um chileno branco, Luta Cruz se define como uma mulher birracalizada. A descendência brasileira e a herança africana por parte de mãe foram uma mola propulsora para que a artista, após se reconhecer negra, procurasse se aprofundar mais na ancestralidade e buscasse diálogos entre os dois países. Os frutos dessas inquietações são algumas músicas pautadas em ritmos como a bossa nova e o funk, por exemplo, e em letras compostas em português.

Luta Cruz performa e se manifesta em meio a ausências, negacionismos e tentativas de apagamento. Ela promove encontros, inclusive, incidentais tais como a aproximação, neste artigo, entre o seu “Manifesto antirracista” e o alinhamento entre Gonzalez (2020), o *black feminism* da década de 1970 e o conceito de interseccionalidade, criado por Kimberlè Crenshaw, nos anos de 1980:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 117).

Chamamos a atenção para o último termo da citação: “desempoderamento”. As recorrentes e diversas violências impetradas às mulheres negras fomentaram e fomentam até os dias atuais uma luta constante

para que as amefricanas iniciem cada vez mais cedo o processo de empoderamento. Entretanto, é válido ressaltar que se empoderar, neste sentido, não significa resgatar um poder anteriormente retirado, mas sim negado, ou melhor, que dificilmente foi possível ser pensado pelas mulheres negras devido a toda construção histórica, social, política, religiosa e estética.

É imprescindível destacar que essa tripla discriminação cresce exponencialmente se considerarmos questões de sexualidade, religião e identidade, por exemplo. Ademais, é fundamental evidenciar que mulheres brancas no contexto escravocrata, pós-abolição e/ou imigratório não tiveram sua condição humana colocada em dúvida ou, na grande maioria das vezes, negada, tanto no tocante a serem vendidas enquanto mercadorias quanto no sentido de serem consideradas animais. Daí a importância dos versos de Luta Cruz referentes à exotização, erotização e à animalização.

A bestialidade e a objetificação configuram-se ainda hoje estigmas associados às mulheres negras e ao longo dos séculos incorporam novos significados negativos. Atitudes como aumentar o tom de voz para se impor, defender o ponto de vista de modo mais enérgico ou se posicionar com superioridade em determinado assunto, quando advindas de mulheres brancas adquirem um caráter, quando negativo, voltado para a histeria ou loucura. Entretanto, quando advêm de mulheres negras, além do viés patológico, as classificações perpassam pela selvageria (raivosa), falta de classe (grosseira), pouca educação (ignorante), presença inóspita (incivilizada) e outros adendos que aos poucos se direcionam para aspectos relacionados à higiene e à estética.

Vale a pena ressaltar que Luta Cruz, ao assumir o hirsutismo, define-se, como mulher com barba, peluda, de bigode e sexy. Logo, seu corpo é manifesto e enfrentamento aos estereótipos e às padroniza-

ções sociais e estéticas impostas às mulheres negras (e peludas). Ela é, portanto, um corpo político, feminino, negro, performativo, individual e ancestral. Uma mulher que expõe os pelos do rosto, das axilas, das pernas e que canta pelo direito de ser livre. Observamos uma artista que enfrenta as convenções que buscam anular a mulher amefricana enquanto ser humano através de normas sexistas e generalistas relacionadas ao feminino, mas que excluem – ou pelo menos não se relacionam em um primeiro momento – as mulheres negras: fragilidade, delicadeza, doçura, meiguice. Em contrapartida, as relacionam a: trabalhadora braçal, mais resistente à dor, violenta, exótica. A expressão sexo frágil caberia, *a priori*, para Luta Cruz enquanto afrochilena, peluda, corpulenta, com vasta cabeleira, de origem pobre, lésbica? Na esteira desse pensamento, nos ancoramos em Sueli Carneiro (2020, p. 2), quando a teórica afirma:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto.

No seio dessas reflexões, encontramos bell hooks (1989), que diferencia *objetos* de *sujeitos* ao afirmar que, estes, têm o direito de definir, estabelecer e nomear suas próprias realidades, identidades e histórias. Aqueles, têm a realidade definida e a identidade criada por outros, e a

“história [é] designada somente de maneiras que definem relação com aqueles que são *sujeitos*” (hooks, 1989, p. 42). Com base nos aportes teóricos de hooks, Grada Kilomba (2019, p. 28) salienta:

Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais, tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada.

A escrita de canções que expurgam sentimentos e experiências é peça fundamental para Luta Cruz reconhecer-se enquanto sujeito, dona do próprio querer, ser autônomo, construtora de si mesma, escritora da sua história. É importante destacar alguns episódios na vida da artista, que nos fazem compreender empiricamente a passagem do objeto ao sujeito durante a pré-adolescência. A artista, então com doze anos de idade, informa à mãe que não quer mais cuidar da sobrinha, pois idealizava outros planos para a vida. O empoderamento começa a despontar:

Cambié totalmente porque de verdad era muy de una chica muy de mi casa, tuve muy pocas amigas en mi infancia, eh, porque viví, crecí en departamento, entonces, digamos que no salía a jugar a la calle ni nada, hasta que cuando falleció mi papá, después seguí en la casa hasta que cumplí como doce años que empecé la adolescencia, ya en ese tiempo cuidaba a mi sobrina, mi hermana ya había tenido a una hija, entonces ya estaba haciendo cargo de mi sobrina y todo, y un día, como que desperté. Y dije: ok, yo no quiero criar, yo no soy madre, yo no elegí esto, y le dije a mi mamá “mamá, yo no voy más a cuidar a mi sobrina no porque no la ame sino porque necesito hacer mi vida”

[...]

Cuando cumplí trece, mi mamá fue a la iglesia y a mí se me ocurrió a cortar toda la ropa que tenía, porque tenía ropa de evangé-



lica, así, hasta aquí, hasta aquí el cuello, la falda hasta abajo para que no se viera ni el tobillo, por favor, nada, que no se viera nada, tapada, tapada, tapada, y el pelo larguísimo hasta la cintura [...] y siempre estaba muy así, amarrada, claro, como evangélica, y resulta que corté toda mi ropa, todo lo hice corto, todo lo hice peto, las faldas quedaron una falda diminuta, todo. Las panti, las rompí todo [...] no me quedó ninguna ropa sin cortar. Y me puse la ropa y me hice un look como punk, así como una cosa rara y llegué a mi mamá y pensó que yo estaba endemoniada [...] Yo me di cuenta de que no había siquiera una vez elegido mi ropa. Y era que mi mamá quería que yo me vistiera así y yo dije ¿cómo si yo ni siquiera me siento cómoda con esto? Yo me siento cómoda con algo más corto. Quiero correr, quiero hacer mis cosas, quiero jugar (Negra Como Yo, 2020).

Há um libertar-se das amarras da religião, do silenciamento, da divisão sexual do trabalho. Luta Cruz reclama para si o direito à escolha, seja para com a roupa, seja para com o destino que quer construir. É imprescindível considerar o contexto no qual ela foi criada, tanto no que se refere ao próprio lar quanto ao país. Então, a declaração da artista é marcada por uma forte atitude de insubordinação e empoderamento, pois o ambiente social era ainda mais fechado e violento que o atual. É possível considerar que mudanças podem haver ocorrido, contudo, outros episódios mencionados por Luta Cruz revelam o quão sólidas estão as violentas estruturas não apenas do patriarcado, mas também do racismo, que a todo momento utiliza ferramentas para desumanizar as mulheres negras:

La violencia física nunca está acompañada solo de la violencia física también va con violencia psicológica. Y recibir violencia de una mujer fue complejo para mí entenderlo. Entenderme como una mujer que había sido violentada. Entonces, cuando terminé esa relación fue cuando ya no pude más y fue cuando mi mamá un

día me fue a ver y yo tenía toda la cara morada. Ahí fue cuando terminé esa relación porque dije: si mi mamá me viene a ver y yo no puedo ni siquiera abrirle la puerta es porque eso está muy mal. [...]

La familia de ella siempre hacía mucho énfasis en que yo era negra. “Ella que tiene un cuerpo diferente”, “Ella que tiene el pelo diferente” [...] por ejemplo, mi exsuegra, en este caso, “Ay, mi hija sale con una mujer negra”. Y yo, como que me miraba y decía: ok, sé que soy una mujer negra, pero tampoco soy tan oscura. Entonces [...] estuvo siempre esa pregunta a mí. Y decía ya, perfecto, ok, soy una mujer negra, pero ¿qué es ser negra? Siempre me quedé ahí, hasta que después cuando tuve esta relación con este chico, que sufría racismo muy fuerte por parte de su familia [...] me di cuenta de que ipucha, de verdad era una mujer negra! O sea, de que, por ejemplo, en reuniones como Navidad y cosas así, había un plato para mí, pero que yo no podía comer con la familia, yo tenía que comer en otro lado [...] Era como un lugar donde estaba la casa que yo vivía con este chico y estaba la casa de la abuela que era como... que estaba atrás, que era una casa enorme, muy bella, y la familia se reunía en la casa de la abuela y yo me quedaba en la casa de adelante pasando mi Navidad, mi Año Nuevo, todo sola [e o marido] estaba allá con su familia [...] fue muy duro. Y también sufrí mucha violencia con respecto al vello corporal. Tuve mucho problema con él por eso. Y entonces era como “la negra” y para más remate “era peluda”, ay, no [...] había que dejarle aparte para que el chico no tuviera problemas, ¿no es cierto?, con su familia. Lo normalicé. Totalmente lo normalicé. Y, claro, di permiso también para que sucediera porque como que sentía, claro, me sentía como esclava, claramente, porque aparte de mantener, trabajar, era golpeada, estaba apartada... (Negra Como Yo, 2020).

É gritante, problemática e vergonhosa – para qualquer sociedade – a reconhecida estrutura de casa-grande e senzala na situação vivenciada por Luta Cruz. Ademais, é, no mínimo, inadmissível o fato de mulheres reproduzirem tantas violências contra outras mulheres. O

depoimento de Luta Cruz é fundamental para percebermos como a raça tem um peso determinante quando analisamos relações de poder. Lélia Gonzalez (2020, p. 118-119) nos ajuda a compreender tanto determinadas configurações pautadas em ideais eugênicos na América Latina quanto a situação vivenciada por Luta Cruz:

Sabemos que as sociedades ibéricas se estruturaram a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante.

Vale a pena ressaltar que a citação é um recurso para explicar a problemática, mas não para justificá-la. É imprescindível estarmos conscientes de que episódios tais quais os descritos não são exceções. Mais: devemos atentar para o fato de que a educação doméstica é fator primordial na manutenção da violência de gênero, haja vista o fato de que, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estadísticas – Chile (INE), em 2017, 84,9% dos lares monoparentais eram lideradas por mulheres e 77,6% representavam os lares biparentais chefiados por homens. Logo, percebe-se que a presença masculina indica tomadas de decisão e a feminina ocupa posições subalternas.

Tal reflexão encontra reforço na pesquisa Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género (The International Men and Gender Equality Survey – IMAGES), realizada em 2011, que revelou,

entre outros dados, o seguinte: 40% dos homens acreditam que eles devem ter a última palavra em casa; 54% creem que o papel mais importante das mulheres é cuidar da casa e dos filhos; com relação à vida sexual, quase metade declarou que os homens necessitam de mais sexo que as mulheres e 10% consideraram que as mulheres merecem ser agredidas em algumas ocasiões; 30% reconheceram ter exercido violência física alguma vez contra a companheira; e 4% reportaram que foram violentos no contexto sexual (Aguayo; Correa; Cristi, 2011).

Portanto, surgem mais inquietações: senão, principalmente, dentro do ambiente familiar, onde os homens estão aprendendo a oprimir e violentar? Quem está ensinando as mulheres a acatarem agressões? Por que a inferiorização das afrochilenas é naturalizada?

É importante nos escandalizarmos e ao mesmo tempo nos posicionarmos de modo crítico quando nos confrontamos com crimes tais quais os descritos nas declarações da artista, ambientados em pleno século XXI. Trazer à ordem do dia Luta Cruz e toda a gama social que fomenta sua trajetória é também, e sobretudo, denunciar práticas racistas, misóginas e classistas que atentam para com a integridade física, emocional e psicológica de inúmeras cidadãs em Abya Yala.

As problemáticas implícitas e explícitas nesses episódios são inúmeras. Portanto, é urgente considerar a pluralidade das demandas feministas e, mais ainda, do feminismo negro latino-americano, através de autocríticas para reconhecermos que muitas vezes gozamos de algumas posições diferenciadas e que certos debates, projeções e resultados não alcançam realidades que se desenvolvem em latitudes outras, pois o que pensamos para nós (e quem seria esse nós?), nem sempre é suficiente ou aplicável ao outro (quem seria esse outro?).

Poderia eu – teórica, mulher cis heterossexual que nunca sofreu violência física, pertencente a um contexto familiar afetoso, nunca

fui expulsa de casa, não tenho hirsutismo, sou bem resolvida quanto à autoestima e a relacionamentos – julgar ou determinar quais seriam as decisões escolhidas por Luta Cruz? O que é essencial para mim é essencial, importante, urgente para outras mulheres negras? O que é supérfluo ou insignificante para mim, também o é para outras mulheres negras? Evidentemente temos pontos de contatos entre nossas histórias e questões raciais, entretanto, se por um lado a minha trajetória de vida funcionou como uma espécie de blindagem para evitar situações como as apresentadas, por outro, as dela funcionaram também como blindagem, mas para evitar que certas violências se repitam.

Aqui optei em colocar-me em primeira pessoa, pois estou pautada na teoria do conhecimento chamada “epistemologia feminista”:

[...] desde donde se elaboran diversas críticas a la ciencia que surgen al revisar el viejo concepto de objetividad tradicionalmente entendido como la elaboración científica libre de prejuicios, consensuada en la comunidad científica y poner en valor la experiencia (Míguez, 2018, p. 113-114).

E, mais especificamente, dentro da epistemologia feminista, recorro à política da localização, desenvolvida por a Adrienne Rich (1984), que: “[...] al situar el cuerpo, en este caso la teoría, en un sitio del mapa, que es también un lugar en la historia, se visibilizan situaciones de opresión o privilegio, desde las cuales se escribe”. A partir desse posicionamento, a política da localização recebeu diversas contribuições e formulou novas críticas, entre elas, as que:

[...] señalan que la escritura científica debe realizarse en primera persona, y proponen eliminar el ‘nosotras o nosotros’ como referente universal para utilizar la primera persona, lo que implica hablar desde el propio cuerpo, esto permite en primer lugar,

eliminar posiciones abstractas y grandilocuentes, y visibilizar el lugar de opresión o privilegio desde el que se escribe, porque son estos factores los que condicionarán el enfoque, la problemática y en consecuencia formarán parte de la propia investigación (Míguez, 2018, p. 114).

Dessa maneira, olhar para mim é ao mesmo tempo olhar para outras realidades e respeitar o que nos diferencia. Nesse processo de olhar para o interior, Luta Cruz se descobre negra a partir de outras instâncias:

[...] En un momento cuando terminé esa relación dije ok. Soy una mujer negra, soy cantante y nadie más me va a venir a apartar ni en año nuevo, ni en navidad ni ninguna pareja ¡Nada! ¡Se acabó! Se acabó todo esto. Y ahí fue cuando me metí en la colectiva que se llama “micro secciones negras” y las chicas... Junto con ellas empezó un trabajo de empoderamiento y de reconocermelo como mujer negra. Porque al crecer en mi construcción de familia, que fue muy diversa, siempre me dijeron, por ejemplo, mi hermana, que era más oscura que yo, [...] siempre me molestó mucho por el hecho de que yo era más clara [...] porque eso pasa también. Entonces me molestaba mucho como que “ay, ella que es negra, pero casi no es negra”, “ay, pero sí, pero no”. Entonces, como que siempre estuve ahí en esta parte como que en el limbo de ser y no ser, hasta que después me di cuenta y dije: ¡no! Yo, sí, soy una mujer negra y sí a una persona que es más oscura que yo no le gusta, lo siento. Pero yo soy leída así y soy así y nací así. No puedo cambiármelo. No puedo quitármelo. No es algo que yo pueda, ay, quitarme el color de la piel o quitarme los rasgos de mi cara o quitar mi cabello. No puedo hacerlo (Negra Como Yo, 2020).

É perceptível, portanto, que a lacuna identitária, atravessada por Luta Cruz em certos momentos da vida, causou cenários propícios a embates dentro (nem tão negra) e fora do ambiente familiar (negra). Vale a pena ressaltar que a denominação de ser ou não ser negra é na

grande maioria dos casos realizada pelo outro, fato este que passa a ter fim quando a artista começa a perceber a necessidade de ela própria se autodefinir, pois era algo que dependia apenas dela. É importante também enfatizar que nesse processo de autorreconhecimento, o apoio de outras mulheres que atravessaram fases diferentes de empoderamento e enfrentamentos é fundamental.

Luta Cruz foi acolhida pelas, como poderíamos dizer em espanhol, “cimarronas”, para utilizar uma palavra de seu manifesto antirracista. A solidão dessa mulher negra vai, paulatinamente, sendo preenchida pelo aquilombamento feminino. Fortalecida, a artista passa a vivenciar encontros com o que estava adormecido dentro de si. Mais que se reconhecer enquanto mulher ou negra, ela se reconhece enquanto mulher e negra. Ou seja, da mesma forma que as opressões se davam por esses cruzamentos de raça, gênero e classe social, são essas mesmas interseccionalidades que a fortalecem. Logo, podemos considerar que Luta Cruz é uma mulher “politizada por forças cruzadas” (Rich, 1984, p. 34). Isso causa impactos irreversíveis tanto no próprio corpo quanto no corpo social. O que antes era visto como vergonhoso ou motivo para humilhações, agora reveste o orgulho através de um processo libertador e que se estende para a busca de histórias não contadas, de espaços negados, de conscientizações, da reivindicação de direitos:

Ahí empezó mi trabajo de reconocermé como mujer negra y ahí fue cuando empecé con el activismo de la apropiación cultural también, entendiéndome de que dentro de las artes era importante la inclusión de personas negras porque yo no entendía que el hecho que – había estudiado música en este momento que era jazz, que se viene del folklore afro, que viene con toda la historia de la opresión cubana en los Estados Unidos con respecto a la esclavitud y al proceso de la abolición de la esclavitud – no hubie-

ran personas negras impartiendo clases, siendo que yo conocía personas negras, que tenían las capacidades para impartir clases en la escuela. Y ahí empezó todo un proceso como de decir: ok, o sea [...] yo no quiero más opresión ni para mí, ni para ninguna de mis amigas, ninguna de mis hermanas, nadie. No quiero que ninguna mujer viva lo mismo que viví yo (Negra Como Yo, 2020).

Quer dizer, o corpo negro não é apenas um corpo físico, mas também político que se manifesta e que nega ser propriedade de alguém e ao mesmo tempo busca conscientizar e empoderar outros corpos. O empoderamento de uma mulher negra vem acompanhado de reivindicações da cultura expropriada e apropriada pela branquitude, do reconhecimento da ancestralidade, da possibilidade de desenvolver mudanças sociais, de desempenhar papéis de protagonistas, de combates às tentativas de modelação estética, de inclusão social, de confrontos com o sistema colonial de segregação que inferioriza grupos. Nesse sentido, Luta Cruz abraça e é abraçada pelo projeto feminista negro que:

[...] trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas em nível global. Indistintamente, seus movimentos vão, desde onde estejam as populações de cor acidentadas pela modernidade colonialista até a encruzilhada, buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça (Akotirene, 2018, p. 16).

É no enfrentamento aos diversos tipos de estigmatização e discriminações que Luta Cruz inicia a organização de festivais desde 2019, junto com coletivos de imigrantes que contemplaram artistas de diversas partes de Abya Yala, pois:

Mi idea era mostrar que acá en Chile no solo éramos mano de obra barata, porque yo fui mano de obra barata muchos años y

mi familia también y hay personas que también siguen siendo hasta este minuto y no son consideradas como personas, ni intelectuales, ni personas [...] entonces como que dije: ok, si nadie tiene esta necesidad yo la tengo, yo la voy a hacer (Negra Como Yo, 2020).

É possível perceber como os atravessamentos se fazem presentes no processo de fortalecimento de Luta Cruz e como a ideia de união se mostra latente, haja vista a histórica diáspora forçada do povo negro e as separações familiares provocadas pelos escravocratas. Divisões essas que até hoje acontecem devido às profundas raízes coloniais que se apresentam no racismo estrutural e institucional. Prova disso é a morte da imigrante haitiana Joane Flovil que, diante de uma sucessão de negligências, injustiças, desamparos, informações descabidas e exposição da imagem – configurando racismo institucional desde órgãos públicos à imprensa –, foi detida e, algumas semanas depois, transferida para um hospital onde faleceu um mês após a prisão, em 30 de setembro de 2017<sup>1</sup>.

O desumano episódio ocorrido com a imigrante haitiana motivou a criação do Dia Contra o Racismo e mais um festival organizado por Luta Cruz. Entretanto, nem os casos de racismo nem tampouco a estigmatização da população imigrante haitiana e, claro, da afrofeminista chilena, minimizaram. Portanto, vale a pena recordar a clássica e conhecida frase de Angela Davis: “quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. É nesse movimento que a compositora afro-chilena transita e provoca fissuras importantes para minar o projeto de apagamento. Em fevereiro deste

1. Para informações mais detalhadas sobre o caso, recomendo a leitura do dossier *Chile enseña la miseria*. Joane Florvil: *la violencia interseccional tiene nombre*, de Nicole Araya Quiñones e Mayte Cantero-Sánchez. Disponível em: document6.pdf (bibliotecafragmentada.org).

ano (2023), ela ganhou o prêmio Queen Awards 2023 na categoria Mejor Artista Preyección del Año, promovida pelo perfil @chilean-queenplaylist. Foi a primeira vez que uma mulher negra e barbuda recebeu a premiação. Este é um espaço de visibilidade significativo, pois, como declara a própria artista, abre caminho não só para ela e para afro-chilenos, mas para todo mundo (Chilean Queens Playlist, 2023).

Logo, ativismos como os de Luta Cruz são imprescindíveis para abalar as bases de estruturas erguidas sobre a égide da naturalização e da normalização de atitudes misóginas, classistas e racistas. As violências interseccionais atingem as mulheres negras e respingam em todas as camadas do construto social que ora negligencia, ora legitima que novos alvos sejam criados. Dessa forma, o corpo-manifesto de uma mulher pobre, lésbica, peluda, afrochilena, racializada, acerta em cheio na frágil e falaciosa democracia racial, assentada no “racismo por denegação” (Gonzalez, 2020).

### Considerações (ainda não) finais

Qual a importância de Luta Cruz para Abya Yala? O corpo da afro-feminista chilena é uma afronta ao sistema racista, misógino e gerador de padrões. A maneira como ela performa e atua se choca diretamente com os estereótipos e com as convenções sociais. As experiências relatadas nos revelam que a mulher negra, sobretudo em países como o Chile, vivencia literalmente os estigmas da objetificação e da animalização e, portanto, sofre violências devido ao fato de determinadas pessoas, inclusive nos relacionamentos homoafetivos, ainda a considerarem propriedade, objeto, animal exótico. Manter-se viva em meio a tantas armas apontadas para si é um ato de rebeldia e, consciente disso, a afrofeminista decide empoderar outras mulheres.

A teoria recomenda abordagens a partir de recortes – histórico, social, racial, sexual, de gênero... – para sistematizar as pesquisas. Ao iniciar esta investigação, me dei conta de que, em se tratando de Luta Cruz, está tudo tão imbricado que se tornou impossível fragmentá-la. Logo, a artista precisou ser apresentada inteira, completa, sem cortes ou divisões.

Luta Cruz está composta por atravessamentos e deslocamentos temporais, artísticos, sociais, humanos, territoriais e históricos com experiências e vivências corporificadas, pois “[...] as mulheres negras evidenciaram destreza corpórea, insubmissão política em defesa do abolicionismo e sufrágio, preocupadas em superar toda e qualquer opressão, sem que, para isto, credenciais acadêmicas validassem este conhecimento” (Akotirene, 2018, p. 16). Portanto, despertar a negritude foi encontrar-se enquanto mulher em uma avenida identitária e em encruzilhadas de raça, gênero, classe social e sexualidade – para dialogar com os pensamentos produzidos por Crenshaw e Akotirene –.

Destarte, é imprescindível abarcar questões relacionadas a violências sustentadas por linguagens, comportamentos, divisões sexuais do trabalho, educação doméstica e mercado laboral – para ficar apenas nesses setores – herdeiros de um sistema colonial que influencia instituições, imaginários coletivos e estruturas dentro e fora da vida privada. Registrar o nome de Luta Cruz nos escritos de mulheres nativas, mestiças e transoceânicas é reconhecer que a epistemologia feminista e decolonial deve considerar que Abya Yala necessita de uma epistemologia feminista outra, repleta de vozes que ecoam e ressoam com/no coletivo, mas sem perder a individualidade.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro). ISBN 978-85-98349-69-5.

BLAZQUEZ GRAF, Norma. Epistemología feminista: temas centrales. In: BLAZQUEZ GRAF, Norma; FLORES PALACIOS, Fátima; RÍOS EVERARDO, Maribel. *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, pp. 22-23.

CARNEIRO, Sueli. 2020. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *NEABI*. Disponível em: [www.unicap.br/neabi/?page\\_id=137](http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137). Acesso em: 22 nov. 2022.

CHILEAN QUEENS PLAYLIST. *Y quien gana Artista Proyección es...* Chile, 18 fev. 2023. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CookeLAZuA/?igshid=MDJmNzVkMjY=>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CRUZ, Luta. *Manifiesto antirracista. Como ya no siento miedo de mostrar mi corporalidad, menos miedo voy a sentir al decir lo siento. ESTE TEXTO NACE EN ENERO, LO PRESENTÉ CON MUSICALIZACIÓN Y DESNUDO. EN EL AFROFEST. Festival que reúne distintas mujeres músicas*. Chile, 11 jul. 2020. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CChR7CXpT3U/?gshid=NjcyZGVjMzk=>. Acesso em: 27 dez. 2022.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: EDITORA SCHWARCZ S.A., 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – CHILE. *Jefatura de hogar según tipo de hogar INE*, Censo 2017, Disponível em: [Jefatura de hogar \(ine.gob.cl\)](http://ine.gob.cl). Acesso em: 3 jan. 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Episódios de Racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MÍGUEZ Sheila Fernández. *Una visión de la violencia machista en Chile desde el derecho penal y la justicia mapuche*. Universidad Autónoma de Chile. Universidad La Coruña. Facultad de Derecho. Instituto de Investigación en Derecho. 2018. Disponível em: Microsoft Word - luz Sheila Fernández tesis agosto (2).docx (uautonoma.cl). Acesso em: 30 dez. 2022. DOI: 10.32457/20.500.12728/87512020DD2.

NEGRA como yo. Gisette Rosas EP #64 | Artista Afrochilena - Invitada: Luta Cruz | #NegraComoYo Podcast Disponível em: EP #64 | Artista Afrochilena - Invitada: Luta Cruz | #NegraComoYo Podcast - YouTube, 2020. Acesso em: 30 dez. 2022.

Recebido em: 19/07/2023

Aprovado em: 11/10/2023

Licenciado por



## Berta Cáceres: a força que habita as águas

### Berta Cáceres: la fuerza que habita las aguas

 Stephane Alves de Albuquerque

**Resumo:** O presente trabalho é de caráter memorialístico e tem o objetivo de contribuir bibliograficamente com os estudos referentes à biografia da ambientalista e ativista Berta Cáceres (1971-2016), especificamente, sobre os impactos de sua trajetória na luta pelos direitos do povo lenca e contra o represamento do Río Gualcarque. O decorrer da escrita se dá com base em uma comparação entre elementos do percurso de um rio, símbolo de espiritualidade para os lenca, e a vida da ativista, com informações recolhidas de periódicos e organizações, e teóricos como Curiel (2017) e Gonzalez (2018) cujos estudos ajudam a compreender as relações entre a cosmovisão defendida por Berta Cáceres e sua postura feminista decolonial. Através deste trajeto pelas memórias deixadas pela ativista, o trabalho evidenciará como a existência de Berta Cáceres semeou várias iniciativas que são, na atualidade, instrumento de luta dos povos lenca e de Abya Yala em geral.

**Palavras-chave:** Berta Cáceres. Povo Lenca. Río. Abya Yala.

**Resumen:** El presente trabajo tiene un carácter memorialístico y su objetivo es contribuir bibliográficamente con los estudios referentes a la biografía de la ambientalista y activista Berta Cáceres (1971-2016), específicamente, sobre los impactos de su trayectoria en la lucha por los derechos de los pueblos lenca y contra el represamiento del Río Gualcarque. El curso de la escritura

---

Stephane Alves de Albuquerque. Mestra em Teoria da Literatura (UFPE);  
Email: [stephaneaalbuquerque@gmail.com](mailto:stephaneaalbuquerque@gmail.com)

de hace con base en una comparación entre los elementos del curso de un río, símbolo de la espiritualidad para los lenca, y la vida de la activista, con informaciones recogidas de periódicos y organizaciones, y teóricos como Curiel (2017) y Gonzalez (2018), cuyos estudios ayudan a comprender las relaciones entre la cosmovisión defendida por Berta Cáceres y su postura feminista decolonial. A través de este trayecto por las memorias dejadas por la activista, el trabajo evidenciará como la existencia de Berta Cáceres sembró varias iniciativas que son, actualmente, instrumentos de lucha del pueblo lenca y de Abya Yala en general.

Palabras-clave: Berta Cáceres. Pueblo Lenca. Río. Abya Yala.

## Introdução

A noite não adormecerá  
jamais nos olhos das fêmeas  
pois do nosso sangue-mulher  
de nosso líquido lembradiço  
em cada gota que jorra  
um fio invisível e tônico  
pacientemente cose a rede [...]  
(EVARISTO, 2017 p. 26)

**T**ierra Madura, Tierra Viva ou Tierra en Florecimiento: as três definições de Abya Yala (MALDONADO; ROMERO, 2016, p. 7) traduzem o tratamento dado a este território desde a perspectiva de diversas mulheres que contribuíram ativamente para a preservação e/ou retomada de tais imaginários do Continente Americano, como Berta Isabel Cáceres Flores, ambientalista ativista hondurenha, assassinada em 2016. A história de Berta Cáceres comprova o quanto este território é fértil na geração de mulheres obstinadas, dispostas ao exercício do plantio e da colheita de novas e outras perspectivas de vida, ainda

que lhes custe a morte. Por conseguinte, contar e documentar essa história é também contribuir com Abya Yala e suas referências, é tomar e partilhar a narrativa de quem foi e é imprescindível para esta terra.

Apesar de ela não utilizar o termo “decolonialidade”, toda a causa e a história dessa mulher o era, pois é nítida a sua compreensão de que os mais perversos males sociais dos povos indígenas são causados pela colonização e seus tentáculos, fator enraizado na cultura e nas instituições, como uma condição histórica formadora de “estruturas hierárquicas de opressão” (CURIEL, 2017, p. 208). E, essa construção é a mesma que submete povos indígenas, mestiços e afro-americanos a violências causadas pelos interesses do poder hegemônico eurocêntrico e capitalista. Além disso, a identidade indígena lenca de Berta Cáceres naturalmente se opunha ao modelo baseado na exploração de recursos naturais e de pessoas, devido à visão de que tanto pessoas como animais e o meio ambiente em geral são partes da mesma terra.

O propósito da luta de Berta Cáceres tinha como norte as “perspectivas do sul”, o que nos ajuda a compreender seu posicionamento contrário às opressões de gênero, classe e raça, características que fazem com que alguns grupos a entendam como feminista decolonial, ou seja, centrada nas várias realidades das mulheres de Abya Yala. Inclusive, Lélia Gonzalez (2018), na década de 1980, trazia para a reflexão a necessidade de um feminismo “afro-latino-americano”, ressaltando a importância de se considerar nas reflexões as indígenas, as de origem afro e mestiças, de maneira múltipla, influenciando a atual ideia de “Feminismos decoloniais” que, segundo Correal (2019, p. 3):

No son solo aquellos que contribuyen a las reflexiones del grupo modernidad-colonialidad, sino también a los que como parte de las epistemologías del sur, y habiendo surgido de las reflexiones de intelectuales y procesos organizativos y comunitarios indíge-

nas, afrodescendentes y feministas en Abya Yala, así como de otros movimientos sociales y expresiones políticas alternativas, han hecho acento en la necesidad de despatriarcalizar y descolonizar para avanzar en procesos de cambio social.

Tal ideia nos remete ao fato de o feminismo em América Latina, principalmente, não ser aquele que surge de um manifesto ou de uma cartilha, mas baseado na organização de mulheres enquanto sujeitos ativos politicamente, nas lutas pelos direitos, não apenas relacionados à ideia de gênero, mas ao ideal de bem viver de uma coletividade. O feminismo em Abya Yala é prático e não há possibilidade de movimento para o bem social se as reflexões não partirem das vivências locais.

Forjada pela cosmovisão de seu povo e, principalmente, de sua mãe, Berta Cáceres fazia da luta e da busca por direitos básicos uma cultura pela qual se vive e morre, e as batalhas travadas pela causa da preservação do Río Gualcarque, sagrado para o povo lenca, é uma das evidências disso. A água, portanto, é o elemento que traça a vida da ambientalista e, nesta tríade, Berta-água-memória, registramos a grande necessidade de cada vez mais se fazer ecoar sua existência. Neste trabalho, a biografia de Cáceres será contada em três seções, relacionadas às partes componentes de um rio: *Nascente*, *Leito* e *Foz*, nas quais, respectivamente, abordaremos as origens, a trajetória de lutas e o prematuro desaguar ou encantamento de Berta Cáceres, eternizando-se como guardiã das águas de Abya Yala.

## Nascente

Nascida em Honduras, no município de Intibucá, em 1971, Berta Isabel Cáceres Flores, uma indígena da etnia Lenca, foi criada por sua mãe María Austra Berta Flores cujas mãos de parteira e ofício de en-

fermeira influenciaram a filha nos caminhos da busca pelos direitos do bem-viver. Por meio de trechos de uma entrevista veiculada no site da Comissão Nacional de Direitos Humanos do México (CNDH), Berta Cáceres expressa: “Nunca hemos pedido caridad o migajas; es un derecho de las comunidades tener una escuela, una casa de sanación y justicia de las mujeres”. Uma grande defensora dos direitos humanos e ativista, Cáceres era coerente ideologicamente com a cosmovisão de seu povo no que concerne ao trato com a terra e a natureza em geral e, em destaque, o elemento água, ou seja, lutar pelas causas ambientais e pela sociedade são ações (senão sinônimas) complementares.

Os lenca, povo ao qual pertence Berta Cáceres, são os primeiros povos originários de Honduras e, atualmente, distribuem-se nas regiões de Lempira, La Paz e Intibucá, terra onde nasceu Cáceres, além de outros distritos em El Salvador. Ainda que não se tenham muitas informações historiográficas pré-colombianas desses povos, vale salientar que sua cosmovisão perpassa as gerações por meio de mecanismos da oralidade e partilha comunitária de saberes, como se pode observar no fotolivro *Lenca: una cultura con nombre de mujer*, de Andrea G. Mejía López (2019). Dentre essas poucas informações, no texto introdutório da obra, escrito por Javier Majuato (2019), o escritor traz à luz um documento escrito por Antônio Tordesillas, em 1730, no qual há relatos de uma resistência lenca liderada por um indígena chamado Lempira, que significa “Señor de la Sierra”, o qual conseguiu reunir todo o povo lenca com suas diversas etnias em prol da luta contra a conquista da América Central. Ou seja, o histórico da luta lenca perpassa os séculos. Além disso, vale salientar a importância que as mulheres têm na estruturação social dessas comunidades, já que são elas responsáveis pela criação dos filhos, pelas atividades agrícolas, como afirma Mejía López (2019, p. 64):



Las mujeres lencas desarrollan trabajos pesados con el fin de proveer sustento a sus hogares. Caminar es su modo de transporte por excelencia. Caminan durante largas horas y lo hacen con pesadas cargas sobre ellas. Ellas también están involucradas en el desarrollo de todas las actividades de agricultura y ganadería.

Observamos, então, que a imagem feminina descrita, de forma alguma, remete a um ideal de fragilidade. No entanto, assim como a realidade de mulheres de ascendência africana, influenciada pelos processos diaspóricos da escravidão, teremos uma cisão com o ideal de feminilidade cristão e europeu. Chamamos atenção aqui às distintas implicações nestas funções sociais atribuídas às mulheres pretas e indígenas. Por um lado, vemos nessa forma de vida, regada a muito trabalho e arrimo do sustento comunitário e familiar como uma herança ancestral, a força e a liderança feminina no serviço doméstico e no campo. Por outro, não podemos ignorar que o tratamento e a negação à mulheridade são mecanismos de opressão a mulheres negras e indígenas, que são despedidas de qualquer dignidade em nome de uma “aptidão natural” para o trabalho braçal. A linha tênue que divide a força e a necessidade de lutar atravessa as mulheres de Abya Yala de forma contundente e é importante trazermos essa reflexão para pensar a figura de Berta Cáceres.

Além disso, devemos enfatizar a semente de valentia que as mais velhas do povo lenca lançaram sobre a terra fértil que é Berta Cáceres e que sua grande fonte de aprendizado foi sua mãe. La Mamá Berta, como é conhecida, pariu doze filhos, foi professora, parteira, deputada, prefeita, mulher e indígena em um contexto patriarcal, ou seja, uma grande precursora do que foi sua filha. Em uma entrevista cedida ao *El país* (2017), umas das filhas de Berta, Olívia Zúñiga, faz as seguintes afirmações sobre sua avó: “Mi mami nos enseñó a reconocer y valorar

la valentía de nuestras abuelas, especialmente de Mamá Berta. Es la base de nuestra vida”. No entanto, Austra Bertha Flores, conheceu as dores do que é estar na posição de mãe e líder indígena em uma luta contra os ideais enraizados da colonização e somada a uma cultura de subjugamento às mulheres, muitas vezes, característica de alguns povos originários. A própria Berta Cáceres disse ser este o maior problema da luta:

No es fácil ser mujer dirigiendo procesos de resistencias indígenas. En una sociedad increíblemente patriarcal las mujeres estamos muy expuestas, tenemos que enfrentar circunstancias de mucho riesgo, campañas machistas y misóginas. Esto es una de las cosas que más puede pesar para abandonar la lucha, no tanto la transnacional sino la agresión machista por todos lados<sup>1</sup>.

No entanto, essas questões tão presentes no cotidiano de Cáceres não impediram os afluentes e os caminhos que o trabalho da ativista proporcionou a várias comunidades hondurenhas.

### Leito: um caminho de águas entre rochedos e margens

A militância de Berta de Cáceres se deu em vários momentos de sua vida e se institucionalizou com a criação do Conselho Cívico de Organizações Populares e Indígenas de Honduras (COPINH), um movimento popular de base comunitária em Intibucá que visava à defesa do meio ambiente e o resgate da cultura Lenca, além de um movimento de luta contra as violências do patriarcado. Berta Cáceres, em suas conversas com Claudia Korol, as quais resultaram em um livro chama-

---

1. Disponível em: Berta Cáceres acceptance speech, 2015 Goldman Prize ceremony - YouTube. Acesso em: 15 ago. 2022.

do *Las revoluciones de Berta* (2018), relata as seguintes informações sobre a organização:

No começo do COPINH, nós não pensávamos em feminismos. Mas o que sempre esteve evidente para as companheiras é que tínhamos que lutar pelos direitos das mulheres por nós mesmas. Começamos a perceber que as mulheres do COPINH estavam participando das grandes discussões nacionais com os presidentes, com os conselhos de ministros, nos comitês de segurança, como auxiliares da prefeitura nas comunidades, que nós éramos as primeiras nas ocupações das indústrias exploradoras. Tinha muita força das mulheres indígenas. Isso possibilitou que, junto com algumas organizações feministas que têm um pensamento mais popular, nos aproximássemos e coordenássemos ações, por exemplo, para exigir a punição de estupradores e agressores de mulheres (CÁCERES *apud* CAPIRE, 2022).

Tal relato nos faz entender o porquê de Ochi Curiel (S/A) intitular Berta Cáceres como praticante do feminismo decolonial. As vivências das mulheres indígenas vinculadas ao COPINH fizeram da organização um lugar de partilha, bem-estar e justiça, tanto na relação dessas mulheres com as violências de gênero quanto na luta contra as violências racistas e genocidas do estado hondurenho.

Berta Cáceres fundou em 1993 o COPINH juntamente a companheiras e companheiros com o objetivo de defender territórios indígenas. Durante a trajetória de Cáceres, foram inúmeras lutas contra mineradoras, empresas nacionais e internacionais, mas foi a construção da hidrelétrica do projeto Agua Zarca uma de suas batalhas mais ferrenhas. Inicialmente, a obra seria executada pela Sinohydro empresa chinesa, que não resistiu às pressões das manifestações lideradas por Cáceres e outras lideranças indígenas.

Posteriormente, a empresa hondurenha DESA (Desarrollos Energéticos Sociedad Anónima), assume o projeto da Agua Zarca, cujo objetivo é desviar o leito do Río Gualcarque, considerado sagrado, localizado em território lenca, sem que houvesse qualquer consulta ao povo ou sua liderança, fato que aqueceu e exigiu ainda mais medidas de organização e resistência, uma causa de vida ou morte, longe de qualquer hipérbole. E foi com essa luta que Berta Cáceres se consagrou com força no cenário ambiental mundial.

Foi justamente pela defesa desse rio que foram realizados vários atos liderados por Berta, os quais foram extremamente incômodos para os projetos da Desa, principalmente os protestos do dia 15 de julho de 2013. Organizados, os indígenas lenca tomaram as margens do rio com suas próprias existências.

De acordo com investigações feitas, enquanto essas ações em prol dos direitos indígenas e Río Gualcarque aconteciam, os interesses privados da Desa, com a influente família Atala Zablah estavam articulando uma maneira de calar a voz do COPINH, evidenciada pela ativista, como bem mostra a reportagem do *The Intercept Brasil* (2019). Houve um plano nefasto para que em 2 de março de 2016 Berta Cáceres fosse assassinada. Dois dias após seu aniversário de 44 anos, 6 dias antes do Dia Internacional da Mulher, um ano após ela receber o maior prêmio da categoria de ambientalistas, o chamado “Nobel Verde” *Goldman Environmental Prize*. Tal prêmio não só serviu de reconhecimento como também fez ecoar as vozes que Berta Cáceres carregava, desde o legado de sua mãe até a sabedoria e a cultura do seu povo, que belamente transparecem no seu discurso de recebimento do prêmio.

Seguindo o percurso do rio de origens ligadas à ambientalista, salientamos a importância da água para a tradição lenca, pois não só está relacionada à questão espiritual, mas também a um fator de subsis-

tência, já que essas comunidades lenca hondurenhas são majoritariamente agrícolas. Vê-se no símbolo da natureza o começo da vida, como aponta Berta Cáceres (2015) na cerimônia do prêmio Goldman:

En nuestras Cosmovisiones somos seres surgidos de la tierra, el agua y el maíz. De los ríos somos custodios ancestrales el pueblo Lenca, resguardados además por los espíritus que nos enseñan que dar la vida de múltiples formas, por la defensa de los ríos es dar la vida para el bien de la humanidad y de este planeta<sup>2</sup>.

Destacamos neste discurso o elemento água no que diz respeito à interdependência do povo lenca, pois, ao passo que os rios dão a vida, eles também são colocados no lugar do cuidado, seus filhos são seus protetores, assim como os espíritos. Além disso, o fluxo vida-morte anda lado a lado no curso do rio, que recompensa os que dão a vida por ele, uma visão cíclica extremamente comum aos originários de Abya Yala. O Rio Gualcarque foi o grande protagonista deste chamado. “El Río Gualcarque nos ha llamado, así como los demás que están seriamente amenazados en todo el mundo. Debemos acudir”<sup>3</sup>. Portanto, a causa de Berta Cáceres vai além de um compromisso político-ideológico, é também uma missão espiritual.

Percebemos isso de maneira mais latente quando observamos em registros audiovisuais, no próprio texto lido por ela, entre outras fontes, que a morte sempre foi anunciada, não pelo medo, mas pela análise dos fatos. Em 3 anos a ativista já havia perdido três companheiros.

---

2. Disponível em: Berta Cáceres acceptance speech, 2015 Goldman Prize ceremony - YouTube. Acesso em: 15 ago. 2022.

3. Idem.

## Foz: Berta Cáceres o rio que deságua e cresce

Segundo a cosmovisão lenca, nós, seres humanos, temos direito a usufruir da água, no entanto, devemos retribuir às divindades por meio da gratidão e do cuidado com o bem natural. Caso isso não ocorra, estaremos sujeitos a castigos tanto pessoais quanto coletivos, desde enfermidades até problemas relacionados às atividades agrícolas como o plantio e a colheita. Berta Cáceres acolheu e aceitou conscientemente seu papel de guardião das águas, e se fez rio nessa confluência.

O sangue, não só dela, como de outras guardiãs e guardiões dos rios de Honduras continuam regando a esperança e o legado de outras gerações.

O COPINH continua como organização de base e defesa do meio ambiente, da cultura e melhoria de vida das populações indígenas lenca, promovendo espaços de luta, acolhimento e continuidade ao desejo de Berta Cáceres. A instituição tem lutado incansavelmente pela preservação dos rios, contra atividades extrativistas em território lenca, entre outras ações. Além disso, a luta pela responsabilização dos culpados pelo assassinato de Cáceres é uma constante, como podemos acompanhar na página do COPINH, por meio de atividades que informam sobre os passos do processo, ademais de denúncias de irregularidades e novas investidas da Desa e outras empresas envolvidas.

A organização também dá continuidade à luta antipatriarcal e antirracista de Cáceres com a criação do Acampamento Feminista “Viva Berta”, realizado em 2021 em frente à Corte Suprema de Justiça, por noventa dias, como forma de manifesto durante o processo de julgamento de Roberto David Castillo, coautor do assassinato da ativista. Com o lema “Hasta que acampe la justicia”, mulheres e homens vinculados ao COPINH além da Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos

(RNDDH), e a Organização Fraternal Negra Hondurenha (OFRANEH), estiveram acampados, fortalecendo uma rede de apoio e solidariedade, demonstrando a força e a resistência de quem segue a ideologia semeada e regada por Berta Cáceres. Por meio do pronunciamento das acampantes podemos observar que “Berta não morreu, se multiplicou”:

Como lo hizo Berta Cáceres, amiga de la palabra común, el campamento ha sido el espacio de muchos encuentros y no pocas dificultades; el sitio donde se puede probar si es que de verdad estamos dispuestas y atentas a vivir otro país posible donde tengamos que estar cerca y conocernos con respeto y diálogo. Nunca más la Corte será sólo un lugar para la corrupción, la trampa porque aquí no sólo vienen la gente del pueblo a buscar justicia y pocas veces encontrarla; pero ahora la huella profunda de este tiempo vivido con tanta intensidad, alegría, cansancio y fuerza quedará para la historia nuestra (COPINH, 2021).

Apesar das dificuldades, mas com muito ânimo, as acampantes têm consciência de que estão impactando as estruturas de governo, continuando o legado de Berta Cáceres na sua maneira mais genuína: a luta.

Além do reflexo na luta de suas companheiras e companheiros, a guardiã das águas de Abya Yala cultivou o amor e o respeito à terra em suas filhas que, de certa forma, deram continuidade aos projetos e ações de Cáceres como se ela nunca tivesse partido. Através do depoimento de uma de suas filhas, Laura Zúñiga Cáceres, dado ao periódico *El País CR* (2018) percebemos que as sementes continuam brotando e frutificando o zelo pelas tradições deixadas pelas mais velhas de sua família:

De mi mami, de mi abuela, aprendí a crear los mecanismos que hoy me permiten a mí tener la posibilidad de elegir mi camino, de lo que quiero en la vida. Las mujeres defensoras de la tierra tenemos una resistencia, una capacidad de construir y tejer des-

de otro lugar que nos da mucha sabiduría y que nos apega a la Madre Tierra (ZÚÑIGA, 2018).

O mais interessante é perceber que o legado deixado por Berta Cáceres a suas filhas não se restringe ao movimento de olhar atrás, mas de impulsionar a vida e as possibilidades sem perder a direção do sul. Atualmente, são vários os meios influenciados pela vida de Berta Cáceres, livros dedicados à sua memória, poemas, reportagens, opiniões. O COPINH permanece vivo e atuante, sentindo falta de Cáceres, mas celebrando sua memória sempre. Em sua antiga casa lhe fizeram um altar, e em todas as datas que viabilizam homenagens, essas são feitas com cores, flores e celebração à água. Os pedidos por justiça ainda persistem, os intelectuais seguem soltos, mas a luta não para.

Em 2021, Honduras elegeu, pela primeira vez, uma mulher para a presidência, Xiomara Castro e sua vitória é considerada um marco contra o golpe de Estado contra José Manuel Zelaya em 2009. Durante a posse de Xiomara Castro, Berthita Cáceres Zúniga, atual coordenadora do COPINH e filha de Berta, entregou à presidenta a *Vara Alta Lenca*, símbolo de reconhecimento, respeito e autoridade, mas também para reafirmar o compromisso com a organização e o pedido de justiça por Berta Cáceres (MARCHA, 2022). Assim, mesmo em contexto de muita injustiça, a luta para que Cáceres não seja apagada alcança cada vez mais esferas.

Sem dúvida, a “Tierra en florecimiento” hoje floresce também pelas sementes plantadas por Berta Isabel Flores que, apesar de ter tido sua vida interrompida neste plano, continua sendo a força das águas que levam todos os que a admiram e a conhecem à frente. “Caminando y dibujando el camino” de Abya Yala (CALLE 13<sup>4</sup>).

---

4. Disponível em: Latinoamérica (part. Totó La Momposina, Susana Baca y Maria Rita) (tradução) - Calle 13 - LETRAS.MUS.BR. Acesso em: 15 jul. 2022.

## Considerações finais

Por meio deste trabalho, pudemos reunir uma gama de informações que contribuem para o fortalecimento das memórias de Berta Cáceres. Percebemos que o conhecimento e a análise da história da ambientalista são extremamente importantes para pensar as epistemologias de Abya Yala. Metaforicamente associada ao percurso de um rio, a vida de Berta Cáceres é, na sua nascente, sinônimo de respeito à ancestralidade dos povos lenca, refletida na luta pela proteção do Rio Gualcarque em Honduras, o que lhe rendeu o prêmio Goldman (2015). Além disso, por meio de breves reflexões como as de Ochy Curiel (2021), Lélia Gonzalez (2018) e outras pensadoras de Abya Yala, além da estruturação do próprio COPINH, entendemos Cáceres como uma feminista decolonial, atuante pelas mulheres negras e indígenas e contra todas as formas de exploração colonial. Guiada pelos caminhos das águas, genuinamente fiel a seu chamado de guardiã, Berta Cáceres, mesmo após a sua morte, continuou desaguando e servindo de referência para a resistência popular indígena, para suas filhas, que continuam na luta pela preservação ambiental e bem viver das comunidades lenca e para Abya Yala em geral, cujo imaginário é reafirmado e (re)construído pela existência de mulheres como Berta Cáceres.

## Referências

CÁCERES, B. *Discurso Prêmio Ambiental Goldman*. 2015. Disponível em: <http://www.rel-uita.org/archivo/index.php/es/bertha-caceres/item/7422-discurso-de-bertha-caceres-al-recibir-el-premio-ambiental-goldman-2015>. Acesso em: 5 jul. 2022.

CME ESPAÑA. *Tres años sin Berta Cáceres, la palabra que vive al replicarse*. 2019. Disponível em: <https://cme-espana.org/2019/03/02/tres-anos-sin-bertha-caceres-la-palabra-que-vive-al-replicarse/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CNDH. *Berta Cáceres Líder indígena hondureña, feminista y activista defensora del medio ambiente*. Disponível em: <https://www.cndh.org.mx/noticia/bertha-caceres-lider-indigena-hondurena-feminista-y-activista-defensora-del-medio-ambiente>. Acesso em: 4 jul. 2022.

COPINH. *Hasta que acampe la justicia: pronunciamiento del campamento feminista Viva Berta*. 2021. Disponível em: <https://copinh.org/2021/07/hasta-que-acampe-la-justicia-pronunciamiento-del-campamento-feminista-viva-bertha/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CURIEL, O. *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*, 2009. Disponível em: [http://www.feministas.org/IMG/pdf/Ochy\\_Curiel.pdf](http://www.feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf). Acesso em: 12 out. 2022.

CURIEL, O. *Berta Cáceres y el feminismo decolonial*. *LASA- Latin American Studies Association*. MG, v. 50, n. 4, p. 64-9, set. 2021. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue4/Huellas-Inspiradoras.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GONZALEZ, L. *Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. São Paulo: Editora Filhos de África, 2018.

LAFUENTE, J. *La lucha contra el olvido de las mujeres de Berta Cáceres*. *El País*. 2017. Disponível em: [https://elpais.com/internacional/2017/11/09/america/1510235803\\_537959.html#?rel=mas](https://elpais.com/internacional/2017/11/09/america/1510235803_537959.html#?rel=mas). Acesso em: 5 ago. 2022.

MACÍAS. B. *Laura Zuñiga: Ser la hija de Berta Cáceres es compromiso y oportunidad*. El País CR. 2018. Disponível em: <https://www.elpais.cr/2018/12/08/laura-zuniga-ser-la-hija-de-berta-caceres-es-compromiso-y-oportunidad/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MALDONADO. B ROMERO. *Abya Yala Wawgeykuna: Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos*. 2017. Disponível em: <https://crespial.org/wp-content/uploads/2019/09/Abya-Yala-Wawgeykuna-Artes-saberes-y-vivencias-de-indigenas-americanos.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MARCHA.ORG. *Berta Cáceres: “Nós, mulheres, indígenas e negras, temos um século de resistência”*. 2022. Disponível em: <https://marcha.org.ar/berta-caceres-nos-mulheres-indigenas-e-negras-temos-um-seculo-de-resistencia/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MAYKER, D.; EISNER, C. *Os bastidores do plano para assassinar a ativista ambiental hondurenha Berta Cáceres*. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/12/21/plano-assassinar-ativista-berta-caceres-honduras/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MEJÍA LÓPEZ. Lenca, Geólogos del Mundo (org). *Lenca: una cultura tejida por manos de mujer*. 2019. Disponível em: <http://www.xeologosdelmundo.org/wp-content/uploads/2015/01/LENCA-libro.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

UNAH. *¿Qué significa el agua para los pueblos lencas?* 2021. Disponível em: <https://presencia.unah.edu.hn/noticias/que-significa-el-agua-para-los-pueblos-lencas>. Acesso em: 4 jan. 2023.

Recebido em: 06/07/2023

Aprovado em: 27/11/2023

Licenciado por

