

PESQUISAS EM DISCURSO

E MUDANÇA SOCIAL:

CAMINHOS E

DESAFIOS

Organização:
Iran Ferreira de Melo
Gustavo José Barbosa Paraíso
Amanda Monteiro da Silva





Organização:
Iran Ferreira de Melo
Gustavo José Barbosa Paraíso
Amanda Monteiro da Silva

PESQUISAS EM DISCURSO E MUDANÇA SOCIAL: CAMINHOS E DESAFIOS



CONEXÕES
PUBLICAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Maria José de Sena

REITOR

Maria do Socorro de Lima Oliveira

VICE-REITOR

Danielli Matias de Macedo Dantas

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PREG

Rinaldo Aparecido Mota

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO, CULTURA E CIDADANIA - PROEXC

Tália de Azevedo Souto Santos

PRÓ-REITOR DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO - PROGESTI

Renata Andrade de Lima e Souza

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS - PROGEPE

Rodrigo Gayger Amaro

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO - PROAD

Joana Silva

PRÓ-REITORA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PROPLAN



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro

DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Paula Basto Levay

COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior

COORDENAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



Gabriel Santana

Josué Santiago

Rebeka Vivian

PROJETO EDITORIAL E DESIGN

Carlos Alberto Ferreira

Fábio Antônio Menezes

Jader Matias de Oliveira

PRODUÇÃO GRÁFICA

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Enery Gislayne de Sousa Melo
Maria Wellita Bezerra dos Santos
Felipe de Brito Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

P472 Pesquisas em discurso e mudança social : caminhos e desafios / Iran Ferreira de Melo, Gustavo José Barbosa Paraíso, Amanda Monteiro da Silva (organizadores). - Recife : Conexões Publicações, 2025.

206p. : il.

Inclui bibliografias.

ISBN : 978-65-985598-1-6

1. Linguagem e línguas 2. Análise crítica do discurso 3. Mudança social I. Melo, Iran Ferreira de, org. II. Paraíso, Gustavo José Barbosa, org. III. Silva, Amanda Monteiro da, org.

CDD 410

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n
Dois Irmãos – CEP: 52171-900
Recife/PE

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
www.ead.ufrpe.br/
[instagram.com/uaeadtecufprpe/](https://www.instagram.com/uaeadtecufprpe/)
[facebook.com/UAEADTEC](https://www.facebook.com/UAEADTEC)
secretaria.geral.ead@ufrpe.br
(81) 3320-5463

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
APRESENTAÇÃO	13
A MATRIZ DE INTELIGIBILIDADE HETERONORMATIVA E O GÊNERO COMO MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER <i>(Amanda Monteiro da Silva / Iran Melo)</i>	15
O DISCURSO ABOLICIONISTA, DO SÉCULO XIX, ATRAVÉS DAS CORRESPONDÊNCIAS DESTINADAS A JOÃO RAMOS, LÍDER DO CLUB CUPIM..... <i>(Ana Elizabeth Bonifácio de Moura)</i>	31
ENTRE CULTURAS, DISCURSOS E AMORES: VIDAS PASSADAS	49
A PLURIDIMENSIONALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS TRANSFORMADORAS PARA MUDANÇA LINGUÍSTICA, DISCURSIVA E SOCIAL <i>(Elannia Crsthina Idelfonso Lins / Marcela Moura Torres Paim)</i>	65

O BREGA-FUNK E A PERIFERIA RECIFENSE – UMA ANÁLISE CRÍTICA DA CANÇÃO “ENVOLVIMENTO” (MC LOMA E AS GÊMEAS LACRAÇÃO)	85
<i>(Gabriel Gomes de Melo / Iran Ferreira de Melo)</i>	
O DISCURSO ANTIRRACISTA PRESENTE (OU NÃO) NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA	105
<i>(Gleibson George Silva do Nascimento)</i>	
O PROBLEMA É GÊNERO: TECENDO INQUIETAÇÕES SOBRE A CRUZADA ENFRENTADA PELA LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA	121
<i>(Gustavo José Barbosa Paraíso / Iran Melo)</i>	
A PROLIFERAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS EM BISSAU: SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM	137
<i>(Isnaba Tique / Aline Fonseca de Oliveira)</i>	
MULHER, GÊNERO E APAGAMENTO: O SILÊNCIO QUE ENVOLTA EVELINA TORRES SOARES RIBEIRO	151
<i>(Ladjane Valéria Félix de Lima Luz)</i>	

RACISMO DA/NA LINGUAGEM	163
<i>(Maria Marcia da Silva)</i>	

ZONA ANTIFA: APROXIMAÇÕES ENTRE A AD E A PEDAGOGIA FREIREANA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE	179
<i>(Melk Andrade Costa / Iran Ferreira de Melo)</i>	

PODER E DOMINAÇÃO: OS DISCURSOS LIMITADORES PRESENTES NOS RELATOS DE MULHERES QUE BUSCAM ACESSO AO AMBIENTE EDUCACIONAL – EJA	195
<i>(Wanessa Menezes de Moura / Ana Paula Estevão de Oliveira Santos)</i>	



PREFÁCIO

"ANTES DO DISCURSO A LÍNGUA NÃO É SENÃO POSSIBILIDADE DE LÍNGUA"

Jomson Teixeira da Silva Valoz¹

O enunciado que nos serve de título é uma paráfrase do que afirmou Émile Benveniste em *O aparelho formal da enunciação*. Ao apresentar uma discussão sobre o conceito de enunciação, o autor afirma que “antes da enunciação a língua não é senão possibilidade de língua”. (Benveniste, 2006, p. 82). Longe de intentar um conceito fechado de discurso, trago essa releitura de Benveniste no título para destacar a importância, nesse jogo de linguagem, que as Teorias do Discurso apresentam na atualidade.

Na verdade, considero que não é exagero afirmar que o discurso ocupa, já há algum tempo, um lugar central no campo das ciências humanas e sociais em geral, e, no campo dos estudos linguísticos, de forma mais específica. Interessante notar que, o “nascimento” da Linguística Moderna como ciência se dá a partir do pensamento teórico de Ferdinand de Saussure no início do século XX, com a edição e publicação póstuma de suas aulas na obra *Curso de linguística geral*, em 1916.

Saussure propõe uma distinção entre a língua e a fala, definindo a primeira como um sistema abstrato de signos que reconhece apenas sua ordem própria e focando os estudos linguísticos na estrutura interna das línguas. Limitando-se ao sistema, o genebrino acaba por deixar à margem dos estudos da linguagem aspectos como a relação entre a língua e a sociedade e, por consequência, o discurso. Esse

¹ Professor Adjunto de Linguística e Práticas de Ensino na Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns. Compõe a liderança do Grupo de Pesquisa em Variação, Avaliação subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas - VAELP.TL/CNPq - (UPE). É membro do Núcleo de Estudos Queer e Decoloniais NuQueer/CNPq - (UFRPE).

cenário se torna diferente quando novas tendências começam a se debruçar sobre o estudo da língua e sua (constitutiva) simbiose com a sociedade, com o contexto, com as condições de produção, com os falantes, com a ideologia. O discurso, então, passa a ser entendido como o lugar de ação, de produção da linguagem, da língua em interação e da construção dos efeitos de sentido, como o sintoma de uma crise interna da Linguística (Orlandi, 1986).

Etimologicamente, a palavra discurso comporta em si as noções de “movimento”, de “percurso”, de “correr para”. Nesse sentido, o estudo das Teorias do Discurso não comporta uma noção de língua estanque, sem relação com a historicidade e com as lutas ideológicas que estão em constante movimento na sociedade. Ao contrário, numa perspectiva dialética, como bem mostram os textos apresentados nesta miscelânea, o estudo com foco no discurso é capaz de fornecer análises teórico-metodológicas para a compreensão de como a linguagem não apenas reflete, mas também molda a realidade.

Contudo, como o leitor deve ter observado nestas palavras iniciais, uso o sintagma “Teorias do Discurso” no plural. Esse plural é sintomático do fato de que o conceito de discurso é diverso e polissêmico, pois depende do ponto de vista de quem o adota, ou de forma metafórica, das lentes de quem o vê. Explico-me a partir de autores considerados basilares quando se tem em tela a noção de discurso.

Com Mikhail Bakhtin (2009 [1929]), o discurso é compreendido como uma ação linguística fundamentalmente social e dialógica. Em outras palavras, para o autor, o sentido de um enunciado não se dá de forma isolada, mas é constituído a partir de sua relação com outros discursos, e cada palavra, por ser ideológica, transporta consigo vozes outras. Sendo assim, o discurso, na visão bakhtiniana, apreende o entrelaçamento de distintas vozes de forma que os significados são sempre negociados e abertos a redes de sentidos e conflitos.

Michel Foucault (1970), por seu turno, introduz seu pensamento teórico sobre o conceito do discurso, relacionando-o ao conceito de poder. Para o filósofo francês, o discurso é uma prática que não só constitui, mas regula aquilo que pode ser dito por um sujeito numa sociedade, uma vez que o discurso é um mecanismo de controle social que estabelece e molda a subjetividade dos indivíduos.

Nessa linha de estudos discursivos, Michel Pêcheux (1996), na França, desenvolve a Análise do Discurso. O autor apresenta seu objeto de estudo, o discurso, vinculado radicalmente à ideologia. Para Pêcheux, o discurso é uma materialização ideológica que se estabelece pela relação entre a língua e a ideologia. Por isso, o discurso é atravessado por formações discursivas, conceito estabelecido por Foucault e ressignificado por Pêcheux. As formações discursivas representam as diferentes posições ideológicas pelas quais os sujeitos expressam e constroem a realidade.

A Análise Crítica do Discurso, desenvolvida principalmente por Norman Fairclough (1989), defende que o discurso é uma prática social que atua numa via de mão dupla, pois, enquanto prática social, o discurso não só reflete a realidade, mas também pode construí-la e reformá-la, de modo que o discurso tem importância fundamental para o funcionamento das instituições e a organização das relações sociais, já que é uma prática situada, que influencia e é influenciada por normas sociais e estruturas de poder.

Hodiernamente, a perspectiva foucaultiana é ressignificada pela Teoria de Gênero de Judith Butler, representada principalmente pela obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, publicada originalmente em 1990. A leitura butleriana de Foucault preconiza que o discurso é um dos principais meios de produção das identidades e que o gênero, assim como outras formas de identidade, é um efeito do discurso, repetido e reforçado por normas sociais. Butler destaca que o gênero é performativo, ou seja, é construído e repetido

através de práticas performativas, via discurso.

Como se pode notar, o discurso se configura como uma noção fundamental quando se tem em perspectiva a relação entre a língua e a sociedade e os mecanismos de poder que podem ser, pelo discurso, perpetuados ou subvertidos. A presente obra, organizada por Amanda, Gustavo e Iran Melo, a partir dessa episteme, convoca essas e outras Teorias do Discurso relacionando-as a diferentes práticas sociais – ensino de língua, linguagem não-binária, o discurso racista, a relação entre discurso, poder e dominação, o apagamento do discurso de mulheres, o discurso antirracista no livro didático, o discurso como representação do mundo por meio da música, a relação do discurso com o gênero e a manutenção das relações de poder – na busca por apresentar ao leitor uma visão ampla sobre os modos como o discurso constitui e molda a realidade, mas também como ele pode subvertê-la e desestatizá-la.

Considero que a obra que se apresenta ao leitor é mais uma confirmação empírica de que os significados que semiologicamente apreendemos durante nossa existência emergem *no* e *pelo* discurso (Moita Lopes, 2009), de forma que, de modo mais radical, defendendo que nada preexiste ao discurso. **TUDO É DISCURSIVAMENTE SIGNIFICADO!**

Ao final desta leitura, tenho certeza de que, vocês, leitores, passarão a compreender como o discurso é uma arena onde se realizam batalhas de sentidos sempre contingentes e “prenhes” de transformação. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016 [1990].

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, R. C. P. P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, E. **O que é linguística?** 1a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004 [1916].



APRESENTAÇÃO

A presente obra nasce da intersecção entre teoria e prática, entre análise crítica e transformação social. Originada a partir da disciplina Discurso, História e Cultura, ministrada por Iran Melo no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Progel-UFRPE), esta coletânea de artigos reflete o percurso acadêmico de estudantes que, ao longo deste componente curricular, articularam seus temas de pesquisa às contribuições teóricas de Norman Fairclough, especialmente com sua obra *Discurso e Mudança Social*.

A Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme proposta por Fairclough, destaca-se como um campo de investigação que busca compreender as relações entre discurso e sociedade, com ênfase nas estruturas de poder, ideologia e transformação social. Para tanto, considera três dimensões analíticas: o texto, a prática discursiva e a prática social. Assim, ao longo da disciplina, a turma foi desafiada a aplicar essa abordagem em suas próprias pesquisas, explorando como o discurso estrutura e reconfigura dinâmicas sociais em diferentes contextos.

Os artigos aqui reunidos demonstram a amplitude e a relevância da ACD, abordando temas diversos que vão desde questões de identidade e política linguística até a análise de discursos em livros didáticos e em práticas educacionais. Cada estudo apresenta uma reflexão crítica sobre os modos pelos quais a linguagem participa ativamente das mudanças sociais e das disputas simbólicas no espaço público.

Além da reflexão teórica e metodológica, esta obra também se propõe a ser uma ferramenta de questionamento e problematização das práticas discursivas contemporâneas. Cada capítulo não apenas analisa discursos específicos, mas também convida o leitor a refletir

criticamente sobre o papel da linguagem na sociedade e sobre as possibilidades de resistência e mudança que emergem a partir dessa compreensão.

Mais do que um registro acadêmico, este livro é um convite ao diálogo e às possibilidades de intervenção social por meio da análise discursiva. Torcemos para que esta obra inspire novas pesquisas, questione pressupostos e contribua para o avanço do pensamento crítico sobre a relação entre discurso e sociedade, fortalecendo a importância de uma abordagem analítica comprometida com a justiça social e a transformação das realidades discursivas, fomentando, sobretudo, a transformação social.

A organização: Iran Melo, Gustavo Paraíso e Amanda Monteiro

A MATRIZ DE INTELIGIBILIDADE HETERONORMATIVA E O GÊNERO COMO MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER

Amanda Monteiro da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco
manda.msilva@gmail.com

Iran Ferreira de Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco
iranmelo@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a utilização do gênero como objeto de manutenção das relações de poder através do entendimento do funcionamento da Matriz Cultural de Inteligibilidade Heteronormativa montada através das ideias de Judith Butler em seu livro *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2003) e em conexão com suas ideias apresentadas sobre Fantasma do gênero no livro *“Quem tem medo do Gênero?”* (2024), além de trazer uma perspectiva com reflexões discutidas por Fairclough no livro *“Discurso e Mudança Social”* (2001).

A Matriz de inteligibilidade Heteronormativa tem foco nas ideias de Judith Butler sobre a sociedade cis heteronormativa e explica as normas criadas pelo pensamento hegemônico no âmbito de gênero e sexualidade, deixando fora da mesma as existências dos gêneros e sexualidades dissidentes, e mostrando que estes são considerados abjetos dentro da vivência social para a maioria daqueles que seguem a norma.

Segundo Fairclough (2001), existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo assim, o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, a moldando e muitas vezes a restringindo, criando normas e convenções com relação a instituições e identidades. A Matriz Cultural de Inteligibilidade Heteronormativa mostra o discurso normativo apresentado socialmente, e todos os que diferem desse discurso, sofrem as consequências limitativas engendradas pelas ideologias de quem está no poder.

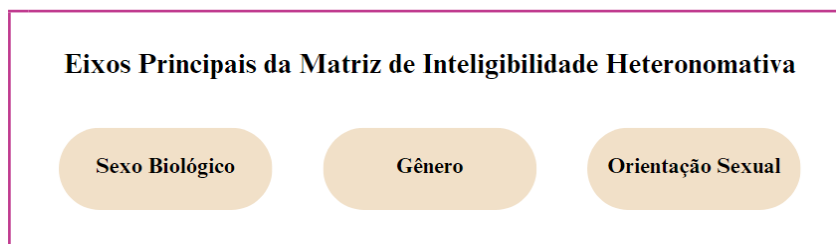
Ainda sobre o poder de restrição do discurso na estrutura social, de acordo com Judith Butler em *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2003), vivemos em uma ordem social compulsória que tenta buscar um total alinhamento e coerência entre sexo, gênero e práticas ou desejos que são obrigatoriamente heterossexuais, mantendo assim um pensamento hegemônico explícito na matriz. Butler observa ainda em “Quem tem medo do gênero?” (2024) a construção de um equívoco do entendimento do conceito de gênero na população através de discursos vindos de dogmas religiosos e instituições, fazendo com que as pessoas que vivenciem a diversidade sejam consideradas um perigo social, trazendo uma união de medos e restrição de direitos que contribuem com a manutenção de poder através do controle ideológico.

2. A MATRIZ DE INTELIGIBILIDADE HETERONORMATIVA

Para começar uma discussão sobre gênero, é de grande importância o entendimento das normas sociais que tentam reger nossas existências, que se afirmam como do bem, sagradas e normais. Objetivando a melhor explanação sobre essas normas, Judith Butler em seu livro *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2003), formulou o conceito da Matriz Heterossexual. De acordo com Butler, a Matriz Heterossexual é a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados. Para que haja equilíbrio e coerência, os corpos precisam fazer sen-

tido, sendo assim estáveis e expressos hierarquicamente de acordo com a heterossexualidade. Basicamente, a Matriz funciona como um modelo didático do sistema de gênero e sexualidade que nos é imposto como padrão.

Com o objetivo de evidenciar não somente a orientação sexual “heterossexualidade”, mas as representações normativas de sexo e gênero em contexto social, chamemos a matriz nesse trabalho de Matriz de Inteligibilidade Heteronormativa, obtendo três eixos principais, exatamente como diz Butler.

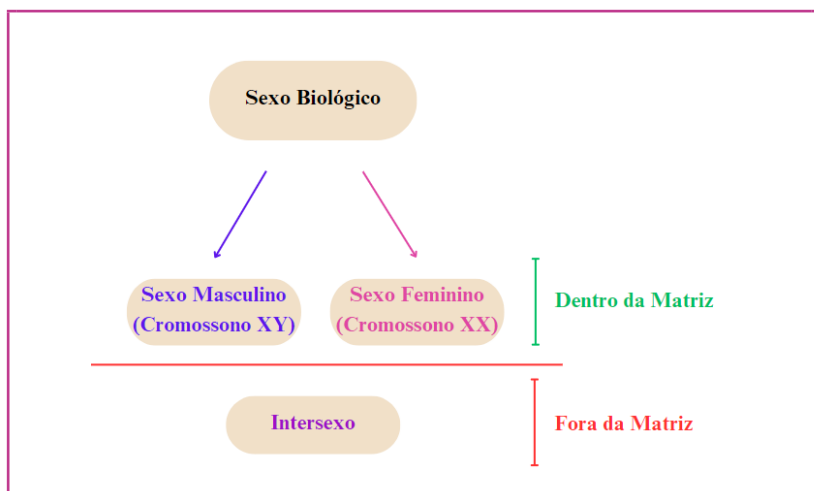


Fonte: Imagem criada através das ideias da Matriz de Inteligibilidade Heterossexual de Judith Butler em Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade - 2003

Para explicar a atuação da Matriz em sociedade e o que é cada eixo, utilizarei fontes oficiais de organizações governamentais internacionais ou nacionais utilizadas pela população para conceituação mais abrangente e acessível. Sobre o primeiro eixo da Matriz, o Sexo Biológico, de acordo com a Organização Mundial de Saúde em seu Manual de Abordagem Prática para Gestores de Saúde (2022), sexo se refere ao que é um resultado de diferenças biológicas entre as pessoas, sendo geralmente difícil de mudar, a não ser por intervenções cirúrgicas. O Ministério da Educação do Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais define sexo como a expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais).

Analisando os registros da Organização Mundial de Saúde com as bases de dados das CID 10 e 11 (Classificação Internacional de

Doenças), na versão 10, apenas os sexos homem e mulher foram analisados e levados em consideração como corpos existentes e passíveis de doenças. Esse fato foi modificado na versão CID-11 criada em 2019, mas entrando em vigor apenas no ano de 2022. Sendo assim, as pessoas intersexo² foram excluídas das análises da Organização Mundial de Saúde até recentemente, fazendo com que na Matriz de Inteligibilidade Heteronormativa, os sexos presentes se restringissem a Homem (macho) e Mulher (fêmea), como mostrado abaixo. De acordo com Butler o sexo não pode ser definido assim, de maneira imutável e fixa, no entanto, o maior foco de nosso artigo é a utilização do gênero como manutenção das relações de poder.



Fonte: Imagem criada através das ideias da Matriz de Inteligibilidade Heterossexual de Judith Butler em Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade - 2003

O segundo eixo da matriz é o gênero, que de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) diz respeito a características de mulheres, homens, meninas e meninos que são socialmente construídas. Isso inclui normas, comportamentos e papéis associados e ser

² De acordo com a Associação Brasileira Intersexo, uma definição objetiva de Intersexo, feita pela Intersex Human Rights, define as pessoas Intersexo como as que têm características sexuais congênitas, não se enquadrando nas normas médicas e sociais para corpos femininos ou masculinos, e que criam riscos ou experiências de estigma, discriminação, ódio e danos.

uma mulher, homem, menina ou menino, assim como as relações uns com os outros. A organização ainda diz que como o gênero é uma construção social, pode variar dependendo da sociedade, e com o passar do tempo.

A OMS retirou a transexualidade como doença com o lançamento do CID-11, colocando o termo na área de sexualidade e considerando a definição como uma incongruência de gênero. Ainda que não mais tratado documentalmente de maneira patológica, a organização não deixa de excluir diversas pessoas de gênero dissidentes de sua concepção de gênero, dando mais uma vez força a Matriz de Inteligibilidade Heteronormativa. De acordo com as normas da matriz, também citadas pela OMS, o gênero das pessoas é padronizado em masculino e feminino, homens e mulheres, meninos e meninas, em nenhum momento pessoas transsexuais e não binárias são citadas. No dia 20 de junho de 2024, no entanto, a OMS relatou o desenvolvimento de um guia sobre a saúde de pessoas trans e gênero diversas, ainda que as únicas informações de livre acesso sobre o guia correspondam a quem são as pessoas que estão montando o documento ainda em momento de construção.

Para muitos se existe uma dificuldade na diferenciação do que é Sexo e Gênero, e muitas vezes até mesmo uma tentativa de unir o conceito dos dois, como Donald Trump tentou nos Estados Unidos e falhou, tendo seu pedido recusado pela suprema corte americana, como conta Judith Butler em seu quarto capítulo do livro *Quem tem medo do Gênero?* (2024). A explicação básica dada ainda por Butler, porém agora em *Problemas de Gênero* (2003), é de que se o gênero é pensado como uma construção social, não existe como ele decorrer de uma biologia específica.

Por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada

pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo (Judith Butler, 2003).

Além de colocar o gênero como construção social dissociada do sexo, Butler afirma que não necessariamente essa construção de mentalidade e papel social masculino estaria associado a um corpo condizente com o sexo biológico alinhado com a Matriz. A partir do momento que o gênero passa a ser construído pela vivência em sociedade, ele se torna flutuante, mutável, independente de características físicas.

Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. (Judith Butler, 2003).

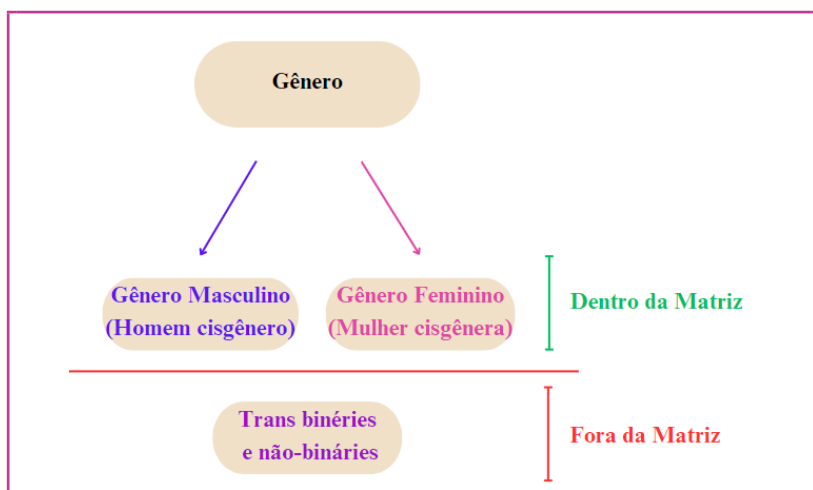
Apesar desse poder flutuante do gênero e de sua construção independente de corpos, de acordo com a Matriz ainda existe uma compulsoriedade e busca pela estabilidade, pela manutenção de uma sociedade regrada e controlável. Com isso, os gêneros passíveis de aceitação das grandes instituições, sendo elas escolares, religiosas e muitas vezes de saúde, são sim conectados ao sexo biológico, sendo eles divididos de maneira binária com homens e mulheres cisgêneros³, excluindo assim as corpos⁴ de toda a população dissidente.

Os diversos conceitos de gênero, muitas vezes dados por pessoas que vivem a normatividade, causam um equívoco no entendimento das diversas vivências do gênero. Butler, como mostrado anteriormente, traz um conceito de gênero com uma perspectiva além

3 A cisgeneridade surgiu em movimentos trans a fim de despatologizar o termo transexualidade, trazendo as pessoas cisgêneras como as que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer. “Passa a ser uma forma de nomear a norma, de desnaturalizar certos corpos tidos como “naturais”” (IAZZETTI, 2021, p. 267).

4 Nomenclatura utilizada pelas pessoas fora do padrão existente na Matriz de Inteligibilidade Heteronormativa para falar de seus “corpos” dissidentes.

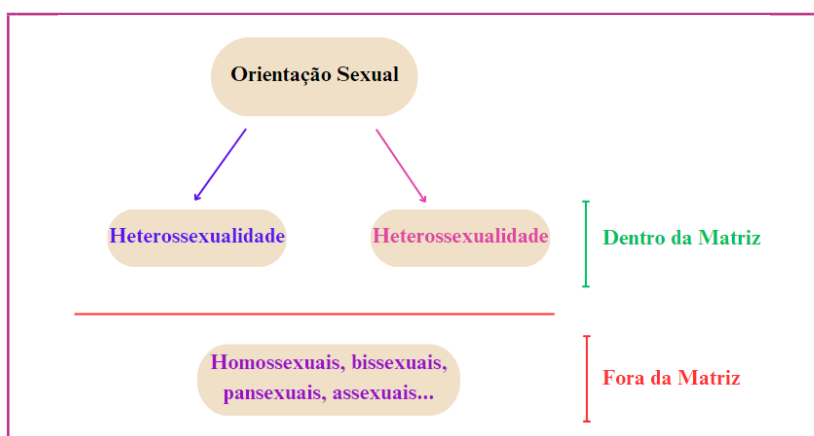
da binariedade, desconexa de sexos biológicos considerados naturais socialmente e conectada com a performatividade de cada indivíduo. No entanto, dentro da Matriz de Inteligibilidade Heteronormativa, o gênero faz parte da estrutura social em alinhamento com os sexos definidos pelas genitálias, hormônios e cromossomos. Fora da matriz, as pessoas dissidentes de gênero vivem uma realidade não levada em conta pelo sistema hegemônico, que se sente ameaçado.



Fonte: Imagem criada através das ideias da Matriz de Inteligibilidade Heterossexual de Judith Butler em Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade - 2003

Sobre a coerção diária da matriz citada por Butler, devemos considerar que a norma está sempre presente, que devemos colocá-la de lado, mas ela está ainda assim presente, e suspendê-la exige muita prática. O discurso como norma atrelado a gênero é dividido também em masculino (homem) e feminino (mulher), um sistema binário que separa papéis sociais, causando restrição de comportamento, vestimenta e até mesmo trabalho. Vale a pena salientar que as pessoas trans não participam da Matriz, pois são pessoas que fogem da norma muitas vezes tanto de corpo quanto de gênero. A pessoa da Matriz é cisgênera, com o sexo definido ao nascer, assim como teoricamente o seu gênero atrelado ao seu papel social, e em sua vida infantil e adulta, age de acordo com os seus papéis atribuídos.

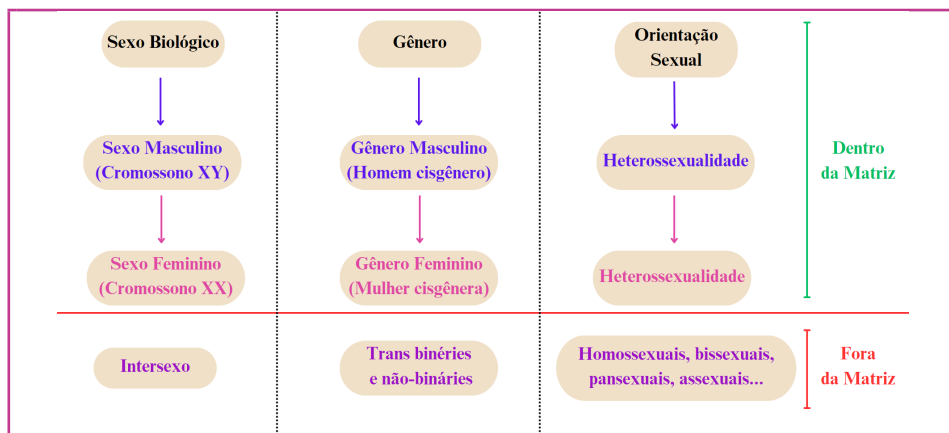
O último eixo da matriz diz respeito à Orientação sexual, que de acordo com o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero, elaborado pela Comissão de Direitos Humanos no ano de 2018, se define como: à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.



Fonte: Imagem criada através das ideias da Matriz de Inteligibilidade Heterossexual de Judith Butler em Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade - 2003

Dentro da Matriz, as pessoas normativas são heterossexuais, onde dentro do sistema de gênero binário, representam a atração sexual entre mulheres e homens. As pessoas fora da Matriz, fogem de todas essas regras utilizadas como controle social. As pessoas intersexo não se adequam a nomenclatura de sexo biológico por obterem cromossomos ou genitália diferentes e logo são patologizadas. As pessoas transsexuais, não se adequam ao gênero que lhe foi dado, muitas vezes não performando e não possuindo vivências que condizem com os papéis de gênero impostos na norma. As pessoas gays, lésbicas, bissexuais, pansexuais, assexuais, ou de qualquer outra orientação sexual divergente da heterossexualidade, afetam a sociedade e a normatividade do papel social e sexual considerado

hegemônico. Quem está fora da Matriz, como mostrado em roxo na imagem abaixo, faz com que o controle social seja dificultado, e essa diferença é considerada uma ameaça direta ao poder e a quem possui ideologias alinhadas com quem está no centro das tomadas de decisão.



Fonte: Imagem criada através das ideias da Matriz de Inteligibilidade Heterossexual de Judith Butler em Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade - 2003

3. DISCURSO E PODER

Para entendermos como a Matriz e o gênero em si podem ter conexão com as relações de poder, precisamos observar como o discurso funciona em sociedade. Para Fairclough (2001), baseado nas ideias de Foucault, o discurso tem uma relação ativa com a realidade. As práticas discursivas formam e transformam relações entre instituições, processos sociais e econômicos, comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação e modos de caracterização. A união dessas práticas faz com que a sociedade e as pessoas em geral se limitem, se restrinjam criando uma manutenção dentro dos mesmos interdiscursos.

Neste artigo, o objetivo é observar o discurso como prática polí-

tica e ideológica, que pode naturalizar, manter e transformar as coletividades e as relações de poder. O poder é implícito nas diversas práticas sociais cotidianas, e Fairclough também diz que ele só se torna tolerável em uma condição que mascare uma grande parte de si mesmo, não mostrando de maneira explícita suas consequências negativas à população. A retirada dos direitos dos corpos dissidentes e a limitação do gênero dentro da binariedade e a compulsoriedade da heterossexualidade podem ser mascaradas com a ideia de manutenção da liberdade de quem se encaixa na Matriz, por exemplo. Dessa maneira, os seguidores do discurso se sentem a salvo, mantendo a ideologia apresentada.

Ao falar de ideologia se faz necessário observar a visão de Fairclough sobre o termo. De acordo com ele, as ideologias são construções e significações da realidade, e se fundamentam nas práticas discursivas que transformam e afetam a manutenção das relações de poder. Essas ideologias são extremamente eficazes em especial quando se tornam naturalizadas, ou seja, parte do senso comum da população.

Como dito anteriormente, os mecanismos do poder são escondidos, mascarados e sustentados por uma ideologia que não parece imposta em cima dos agentes. Existem microtécnicas que trazem a inserção desses pensamentos em instituições religiosas, sindicais, educacionais e até mesmo de saúde, tornando-os hegemônicos.

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como equilíbrio instável...A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família) (Fairclough, 2001).

Chegamos então ao ponto chave deste segmento. A ordem e a

articulação das práticas discursivas em sociedade, são extremamente importantes para a hegemonia e manutenção das relações de poder. A produção, distribuição e até mesmo interpretação dos discursos contribuem para a continuidade de convenções sociais e culturais pré-existentes. Convenções essas moldadas muitas vezes em discursos antigos baseados em instituições particulares como as comunidades escolares, religiosas e familiares.

4. O FANTASMA DO GÊNERO E AS RELAÇÕES DE PODER

Entendendo o que é a Matriz de Inteligibilidade Heteronormativa e como o discurso pode afetar as relações de poder, precisamos agora conectar como o entendimento de gênero pode fazer parte disso tudo. No pensamento hegemônico existente na sociedade há um tipo de compulsoriedade cis-heteronormativa, apontando uma necessidade de uma naturalização e normalização universal, com alinhamento entre sexo, gênero e orientação sexual. Se pensarmos que a binariedade de gênero (feminino e masculino) apresentada na Matriz se baseia no alinhamento com a heterossexualidade (considerada por muitos como natural e sendo hegemônica), as reivindicações ao gênero se tornam possíveis. O natural é o normal, e todos deveriam segui-lo, fazendo com que o gênero e a orientação sexual sejam não só uma identidade ou desejo, mas um modelo político organizacional.

De acordo com Butler (2024), a ordem social atual faz com que o gênero seja retratado de maneira oposta à ciência e a religião, trazendo um grande risco que deve ser combatido. Em seu livro “Quem tem medo do Gênero?” diz ainda que através do discurso de extrema direita em concatenação com a igreja e outras instituições, o gênero conseguiu absorver uma quantidade de medos existentes na população que o tornou algo atemorizante, tão atemorizante que faz com que os seguidores dessas instituições não busquem entender a real definição e vivência de pessoas de diferentes gêneros, em especial

as de gênero dissidentes. Esse fantasma que está circulando causa tamanho pânico que afeta a segurança, saúde e existência no geral das pessoas diversas.

E como esse medo do gênero foi instalado? Butler afirma que a articulação de discurso de quem está no poder é de que a liberdade completa da performatividade de gênero ameaça a existência daqueles que estão dentro da matriz. O papel da masculinidade, da estrutura das pessoas com vivências em famílias tradicionais seriam questionadas, e possivelmente modificadas por essas pessoas dissidentes, fazendo assim com que parte da população cis-heteronormativa fosse conivente com a retirada de direitos da comunidade LGBTQIAPN+ para a manutenção de sua própria família, seu próprio gênero e sua própria posição social.

Para exemplificar essa ideia, pensemos em uma família tradicional, moldada por um casal cristão, cisgênero, heterossexual e com filhos que também seguem a mesma normatividade. Quando líderes das instituições mais importantes da vida dessas pessoas dizem que outras de diferentes gêneros estão ameaçando a existência dos gêneros vividos pelos componentes dessa família, eles buscam defender sua realidade, religião e molde familiar, ainda que em detrimento de outras vivências.

De acordo com Butler, o discurso dogmático apresentado pela instituição igreja faz com que leituras, estudos e discussões sobre o gênero, sejam não aceitas pelos seguidores daquela fé, trazendo assim uma falta de conhecimento e um movimento de impedimento do pensamento crítico, fazendo com que o gênero passe a ser a palavra abreviada para todos os males e insatisfações sociais.

A posição social fantasmática do gênero, ajuda o pensamento hegemônico a manter uma ordem social com existências controladas, dentro dos sexos, gêneros, orientações sexuais, papéis sexuais, e

sociais baseadas em uma ideologia da não aceitação do diferente, o colocando-o não só como excluído, mas danoso a sociedade.

Citando algumas palavras de Gayle Rubin (1993), “o sonho que acho mais fascinante é o de uma sociedade andrógina e sem gênero, em que a anatomia de cada um é irrelevante para o que cada um é, faz ou com quem cada um faz amor.” Essa sociedade sonhada pela antropóloga, no entanto, se encontra distante devido ao jogo político e ideológico das relações de poder.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual artigo primeiramente explicou o que é a Matriz de Inteligibilidade Heteronormativa, pontuando cada termo contemplado dentro dela, conceituando o sexo biológico, o gênero e a orientação sexual. Vimos ainda exemplos de pessoas que se encontram fora da normatividade apresentada pela Matriz. As pessoas de gêneros e sexualidades dissidentes não apresentam as características inseridas dentro do pensamento normativo existente na Matriz, fazendo com que sofram dentro da sociedade.

O artigo objetivou mostrar como essa cis-heteronormatividade apresentada na Matriz é utilizada na manutenção das relações de poder atual. O foco do artigo foi o “gênero”, que de acordo com Judith Butler, é apresentado para a população a fim de causar temor e insegurança, criando assim uma imagem fantasmagórica do gênero. Esse fantasma é utilizado como discurso sendo montado e distribuído a fim de evidenciar esse sentimento de insegurança e horror. Desta maneira, as pessoas que não vivem sob a visão de gênero apresentada pela Matriz (homem cisgênero e mulher cisgênera), são consideradas abjetas e excluídas socialmente.

Para entender melhor como esse discurso afeta as pessoas, o

artigo mostra a visão de Fairclough e como o discurso estrutura toda a sociedade, a moldando e muitas vezes a limitando. Deste modo, foi visto que o gênero esperado pela matriz se tornou um desses moldes, que são apresentados na sociedade através de microtécnicas do discurso dentro de instituições como escolas, família e trabalho. Essas ideias se fixam como ideologias que podem se tornar senso comum, ganhando um poder hegemônico como o gênero, dando espaço assim para a manutenção das relações de poder atuais que se mantêm em intradiscursos tradicionais distribuídos.

O fantasma criado para o gênero é mais um dos mecanismos de poder utilizados para a manutenção de quem está na tomada de decisão, afetando assim as vidas diversas dentro da população, criando uma ideia de preservação das existências normativas apresentadas na matriz.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação. - **Parâmetros curriculares Nacionais**, 2014.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA e COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. **Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero**, 2018

FAIRCLOUGH. - **Discurso e mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2001

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **ICD-11 Reference Guide**. Genebra: OMS, 2019b. Disponível em inglês em: <https://icd.who.int/icd11refguide/en/index.html>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Gender Mainstreaming for health managers: a practical approach**. WHO Departamento de Gênero, Mulher e Saúde. 2011. Disponível em inglês em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44516/9789241501071_eng.pdf?sequence=1

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Update on the Guideline Development Group on the health of trans and gender diverse people**, 2024. Disponível em inglês em: <https://www.who.int/news/item/20-06-2024-update-on-the-guideline-development-group-on-the-health-of-trans-and-gender-diverse-people>

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres: Notas sobre a “Economia Política” do Sexo**. Recife: SOS Corpo, 1993

WELLS, R. H. C. et al. **CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. São Paulo: EDUSP, 2011.



O DISCURSO ABOLICIONISTA, DO SÉCULO XIX, ATRAVÉS DAS CORRESPONDÊNCIAS DESTINADAS A JOÃO RAMOS, LÍDER DO CLUB CUPIM

Ana Elizabeth Bonifácio de Moura
Universidade Federal Rural de Pernambuco
bethbonifaciomoura@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A análise de um discurso abolicionista deve levar em conta o contexto de produção textual, fazendo uma análise das práticas discursiva e social. A libertação dos escravos ocorreu em todo o Brasil, um período de luta e resistência, em particular em Pernambuco, no século XIX. O discurso contribui para a construção de identidades e relações sociais entre as pessoas. Além do mais, mostra a realidade da sociedade e as transformações estruturais que ocorrem nela.

Através das correspondências conseguimos verificar a relação enunciativo-discursiva estabelecida entre enunciador (remetente) e enunciatário (destinatário) no discurso de cartas mediante a construção de estratégias de verbalização diversas de aproximação e de distanciamento operadas entre os missivistas do discurso. A carta pessoal favorece os estudos sobre variação e mudança por possuir um caráter íntimo e espontâneo, podendo situá-la no espaço (local) e no tempo (data); e, sobretudo, conhecer as escolhas e estratégias linguísticas, que podem dar pistas sobre o perfil social e sobre as relações sociais simétricas e assimétricas entre os escreventes (GOMES, 2014). O discurso dessas correspondências tem uma relação direta

com a realidade vivida em um cenário de luta e de resistência.

A comunicação é um processo fundamental em qualquer sociedade e a origem da carta está relacionada à própria necessidade de o homem se comunicar. Segundo Soto (2001), a carta é um gênero primário do discurso, visto que faz parte dos gêneros que se definem como sendo aqueles que se constituem em circunstâncias espontâneas de comunicação verbal e que não perdem sua relação com a realidade, tanto linguística quanto não linguística.

Apesar de hoje não ser muito usual e com baixa adesão como no passado, por causa do surgimento de novas e rápidas formas de comunicação, a carta é muito apreciada como fonte documental para os estudos sócio-históricos da língua. Ela tem concepção escrita e carrega traços de concepção da oralidade, relacionados à proximidade comunicativa (Koch; Oesterreicher, 2007). Em alguns casos, pode ser considerada no limite entre os gêneros literários e cotidianos.

Para Fairclough (2001), o discurso é o uso da linguagem como prática social e não uma atividade individual, ou reflexa de variáveis situacionais, os discursos constituem sujeitos e relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. (2001, p.91), para ele:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades chave (...) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (...), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso. (Fairclough, 2001, p. 22).

As cartas correspondem, em sua essência, a um turno de uma conversação em ausência: é a “fala” registrada de um remetente que interpela seu destinatário. A resposta não é imediata, pode demorar muitos dias (a depender do período histórico em que o texto foi pro-

duzido). Em termos de sua função sociocomunicativa, pode-se dizer que ela tem por objetivo “estabelecer a comunicação entre ausentes” (Marcotulio, 2010, p. 77). A carta vai além da função comunicativa, ela é um importante documento e fonte de memória histórica, estabelece um diálogo formal ou informal sobre assuntos de relevância pessoal ou coletiva.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por 62 (sessenta e duas) correspondências que circularam no Estado de Pernambuco, no século XIX. A documentação está disponível no Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco (IAHGP). Inicialmente foi feita a montagem do corpus, com cartas digitalizadas e compartilhadas em uma pasta no drive disponibilizado pelo historiador Dirceu Marroquim e identificado os gêneros. Esse corpus é composto por cartas de amigos, bilhetes e cartas institucionais.

Segundo Travassos; Ferreira, (2012), por meio das cartas, pode-se construir conhecimento sobre o contexto sócio-histórico, haja vista que revelam fatos importantes sobre quem as escreveu, o local de produção, quando as escreveu e sobre a linguagem empregada.

A análise desta amostra revelou a conexão entre o movimento abolicionista do Recife e da Corte. É importante destacar, também, o relacionamento estabelecido entre as sociedades antiescravidão pernambucanas e cearenses. Muitas das correspondências analisadas neste estudo vêm do Ceará.

O movimento abolicionista no Brasil foi um movimento social influenciado pelas crises e transformações dos sistemas políticos e econômicos. Participaram do movimento diversos setores da sociedade, grupos com condições secundárias ou até mesmo esquecidos na história.

O movimento abolicionista na província de Pernambuco pode ser

considerado como ponto de partida justamente a ação de João Ramos, a sua ligação com outros movimentos abolicionistas ao redor do Império.

Ele fundou duas das principais associações abolicionistas pernambucanas: a Sociedade Nova Emancipadora, em setembro de 1880, e o Club Cupim, em 1884. Com essas duas sociedades abolicionistas fundadas por João Ramos muitos escravos foram libertos ou enviados para o Ceará, escondidos, disfarçados, por todos os meios possíveis e impossíveis.

A luta antiescravidão em Pernambuco foi um movimento popular. O movimento ganhou as ruas, os clubes, os teatros, os jornais. Havia uma interligação destes fatores e agentes, em conjunto com a entrada no movimento de grupos minoritários, excluídos do cenário político parlamentar, como as mulheres e os escravizados, foram componentes cruciais para o fim da escravidão. Todavia, a comunicação abolicionista entre Pernambuco e o Ceará, começada no início de 1881, tornou-se crucial no caminho até a erradicação da escravidão em Pernambuco.

Através desse acervo, as correspondências destinadas a João Ramos, que se encontra no Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano (IAHGP), conseguiram enxergar mais coisas sobre a ação de João Ramos e de outros membros do Clube. As correspondências nos fazem entender a organização dos cupins, suas formas de agir, seus interesses, sua atividade nos anos de existência oficial (1884-1885) e extraoficial (1885-1888).

A Sociedade Nova Emancipadora operou pelas vias legais e seu campo de ação, através dos seus estatutos. Ela comprou algumas alforrias e as negociações com os senhores pela libertação de escravos que conseguissem entrar para a lista de ajuda da instituição. A sociedade Nova Emancipadora atuou sem desprezar a propriedade

privada e sem buscar conflitos com a classe senhorial.

Essa sociedade começou com poucos sócios e para arrecadar dinheiro fazia bazares e festividades, métodos e estratégias que foram utilizadas ao longo de sua existência e que faziam parte do repertório emancipacionista legalista. A SNE era composta por, em sua maior parte, homens da classe média urbana, comerciantes.

Já o Club Cupim operou de modo secreto e utilizava todos os meios possíveis, desde negociações sobre alforrias até a rede “ferroviária clandestina” para ajudar os escravos em rota de fuga ao Ceará, província livre da escravidão oficialmente desde 25 de março de 1884. Era tido como um grupo abolicionista radical e extralegal que aprendeu muito com o movimento abolicionista no Ceará.

Uma instituição composta de negros e brancos livres, pessoas letradas e iletradas, “ricas” e “pobres”, que construíram uma rede de apoio para auxiliar nos projetos de liberdade de milhares de pessoas escravizadas, as quais assumiram os rumos dos seus destinos, escolherem e trabalharam para não mais se submeterem às formas de cativeiro que foram impostas a elas e que tiveram como objetivo principal à busca pela liberdade através da resistência direta ao cativeiro, seja através das fugas, seja através das armas.

2. IDEOLOGIA DO CLUB DO CUPIM:

Dentro de qualquer grupo existem pontos de concordâncias e discordâncias. A ideologia que os cupinzeiros tinham era a luta pela abolição imediata e sem indenização e não pensavam na proclamação da República. O Club Cupim foi uma das primeiras associações abolicionistas a relacionar e se utilizar politicamente membros de diversas camadas sociais para o fim da escravidão.

A vitória na causa abolicionista contou diretamente com a ação popular por ser um movimento das ruas, das sociedades abolicionistas que auxiliavam os escravos nas fugas, dos próprios escravizados que lutavam contra a autoridade senhorial e estatal, das mulheres em busca de direitos, enfim, de todo um conjunto de lutas por direitos e cidadania.

3. HEGEMONIA/DISCURSO

A hegemonia é concebida como um equilíbrio instável construído sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de lutas. As cartas revelaram que as relações de poder, entre os confrades de lutas, estão ligadas à Ideologia, bem como à Hegemonia, foram importantes para estabelecer o discurso a favor da libertação dos escravos.

Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento.

A amostra é composta por bilhetes, cartas de amigo e carta institucional que relatam a luta pela abolição dos escravizados nas províncias do Norte do Brasil. Cada gênero guarda especificidades quanto à forma de tratamento da época, às estratégias de verbalização empregadas na modalidade escrita, ou seja, em um uso real, em uma situação concreta de interação.

Considerada por Bakhtin (1997, p.325) como gênero discursivo primário, por se configurar como uma circunstância espontânea de comunicação verbal, situada em um tempo e espaço determinados, em um contexto em que há um remetente, um destinatário e um tema. Com isso, mesmo não se realizando de maneira presencial, a carta pessoal estabelece uma comunicação entre remetente e destinatário – portanto, um locus propício e adequado para o aparecimento das

formas de tratamento e sua investigação – marcada pela espontaneidade e proximidade entre os missivistas.

Um ponto fundamental para o discurso é a constituição dos sujeitos sociais e sua relação de poder. A produção discursiva não é feita de qualquer maneira, mas obedece aos interesses das instâncias e das relações de poder que a produz. Por ser um acontecimento, o discurso se materializa nas práticas sociais dos sujeitos e nestes produz efeitos. Isso se revela nas correspondências, pois os destinatários sabiam da força política que João Ramos possuía e remetiam vários pedidos para ele.

É certo que a história de João Ramos foi ofuscada pela importância histórica dada às figuras de Joaquim Nabuco e também à de José Mariano. Entretanto, ele que já tinha feito uma atuação brilhante para a libertação do Ceará e aqui em Pernambuco se utilizou de meios e artifícios ilegais para combater a escravidão. João Ramos pode ser entendido como representativo de um grupo, “os abolicionistas radicais” e o movimento abolicionista na Província de Pernambuco pode ser considerado como ponto de partida juntamente com a ação (justamente através da ação) de João Ramos por sua ligação com outros movimentos abolicionistas ao redor do Império.

Os discursos que eram relatados nas cartas eram materializados por pedidos de ajuda, desejos de pecúlio para completar o dinheiro, a retórica ganhava força e se tornou um importante poder social.

De acordo com a Teoria Social do discurso de Fairclough (2001) há uma importante relação entre discurso e poder, na construção Discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento desse discurso na mudança social. Os assuntos das correspondências reforçam a adequação das Estratégias de verbalização às finalidades comunicativas, cujo intuito é demonstrar que o destinatário possui Poder para ajudar o remetente no atendimento a seu pedido.

Dentro do material analisado há cartas escritas por Luiz do Amaral e João Cordeiro do Amaral, dois ícones da mobilização abolicionista no Ceará e em Pernambuco. Eles mantiveram uma correspondência regular entre os anos de 1881 a 1884. Nelas sempre relatavam a Situação das cidades do Ceará, que facilitaram a fuga dos ingleses. Esse vínculo contribuiu para que João Ramos passasse a se comprometer cada vez mais com o transporte de escravizados entre essas Províncias (Castilho, 2008, p. 73-77).

Outros amigos também enviaram correspondências a João Ramos, são eles: Gualter Rodrigues Da Silva, José Mariano Carneiro da Cunha. Frederico Borges remeteu a João Ramos duas cartas. João Hermano Caminha escreve uma carta pedindo ajuda na transferência de uma infeliz escrava. A depender da data da correspondência, João Ramos estava à frente da Nova Emancipadora, agenciando Manu-missões e administrando um fundo de emancipação, ou seja, antes da fundação do Clube do Cupim. João Ramos foi muito Solicitado, pelos escravizados que tinham a intenção de escapar do cativeiro. Antônio Bezerra de Menezes remeteu duas cartas; outro partidário da causa Abolicionista, Alfredo Pinto Vieira, enviou uma carta; José Correia do Amaral mandou seis cartas, já Antônio Rui Barbosa mandou somente uma, Estevão José Paes Barreto enviou três e duas sem identificação. Uma observação do nosso corpus é que as correspondências tratavam de vários assuntos de uma só vez. Claro que a temática é a luta para libertar os escravizados, com as estratégias de rotas de fuga e /ou refúgio.

As cartas de amigo, do século XIX, são bem diversificadas com a presença de expressões formulaicas de despedida, de Expressividade emocional marcada pelo uso linguístico. É uma subcategorização de carta pessoal, em virtude das características linguístico-discursivas dos textos. Trocada entre parentes não próximos ou amigos/cole-gas com maior ou menor nível de intimidade.

Outro gênero que compõe o *corpus* deste estudo é a carta institucional. Nesta amostra, ela era enviada pelas associações amigas contendo uma composição mais formulaica e o teor mais próximo da formalidade. Em nosso estudo, há uma, que foi escrita por João Cordeiro, em sua respectiva função social de presidente na Associação Cearense Libertadora.

O bilhete é outro exemplo de gênero que compõe o *corpus*. Eles são trocados entre amigos, dentro do material analisado há cinco bilhetes trocados entre José Mariano e João Ramos, dois ícones da mobilização abolicionista, com o diferencial de ser uma mensagem mais curta, muitas vezes sem identificação de local e data.

Neles os contextos são informais e escritos entre pessoas que possuem um grau maior de proximidade. Os bilhetes são textos comunicativos de Mensagens curtas e objetivas, utilizando uma Linguagem informal e coloquial, tendo como principal função a informativa, e demonstrando marcas de oralidade. Ainda que ambos sejam textos do cotidiano, o bilhete difere da carta, sobretudo, por ser um texto breve, além disso, não são textos selados e enviados pelos correios.

Desse modo, quando categorizamos os gêneros carta, entendemos as relações de poder e cumplicidade estabelecidas naquelas mensagens, ficando visíveis, os graus de distância e de proximidade entre as missivas, além de deixar clara a relação na interação entre os interlocutores, a de horizontalidade, mesmo nas cartas institucionais. Prontamente percebemos o predomínio da interação de forma horizontal, pois todos os escreventes desejavam ajudar na causa da libertação dos escravos, ou seja, não importando o grau social do escrevente, todos tinham o mesmo objetivo. Assim, podemos identificar as marcas linguístico-discursivas da hierarquia entre os interlocutores, o envolvimento entre eles, por meio das formulações realizadas nas idas e vindas desses textos concretizados com diferentes objetivos.

Ainda fazendo uma análise sobre a prática discursiva de Fairclough. A forma da produção textual das cartas está diretamente em consonância com o tipo de discurso que se investiga e sempre se realizará de acordo com fatores sociais de produção das cartas.

As correspondências demonstram uma luta para libertar aqueles negros já libertos, mas que não tinham condições de pagar pela sua libertação e assim continuavam nas casas de seus donos. Veja o exemplo abaixo:

Ceará, 14 de março de 1884 | J. Ramos || Tua carta de 7 está em | meu poder.|| Depois da grande festa de 25 de começaremos | a negociação de abacaxis, | cujos resultados tem sido opti | mos. As ultimas partidas já | foram todas collocadas. |Segue neste vapor o Dragão | com 2 companheiros e uma jangada para representar | a Libertadora no Rio. || Aqui só se trata da grande | festa. Até a hora eu escrevo esta só arranji cartas | photographicas: Martins ligado| [fol 2v], ao Bezerras e Juarez. Se | vierem mais algumas todas | remetterei na ultima hora. || Sem mais tempo

|| Abraço ao teu | João Cordeiro.

(Carta do amigo João Cordeiron para João Ramos)

Como o Club Cupim era ilegal, as comunicações eram feitas pelas correspondências, a distribuição, que segundo Norman é uma forma mais complexa, pelas circunstâncias de luta e perseguição. Muitas delas vinham no vapor mais próximo. Quanto ao consumo de um texto, o fator social, abolição, exerceu influência direta; isto é, as correspondências eram lidas e produzidas por confrades de luta e de diferentes maneiras, tais como: individualmente ou coletivamente (em nome da associação abolicionista) e com interesse parcial ou integral.

As ações discursivas dessas missivas reverberam em ações ex-

tra discursivas, tais como: comemorações, como a libertação do Ceará e não menos importante é observar que as inferências e conexões estão fundamentadas em pressupostos ideológicos e culturais. A ideologia radical de conseguir a liberdade serviu de espaço de luta política e de reconhecimento social para pessoas que não tinham poder político e/ou econômico.

A causa escrava despertou a atuação de vários grupos sociais, trabalhadores livres de diversos segmentos, escravos libertos, comerciantes e estudantes.

4.DISCUSSÃO

Para a discussão da análise, apresento o tópico do cenário abolicionista pernambucano e a finalidade comunicativa das correspondências, que aborda o contexto de produção das correspondências (cartas pessoais, cartas de associações e bilhetes) com a temática abolicionista do século XIX.

No ano de 1880, duas associações abolicionistas foram criadas em Pernambuco, as quais desempenharam um papel importante no combate à escravidão. Elas reuniram os pernambucanos defensores do fim da escravatura e, também, estabeleceram conexões com o movimento abolicionista em diferentes províncias. Em agosto de 1880, o Club Abolicionista foi fundado por integrantes da Faculdade de Direito do Recife e, em setembro do mesmo ano, criou-se a sociedade Nova Emancipadora, composta por pequenos comerciantes.

O movimento abolicionista foi um movimento social e como todo movimento social foi influenciado pelas crises e transformações dos sistemas políticos e econômicos. Na mesma década, o movimento abolicionista articulou-se de modo mais intenso para mobilizar diferentes parcelas da população.

Ele usou como estratégia a propaganda no espaço público e ini-

ciativas nas instituições políticas. A última fase do movimento de luta pela liberdade contou com a presença de um elemento novo: a participação popular. “Nas capitais urbanas, as atividades dos clubes e jornais com temática abolicionista se intensificaram e os comícios nas ruas reuniram milhares de pessoas” (Basile, 1990, p. 288).

A maioria das sociedades abolicionistas fundadas, até 1883, em Pernambuco surgiu dessa instituição de ensino, a Faculdade de Direito do Recife, visto que esta faculdade era o centro de referência acadêmica da região norte do país (Castilho, 2008, p. 55). As origens do movimento abolicionista pernambucano estão baseadas nos escopos formais do governo. As sociedades antiescravistas foram os expedientes que deram visibilidade ao tema da escravidão, que o governo tencionava ignorar. As províncias brasileiras replicavam as manifestações políticas e culturais que aconteciam na Corte e em Recife, não foi diferente, pois era lugar de bastante agitação contra as instituições imperiais.

Mesmo assim, pode ser considerado como ponto de partida do movimento abolicionista na Província de Pernambuco justamente a ação de João Ramos, a sua ligação com outros movimentos abolicionistas ao redor do Império.

João Ramos fundou duas das principais associações abolicionistas pernambucanas: a Sociedade Nova Emancipadora, em setembro de 1880, e o Club Cupim, em 1884. Com essas duas sociedades abolicionistas, João Ramos enviou e libertou muitos escravos para o Ceará, escondidos, disfarçados, por todos os meios possíveis e impossíveis.

As cartas dos abolicionistas dificilmente faziam referência a quaisquer vocábulos que pudessem levantar suspeita, como “escravos”, “fugitivos” ou “negros”. Eles usavam sempre substitutos enigmáticos, capazes de confundir e despistar os mais experientes capitães

do mato, como “ingleses”, “huguenotes”, “italianos”, “estrangeiros” e mesmo “abacaxis”. Essas correspondências trocadas entre João Ramos e seus remetentes foram muito importantes para sua atuação na luta contra o escravismo. O uso do vapor como transporte, também foi usado como estratégia de fuga, facilitando a saída dos negros fugitivos. Com as estradas de ferro e as linhas de navegação a vapor, era possível fugir com mais rapidez e para bem mais longe.

A luta antiescravidão em Pernambuco foi um movimento popular. O movimento ganhou as ruas, os clubes, os teatros, os jornais. Havia uma interligação destes fatores e agentes, em conjunto com a entrada no movimento de grupos minoritários, excluídos do cenário político parlamentar, como as mulheres e os escravizados, foram componentes cruciais para o fim da escravidão.

A Sociedade Nova Emancipadora operou pelas vias legais e seu campo de ação, através dos seus estatutos. Ela comprou algumas alforrias e as negociações com os senhores pela libertação de escravos que conseguissem entrar para a lista de ajuda da instituição. A sociedade Nova Emancipadora atuou sem desrespeitar a propriedade privada e sem buscar conflitos com a classe senhorial.

Essa sociedade começou com poucos sócios e para arrecadar dinheiro fazia bazares e festividades, métodos e estratégias que foram utilizadas ao longo de sua existência e que faziam parte do repertório emancipacionista legalista. A SNE era composta por, em sua maior parte, homens da classe média urbana, comerciantes.

A atuação de João Ramos era com práticas ilegais para a libertação dos escravos, fazendo com que eles se aliassem a outros abolicionistas e criassem, em oito de outubro de 1884, a sociedade Relâmpago. Essa situação denota que o movimento abolicionista era marcado por ideias e procedimentos diversos por parte de suas lideranças. Essa sociedade foi logo transformada, por suas identidades

reveladas, mudaram o nome para Club do Cupim.

Esse clube operou de modo secreto e foi criado com a finalidade de lutar, por todos os meios possíveis, desde negociações sobre alforrias até a rede “ferroviária clandestina” para ajudar os escravos em rota de fuga ao Ceará, província livre da escravidão oficialmente desde 25 de março de 1884, pelo fim da escravidão. Ele serviu de espaço de luta política e de reconhecimento social para pessoas que não tinham poder político e/ou econômico. O Club Cupim era tido como grupo abolicionista radical e extralegal que aprendeu muito com o movimento abolicionista no Ceará.

Todavia, a comunicação abolicionista entre Pernambuco e o Ceará, começada no início de 1881, tornou-se crucial no caminho até a erradicação da escravidão em Pernambuco.

Além da ligação entre o movimento abolicionista do Recife e da Corte, é importante destacar o relacionamento estabelecido entre as sociedades antiescravidão de Pernambuco e do Ceará. A forte conexão entre os movimentos abolicionistas do Ceará e de Pernambuco foram importantes para radicalizar as atividades dos pernambucanos e para gerar desconfiança da elite local em questões políticas, como nas propostas para alterar a aplicação do fundo de emancipação provincial (Castilho, 2012, p. 84).

O Club Cupim era tido, pelos escravos, como a possibilidade mais desafiadora de conseguir a liberdade. Por meio de correspondências fragmentadas e quase diárias enviadas a João Ramos é que se demonstrava a força dos movimentos abolicionistas pernambucanos do século XIX. João Ramos através das duas associações fundadas por ele conectava-se com outros republicanos de fora da província Especialmente o Ceará. Por meio de correspondências fragmentadas e quase diárias enviadas a João Ramos é que se demonstrava a força dos movimentos abolicionistas pernambucanos do século XIX.

A comunicação possui caráter público com elementos do contexto Situacional e sociocultural, as correspondências foram bastante utilizadas como meio de comunicação entre as associações e os seus membros, e seus pedidos foram inúmeros: sensibilizar seu o senhor dono de escravo ou envergonhá-lo publicamente; angariar apoio de alguma sociedade abolicionista (muitas delas vinculadas a jornais republicanos); denunciar os maus tratos, ajudar financeiramente para completar o pecúlio, etc.

As cartas, também, converteram-se em suportes fundamentais para a circulação de notícias entre as associações abolicionistas da época. O estilo da correspondência variava de acordo com a proximidade com João Ramos. José Mariano, homem de posses, livre e íntimo amigo, enviou algumas correspondências simples, com mais características de bilhetes. Neles, havia diversos pedidos de ajuda a João Ramos por falta de dinheiro, classificação de um escravo, a libertação de outro e a proteção de uma escrava de 10 anos.

Já em outra carta, a escrava Maria, sem pecúlio, implora e Apela para os sentimentos familiares de João Ramos. Apesar do apelo de Maria ter sido, muito provavelmente, mediante permissão de sua dona – muito interessada no conto e duzentos mil réis que ganharia – o pedido da escrava é endereçado especificamente para alguém que, no linguajar corrente da cidade, era tido pelos escravos como “aquele a quem implorar”.

As correspondências enviadas a João Ramos apresentam um contexto de produção dessas cartas, inclusive pelos de modos de Dizer que subvertem o modelo habitual do gênero, o que consiste, sem dúvida, em uma estratégia necessária para o registro das solicitações destinadas ao líder da associação secreta; de um pedido de ajuda de um escravo, quando ele relata maustratos sofridos por ele e seus filhos; de convites de outra associação abolicionista da época. De um

modo geral, as temáticas recorrentes eram pedidos de ajuda para uma alforria, convites - quando as cartas eram enviadas por outras associações - e também relatos da violência que os escravos sofriam nas mãos de seus senhores de engenho.

É possível observar que, através das correspondências, o ato comunicativo acontecia, em um entorno de lutas e resistência. Elas foram enviadas entre amigos de luta abolicionista de João Ramos, com objetivos diferentes, mas focados na busca pela liberdade dos escravizados. E por fim o Club Cupim se tornou um sinônimo de revolução para partes bem além do Norte do Império.

5. IDEOLOGIA E HEGEMONIA DO CLUB CUPIM

De acordo com Fairclough a hegemonia é concebida como um equilíbrio instável construído sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de lutas. O Clube se destacou em relação às associações abolicionistas do período pela diversidade social de seus membros e pela capacidade de promover a articulação de trabalhadores livres pobres, libertos e escravizados em operações que desarticularam o escravismo na região.

O grupo era composto em sua maioria por republicanos-abolicionistas mais atrelados ao grupo liderado pelos republicanos-liberais de Pernambuco do que pelos republicanos-positivistas. Ao assumir a ideologia republicana, os cupinzeiros deveriam estar vinculados estritamente aos positivistas, que ainda não podiam dar o que eles precisavam. Em termos político partidários, as redes de relações, naquela sociedade do favor, estavam relacionadas diretamente com as necessidades de apadrinhamento e da troca de favores, por isso, acreditamos que o republicanismo destes homens estava mais próximo da ideia de uma República liberal, federativa e parlamentarista, do que de uma possível “Ditadura Republicana” com suas características eli-

tistas e centralizadoras.

As cartas revelaram que as relações de poder, entre os confrades de lutas, estão ligadas à ideologia, defendidas por eles, bem como à hegemonia, foram importantes para estabelecer o discurso a favor da libertação dos escravos.

Hegemonia é a construção de alianças (Ceará e Pernambuco) e a integração muito mais do que simplesmente dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento.

Conclui-se, através deste estudo, que as associações abolicionistas pernambucanas do século XIX, Club Cupim e Nova Emancipadora, foram bastante atuantes para a abolição dos escravos, sobretudo com a presidência de João Ramos. A sua atuação foi conhecida através das correspondências Analisadas neste corpus. Muitas Correspondências foram enviadas a João Ramos, com diversos assuntos ligados à abolição em Pernambuco.

REFERÊNCIAS

BASILE, Marcello. **A Abolição, o Republicanismo e a Crise Final do Império**. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). História geral do Brasil. 9. ed., 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 188-245.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAGA, Flávia. **Roendo a madeira da escravidão: o Club do Cupim como espaço de luta política (Pernambuco, 1884-1888)**. In: Caravana 25 anos da ANPUH Pernambuco: diálogos entre a pesquisa e o ensino Recife, 2015.

BRAGA, Flávia Bruna Ribeiro da Silva. **'Ditadura', Abolição e Repú-**

blica: A propaganda da geração positivista em Pernambuco (1875-1889). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

CASTILHO, Thomaz Celso. **Abolitionism Matters: the politics of antislavery in Pernambuco**, Brazil, 1869-1888. PhD, University of California, 2008.

CASTILHO, Thomaz Celso. **“Ao teatro, pelos cativos!”: uma história política da abolição no Recife**. In: CABRAL, Flávio José Gomes; COSTA, Robson (Org.). História da escravidão em Pernambuco. Recife: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 2012. p. 325-343.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social** / Norman Fairclough; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ENTRE CULTURAS, DISCURSOS E AMORES: VIDAS PASSADAS

Davi Pereira dos Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco
davipereira751@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo a compreensão de uma sociedade funcional tem sido determinada por moldes arcaicos e conservadores que favorecem a uma elite. Por essa razão, o progresso da humanidade em suas ciências, sobretudo, na das linguagens, sociais e humanas, é fundamental para o enfrentamento de processos excludentes e conservadores contra pessoas que dissidem em algum aspecto do que é normatizado, padronizado e valorizado.

A contemporaneidade revela constantemente a diversidade que permeia as relações humanas, que, por fato, são humanas por serem diversas. O que outrora se buscava silenciar, hoje se busca anunciar, isso se dá, em especial, para problemáticas de cunho minoritário frente ao pensamento conservador global. É claro que ainda há entraves, mas que, com frequência, são combatidos pela parte da população que se dispõe a abraçar as diferenças, por pesquisadores e cientistas que se dedicam aos estudos e causas sociais e humanas e, também, pela ação midiática — ainda que esta última possa ser controversa, podendo favorecer também a perpetuação dos valores conservadores. Um exemplo de ruptura com os paradigmas conservadores é a possibilidade de relações entre raças distintas: grupos de amizade, ambientes de trabalho em que não apenas o homem branco pode existir, casais formados entre pessoas brancas e negras, ou negras e amarelas (nomenclatura que o IBGE utiliza para se referir às pessoas

de descendência asiática), ou brancas e asiáticas, etc.

Nesse sentido, compreendemos que a linguagem tem um potencial ímpar de questionamento e manutenção das relações sociais. Com isso, é importante pontuar o papel da mídia na produção e disseminação de sentidos a respeito dos muitos temas e esferas sociais. O uso de recursos tecnológicos é um aliado para a promoção das diversidades, e os múltiplos aparatos que a mídia se instaura permitem a reflexão crítica de temáticas específicas, por essa razão, apresentamos uma análise crítica do discurso do filme *Vidas Passadas*, afinal, vivemos numa sociedade em que uma “cultura midiática emergiu, na qual imagens, sons e espetáculos ajudam a produzir a estrutura da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, moldando visões políticas e o comportamento social, e fornecendo o material no qual as pessoas forjam suas próprias identidades” (Kellner, 2003, p. 1).

O filme propõe um romance que, de certa maneira, transcende tempo e espaço, mas que ainda enfrenta turbulências, especialmente devido às ambições pessoais e às próprias identidades culturais dos protagonistas. Inicialmente ambientado na Coreia, o longa mostrará a jornada de Na Young (que passará a se chamar Nora por adotar os padrões culturais do ocidente, interpretada pela atriz Greta Lee) em busca de seus objetivos e como, no caminho, suas relações com Arthur (seu marido, interpretado pelo ator John Magaro) e Hae Sung (seu amor de infância, interpretado pelo ator Teo Yoo) interferem nas suas metas e na sua identidade.

Portanto, recorreremos ao pensamento de Fairclough, utilizando a Análise Crítica do Discurso (ACD) como ferramenta para este trabalho em razão do enfoque que a abordagem oferece não só aos parâmetros textuais, como também os contextuais, considerando a análise das práticas discursivas e das práticas sociais, as quais são de fundamental importância para compreensão das representações e relações construídas através de um texto, seja ele escrito ou falado, dito ou

não dito (Fairclough, 2001, 2003). Objetivamos, portanto, investigar e discorrer sobre o traço intercultural que o filme aborda, considerando

- a) o processo de imigração e a perda/modificação de uma identidade cultural dos imigrantes;
- b) relações entre raças distintas;
- c) interdiscursividade;
- d) a influência da mídia e da classe dominante na percepção sobre as relações interracialis e os imigrantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Mídia, migrações e interculturalidade

Os países anglófonos, isto é, aqueles que possuem o inglês como uma de suas línguas oficiais, sobretudo, os do ocidente europeu e os Estados Unidos tendem a repudiar e negligenciar a presença dos muitos imigrantes que ingressam seu território. Denise Congo (2006) afirma que, nesses países, a mídia atribui aos imigrantes papéis direcionados à delinquência urbana, à violência e a distúrbios e manifestações, especialmente durante as décadas de 80 e 90. Por outro lado, pouco se fala em nos papéis de êxito e ascensão desses imigrantes, as experiências da vida cotidiana, os papéis que fogem da estereotipia, as contribuições no campo da cultura, da política, das artes e da economia.

A busca por oportunidades de realização, sobretudo, na esfera profissional, é algo que faz parte na vida de todo ser humano, afinal, todo mundo quer ser bem sucedido em algo. De acordo com dados do Migration Policy Institute, em 2022, os EUA receberam cerca de 43.2 milhões de imigrantes, aproximadamente 13,9% da população. Desse

total, 27% dos imigrantes se apresentaram como asiáticos e são estes os que mais nos interessam aqui. Muito dessa busca pode ser atribuída ao poder da mídia em vender uma imagem em que nos EUA é possível alcançar tudo: dinheiro, fama, amor, emprego, sucesso, etc.

Em sua teoria, Althusser (1974 [1970]) vai dividir o funcionamento do Estado em dois mecanismos: os Aparelhos Repressores do Estado (ARE), que compreendem instituições como o governo, exército, polícia, tribunais, prisões, etc. e os Aparelhos Ideológicos (AIE), que englobam instituições de caráter mais formativo como a escola, família, religião, política, sindicato, cultura e a informação. Podemos, então, entender a mídia como um dos AIE, concentrando o funcionamento da ideologia dominante e, por essa razão, estabelecendo uma hegemonia ideológica que cria as condições necessárias para reprodução das relações de produção.

Nesse sentido, é fundamental fazer uma leitura crítica da mídia e seus dispositivos e, portanto, utilizamos o filme *Vidas Passadas* como material de nossa análise. No longa, a protagonista perde os traços de sua cultura quando emigra da Coreia, a começar pela mudança instantânea de nome. A protagonista se insere na cultura ⁵“americana” no momento em que chega ao aeroporto, mas seria esse intercâmbio cultural produto único da sua vontade, ou também fruto dos discursos existentes, da venda do *American Dream*⁶?

Milton Santos (2007, p. 82) afirma que as migrações “[...] agredem o indivíduo, roubandolhe parte do ser, obrigando o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar. Desterritorialização é frequentemente uma outra palavra para significar alienação, estranhamento, que são, também, desculturalização”. Essa linha de raciocínio é transparecida

⁵ Aqui, entenderemos “americana/o” como referente a estadunidense. Em caso de menção a outra territorialidade do continente americano que não os EUA, será explicitada.

⁶ Do inglês, “Sonho Americano”, é a crença de que toda pessoa independente do lugar que nasceu, da sua raça e/ou da sua classe social é capaz de alcançar o sucesso na sociedade americana, a qual supostamente promove uma mobilidade ascendente e possível para todos.

no filme analisado, sobretudo, na personagem principal (Na Young/Nora). O fato é que a cultura vai se transformando em função dos movimentos da globalização, esmaecendo a noção de uma cultura singular de um povo ou território.

2.2 A Análise Crítica do Discurso

Fairclough (2001) se reveste de uma prática social que visa transformar a sociedade. Fundamentado em teorias neomarxistas, o linguista faz uso da Análise Crítica do Discurso (doravante, ACD) para se opor às estruturas e às estratégias da classe dominante, sustentando-se na noção da dialética do discurso, que por um lado constitui a sociedade e por outro é constituído por ela. Segundo o autor, há uma relação de mutualidade entre texto, prática discursiva e prática social, de modo que a prática discursiva promove a mediação entre o texto e a prática social.

O discurso é, então, constituído por práticas sociais (e também as constitui), nas quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder e é fundamental que os trabalhos linguístico-discursivos promovam ideias de carácter emancipatórios com relação à importância da linguagem na produção, na manutenção e na mudança das relações sociais de poder, aumentando a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de um indivíduo sobre o outro.

Como Melo (2009) pontua, a ACD tem se mostrado como “um instrumento teórico para análise das práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes e como uma forma de investigação das formações discursivas que engendram as relações de poder, as representações sociais e os sistemas de conhecimento e crença”. Nessa instância, consideramos a ACD como fundamental para o desenrolar deste trabalho, que visa, a partir dos eventos discursivos e das práticas sociais no filme em questão, entender como se desdobram as relações de poder e culturalidade presentes.

3. METODOLOGIA

Este artigo configura uma pesquisa exploratória (Gil, 2002) que visa a discussão e aprimoramento de ideias centradas na temática de migração, cultura e relações sociais através do discurso. Delineamos, portanto, um estudo bibliográfico a partir do filme *Vidas Passadas*, lançado em 2023 (no Brasil, apenas em 2024), sob direção de Celine Sung. Assim, escolhemos algumas cenas do filme em questão e as dispusemos dentro de quadros com ³sequências⁷ diferentes, as quais estão respectivamente enumeradas e, a fins de organização, não constarão no corpo do texto, mas em um link de acesso em nota de rodapé e via QRCode. Dentro de cada quadro há uma sequência específica, as quais, por sua vez, também comportam. É importante mencionar que, caso vistos pelo celular, a formatação do arquivo pode ser distorcida em função da diferença de telas. ⁴*frames*⁸ (F) também enumerados dentro de cada sequência.

Os *frames* foram selecionados considerando o que combinaria melhor para compor as respectivas sequências descritas nos quadros adiante, procurando contemplar da melhor maneira, também, as transcrições. A primeira sequência é constituída de *frames* que são reutilizados na terceira sequência, pois, o começo desta última, é a cena de abertura do filme e, por esse motivo, os reutilizamos.

Em seguida, fizemos a análise crítica do discurso multimodal da obra, interpretando as práticas discursivas em cena na tentativa de contemplar o modelo tridimensional de Fairclough (2001), composto pela prática social, prática discursiva e texto.

Na seção seguinte, apresentamos nossas análises e discussões

⁷ Este QRCode confere acesso aos quadros referidos, podendo também serem acessados através do link: https://docs.google.com/document/d/1__D9Pkyg19lVGU_9kmCHfQjIGOmC5X/edit?usp=sharing&ouid=110397048842430456925&rtopf=true&sd=true. É importante mencionar que, caso vistos pelo celular, a formatação do arquivo pode ser distorcida em função da diferença de telas.

⁸ Do inglês, “quadro” ou, para os nossos propósitos, “recortes”. Utilizamos para nos referir aos recortes das cenas encaixados dentro dos quadros/sequências deste artigo.

sobre o objeto de estudo, buscando estabelecer relações com os materiais estudados para tal. Por fim, fazemos algumas considerações finais sobre os resultados.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

Tendo em vista a extensão do longa-metragem e o grande número de possibilidades de material para ser analisado, decidimos fazer um recorte de três sequências discursivas do filme, pois ela vai de encontro à proposta deste artigo, pois a análise do filme por inteiro não pode ser realizada neste pequeno limite de páginas. Aqui, trazemos uma análise crítica do discurso no referido filme, considerando também o fator multimodal característico das cenas, propondo reflexões sobre questões de raça e imigração na contemporaneidade — é imprescindível fazer acesso aos quadros com as sequências disponibilizados na nota de rodapé na página anterior.

Melo (2009) explica que o objeto de estudo de qualquer análise de discurso não se trata somente da língua, isto é, de uma estrutura invariável (como prescreviam os estruturalistas), mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalizações sociais, processos de inconsciência ideológica, etc. Com isso, temos o gancho para além da temática romântica do filme, a problemática racial sobre imigrantes e relações interracialias.

Na primeira sequência, que dá início ao filme, vemos os três personagens principais reunidos em um tipo de bar ou restaurante e, propositalmente, não temos até então o diálogo original destes personagens, mas de outras vozes, vozes desconhecidas pelo espectador que começam a comentar sobre o trio. Essas vozes (E1 e E2) produzem enunciados que são diretamente relacionados a uma conjuntura pejorativa que especula sobre imigrantes como inferiores, especialmente se não forem brancos.

Esta sequência permite exemplificar o que Grimson (*apud* Cogo,

2006) nomeia de “comunicação intercultural direta e não mediatizada”, na qual se estabelece um conjunto de relações que os imigrantes mantêm com a sociedade no espaço doméstico e em outros espaços da sociedade, a exemplo, o restaurante retratado na cena. Mesmo já vivendo há um bom tempo no território norte-americano e adotando os valores ocidentais, Nora ainda é vítima dos olhares e burburinhos dos americanos, muito provavelmente por, mesmo que ela tenha abandonado traços de sua cultura de origem (como o seu nome, por exemplo), ela não poderia abandonar suas características físicas visíveis, como sua cor e seus olhos.

Nesse sentido, o texto transcrito na sequência 1 revela a surpresa e o preconceito dos enunciadores anônimos ao verem um grupo composto por um caráter étnico-racial que não prevalece o da branquitude. É isso que os leva a comentarem sobre e, mesmo que, talvez, não houvesse intenção, seus comentários são reflexo de dizeres xenofóbicos: afinal, o que o “cara branco” estava fazendo com dois asiáticos? Não poderiam os asiáticos em questão serem residentes de Nova Iorque e o branco ser outro imigrante? A asiática era mulher de quem? Aliás, será mesmo que a asiática precisaria ser mulher de algum dos dois homens presentes? Não poderia ela, por conta própria, estar lá?

A partir da transcrição do texto e com base em pistas multimodais e discursivas, tais como a cidade em que se passa a cena, a língua falada e o sotaque, podemos entender os enunciadores E1 e E2, como representações encenadas de americanos (especificamente, estadunidenses) que encarnam dizeres que compreendem as diferenças como um produto de inferioridade. Exemplo recente de discursos alegando uma suposta superioridade branca americana se deu durante o governo de Trump nos EUA, quando o político foi conivente e orquestrou ataques aos imigrantes e políticas de acolhimento.

Com relação ao segundo quadro, é interessante pontuar duas

hipóteses: a primeira, em que simplesmente o agente do aeroporto fazia seu trabalho, fazendo perguntas necessárias; e a segunda que o agente do aeroporto, apesar de fazer, sim, seu trabalho, é atravessado por discursos externos a ele, discursos já existentes, advindos de outras vozes. Nessa instância, temos por característica o princípio da interdiscursividade (Fairclough, 2001, 2003), o qual corresponde à heterogeneidade de um texto a partir da articulação de diferentes discursos. Fairclough (2003) propõe dois passos: identificar quais as principais partes do mundo estão sendo representadas; e identificar a perspectiva particular pela qual são representadas.

Posto isso, a segunda hipótese é a que mais nos interessa, a qual contribui para o pensamento conservador que alega uma suposta superioridade branca perante às outras raças e, por isso, precisa ser combatido. Isso vem à mente através de pistas no discurso de AA, sendo estas: questionar o porquê do casal estar indo para Nova Iorque, quando claramente se vê o pertencimento de Arthur ao local dada sua branquitude, mas isso não acontece com Nora (mesmo que ela já fosse residente da cidade); o fato de Nora e Arthur serem um casal de escritores parece o chocar, especialmente se considerarmos o contexto socioeconômico de Nova Iorque (uma cidade bastante cara) e ele precisa que eles repitam a informação (“Que?”); a indagação se Nora e Arthur são parentes sugere a dificuldade em acreditar no casamento entre raças distintas, especialmente se uma delas for branca; e, além disso, o semblante de Nora com a última pergunta. Dessa forma, fica claro o rigor xenofóbico que sonda a recepção de imigrantes em terras estadunidenses.

Na terceira sequência, trouxemos *12 frames*, a partir dos quais fizemos separações na sequência de modo a elucidar melhor o andamento da cena. Os *frames* 1 ao 4 revelam o que realmente acontecia na cena de abertura do filme, o que os três personagens estavam fazendo, o que estavam falando, somos apresentados agora não ao discurso dos enunciadores anônimos, mas ao dos que conhecemos

ao longo do filme. É o momento onde os três protagonistas se sentam juntos e, mesmo com as diferenças linguísticas, não possuem grandes dificuldades para interagir, exceto, talvez, pela dificuldade sentimental.

Podemos entender os quatro primeiros *frames* como o ponta pé para firmar uma interação numa relação entre marido – mulher – amor de infância e isso dá margem para gerar desconforto nos personagens e nos espectadores, pois, inevitavelmente, estabelece-se uma tensão em cena. Nora é a mediadora da conversa, é a partir dela que a comunicação entre os três é possível, mas também é ela que torna possível existir uma conjuntura que colocasse ali, afinal ela é o motivo de Hae Sung ir a Nova Iorque.

No decorrer do F1 ao F4, Nora se coloca de prontidão a fazer com que Arthur não se sinta deixado de lado, sempre estabelecendo traduções para que ambos os homens se sintam bem. Inicialmente, os discursos oferecem retomadas e atualizações da vida de Hae Sung na Coreia, o que sugere o tempo e a distância entre o ex-casal. A conversa vai encaminhando para um momento em que a comunicação vai sendo afunilada de modo que somente o coreano é utilizado e Arthur demonstra desconforto, desviando o olhar e dando um gole em sua bebida, e aproveitamos isso como marco para separar o próximo grupo de *frames*.

Nos *frames* 5 ao 11 a conversa se dá unicamente entre Nora e Hae Sung, os dois parecem se esquecer de Arthur e se comunicam somente em coreano, lembrando momentos, sentimentos e formulando hipóteses sobre uma realidade alternativa: e se a Nora não tivesse ido embora? “E se”? Hae Sung começa por cumprimentar Nora e confessa ter sentido a falta dela, perguntando se ela também teria sentido a dele, transparecendo o afeto do coreano a sua primeira amada. Nora, por sua vez, diz também ter sentido, e é imediatamente retrucada com “mas você conheceu seu marido”, o que a faz respon-

der de imediato pelo fato de Hae Sung também ter conhecido outra pessoa, mas a maneira como ela responde, ríspida, entrega o quão incômoda foi a fala de Hae Sung, deixando-a desconfortável.

Em seguida, nesses mesmos frames, Hae Sung cria hipóteses sobre destinos diferentes, numa realidade em que Nora não tivesse ido embora, o que deixa mais perceptível o apego a relação. Nora, em seu turno, diz que a “Na Young” que o Hae Sung guardou na memória, não existe mais, já existiu, porém não faz mais parte do presente, pois aquela garota não poderia coexistir com o que Nora queria para si. Quando imigrou para a América do Norte (primeiramente, Canadá e depois EUA), o primeiro ato de Nora foi de adotar um novo nome, um que fosse mais condizente com o ocidente, deixando para trás a identidade que o filme nos apresenta como Na Young, seu *eu* criança. Esse processo de mudança foi o primeiro passo para Nora ir atrás de seu objetivo de ser uma escritora, numa tentativa de adaptar-se e assemelhar-se ao novo território que seria decisivo para suas ambições. Cogo (2006, p. 31) explica que “a homogeneização tem sido uma estratégia que vem contribuindo para a conversão das identidades culturais em mercado”, estratégia esta que favoreceria a adaptação da personagem à nova realidade sociocultural que estava se inserindo e que seria de grande importância para concretização de suas metas.

Para finalizar o diálogo entre os dois e fechar o diálogo dentre os F5 ao F11, eles comentam sobre o *In-Yun*, o que na cultura coreana seria uma espécie de vínculo único entre duas pessoas e, quando duas pessoas atingem 8 mil camadas de *In-Yun*, seriam, então, um casal verdadeiramente destinado a estar junto. O próprio Hae Sung, mesmo dolorido, explica que eles não tinham esse tipo de *In-Yun*: Nora precisava seguir sua própria jornada, e esse tipo de vínculo era o que ela tinha com Arthur, portanto, mesmo que Nora tenha que ter deixado para trás sua vida na Coreia e seu antigo amor, para Arthur, ela era alguém que ficava. A afirmação de Benwell e Stokoe (2006, p. 4) de que quem “somos um para o outro é, então, realizado, dis-

putado, designado, administrado e negociado no discurso⁵⁹ cabe perfeitamente nesse contexto de forma direta e esses *frames* permitem, também, a compreensão de uma das falas de Nora como uma metáfora, quando perguntada sobre quem ela achava que Hae Sung e ela teriam sido em suas vidas passadas, ela diz que “talvez éramos apenas um pássaro e o galho que ele pousava numa manhã”, representando as diferentes escolhas que ambos traçaram para si, em que Nora precisava partir, enquanto Hae Sung ficava.

Ao fim da sequência, o último frame indica o fim da cena, que também se aproxima do fim do filme. No F12, Arthur e Hae Sung ficam a sós e, são perceptíveis alguns entraves para iniciar a conversa entre os dois, dentre os quais, podemos citar: a dificuldade de se estabelecer comunicação entre dois homens que não se conhecem, especialmente em um espaço público; o fato de Hae Sung ter tido uma história com a atual esposa de Arthur, o que gera desconforto para ambos; a própria questão linguística, em que ambos sabem pouco dos idiomas nativos um do outro.

O primeiro entrave, é bastante autoexplicativo, mas mesmo assim iremos considerá-lo. É nítida a tensão entre os dois homens, o que até pode relacionar também com o primeiro entrave que falamos acima. O F12 começa com um silêncio que não é rompido com facilidade, é preciso esforço para quebrar o gelo e, assim, Hae Sung o faz: percebe a indelicadeza em ter deixado Arthur de fora da conversa e se desculpa, mostrando sensibilidade e dando a entender que não queria criar um atrito eles. Por fim, ele diz que ele e Arthur também possuem, a seu modo, um tipo de In-Yun, e Arthur concorda, afirmando estar feliz com a visita de Hae Sung, o que poderia ser algo contraditório e difícil para homens numa relação conjugal, afinal, trata-se de uma recepção a um amor do passado de sua esposa.

Com relação ao segundo entrave, de fator linguístico, mesmo sendo casado com uma coreana, Arthur não demonstra conhecimen-

9 Esta e todas as traduções são autorais.

to de coreano, nem mesmo em níveis mais básicos, ao longo do filme, poucas são suas produções discursivas no idioma, e as que são, parecem ser tiradas de um livro didático com frases prontas. Por outro lado, quando Arthur se arrisca no coreano, é para dar as boas vindas à Hae Sung, o que revela também um esforço de dois sentidos: em receber a antiga paixão de sua esposa na sua casa; e o esforço de tentar tornar essa acolhida mais calorosa a partir do coreano, idioma nativo do visitante e de sua esposa. Hae Sung, por outro lado, demonstra maior conhecimento do inglês como uma língua estrangeira, conseguindo se comunicar em alguns momentos mesmo com dificuldades sintáticas e lexicais.

Essa diferenciação é também um produto verossímil do filme: fora das telas, em comparação com o coreano (e não só com este), o inglês é a língua de maior prestígio, esse fato é motor para que as pessoas busquem aprender língua inglesa em larga escala, seja para fins pessoais ou profissionais, com ou sem propósitos, é uma questão de também estar inserido em algo e de ser prestigiado. Esse mesmo fato acaba por, também, promover certa esnobação de outros idiomas, especialmente quando pensados na possibilidade de aprendizagem por parte de falantes de inglês como primeira (e muitas vezes, única) língua. É mais um reflexo de relações de poder (Fairclough, 2001) em que a parcela dominante externa seus valores sobre a parcela dominada e os dispositivos da mídia contribuem para caracterização do inglês como uma língua dominante ao redor do globo. Dessa forma, podemos entender que a demanda de se aprender inglês está diretamente relacionada com um poder hegemônico que prevalece sobre o idioma coreano, o que decorre de produções veiculadas no(s) discurso(s) presente(s) na mídia.

Nessa instância, compreendemos a interculturalidade da obra como um paradoxo que não se preocupa em assimilar a cultura coreana à americana e mantê-las em uniformidade, pelo contrário, ela consome uma em privilégio da outra. Canclini (2004) entende que a

interculturalidade remete à confrontação e entrelaçamentos, pois se refere a sujeitos que, a partir de suas disparidades, estabelecem relações de conflito, negociação e empréstimo reciprocamente, respeitando estas disparidades. Assim, entendemos que a interculturalidade é responsável por apresentar culturas em conflito e em diálogo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito antes, a premissa do filme propõe um amor transcendental e, para além disso, permite também a compreensão do caráter intercultural. Para o quesito romântico, a obra retrata a dor que os personagens carregam com suas escolhas, o que permite que os espectadores se identifiquem mais ainda com a obra. Para Hae Sung e Nora, a dor emocional era resultado direto dessas escolhas, entretanto, não significa que estavam infelizes com as escolhas feitas, mas reconheciam como pode ter sido difícil a perda das possíveis versões que não foram e, mesmo mal se tocando, os dois personagens conseguem contar uma história inteira de amor.

Quanto ao quesito intercultural, o caráter da cultura coreana que Nora carregaria consigo é esmaecido perante a cultura americana, mas não cabe à interculturalidade presumir a superioridade de uma cultura sobre a outra, apenas a diferenciação entre elas. Em fato, é isso que acontece, a globalização não promove a uniformidade cultural, mas um paradoxo: o produto da interculturalidade são as diferenças, as nuances, as desigualdades.

O que acontece, então, é que a globalização, inevitavelmente atrelada à mídia e seus aparatos (tais como os filmes), promove discursos que favorecem a disparidade entre as pessoas e, exatamente por serem humanos, os indivíduos que passam por processos de mudança radicais como o retratado na obra, acabam se adaptando à sua maneira, como acharem necessário, para garantir, de alguma forma, a sua sobrevivência e prosperidade — inclusive, na obra, Arthur apon-

ta que um dos motivos para Nora ter casado com ele foi o interesse pelo *Green Card*, documento que permitiria a permanência dela em terras estadunidenses.

A interpretação do texto fílmico é um processo ativo de construção de significado relacional e de interferências de seu conteúdo proposicional em termos de suposições e hipóteses. A partir das pistas encontradas no longa e discutidas na seção acima, pode-se entender também que o filme, para além da discussão apresentada sobre questões de im, propõe também que consigamos aceitar e abraçar as escolhas da vida atual, afinal, são elas que formam nosso presente, mas que também façamos as pazes com as vidas que não foram vividas em razão dessas mesmas escolhas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença, Marrins Fontes, 1974. (Título original: *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, 1970).

BATALOVA, J. Frequently requested statistics on immigrants and Immigration in the United States. **Migration Policy Institute**, 2024. Disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states-2024>. Acesso em: 18 mai. 2024.

BENWELL, B.; STOKOE, E. **Discourse and identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006, p. 1-13.

CANCLINI, N. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gesina, 2004.

COGO, D. **Mídia, interculturalidade e migrações contemporâneas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 28-34.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães, Brasília: UNB, 2001.

_____. **Analyzing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

KELLNER, D. **Media Culture**: cultural studies, identity, and politics in the contemporary moment. 2. ed. Londre: Routledge, 2020, p. 1-20.

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramento e intersecções. **Letra Magna**, v. 1, p. 1-18, 2º semestre de 2009. Disponível em: https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/Melo_ADeACD.pdf. Acesso em: 13 mai. 2024.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2007.

A PLURIDIMENSIONALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS TRANSFORMADORAS PARA MUDANÇA LINGUÍSTICA, DISCURSIVA E SOCIAL

Elannia Cristhina Idelfonso Lins
Universidade Federal Rural de Pernambuco
elannia.lins@ufrpe.br

Marcela Moura Torres Paim
Universidade Federal Rural de Pernambuco
marcela.paim@ufrpe.br

*“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação.
Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.”
(Mahatma Gandhi)*

1. INTRODUÇÃO

Educadores-sujeitos-professores que, como eu, estão trabalhando há um bom tempo com o ensino de língua materna percebem certamente importantes dimensões que temos que buscar e/ou receber em nossa formação inicial e continuada, no que diz respeito a conhecimentos de leis que regulamentam a educação, de políticas públicas educacionais e, essencialmente, de saber como lidar com situações culturais e social, já que o sujeito profissional lidará diariamente com seres e relações humanas, o que significa inquietações e tomadas de posições.

Promover uma nova maneira de olhar o ensino requer um fazer pedagógico crítico de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos a partir dos quais e com os quais o ensino e a aprendizagem se

materializam. Nesse sentido, a dinâmica da formação de educadores-sujeitos-professores para a língua materna aponta para a necessidade de se entender os aspectos linguísticos, discursivos, antropológicos, filosóficos, sociais etc., (Bertoque, 2018), numa perspectiva mais ampla quanto ao planejamento da prática docente, a fim de desenvolver mudanças que possibilitem a construção de um ensino mais acessível, significativo da vida/mundo dos usuários da língua.

Pensando na formação e prática docente, o presente ensaio propõe uma mudança discursiva e social, referente ao ensino de língua portuguesa em sala de aula com base na PLURIDIMENSIONALIDADE linguística e social do fenômeno TEXTO. Este fenômeno da pluridimensionalidade refere-se a algo que pode ser abordado de diferentes maneiras. No caso do fenômeno educativo, o educador-sujeito-professor, deve desenvolver habilidades para o ensino de língua portuguesa contemplando todas as dimensões do educando-sujeito-estudante: humana, linguística, discursiva e social para uma efetiva transformação no ensino de língua portuguesa.

Para embasar o estudo, a Teoria Social de discurso de Norman Fairclough conduzirá a análise em conexão com outros autores, pois desenvolve uma abordagem tridimensional para a análise crítica do discurso (ACD), que integra três dimensões interrelacionadas: o texto, a prática discursiva e a prática social, primordiais para contemplar práticas pedagógicas com olhar pluridimensional da língua.

Essa base teórica e prática para os sujeitos-educadores-professores servirá no planejamento das aulas de língua portuguesa alinhada também na Educação Interdimensional defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), que defende a formação discente em quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. São conhecimentos específicos sobre as dimensões da linguagem, das

práticas discursivas e sociais, da variação linguística, do ensino de leitura, escrita e da formação humana que são fundamentais para uma “ensinagem” (ensino e aprendizagem) mais eficaz e significativa para os sujeitos-educandos-alunos.

O estudo foi motivado para aguçar os sujeitos-educadores-professores a usarem técnicas variadas, inovadoras da pluridimensionalidade da língua(gem) interconectadas a uma postura crítica que possa levar à transformação social. Essas abordagens das dimensões: tridimensional (Fairclough, 2001) e interdimensional (Costa, 2001) permitem uma análise crítica abrangente que vai além da simples descrição do texto, buscando entender como o texto-discurso está imbricado nas práticas sociais e nas formações identitárias, relacionais e ideológicas no uso da linguagem pluridimensional. Esse estudo é abrangente e detalhado, pois pode beneficiar a comunidade escolar que tenham interesse em ampliar seus conhecimentos sobre teorias linguísticas e sociais do texto-discurso.

Pensando assim, nós educadores devemos, primeiramente, olhar para o “chão” da escola, especificamente, para a sala de aula e para os problemas que giram em torno da qualidade do ensino da língua. Para a eficácia da prática pedagógica em análise, convido os colegas sujeitos-educadores-professores para uma breve abordagem no planejamento das aulas de língua materna que atenda à necessidade em quatro campos:

1. Da emergência de desconstruir a visão dos sujeitos- educandos-estudantes acerca da língua materna em que a consideram difícil e complicada, Sírio Possenti (p. 25) “Não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas”.

2. Uma tentativa de *sensibilizar para o combate ao preconceito linguístico* ainda muito presente *no ambiente escolar*;

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa e que ela seria ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário, é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (Bagno, 2007, p. 40).

3. Atender aos objetivos dispostos nos *documentos* que norteiam a *educação de qualidade*: PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) com visão ampla da concepção da linguagem e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com a prática pedagógica da interdisciplinaridade que podem ser aplicados ao planejamento de aulas de língua portuguesa, compreendendo os processos gerais acionados e o grau de complexidade dos elementos em cada aplicação.

(i) construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; (ii) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socio-culturais de outros povos e nações... (Brasil, 2018).

4. Formar sujeitos/educadores/professores numa perspectiva mais ampla quanto ao planejamento e ensino de língua, para além do conhecimento do conteúdo e do desenvolvimento da expressividade nas atividades e da compreensão da língua como fenômeno pluridimensional.

[...] cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social etc. Isso porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos (Geraldi, 1997, p. 163).

Para este ensaio científico, as bases teóricas utilizadas foram à visão de linguagem, ensino e aprendizado como um lugar de interação humana de (Geraldi, 1996; 1997), ampliando os fundamentos

para o planejamento da aula de língua portuguesa (Lennie Bertoque, 2018), a perspectiva da educação interdimensional de Costa (2001) em conexão com a perspectiva tridimensional (texto, prática discursiva e prática social) de Norman Fairclough (2001); o preconceito linguístico, por Marcos Bagno (2002) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros estudos da língua.

A pesquisa está estruturada na apresentação de três etapas. A primeira etapa discute a realidade de sala de aula como a opção política, o preconceito, a diversidade linguística, a formação e a prática docente no ambiente escolar. A segunda apresenta reflexões para formação docente de ordem teórica da língua como lugar de interação: as diversas dimensões e concepções de linguagem, língua, texto, sentido, práticas discursivas e práticas sociais. A terceira e última etapa apresenta um exemplo de prática pedagógica de análise textual como experiência prática discursiva para mudança linguística e social.

As trilhas formativas, as relações entre língua e sociedade com vistas ao entendimento do conhecimento dos conteúdos, das estratégias de ensino, da análise dos resultados da aplicação condicionam o posicionamento ideológico dos integrantes sobre o comportamento linguístico e a mudança linguística dos falantes da língua.

2. A OPÇÃO POLÍTICA, O PRECONCEITO E A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

Para Geraldi (1997):

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliogra-

fia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho porque optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia - para que ensinamos o que ensinamos? para que as crianças aprendem o que aprendem? - é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. (Geraldi, 1997, p. 40).

O conteúdo que norteia a reflexão feita pelo autor está fundamentado no pressuposto de que o professor não é e nem deve ser meramente um espectador no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Soares (1986; apud Lívia Suassuna, 1995), “... é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar, por meio da língua’ e, principalmente, ensinar ‘a língua’ são tarefas não só técnicas, mas também ‘políticas. (Suassuna, 1997, p. 79).

Ao adotar uma opção política em sala de aula, o sujeito-educador-professor competente deve lutar pela sua causa, que é construir e levar em consideração que os saberes são construídos dialogicamente entre sujeito-educador-professor que possui um conhecimento legitimado, mas os sujeitos-educandos-alunos também trazem consigo para o contexto de formação seus saberes e experiências necessários ao seu agir discursivo na sala de aula na condição de um agente de formação.

Nesta visão inter-relacionadas, surge a organização e o funcionamento das relações de poder, desigualdade e discriminação, pois essa diversidade é motivo de preconceito, que é alimentado todos os dias, no ambiente escolar, nos meios de comunicação, e em todas as práticas discursivas sociais, que ensina o que é correto/bonito e o que está errado/feio, criando vários estigmas em torno da língua. Muitas vezes, ele é invisível, quase ninguém fala dele e nada se faz para resolvê-lo.

Partindo das colocações de Bagno (2002), o **preconceito linguístico** precisa ser reconhecido, denunciado e combatido, porque

ele é uma das formas mais sutis e perversas de exclusão social. Discutir a pluralidade nos falares tem como principal objetivo esclarecer esse preconceito linguístico, que desconsidera a formação cultural e social do indivíduo, bem como suas particularidades.

Neste sentido, o papel da escola é de extrema importância para implementação desse olhar que atenda às necessidades da variabilidade linguística, como elucida Bagno (2002):

[...] parece ser mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de Língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de *todas as variedades sociolinguísticas*, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o espaço exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (Bagno, 2002, p. 32).

O objetivo é proporcionar um campo de estudo multidisciplinar que abrange áreas da linguística funcional, a prática discursiva/social para o fortalecimento e enriquecimento da formação docente e da prática pedagógica do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, assim como atender a uma das necessidades de desconstruir a visão dos educandos acerca da língua materna em que a consideram difícil e complicada, pois, como já foi mencionado, segundo Possenti, 1996 p. 25 “não há línguas simples e complexas, primitivas e desenvolvidas”.

3. UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL

Considerando a formação docente e o fazer pedagógico como objetos centrais na educação, especialmente no ensino de língua portuguesa, é pertinente trazer para análise a visão do pedagogo e escritor Costa (2001) sobre educação interdimensional, dedicado à causa dos direitos de crianças e adolescentes desde o início da década de 1980, ele defende que o potencial de cada um é trazido consigo ao

nascer e ao longo da vida, pois tudo o que somos representa uma das possibilidades de ser/ relacionado as oportunidades da qualidade educativa ofertada para o pleno desenvolvimento do educando.

Neste contexto, a **Educação interdimensional** é uma proposta de pedagogia utilizada nas Escolas de Referência em Tempo Integral da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco e está baseada em três pilares: a educação para valores; a pedagogia da presença; e o protagonismo juvenil num espaço de atenção conjunta da cidadania voltada para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade como estratégia imprescindível para a formação do educando-sujeito-estudante que são ainda jovem autônomo, competente, solidário e produtivo.

Sendo assim, o autor sugere que precisamos sair do unidimensional tradicional para o **interdimensional** ao colocar a lente do olhar para as múltiplas inteligências além da educação convencional, como a intrapessoal, a interpessoal, a corporal, inteligência espacial, das artes, ou seja, nós chegamos com muitas promessas a serem desenvolvidas interdimensionalmente que ocorre ao longo da vida das pessoas, vai desde o primeiro inspiro ao último suspiro da vida.

A visão dos irmãos Antônio Carlos Gomes da Costa e Alfredo Gomes da Costa (2001) defendem que aprendizagens, competências e habilidades são elos importantes para formação do educando com base nos 5 pilares à luz da educação interdimensional. São premissas primordiais que o educador-professor deve ter conhecimento e habilidade na sua formação e atuação na sala de aula.

Quadro 1: A pluralidade das formas de aprender na sala de aula

Premissas	Aplicação
Aprender a ser	Competências pessoais: utilizar os conhecimentos de forma a exercer seu papel de cidadão e a vivenciar seu projeto de vida.
Aprender a conhecer	Competências cognitivas: buscar, procurar e entender o conhecimento
Aprender a fazer	Competências produtivas: mostrar a coragem de executar, correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar
Aprender a conviver	Competências relacionais: saber transitar pelos ambientes com respeito, educação, solidariedade, entendimento, entre outros aspectos benéficos para o meio.
Aprender a transcender	Competências espirituais: valoriza o potencial criativo e transformador do sujeito-educando-aluno

Fonte: elaborado pela autora

No quadro acima, observamos a **pluralidade das formas de aprender** e o princípio de aprender fazendo. Na prática, trata-se de um conjunto de aprendizagens que são “esmiuçadas” em competências, conjuntos de habilidades, capacidades e comportamentos observáveis.

Em se tratando do fazer pedagógico, outra visão primordial que o educador deve exercer é **a concepção de linguagem como lugar de interação**. Para Bertoque (2018), não existe abordagem de estu-

do “certa” ou “errada”, existem perspectivas com diversos olhares e lentes para explicar a linguagem e a língua como parte constitutiva das relações sociais, do conhecimento, da cultura, da identidade. É o caso, por exemplo, dos PCNs que identificam vários pontos de vista para tal explicação.

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de agir. Produto e produção cultural, nascida por forças das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (Brasil, 1998).

Além deste documento valioso para o educador em sala de aula, é necessário também ampliar os horizontes como o olhar de linguagem defendida por Geraldi, 1997 p. 35:

A linguagem é vista como um lugar de interação humana(...), implica numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Na vida cotidiana, o sujeito interage socialmente, usando a linguagem como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. Na sala de aula, não pode ser diferente, a concepção destacada é a natureza social e interativa da linguagem: a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos essa necessidade que se faz sobre as diferentes manifestações da linguagem:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o ditoescrito, os significados sociais, a função social os valores e o ponto de vista determinam formas de dizerescrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de au-

toridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal. (PCN-Ensino Médio, 1998).

4. COMPARTILHAR, PENSAR E RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Em *Discurso e Mudança Social* (2001), Norman Fairclough aponta instrumentos de pesquisa muito produtivos onde o discurso-texto constitui uma categoria chave no campo da educação.

De fato, a análise crítica do discurso, conforme a argumentação do autor, pode ser utilizada em diferentes tipos de textos nas práticas pedagógicas e nas práticas educativas. Tal metodologia tem como ponto positivo a elucidação de categorias que nos revelam como esses textos foram construídos, porque e quem se beneficia ou é colocado em desvantagem em virtude de tais construções. De outra perspectiva, o estudo das categorias propostas pela análise crítica do discurso nos dá a oportunidade de desvelar as configurações hegemônicas, ideológicas que dão suporte àqueles textos, de forma que possamos descobrir e comunicar o que os textos têm de complexo, de problemático, e o que demanda um esforço por mudança.

Para a presente análise, trataremos especificamente, o capítulo 3 do livro de Fairclough, pois, abarca o objetivo do ensaio em trazer as dimensões da prática discursiva e prática social de forma bem didática para compreensão dos colegas sujeitos-educadores-professores acerca do universo linguístico e social do **texto-discurso** que contribui para reproduzir a sociedade, as identidades sociais, as relações sociais, os sistemas de conhecimento, crenças e manifestase, na forma linguística, como textos.

Quadro 2: Possibilidades de análise e interpretação textual

A pluridimensionalidade do texto-discurso			
	Definição	Elementos analisados	Objetivo
Texto	Nível micro do discurso, onde se analisa a estrutura e as características linguísticas	Vocabulário, gramática, coesão textual e estrutura narrativa	Identificar como os recursos linguísticos são usados para construir significados e representar a realidade, relações sociais e identidades
Práticas discursivas	Processo de produção, distribuição e consumo de textos	Incluem a intertextualidade (como os textos fazem referência a outros textos) e a interdiscursividade (como diferentes discursos se combinam).	Entender como os textos são criados e interpretados dentro de contextos específicos e como eles circulam dentro da sociedade
Práticas sociais	Contexto social mais amplo em que os textos e as práticas discursivas ocorrem	Incluem as instituições, estruturas sociais e relações de poder que influenciam e são influenciadas pelos discursos	Analisar como os discursos refletem e reproduzem (ou desafiam) as estruturas de poder e as ideologias dominantes na sociedade
Aplicação Prática da Abordagem Tridimensional - Fairclough			
	Aplicação	Artigo de jornal política governamental	

Descrição (Análise Textual)	Analisar detalhadamente as características linguísticas do texto. Identificar padrões de escolha lexical, estrutura gramatical e elementos de coesão.	Analisar o vocabulário usado para descrever a política e os atores envolvidos. Examinar a estrutura do texto e a escolha de frases e orações.
Interpretação (Análise da Prática Discursiva)	Examinar como o texto é produzido e interpretado. Considerar a intertextualidade e a interdiscursividade presentes no texto	Estudar como o artigo faz referência a outras notícias, documentos ou discursos políticos. Considerar o público-alvo e o contexto de publicação do jornal.
Explicação (Análise da Prática Social) ideológico do texto e suas implicações para a sociedade	Contextualizar o texto dentro das práticas sociais e estruturas de poder mais amplas. Analisar como o discurso contribui para a manutenção ou transformação das relações de poder e das práticas sociais. Avaliar o impacto ideológico do texto e suas implicações para a sociedade	Analisar como o artigo reflete e potencialmente reforça as ideologias dominantes. Avaliar o papel do artigo na formação da opinião pública e na legitimação da política governamental

Fonte: elaborado pela autora

Essa abordagem pluridimensional permite desenvolver uma prática docente mais abrangente do texto, capaz de examinar criticamente o assunto abordado, identificando os elementos - explícitos e implícitos - contemplados no texto-discurso, analisar de maneira crítica si-

tuações diversas, questionando a realidade e nossas posições diante dela.

5. PRÁTICAS DE ENSINO EM QUESTÃO: AMPLIANDO OS FUNDAMENTOS PARA O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Na concepção tridimensional do discurso, Norman Fairclough (2001) traz um aspecto da análise sociocognitiva que foca na linguagem como prática social. Ele propõe que a linguagem é uma forma de ação social que não só reflete, mas também constrói a realidade social.

O autor sugere que a compreensão de textos e discursos vai além do simples processamento linguístico; envolve também contextos sociais e cognitivos. As pessoas interpretam e produzem textos com base em suas experiências, conhecimentos prévios e normas sociais.

Em diálogo com a visão acima, o estudo de Lennie Bertoque (2018) sobre “linguagem, neurociência e cognição: ampliando os fundamentos para o planejamento de aulas de língua portuguesa”, é bastante pertinente, pois trabalha com a interseção entre linguagem, neurociência e cognição, explorando como esses campos se interrelacionam e influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

A conexão entre Bertoque e Fairclough está relacionada a interação social: ambos destacam a importância da interação social na construção do conhecimento. Nas dimensões cognitivas e sociais, a abordagem de Bertoque sobre neurociência e cognição complementa a análise de Fairclough ao fornecer uma base biológica e psicológica para entender como as pessoas processam e são influenciadas pelo discurso.

Em se tratando de planejamento de aulas de língua portuguesa, Bertoque destaca que o docente precisa conhecer os conteúdos, as estratégias de ensino e analisar os resultados em cada aplicação, (Bertoque, 2018, p. 273). A partir do conhecimento de como o cérebro aprende, o que é linguagem, como ela funciona no cérebro e nas interações sociais, é possível planejar diferentes aulas, conteúdos, procedimentos, suportes de linguagem e gêneros discursivos.

Conforme a autora, a consciência do que somos e do que fazemos é um grande e necessário passo no processo de desenvolvimento e mudança de atuação na sala de aula.

6. AS SINALIZAÇÕES (INDÍCIOS, MARCAS, PISTAS) PARA A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO-DISCURSO

Considerando que a língua só se manifesta em texto e este, por sua vez, não tem apenas sentido, ele tem sentido, intenção, ideia, informação, mensagem etc., durante muito tempo, a escola ensinou e ainda ensina aulas de língua portuguesa descontextualizada com nomenclaturas, ensinando o aluno a reconhecer no texto (adjetivo, substantivo, pronome etc.) e não ensina o uso e funcionamento da língua.

De acordo com Bertoque (2018), a linguagem é um processo de interação social, que envolve domínios linguísticos, discursivos e cognitivos. Além disso, compreender a maneira como o cérebro aprende, o que é e como é processada a linguagem no cérebro e nas interações sociais é fundamental para o planejamento da aula, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa. (Bertoque, 2018, p. 289).

O fato de a linguagem ser parte da experiência e da identidade

humana, ela é um fenômeno que requer conhecimento, metodologias e métodos mais abrangentes e/ou diversos, (Bertoque, 2018, p. 291).

Quadro 3: Abordagem multidimensional, Fairclough e Bertoque

Elementos para planejamento de aula	Exemplos
Análise textual	Vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, coerência, intertextualidade (descrição~)
Análise das Práticas discursivas	Processos de produção e interpretação do discurso, interdiscurso
Análise das práticas sociais	Contexto social mais amplo
Suportes ou ferramentas de linguagem	Livro, jornal, fotografias, muros, computador, cartazes, músicas, filmes, placa, lousa, etc.
Gêneros discursivos	Crônica, notícia, poesia, conto, sentença, aula, poema, mangás, manual, etc

Fonte: elaborado pela autora

Definidas as bases teóricas em que o presente estudo está apoiado, indicamos a seguir uma sugestão de atividade para a sala de aula. Salientamos, na presente proposta, que estamos enfatizando apenas uma das possibilidades de se trabalhar com práticas de análise crítica discursivatextual e que o professor é livre para criar e construir outros métodos de acordo com seus interesses, aqui está sendo dado o “pontapé” inicial e o professor tem a liberdade de ir muito mais longe.

Para Orlandi (1999; *apud* Lopes-Rossi, 2003), a leitura de um texto verbal sempre pode ir além “do que fica na superfície das evidências”. Os sentidos não estão “só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. [...] Esses

sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi.”

7. UMA DAS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE CRÍTICA DO ARTIGO DE JORNAL

Utilizaremos como exemplo para esta análise o artigo intitulado com duas manchetes da Folha de São Paulo sobre Lula e FHC (Fernando Henrique Cardoso). Devemos analisar, em primeiro lugar, os elementos explícitos no texto, ou seja, identificar aqueles elementos que estão na superfície do texto. De forma alguma esses elementos contextuais podem ser esquecidos.

Exemplo	Análise linguística textual discursiva social
 <i>Edição Estado de São Paulo https://www.brasil247.com/</i>	Duas reportagens sobre o mesmo assunto receberam tratamento completamente diferente, da escolha da foto aos dizeres do título. Numa, ocupando o alto da página, com foto constrangedora, está o ex-presidente Lula, 2015, em Lula recebeu quase R\$ 4 milhões da Odebrecht, diz PF; noutra, em foto confortável, antecipando suas justificativas, está o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, igualmente beneficiado com doações da Odebrecht, no título Empreiteira doou R\$ 975 mil a Instituto FHC, aponta laudo. No primeiro caso, ao pé da letra, não foi seu instituto, mas ele próprio que recebeu o dinheiro – e logo de uma das empresas arroladas na Operação Lava Jato, da Polícia Federal. No outro caso, o tratamento é outro. Não foi ele, mas seu instituto que recebeu o dinheiro. A empreiteira doadora é a mesma Odebrecht e o laudo sem identificação é da mesma PF, em ação da mesma Polícia Federal – mas nada disso é explicitado no título. Podemos observar, que a partir de uma simples manchete de jornal, podemos apreender muitas informações textuais, discursivas e sociais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa é um tema amplo e essencial na formação educacional. Assim, creio que para os colegas sujeitos-educadores-professores preocupados com o ensino-aprendizagem da língua materna, não basta oferecer leituras e promover discussões, é importante que o profissional da comunicação ofereça diversos olhares e lentes sobre a pluridimensionalidade linguística e que incentive, estimule, motive, oriente o educando/aluno a investigar o texto globalmente, para que assim, ele possa identificar e estabelecer as relações discursivas ali presentes, os pontos de vista que estão sendo defendidos, os pressupostos subtendidos nas declarações, as diferenças ou similaridades nos textos em discurso, entre outros aspectos.

Promover esse desenvolvimento do senso crítico do aluno através da pluridimensionalidade da entidade multifacetada que é o texto-discurso, contribuirá para a formação de indivíduos com um maior poder para entender e participar de forma mais autônoma na construção de uma sociedade de sujeitos-leitores proficientes, bem como uma ética e uma política de leitura de mundo, compatíveis com a realidade vigente.

Por fim, espero, humildemente, que as contribuições deste ensaio possam auxiliar os colegas professores de Língua Portuguesa a enriquecer sua prática didático-pedagógica e despertar o seu interesse de encantar os estudantes pelos caminhos da pluridimensionalidade da língua materna, bem como a conscientização acerca da importância do combate ao preconceito linguístico para um ensino eficaz e transformador.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BERTOQUE, Lennie Aryete Dias Pereira. **Linguagem, neurociência e cognição: ampliando os fundamentos para o planejamento de aulas de língua portuguesa**. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.38.1, p. 193-388, maio-agosto.2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental Brasília**, 1998.

COSTA, Alfredo Carlos Gomes da. **Educação Interdimensional e Habilidades Socioemocionais: Por uma Cultura do Cuidado**. Belo Horizonte/MG: Pacthus 21, 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 316 págs.

GERALDI, João. Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Linguagem, sociedade, políticas** / organizador. – L755 Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014. 230p. -- (Coleção Linguagem & Sociedade).

Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - Ensino Médio. Brasília, 1998.

POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil Campinas São Paulo,

1996

SOARES, Magda. Português: **uma proposta para o letramento – ensino fundamental**. São Paulo: Moderna, 1999.

O BREGA-FUNK E A PERIFERIA RECIFENSE – UMA ANÁLISE CRÍTICA DA CANÇÃO “ENVOLVIMENTO” (MC LOMA E AS GÊMEAS LACRAÇÃO)

Gabriel Gomes de Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco
gabriel208melo@gmail.com

Iran Ferreira de Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco
iranmelo@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Na segunda metade dos anos 1990 o cenário musical da cidade do Recife foi protagonizado pelo manguelbeat, movimento liderado por grupos musicais como Chico Science & Nação Zumbi, Mundo Livre S/A, Mestre Ambrósio, entre outros, e não tardou para que o estilo conquistasse o restante do Brasil (Ribeiro, 2020). Foram necessários, porém, quase 30 anos para que a música recifense ganhasse os holofotes nacionais uma outra vez. O responsável por essa nova visibilidade foi o brega-funk que, tendo surgido numa cidade que já foi considerada a quarta pior capital do mundo para se viver, segundo *The Washington Post* (1990)¹⁰, é um movimento essencialmente periférico com origens no funk, no brega e no arrocha, três gêneros de longa tradição histórica nas periferias do Recife (ABRAMUS, 2018;

¹⁰ O estudo, à época, foi realizado pela ONG Population Crisis Committee que avaliou regiões metropolitanas em 45 países. Os indicadores de avaliação foram: taxa de homicídio, preço de alimentos, espaço para moradia, acesso à suprlmentos básicos de limpeza/saúde, número de telefones por pessoa, educação, mortalidade infantil, qualidade do ar, poluição sonora e congestionamento de trânsito. Recife se destacou entre as 5 piores ao lado de Lagos, Kinshasa, Zaire, Kanpur e Dhaka.

Soares, 2021).

O brega-funk surge então na conjuntura de uma capital brasileira com extrema desigualdade socioeconômica que se traduz em altos índices de fome, miséria e violência (Guerra, 2021; Moraes, 2022; Moraes, 2021). Na segunda metade da década de 2010, quando ele atingiu uma maior visibilidade regional e nacional, o Recife foi considerado a capital mais desigual do Brasil por dois anos – 2016 e 2019 (G1, 2020).

A partir dessa perspectiva, objetivamos investigar a relação entre o brega-funk e a desigualdade socioeconômica do Recife. Para tanto, dividimos o percurso em três momentos: no primeiro faremos uma contextualização a respeito do brega-funk e de sua íntima relação com a periferia recifense, focando, principalmente, nas relações de poder que organizam tal relação e na concepção contra-hegemônica do gênero musical (Soares, 2021; Orlandi, 2004, 2017); em segundo, apresentaremos a base teórico-metodológica que escolhemos para a discussão da pesquisa, que é a Análise Crítica do Discurso – mais especificamente sob o recorte que pensa o discurso como, dentre outras coisas, uma forma de representação do mundo (Fairclough, 2003); por último traremos a discussão do corpus que é composto pela canção *Envolvimento* – MC Loma e as Gêmeas Lacração, esta que é tida como a primeira canção de grande sucesso nacional do brega-funk, cujo videoclipe no YouTube já ultrapassou 300 milhões de visualizações.

Nossa discussão, porém, será limitada à letra da canção, e como categoria de análise linguística destacamos o sistema de transitividade que, tomado pela perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), permite identificar que tipos de atividades humanas estão sendo descritas através das orações textuais – isto é, quem está agindo, quais são suas ações e suas circunstâncias.

2. O RECIFE E O BREGA-FUNK

Em Pernambuco o gênero musical brega possui três fases que, apesar de poderem ser entendidas linearmente, não se sobrepõem umas às outras e coexistem até os dias atuais (Soares, 2021). Elas são: o brega clássico, o brega romântico e o brega-funk. O brega clássico tem seu início no ano de 1966 com o lançamento do álbum *O Pão* pelo artista Reginaldo Rossi. Além dele, consolidaram-se outros artistas/grupos como Bartô Galeno, Lairton e Seus Teclados, Chama do Brega, Augusto César e Conde Só Brega. A segunda fase tem início nos anos 2000 e carrega consigo uma presença muito forte de artistas mulheres nos vocais, a exemplo de Michelle Melo, Musa do Calypso, Banda Sedutora, Banda Torpedo, Vício Louco etc. Por último, o brega-funk surge no final dos anos 2000 a partir da junção de elementos sonoros do brega e do funk produzidos na capital pernambucana, sendo alguns dos artistas: Sheldon, MC Troia, MC Vertinho, Shevchenko e Elloco, MC Loma e as Gêmeas Lacração, Dadá Bolação, entre outros.

Por ter se consolidado durante a década de 2010, o brega-funk fez da internet seu maior meio de divulgação através de *blogs* e *sites* em geral que disponibilizavam as canções para serem baixadas gratuitamente, e através de redes sociais como Facebook, Instagram, YouTube etc. Algumas características notáveis do brega-funk são a utilização de 150 batidas por minuto, que não existiam antes em nenhum dos dois gêneros que o originou, e o passinho, nome da dança realizada durante as performances musicais do ritmo (Alsanne, 2019).

Outro fator muito importante para o surgimento do gênero foi o contexto de repressão policial e midiática aos artistas de funk do Recife durante a segunda metade da década de 2000, o que os levou a uma certa necessidade de se reinventar, buscando ter mais notoriedade e legitimidade no cenário musical local (Braga, 2020; Gomes, 2021). Observamos que essa busca por legitimação da produção dis-

cursiva do brega-funk tem a ver também com considerar a linguagem uma prática social que “[...] implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (Fairclough, 2019, p. 94-95).

Apesar da Lei nº 16.044/2017 – proposta pelo então deputado estadual Edilson Silva, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) – conferir ao brega o *status* de expressão cultural pernambucana (Alepe, 2017), a reprodução territorial do brega-funk segue majoritariamente limitado a espaços privados, a exemplo do Rec-Beat nos carnavais recifenses dos anos de 2018, 2019 e 2020 (Freire, 2020). Trata-se, portanto, de um gênero musical marginalizado, e essa marginalização estrutural é também uma marginalização dos indivíduos que produzem e reproduzem o brega-funk – indivíduos periféricos.

É sobre um passeio de jovens periféricos/as que *assusta* clientes e lojistas ao se reunirem para um passeio num centro de compras na Zona Sul do Recife (JC, 2014); em ocasião paralela, os artistas de brega-funk MC Troia e Tocha foram impedidos de subir ao palco num evento de São João de Caruaru, interior de Pernambuco, no ano de 2017, tendo a prefeitura da cidade alegado que poderia haver problemas de segurança, caso os dois se apresentassem (Diário de Pernambuco, 2017); outro evento semelhante foi quando os artistas Shevchenko e Elloco foram expulsos por guardas municipais do Parque da Jaqueira, um local público na Jaqueira, *bairro nobre* na Zona Norte do Recife (LeiaJá, 2019).

2.1 A condição da periferia recifense

Abordando um pouco mais o cenário socioeconômico do Recife, sua Região Metropolitana tem 40% das pessoas vivendo com 1/4 do salário-mínimo vigente no ano de 2021 (R\$1.100,00) e se configura como a região nacional em que os pobres são mais pobres (Moraes,

2021). A cidade do Recife propriamente dita foi, nos anos de 2016 e 2019, a capital mais socioeconomicamente desigual de todo o país (G1, 2020), tendo permanecido entre as três mais desiguais no ano de 2021 (G1, 2022). A cidade também apresenta altos índices de gravidez na adolescência (Folha de, 2019), tráfico de drogas (Vitoriano, 2021) violência (Santos, 2021), estando os dez bairros mais violentos da cidade localizados na periferia, a exemplo de Passarinho, Nova Descoberta e Ibura (Guerra, 2021).

De acordo com o mais recente censo levantado pelo IBGE, dos 94 bairros que a cidade do Recife possui, apenas 24 (25,5%) têm uma maioria populacional de cor branca (Recife, 2023). Destes, somente Pau-Ferro – bairro que faz divisa com Aldeia, no município de Camaragibe – não se encontra na região central da cidade. Enquanto isso, a população negra do Recife é, ainda segundo o censo, a segunda maior dentre todas as capitais do Brasil, ficando atrás somente de Salvador, e uma das dez maiores dentre todas as cidades do país. Esses dados nos ajudam a compreender o perfil da periferia recifense na contemporaneidade – bairros pobres com a população de maioria negra (pretos/as e pardos/as).

Pensando em todos esses aspectos, trazemos à tona a discussão sobre a relação entre esse espaço e os indivíduos que o ocupam; em outras palavras, pensamos na relação entre a periferia e o/a periférico/a do Recife, mais precisamente no sentido de que

[...] a cidade se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, citadino, com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados (Orlandi, 2017, p. 200).

Dessa forma tratamos a periferia e os/as periféricos/as do Recife como elementos indissociáveis na medida em que a existência de um está atrelada à existência do outro. Se visualizamos que a periferia

re m em suas práticas diárias enquanto indivíduos periféricos, bem como em sua própria identidade.

Quando evidenciamos a periferia recifense, tratamos de sua materialidade urbana, da forma com que suas ruas, avenidas, becos, vielas, casas, comércio etc. são organizados e, mais importante, por quem eles são organizados e quais as consequências dessa organização, tendo em vista que “A ingerência sobre o urbano é a ingerência sobre os sujeitos, tal como eles são significados no imaginário social.” (Orlandi, 2017, p. 201).

Sua ingerência no espaço urbano periférico cumpre um propósito – o da manutenção do sistema capitalista. Essa ingerência, que se traduz na manutenção do sistema, tem uma direta influência na constituição da realidade dos indivíduos periféricos que ocupam um espaço na cidade e em suas relações sociais;

Nesse sentido, o Estado, por sua vez, individua/liza [...] pelas instituições e pelos discursos, daí resultando não o indivíduo como nasce, mas uma forma sujeito que o Estado individualiza, logo, um sujeito individua/lizado, ou seja, um indivíduo que se identifica [...] em certos sentidos e não outros, constituindo-se em uma posição sujeito com sua existência, que se inscreve, com suas práticas, na sociedade (Orlandi, 2017, p. 202).

Tal reconhecimento e questionamento do sistema capitalista, cuja representação da periferia recifense pensamos o discurso do brega-funk realizar, faz-se possível pela própria falha do Estado em sua ingerência do espaço urbano que historicamente dispôs a dicotomia centro-periferia da cidade, falha tal que não se caracteriza como uma falta de interesse ou descaso, mas sim como uma necessidade para o funcionamento do sistema; é uma contradição: “[...] o que segrega é o que torna possível a ruptura do processo de individuação, de identificação [...]” (Orlandi, 2017, p. 230).

Essa individualização a partir do brega-funk é adversa, ou con-

trahegemônica (Soares, 2021), porque se dá na contramão da ideologia dominante – são significações/construções da realidade que podem contribuir para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação (Fairclough, 2019). Assim, em ruptura, pensamos que o brega-funk apresenta outras ideologias, outras significações da realidade – as realidades da periferia recifense.

Orlandi (2004, p. 52), estudando o rap dentro dessa perspectiva centro-periferia, afirma que as canções “[...] sempre contam um caso, em uma cena, ou falam de uma situação social, de degradação, de crime, de droga, de família, do social trivial, do vivido, da rua, do todo dia.”, e aqui tomamos suas palavras para afirmar o mesmo sobre o brega-funk no contexto da periferia da capital pernambucana.

Logo, pensar no brega-funk é pensar nas práticas sociais que representam e significam a periferia da cidade do Recife, bem como a ingerência deste espaço urbano pelo Estado que significa, ao fim e ao cabo, a histórica exploração de uma minoria rica e majoritariamente branca por sobre uma maioria pobre e majoritariamente negra. Porque o Estado intencionalmente falha na periferia, outras condições de individualização se tornam possíveis, condições adversas que entram em conflito com a norma estabelecida – condição de resistência; “Não é, pois pela magia, nem pela vontade, mas pela práxis que a resistência toma seu lugar.” (Orlandi, 2017, p. 231). Para nós, o brega-funk é essa práxis.

3. O BREGA-FUNK E A TRANSITIVIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Para a Linguística Sistêmico-Funcional, a qual serviu de base para diversas categorias de análise linguística em ACD, a transitividade fornece recursos léxico-gramaticais que ajudam a construir um panorama de ocorrências nas orações a partir dos Processos, Partici-

pantes e Circunstâncias. Com isso podemos

[...] identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso, bem como que realidade está sendo retratada, já que é através da linguagem que falamos de nossas experiências, das pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações existentes no nosso mundo exterior e interior (Melo, 2013, p. 85).

Michael Halliday e Christian Matthiessen (2014) classificam a transitividade oracional em seis tipos: Materiais, Mentais, Relacionais, Comportamentais, Verbais e Existenciais, e cada um deles tem seus específicos Participantes, Processos e Circunstâncias. Em nosso *corpus* verificamos a ocorrência de Processos Comportamentais e Relacionais. Explicaremos melhor essas ocorrências ao longo da discussão a seguir.

Salientamos que foi realizado um processo de retextualização que, neste caso em específico, significou transformar os versos da canção num texto em prosa de parágrafo único. Esta ação implicou em acréscimos – pontuação, participantes e/ou processos que estavam em elipse etc. – e exclusões – interjeições e, sobretudo, repetições – de elementos do texto original. Realizamos este processo por sentir a necessidade de visualizar um texto mais fluido, com orações e períodos bem definidos para facilitar a compreensão de seus participantes, processos e circunstâncias.

Quadro 1 - Letra da canção

Envolvimento diferente eu ensino a vocês. Eu vou sentar e vou quicar e vou descendo de uma vez. Esse hit é chiclete e na tua mente vai ficar. Sento, sento, sento, sento e quico devagar. Tu não precisa exagerar e muito menos se empolgar. Tu vai sentar, tu vai sentar, tu vai sentar devagar. O nosso bonde é sinistro, vem cá que vou te ensinar a descer, a subir, a quicar e rebolar! E aê, Dê-jei! Escama só de peixe! Cebrútius!

Os Processos Comportamentais expressam comportamentos ti-

picamente humanos de ordem fisiológica e psicológica (Halliday; Matthiessen, 2014), nos ajudando a compreender quais tipos de ações e sentimentos estão sendo representados na oração pelo *comportante* – participante tido como um ser consciente de suas ações – e às vezes pelo *comportamento* – uma espécie de escopo a complementar o sentido do processo. Aqui temos:

Quadro 2 - Processos comportamentais

Eu	vou sentar	
[eu]	vou quicar	
[eu]	sento	
[eu]	quico	
tu	não precisa exagerar	
[tu]	[não] precisa se empolgar	
tu	vai sentar	
	vem cá	
[eu]	vou te ensinar	a descer, a subir, a quicar e rebolar
Comportante	Processo Comportamental	Comportamento
[esse hit]	na tua mente	vai ficar
Comportante	Comportamento	Processo Comportamental

Na canção há processos comportamentais fisiológicos que remetem a significados voltados para a dança erótica que representa

o comportamento sexual geralmente atribuídos ao corpo da mulher (*vou sentar, vou quicar, [eu] sento, [eu] quico, tu vai sentar*).

É importante destacar que esses processos ocorrem após a primeira oração do texto, que é também um processo comportamental (*eu ensino*), mas de ordem psicológica e que pode apontar para uma relação de ensino-aprendizagem na qual o *eu* tem maior conhecimento e julga importante repassá-lo. Os outros processos comportamentais psicológicos (*empolgar, exagerar*) atuam como consequências dos processos comportamentais fisiológicos e parecem reforçar a ideia de que estes últimos estão em proeminência no texto.

Nossa compreensão a respeito desses processos comportamentais é, reforçamos, que há significados que apontam para a dança e relações sexuais. Como já abordamos anteriormente, um dos elementos do brega-funk enquanto fenômeno cultural é a dança do passinho, cuja performance tem uma abordagem binária (masculina e feminina), sendo a feminina caracterizada por passos como subir, descer, quicar e rebolar. Destacamos, com isso, que tal materialização discursiva de temática sexual expressa comportamentos sociais que representam a realidade da periferia.

Neste ponto relacionamos o discurso ao já abordado fato de que os bairros periféricos do Recife têm um alto índice de gravidez na adolescência (Folha de Pernambuco, 2019), sobretudo porque MC Loma, à época do lançamento da canção em 2018, tinha 15 anos. Ainda sobre a gravidez na adolescência, em 2018 Recife e Região Metropolitana somaram mais de 200 partos com mães entre 10 e 14 anos, e mais de 5.000 com mães entre 15 e 19 anos (Silva; Araújo; Carvalho, 2021). Soma-se a isso a falta ou mau estado de conservação de espaços públicos destinados ao lazer, como parques e praças (Rainheri, 2020; Moraes, 2022), por exemplo; também o fato do Grande Recife ter o maior percentual de pobreza entre as regiões metropolitanas de todo o país (Alves; Aguiar, 2022) e ainda assim ser a segunda cidade

mais cara do país para se morar (CBN Recife, 2021).

Além disso, a alta taxa de natalidade, sem considerar faixa etária das mães, está, dentre outros fatores, atrelada à desigualdade social, pobreza e falta de políticas públicas de lazer – como discutimos acima – e de saúde – como atendimento à saúde da mulher e educação sexual (Ferreira, 2010; Lazaretti; Teixeira; Oliveira, 2019).

Tais dados contribuem para compreendermos os processos comportamentais discutidos como uma representação desse recorte da periferia do Recife. As escolhas realizadas no texto – inconscientemente ou não – evidenciam uma relação entre a realidade em que as autoras vivem e seu discurso. A temática sexual é relevante, pois, se a tomarmos como uma prática de lazer, veremos que, a princípio, não há nenhum custo financeiro associado a ela, tampouco há a necessidade de intervenção governamental para que ela seja possível de existir.

No texto também temos ocorrências de Processos Relacionais, todos do tipo intensivo – “quando uma característica é atribuída a uma entidade (A é ou está B).” (Melo, 2013, p. 91). Nestes, os participantes são o *portador* e o *atributo*, os quais:

Quadro 3 - Processos relacionais

Nosso bonde	é	sinistro
Esse hit	é	chiclete
Escama	[é]	só de peixe
Portador	Processo Relacional Intensivo	Atributo

Os processos do tipo relacional demonstram como a experiência

do “ser” está sendo construída no texto, e isso nos dá pistas sobre como os participantes estão sendo caracterizados no discurso em relação ao que são, estão sendo ou possuem, sempre levando em conta a variação do tempo verbal (Halliday; Matthiessen, 2014). Aqui todos esses processos são apresentados no tempo presente (é), e isso faz toda uma diferença na compreensão do texto, pois o que é não é o que *será* ou o que *foi*.

Os portadores (*nosso bonde*, *esse hit*, *escama*) e seus atributos (*sinistro*, *chiclete*, *só de peixe*) estão atrelados a uma variação lexical muito característica de indivíduos periféricos jovens que produzem e reproduzem o brega-funk. Com isso consideramos pertinente observar que há um destaque para participantes que transmitem um sentido de coletividade, especialmente na primeira (*nosso bonde*) e na terceira oração (*escama*), o que contrasta com os participantes dos processos comportamentais (*eu*, *tu*).

Essa referida *individualidade comportamental* em contraste com uma *coletividade relacional* estabelece um interessante contraponto no texto. Para se referir a ações e sentimentos, as autoras fazem uso de participantes singulares, mas para tratar de existência, elas fazem uso de participantes coletivos. O primeiro portador (*nosso bonde*) suscita um significado que pode comportar não só as autoras, mas um grupo mais amplo de amigos/as da vizinhança e até mesmo, em uma perspectiva mais macro, a própria periferia. Tomando a potencialidade desta última referência, as autoras a representam como uma turma, uma comunidade íntima e sem delimitação mais específica, podendo ser qualquer um/a que compartilhe da mesma realidade.

O mesmo vale para os outros portadores. Na segunda oração (*esse hit*) há novamente um sentido de coletividade que se refere à música em questão que é performada pelas três artistas – o que seria diferente de *meu hit*, por exemplo. Na terceira oração (*escama*), cujo processo está em elipse [*é*], as autoras resgatam um sentido particu-

lar da palavra que está atrelado a indivíduos do gênero masculino que se comportam de uma maneira específica dentro da periferia, são os *galerosos*, *maloqueiros*, *escamosos*, eis a oração (*escama [é] só de peixe*).

Compreendemos esse recorte como uma certa marcação da voz da mulher frente à dominância dos artistas homens de brega-funk, a qual reflete uma estrutura social patriarcalista que reproduz, entre outros problemas, a violência doméstica e o feminicídio, estes que vitimizam mais mulheres negras e periféricas, não sendo diferente no caso da periferia recifense (Barbosa, 2004; Ferreira, 2022; Miranda, 2019).

Ademais, esse sentido de coletividade que apontamos haver nos processos relacionais vai ao encontro do senso de comunidade que há nas periferias. Conforme aponta Orlandi (2004), em comparação aos centros, cujos tipos mais comuns de aglomerados residenciais são os condomínios, as periferias se desenvolvem sem grande planejamento urbano, muitas vezes sem planejamento algum. Dessa forma, os muros que isolam os condomínios não são uma realidade comum nas periferias, o que contribui para que haja um maior e mais amplo senso de comunidade – nos bairros da periferia recifense há, por exemplo, mais de 120 entidades sindicais, movimentos sociais e associações populares com atuações ligadas à temática urbana, ambiental e demais articulações (Recife, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação discursiva entre o brega-funk e a desigualdade socioeconômica do Recife, discutida aqui a partir da transitividade oracional da canção *Envolvimento*, nos ajudou a compreender como as perspectivas de mundo da periferia são (re)produzidas neste particular evento social, sobretudo as noções de indivíduo e ação que ele representa. O fato de termos localizado apenas processos comportamentais e relacionais no texto significa que dar um destaque ao que as

pessoas fazem é algo de grande importância para a definição daquilo que elas são. Esse destaque, apesar de se dar mais sob uma forma individual, aponta para uma coletividade que é constantemente reforçada sob a forma de uma demarcação de território.

A utilização do tempo presente dá uma maior proeminência a essa territorialidade e agrega um elemento contra-hegemônico, tanto por ser uma produção de mulheres como por ser da periferia. É contra-hegemônico face à ideologia dominante do Estado que, com a segregação que faz do espaço periférico em relação ao centro da cidade, não se fragmenta – pelo contrário, se fortalece e se democratiza, já que o *bonde* não é delimitado por um grupo x ou um bairro y.

O elemento erótico é também contra-hegemônico, e nos vale explicar sua reprodução como algo naturalizado, aquém de uma representação moralista. Apresentar dois participantes, isto é, duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende, e utilizar palavras que podem ser consideradas vulgares para representar a ação sexual, reforça essa percepção do sexo como um evento despretensioso.

Reconhecemos que há limitações em nossa abordagem do fenômeno, uma vez que a explicação aqui discutida parte de um recorte específico. Este recorte específico, porém, traz também explicações específicas para o problema – advogamos que o *corpus* representa os altos índices de pobreza e gravidez na adolescência existentes na periferia do Recife pelas formas nas quais a existência e o comportamento dos indivíduos estão semanticamente inseridos na transitividade oracional do texto. Tais índices estão diretamente atrelados à desigualdade socioeconômica da cidade, e porque o discurso é também uma forma pela qual os indivíduos podem representar o mundo social de que fazem parte, assim o fazem a MC Loma e as Gêmeas Lacração em sua canção “Envolvimento”.

REFERÊNCIAS

ABRAMUS. **Brega-funk, o grande fenômeno musical do ano**, Recife, 2018. Disponível em: <<https://www.abramus.org.br/noticias/16130/brega-funk-o-grande-fenomeno-musical-do-ano/>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ALEPE. **Brega é reconhecido como expressão cultural pernambucana**, Recife, 18 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.alepe.pe.gov.br/2017/08/18/brega-e-reconhecido-como-expressao-cultural-pernambucana/>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ALSANNE, José. **6 fatos sobre o bregafunk, gênero que incendiou o Recife e ganha o país**, Recife, 17 dez. 2019. Disponível em: <<http://www.ubc.org.br/publicacoes/noticia/14422/6-fatos-sobre-o-brega-funk-genero-que-incendiou-o-recife-e-ganha-o-pais>>. Acesso em: 13 out. 2021.

ALVES, Pedro; AGUIAR, Priscilla. **Grande Recife tem maior percentual de pessoas em extrema pobreza entre as regiões metropolitanas do país, diz estudo**, Recife, 8 ago. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/08/08/grande-recife-tem-maior-percentual-de-pessoas-em-extrema-pobreza-de-todo-o-brasil-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BARBOSA, Sonia M. C. **Sexualidade e violência doméstica num bairro de periferia da cidade do Recife: o caso do Ibura/Recife**, 2004. Disponível em: <<https://equiponaya.com.ar/congreso2004/index.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRAGA, Carolina. **Evolução do brega-funk, o ritmo nordestino que ganhou o Brasil**, Belo Horizonte, 2 abr. 2020. Disponível em: <<https://culturadoria.com.br/evolucao-do-brega-funk-o-ritmo-nordestino-que-ganhou-o-brasil/>>. Acesso em: 13 out. 2021.

CBN RECIFE. **Recife é a segunda cidade mais cara para se morar**, Recife, 17 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.cbnrecife.com/artigo/recife-e-a-segunda-cidade-mais-cara-para-se-morar>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **MCs Troinha e Tocha são impedidos de fazer show com Márcia Fellipe em Caruaru**, Recife, 22 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2017/06/mcs-troinha-e-tocha-sao-impedidos-de-fazer-show-com-marcia-fellipe-em.html#:~:text=MCs%20Troinha%20e%20Tocha%20s%C3%A3o,Caruaru%20%7C%20Viver%3A%20Diario%20de%20Pernambuco&text=Os%20MCs%20Troinha%20e%20Tocha,na%20noite%20desta%20quinta%2Dfeira>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução André R. N. Martins et al. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

FERREIRA, Eduardo dos Santos. **Estudo sobre os fatores que explicam e influenciam a taxa de natalidade no Brasil**. 2010. 16 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119037/ferreira_es_tcc_arafcl.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FERREIRA, Lenne. **Em Pernambuco, a cada hora, cinco mulheres sofrem violência**, Recife, 25 jul. 2022. Disponível em: <<https://afrontosas.org.br/em-pernambuco-a-cada-hora-cinco-mulheres-sofrem-violencia/>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FOLHA DE PERNAMBUCO. **Ação no Recife faz alerta sobre riscos**

de gra-vidéz precoce, Recife, 1 fev. 2019. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/acao-no-recife-faz-alerta-sobre-riscos-da-gravidez-precoce/95012/>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREIRE, Wanderson. **Brega assume seu lugar no carnaval do Recife**, Rio de Janeiro, 5 mar. 2019. Disponível em: <https://www.anf.org.br/brega-assume-seu-lugar-no-carnaval-do-recife/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

G1. **Recife tem maior desigualdade entre capitais em 2019 e PE fica em ter-ceiro no país em concentração de renda, diz IBGE**, Recife, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/11/12/recife-tem-maior-desigualdade-entre-capitais-em-2019-e-pe-fica-em-terceiro-no-pais-em-concentracao-de-renda-diz-ibge.ghtml>. Acesso: em 14 out. 2021.

_____. **Pobreza e extrema pobreza batem recorde em Pernambuco: 1,8 milhão de pessoas vivem menos de R\$ 171 por mês**, Recife, 3 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/12/03/pobreza-e-extrema-pobreza-batem-recorde-em-pe-18-milhao-de-pessoas-vivem-com-menos-de-r-171-por-mes.ghtml>. Acesso em: 6 jul. 2023.

GOMES, Jaciara. **“Do Recife para o mundo”**: os significados do (brega) funk pernambucano. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

GUERRA, Raphael. **Com mês mais sangrento em 41 meses, veja ranking dos bairros mais violentos do Recife**, Recife, 18 maio 2021. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2021/05/12125464-com-mes-mais-sangrento-em-41-meses-veja-ranking-dos-bairros-mais-violentos-do-recife.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Abingdon: Routledge, 2014.

JC. **Rolezinho assusta clientes e lojistas em shopping no Recife.** Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/policia/noticia/2014/05/04/rolezinho-assusta-clientes-e-lojistas-em-shopping-no-recife-126902.php>. Acesso em: 2 jun. 2022.

LAZARETTI, Luana Rossetto; TEIXEIRA, Felipe Orsolin; OLIVEIRA, Sibeles Vasconcelos de. Desigualdades socioeconômicas e demográficas nos municípios do Rio Grande do Sul/Brasil: um índice de vulnerabilidade à pobreza. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 11, p. 1-15, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/urbe/a/gpC8TDgvCTvYCW7NvHsdDHk/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 29 jun. 2023.

LEIAJÁ. **MCs são expulsos do Parque da Jaqueira ao gravar clipe**, Recife, 14 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.leiaja.com/cultura/2019/02/14/mcs-sao-expulsos-do-parque-da-jaqueira-ao-gravar-clipe/>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Avante!, 1997.

MELO, Iran Ferreira de. **Ativismo LGBT na imprensa brasileira: análise crítica da representação de atores sociais na Folha de São Paulo**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MIRANDA, Priscila. **Na periferia do Recife, mulheres sentem ainda mais medo da violência**, Recife, 14 set. 2019. Disponível em: <<https://ne10.uol.com.br/canal/noticias/grande-recife/noticia/2016/09/14/na-periferia-do-recife-mulheres-sentem-ainda-mais-medo-da-violencia-637378.php>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MORAES, Katarina. **Esquecidas, importantes praças do Recife perdem principal função social**, Recife, 3 jan. 2021. Disponível em:

<<https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2022/01/14355863-esquecidas-importantes-pracas-publicas-do-recife-perdem-principal-funcao-social.html>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MORAES, Lucas. Pobreza: Grande Recife tem 40% da população sobrevivendo com R\$275 per capita, Recife, 7 abr. 2022. Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/economia/2022/04/14989939-pobreza-grande-recife-tem-40-da-populacao-sobrevivendo-com-rs-275-per-capita.html>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

RAINHERI, Amanda. **Faltam de parques e espaços de lazer afeta municípios do Grande Recife**, Recife, 25 out. 2023. Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/politica/2020/10/11989762-falta-de-parques-e-espacos-de-lazer-afeta-municipios-do-grande-recife.html>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RECIFE. **Lista de entidades/instituições e movimentos sociais e populares habilitados**, Recife, 5 nov. 2018. Disponível em: <<https://planodiretor.recife.pe.gov.br/sites/default/files/inline-files/LISTA-DAS-ENTIDADES-INSTITUIC%CC%A7O%CC%83ES-E-MOVIMENTOS-SOCIAIS-E-POPULARES-HABILITADOS.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

_____. **Perfil dos bairros**, Recife. Disponível em: <<https://www2.recife.pe.gov.br/servico/perfil-dos-bairros>>. Acesso em: 1 jan. 2023.

RIBEIRO, Rafael Gaia. Movimento Manguebeat: manifestações, fenômenos, musicais e diálogos de uma cultura híbrida e globalizada. **Música em Foco**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-53, 2020.

SANTOS, José Matheus. **Recife tem aumento no número de homicídios no acumulado de oito meses em 2021 e fica na contramão das demais regiões de Pernambuco, revela balanço da SDS**, Recife, 15 set. 2021. Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/blogs/jamildo/2021/09/13043239-recife-tem-aumento-no-numero-de-homicidios-no-acumulado-de-oito-meses-em-2021-e-fica-na-contramao-das-demaais-regioes-de-pernambuco-revela-balanco-da-sds.html>>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Elisa Carla; ARAÚJO, Raone P. da Silva; CARVALHO, Raquel L. L. Epidemiologia de gravidez na adolescência em Pernambuco. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 16037-16044, jul./ago. 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/33665/pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SOARES, Thiago. **Ninguém é perfeito e a vida é assim: a música brega em Pernambuco**. 2. ed. Recife: Carlos Gomes de Oliveira Filho, 2021.

THE WASHINGTON POST. **The world's best and worst cities**. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/wellness/1990/11/20/the-worlds-best-and-worst-cities/b5305fd4-98e6-4eb1-9073-648f7f5e29d6/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

VITORIANO, Agnes. **Em 2020, a PF de Pernambuco registra o maior número de apreensões de cocaína em 10 anos**, Recife, 9 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/em-2020-a-pf-de-pernambuco-registra-o-maior-numero-de-apreensoes-de/170734/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

O DISCURSO ANTIRRACISTA PRESENTE (OU NÃO) NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Gleibson George Silva do Nascimento
Universidade Federal Rural de Pernambuco
gleibson.george@ufrpe.br

1. INTRODUÇÃO

Diante dos alguns avanços (e ainda temos muito a melhorar) sobre reflexões e debates acerca de temas como o racismo, a educação antirracista, a violência e da não representação da pessoa negra, podemos perceber a importância que há sobre estudos que abranjam essas temáticas, pois se houver o silenciamento dessas problemáticas sociais, resultará em seu fortalecimento.

A partir dessa discussão, pude perceber que nos livros didáticos (LDs), durante meus anos de escolarização básica, havia uma carência descomunal de textos que apresentassem e representassem as pessoas negras (cultura, luta, história e o combate ao racismo). Porém, no Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (20 de novembro), as escolas tentam minimizar essa carência, mas, infelizmente, debates e palestras de conscientização e representação das pessoas negras se restringiam à referida semana ou apenas a essa data. Era como se esses temas se restringissem unicamente a sua data de comemoração, como se isso fosse suficiente para reparar essa falta durante todo o ano letivo. E, isso se repetia ano após ano.

Esse cenário que vivenciei por anos, inquietou-me a ponto de pensar em uma pesquisa que analise e aponte essa questão para que essa lastimosa realidade possa mudar e não se firme ainda mais na sociedade, visto que nos encontramos em situações similares de poucos anos atrás, porque nas minhas práticas recentes em sala de aula, enquanto professor de Língua Portuguesa, por exemplo, vejo que ainda há muito a se (re)pensar sobre a relevância da presença das pessoas negras, a força de sua imagem e o combate ao racismo nos LDs, pois trata de uma problematização muito necessária para a nossa sociedade e esse material é um apoio muito significativo na prática docente e, se bem utilizado, se torna uma ferramenta excelente de ensino na construção de conhecimentos e visibilidade a assuntos marginalizados que precisam sair desse lugar de desprestígio (a margem) para o centro nas práticas educativas. Ou seja, esse componente didático não pode se anular em tratar desses temas, pois são de grande relevância na formação dos estudantes, uma vez que se não praticamos uma educação antirracista, estamos sendo racistas, haja vista que é dessa forma que a sociedade nos educa. Se hoje precisamos de educação antirracista é porque já temos uma educação racista marcadamente presente em nosso dia a dia. Infelizmente, essa ideologia se faz marcadamente presente em nossa sociedade.

Pensando nisso, me proponho a realizar uma pesquisa que visa, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), compreender sobre como que os idealizadores e as editoras dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), dos Anos Finais da escolarização (6º ao 9º ano), aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2024, evidenciam (ou não) uma educação antirracista que dialogue com a Lei nº 10.639/2003 por meio de seus discursos (verbais e visuais) buscando a implementação e efetivação dessa educação. Assim sendo, pretendo apresentar as questões ideológicas que estão ligadas aos materiais analisados que já estão disponíveis nas escolas, se são eles produzidos para combater a desigualdade social, se são omissos corroborando com a desigualdade e as injustiças sociais atuais, haja

vista que entendemos o racismo com uma ideologia que impulsiona a discriminação étnico-racial, a desigualdade, a desumanização e a injustiça.

Portanto, com base nos estudos de Norman Fairclough (2001, 2005), Eni Orlandi (1988, 2003, 2007), Dominique Maingueneau (1976), Clecio Bunzen (2001, 2005), Teun A. van Dijk (2015), entre outros, buscamos compreender como que as editoras dos LDLP estão se portando diante desses conteúdos de caráter antirracista, pois entendemos que são pessoas com formações ideológicas diversas e, com certeza, isso ditará a forma de como que esses materiais serão elaborados. AACD direciona esse estudo porque “é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (Van Dijk, 2015, p. 113). Com isso, ao analisarmos o objetivo proposto, pretendemos ressaltar a importância e a necessidade de estudos que tratem do tema da educação antirracista e da representação da imagem da pessoa negra a fim de percebermos que os LDs são ferramentas educativas excelentes que podemos usar como forma de problematizarmos e enfrentarmos o racismo estrutural que vivenciamos na nossa sociedade e podem evidenciar grande potencialidade nesse enfrentamento. Ao tratarmos desses assuntos com a devida atenção que eles merecem, estamos nos posicionando contra as práticas sociais racistas que precisam urgentemente ser enfraquecidas, mas se as ignorarmos continuarão se perpetrando e se enraizando cada vez mais nas práticas discursivas da nossa sociedade. Contudo, é justamente esse movimento contrário que a educação propõe. Mas estão os LDLP corroborando com esse objetivo? Como apresentam essas problemáticas? Está a educação antirracista presente nesses materiais? São questões que pretendemos analisar na presente pesquisa.

2. O LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA: PRODUÇÃO E RELEVÂNCIA

Como mencionado acima, os LDs, quando bem elaborados e utilizados como materiais de apoio na prática pedagógica se tornam excelentes ferramentas educativas em sala de aula. Desta maneira, fica claro a importância desses materiais pela função a qual se propõem.

Antes de começarmos a analisar criticamente o LDLP e da forma em que o discurso antirracista se apresenta (ou não) neles, precisamos, mesmo que brevemente, perceber como foi o início de seu uso no Brasil. Vejamos o excerto a seguir:

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos, sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados (Oliveira et al, p. 26, 1997).

A partir desse fragmento, vemos que o LD começou a ser usado nas escolas de forma tímida, uma vez que a Bíblia detinha o poder de educar a sociedade da elite da época. Pouco depois, eles passam a ganhar força, porém ainda entre a escolarização da elite. Através desse movimento, o poder da educação fica concentrado e dedicado a esse grupo de pessoas. Discurso é poder, discurso é política. Com isso em mente, Norman Fairclough (2001), Linguista britânico e um dos fundadores dos estudos teóricos/metodológicos da ACD, aponta que há:

[...] uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras

relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante (p. 91).

Com isso, percebemos que a trajetória inicial dos LDs não visava uma educação igualitária e justa. A partir disso, já podemos observar que os primeiros momentos do uso do LD, de acordo com a sociedade da época, não era pensado para um bem comum e de educação para todos. E, refletindo sobre esse recorte histórico, estamos em uma condição parecida ou esses materiais estão rompendo com esse modelo arcaico de ensino de desigualdade? Os tempos são outros, mas nem tanto a ponto de podermos garantir que eles cumprem com maestria o papel social de neutralizar as injustiças que observamos na atualidade. Avanços ocorreram, mas muitas fragilidades ainda se fazem resistentes; por isso, precisamos ter o foco na análise da representação da pessoa negra e uma educação antirracista para promover uma conscientização quanto aos conteúdos apresentados nesses materiais.

Quase um século depois, em 1938, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, sugeriu que o governo fiscalizasse todos os LDs para terem o poder de controlar a educação das escolas. Décadas se passaram, mas só em 1997, com a criação do PNLD, esses materiais começaram a ser distribuídos de maneira mais ampla às escolas. Através do PNLD, as políticas educacionais passam a se fortalecer, de modo que há uma seleção rigorosa para a escolha dos conteúdos que poderão compor esses materiais. E, isso nos conduz ao entendimento que pela aprovação e distribuição desses materiais didáticos, seus responsáveis estão de acordo com a proposta de educação presente nesses livros.

Durante o processo de elaboração dos LDs, não podemos ignorar os sujeitos por trás de sua idealização - os autores e, também, os responsáveis pela sua aprovação. Acerca desses sujeitos, Clecio

Bunzen (2005), Mestre e Doutor brasileiro em Linguística Aplicada, expressa:

Quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (p. 26-27).

Por meio dessa informação, o estudioso vê o LD como gênero do discurso e podemos inferir que esses materiais não são preparados de forma desleixada ou sem comprometimentos, mas por pessoas que trazem consigo formações ideológicas que ficam marcadamente presentes nesses manuais, formações estas que são diversas. Os LDs carregam em si discursos que serão implementados nas escolas e que continuarão a ser reproduzidos na sociedade, pois sabemos que a educação objetiva formar cidadãos para a sociedade.

Acerca do sujeito e sua ideologia, Eni P. Orlandi (2003), Mestre e Doutora brasileira em Linguística, diz:

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito”. Daí a necessidade de uma teoria materialista do discurso – uma teoria não subjetivista da subjetividade – em que se possa trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e também a dos sentidos (p. 46).

No referido trecho acima, entendemos que não há sujeito/pessoa

sem ideologia. Até mesmo os que dizem não ter ideologia, enquanto atacam a ideologia do outro (como figuras políticas de Direita quando desmerecem/demonizam a ideologia das de Esquerda) têm suas ideologias, pois a autora, em seu livro *Discurso e Leitura* (1988), explica que a linguagem não é somente psíquica e social, todavia é produtora de discurso e ideologia, e Norman Fairclough (2001), mostra que:

[...] o discurso é socialmente constitutivo [...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são adjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (p. 91).

Sabendo que o discurso representa o mundo e traz consigo significado, por sermos seres sociáveis e estarmos vivendo em sociedade, fica evidente que todos temos uma formação discursiva (FD) e que, mesmo que não queiramos se manifesta em nossos atos de fala. Desta maneira, surgem os seguintes questionamentos: os LDs estão transmitindo qual tipo de educação através de seus discursos? Apresentam-se como objetos educativos à educação antirracista, por exemplo, ou se silenciam diante das problemáticas sociais que deveriam apontar? Esses questionamentos nos ajudam a perceber o papel dos conteúdos que devem se fazer fortemente presentes nos LDs; por isso, Clecio Bunzen (2001), classifica o LD como um objeto complexo em sua análise.

Os LDLPs, muitas vezes, tendem a focar no uso do texto com pretexto em estudar a gramática e uso da decodificação no lugar da interpretação de texto. Não queremos dizer que trabalhar gramática e leituras seja incorreto, mas focar bastante ou somente nesses conteúdos e deixar de lado outros é um deslize pelo fato do exagero em detrimento da falta de assuntos importantes, como o racismo estrutural presente na nossa sociedade e entre tantos outros temas que não podem ser deixados à parte.

Algo que salta aos olhos e corrobora com cada colocação apresentada é a massiva presença da imagem de pessoas brancas dentre as várias páginas do LDLP, enquanto pouco se faz presente ou se fala das pessoas negras. A representação semiótica e sua análise são de suma importância para podermos perceber nas entrelinhas a grande representação das pessoas brancas em detrimento ao apagamento das pessoas negras, apagamento esse que gera um epistemicídio velado desse grupo social identitário. Como um bom exemplo, temos o gênero textual *tirinha* que é bastante utilizado nos exercícios de interpretação de texto, estudo de gramática etc., em que aparecem personagens realizando ações. Com muita frequência, vemos, pelo menos, um personagem negro. Dentre cinco ou seis personagens brancos, quando há, vemos um negro. O questionamento que surge é: em um país como o Brasil, em que mais da metade da população brasileira se identifica como preta ou parda, segundo dados do Censo 2022¹¹, mal aparece nos LDLP? Por que não se fazem tão presentes nesses materiais? O que está por trás dessa invisibilidade dada a essa população? Estão nossos estudantes negros se sentindo representados enquanto passam pelo processo de escolarização? Esses e outros questionamentos devem nos inquietar e nos ajudar a buscar respostas diante desse problema.

Precisamos de uma conscientização sobre esses temas, porque diante da preocupação dos professores em aplicar conteúdos para cumprirem com o calendário escolar, tudo isso pode passar despercebido e o que ocorre com frequência quando os professores, caso queiram tratar de temas antirracistas e materiais voltados às pessoas negras, devem elaborar seus próprios materiais, uma vez que o LDLP não oferece esse suporte. Isso vivenciamos por experiência própria e de tantos outros professores, até mesmo de outras disciplinas, porque muitas vezes nos vemos sobrecarregados e pressionados a seguir o cronograma apoiados nos LDs, mas, ao mesmo tempo, sabemos que

11 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimen-to-raci-al#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20est%C3%A1%20tendo,identifica%20como%20preta%20ou%20parda.>

devemos adequar esses conteúdos quando queremos tratar sobre algum tema que não é contemplado por eles, algo que por muitas vezes já me ocorreu quando eu pretendi trabalhar, por exemplo, personalidades negras da literatura brasileira, como: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Machado de Assis (e grande é a surpresa dos estudantes ao tomarem conhecimento de que ele era negro), entre outros, e que o LDLP não proporcionou esse apoio.

A cada reflexão podemos perceber que o problema passa a revelar proporções maiores do que imaginávamos. Assim, percebemos a relevância de estudos que evidenciem essa temática para que, de fato, possamos combater o racismo que insiste em querer se fortalecer na nossa sociedade.

Na próxima seção, veremos uma crítica ao LDLP referente o modo de como o discurso antirracista é (ou não) apresentado e como pode ser feita essa análise crítica.

3. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DISCURSO ANTIR-RACISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

No ano de 2003, surge a Lei nº 10.639 promulgada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual, atualmente se encontra exercendo seu 3º mandato como Presidente do Brasil, em que discorre sobre tornar obrigatório no currículo escolar o estudo/ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Em seu Artigo 26-A, §1, vemos:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil (2003).

E, sobre essa lei, o Ministério da Educação (2008, p. 10) corrobora que “significa a ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional”. Portanto, por meio desses registros, fica evidenciada a necessidade desse tema fazer parte dos LDs para ir de encontro às FDs e ideologias racistas da nossa sociedade.

Durante minhas práticas em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa e, até mesmo, nas de Língua Inglesa e Espanhola, como anteriormente mencionado, percebo que é gritante a falta da ideologia antirracista nos LDs. Essa aflição não só foi experimentada por mim, mas por muitos (senão todos) dos meus colegas professores, pois, das vezes em que nos reunimos, relatamos que vivenciamos essa dolorosa realidade.

Portanto, fica transparente que a Lei nº 10.639/2003 vem para tentar, mesmo que de maneira obrigatória, neutralizar a carência de estudos e a evidenciação da pessoa negra nos LDs. No entanto, depois de 22 anos de sua promulgação, não constatamos a aplicação da lei como deveria ser feita. E, deveríamos olhar para os estudos e aplicação de uma educação antirracista não como um mero cumprimento da lei, mas pela ótica da igualdade racial, o respeito e a sensibilização da nossa humanidade, porque o racismo é destruidor e assola a sociedade de maneira devastadora. O racismo é uma tentativa de desumanizar nosso semelhante, de inviabilizar sua existência e a educação antirracista vem de encontro a todo malefício racista que podemos imaginar. Sem essa educação, os cidadãos continuarão se formando pela educação racista que se faz presente no âmbito social, pois é a partir dessa educação que nossos olhos são abertos para esse problema, uma vez que a FD que vivenciamos é racista. Muitos são racistas e nem se dão conta disso, simplesmente pelo fato de não terem sido educados para serem antirracistas.

Diante desse cenário, percebemos o apagamento das pessoas

negras nesses materiais e o silenciamento de uma educação antirracista. Sendo assim, ao não aplicarem a Lei nº 10.639/2003 e não se comprometerem com a educação antirracista, os autores dos LDLP estão praticando, o que a linguista e analista do discurso Eni P. Orlandi (2007) classifica como “política do silêncio”, em que se apaga um determinado discurso pelo “não dito”, e ela explica: “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo [ou não dizer] apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (p. 73). Ou seja, dizer algo é discurso, assim como não dizer, também, o é. Somos indivíduos com FDs diversas. Desta forma, o ato de se posicionar ou não a favor de uma determinada ideologia se caracteriza como uma prática discursiva, pois Norman Fairclough (2005) ressalta que o discurso é uma forma de representar a vida social, e Dominique Maingueneau (1976), Linguista francês especialista em Análise do Discurso, aponta que as formações ideológicas se fazem presentes nas práticas discursivas.

Para podermos entender melhor como funcionam os discursos dispostos nos LDLP, em especial o discurso antirracista, precisamos nos atentar a uma análise semiótica com o intuito de descobrir como se dão os atos de fala e quais significados nos proporcionam, pois Norman Fairclough (2001) fala que o discurso tem poder para construir representações sociais. Vejamos:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem ‘entidades-chave’ (sejam elas ‘doença mental’, a ‘cidadania’ ou o ‘letramento’) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou pacientes), e são esses efeitos sociais do discurso (p. 22).

Assim sendo, podemos perceber o poder e influências que o discurso tem na sociedade, porque ele, de certo modo, tem participação na formação dos sujeitos sociais. Ou seja, a FD que adquirimos durante nossa vida advém dos discursos que se fazem presentes na

sociedade. E, o autor chama atenção para o uso da linguagem como ação social, porque tem o poder sobre a estrutura social. Assim, ele completa:

Proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] Implica ser o discurso um modo de ação, uma forma que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (Idem, p. 90-91).

Com isso, em seu livro, o estudioso propõe apresentar discussões sobre o que é discurso e sua manifestação/influência na sociedade e que podemos nos valer disso para propormos, em contrapartida, discursos que podemos classificar como “positivos” que visem neutralizar os “negativos”. Ou seja, é também por meio de discursos que podemos agir contra os discursos indevidos que circulam no âmbito social discursos que proponham mudanças sociais.

Conforme os estudos de Teun A. van Dijk, Linguista neerlandês, precisamos, metodologicamente, analisar criticamente o discurso sob as seguintes perspectivas: as macroestruturas semânticas e as microestruturas semânticas.

Vejamos mais detalhadamente o que seria, segundo ele, as macroestruturas semânticas, também classificadas como significados globais:

[...] eles são geralmente intencionais e conscientemente controlados pelo falante; eles incorporam as informações (subjetivamente) mais importante de um discurso, expressam o “conteúdo” geral dos modelos mentais dos eventos e, talvez o mais importante, representem o significado ou a informação que a maioria dos leitores memorizarão melhor de um discurso. Discursivamente, tópicos ou temas são caracterizadamente expressos nos títulos, resumos e sumários: (Van Dijk, 2009, p. 68, apud Oliveira, 2013, p 330).

As macroestruturas semânticas seriam nossa visão geral sobre

algum assunto abordado no LDLP. Vamos tomar, por exemplo, o gênero textual *charge*. Esse gênero textual se caracteriza pelas críticas que visa realizar sobre qualquer assunto de interesse de/para seu interlocutor. O que nos chama a atenção de imediato pode ser o título, a disposição dos personagens, as cores, etc. Tudo isso é apresentado com o objetivo de fazer com que o interlocutor perceba a estrutura do texto de um modo mais amplo para depois observá-lo de modo mais detalhado. Ou seja, a macroestrutura comporta as microestruturas e ao observarmos toda essa estrutura, há a compreensão da mensagem a ser transmitida.

E, sobre as microestruturas, também classificadas com significados locais, vemos:

[...] os significados locais são uma função de seleção feita pelos falantes/escritores nos seus modelos mentais dos eventos ou suas ideologias e conhecimentos mais gerais. Ao mesmo tempo, eles são um tipo de informação que (sob o controle geral dos tópicos globais) mais diretamente influenciam os modelos mentais e, por isso, as opiniões e atitudes dos receptores textuais. Juntamente com os tópicos, esses significados locais são mais bem lembrados pelos receptores e, por isso, podem ter as consequências sociais mais óbvias (Idem, p 332).

A partir desse entendimento, podemos perceber a importância de nos atentarmos ao texto como um todo para compreendermos quais são as intenções de seu produtor em transmitir tal mensagem, pois todo texto traz consigo discursos. O texto é um produtor de discursos, porque não se fez do acaso, pelo contrário, foi construído por algum sujeito e revela sua ideologia.

Norman Fairclough (2001) corrobora com esse raciocínio de análise mirando em análises das práticas discursivas no texto e classifica macroanálise e microanálise, o que Teun A. van Dijk classifica como análise das macroestruturas semânticas e microestruturas semânticas. Esses estudiosos compartilham do entendimento que, para haver uma análise do discurso de forma crítica, essa metodologia seria

a mais adequada para que seja observado cuidadosamente todo o objeto de análise, desde uma investigação ampla às mais profundas.

Direcionando nossa atenção ao LDLP, podemos pensar em analisá-lo com esse modelo de análise crítica sugerido por Teun A. van Dijk, porque ao direcionarmos nossa análise para as microestruturais semânticas, estamos observando as estruturas sintáticas, as escolhas lexicais, os movimentos dos personagens, suas feições, suas posições, os níveis nos quais são colocados, etc. Ou seja, mediante essa metodologia sugerida para uma ACD, poderemos entender como a linguagem, seja ela verbal ou visual, se apresenta e exerce o poder de representar discursos e causar efeitos nos interlocutores. Diante disso, podemos ter noção de como realizar uma análise crítica desses discursos que são apresentados sobre o que dizem e o que esperam de seu interlocutor; e, ademais, na ausência do discurso antirracista, vemos o discurso da política do silêncio, lembrando o que diz Eni P. Orlandi (2007), que corrobora com o racismo estrutural da nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, propusemos uma crítica ao LD, especialmente ao LDLP, para refletirmos sobre a carência que esses materiais mostram por não tratarem com mais afinco a temática do racismo e uma proposta de educação antirracista, prática essa que se silencia gerando o apagamento dessa temática tão necessária para ser trabalhada nas escolas.. Sendo esses objetos apoios à prática docente, se bem elaborados e aplicados, se mostram como excelentes ferramentas educativas. Assim sendo, suas fragilidades devem ser cautelosamente analisadas para que melhorias sejam implementadas.

Através de análises propostas, à luz da ACD, nós, professores, devemos refletir sobre como a representação da imagem das pessoas negras a educação antirracista pode vir a ser efetivada no ambien-

te escolar por meio dos LDs. Essa e outras reflexões podem surgir e serem problematizadas a ponto de promover a conscientização sobre esse assunto que não pode ser ignorado. Como já dito: se não há a aplicação da educação antirracista em sala de aula, o racismo continuará a se fortalecer, mas, é justamente esse movimento que devemos buscar interromper ao propormos um movimento contrário. É urgente um olhar cuidadoso a essa assunto para que, a cada dia, o racismo estrutural seja evidenciado e perca adeptos e, com isso, tenhamos uma sociedade igualitária, livre de preconceitos, violências e discriminações raciais em que possam apreender e vivenciar a igualdade social que tanto almejamos. Que possamos torná-la nossa realidade!

REFERÊNCIAS

BUNZEN, Clecio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Revista Estudos Linguísticos XXXIV**, São Paulo, p. 557-562, 2001.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** (Dissertação de Mestrado) Unicamp, Campinas, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Critical Discourse Analysis.** Marges linguistiques - Revue semestrielle életronique en Sciense du Langage, n. 9, 2005, p. 76-94. Disponível em: www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/critdisanalysis.doc. Acesso em: 21 jun. 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours.** Paris: Hachette, 1976.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação**

das relações Étnicorraciais e para o ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático.** Campinas: UNICAMP, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso:** perspectivas teóricas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **A análise de discurso:** princípios e procedimentos. 5.ed. Campinas, SP. Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ªed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

VAN DIJK, Teun. A. **Discurso e Poder.** São Paulo: Contexto, 2015.

O PROBLEMA É GÊNERO: TECENDO INQUIETAÇÕES SOBRE A CRUZADA ENFRENTADA PELA LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA

Gustavo José Barbosa Paraíso
Universidade Federal Rural de Pernambuco
guga.paraíso@gmail.com

Iran Ferreira de Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Iranmelo@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A proposta desse texto é aliarmos os debates realizados na Disciplina “Discurso, História e Cultura” do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL-UFRPE) ministrado pelo Professor, Dr. Iran Melo, a partir da obra norteadora da Disciplina “Discurso e Mudança Social” de Norman Fairclough (2016). Na obra, o autor propõe examinarmos em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social. Sua Teoria é dialética, pois ele demonstra que o discurso é moldado pela estrutura social, e por outro lado é constitutivo da estrutura social. Ele aponta, ainda, que devemos ter uma visão crítica sobre o papel da linguagem na organização e na manutenção da hegemonia de determinados grupos sociais em detrimento de outros. E para essa crítica devemos refletir e desenvolvermos uma consciência que as transformações das práticas sociais necessitam de uma transformação nas práticas linguísticas.

Partindo desses pressupostos, colocamos luz na temática do uso e, sobretudo, na “cruzada” que visa combater e proibir o uso da Linguagem não-binária³¹². Validar existências humanas é um papel primordial que a linguagem exerce. Pensar nas pessoas que fogem a cisheteronormatividade¹³ é um ponto primordial para destacarmos e refletirmos sobre a importância da linguagem não-binária. Linguagem não-binária (LNB) é um conjunto de estratégias discursivas para proporcionar que a comunicação, especialmente de pessoas que não se enquadram exclusivamente na lógica binária homem/mulher, tal como regem modelos culturais dominantes de performance de gênero, seja plural e polifônica, isto é, atravessada por pessoas com vozes de diferentes perspectivas e vivências.

Somado a isso, trago as inquietações provocadas por ocasião da leitura do livro de Judith Butler (2024), “Quem tem medo do gênero?” e as observações apresentadas em sua obra problematizando o gênero e desvelando o fantasma que ele representa na sociedade, onde a quebra do binário homem/mulher é o responsável por produzirem a destruição de valores religiosos e da família. Sendo assim, nos inquietamos a refletir que a “cruzada” que se instalou contrária a LNB se deve, *a priori*, não a defesa de uma “pseudo norma culta” e sim ao medo fantasmagórico da quebra do gênero binário e a corporificação da existência de uma dissidência que diverge da norma padrão instituída na sociedade.

Consideremos, por exemplo toda uma orquestração que encontra no gênero motivado por forças políticas, morais, sociais e religiosas o ápice para unirem-se contra corpos de sexualidades dissidentes. O gênero faz parte desse oportunismo ideológico e de realmente ocupar agentes para atuarem contra a liberdade, e que utilizam aspectos

¹² Opto por usar hífen na escrita de “não-binário” com o intuito de dar maior unidade semântica a esse atributo quando designando a linguagem, haja vista ser “linguagem não-binária” um conceito central nesse trabalho.

¹³ Cis-heteronormatividade é a ideia de uma construção de uma sociedade onde a norma é que todos os corpos são cis gênero, ou seja ser uma pessoa cis, (que é estar em total acordo com o gênero atribuído no nascimento), e heterossexuais, (sentir atração física e/ou sexual pelo gênero/sexo oposto).

da natureza para deslegitimar corpos que não atendem a uma submissão cis-heteronormativa. Esquecendo, portanto, que a natureza é algo extremamente mutante.

De tal maneira é possível imaginar a demonização existente diante de corpos que subvertem aos domínios biológicos, evidenciando a sua existência para além de uma genitália. Essa condição também encontra respaldo e críticas profundas pelo viés religioso onde o patriarcado contribui empacotando dogmas e ideologias que proclamam atrevimento e atentados contra Deus. Uma espécie de lealdade fantástica atuando firme contra as liberdades. Isso restringe acolhimento familiar, levanta a imensidão de gracejos e insultos na comunidade, nas instituições e uma fertilidade para promoção de violências por defensores de uma ordem rigorosa na definição do gênero.

Mas afinal o que é gênero? Para Butler são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado “supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos femininos ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos” (Butler, 2003, p.24). Consideramos importante esclarecer que entendemos gênero como uma categoria polissêmica que indica diferentes possibilidade de classificação de seres e coisas no mundo (por isso, falamos de gênero textual, gênero gramatical e gênero literário, por exemplo). Nesse sentido, em muitas línguas, gênero neutro significa o mecanismo usado para o funcionamento gramatical apontar a existência de um ser que não é referido como homem ou mulher contextualmente. No português não temos essa possibilidade de neutro reconhecido como oficial, mas criamos e, quando fazemos isso, costumamos chamar o novo mecanismo de gênero neutro. Contudo, neste estudo, por entender que a palavra “neutro” pode ocasionar problemas de compreensão – indicando também “imparcial” ou “isento” –, prefero usar o epíteto “não-binária” para “linguagem não-binária”.

Na obra *Problemas de gênero* (2003), Butler realiza interlocuções com diferentes autoras, sobretudo com Simone de Beauvoir, onde ela indicará os limites dessas análises de gênero, visto que eles “presupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis de gênero na cultura” (Butler, 2003, p. 28). Partindo da emblemática afirmação “A gente não nasce mulher, torna-se mulher”, Butler nos mostra que “não há nada em sua explicação [de Beauvoir] que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (Butler, 2003, p. 27). Assim, ela demonstra que gênero não é algo que a gente faz, é algo que “performatizamos”.

Nessa obra, ela afirma que o gênero é um efeito das práticas discursivas do corpo. Ademais, seu pensamento se inspirou no filósofo John Austin (1962), e a sua Teoria dos Atos de Fala, assim, Butler afirma que a linguagem do corpo tem como função principal criar a realidade e a identidade de gênero dos sujeitos. Além disso, Butler afirma que gênero é o ato fundacional de linguagem sobre alguém. É, nesse momento, que começa a construir sua teoria sobre a performatividade de gênero, que é potencial humano de criação pela linguagem da realidade de gênero de alguém. É importante sempre lembrarmos que gênero é uma ação de linguagem, portanto é discurso.

Não podemos deixar de citar que os estudos de Joan Scott (1995), que nos apresentou o gênero como uma categoria “útil de análise”, pois nos mostrou que os papéis de homens e mulheres na nossa sociedade não são naturais, biológicos e imutáveis no decorrer do tempo e da cultura. Assim, a palavra gênero passou a ser utilizada para enfatizar os aspectos culturais relacionados às diferenças sexuais. Gênero remete à cultura, aponta para a construção social das diferenças sexuais, diz respeito às classificações sociais de masculino e de feminino. Mulheres de países nórdicos têm características que, para nossa cultura, são tidas como masculinas. Ser masculino na França é diferente do que é ser masculino no Brasil ou mesmo na Escócia. Ser masculino ou feminino, homem ou mulher, é uma questão de gênero.

A partir dessa visão aparentemente consensual do conceito de gênero, o termo foi empregado de diferentes maneiras.

A definição de gênero que Scott apresenta na obra “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, publicada originalmente em (1986), parte de duas proposições: 1) gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e 2) gênero é um modo primário de significar relações de poder. A primeira refere-se ao processo de construção das relações de gênero. A segunda refere-se à pertinência da aplicação do termo como categoria de análise de outras relações de poder. Assim, o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. A autora ainda nos mostra que “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p.86).

Pensar no gênero e nas relações de poder que se estabelecem nesse construto social é pensar, nos estudos de Foucault, sobretudo na “Microfísica do Poder” (2004), pois ele aborda em como o poder atravessa os corpos e grava a norma nas consciências dos sujeitos. Foucault reitera a proposição de que o discurso é uma prática discursiva definida pelo status do sujeito que fala, pelos lugares de onde fala, e pelas posições que assume quando fala.

Traremos mais adiante Foucault para somar nesta discussão, porém não conseguiremos esgotar as possibilidades de incluirmos conceitos e caminhos para referenciarmos o gênero das mais variadas formas e sob os mais variados prismas teóricos. O gênero seria uma forma de indicar construções sociais. Sendo assim, problematizaremos esse “fantasma do gênero” que recai sobre a cruzada enfrentada pela LNB, e somando a tudo isso verificando o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, sobretudo seu papel fundamental na transformação social.

2. CRUZADA CONTRA À LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA

Para começo de conversa, devemos compreender alguns pontos sobre a não-binariedade de gênero. Sabemos que o discurso é capaz de subverter as normas de gênero e desregular a binariedade que evocamos no exercício dos processos de generificarmos um corpo. Isso rompe com essa tradição dualista de gênero que observamos anteriormente em nossa cultura, que não cogita possibilidades fora do cânone dicotômico homem-mulher. A não-binariedade seria essa quebra da dualidade de posição que evocamos nos discursos, e que busca poder eliminar a ideia de que as palavras encerram valores dicotômicos em si, a fim de consolidar outro padrão performativo.

Para auxiliar esse esclarecimento, evocamos as teorias pós-modernas que colocam luz em estudos sobre o conceito de não-binariedade de gênero, que segundo o Professor Iran Melo (2021, p. 01):

A não-binariedade de gênero é um modo de nos reconhecermos um lugar outro para além do dualismo masculino-feminino e homem-mulher, que é uma herança da nossa formação cultural advinda da nossa colonialidade resultante das práticas colonialistas que vivemos a partir das invasões à América desde séculos atrás e nos legaram uma maneira de estar no mundo e de pensar muito proveniente do norte global.

Um ponto fundamental nesse texto perpassa por compreendermos o que denominamos de linguagem não-binária (LNB). Primeiramente, observamos que existem algumas outras formas na atualidade de nomear a LNB. As mais usadas como sinônimos a LNB são “linguagem neutra” e “neolinguagem”. Porém corroboro com a perspectiva da filósofa Donna Haraway (1995) que tem uma total desconfiância em uma possível “neutralidade” na produção de conhecimento científico. Neolinguagem, observamos ser uma nomeação muito utilizada por ativistas não-binários, sobretudo a pesquisadore¹⁴ Úrsula

¹⁴ Neste texto vamos usar a própria linguagem não-binária, como não poderia ser diferente diante da defesa que fazemos aqui.

Brevillheri (2022), fala que neolinguagem consiste em um termo amplo contemplando a perspectiva de novas formas de linguagem não associadas à norma padrão. E ainda diz que é um movimento que tem sido nomeado por ela de “polifônico”, isso é atravessado por diferentes vozes, justamente por ser uma construção coletiva e descentralizada e plural.

Para tanto, a ideia que temos de LNB é talvez uma soma dessas pensadoras, conforme já apresentamos acima nossa definição. E a LNB é parte da linguagem inclusiva de gênero (modelo de discurso já bastante discutido pelo linguista britânico Norman Fairclough, (2001 [1992]) e por outras referências da Linguística, que visa a democratizar representações de gênero fora das universalizações masculinistas. Sendo assim, a linguagem inclusiva de gênero (LIG) integra o que se chama de linguagem inclusiva, que são modos de uso linguístico que objetivam visibilizar grupos historicamente alijados.

Dito isso observamos uma cruzada na atualidade, sobretudo no Legislativo brasileiro que se mostra intolerante sobre os acontecimentos da vida real, visto que ele objetiva combater a LNB, com o argumento predominante de que ela prejudica o ensino do português brasileiro, bem como ameaça o uso de nosso idioma. Todavia me inquieto com essa perspectiva argumentativa. Mais adiante vamos discorrer sobre essa inquietação, porém vamos “costurar” com as “linhas” de Butler (2024), Fairclough (2016) e Foucault (2004) tecendo nossa inquietação sobre essa perspectiva.

3. TECENDO AS INQUIETAÇÕES

Iniciando a “costura” gostaria de refletir sobre a relação em como o indivíduo se reconhece como sujeito, e de como o sujeito está intrinsecamente ligado ao discurso. Pois o discurso possibilita a produção da subjetividade e do sujeito, esse pressuposto perpassa as mais variadas obras de Foucault, e amplia as possibilidades na Análise do

Discurso, que o discurso é uma categoria basilar do sujeito e do poder. Nos últimos estudos de Foucault, sobretudo na “Microfísica do Poder” (2004), ele aborda em como o poder atravessa os corpos e grava a norma nas consciências dos sujeitos. Foucault reitera a proposição de que o discurso é uma prática discursiva definida pelo status do sujeito que fala, pelos lugares de onde fala, e pelas posições que assume quando fala.

Dito isso, refletimos sobre a “cruzada” que se instalou contrária a LNB e o medo fantasmagórico da quebra do gênero binário e a corporificação da existência de uma dissidência que diverge da norma padrão instituída na sociedade. O cenário sociopolítico em nossa sociedade, onde a Igreja, a Ciência e a Política colaboram com as práticas violentas sofridas por essa população abjetificada, onde em muitos casos a justificação dessas violências parte dos discursos que corroboram com essa prática. Pois esses discursos se valem como estratégias de silenciamento desses sujeitos que desviam à norma, e para tanto, são alijados.

Assim, esses discursos de nosso cenário sociopolítico advêm de dispositivos de poder que produzem efeito sobre os sujeitos. Ademais, o discurso para Foucault é uma prática discursiva, como um dispositivo de poder, que constrói verdades, as quais terão efeitos sobre os sujeitos. E toda prática discursiva envolve posicionamentos de sujeitos no interior de grupos sociais, além de que as enunciações comportam sentidos que mudam de um lugar para outro. (Foucault, 2004). Sendo assim, o poder é exercido por meio do discurso, e o lugar de onde provêm esses discursos reafirmam esse poder. O que me leva a reflexão: **Quem profere esses discursos quer preservar a norma culta, e o aprendizado do português? Ou o problema da LNB é o gênero e a representação dessas pessoas que divergem da norma?**

Porém, devemos entender o que significa poder. Em um dicioná-

rio comum da língua portuguesa o significado de poder é apreciado em 18 sinônimos, com destaque para: “ter a faculdade ou o direito, de: poder determinar algo”; “dispor de força ou autoridade”; “direito de deliberar, agir ou mandar” (Ferreira, 2001, p. 577). Devo ainda destacar que Foucault estudou o poder não para criar uma teoria de poder, mas para identificar os sujeitos atuando sobre os outros sujeitos.

Evocando, ainda, Foucault o poder acontece como uma relação de forças, como ele explica em:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2004, p. 193).

Diante disso, podemos dizer que não existe o poder, mais sim relações de poder, que existe em toda a sociedade, em todos os lugares e com todas as pessoas. Através de seus mecanismos, o poder atuará como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos. E para exercer esse controle ele utilizará dois dispositivos validados pela sociedade para a justificação do poder e para a domesticação dos corpos, são eles: vigilância e punição. Esses dois dispositivos são inseridos na sociedade de forma discreta, e essa mesma sociedade confere como indispensável a existência desses dispositivos e é legitimada pelos próprios cidadãos.

Continuando a tecer nossas inquietações é hora de trazer a “li-

nha” de Butler (2024) e suas reflexões que evocam a contribuição da Religião, especificamente do Vaticano, para a retórica antigênero, pois “o gênero é encarado como uma ameaça totalitária ou como obra do demônio, e, dessa forma, disseminado como força mais destrutiva do mundo, um rival contemporâneo e perigoso de Deus, a ser combatido ou destruído a qualquer custo (Butler, 2024, p.10).

Essa cruzada contra a “ideologia de gênero¹⁵” teve seu início, segundo Butler (2024) no Pontifício Conselho para a Família, que argumentava que estas “ideologias” negam a dualidade preordenada de homem e mulher, e como homem e mulher são criações de Deus, essas pessoas que buscam criar a si mesmas, supondo terem poderes divinos de autocriação, negam o poder criador de Deus. Um aspecto importante para mencionarmos é que em sua obra, Butler menciona que para enfrentar o aspecto demoníaco do gênero, católicos e evangélicos mesmo defendendo concepções religiosas antagônicas se juntam.

Desde então os discursos proliferaram inúmeras metáforas, desde comparar a “ideologia de gênero” a guerra nuclear ou ao nazismo, retratando o gênero como um perigo iminente. A Autora põe foco na questão de que “o gênero ameaça inaugurar uma era em que não haverá mais intervenção religiosa nos assuntos do Estado e a Igreja estará firmemente separada do Estado” (Butler, 2024, p.52).

Usando a “linha” de Foucault para entrecruzar com a de Butler, lembremos que estamos “tecendo” com “linhas” diversas esse nosso trabalho, quando se pensa em poder pensase automaticamente em quem o detém, o exerce e o mantém. O poder sempre esteve presente nas relações humanas. Para Foucault (2004) onde existem pessoas existe uma relação de poder. Ainda nessa obra ele explica que os “discursos de verdade” da sociedade, por meio de sua lingua-

¹⁵ A primeira vez que a expressão se tornou pública foi na IV Conferência Mundial da Nações Unidas sobre a Mulher, em Pequim, em 1995, pelo então Cardeal Joseph Ratzinger, que veio a ser o Papa Bento XVI.

gem, comportamento e valores, são relações constituídas de poder e, portanto, aprisionam os sujeitos.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (Foucault 2004, p. 12).

Voltando para Butler (2024), ela nos mostra que a Igreja se opõe ao conceito de que gênero é um efeito histórico e cultural, e sim uma lei natural determinante do sexo binário. E agir contrário a esse entendimento é fomentar um exercício rebelde de liberdade, que destrói o essencial ao ser humano, que foi divinamente ordenado e constituído por Deus. Ela ainda nos mostra que para o Vaticano: “o casamento e a reprodução heterossexual definem o humano, implicando que as pessoas que não aderem a essa forma social estão desviando da ideia adequada de humano” (Butler, 2024, p.83).

A obra de Butler (2024) ilumina o medo em torno do “gênero” em discursos conservadores e reacionários, que objetivam criar pânico moral e propiciar o apoio popular a projetos políticos fascistas, autoritários e excludentes. Desde o anúncio de sua publicação, a obra sofreu diversos ataques de caráter transfóbico e fascista. Esses ataques reforçam a atualidade do livro, que aborda o contraditório comportamento de censura do movimento antigênero. Como na decisão judicial (que corria em segredo de justiça) autorizando o recolhimento de todos os exemplares da referida obra, e exigindo a sua retirada imediata de todas as livrarias do Brasil. O pretexto para essa decisão foi a reprodução, na capa interna da obra de uma foto tirada em manifestação contrária à autora durante sua última vinda ao país. Nessa imagem, devidamente creditada e com direitos livres, uma manifestante segurava um cartaz com dizeres antigênero, e uma das ilustrações desse cartaz era com uma personagem cuja propriedade é reivindicada por uma editora religiosa (adventista). Sabemos que o debate

intelectual é fundamental para a transformação social, e ataques à circulação do pensamento é mais uma forma de exercer o poder.

Assim, “amarrando” as pontas dessas “linhas”, inquietome que o “fantasma do gênero” coloca em xeque a manutenção do poder da Igreja, do Estado e das demais instituições de controle sociais, fazendo com que a quebra desse binarismo de gênero seja a mola propulsora dessa revolução da hegemonia do poder dessas instituições. Butler argumenta, ainda, que “para nos opormos a essa força, temos de chegar a uma nova compreensão e afirmação radical do gênero em toda a sua complexidade e diversidade” (Butler, 2024, p101.)

Enfatizando o papel da linguagem e das palavras e o poder que elas exercem na constituição humana. Butler afirma que:

Lembre-mos de que se tem imaginado que certas palavras são tão poderosas que só a censura traria alguma esperança de privá-las de seu poder. É, sem dúvida, uma situação desesperadora para quem vive com medo de textos, discursos, imagens e performances – incluindo performances drag. E, no entanto, as práticas de censura atribuem às palavras, aos textos e às performances mais poder do que elas jamais poderiam ter por si só (Butler, 2024, p.101).

Evoco, ainda, a Professora Viviane Mosé (2023), que fala sobre a importância da linguagem para uma transvaloração de todos os valores, que o desafio que temos hoje, se passa necessariamente por uma nova relação com a linguagem, e que a linguagem precisa se transformar para permitir a existência de um novo “homem”.

Dito isso, vamos refletir sobre a cruzada enfrentada pela LNB, em defesa de uma “pseudonorma culta”, para tanto vamos “tecer” agora com a “linha” de Fairclough (2016) que propõe examinarmos em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também o seu papel na transformação social.

De acordo com Fairclough (2016), as hegemonias são organizadas, produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Esse postulado se refere ao que ele chama de Teoria Social do Discurso. Essa Teoria aborda que a linguagem preenche a função de representar ou construir experiências sobre o mundo.

Outro ponto importante dessa Teoria é a dialética que fundamenta essa perspectiva, visto que o discurso é moldado pela estrutura social, assim como ele é constituído a partir dessa estrutura. Devemos ter uma visão crítica sobre o papel da linguagem na sociedade, visto que ela promove a manutenção das hegemonias de determinados grupos sociais, em detrimento de outros. E ser um analista crítico do discurso exige reflexão e desenvolvimento de uma consciência sobre os direitos e deveres, e sobretudo saber que as transformações das práticas sociais passam por uma transformação das práticas linguísticas, afinal estamos “tecendo” essas reflexões com diferentes “linhas” que nos proporcionam dialogar com diferentes olhares que se fundam em um mesmo objetivo.

Fairclough (2016) nos diz ainda que os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem e as constituem, e são os efeitos sociais do discurso que são focalizados na ACD. Dessa forma, podemos dizer que a análise linguística serve como um método para estudar processos sociais amplos, mudança de estruturas sociais, construção de identidades etc., conforme ele aponta ao propor um método de estudo que investigue a mudança na linguagem como ponte para o estudo da mudança social.

Porém é hora de tensionarmos essas “linhas” e talvez apertarmos ou folgarmos um pouco o ponto que estamos “tecendo”, afinal a proposta desse texto é dialogarmos, e, sobretudo, termos uma visão crítica dos postulados aqui apresentados. Apertando o “ponto” da “linha” apresentada na obra de Fairclough (2016), escrita originalmente em inglês, e traduzida para o português, versão que utilizamos para

“tecer” esse nosso diálogo, e que se optou por adotar o masculino e o feminino, (por exemplo, ‘ele(a)’), em substituição ao feminino genérico usado originalmente pelo autor na sua língua original. Tal feito foi justificado, pela tradutora, para facilitar a leitura de sua obra sem prejudicar a dimensão crítica dela.

Praticando a reflexividade é claro que as escolhas metodológicas e teóricas são feitas e há razões por trás delas. No idioma original, o uso do feminino genérico pode ter uma carga simbólica e política, especialmente se o autor o utilizou para desafiar normas de gênero e visibilizar as mulheres. Ao traduzir para o português, uma língua que também possui gênero gramatical marcado, a escolha de usar “ele(a)” visa adaptar o texto a um contexto onde a neutralidade de gênero é menos comum. No entanto, essa escolha pode diluir a intenção original do autor de destacar o feminino. Essa mudança pode impactar a dimensão crítica da obra, especialmente se a intenção era desafiar normas patriarcais.

Essa escolha original do autor é o que ele mesmo classifica em seus postulados como uma linguagem inclusiva de gênero (LIG), como já mencionamos anteriormente, que é uma prática disruptiva de linguagem.

4. TECENDO AS (IN)CONCLUSÕES

A importância do exercício de “tecer” esse texto nos proporcionou usar “linhas” que possibilitam um cruzamento do pensamento de Butler, Foucault, Fairclough e claro que outros saberes que se somam para “encorpar” essas “linhas”, fazendo com o que tecemos tenha resistência fundamentada para combatermos a desigualdade gerada pelo preconceito e pela discriminação através do discurso, assim como possibilite reflexões que auxiliem a favor dessa população alijada socialmente.

Com base nisso, consideramos que a LNB não é somente uma

disrupção linguística, ela é também uma disrupção social. Pois ela não promove, somente, a inclusão de mais pessoas no discurso, e sim é primordial para existência de uma coletividade ampla e diversa que possibilita a inclusão de pessoas que diferem do binarismo de gênero.

Pensar sobre a possibilidade de romper a hegemonia binária de gênero, possibilitando dizer e conceituar essa categoria, não apresentando pressupostos definidos sobre essa categorização de gênero, é propiciar o pânico numa ameaça enraizada no medo e no conjunto de estranhas fantasias sobre o que é o gênero para tais vozes contrárias a essas discussões. Falar sobre gênero atualmente é enfrentar uma guerra de palavras e uma conversa contrária que se fundamenta em fantasmas que aterrorizam de forma real o imaginário coletivo.

Sendo assim, a LNB é mais uma voz que se ergue reverberando numa construção de uma sociedade que difere do binarismo de gênero, e o resultado da produção discursiva sobre ela é fundamentalmente de atribuição depreciativa. Portanto o seu uso é uma práxis a favor todas as pessoas que lutam para que a diferença humana seja reconhecida, valorizada e respeitada. E a cruzada enfrentada por ela é uma guerra não a “pseudo norma culta” e sim ao fantasma estabelecido do gênero e o poder que ele exerce na sociedade, pois quebrar esse binarismo de gênero é libertar desse poder as pessoas desvalidas socialmente, dando vida em abundância, a todas as pessoas, sem exceção, sobretudo quem não tem sequer direito de existir por terem questionadas as maneiras como vivenciam suas identidades.

REFERÊNCIAS

BREVILHERI, U.; LANZA, F.; SARTORELLI, M. R. Neolinguagem e “linguagem neutra”: potencialidades inclusivas e/ou reações conservadoras. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990]. (Coleção Sujeito e História).

BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: UNB, 2016.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2004.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. (Trad. Mariza Corrêa) **Cadernos PAGU** 5:7-41. 1995.

MOSÉ, V. Repensar a linguagem pode ser a maior das revoluções? Nietzsche e a grande política da linguagem. **YouTube**, 21 dez. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cclZ1=-QcR0O&t=6927s>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MELO, I.F, de. **Linguagem Disruptiva**: parte 01-fundamentos da linguagem não-binária. Disponível em: <https://nuqueer.medium.com/linguagem-disruptiva-bc1aee41cfb2>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MELO, I. F. de; PARAISO, G. J. B. Projetos de lei brasileiros sobre linguagem não-binária. **Revista Periódicus**, 1(20), p. 255–272. 2024.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez.1995.

A PROLIFERAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS EM BISSAU: SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Isnaba Tique
Universidade Federal Rural de Pernambuco
isnatique@gmail.com

Aline Fonseca de Oliveira
Universidade Federal Rural de Pernambuco
aline.fonsecadeoliveira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio debruça-se sobre a proliferação das universidades privadas Na Guiné-Bissau e as suas implicações no ensino e aprendizagem. De 2005 para cá muitas universidades privadas abriram as suas portas. Não obstante, sem nenhuma inspeção séria.

Depois da independência em 1973 até hoje o país não tem nenhuma universidade pública para além da Universidade Amílcar Cabral. Todas as outras são privadas. Está evidente que há pouco interesse em relação à criação de novas universidades no país, facto que terá dado força a abertura de instituições privadas.

As atuais lideranças da Guiné-Bissau pouco se preocupam com a educação, talvez por os seus filhos estudarem fora do país.

Falar do ensino superior na Guiné-Bissau, neste caso, na falta de infraestruturas escolares da formação superior, é muito pertinente. Já

que é com a formação superior que um país pode conhecer os melhores momentos do seu desenvolvimento. É nas universidades que as pessoas contribuem para o bem estar do país através das suas produções científicas.

No ambiente académico guineense, as reflexões sobre ensino superior, principalmente sobre as infraestruturas públicas, são quase inexistentes.

Considerando a escassez nessa matéria, com este trabalho, convida-se à comunidade académica guineense ao debate, por forma a advertir às lideranças a pensar na criação de mais infraestruturas universitárias públicas em todo canto do país.

Assim, este ensaio objetiva refletir sobre as razões do surgimento de tantas universidades ultimamente em Bissau e as suas implicações no ensino e aprendizagem e para o futuro do país.

O trabalho está organizado em duas seções: na primeira, faremos uma breve apresentação da Universidade, de seguida, percorrer-nosemos sobre as causas de tantas universidades privadas no país, e o último ponto será dedicado à inspeção universitária no país.

2. BREVE ENQUADRAMENTO DA UAC

A Universidade Amílcar Cabral foi criada, conforme Sucuma (2017, p.275), “em 1999 por intermédio do Governo da Unidade Nacional (GUN), em parceria com a Universidade Lusófona, que é uma instituição privada, através de decretos-lei: 6/99 de 3/12/99”, daí o nome inicialmente da Universidade Lu-sófona Amílcar Cabral (ULAC), fica localizada na capital Bissau, perto da principal Avenida dos Combatentes da Liberdade da Pátria no bairro de Ajuda, ao lado da brigada policial “Cala boca”, atrás do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Guiné-Bissau até hoje conta ainda com uma única universidade pública que é batizada com o nome do seu grande líder Amílcar Cabral (UAC), Como se pode apreciar em seu site:

considerando como líder da independência da Guiné e Cabo-Verde e “pai” da nação dos dois países, Cabral foi nomeado a homenagem a Universidade Amílcar Cabral (UAC), inicialmente denominada Universidade Lusófona Amílcar Cabral, uma instituição do ensino superior pública criada pelo decreto nº 6/99 de 6 de Dezembro de 1999, a primeira e única que o país dispõe. [...] A tradição universitária do sistema federativo da Universidade Amílcar Cabral surgiu da Escola de Habilitações de Professores de Posto de Bolama General Arnaldo Sachutz, instituída pelo decreto-lei 45908, de 10 de Setembro de 1964, com funcionamento pleno a partir de 13 de Fevereiro de 1967. Já em 1975 tornou-se a Escola Nacional Amílcar Cabral. Em 1972 já havia surgido a Escola de Magistério Primário de Bissau, que se tornaria, em 1975, a Escola Nacional 17 de Fevereiro. O ano de 1979 viria trazer uma explosão de oferta de ensino com a abertura da escola de Direito (atual Faculdade de Direito de Bissau), a Escola Normal Superior Tchico Té (primeira a verdadeiramente ofertar ensino superior em 1983-4) e a Escola Nacional de Educação Física e dos Desportos. O Centro de Formação Administrativa (atual Escola Nacional de Administração – ENA) foi inaugurado em 1982 e a Faculdade de Medicina só surgiria em 1986¹⁶.

Fundada em 1999, começou a funcionar em 2003 até no ano de 2008 altura em que foi fechada por razões que não são o foco deste trabalho. A juventude via a luz no fundo do túnel, pensando que, talvez, a ideia de suspender por completo o funcionamento da universidade objetivava uma reestruturação que se pretendia fazer para que se pudesse ter uma universidade mais forte que pudesse corresponder com aquilo que a juventude guineense almeja. Isso não passava de um sonho. Logo após a sua retomada no ano 2010 ficou severamente afeta por sucessivas interrupções e problemas que foram culminando até hoje.

¹⁶ A Site da Universidade Amílcar Cabral: <https://www.uac.gw/>. Acessado em: 24 Jul. 2024.

De 2003 a data presente, a universidade já conheceu 10 reitores. Tudo isso para percebermos as debilidades das administrações que têm passado pela UAC, tendo em conta as nomeações políticas feitas. Quando o país conhece uma nova governação, a administração dessa e única universidade pública do país é mudada.

Quadro geral de reitores

Nome	Mandato	Afiliação	Forma de Eleição
Doutor Tchernó Djaló	13 de novembro de 2003 - 9 de dezembro de 2005	Faculdade de Economia	Indicação presidencial
Doutor Augusto Idrissa Embaló	9 de dezembro de 2005 - Novembro de 2007	Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias	Indicação parlamentar
Doutor Alberto Sanhá	Novembro de 2007 - 3 de novembro de 2008	Faculdade de Direito de Bissau	Indicação parlamentar
Doutora Maria Odete da Costa Soares Semedo	8 de janeiro de 2013 - 20 de setembro de 2014	Escola Superior de Educação da Guiné-Bissau	Indicação ministerial
Doutora Zaida Maria Lopes Pereira Correia	20 de setembro de 2014 - 10 de janeiro de 2018	Escola Superior de Educação da Guiné-Bissau	Indicação ministerial
Doutor Joel Aló Fernandes	10 de janeiro de 2018 - 14 de setembro de 2018	Faculdade de Direito de Bissau	Indicação ministerial
Doutor Fodé Abu-lai Mané	14 de setembro de 2018 - Abril de 2020	Faculdade de Direito de Bissau	Indicação ministerial

Doutor Timóteo Saba M'bunde	Abril de 2020 - Abril de 2022	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa	Indicação ministerial
Doutor Incanhe Natanda	Abril de 2022 - Abril de 2023	?	Indicação ministerial
Mestre Herculano Arlindo Mendes	Abril de 2023 - Presente	?	Indicação ministerial

Fonte: <https://uac.gw/>

3. CAUSAS DA PROLIFERAÇÃO DE UNIVERSIDADES PRIVADAS NO PAÍS E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES

Depois da independência, as autoridades nacionais esforçaram-se em desenvolver um setor de ensino forte. Aliás, os trabalhos foram iniciados paralelamente à luta de libertação nacional com a criação das escolas das zonas libertadas (escolas de mato) a partir das políticas educacionais do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) idealizadas por Amílcar Lopes Cabral e demais camaradas dirigentes do partido.

De 1980 para cá, as crises que, segundo muitos teóricos guineenses, por exemplo, Rui Jorge Semedo (2009), Odete Semedo e Margarida Calafate Ribeiro (2011), Carlos Lopes (1987), Carlos Cardoso (1996), Raul Mendes Fernandes (1994) etc., tinham as suas causas na má gestão dos problemas anteriores à independência, neste caso, as contradições entre os combatentes da liberdade da pátria, ou os nacionalistas, impuseram-se de forma contundente na sociedade guineense, e afetaram o seu processo de desenvolvimento com crises políticas, militares, provocando instabilidades que derrubaram por terra os esforços de criação de um sistema de ensino de qualidade, iniciado na década de 1960.

As crises levaram o país ao conflito militar em 1998/99, sem falar de inúmeros golpes de estado, atentados de golpe, assassinatos, prisões arbitrárias, perseguições políticas, em suma, insegurança nacional (SÁ, 2010).

Este tipo de clima atingiu a educação visto que as poucas infra-estruturas escolares construídas foram destruídas pela guerra, a economia tornou-se intermitente, a população na sua maioria camponesa ficou descapitalizada de maneira que perdeu a capacidade de financiamento da educação dos seus filhos. Ao mesmo tempo a capacidade de financiamento da educação pelo Estado degradava-se, a educação foi aberta ao setor privado começou, apenas estuda quem tiver o capital para pagar, pois o estado só garante gratuitamente, porém com muitas dificuldades, o ensino elementar ou básico (CÁ, 2010).

Na sequência dessas debilidades que o país começou a conhecer, o setor privado, começou a ganhar força. Foram abertas muitas escolas privadas, inclusive universidades. Não tendo o estado condições para manter as poucas escolas que tinha e muito menos poder dar oportunidade à juventude ao acesso ao ensino superior permitiu e não exigia nada das escolas/universidades privadas. Até nessa altura, o interesse do estado não era o de controlar esse desfile de aberturas de instituições de ensino, mas que ele [o estado] conseguisse mais fontes de receitas, porque começou a ficar indiferente perante tudo que vinha acontecendo nas escolas. A inspeção nunca mais foi a mesma. Ela sobrevive, mas não tem vindo a exercer as suas funções.

Na Guiné-Bissau, os sucessivos governos apresentam como prioridade das suas governações a educação. É o que todos dizem e se comprometem a mudar. Pena que isso fica no papel, nos discursos políticos. Tudo como forma de fazerem os seus caminhos para alcançarem o poder. Como podemos ver na entrevista feita pelo Sucuma ao primeiro e ex-reitor da Universidade Amílcar Cabral:

Nunca foi explicitamente assumida a vontade política para viabilizar o projeto de ensino superior por parte da classe política. A ideia de federação das instituições de formação que já existiam no país dentro da UAC e criação de algumas novas instituições de ensino superior proposta no estudo não chegou a funcionar por falta da vontade política (DJALÓ IN ENTREVISTA/31/03/2012, BISSAU apud Sucuma 2017, p.296).

Perante essa realidade, torna-se muito evidente que a educação está longe de se desenvolver. Tendo em conta que só há uma universidade pública e que se está perante um sistema de ensino que além de ser inacessível por maioria de jovens guineenses, é menos qualificado, porque se depara com falta de recursos de toda ordem indispensáveis para o seu funcionamento.

Segundo o relatório da Liga Guineense dos Direitos Humanos referente aos anos 2008/2009, “[...] a dotação do Orçamento Geral do Estado para o setor da educação não ultrapassa os 12%, sendo que nos últimos (2) anos andou em torno dos 7%”.

Associado a isso, a falta de materiais didáticos, a insuficiência das famílias e a falta de autonomia das autoridades nacionais na formulação das políticas de educação nacional, devido ao elevado nível de dependência do setor educativo em tudo: técnicos, materiais, financiamentos, profissionais especializados etc., tudo está sob dependência dos parceiros internacionais, na sua maioria, atores ocidentais, incluindo o excolonizador que se tornou o ator principal nesse setor e não só, como também, em demais setores sociais e políticos da Guiné-Bissau (Teixeira, 2015; Gomes, 2021; Augel, 2007).

Esses e outros fatores provocaram a fuga da juventude para ir estudar nos países da subregião, principalmente Senegal. Embora consigam ir aqueles cujos pais têm uma vida financeira estável, sem descartar também a possibilidade daqueles pais que mesmo tendo ganhado pouco, decidem passar fome, mas lutando para sustentar os

estudos dos filhos nas sub-regiões.

Por outro, tem havido também a fuga de corpo docente (recurso humano) para Europa e América, principalmente, pois docentes não vêm os seus esforços sendo recompensados. Ninguém quer continuar a ganhar migalha.

Foi assim que a única universidade pública – Amílcar Cabral (UAC) começou a perder credibilidade aos poucos até que foi obrigada a fechar as suas portas em 2008, passando por um processo de reestruturação, e só veio a retomar as suas atividades no ano 2013. (Universidade Amílcar Cabral – UAC)¹⁷

Retomando o ponto primeiro, as interrupções que referi aí são de razões diversas. De um lado, é a falta do pagamento de contratos dos docentes, de outro, são os alunos a exigirem melhores condições de salas de aulas.

Face à indiferença em relação ao problema da educação no país, o futuro da juventude continuará sendo adiado.

Segundo Sucuma (2017, p.278) “o papel da universidade é importante no sentido de assessorar o Estado e desenvolver pesquisas que contribuem para o projeto do desenvolvimento econômico e social”. Não se pode esperar o desenvolvimento enquanto o ensino não está sendo valorizado.

Se tudo continuar assim, a juventude não poderá assumir o destino do país aquando da sua vez, muito menos estar à altura de corresponder com as exigências e/ou os desafios da globalização e de participar nos debates nas sub-regiões, tendo em conta a sua limitação académica. Sem mencionar que tem corrido grande risco de perder a cada dia a empregabilidade no seu próprio país em detrimento de um

¹⁷ <https://www.uac.gw/>. Acessado em: 24 Jul. 2024

estrangeiro mais capacitado.

O estado precisa assumir o seu papel, participando na criação de mais universidades que possam ajudar a atender os problemas sociais existentes através de pesquisas.

4. AS UNIVERSIDADES E A FUNÇÃO INSPECTIVA

Inspeção é um órgão fundamental do Estado que confirma como flui o processo educativo e colabora, com propostas firmes, para a melhoria da atuação das instituições educativas.

Como pessoas que vivenciaram e vivenciam o que se passa no sistema educativo guineense, fomos sempre assistindo muitos problemas com que o país tem-se deparado, enquanto estudantes e enquanto professores, o que nos coloca na posição de dizer que há uma desestruturação do sistema. Ninguém é controlado. Essa falta de controle a que nos referimos é a nível geral. Desta forma não se pode estabilizar a educação, despedaçando obstáculos e desfrutar daquilo que a juventude guineense almeja, para melhor acabar com insucessos académicos no nosso país. Não só, como também é de todo imprescindível democratizar as instituições. Por democratização, Fairclough (2001, p.248) entende como sendo “a retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos das obrigações e do prestígio discursivo linguístico de grupo de pessoas”. Nessa mesma linha de ideia ele continua e apresenta a concepção de como deixar as outras instituições educativas livres e menos politizadas (...) “analisar as instituições e as organizações em termos de poder significa entender e analisar suas práticas discursivas”. (Idem, 1981, p.76)

Há uma tendência de os dirigentes tentarem controlar até as instâncias mais baixas que pela hierarquia não estabelecem nenhuma relação direta de supervisão.

Se olharmos para o quadro na seção enquadramento, podemos dar conta que a Universidade Amílcar Cabral desde a sua criação sempre têm passado para as funções de reitoria cidadão/ã com grau acadêmico de doutor/a. Esse ritmo ficou afetado com a nomeação do último reitor, embora os docentes da UAC tivessem manifestado os seus descontentamentos perante o facto. Infelizmente não surtiu efeito e foram obrigados a se conformar. Isso de o reitor ter sido pessoa com doutoramento, não é realidade apenas da Universidade Amílcar Cabral, mas também de todas as outras universidades no país, sejam elas ainda de outra natureza.

A reflexão crítica sobre a problemática do sistema educativo guineense, não colocaria de lado a inspeção educativa.

“Um dos temas com presença constante é o que se refere às funções da inspeção e, ao contrário do que seríamos levados a pensar, tendo em conta a pressão do controlo político e administrativo exercido sobre os professores” (Lume e Pintassilgo, 2002, p. 8).

Portanto, considerando o acima referido, vê-se uma grande necessidade da supervisão para que se possa falar do ensino de qualidade.

A qualidade da educação e do processo do ensino e aprendizagem constitui, atualmente, assunto polémico e complexo cada vez mais presente ao nível de discursos oficiais dos governantes (Mesquita, 2013).

Inspecionar o sistema educativo, caso Guiné-Bissau é, de fato, seguir o caminho para o desenvolvimento desse sistema cuja saúde, há muito tempo, é doentia.

“A educação é o maior e mais difícil problema imposto ao homem”¹⁸

¹⁸ Kant, Immanuel. “Crítica de razão pura e outros textos filosóficos”. São Paulo: Abril Cultural (1974): 9-98.

A educação é a base motriz para o desenvolvimento de diferentes setores de esfera social. Por isso, o país precisaria abrir mais universidades e colocar a inspeção a funcionar, como forma de contribuir para que haja uma educação sã que formará recursos humanos de qualidade.

De acordo com Isidro (2010) no campo etimológico a palavra inspeção, derivada do latim *inspeccione*, em vários dicionários da língua portuguesa consultados significa: ato de ver; exame; vistoria; vigilância; fiscalização; superintendência; observação atenta, repartição encarregada de inspecionar, etc.

Falar da educação sem uma inspeção, é tal como falar de um país sem a sua força de segurança. Não estamos a falar de alguém que vai a sala e amedronta o docente, mas de uma mão impulsora que tornará o trabalho do docente muito sério, permitindo que o discente aprenda algo de bom.

A inspeção escolar é uma função que tem acompanhado desde muito cedo o desenvolvimento dos sistemas educativos desde fins do século XIX. As modalidades adotadas foram diversas e seguiam variáveis tais como o esquema centralizado/descentralizado da gestão educacional em cada país, a existência de uma base institucional prévia de escolas versus a necessidade de criá-las massivamente em breve intervalo de tempo, a extensão e integração comunicacional dos territórios atendidos pela autoridade dos Estados nacionais ou a qualidade da formação inicial da equipe docente dos sistemas escolares. Apesar dessas diferenças, um traço comum que merece ser destacado é que a inspeção cumpriu a função principal de representar o Estado na criação, fiscalização e controle dos estabelecimentos educativos nos sistemas escolares em formação e expansão. A inspeção da educação surgiu ao mesmo tempo em que o Estado moderno começou a lançar suas bases administrativas e, consequentemente, a construir seu sistema educativo (Terigi, 2009, p.7).

O êxito de um professor/docente depende de orientações qualificadas de supervisores que estabelecem as diretrizes e os meios de realização do trabalho pedagógico. Contudo, deve haver orientadores

competentes que permitam que os objetivos a atingir sejam levados em consideração às questões: humanas, técnicas e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, procuramos trazer a reflexões as causas de tantas universidades e suas implicações no país, de um lado. A necessidade da supervisão no sistema educativo guineense de outro, uma vez que essa última gente contribuiria para que a educação possa conhecer os seus melhores dias rumo ao desenvolvimento.

A situação do ensino Bissau-guineense está naufragando cada vez mais a baixo nível.

O êxito de uma instituição depende de democratização e retirada de hegemonias e de orientações qualificadas de supervisores e/ou inspetores que estabelecem as diretrizes e meio de realização de trabalho pedagógico.

Os sucessivos governos, através do Ministério da Educação, precisam reestruturar o sistema educativo, colocar como prioridade de suas agendas o sector educativo, pensar na criação de novas universidades no país e dâlas uma total autonomia. Evitando, por outro lado, as nomeações políticas para as funções de reitorias.

Enfim, que as reitorias e outras funções técnicas passem a ser preenchidas por mérito, através de um concurso público.

REFERÊNCIAS

CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado: políticas públicas e gestão educacional**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 180 p.

CARDOSO, Carlos. **Classe política e transição democrática na Guiné-Bissau**. In: KOUDAWO, Fafali; MENDY, Peter Karibe. **Pluralismo Político na Guiné-Bissau: uma Transição em Curso**. Bissau: Nova Gráfica, 1996. p. 135-164.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Raul Mendes. **Processo democrático na Guiné-Bissau**. Soronda - INEP, Revista de Estudos Guineenses, n.º 17, Janeiro 1994.

Kant, Immanuel. **“Crítica de razão pura e outros textos filosóficos”**. São Paulo: Abril Cultural (1974): 9-98.

LOPES, Carlos. **A transição histórica na Guiné-Bissau: do Movimento de Libertação Nacional ao Estado**. Bissau: INEP, 1987. (Kacu Martel, 2).

MESQUITA, E. **Competência do professor**. (?): Edições Silabo. (2013).

PINTASSILGO, J. e LUME, F. **A Inspeção Escolar – Entre o Estado Novo e a Democracia**. In IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Textos completos. Unisinhos. (2002).

Relatório da Liga Guineense de Direitos Humanos (LGDH) 2008-2009, publicado em 2010. Disponível em <http://www.didinho.org/Arquivo/RELATORIOSOBREASITUACAODOSDIREITOSHUMANOS-NAGUINEBISSAU20082009.pdf> Acesso no dia 12 de Julho de 2024. P. 28.

RODRIGUES I. , J. **A Inspeção na educação da República democrática de São Tomé e Príncipe: Concepções, Dinâmicas e Estru-**

turas Organizacionais. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de educação de Lisboa]. (2010).

SÁ, Franklin Gomes Correia de. **Os sucessivos golpes militares no processo da democratização na Guiné-Bissau.** Monografia [57p] apresentada como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em ciências sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política. Porto Alegre, 2010.

SEMEDO, Rui Jorge da Conceição Gomes. **PAIGC: a face do monopartidarismo na Guiné-Bissau (1974 a 1990).** 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Site da Universidade Amílcar Cabral: <https://www.uac.gw/>. Acessado em: 24 Jul. 2024.

SUCUMA, Arnaldo. “A conjuntura do Estado e ensino superior na Guiné-Bissau.” *Estudos de Sociologia* 1.23 (2017): 251-303.

TERIGI, F. **Os sistemas nacionais de inspeção/ supervisão escolar.** [Dissertação de mestrado, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación]. (2009).

MULHER, GÊNERO E APAGAMENTO: O SILÊNCIO QUE ENVOLTA EVELINA TORRES SOARES RIBEIRO

Ladjane Valéria Félix de Lima Luz
Universidade Federal Rural de Pernambuco
ladjane.valeria@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

As histórias de várias mulheres por muitos anos foram apagadas, silenciadas mundialmente, como se as histórias construídas ao longo do tempo fossem realizadas apenas por homens. Temos vários exemplos internacionais e nacionais desse contexto social como: Olympe de Gouges, que em 1791 escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, além de peças teatrais que explicavam os princípios da Revolução Francesa. Irena Sendler, responsável pelo salvamento de mais 2500 vidas. Aqui no Brasil temos Dandara, que lutou com armas pela libertação de negros e negras e contra a invasão holandesa em Pernambuco, por volta de 1630. Professora, jornalista e escritora, Antonieta de Barros foi a primeira mulher deputada constituinte e deputada estadual na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Além do mais, foi a primeira negra a assumir mandato popular no Brasil, no século XX. Entre tantas outras mulheres silenciadas, apagadas, diminuídas da história.

Com isso, no período da minha graduação tive o privilégio em ter acesso a um pequeno acervo documental, que inicialmente foram 430 manuscritos culinários da escrevente Evelina Torres Soares Ribeiro. Após o acesso aos manuscritos fui fazer uma pesquisa para conhecer o perfil social da mulher/ escrevente, e ela se resumia na

esposa de Joaquim Nabuco. Diante dessa realidade, tive a iniciativa de ir em busca de mais informações de Evelina. E adquiri o livro “Oito Décadas”, um livro de memória escrito pela sua filha mais velha, Carolina Nabuco, além de outros documentos de Evelina encontrados no acervo de documentações autorizadas pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Assim, por meio dessas documentações e do livro estou trazendo à luz a presença dessa mulher que teve uma importância enorme na vida de Joaquim Nabuco.

Sendo assim, este ensaio colabora por meio de uma investigação através das documentações de Evelina Torres Soares Ribeiro, a fim de descortinar o silêncio que envolve essa mulher. Embora Evelina tenha sido muito importante na vida do seu esposo Joaquim Nabuco e dos seus filhos, a princípio, não há informações suficientes sobre sua vida e atuação social, para além da esfera doméstica (Luz, 2020; 2022).

Diante disso, surge a interrogação: qual razão de Evelina ter sido silenciada? Com isso, despertou a necessidade de aprofundar o motivo desse silêncio. Como evidência Michelle Perrot, em seu livro *Minha História das Mulheres*, nesse livro a autora ressalta a importância da busca de novas fontes permitindo a descoberta de algumas mulheres ainda envoltas no silêncio. Outro projeto, o M.A.P. (*Mulheres na América Portuguesa*), que reúne um conjunto de fontes de documentos extremamente significativa para os estudos filológicos e para os estudos da história das mulheres no Brasil. Por meio de documentos escritos por mulheres, ou que relatam seu discurso, no espaço atlântico português, esse projeto evidencia estudos a partir dos escritos femininos datados de séculos passados.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERFIL SOCIAL DE EVELINA TORRES SOARES RIBEIRO

Filha de José Antônio Soares Ribeiro, Barão de Inoã, e Maria Ca-

rolina Soares Torres, filha do Barão de Itambi, Evelina nasceu em Paris, no dia 01 de dezembro de 1865. Semanas após seu nascimento, ela retornou ao Brasil, pois sua mãe morreu no seu parto, e foi criada pelos avós maternos. *“Abri e li, naquela ocasião, as cartas de minha avó Carolina, morta aos vinte anos como consequência de parto, após nascer minha mãe”* (Nabuco, 1973, p.51). Evelina viveu em Petrópolis, no Rio de Janeiro, até os 18 anos. Devido à morte dos avós maternos, ela passou a residir com os paternos, e ficou na casa deles até o dia do seu casamento.

Com a vinda de sua tia e o esposo da França para passarem um tempo no Brasil, Evelina passou a frequentar o hotel Carson. O casal ficou hospedado nesse hotel, onde a elite carioca costumava hospedar-se. Joaquim Nabuco costumava jantar nesse lugar, onde conheceu Evelina, que tinha o hábito de jantar com os tios. Joaquim Nabuco tornou-se próximo da tia *Zizinha*, e foi ela que arranhou o casamento dos dois. Nabuco passou, não só a frequentar a casa dos avós de Evelina, em Itambí, como também passava com constância na rua onde ela morava. *“Segundo ela me contou, passava muitas vezes pela rua e para que ela sentisse sua proximidade, batia com a bengala um sonoro “ra-ta-tá” nas grades do jardim...”* (Nabuco, 1973, p.200).

Evelina esperava ansiosa por uma declaração mais formal, porém Joaquim Nabuco hesitava, por conta da idade; ele tinha trinta e nove anos e ela, vinte três. Além disso, a saúde do pretendente não inspirava confiança. Quando afinal ele teve coragem de pedir a mão da Evelina, não se passou um mês entre o noivado e o dia do casamento. Casaram-se no dia 23 de abril de 1889, na capela do Barão do Caltele, em Botafogo, às 11:00h da manhã. O casal pertencia à elite econômica, política, intelectual e teve cinco filhos. Evelina era uma mulher letrada que dominava vários idiomas, como português, inglês, e tinha a língua francesa como segunda língua materna. Em vista disso, quando a filha mais velha completou cinco anos, a própria Evelina a alfabetizou tanto em português quanto em francês. Quando

os outros filhos vieram, ela também iniciou a alfabetização.

Em 1910, com a morte de Joaquim Nabuco, Evelina volta para o Brasil e se instala em Petrópolis, onde havia passado sua infância e adolescência. Sempre recordava com gratidão seus vinte anos de casamento feliz, e todas, as noites, ela rezava o hino de ação de graças *Te Deum*, sendo grata aos momentos felizes que viveu ao lado do marido.

Ela teve uma viuvez longa, viveu 40 anos, após a morte do marido. Dos seus cinco filhos, apenas José Thomaz lhe dera os netos que vieram para alegrar sua velhice, duas meninas e quatro meninos. No dia 7 de janeiro de 1948, Evelina faleceu. Teve uma velhice feliz, sempre cercada de netos e filhos e acompanhando a vida de todos eles com dedicação e carinho.

3. A EVOLUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO FEMININA AO LONGO DA HISTÓRIA

Atualmente as mulheres ocupam alguns cargos significativos na esfera social como chefes de empresas, governam, têm o direito ao voto, além de, outras possibilidades de alcançar a satisfação pessoal e, mais ainda, de escolher o próprio caminho. Diante disso, para que na atualidade esta realidade se tornasse diferente do contexto de alguns séculos, foi necessário atravessar um extenso percurso de transformação histórico, cultural do papel social da mulher. Este processo se estabelece a partir da internalização e reprodução de normas, crenças e costumes de modo, a identidade e atuação feminina no meio social, ou seja, não é determinado apenas por aspectos biológicos do gênero, mas marcado pela incidência de ideologias, pela própria cultura social.

Perrot (2008) propõe a história como o registro pelo discurso daquilo que há de concreto, vivido cronologicamente. A história é, por-

tanto, contada e, no caso das mulheres, contada por outros. Este narrador visa à manutenção do status do poder masculino, do poder patriarcal seja de Deus, do pai ou do marido.

Relacionando esse contexto com a Evelina Torres Soares Ribeiro, mesmo sendo uma mulher letrada, pertencendo a elite social da época, seu contexto não foi diferente, sua atuação bastante significativa na vida do seu esposo Joaquim Nabuco, foi silenciada e registrada pelo patriarcado como uma esposa, mãe e do lar. Evelina relatava nas cartas tudo o que se passava, quando não estava em viagem com marido. Algumas vezes ela não o acompanhava e se encarregava de administrar, além de, informá-lo sobre tudo que acontecia tanto os assuntos familiares quanto os acontecimentos sociais e políticos. Ela lia os jornais e os enviava pelos correios, a fim de manter Joaquim Nabuco informado em qualquer país em que ele estivesse. Percebemos, assim, que Evelina era uma mulher bem informada acerca dos acontecimentos gerais, não se voltando apenas às questões do lar.

Portanto, mesmo diante da sua participação na vida social do marido, a história de Evelina como de outras mulheres se estrutura entre ideologias que sustentam o sistema de poder e de saber masculino. Assim temos a mulher em função dos filhos, dependentes de seu cuidado, e à margem das atividades econômicas se submetendo ao seu marido provedor, mantendo a postura digna e comportamentos que não denigram sua honra perante a sociedade. A finalidade era a transmissão dos conhecimentos necessários ao desempenho dos afazeres domésticos e à aquisição de habilidades para encantar seu futuro marido.

Ainda segundo Perrot (2008), a mulher não tinha controle de si inclusive quando se tratava do que havia de mais íntimo: seus sentimentos e sua sexualidade. A autora ressalta, em sua análise sobre a história das mulheres, que a representação do sexo feminino produzida pela ciência é marcada pela falta. À mulher, passiva e va-

zia, inclusive anatomicamente, não era permitida a manifestação de seu interesse por um homem, lhe restando esperar pelo despertar da vontade deste. Caso isso se concretizasse, precisava ainda se submeter à vontade de outro homem: seu pai, que decidia e muitas vezes negociava sua vida através do casamento.

O conhecimento era negado às mulheres pois era sagrado, cabendo a Deus e aos homens (Perrot, 2008). Com isso, antes mesmo da apropriação do conhecimento sobre o corpo feminino pela medicina, algumas mulheres detinham o saber de curar através de orações combinadas a ervas e outros ritos. Por serem mulheres, e conhecerem além do que lhes era permitido, as benzedeiras e curandeiras sofriam perseguições, acusadas de feitiçaria e ainda de práticas subversivas em relação à sexualidade (Perrot, 2008).

Acreditava-se que elas poderiam enfeitiçar os corpos a serviço do Diabo e isto se opunha à fé cristã e católica. Sequer consideravam os seus saberes e nunca se admitia que estas mulheres pudessem exercer a medicina. Mais uma vez se apresenta o caráter de inferioridade e o silenciamento do discurso feminino sobre sua própria vida. Qualquer expressão feminina que contrarie a dominação do homem, da igreja e da razão era compreendida como o mal a ser combatido, preferencialmente, queimado, relata Perrot (2008).

A família moderna, final do século XVIII e século XIX, tinha papéis claramente definidos. A mulher assumia o lugar da boa mãe, dedicada em tempo integral, responsável pelo espaço privado, ou seja, o cuidado da casa, dos filhos e do marido. Ao homem, cabia o espaço público da produção, das grandes decisões e do poder. As grandes guerras mundiais do século XX, as mulheres começaram a trabalhar no comércio, como vendedoras e nos escritórios como secretárias, além de aumentarem sua participação nas fábricas. Dessa forma, os papéis de esposa e mãe foram alterados.

Nesse momento, os homens servem ao país, participando de batalhas e conseqüentemente morrendo ou retornando inválidos, e a mulher é convocada a assumir o papel de provedora do lar. Elas também se inserem em áreas que exigem maior especialização como a medicina, enfermagem, serviço social e magistério. Essa ideologia que possibilitava o trabalho fora de casa para as mulheres não tardou a chegar no Brasil e possibilitou uma nova forma de construção de sua identidade social. Uma nova configuração social se instaura onde a participação feminina é mais expressiva, conforme ilustra brilhantemente a escritora Lygia Fagundes Telles.

Os homens válidos partiram para as trincheiras. Ficaram as mulheres na retaguarda e dispostas a exercerem o ofício desses homens nas fábricas. Nos escritórios. Nas universidades. Enfim, as mulheres foram à luta, para lembrar a expressão que começava a ficar na moda. A pátria em perigo abrindo os seus espaços e as mulheres ocupando com desenvoltura esses espaços... (2012, p.669)

Diante desse contexto, diversos movimentos sociais realizados a partir da década de 60, dentre eles as organizações sindicais, denunciavam as condições desumanas de trabalho e reivindicam por direitos da classe trabalhadora. Apesar de localizados no âmbito das atividades econômicas, este fenômeno também aponta para exclusão à cidadania vivida pela mulher no espaço público e também no privado.

Assim o discurso sobre o lugar da mulher na sociedade se propaga também para o interior da família. O discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento e crença. Além disso, reproduz a sociedade como ela é, mas também permite transformá-la, constituindo uma relação dialética com a estrutura social (Fairclough, 2008).

Desta forma, a década de 60 contempla, portanto, significativas transformações no contexto socioeconômico e em instituições que regulam o meio social, tais como a família, o Estado e a Igreja. Existe

na contemporaneidade um movimento de reivindicação do espaço feminino. A mulher, que sempre se orientou para e pela família, para o desejo, o discurso e para o olhar do outro, busca ser o primeiro lugar, busca a visibilidade e o protagonismo. De acordo com Wodak (2004), o discurso vai muito além da linguagem, envolvendo aspectos ideológicos e de poder. A ideologia permite que relações desiguais de poder mantenham-se ou mesmo sejam criadas. Decifrando as ideologias por trás dos discursos, é possível captar a intenção que eles possuem e que nem sempre é explícita.

Assim, o discurso pode ser investido política e ideologicamente, mantendo ou transformando as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder, além de constituir, naturalizar, manter e transformar os significados do mundo de disposições diversas nas relações de poder (Fairclough, 2008).

Ainda segundo Fairclough:

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2008, p. 90-91).

O discurso enquanto prática social é influenciado pelas ideologias existentes no contexto, sendo capaz de representar hegemonias ideológicas, políticas, econômicas etc. Por ideologia, Fairclough (2008) entende que são construções da realidade, significados próprios do mundo físico, das relações sociais, das identidades sociais, que guiam as práticas discursivas e contribuem para a produção, reposição e/

ou transformação das relações de dominação. Diz ainda que “não é possível ler as ideologias nos textos” uma vez que “a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras” (Fairclough, 2008, p. 117- 119).

As ideologias que constituem os discursos não podem ser pensadas de maneira estática. Elas lutam continuamente pela hegemonia nos discursos. Fairclough (2008, p. 122) caracteriza o termo hegemonia: Hegemonia é uma liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade.

Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcialmente e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma rente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

4. O SILÊNCIO QUE ENVOLTA EVELINA TORRES SOARES RIBEIRO

Tal qual como foi evidenciado, Evelina Torres Soares Ribeiro, esposa de Joaquim Nabuco, apesar de ter sido muito importante na vida do seu esposo e dos seus filhos, a princípio, não há informações suficientes sobre sua vida e atuação social, para além da esfera doméstica. Diante disso, descortinar Evelina será um dos objetos da minha dissertação de mestrado.

Como fazer a trajetória de sua existência se, ao procurarmos construir o perfil de Evelina, encontramos poucas informações. O que dificulta o conhecimento acerca desta mulher, que exerceu um papel de tanta importância na vida da sua família.

Como muitas mulheres de seu tempo, mesmo ao lado de figuras ilustres, há uma tendência ao anonimato, sendo assim, não ela possui uma biografia sistemática, existem poucas informações sobre essa escrevente. Por essa razão, traçamos uma breve descrição de seu perfil, a partir das correspondências enviadas por Evelina a Joaquim Nabuco, contidas no livro “Oito Décadas”, um livro de memória escrito pela filha mais velha, Carolina Nabuco, além de outros documentos de Evelina encontrados no acervo. Segundo Luz (2020), através do estudo dos aspectos gráficos com os manuscritos culinários de Evelina. Esse estudo verificou que Evelina Torres Soares Ribeiro é uma mulher escrevente do início do século XX e possui uma mão hábil.

Também analisarmos os aspectos gráficos e, para isso, utilizamos os critérios de Marquinhos (2000), Santiago (2019) e Barbosa (2017) para identificamos os aspectos do grau da inabilidade ou habilidade em escrita alfabética. Após a análise dos aspectos gráficos dos manuscritos de Evelina, não identificamos nenhum aspecto gráfico que caracterize a escrita de Eveline como mão inábil. Além disso, traçamos um breve perfil da escrevente, que justifica sua habilidade com a escrita. (Luz, 2020).

Portanto, com base nas documentações de Evelina como: cartas enviadas pela mesma ao esposo, manuscritos culinários, e o livro Oito Décadas, traçamos um breve perfil da escrevente. Além de, traçar o perfil de Evelina, as documentações também demonstraram as características estruturais e linguística da época.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Casou-se aos 23 anos com Joaquim Nabuco, juntos tiveram cin-

co filhos. Evelina alfabetizou os filhos nos anos iniciais, além de ter sido uma mulher bastante importante na vida pública de seu esposo, Joaquim Nabuco. Sempre o acompanhou nas viagens e, quando não estava com ele, ela o mantinha informado tanto sobre os assuntos familiares, sociais, políticos, entre outros. A partir desta pesquisa, estamos restaurando a imagem dessa grande mulher e buscando dar evidência à sua história.

Foi possível analisar as características estruturais dos manuscritos culinários e percebemos que eles não são bipartidos, conforme a estrutura das receitas culinárias contemporâneas. Além disso, investigamos o modo de dizer/linguístico da escrevente presentes nos manuscritos culinários e observamos que a proximidade com a oralidade é um traço recorrente na escrita de Evelina. A instrução fundada no dialogismo é uma característica bastante frequente em todos os manuscritos culinários analisados.

Por fim, este estudo mostrou que Evelina é uma mulher escrevente de mãos hábeis, no início do século XX, e sua documentação contribuiu para darmos luz ao conhecimento acerca dessa mulher. Além disso, contribuiu para os estudos acerca das Tradições discursivas, abordando a historicidade da língua relacionada à historicidade do gênero textual receita culinária. Assim, um capítulo da minha dissertação de mestrado daremos continuidade à análise e aprofundaremos a investigação dos manuscritos, a fim de contribuir com outros estudos nessa área de estudo.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

NABUCO, Carolina. **1890 Oito Décadas**. Rio de Janeiro: Livraria Olympio Editora, 1973.

LUZ, Ladjane Valéria Felix De Lima. **Manuscritos culinários de Evelina torres soares ribeiro sob a ótica filológica e da tradição discursiva**. Anais do I CONEIL. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72070>>. Acesso em: 15/08/2024 21:05

LUZ, Ladjane Valéria Felix De Lima. **Manuscritos culinários de Evelina Torres Soares Ribeiro: Análise da Organização Estrutural e dos Modos de Dizer**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

WODAK, Ruth. **Do que trata a ACD – um resumo de sua história**, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223- 243, 2004.

RACISMO DA/NA LINGUAGEM

Maria Marcia da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco
marcyahonoratto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio pretende trazer algumas reflexões sobre o racismo da/na linguagem, por meio dos autores Fanon (2008), Nascimento (2019), Fairclough (2001), Almeida (2019), entre outros. Assim, o estudo segue dividido em três tópicos: o primeiro destacando questões sobre racismo e as diferenças que o compõem, bem como autores que discutem o fenômeno. Posteriormente, o segundo tópico, abrange o diálogo entre racismo e linguagem, foco do ensaio. E, para finalizar, um tópico com as reflexões desenvolvidas no trabalho.

Através das leituras sobre a temática, foi possível perceber que o racismo está imbricado na linguagem, pois os sujeitos se constituem por ela e, por sua vez, a linguagem se constitui pelos sujeitos, o processo é intrínseco e mútuo.

Segundo Nascimento (2019) no Brasil, as pessoas negras escravizadas e indígenas, que foram obrigadas a falar a língua portuguesa de Portugal como a língua materna do país, são um exemplo muito evidente de como o racismo está atrelado à linguagem. O combate às línguas indígenas e dos povos negros ilustra, segundo o autor, o mito da brasilidade linguística, gerando, assim, epistemicídio e linguicídio.

As problemáticas e contextualizações envolvendo a pauta marcada no trabalho serão mais detalhadas nos próximos tópicos do ensaio.

2. RACISMO

Inicialmente, é necessário especificar que compreendemos raça como sendo social e política, pois diariamente pessoas negras passam por opressões e desigualdades referentes ao seu fenótipo (CFP, 2017). Silvio Almeida (2019, p.15) ressalta que a sociedade contemporânea não pode ser entendida sem a conceituação de raça e racismo, pois “o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”. Portanto, as manifestações do racismo não são anormais, são moldes da vida social comum.

O que Almeida (2019) aponta é que as expressões do racismo no cotidiano indicam algo mais profundo que se desenvolve nas estruturas políticas e econômicas da sociedade. Então, o racismo é uma discriminação sistemática que se fundamenta através da raça, ocasionando em desvantagens para alguns indivíduos e vantagens a outros.

É importante fazer o destaque para algumas diferenciações levantadas por Silvio Almeida (2019), pois, preconceito racial difere de discriminação racial, sendo a primeira uma formação de julgamento com base em estereótipos associados a indivíduos de um grupo racial específico, podendo ou não se manifestar em práticas discriminatórias efetivamente. A segunda, por sua vez, é uma prática discriminatória que atribui um tratamento diferente a membros de um grupo racial específico. Ainda dentro da discriminação racial, Almeida (2019) caracteriza a direta e a indireta:

A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça [...]. Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato –, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” – *colorblindness* – sem que se leve em conta

a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso. A discriminação indireta é marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta as consequências da norma (Almeida, 2019, p. 23).

Com isso, as consequências, ao longo do tempo, mostram que o percurso de vida de todos os membros do grupo social é afetado, seja no reconhecimento, ascensão social ou de forma material. Além disso, o autor apresenta três concepções do racismo: individualista, institucional e estrutural. A primeira interpreta o racismo como uma espécie de “patologia” ou anomalia. Ele é considerado um fenômeno ético ou psicológico de natureza individual ou coletiva, atribuído a grupos isolados.

Alternativamente, o racismo poderia ser visto como uma “irracionalidade” a ser combatida no âmbito jurídico, através da imposição de sanções civis, como indenizações, por exemplo, ou penais. Nesse sentido, a abordagem individualista pode negar a existência do “racismo”, referindo-se apenas ao “preconceito”, enfatizando a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua dimensão política. Na segunda concepção, institucional, o racismo transcende comportamentos individuais, sendo considerado o produto do funcionamento das instituições. Sob essa perspectiva, as instituições operam em uma dinâmica que, mesmo de forma indireta, concede desvantagens e privilégios com base na raça (Almeida, 2019).

Nesse estudo entendemos como uma concepção estrutural, a terceira mencionada por Almeida (2019), pois emerge intrinsecamente da estrutura social, isto é, da maneira “normal” com que se desenvolve nas relações políticas, econômicas, jurídicas e até mesmo familiares. Não é uma patologia social nem um desarranjo institucional, mas sim uma característica estrutural. Contudo, o uso do termo “estrutura” não implica que o racismo seja uma condição inevitável,

tornando as ações e políticas institucionais antirracistas sem valor, ou que os indivíduos responsáveis por atos discriminatórios não devam ser responsabilizados pessoalmente.

Pelo contrário, o racismo, como processo histórico e político, estabelece as condições sociais para que grupos racialmente identificados sejam sistematicamente discriminados, direta ou indiretamente. Logo, compreender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou grupo, aumenta a responsabilidade no combate ao racismo e aos racistas. A transformação da sociedade, nesse sentido, não se efetiva apenas por meio de denúncias ou repúdio moral ao racismo; depende, acima de tudo, da adoção de posturas e práticas antirracistas (Almeida, 2019).

Ao converter o africano em escravo, a sociedade escravagista classificou o negro como uma raça específica, delineou seu papel, distribuiu normas de tratamento e de como ele seria tratado, além de instituir o paralelo entre a cor negra e a posição social inferior, o preconceito racial funcionou como manutenção da hegemonia branca nas relações raciais (Souza, 1983).

Incorporado nos escritos de Neuza Santos Souza (1983), o mito negro, ou seja, a manutenção de um estereótipo de negro, expressam as principais figuras representativas das pessoas negras como sendo: “o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico” (Souza, 1983, p. 27). Então, é perceptível essa criação do negro como o outro, e, principalmente, o inferior. O sujeito negro não tem reconhecimento em si mesmo, apenas na relação com o sujeito branco. As construções feitas seriam criação da branquitude, a qual projeta esse Outro, para o reconhecimento de si mesmo (Saraiva, 2022).

3. RACISMO E LINGUAGEM

Fanon (2008), na obra *Pele negra, máscaras brancas* disserta que o afrodescendente manifesta duas dimensões distintas: uma em relação aos indivíduos de sua própria etnia e outra diante dos brancos. Suas atitudes e comportamentos variam significativamente dependendo da interação com alguém de sua comunidade ou com uma pessoa branca. Essa dualidade é inegavelmente uma decorrência direta da experiência colonial, e não se pode questionar que ela se alimenta das raízes das várias teorias que historicamente retrataram o negro como um estágio intermediário no desenvolvimento evolutivo, do macaco ao homem. Estas são evidências objetivas que capturam a complexidade da realidade.

Desse modo, segundo Fanon (2008, p. 34) “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”. Este seria o pensamento do homem negro, numa tentativa de se afastar de sua raça. Assim, a língua/linguagem impõe estar “em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33). Dessa forma, ao falar, uma pessoa não apenas se comunica através de palavras, mas também expressa e carrega consigo os valores, tradições e bagagem cultural de sua sociedade. Essa visão enfatiza que a linguagem é um fenômeno complexo que reflete e molda a identidade cultural e social de quem a utiliza.

Nessa lógica, Fanon (2008) discute a ideia de que, para a população negra antilhana¹⁹, a adoção da língua francesa está associada

¹⁹ A população antilhana refere-se aos habitantes das Antilhas, um arquipélago localizado no Caribe, que inclui as Grandes Antilhas (Cuba, Jamaica, Haiti, República Dominicana e Porto Rico) e as pequenas Antilhas (uma série de ilhas menores ao sul). A região foi amplamente colonizada por países da Europa, como França, Inglaterra e Espanha, o que resultou em uma sociedade profundamente marcada pelo colonialismo e pela Escravidão.

à ideia de se tornar mais “branco” ou mais próximo do “homem verdadeiro”. A frase sugere que a língua que uma pessoa possui influencia sua identidade e visão de mundo. Ao adotar a língua francesa, o texto argumenta que o negro antilhano pode se aproximar mais do ideal cultural ou social associado ao conceito de “homem verdadeiro”. A menção a Valéry, que considerava a linguagem como um “deus na carne desorientado”, sugere uma compreensão da linguagem como uma entidade poderosa e, ao mesmo tempo, complexa e desafiadora. A relação entre linguagem, identidade e poder, indica que a escolha da língua pode ter implicações significativas na forma como uma pessoa é percebida e como ela percebe o mundo ao seu redor.

Embora o autor destaque o homem antilhano, reforça que a descrição feita em seu estudo se encaixa a qualquer homem colonizado, pois a relação entre povos colonizados e a influência da língua e cultura da nação colonizadora é ponto chave. Quando um povo é colonizado, ocorre frequentemente a supressão de sua originalidade cultural, resultando em um complexo de inferioridade. Esse sentimento surge devido à perda da identidade cultural própria, que é muitas vezes substituída pela cultura da nação colonizadora (Fanon, 2008).

O “sepultamento” da originalidade cultural representa a repressão dessa identidade em favor da cultura dominante. O ponto central é que, diante dessa dinâmica, o povo colonizado toma uma posição em relação à língua da nação colonizadora, que é também a língua da cultura metropolitana. Isso indica que a escolha de adotar ou resistir à língua e cultura do colonizador é uma resposta consciente ou inconsciente por parte do povo colonizado. Assim, ele sugere uma interação complexa entre as culturas e destaca como a colonização pode moldar a relação entre a identidade cultural original e a cultura dominante (Fanon, 2008).

Para enfatizar as considerações feitas, o autor conta o exemplo do negro que sai das Antilhas para ir à França e quando volta, adota

uma linguagem que se distingue do lugar em que nasceu, isto, pois, representa um “deslocamento, uma clivagem” (Fanon, 2008, p. 40). No capítulo ‘o negro e a linguagem’, é feita uma crítica a O. Mannoni²⁰, Fanon (2008) discorda do autor, quando ele impõe ideias sobre as pessoas negras, entretanto, há um aspecto que Fanon detém e usa a ideia central: o complexo de Próspero. Esse conceito é cunhado através da obra de Shakespeare, *A tempestade*, Fanon (2008) contempla que a ideia trazida através dessa narrativa permite compreender a psicologia do colonialismo:

Mas podemos dizer desde já: o branco, ao falar *petitnègre*, exprime esta ideia: “Você aí, fique no seu lugar!” Encontro um alemão ou um russo falando mal o francês. Tento, através de gestos, dar-lhe as informações que ele pede, mas não esqueço que ele possui uma língua própria, um país, e que talvez seja advogado ou engenheiro na sua cultura. Em todo caso, ele é estranho a meu grupo, e suas normas devem ser diferentes. No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem “um longo passado histórico”. Provavelmente aqui está à origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra (Fanon, 2008, p. 46).

O que Fanon (2008) descreve nessa citação corresponde à diferença racial que é vivenciada pelas pessoas negras, nesse caso, o negro tenta provar seu valor ao branco, enquanto pessoas brancas, mesmo de culturas não ocidentais, não precisam fazê-lo, pois o negro, nesse caso, é sujeito de segunda classe. De forma complementar, ele discorre que expressar-se em uma língua implica adotar um mundo e uma cultura específica. O antilhano que aspira a ser reconhecido como branco alcançará esse status na medida em que internalizar o instrumento cultural que é a linguagem. A citação explora a dinâmica

²⁰ O autor foi um psicanalista francês, discípulo de Jacques Lacan, conhecido por seus estudos sobre psicologia colonial e dinâmicas de poder e submissão entre colonizadores e colonizados. Seu trabalho mais influente, *Prospero e Caliban: a psicologia da colonização* (1950), destaca o conceito de “dependência” como central para entender as relações coloniais.

psicológica do colonialismo, onde o uso de certas formas de linguagem reflete e reforça a hierarquia e a percepção de superioridade do colonizador em relação ao colonizado, especialmente quando se trata da avaliação da cultura e história dos povos negros.

Gabriel Nascimento (2019) evidencia que a linguagem, enquanto fenômeno de comunicação dispõe de elementos diacrônicos e sincrônicos, falar, em sua percepção, é falar para alguém. Dessa forma, o “negro” não foi criado como categoria discursiva e histórica somente, mas ele próprio foi obrigado a usar a língua do colonizador por questões de defesa e sobrevivência.

Ao contextualizar historicamente, Nascimento (2019) evidencia a língua como comunidade imaginada na modernidade pelo europeu, essa comunidade é um dos fetiches conduzidos pelo mundo ocidental para produzir diferenças na trajetória de dominação colonial. Essa lógica em relação à linguagem instituiu um projeto de língua baseado nas elites locais de cada estadonação e impôs aos povos colonizados.

Remetendo essa afirmativa ao Brasil, é possível exemplificar por meio do caso das pessoas negras escravizadas e indígenas que foram obrigadas a falar a língua portuguesa de Portugal como a língua materna do país. O combate às línguas indígenas e dos povos negros ilustra, segundo Nascimento (2019), o mito da brasilidade linguística, gerando, assim, epistemicídio e linguicídio.

Os conceitos abordados de forma constante na obra de Gabriel Nascimento (2019), *Racismo Linguístico*, são conceituados pelo autor, respectivamente: “epistemicídio como o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é” e linguicídio “tem uma relação muito direta com o epistemicídio, porque figura como um epistemicídio que se dá por meio da linguagem (seja na conceituação, nomeação ou discriminação direta) ou das políticas linguísticas” (Nascimento, 2019, p. 12-13).

Os dois termos são importantes nessa ligação direta entre racismo e linguagem.

O autor ressalta que as políticas linguísticas são excludentes quando se trata de quem não é branco no Brasil, pois o ataque aos modos de falar é sempre direcionado a um grupo específico, a homogeneização que o estado constantemente tentou incorporar socialmente foi o modo de falar dos brancos, tratando qualquer outra forma como variação.

Dessa forma, salienta-se que a linguagem é um marca de dominação e se configura como estruturante do racismo nas interações sociais, o “racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação” (Nascimento, 2019, p. 16). Assim, é possível perceber que na lógica colonizadora, alguns povos passaram a ser racializados, enquanto os colonizadores constituíram-se enquanto universais.

A língua, portanto, cria o sujeito ao mesmo tempo em que o sujeito se enuncia a partir da língua, é um processo dialético e mútuo de importância entre o sujeito e a linguagem. Nascimento (2019, p. 17) lança mão de uma indagação: “A língua tem cor?”, ao contextualizar, volta ao processo de colonização como fundamental para responder a questão,

se, por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas através da língua que não são autoconscientes. Por isso, as línguas têm sujeitos por trás delas. De outra forma, as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos (Nascimento, 2019, p. 18).

Logo, as línguas foram espaço de idealização na construção dos estados modernos, para se firmar enquanto nação, os governos pre-

cisavam promover políticas linguísticas que mitigassem as diferenças entre os povos do mesmo território, assim promulgavam uma única língua em detrimento dos dialetos. Assim, a ideia de língua nacional é um terreno delicado, pois se configura como projeto dominador de um povo.

Nesse ínterim, a língua está em constante submissão aos projetos de poder, desde a expansão da colonialidade, através da Companhia de Jesus que impôs a língua no processo de dominação em tornar indígenas e pessoas negras cativas dóceis e animais da terra. Assim, a resposta à indagação feita por Nascimento (2019), é de que as línguas têm cor, gênero, orientação sexual e classe, pois ao serem politizadas estão em um lugar em que os projetos de poder são desenhados.

Nascimento (2019) exemplifica por meio de algumas palavras que fizeram parte dos processos de racialização, como “denegrir”, que, segundo o autor, é possível supor que surgiu através do processo de “desenegrecer”, e se tornou sinônimo de “caluniar”, em uma postura nítida de que o negro, enegrecer, não era algo positivo. Portanto, a língua também se configura como espaço de luta da racialidade, é por meio da língua que se nomeiam e se racializam coisas e pessoas.

Ao mesmo tempo em que é possível ver as relações de poder se perpetuando através da linguagem, também, é possível ver a língua como resistência do próprio sujeito negro. Na produção dicotômica, a língua proporciona possibilidades de luta, “no caso de “negro” ou “preto” entre comunidades negras, seu uso é o signo que marca uma raiz ou origem e passa a ser o repertório de compreensão mútua de uma realidade racializada comum” (Nascimento, 2019, p. 20). Então, a língua modifica o sujeito e é modificado por ele, da mesma forma, que gera processos de resistência e luta.

Outra face importante da linguagem é a negação, Gabriel Nasci-

mento (2019) enfatiza que a negação da negritude por meio de frases como “eu não sou negro, sou moreno”, é uma forma de negação imposta pela branquitude, à língua ao passo que racializa, impele ao sujeito negro uma estranheza sobre a própria língua e falas de seus ancestrais, formas de se autodenominar que acabam levando a um autoódio (Nascimento, 2019).

Outro ponto que se estabelece a partir da linguagem é a identidade, ela está completamente mediada pela linguagem, construída através dela, na prática discursiva e social, como ressaltado pelo teórico do discurso, Norman Fairclough:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (Fairclough, 2001, p. 92).

Assim, fica evidente a relação intrínseca entre a construção de identidade e sua representação por meio da linguagem, as identidades sociais se manifestam no discurso, mas também são construídas, reproduzidas, contestadas e reestruturadas no próprio discurso (Fairclough, 2001).

Nascimento (2019) salienta que o branco, através da linguagem, cria o outro e sua raça, e ao mesmo tempo se institui como o sem raça, o ponto zero, mas se encontra no lugar de desresponsabilização pelo racismo, quando o indagam sobre raça. Ele responde existir apenas a raça humana, destituindo a existência de raças, é uma lógica hipócrita e que não faz sentido tendo em vista toda a criação histórica desenvolvida, pois a racialização é um processo de poder, já que a raça é uma imposição do colonizador.

O termo “negro” tem raízes na história da escravidão, onde foi associado a uma relação de propriedade e exploração. Isso gerou um

conjunto de conotações negativas que persistem ao longo do tempo, resultando em diversos usos pejorativos da palavra. Da mesma forma, a “negritude” muitas vezes não representa uma autoidentificação genuína das pessoas negras, mas sim uma imposição marcada por estereótipos e preconceitos. Esses estereótipos incluem visões negativas como a associação da miséria à África e piadas racistas que retratam pessoas negras como irracionais, preguiçosas ou violentas. Essas construções históricas e sociais negativas continuam a influenciar a percepção e a identidade das pessoas negras na sociedade contemporânea (Nascimento, 2019).

A linguagem desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que essas conotações e estereótipos são perpetuados e reforçados. Palavras carregam significados culturais e históricos, e o uso pejorativo de termos relacionados à identidade negra reflete e sustenta a discriminação racial.

Expressões e piadas racistas, por exemplo, não apenas refletem preconceitos existentes, mas também os disseminam e os naturalizam, influenciando a maneira como as pessoas percebem e interagem com os indivíduos negros. Assim, a linguagem não é apenas um veículo de comunicação, mas também um instrumento poderoso na construção e perpetuação de desigualdades sociais e raciais (Nascimento, 2019).

No caso da língua portuguesa, no contexto brasileiro, o preconceito linguístico é oportunizado por meio de compêndios gramaticais e pela indústria do que seria o “bom português”, e, esses instrumentos, segundo Nascimento (2019), são racistas. Além disso, “podemos ainda nos perguntar por que o português é a única língua oficial em um país com mais de 180 línguas indígenas. [...] essa é uma das formas reconhecidas de manter o poder colonial de séculos por intermédio de políticas linguísticas” (Nascimento, 2019, p. 63). Assim, fica evidente os argumentos do autor, na ótica de que a língua está imbricada aos

processos de constituição do racismo desde a colonização, na verdade, por causa dela.

Segundo Fairclough (2001, p. 66):

a visão de discurso como constitutiva - contribuindo para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos da vida social, implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa a realidade no sentido da construção de significados para ela, em vez de o discurso ter uma relação passiva com a realidade, com a linguagem meramente se referindo aos objetos. Os quais são lidos como dados na realidade.

Assim, o discurso não é apenas uma ferramenta para descrever a realidade, mas um meio através do qual a realidade é criada e transformada, por isso, pensar a linguagem é tão importante, ela ajuda a moldar e definir o que existe e à medida que os sujeitos mudam, a linguagem também muda e vice versa.

Nesse aspecto, é possível compreender as imbricações do poder, pois, segundo Fairclough (2001), o poder está presente em todas as práticas sociais do nosso cotidiano e todos os aspectos da vida, ele é usado constantemente e em toda parte. No entanto, para que o poder seja aceito, ele precisa esconder boa parte de como funciona, quanto melhor conseguir se esconder, mais sucesso terá. Dessa forma, a linguagem é um meio pelo qual o poder se manifesta, molda percepções e mantém sua influência na sociedade.

3. PENSAMENTOS DE FINALIZAÇÃO

O diálogo entre os estudos da linguagem e as questões de raça e identidade é fundamental para entender como as estruturas sociais e históricas influenciam a percepção e a autoidentificação dos indivíduos. Uma educação reflexiva permite que os sujeitos negros reconheçam e compreendam as dinâmicas de racialização e os direitos concedidos dentro de um contexto social específico. Esse reconheci-

mento é essencial para que o sujeito negro possa agir no mundo de forma consciente e estratégica (Nascimento, 2019).

Portanto, o poder está presente em todas as práticas sociais cotidianas e é distribuído universalmente em todos os níveis da vida social, sendo mais eficaz quando se disfarça e esconde seus mecanismos (Fairclough, 2001). A linguagem desempenha um papel crucial nessa dinâmica, pois não apenas descreve a realidade, mas a constitui, transformando e reproduzindo os objetos da vida social.

Assim, a linguagem é uma ferramenta crucial, ela não apenas reflete as realidades sociais, mas, também, pode ser utilizada como uma arma de resistência e transformação. O sujeito negro, ao compreender as marcas deixadas pela história e as construções sociais negativas associadas à sua identidade, pode usar a linguagem para contestar e reconfigurar essas narrativas (Nascimento, 2019). A perspectiva dialógica decolonial sugere uma abordagem em que a linguagem é utilizada não só para comunicar, mas para dialogar criticamente com o mundo ao redor, questionando e desafiando as estruturas de poder e opressão (Fairclough, 2001).

Logo, os estudos da linguagem, principalmente em relação à raça e identidade fornecem uma base teórica e prática para que a educação reflexiva não apenas reconheça, mas atue sobre as injustiças sociais. E, assim, possa viabilizar que o sujeito negro se aproprie da linguagem como uma ferramenta de empoderamento, promovendo uma visão de mundo onde a identidade e a resistência estão intrinsecamente ligadas. Essa abordagem dialógica, decolonial da linguagem e da educação, é vital para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas (os)**. Brasília: CFP, 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

Mannoni, O. **Prospero and Caliban: The Psychology of Colonization**. New York: Praeger, 1956.

SARAIVA, Rutiele Pereira da Silva. A mulher negra como “outro do outro”: intersecções entre gênero e raça em Grada Kilomba e Lélia Gonzalez”. **(Des)troços: Revista de pensamento radical**, Belo Horizonte, v.3, n.1, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.



ZONA ANTIFA: APROXIMAÇÕES ENTRE A AD E A PEDAGOGIA FREIRE-ANA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

Melk Andrade Costa
Universidade Federal Rural de Pernambuco
melkandrade@hotmail.com

Iran Ferreira de Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco
iranmelo@hotmail.com

1. PALAVRAS INICIAIS

“Pra que amanhã não seja só um ontem”
AmarElo (Emicida)

Assim como na frase presente na faixa musical “AmarElo”, do cantor Emicida, em parceria com a cantora Majur e a drag queen Pablo Vittar, a esperança por mudança deve ser uma constante. “Esperançar”, como diria Paulo Freire, o Patrono da educação no Brasil, é necessário: é na busca por esperar que notamos que a educação, tanto a básica, quanto a superior, enfrentam desafios significativos na promoção de uma formação crítica e inclusiva. A predominância de um modelo educacional tecnicista e a influência externa de ideologias que promovem o negacionismo se caracterizam como um problema para o ensino. Foi a partir dessa premissa que elegemos, como forma de refletir sobre a educação, a análise de um grafito latrinário que surge reivindicando um lugar onde o fascismo não deve ter vez.

Os objetivos deste estudo são:

- analisar o grafito latrinário como um recurso linguístico de resistência e subversão;
- compreender a relação entre o enunciado e os contextos político-sociais do Brasil entre 2019 e 2022;
- refletir, a partir da análise, sobre a importância de uma educação crítica e inclusiva, que desafie as estruturas coloniais e promova a diversidade de saberes.

Este estudo, então, situa-se na área das Letras e adota uma abordagem qualitativa (Minayo, 2007). Utilizamos da Análise do Discurso na perspectiva Materialista (Caregnato e Mutti, 2006; Orlandi, 1987, 1999) para explorar um exemplar de grafito latrinário encontrado em um banheiro masculino do departamento de Biologia na Universidade Federal Rural de Pernambuco. A coleta foi realizada por meio da observação direta dos grafitos presentes nos banheiros e o registro realizado por meio da câmera do smartphone, sendo posteriormente registrado no acervo da pesquisa. Por ser um texto público e anônimo, não houve a necessidade de preservar a identidade do elaborador do texto.

Realizamos, também, um diálogo entre a AD e o conceito de Educação Libertadora numa ótica Freireana (Freire, 1987, 1992, 1996, 2000), com o suporte dos Estudos Decoloniais (Hooks, 2018), tendo como premissa que o banheiro é um espaço discursivo submetido a subversão de normas (Barbosa, 1986) e de expressão para corpos dissidentes (Cicconetti, 2019). O presente trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa *Entre paredes e palavras*, o discurso latrinário verificado em escolas do Ensino Médio que pretende analisar o modo como a escrita latrinária se articula na veiculação de discursos vários. Dessa forma, avançamos com a explanação da teoria aplicada à escrita latrínica.

2. PERCURSO TEÓRICO

A Análise do Discurso de escola francesa (AD) consagra-se como uma ciência interpretativa, que segue métodos para tal. A partir de seus pressupostos, consideramos a opacidade da língua em uso, sendo assim, em determinados contextos de uso, um dado enunciado mobilizará um sentido, e não outro: “[...] a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido” (Caregnato e Mutti, 2006, p. 680). Seguindo a perspectiva, observa-se que “[...] o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 681). A análise aqui empregada fundamenta-se nesta perspectiva, uma abordagem que se preocupa em compreender a produção de sentidos para além do significado literal das palavras, considerando as condições sociais, históricas e culturais que envolvem o dizer. Para isso, utilizamos de dois conceitos fundamentais na AD: o intradiscurso e o interdiscurso. Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 681), o intradiscurso é:

[...] classificado como [...] a materialidade (fala), ou seja, a formulação do texto; o fio do discurso; a linearização do discurso [...] o interdiscurso refere-se a [...] os saberes constituídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e circula na sociedade; saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos constituídos pela construção coletiva.

Por outro lado, o interdiscurso, conforme Caregnato e Mutti (2006, p. 681), refere-se a “[...] os saberes constituídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e circula na sociedade; saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos constituídos pela construção coletiva” (Caregnato e Mutti, 2006, p. 681).

Esta interdependência entre o intradiscurso e o interdiscurso é elucidada por Orlandi, que destaca a relação entre o “já dito” e o “estar dizendo”. A pesquisadora afirma que essa relação diz respeito à conexão existente entre “[...] o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras

palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação” (Orlandi, 1999, p. 32). Essa dada conexão traz à superfície a construção de sentido no presente, que está sempre em diálogo com saberes pre-existentes, circulando socialmente e compondo o que Orlandi (1999, p. 82) chama de “memória discursiva”, um elemento determinante na produção do intradiscurso: “[...] o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (Orlandi, 1999, p. 82).

Portanto, a articulação entre esses dois conceitos nos revela como o presente discursivo se constrói sobre uma base histórica e cultural pré-estabelecida, o que se torna importante para a compreensão de processos de significação. A análise de enunciados, sob essa perspectiva, leva em consideração tanto o que está sendo dito no momento (intradiscurso), quanto os saberes acumulados que estruturam esse dizer (interdiscurso), permitindo uma interpretação mais completa das materialidades discursivas e dos sentidos que elas mobilizam.

É a partir das constatações discursivas que podemos realizar uma aproximação teórico-reflexiva entre a AD e os estudos freireanos acerca da Pedagogia Libertadora. Freire (1974) propõe uma crítica ao modelo educacional que chamou de “educação bancária”, no qual o conhecimento é depositado de forma passiva nos alunos, sem espaço para reflexão crítica ou transformação social. Nesse modelo, o professor ocupa uma posição de autoridade absoluta, transmitindo saberes inquestionáveis, enquanto os alunos são reduzidos a receptores passivos. O educador afirma que esse modelo é típico de sociedades capitalistas, pois impede a criticidade necessária para promover mudanças, gerando sujeitos conformados com seu destino.

A “educação bancária”, além de transmitir saberes prontos, reflete a hierarquia social e reproduz as relações de poder, marginalizando os saberes que não estão alinhados ao discurso dominante. Freire (1987) também critica a dificuldade de comunicação entre educado-

res e educandos, destacando que a comunicação eficiente requer o entendimento das condições estruturais que moldam o pensamento e a linguagem dos sujeitos: “[...] para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (Freire, 1987, p. 56-57). Nesse sentido, Scorso-lini-Comin (2014), em seu estudo sobre a EaD, nos mostra como a dialogicidade freireana aproxima-se do conceito de dialogismo bakhtiniano, numa conversão que traz o diálogo como processo fundamental de interação social e educacional, em uma construção discursiva coletiva na promoção da liberdade e humanização por meio da educação.

Ao voltarmos à AD e à Orlandi (1987), verificamos acréscimos dialógicos que podem contribuir com as reflexões, pois ela nos traz a relação entre o discurso pedagógico e a ciência, destacando o poder exercido através do conhecimento científico, que, embora muitas vezes apresentado como neutro, é, na verdade, uma forma de imposição de valores e controle. Orlandi afirma que “[...] a relação do discurso pedagógico com a ciência é, antes de tudo, uma relação de poder” (Orlandi, 1987, p. 17); verifica-se, então, que esse poder se manifesta na imposição de um conhecimento incontestável, o que impede a interlocução crítica por parte dos alunos. Desse modo, o discurso científico e pedagógico se tornam instrumentos de manutenção das estruturas de poder da sociedade, hierarquizandoa.

Dessa forma, entramos numa seara importante dentro da formação de professores: as licenciaturas enquanto formadoras de docentes da educação básica, às quais são ofertadas pelas instituições de ensino superior. Para hooks, a universidade historicamente se constituiu como um espaço de “privilegio de classe” (Hooks, 2000, p. 25), onde o conhecimento dominante é moldado pelas perspectivas do homem branco ocidental, perpetuando assim as dinâmicas coloniais e elitistas. Tal fator invisibiliza a produção de conhecimento dos povos

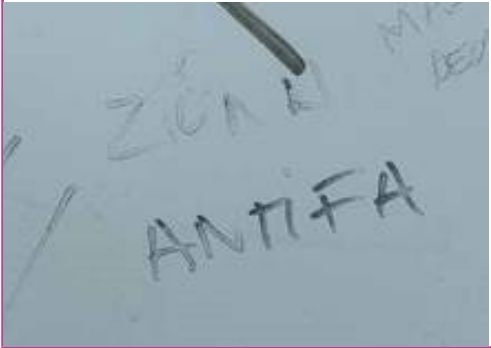
nativos dos países colonizados, além das vivências das comunidades racializadas, minoritárias e dissidentes. É nesse sentido que a crítica de hooks reforça a necessidade de uma educação decolonial que desafie essas estruturas e promova a inclusão e a valorização da diversidade cultural e intelectual.

Por fim, a base teórica deste trabalho sustenta-se na análise do discurso e na crítica à educação bancária, além da importância de uma pedagogia libertadora e inclusiva, que valorize o diálogo, o pensamento crítico e a diversidade de saberes. O desafio, portanto, é repensar a educação como uma prática emancipatória, capaz de transformar as relações de poder e promover a justiça social.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta pesquisa, analisamos um exemplar de grafito latrinário presente em um banheiro masculino situado no Departamento de Biologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, mais especificamente o do 3º andar, em abril de 2023, tendo como suporte textual uma porta de banheiro:

Quadro 1- Grafito de banheiro

Exemplar	Transcrição
	"ZONA ANTIFA"

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

A partir da exposição do exemplar, podemos prosseguir com as discussões pertinentes à análise.

3.1 PERCURSO ANALÍTICO COM A AD

A análise do enunciado “ZONA ANTIFA” revela um deslocamento de sentido em relação aos modelos tradicionais de educação e às estruturas de poder que a sustentam. O discurso presente no enunciado possui um contexto demarcado, temporalmente, pelo cenário político vivenciado no Brasil entre 2019 e 2022, que nos trouxe vivências que transitam entre a política neofascista e o negacionismo científico. De igual maneira, verificamos que o enunciado se torna uma unidade semântica coerente: enquanto o substantivo “zona” mobiliza o sentido de espaço demarcado ou área delimitada, o substantivo “antifa”, abreviação do termo antifascista, aqui funciona como um adjetivo, qualificando o local demarcado, ou a zona. Verifica-se que, por regularidade temática, o termo associa-se aos movimentos sociais contemporâneos denominados de “antifascistas”, ligando-se aos discursos de resistência, o que reforça o sentido de demarcação não só do espaço físico, mas de uma ideologia política de combate ao fascismo. Tais fatores demarcam, também, o posicionamento do sujeito do discurso.

Então, o intradiscurso aqui se revela não só no período temporal e na coerência da escolha do vocabulário (um termo político e de oposição ao colonialismo e aos poderes hegemônicos de supremacia racial), mas também no espaço em que esse vocabulário é inserido – um banheiro público, que pode ser visto como um espaço subversivo. A localização do grafito revela uma tentativa de apropriação simbólica, por meio da veiculação de um discurso de resistência, de um espaço tido como “neutro” e que passa despercebido pela sociedade. Destarte, o banheiro torna-se parte de uma luta ideológica.

Ao nos e voltarmos ao interdiscurso, identificamos que o enunciado reproduz discursos antifascistas, vivenciados ao longo dos tempos,

conectando-se a uma rede de resistência. O enunciado se emaranha em uma rede de interdiscursos que incluem referências históricas, políticas e culturais, tais como o movimento antifascista, que surgiu em oposição aos regimes autoritários do início do século XX, como o fascismo de Mussolini e o nazismo de Hitler. Na época atual, o enunciado se atualiza no contexto de polarização política, com o avanço de ideologias de extrema-direita, sendo uma resposta que articula com movimentos sociais que lutam contra essas tendências.

O uso da palavra “antifa”, no ano de 2023, numa perspectiva dialógica, sugere o diálogo com os conflitos políticos contemporâneos, tendo no Brasil um reflexo dos movimentos de extrema-direita que avançam globalmente, especialmente no que concerne às suas proeminentes lideranças populistas. Além disso, verifica-se um interdiscurso que evoca as práticas de resistência urbana, onde espaços públicos, como banheiros, se tornam lugares de expressão política e contestação; este interdiscurso pode ser notado nas grafita-gens urbanas e em diversas outras formas de arte que reivindicam espaços por meio da subversão das regras, relacionando-se à cultura de rua e à luta contra discursos fascistas, estabelecendo uma clara contraposição. Através da macroestrutura que cerca o banheiro, percebe-se também um discurso acadêmico, no sentido de relacionar a produção acadêmica à luta antifascista. O enunciado, assim, se articula tanto em uma rede de significados históricos quanto no contexto político atual e ao ambiente educacional, ampliando o alcance semântico de sua mensagem através de movimentos de resistência e justiça social.

O grafito, ao inscrever-se no espaço público, revela a criticidade do sujeito do discurso ao questionar – e se opor – diretamente à (des) ordem política vivenciada anteriormente – e que continua ecoando na sociedade –, tornando-se uma ferramenta discursiva de contestação e inclusão social. Dessa forma, seguimos propondo o diálogo entre os métodos analíticos e interpretativos da AD e o conceito de Educação Libertadora proposto por Freire.

3.2 APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA LIBERTADORA E A AD

As aproximações entre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a função formadora da Universidade, especialmente no que diz respeito às licenciaturas, revelanos a importância da formação crítica de professores para a educação básica. Quando, na seção anterior, analisamos o grafito latrinário “ZONA ANTIFA”, o discurso inscrito nele refletiu uma resistência às ideologias autoritárias que permeiam a sociedade. Esse tipo de manifestação pode ser entendida como um indício da necessidade de transformação tanto na educação básica quanto na educação superior, apontando para uma formação docente que valorize a emancipação e o pensamento crítico, especialmente em tempos de negacionismo científico.

Constatamos essa realidade ao verificarmos o que Orlandi (1987) nos diz sobre o papel da educação como forma de produção de saberes e de reprodução de ideologias, destacando que “[...] a pedagogia, na sociedade capitalista, caracteriza-se como uma forma de instrumentalização do discurso para a obtenção de efeitos de significação determinados pelas relações de produção” (Orlandi, 1987, p. 18). Nesse sentido, o grafito transgrede essa instrumentalização, ao passo que evidencia, por meio das condições de produção, a necessidade de uma educação que possa, a partir da Universidade, formar professores capazes de enfrentar e desconstruir as relações de poder e opressão presentes na sociedade.

Refletir sobre como o educador se comunica torna-se necessário, ainda mais quando nos voltamos às licenciaturas no ensino superior enquanto perpetuadoras desse modo de agir no mundo. Freire (1987) nos mostra essa problemática ao se referir ao discurso pedagógico e político e seu difícil acesso pelo povo por meio dessa falha de comunicação. Dessa maneira, o grafito analisado pode ser visto como o início de um diálogo, indicando uma tentativa de criar um ambiente

educacional livre de ideologias totalitárias que se fazem no ato comunicacional. É nesse sentido que uma visão dialógica se faz importante, pois, numa perspectiva freireana (1987) o diálogo é a própria essência da educação como prática da liberdade e, dessa maneira, esse faz necessário evitar verbalismos sem sentido: “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Ibid., p.50).

Quando voltamos nossos olhares à formação dos sujeitos, notamos que “[...] a sua integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, [...] faz do homem um ser crítico e capaz de transformar sua realidade” (Freire, 1967, p. 39). Essa formação crítica, que deve começar na Universidade, é essencial para que professores atuem na educação básica de forma a desenvolver a consciência crítica de seus alunos. As IES, enquanto formadoras de professores, precisam ser um espaço de diálogo com a comunidade: a educação superior deve se comprometer com a transformação social dos sujeitos, preparando docentes para construir um ambiente escolar onde o questionamento e a reflexão sejam incentivados. Percebe-se, então, um ciclo contínuo de formações, que começa na educação básica, realizada por um docente licenciado, e continua na universidade, quando esses sujeitos se preparam para exercer uma profissão.

Nesse contexto, o grafito se atualiza e pode ser visto como uma manifestação de resistência a um sistema educacional que, muitas vezes, reproduz a opressão. Verifica-se, então a necessidade de observar e remediar a repetição de práticas discursivas que reforçam a hegemonia nas instituições educacionais por meio do discurso pedagógico: “[...] trata-se de um discurso que remete diretamente à sua condição de reprodução, uma vez que a repetição faz parte de sua prática discursiva” (Orlandi, 1987, p. 21). Para romper com a repetição de práticas coloniais, é necessário que a Universidade forme

professores com consciência crítica e engajados em transformar a realidade, não apenas reproduzila.

Ao nos vermos diante do sentido que o grafito mobiliza, percebemos que as vozes dissonantes no espaço educacional apontam para a necessidade de romper com uma suposta ideia de linearidade. Percebe-se, então, que o uso da “[...] pedagogia como tentativa de instalar na linearidade do tempo e de suas lógicas próprias um tipo de discurso que pretende ordenar os sentidos em torno de uma evidência que se quer imparcial” (Orlandi, 1987, p. 15). Dessa forma, torna-se necessário repensar na educação, dando ênfase às implicações sociais diversas, destacando a necessidade de uma abordagem mais transformadora da sociedade. Nesse momento, uma das máximas freireanas pode ser lembrada: “A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 1996, p. 67). O papel da educação não pode ser reduzido a uma simples reprodução de conhecimentos desconectados da realidade na qual o corpo discente está inserido, faz-se necessário reconhecer os saberes diversos:

[...] diferentes e válidas formas de leitura do mundo e dos consequentes saberes diversos que continuamente emergem do processo vivencial e que são carregados da consciência da situação histórica – não pré-histórica – de cada um e de cada povo (Id., 1992, p. 119).

Verifica-se, então, que a formação crítica de professores nas licenciaturas não pode ser vista como um processo isolado, mas como parte de uma cadeia educativa que começa na Universidade e se estende à educação básica. Freire (1967) já nos alertava o modo com o qual a educação se articula diante da comunidade:

[...] não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra milagrosamente esvaziada da realidade que deveria representar, por meio de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (Freire, 1967, p. 94-95).

Assim, a Universidade precisa promover uma educação que esteja conectada com as demandas sociais e políticas contemporâneas, para que os futuros professores possam, nas diversas atuações do agir educacional, fomentar a criticidade dos discentes nos diversos contextos escolares. A prática pedagógica nas escolas precisa estar ancorada em uma formação universitária que valorize o diálogo, a crítica e a transformação social, formando docentes capazes de reconhecer as opressões e trabalhar na sua desconstrução. Como nos lembra Freire (1967, p. 102), “[...] só nas bases populares e com elas poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas”. Portanto, a Universidade, enquanto formadora de professores, deve ser um espaço de resistência, crítica e transformação, que se reflete diretamente na educação básica e na formação dos discentes, não somente no discurso, mas na agência transformadora da sociedade.

Então, do ponto de vista da AD, a análise desse grafito nos permitiu observar a mobilização de sentidos que escapam ao controle da ordem discursiva tradicional, configurando um espaço o banheiro masculino da Universidade e, conseqüentemente a Universidade, enquanto macroestrutura que o abriga, como um local de resistência. O enunciado, a partir dos contextos e condições de produção, nos convida ao questionamento da normatividade imposta pelo sistema educacional, evocando uma pedagogia mais inclusiva e crítica. Na reflexões pedagógicas de Freire, encontramos, para além de conhecimentos técnicos, esperança na mudança dos contextos educacionais.

Portanto, a articulação aqui proposta evidencia-se no compromisso comum com a transformação social, por meio das reflexões freireanas e da análise das produções textuais espontâneas, como o grafito latrinário, ao nos lembrarmos do nosso compromisso docente em promover uma educação que não se limite à produção de saberes dominantes, mas que incentive a reflexão crítica e o diálogo, como forma de resistência às estruturas opressoras que permeiam a sociedade e a educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a importância de espaços aparentemente triviais, como os banheiros, como locais de resistência política e social. A análise discursiva dos grafitos latrinários revela seu papel como veículos de comunicação subversiva, desafiando normas sociais e estruturais e refletindo contextos políticos.

O enunciado analisado exemplifica como a educação que, conforme os princípios de Paulo Freire, deve promover a criticidade e a inclusão para combater ideologias opressivas. Freire (1987) alerta para a necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos, incentivando um pensamento crítico capaz de possibilitar a transformação social. Dessa forma, verificamos que o enunciado, elaborado após o ano de 2022, denuncia a resistência da classe acadêmica diante de ideologias neofascistas e autoritárias. A interdiscursividade do enunciado, que liga-se aos movimentos de resistência ao fascismo, que podem ser expressas nos lugares mais inesperados.

Desenvolver a compreensão necessária para confrontar as matrizes de poder na educação é essencial. Somente assim podemos promover ações baseadas na dialogicidade de saberes, tanto hegemônicos quanto subalternizados. A inclusão de saberes diversos não anula a importância dos saberes hegemônicos, mas requer a compreensão dos processos de produção de epistemologias e seu impacto na vida humana. Criam-se, assim, frentes educacionais mais decolonizadas e conscientes da importância dos conhecimentos e narrativas locais, tais como as dos povos do sul global, de indígenas, dos povos afrodiáspóricos e da comunidade LGBT. Dessa maneira, a Universidade poderá formar professores que considerem produções de conhecimento não formais, promovendo a formação crítica do corpo docente do ensino básico desde a sua base.

Portanto, a formação de professores na Universidade se torna uma peça-chave na construção de uma educação libertadora e antifascista, por seu caráter formativo. Dessa forma, a vivência acadêmica precisa ser humanizada e contextualizada, conectada e atenta à comunidade que a cerca. É a Universidade que molda as práticas pedagógicas dos futuros docentes, influenciando diretamente a qualidade da educação básica, portanto, uma educação libertadora pode, consequentemente, contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica e justa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Gustavo G. **Grafitos de Banheiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CAREGNATO, Rita. Catalina Aquino.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 15, n. 4, out. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?lang=pt>. Acesso em 15 jan. 2024.

CICCONETTI, Josefina. Raquel. **Banheiros públicos como demarcação de fronteiras identitárias: experiências de mulheres lésbicas em São Paulo**. 2019. Tese de Dissertação de Mestrado em Estudos Culturais. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde13062019-192150/publico/DissertacaoMestrado_JosefinaCicconetti.pdf. Acesso em 04 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 08 dez. 2023.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-daAutonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 12 dez. 2023.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-FreirePedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 12 dez. 2023.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/31509/22030/134360>. Acesso em 15 dez. 2023.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6969603/mod_resource/content/1/bell_hooks_O_feminismo_%C3%A9_para_tudo_mundo_Pol%C3%ADticas_arrebatadoras%20%282%29.pdf . Acesso em 07 dez. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e Dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: Contribuições para a Educação a Distância. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 245-265, julho-setembro 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/>. Acesso em: 14 dez 2023.



PODER E DOMINAÇÃO: OS DISCURSOS LIMITADORES PRESENTES NOS RELATOS DE MULHERES QUE BUSCAM ACESSO AO AMBIENTE EDUCACIONAL – EJA

Wanessa Menezes de Moura
Universidade Federal Rural de Pernambuco
wmoura.unicap@gmail.com

Ana Paula Estevão de Oliveira Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco
anapaulaestevaooliveirasanto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Base) constitui uma modalidade para aqueles que por qualquer motivo deixaram de estudar no tempo da idade escolar e agora desejam retornar aos estudos, visando a uma qualificação profissional ou até mesmo só pelo simples fato de concluir os estudos básicos. Esses alunos, que em sua maioria, vêm com experiências dolorosas, com limitações por abuso de poder, correspondem a identidade da EJA, que permeia um universo de aprendizagem, mas também de assistencialismo, principalmente para as alunas, nas quais relatam o grande embate da nossa sociedade – o patriarcado.

Diante desta situação, é relevante analisar a partir da visão de Norman Fairclough, (2001, p.85) em seu livro “Discurso e mudança social”, que aborda como os discursos são intrinsecamente ligados às estruturas de poder e às mudanças sociais, sugerindo que o discurso não é apenas um reflexo da realidade social, mas também um meio

pelo qual as relações de poder são mantidas e transformadas. Especialmente por oferecer uma análise importante sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a luta das mulheres por seus direitos educacionais e sociais.

Neste tocante, o objeto de estudo parte da metodologia proposta pela Instituição do SESI/PE, da EJA, que dialoga com a experiência de vida destes alunos e sua validação a partir do preenchimento de formulários, articulando tanto a história de vida como as aprendizagens das áreas desenvolvidas na educação formal, não formal e informal. Esses formulários passam pela análise dos professores, que se deparam com relatos de dor, de angústia, de medo, de sofrimento, e percebemos que os discursos relatados pelas alunas são os mais impactantes. Eles discorrem da coação e da limitação delas nos espaços escolares e profissionais. A proibição delas transcorre como algo ainda vivenciado, construindo um embate do marido/pai com a mãe/mulher que almeja ganhar asas. A análise desses discursos do não poder e do estar fazendo permeia na fala destas alunas. É preciso analisar, através destes relatos, o quanto elas percebem essa submissão e o que levou o retorno aos estudos, se houve permissão ou atitudes de libertação. É preciso salientar que a EJA desenvolvida pela instituição atua de forma semipresencial e a distância, e que muitos relatos de retorno só foram possíveis por ter esta última modalidade de ensino.

É diante deste cenário que se faz necessária a análise desses relatos na permanência nesse ambiente tóxico, no contexto de retorno, no entendimento de limitações e violações aos direitos e na possibilidade de uma inserção na sociedade, saindo da reclusão do ambiente familiar. Por isso, cabe pesquisar o poder como uma propriedade das relações entre grupos, instituições ou organizações sociais, ou seja, praticado e legitimado pelo texto e pela fala dominante, cujo acesso é distribuído de forma desigual (DIJK, 2008, p. 87).

É importante também o olhar sobre o papel transformador da educação, que ao analisar esse retorno das mulheres à educação, como alunas da EJA, pode ser visto como um ato de resistência e transformação social. Fairclough (2001, p.84) sugere que as práticas discursivas podem ser tanto reprodutivas quanto transformadoras. As mulheres que retornam à sala de aula estão, através de sua própria voz, desafiando os discursos tradicionais que limitam suas oportunidades e redefinindo suas identidades e papéis sociais. E essa mudança é essencial para romper com a hegemonia masculina nos espaços públicos e privados.

Esse viés nos leva a entendermos que tanto na escola ou ambiente de trabalho, há o domínio de discurso que tenta manter esse poder hegemônico que produz um ambiente menos acolhedor para essas mulheres, privando-as de um acesso escolar e profissional, ou seja, determinando lugares em que sua presença não seja fortalecida. O reflexo disso está nas formas de linguagens que nos apresenta o poder da fala, do corpo nesses espaços, como pontua Fairclough (2001, p.252) através do conceito de (Cámeron, 1985; Caetes, 1986, Gaddoll e Swann, 1989), a literatura que prolifera sobre linguagem e gênero contém estudos que sugerem assimetrias entre mulheres e homens (em favor dos homens) quanto ao total do tempo de fala, o início de tópicos, a probabilidade de interrupção e outros.

Como contextualiza Fairclough, o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas uma prática social que contribui para a construção e manutenção de relações de poder. Na EJA, os discursos dos alunos e professores refletem e desafiam as estruturas sociais e de poder que os cercam. Para os alunos, especialmente as mulheres que enfrentam barreiras adicionais devido ao patriarcado, a linguagem que utilizam para descrever suas experiências de retorno à educação revela muito sobre suas lutas e resistências.

2. ESTUDO DA ARTE

A construção de gênero decorre da especificação da construção social e do sexo anatômico, ou seja, a cultura é que determina a maneira de ser homem e de ser mulher, e não pela decorrência anatômica de seus corpos. Há um aprendizado sociocultural que nos faz agir conforme as prescrições de cada gênero e segundo cada contexto social. Além disso, há uma expectativa social como os gêneros devem se comportar nos diversos ambientes – familiar, trabalho, lazer, escola, dentre outras esferas sociais. O PCN (1998, p.321- 322) discute essa temática descrevendo a questão de gênero assim:

[...] O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres (PCN, 1998, p.321-322).

Os valores de produção e reprodução confirmam a divisão entre os gêneros, no qual o “espaço público e privado”, ainda sofre uma hegemonia masculina. Durante muito tempo, as mulheres sofreram restrições nesses espaços, confinando-as ao espaço doméstico. Nesse contexto, a mulher abdica da sua independência e vive na sociedade patriarcal, exercendo o papel de “serviçal do seu senhor”, são sonhadoras, mas seguem as regras limitadoras da sociedade. Esses discursos mesmo despercebidos por elas, levam a uma descaracterização do que elas supõem ser independência, não é somente estudar, é construir paralelamente aos seus estudos o seu papel dentro da sociedade a que pertencem, é lutar e valorizar a sua posição de mulher, a sua identidade.

A construção da identidade se apresenta de diversas formas, ou como sugere o “dispositivo” de Foucault (1993), a direção e a abran-

gência do nosso olhar é um conjunto que engloba instituições, leis, discursos, o dito e não dito, e é no que ele sugere que se pode estabelecer a rede entre esses elementos. Como para Fairclough (2001, p.283), que argumenta que as três dimensões: análise de texto, análise de práticas discursivas e análises de práticas sociais são interdependentes e devem ser analisadas em conjunto para uma compreensão completa do papel do discurso na sociedade, ou seja, análise crítica do discurso (ACD), assume uma prática social dentro de um contexto mais amplo de luta política e social. Por isso, é importante salientar as relações e implicações do gênero, pois elas se “classificam e interagem simultaneamente no mundo social, fazendo com que certos entrecruzamentos sejam objeto de um tratamento menos igualitário, mais desigual do que outros, mostrando o caráter relativo de tais relações” (FIORIN, 2009, p.28).

Partindo desses conceitos, é que classificamos os sujeitos. Primeiramente, estabelecemos divisões, logo em seguida, atribuímos rótulos com a pretensão de fixar as identidades, ou seja, nós separamos, distinguimos e discriminamos. Tomaz Tadeu da Silva (1998) Apud Louro (2000) afirma:

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. (...) o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder (LOURO, 2000).

O retorno dessas alunas à sala de aula é muito mais forte, pois propicia novos olhares, a mulher atua como a principal agente nas lutas sociais, ela não luta contra o homem, apenas se organiza. De acordo com Touraine (2006, p.106):

concluir que as mulheres não consideram os homens como os senhores que as exploram, não significa que um tal conflito não existe. Pelo contrário, o que se observa é a oposição de duas visões gerais do mundo, que ultrapassam os interesses sociais de cada categoria: os homens criaram e geriram uma sociedade polarizada entre as categorias superiores e aquelas que as primeiras inferiorizam, enquanto as mulheres querem recombinar num conjunto os elementos que estiveram durante tanto tempo separados. (TOURAINÉ, 2006, p. 106).

Diante desse contexto, é importante salientar que não há só a procura de mulheres na EJA, muitos homens vêm com a ideia de qualificação e ter salários mais altos ou cargos melhores na empresa em que trabalham. Porém, grande parte das mulheres vem com a intenção de só concluir os estudos, pois não tem perspectiva para algo a mais.

Na década de 80, foram realizados alguns estudos e projetos com a temática mulher, com ênfase às características universais na divisão sexual do trabalho, subordinação da mulher e condição feminina. Esses estudos demonstram que não existe uma condição feminina universal, ou seja, diferenças de classe, étnica, de idade e geração, bem como a nacionalidade, profissão etc. e que essas são imposições para as desigualdades entre as mulheres, o que implica vivências e experiências distintas. De acordo com Paulson (1996, p.11), “As características da vida feminina são culturais e históricas, e que elas mudam com relação a outros fatores e que, portanto, podem ser transformadas”.

Por certo, é necessário fazermos a distinção entre condição e posição, a primeira como níveis de saúde, educação etc. e a segunda como status econômico e político, acesso aos recursos políticos e ao poder. O que acontece é que muitas mulheres têm conseguido garantir acesso à saúde e educação, mas não proporcionaram uma posição significativa, elas continuam submissas, excluídas de qualquer esfera de decisão e autonomia. Segundo Costa e Sardenberg (2001:8):

este erro permanece por muito tempo predominando em projetos de desenvolvimento. A falsa preocupação com a preservação da chamada cultura popular (embora seja opressora e violenta), o medo de promover mudanças qualitativas na divisão sexual do trabalho e da estrutura familiar – coloca em risco o poder masculino – serve somente para manter o domínio patriarcal (COSTA e SANDENBERG, 2001:8).

O que implica não é só atender as necessidades práticas, mas sobretudo as suas necessidades estratégicas relacionadas à posição relativa das mulheres na sociedade. Podemos incluir o acesso igual ao poder de decisão, redução ou a finalização da discriminação institucionalizado no trabalho, nos estudos, medidas para erradicar a violência contra as mulheres e a divisão das responsabilidades com os homens nos cuidados com os filhos. Moser (1991, p.60) nos dá uma melhor compreensão para essas necessidades:

Neste sentido, o planejamento de gênero deve basear-se na compreensão que homens e mulheres têm diferentes necessidades devido às diferentes funções na sociedade, pois identificar e implementar as necessidades de planejamento dos gêneros é importante. Para identificar essas diferentes necessidades, requer, em princípio, examinar os estereótipos de planejamento relacionados com a estrutura dos lugares de baixo acesso e a divisão do trabalho no lugar (MOSER, 1991, P. 60).

As necessidades estratégicas estão sendo atingidas a partir das políticas públicas, as quais apresentam organizações que tendem a equilibrar as desigualdades presentes na sociedade entre homens e mulheres, não querendo dessa forma diminuir o poder que até então é exercido pelos homens, mas formalizando necessidades compatíveis para os gêneros. As formas práticas de ações são o que elevam a posição feminina dentro da sociedade em que se insere provocando situações adversas do habitual – determinado pelos padrões. Os discursos dependendo de como sejam socializados, assumem o poder de determinar como as pessoas devem ser e agir, o chamado estereótipo, define o comportamento na sociedade, é assim que dizemos que a mulher é um ser frágil, que deverá permanecer num reduto (casa),

cuidando dos filhos e do marido. Esses valores são definidos durante a formação da criança, na qual, haverá distinção nas brincadeiras, onde menino brinca de carro e menina, de boneca, demonstrando que o poder, o controle está com os meninos e a fragilidade, os cuidados da casa, com as meninas.

O poder, entendido aqui na perspectiva foucaultiana, tem funcionado como um organizador de sistemas de classificação – sociais, culturais, políticas, econômicas, ajudando cada uma e cada um a ocupar seus devidos lugares nas representações que estão em jogo. Ou seja, as relações de poder atuam sobre os corpos em determinados contextos, produzindo efeitos de sentido, produzindo identidades sociais e culturais particulares.

Essa classificação de gêneros vem desde épocas remotas, numa família patriarcal, onde a figura do pai era tida como a própria palavra diz: aquele que tem o poder, o controle de todos na casa, principalmente, das mulheres. É um sistema arcaico que perdura em nossa sociedade e provoca a desigualdade social entre homens e mulheres. A superioridade da classe masculina sempre impôs limites ao sexo oposto, quanto à capacidade, à resistência, à sabedoria de seguir sozinha, através de normas e valores sociais criados por eles.

Atualmente, os conflitos entre homens e mulheres muitas vezes são ignorados, tratados como comportamentos naturais, quando, na verdade, eles fazem parte da vida, são construídos no cotidiano, pela cultura. Para Fairclough (2001, p.117) o discurso deve ser entendido como uma prática social que é moldada e molda as estruturas sociais, mas também atuam ativamente na construção desses processos. Isto é, ele analisa como os discursos dominantes mantêm relações de poder e como os discursos alternativos podem desafiar e potencialmente transformar essas relações, por isso a importância de compreender a interrelação entre discurso e mudanças sociais para desvendar as dinâmicas do poder e ideologia nas sociedades contemporâneas.

Neste viés, para realizar uma análise crítica do discurso não se pode analisar apenas o que é dito, mas também como e por quem é dito. Isso envolve olhar para além dos relatos das alunas da EJA para entender as estruturas subjacentes e as ideologias que sustentam o discurso.

Para tanto, se faz necessário uma análise do discurso educacional que permanece com imagens de masculinidade e paternidade, no qual o poder ao gênero masculino nos movimentos mistos já está sendo questionado pelas mulheres que já começaram a construir um discurso político problematizando o próprio sentido da classe que não inclui e nem considera a luta das mulheres.

As políticas públicas são um dos exemplos que podemos citar contra esse afunilamento de gêneros que cresce numa proporção alarmante. No entanto, o sentido dessa atividade social, os significados e as condições que permitem o engajamento na luta das mulheres, ainda não são compreendidos e tomam como uma afronta aos padrões impostos pela sociedade. Esta fórmula não pretende sugerir que as mulheres estão em vias de adquirir qualificações e responsabilidades, às quais não podiam aspirar anteriormente. Ela significa que as mulheres estão em vias de instaurar um tipo de sociedade, cuja principal novidade reside, precisamente, no fato delas terem passado do papel de consumidoras ao papel de produtoras de uma organização social, de representações culturais, de ideologias (TOURAINÉ, 2006, p. 112).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa não apenas uma oportunidade de retorno aos estudos para indivíduos que por diferentes razões abandonaram a escola na idade regular, mas também uma resposta crucial às desigualdades sociais e estruturais. De

acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA visa não apenas a qualificação profissional, mas também a realização pessoal através da conclusão dos estudos básicos.

Ao analisar o discurso de Fairclough, podemos destacar a importância de entender a EJA não apenas como um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também como um terreno onde questões sociais, culturais e de poder se entrelaçam de maneira complexa. Ele propõe uma abordagem crítica que examina como o discurso reflete e perpetua relações de poder e hierarquias sociais.

No contexto da EJA, essa abordagem crítica revela que muitas alunas que retornam à escola enfrentam não apenas dificuldades acadêmicas, mas também experiências dolorosas, limitações impostas por estruturas patriarcais e outros tipos de discriminação. Para muitas mulheres na EJA, o ambiente escolar pode ser um lugar de confronto com o patriarcado dominante na sociedade, onde elas têm a oportunidade de reconstruir suas identidades educacionais e pessoais.

Além disso, a análise crítica do discurso nos ajuda a entender como a EJA pode ser tanto um espaço de emancipação quanto de assistencialismo. Enquanto proporciona acesso à educação formal, a EJA muitas vezes também assume um papel assistencialista ao fornecer suporte social e emocional a essas alunas que enfrentam dificuldades socioeconômicas e psicológicas significativas.

Portanto, a importância da EJA vai além do aspecto educacional tradicional; ela se torna essencial na transformação social ao oferecer uma segunda chance para aquelas que foram marginalizados pelo sistema educacional convencional. Através da ACD, podemos entender melhor como a educação de jovens e adultos não é apenas uma questão de instrução acadêmica, mas também um meio poderoso para desafiar e modificar estruturas de poder e desigualdade na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Ana Alice e SARDENBERG, Cecília. **Gênero, desenvolvimento e semiárido**.

Recife: Seminário Políticas de desenvolvimento para o Semi-árido. 2001 DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. – São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p. (Tradução de: Discourse and social change). ISBN 85-230-0614-1.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. Ed. 14. São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad: Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

LOURO, Guacira. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

MOSER, Caroline. **La planificación em el tercer mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género**. In GUZMAN, Virgínia; POR-TOCARRERO, Patriciay, VARGAS, Virginia (comp.) Una nueva lectura: gênero em el desarrollo. Flora Tristán,

1991.

PAULSON. Susan. **Reflexiones sobre metodología para género y forestería comunal.** Desarrollo Agroforestal y Comunidad Campesina. Año 5, N. 22, Abril-mayo de 1996.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres.** Tradução: Joana Chaves. Lisboa: Piaget, 2006.



