



Revista Letras

Nº105 -jan./jun. 2022

<http://revistas.ufpr.br/letras>

Editor: Maria Cristina Figueiredo Silva

Projeto Gráfico: Yuri Kulisky

Organizadores do dossiê temático

Seção 1: Diálogos Internacionais Sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Sweder Souza e Maria Helena Araújo e Sá

Seção 2: Seminário de Estudos em Análise do Discurso: Luta de Classes, Gênero e Raça:

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia e Vanise Gomes Medeiros

Conselho Editorial

Antonio Dimas (USP), Beatriz Gabbiani (Universidad de la República do Uruguai), Carlos Alberto Faraco (UFPR), Carlos Costa Assunção (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro), Elena Godoi (UFPR), Filomena Yoshie Hirata (USP), Gilda Santos (UFRJ), José Borges Neto (UFPR), Júlio Cesar Valladão Diniz (PUC-RJ), Lígia Negri (UFPR), Lúcia Sá (Manchester University), Lucia Sgobaro Zanette (UFPR), Maria Lucia de Barros Camargo (UFSC), Marília dos Santos Lima (UNISINOS), Mauri Furlan (UFSC), Mauricio Mendonça Cardozo (UFPR), Raquel Salek Fiad (UNICAMP), Rodolfo A. Franconi (Dartmouth College), Rodolfo Ilari (UNICAMP)

Conselho Consultivo

Adalberto Müller (UFF), Álvaro Faleiros (USP), Brunno Vinicius Gonçalves Vieira (UNESPARaraquara), Fernando Cabral Martins (Universidade Nova de Lisboa), Helena Martins (PUCRIO), Irene Aron (USP), Isabella Tardin Cardoso (UNICAMP), Juliana Perez (USP), Luciana Villas Boas (UFRJ), Márcia Martins (PUCRIO), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Matthew Leigh (University of Oxford), Patrick Farrell (University of California/Davis)

Lista dos pareceristas ad hoc

Altair Pivovar, Ana Catarina Mateus Monteiro, Bruna Moura, Caroline Schneiders, Ceres Carneiro, Cristine Severo, Elaine Daróz, Elcio Fragoso, Evandra Grigoletto, Ezra Nhampoca, Helson Flavio da Silva Sobrinho, Jacob Biziak, Lucas Martins Flores, Maria Cleci Venturini, Maria do Socorro Aguiar Cavalcante, Maria Helena Araújo e Sá, Mirielly Ferraça, Nadia Régia Maffi Neckel, Rosyane Pimenta Natal, Solange Mittmann, Suzy Lagazzi, Sweder Souza, Thaís da Costa, Verli Petri.

SUMÁRIO

04 APRESENTAÇÃO

SEÇÃO 1: DIÁLOGOS INTERNACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Sweder Souza

Maria Helena Araújo e Sá

10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE: A LITERATURA COMO MEDIADORA INTERCULTURAL

Ana Catarina Monteiro

29 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS MULTILINGUES AFRICANOS

Cristine Severo

Ezra Nhampoca

45 REFLEXÕES ACERCA DA PROMOÇÃO DE UMA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Sweder Souza

Maria Helena Araújo e Sá

66 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL: UM COTEJAMENTO ENTRE AS RESOLUÇÕES CNE/CP 02/2015 E 02/2019

Fernanda Silva Veloso

Altair Pivovar

SEÇÃO 2: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO:

LUTA DE CLASSES, GÊNERO E RAÇA

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

Vanise Gomes Medeiros

86 FOI PALMARES MESMO QUE VOCÊ DISSE?

Glória França

Mariana Cestari

Rogério Modesto

109 FRAGMENTOS DE DISCURSOS DE UM COTIDIANO RACIALIZADO: RESSONÂNCIAS DE MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO

Vanise Medeiros

André Cavalcante

- 127 PRESENÇA NEGRA NO SUL DO BRASIL: AS SUTURAS NA
MATERIALIZAÇÃO DA MEMÓRIA
Gesualda Rasia
- 140 O COLORISMO EM ALICE WALKER E A CONSTRUÇÃO
INTERSECCIONAL DE FEMINILIDADES NEGRAS
Larissa Fontana
- 162 FUNCIONAMENTO DO IMAGINÁRIO DE GUERRA EM SHINGEKI NO
KYOJIN: IMPLICAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
Francisca Mônica Santos
- 180 LGBTQQICAPF2K+ ENTRE A TRANSPARÊNCIA E A OPACIDADE: AS
RESTRITIVAS NA DETERMINAÇÃO DAS IDENTIDADES
Ezequiel Pires
Bruna Moura
- 197 O PROCESSO DE MANUALIZAÇÃO DO SABER LINGÜÍSTICO EM UM
MANUAL DE LINGUAGEM INCLUSIVA INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE
DISCURSIVA
Camila Machado Cruz
- 209 O LUGAR DA ARTE NA TRANSFORMAÇÃO DA HUMANIDADE
Alexandre Souza Cavalcante
Belmira da Costa Magalhães
- 230 LUTA DE CLASSES, CRISE SANITÁRIA E DIGNIDADE HUMANA: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL ESTRUTURAL
MATERIALIZADA EM DISCURSOS ACERCA DA COVID-19
Naiara Souza da Silva
Mariana Jantsch de Souza
- 247 A METÁFORA CONTRA A METÁFORA: MATERIALIDADES DA
COMEMORAÇÃO DE DIREITO
Iago Moura



Este Dossiê Temático da Revista Letras se propõe a divulgar alguns dos trabalhos apresentados em dois Eventos ocorridos no ano de 2021, resultado de um processo de Insterinstitucionalização e de Internacionalização, pensado a partir de trocas, de articulação e de divulgação de saberes acadêmicos entre o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR e das parcerias com outras Instituições de Ensino Superiores do Brasil e do Exterior.

Os seguintes eventos compõem este Dossiê: *Diálogos Internacionais Sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas – Pensando a (trans)Formação inicial e Continuada de Professores de Língua Portuguesa numa Perspectiva Plurilíngue e Intercultural: diálogos entre Brasil, Moçambique e Portugal*, ocorrido nos dias 09 e 10 de agosto de 2021 e o *X Seminário de Estudos em Análise do Discurso: entre memória e atualidade – X SEAD*, ocorrido entre os dias 03 e 22 de outubro de 2021.

O primeiro Evento resultou de uma parceria entre o PPG-Letras/UFPR e o CIDTFF/UAveiro, representado por Sweder Souza (UFPR) e Maria Helena Araújo e Sá (UAveiro).

Já o X SEAD, atualmente sediado na UFPE - Recife, é um evento que conta com a participação de analistas do discurso de todo o Brasil, e na composição deste Dossiê constam trabalhos apresentados no Simpósio e na Sessão Coordenada “Luta de Classes, Gênero e Raça.” A publicação conta com a organização das professoras e pesquisadoras Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UFPR) e Vanise Gomes Medeiros (UFF).

Dando início com a primeira Seção deste Dossiê, “Formação de Professores de Língua Portuguesa em Moçambique: a Literatura como mediadora Intercultural”, de Ana Catarina Mateus Monteiro, foi desenvolvido no contexto multilíngue e multicultural moçambicano, centrando-se na promoção da competência intercultural com a mediação da literatura em língua portuguesa, articulado em torno de três eixos estruturais: a educação intercultural, a literatura como instrumento de mediação e as imagens das línguas e dos povos, procurando, assim, contribuir para a integração desses princípios no âmbito da formação de professores.

“Políticas Linguísticas Educacionais em Contextos Multilíngues Africanos”, de Cristine Severo e Ezra Nhampoca, discorre sobre o papel e a importância de Políticas Linguísticas Educacionais críticas para fomentar práticas multilíngues que operem a favor da justiça social no contexto educacional africano, de forma geral, e moçambicano, de forma específica, apresentando uma compreensão alargada, crítica e contextualizada de multilinguismo como condição para o exercício da “cidadania linguística”, em atenção à importância de um olhar situado para as práticas e ideologias linguísticas dos sujeitos.

Na sequência, “Reflexões acerca da Promoção de uma Didática do Plurilinguismo no Ensino-Aprendizagem de Línguas”, de Sweder Souza e Maria Helena Araújo e Sá, tem como objetivo apresentar uma vertente teórica que faz parte do desenvolvimento de uma Tese de Doutorado intitulada: “A Didática do Plurilinguismo na (trans)Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Público Brasileiro: uma proposta de pesquisa-ação-formação”, fazendo a contextualização da pesquisa, abordando a Didática do Plurilinguismo, bem como os pressupostos das Abordagens Plurais no ensino-aprendizagem de línguas.

E, para finalizar a primeira Seção: “A Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas no Brasil: um cotejamento entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019”, de Fernanda Silva Veloso e Altair Pivovar, tem por finalidade fazer uma breve apresentação do estado da arte da formação de professores no Brasil. O texto parte de breve histórico das Licenciaturas no Brasil para embasar um cotejo entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019 (e no bojo desta, a Resolução CNE/CP nº 01/2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica). Amparado nas considerações da ANPAE, da ANPED e do CEALI-UFPR, o artigo destaca alguns pontos divergentes nos documentos mais recentes (2019 e 2020), que estariam representando um retrocesso em relação ao documento de 2015.

Na continuidade deste Dossiê, a apreciação da segunda Seção se inicia com o texto: “Foi Palmares mesmo que você disse?” A pergunta-título do artigo de Rogério Modesto, Mariana Cestari e Glória França faz emergir a presença de um “ruído” no ser-estar da Fundação Palmares na atual conjuntura brasileira. Ruído este que os autores muito bem trabalham como resultado do embaralhamento dos lugares enunciativos, o que possibilita a deslinearização de um a-mais por entre os não-ditos. “A-mais” que reporta à práticas discursivas da extrema direita, com reprodução do discurso dominante do racismo e que move os autores a colocarem em tela a tensão inerente às relações entre “negros” e “brasileiros”. E, no limite, a fazerem eco ao poeta José Carlos Limeira: “Se Palmares não vive mais faremos Palmares de novo”.

Vanise Medeiros e André Cavalcante, por meio do artigo “Fragmentos de discursos de um cotidiano racializado: ressonâncias de memórias da plantação”, possibilitam que reflitamos acerca da obra “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”, da escritora portuguesa Grada Kilomba. O olhar discursivo dos autores do artigo mostra como Kilomba adentra o polêmico campo da marcação não-binária de gênero e toma partido por uma língua não asséptica, nada indiferente à luta de classes, interseccionada por questões de gênero e de raça. Aponta também para o funcionamento da linguagem inclusiva, na obra literária, como carne que resiste à violência. Entrelaçada a essa questão, uma outra é trazida pelos autores, o funcionamento do glossário que retira palavras do efeito de evidência e devolve-as à opacidade, ao renomeá-las.

Memória suturada é uma importante noção formulada por Gesualda Rasia, a partir de Règine Robin, para compreender a inscrição da memória da escravização negra no Brasil. Em seu denso artigo, “Presença negra no sul do Brasil: as suturas na materialização da memória”, a autora se debruça sobre o depoimento de sujeito ex-escravizado e sobre um verbete da Enciclopédia Negra. Do relato, somos levados a uma escuta analítica atenta às vozes remanescentes de escravizados que entrecruza passado e atualidade; com a leitura aguçada do verbete, adentramos um arquivo, que, como assinala a autora, não tampona imprecisões produzidas sobre os sujeitos sem-arquivos da escravidão.

As reflexões sobre racialização incorporam, com o artigo “O colorismo em Alice Walker e a construção interseccional de feminilidades negras”, de Larissa Fontana, importantes considerações sobre gênero e sexualidade. Ao articular uma comparação entre discursos sobre colorismo nos EUA e no Brasil, a autora percorre, em seu gesto de análise, representações imagéticas que trabalham feminilidades e masculinidades, iluminando o funcionamento e as implicações do racismo por denegação no Brasil e da ideologia do branqueamento.

Ler um mangá a fim de compreender, no imaginário de guerra que nele se articula, as implicações raciais projetadas é o propósito que sustenta o artigo “Funcionamento do imaginário de guerra em Shingeki no Kyojin: implicações étnico-raciais” por Francisca Mônica Santos. Aqui não se trata de um racismo decorrente de cor de pele, como a autora nos fala, mas de um racismo étnico, presente na tessitura, tanto imagética quanto languageira, dos quadrinhos, que recupera uma memória da segunda guerra e sustenta um imaginário em que questões de racialidade operam gestos excludentes na sociedade.

É a complexidade de cada letra na sigla LGBTQQICAPF2K, em suas designações e em seus efeitos, o foco do artigo “LGBTQQICAPF2K+ entre a transparência e a opacidade: as restritivas na determinação das identidades” de Ezequiel Pires e Bruna Moura. Tomando para análise uma matéria publicada

na revista Alternativa L, Pires e Moura mostram o funcionamento das restritivas nas designações que vão se inscrevendo a cada letra incorporada. São reescrituras que acenam para o que se pode ou não dizer acerca de gênero e sexualidade no gesto incansável de iluminar diferenças na sociedade.

No artigo “O processo de manualização do saber linguístico em um manual de linguagem inclusiva institucional: uma análise discursiva”, de Camila Machado Cruz, o foco, como o título indica, reside no processo de manualização, no caso, de um manual de linguagem inclusiva em circulação atualmente no espaço digital, a saber, “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL”. Aqui se encontra uma reflexão sobre o dizer em um material que se volta sobre questões relativas ao gênero e raça.

A arte como prática de resistência é o fio que conduz a escrita do artigo “O lugar da arte na transformação da humanidade”, de Alexandre Souza Cavalcante e Belmira da Costa Magalhães. O leitor é chamado ao debate em torno de repercussões políticas geradas pelo doc-ficção Afronte (2017), dirigido por Bruno Victor e Marcus Azevedo, e vetado pela atual presidência da república. Por meio da des-linearização de enunciados produzidos pelo presidente sobre o documentário, os autores trabalham o processo discursivo no qual funciona a censura e a tentativa de controle de sentidos sobre a arte. Ao mostrar a realidade vivida por negros homossexuais no Distrito Federal, a obra artística passa a ser questionada enquanto arte, justamente porque aponta para as contradições de nossa formação social.

A pandemia do COVID-19 materializou, entre outros aspectos, a divisão de classes sociais, sobretudo em países periféricos. No Brasil, não poderia ser diferente, é o que mostra o artigo de autoria de Naiara Souza da Silva e Mariana Jantsch de Souza, intitulado “Luta de classes, crise sanitária e dignidade humana: uma análise discursiva da desigualdade social estrutural materializada em discursos acerca da covid-19.” Cada parcela da sociedade significa, a partir de suas experiências concretas, as necessidades de proteção da vida e da saúde. É assim que os significantes trabalho e morte, por exemplo, revestem-se de interpretações distintas, consoante as formações discursivas em que se inscrevem.

Por fim, com o artigo: “A metáfora contra a metáfora: Materialidades da Comemoração de Direito” de Iago Moura, estamos diante de um texto apurado e instigante teórica e analiticamente. Das questões aos conceitos, que discute e (faz) move(r), das leituras empreendidas aos giros teóricos que elas suscitam ao autor e a nós leitores, do recorte, em um diverso e heterogêneo arquivo que diz respeito à discriminação LGBTQ+, aos finos movimentos de análise, somos levados a mergulhar na intrigante e contraditória discursividade da língua de madeira do Direito. Fazendo uso de uma das metáforas de que lança mão, diremos que também seu artigo é um trem posto em marcha sobre o qual é preciso fôlego para tomá-lo.

Diante dos textos aqui apresentados, esperamos que os leitores tenham um painel para reflexões acerca da Formação Inicial e Continuada de Professores, bem como a respeito das questões de Classes, Gênero e de Raça. Entendendo que, para além de um diálogo Interinstitucional e Internacional de cooperação acadêmica, buscamos aqui socializar a produção de conhecimento tornada possível a partir dessas ações de parceria.

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

Maria Helena Araújo e Sá

Sweder Souza

Vanise Gomes Medeiros

SEÇÃO 1

Diálogos Internacionais Sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas

*Sweder Souza
Maria Helena Araújo e Sá*

Formação de professores de língua portuguesa em Moçambique: a literatura como mediadora intercultural

Portuguese language teacher training in Mozambique: literature as intercultural mediator

Ana Catarina Monteiro¹

RESUMO

O século atual, volátil e mutável, é marcado por profundas transformações sociais, implicando uma constante redefinição de conceitos. A educação debate-se com a sua própria reconfiguração, no sentido de dar respostas às necessidades e vivências dos seus atores, preparando-os, simultaneamente, para um futuro desconhecido, cujo imaginário se (re)define motivado pelos avanços tecnológicos, pelas reconfigurações sociais e pela aproximação vertiginosa entre seres e culturas. Essa redefinição implica uma visão holística do Homem em articulação com os contextos que o enformam, e daí decorrente a integração de competências ecológicas, digitais, plurilingues e interculturais, promotoras dos direitos humanos, da justiça, da paz e da solidariedade global. O estudo que apresentamos, na área científica da Didática de Línguas, especificamente da Educação Intercultural, procura contribuir para a integração desses princípios no âmbito da formação de professores. Desenvolvido no contexto multilingue e multicultural moçambicano, centra-se na promoção da competência intercultural com a mediação da literatura em língua portuguesa. Conceptualmente, articula-se em torno de três eixos estruturais: a educação intercultural, a literatura como instrumento de mediação e as imagens das línguas e dos povos. Metodologicamente, alicerçado numa hibridização paradigmática, complexa, construtivista e qualitativa, o estudo de caso desenvolvido visa a identificação de indícios de possibilidades de ação e interpretação do mundo por meio da implementação de um programa de formação de professores de língua portuguesa promotor do desenvolvimento da competência intercultural com a mediação da literatura. Os resultados apontam para o reconhecimento da natureza complexa das identidades-culturas e para uma predisposição para a comunicação plurilingue e intercultural.

Palavras-chave: *formação de professores; competência intercultural; mediação da literatura.*

¹ (UR-Moçambique / UA-Portugal).

ABSTRACT

The 21st century, volatile and mutable, is marked by profound social transformations, implying a constant redefinition of concepts. Education struggles with its own reconfiguration, in order to provide answers to the needs and experiences of its actors, while preparing them for an unknown future, whose imaginary is constantly being (re)defined due to technological advances, social reconfigurations and the vertiginous rapprochement between beings and cultures. This redefinition implies a holistic vision of the human being in articulation with its contexts, leading to the integration of ecological, digital, plurilingual, and intercultural competences promoting human rights, justice, peace, and global solidarity. The study we present, in the field of Language Didactics, specifically Intercultural Education, aims at contributing to the integration of these principles in the sphere of teacher education. Developed in the multilingual and multicultural context of Mozambique, it focuses on the promotion of intercultural competence through the mediation of Portuguese language literature. Conceptually, it articulates itself around three structural axes: intercultural education, literature as a mediation tool, and images of languages and peoples. Methodologically, based on a paradigmatic hybridization, complex, constructivist and qualitative, the case study developed aims to identify the possibilities of action and interpretation of the world through the implementation of a Portuguese language teacher training program that promotes the development of intercultural competence through the mediation of literature. The results point to the recognition of the complex nature of identities-cultures and to a predisposition for plurilingual and intercultural communication.

Keywords: *teacher training; intercultural competence; literature mediation.*

Mais c'est là, justement, le désolant paradoxe de ce siècle : pour la première fois dans l'Histoire, nous avons les moyens de débarrasser l'espèce humaine de tous les fléaux qui l'assaillent, pour la conduire sereinement vers une ère de liberté, de progrès sans tache, de solidarité planétaire et d'opulence partagée ; et nous voilà pourtant lancés, à toute allure, sur la voie opposée².

Vivemos, na atualidade, um momento sem precedentes, marcado pela aproximação à alteridade, para a qual contribuem as múltiplas inovações tecnológicas (e.g., o 5G e tecnologias sem fios que permitem o acesso, mesmo em locais isolados, a telefones móveis e, consequentemente, a redes sociais, plataformas de informação e ferramentas tecnológicas), que nos aproximam, por vezes, até ao ponto de interferir com a nossa privacidade (ou a falta dela), potenciando a solidariedade. No entanto assistimos, simultaneamente, a um fechamento dos países, com movimentos de extrema-direita

² (MAALOUF, 2019, p. 7)

a ganharem adeptos, a um atropelo dos direitos humanos e a discursos de ódio e de afastamento do outro. Diante da complexidade inerente a esses posicionamentos e à mutabilidade do mundo que nos enforma, questionamo-nos qual deverá ser o papel da educação e como poderá ela articular-se com as vivências dos seus atores, respondendo às suas necessidades e preparando-os para funcionar de forma harmoniosa com a alteridade, o mundo que os rodeia e o advento de uma era tecnológica.

Consideramos que é fundamental que a educação acompanhe as mudanças sociais e as revoluções tecnológicas, centrando-se em aspetos como o relacionamento interpessoal, a inteligência emocional, a originalidade, de modo que, no futuro, não nos tornemos obsoletos e dispensáveis (ante a eficiência e precisão dos serviços robotizados, por exemplo). É precisamente nesse sentido que se torna essencial a promoção da educação intercultural, desenvolvendo a comunicação, a empatia, a criatividade, o pensamento crítico, fornecendo aos professores em formação (e aos estudantes) ferramentas para que desenvolvam a auto e heteroconsciencialização crítica, olhem para o mundo sob várias perspetivas, aproximem-se da alteridade com curiosidade, abertura e respeito, valorizando as diferenças sociais e a diversidade linguístico-cultural.

Convocamos as linhas orientadoras para a criação de um novo contrato social para a educação³, que reforçam a necessidade de mudança de paradigma educativo, aspeto referido por vários investigadores, conselheiros e académicos, nos últimos anos, entre os quais Robinson⁴. Essa reconfiguração paradigmática implica uma mudança não apenas em termos teóricos, mas efetivos e práticos, no âmbito das próprias instituições, da construção de *curricula*, da formação de professores e, especificamente, em termos conceptuais. Há bastantes anos que têm vindo a surgir múltiplas indicações pedagógicas, com reflexos nas próprias políticas educativas, relativas à necessidade de centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, de focar as práticas educativas nas suas necessidades e experiências, de refletir sobre a prática, de promover a interdisciplinaridade. São componentes de uma nova conceção da didática, mais plurilingue e intercultural, por oposição a uma didática tradicional mais normativa, mas cujos efeitos práticos à escala global não são ainda visíveis. E a justificação para o facto de, ao observarmos uma aula, em grande parte dos casos, ela não integrar uma educação intercultural, plurilingue e ecológica, relaciona-se com não se poder esperar que documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem conduzam a resultados por si mesmos quando não se verificam as mudanças necessárias em termos institucionais e curriculares promotoras dessa nova visão educativa.

3 (UNESCO, 2021).

4 (ROBINSON, 2010).

Continua, no nosso entender, a haver um peso excessivo das ações do professor em sala de aula, que parece ter algum receio de ceder o seu lugar aos alunos e de assumir o papel de mediador de ensino, as disciplinas continuam estanques, com a criação de pequenos projetos de teor interdisciplinar, mas sem efeitos no próprio processo de ensino e aprendizagem, que se quer na totalidade em formato interdisciplinar, e sem a integração das componentes intercultural, ecológica e digital (salvo algumas exceções). É, assim, fundamental, que as próprias instituições apostem em reconfigurações organizacionais, que se reflitam em transformações curriculares, sobretudo com a formação de professores de línguas, para que a educação possa de facto mudar o mundo e torná-lo mais justo, mais solidário e assente numa cultura de paz.

Este estudo, apoiado por esses princípios de justiça, equidade e paz, centra-se na formação de professores de língua portuguesa em Moçambique, tendo como foco o desenvolvimento da competência intercultural com a mediação da literatura. Desenvolvido em unidades curriculares da área da literatura em língua portuguesa, visava promover, além das competências de análise literária, competências de natureza intercultural, expressas em atitudes, valores, conhecimentos e habilidades potenciadores da consciencialização crítica, do diálogo intercultural e da valorização da diversidade.

Eixos conceptuais do estudo

14

Knowledge, savoir-faire, attitudes, skills of an intercultural nature are never acquired once and for all, but developed and re-learned, tested, examined every time we interact with an individual or a text⁵.

Alicerçamos o nosso trabalho, conceptualmente, na articulação de três eixos: a interculturalidade; as imagens das línguas e dos povos; e a literatura enquanto instrumento de mediação.

Começamos por convocar a noção de interculturalidade, tomando-a como a inter-relação entre múltiplas culturas, um espaço de diálogo e de interação entre o sujeito e a alteridade, mutável e flexível dada a natureza transformadora das identidades culturais⁶. É a análise dessas relações que é convocada pela educação intercultural, que entendemos como uma educação para a alteridade⁷, advogando a sua urgente integração nas práticas educativas, sobretudo na área da formação de professores. As práticas

5 (DERVIN, 2017, p. 91).

6 (cf. GUILHERME, 2019).

7 (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1997).

educativas interculturais devem instituir-se como processos intencionais e organizados, por oposição a intervenções esporádicas e desarticuladas de finalidades didáticas fundamentadas cientificamente⁸. Neste estudo, dentro do amplo campo da educação intercultural, centramo-nos especificamente na promoção da competência intercultural, que é tomada como a capacidade para interagir de forma eficaz com pessoas com diferentes características⁹ e para apreciar e valorizar a diversidade¹⁰.

O diálogo intercultural que resulta dessa interação é marcado e influenciado pelas imagens que cada sujeito tem das línguas, dos povos e das culturas. O facto de considerarmos um povo ou alguém simpático, agradável, alegre (entre outros) pode facilitar as trocas culturais e o diálogo com todos os sujeitos que são da mesma cultura, da mesma etnia, do mesmo país ou com as mesmas características (na visão do sujeito), sendo que o inverso também é verdade. Ou seja, as mesmas imagens, que podem aproximar-nos da alteridade, podem, também, contribuir para o afastamento dos demais e até para a criação de preconceitos e estereótipos.

O que é importante ressaltar é que as imagens são construções sociais, que se ancoram em processos identitários, históricos e sociais¹¹, e, como tal, são evolutivas e moldáveis com base na interação. Ao entenderem o conceito de imagens como em devir, os professores (em formação) poderão reconhecer o seu caráter mutável e as suas potencialidades em termos educativos. Nessa linha de ação, as imagens, que exercem influência sobre o modo como cada sujeito se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo, podem ser trabalhadas pedagogicamente, para eliminar preconceitos, estereótipos e generalizações e, simultaneamente, promover os princípios da solidariedade, da justiça e da igualdade.

Essas imagens são, no nosso estudo, veiculadas pelos textos literários, que se assumem como filtros de aproximação à alteridade¹², simultaneamente abrindo espaço para múltiplas interpretações do mundo. A literatura como instrumento de mediação permite ao sujeito experienciar a estranheza do encontro com o outro e do re(encontro) consigo mesmo, contribuindo para o desenvolvimento da auto e heteroconsciencialização crítica¹³.

Convocamos, ainda, como sustentação teórica do estudo, o modelo de icebergue cultural de Hall¹⁴, no qual está presente uma noção de cultura que abarca quer uma cultura de superfície, quer uma cultura de profundidade. Na cultura de superfície, apresentam-se aspetos como a gastronomia, a música,

8 (BENNETT, 2009).

9 (BYRAM; HU, 2013; GUILHERME, 2000).

10 (DERVIN, 2010).

11 (ARAÚJO E SÁ; PINTO, 2006).

12 (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010).

13 (BLESZYNSKA, 2008; ROGALSKA-MARASIŃSKA, 2015; WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ, 2012).

14 (HALL, 1976).

as danças, os jogos, as festas e comemorações, o vestuário e adornos, entre outros elementos idênticos. No que se refere a uma cultura de profundidade, menos visível, ela está relacionada com aspetos identitários, culturais, linguísticos, abarcando, por exemplo, a conceção do eu em articulação com o tempo, com o mundo e com a alteridade. Segundo a imagem do icebergue de Hall, a parte visível, relativa à cultura de superfície, corresponde apenas a uma percentagem reduzida do mundo cultural dos sujeitos. É importante que os alunos e os professores, incluindo aqueles que estão em formação, tenham consciência de que a aproximação ao outro, o estabelecimento do diálogo intercultural e a manifestação de atitudes de abertura e respeito implicam necessariamente um conhecimento do outro e da sua cultura que vá além do superficial e visível, integrando crenças, valores e padrões de pensamento, i.e., um conhecimento muito mais alargado do mundo cultural dos sujeitos, que vai além dos comportamentos visíveis.

Contextualização e pressupostos metodológicos

*E vieram em peso, os macuas. Aguardam na sala, e falam aquela língua deles que não entendemos.*¹⁵

16

Este estudo foi desenvolvido no contexto multilingue e multicultural de Nampula, no norte de Moçambique. São faladas em Moçambique mais de 20 línguas autóctones, a língua portuguesa e várias línguas estrangeiras (e.g., suaíli, inglês, várias línguas asiáticas); como línguas maternas são faladas sobretudo línguas bantu, destacando-se como língua mais falada o emakhuwa¹⁶, ainda que haja falantes de outras línguas maternas, como o português¹⁷.

Por meio de um estudo de caso¹⁸ relativo à criação e implementação de um programa de formação que visava o desenvolvimento da competência intercultural com a mediação da literatura, foram concebidas e realizadas várias atividades articuladas com os seguintes eixos formativos: i) exploração das identidades¹⁹; ii) exploração dos discursos; e iii) relações com a alteridade²⁰.

15 (CHIZIANE, 2005, P. 204).

16 O emakhuwa é uma língua de origem bantu, falada sobretudo nas províncias do norte do país e maioritariamente na província de Nampula (onde foi desenvolvido o estudo). É, também, a língua materna mais falada do país, por 26% da população (cf. INE, 2019).

17 A língua portuguesa é a segunda língua materna mais falada em termos de número de falantes, por cerca de 17% da população. Tem, também, o estatuto de língua oficial e é falada no total por cerca de 47% da população, maioritariamente como língua segunda (cf. INE, 2019).

18 (BOGDAN; BIKLEN, 2013; COUTINHO, 2014; YIN, 2014).

19 Para mais informações *vide* MONTEIRO; ARAÚJO E SÁ (2020a).

20 Para mais informações *vide* MONTEIRO; ARAÚJO E SÁ (2021).

O programa de formação referido integrava conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em articulação com esses eixos, procurando responder ao modo como: i) os sujeitos se viam, que atitude revelavam adiante da sua identidade e cultura (individual e de grupo) e como relacionavam a sua identidade com a alteridade, trabalhando a auto e heteroconsciencialização identitária e cultural: ii) analisavam criticamente estereótipos e preconceitos, ao mesmo tempo que revelavam e relacionavam conhecimentos sobre si e sobre o outro; e iii) interagiam com a alteridade, demonstrando (ou não) atitudes de descentramento e de adoção de múltiplas perspetivas, assim como posicionamentos gradualmente mais etnorrelativos. A operacionalização desse programa de formação visava a implementação dos princípios da educação intercultural na formação de professores de língua portuguesa em Moçambique.

Os dados foram recolhidos com recurso a múltiplos instrumentos²¹, como questionários, narrativas, portfólios e áudio-gravações, em três unidades curriculares, com a mediação da literatura – Literatura Portuguesa e Brasileira, Literaturas Africanas I e II – e em duas unidades curriculares de apoio – Mundo Lusófono e Temas Transversais – e, posteriormente, analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Apresenta-se, de seguida, uma tabela síntese com os códigos e a designação das atividades para tornar perceptível a origem dos excertos que apresentamos nas secções seguintes:

Código	Designação	Texto	Autor	UC
EXP	Expetativas influentes	<i>Crónica de D. João I</i> (prólogo)	Fernão Lopes	LPB
PVI	Portugueses vistos pelos índios	<i>Carta de Pero Vaz de Caminha</i>	Pero Vaz de Caminha	LPB
SEA	Despertar	Poema “Surge et ambula”	Rui de Noronha	LAI
VIV	Vida ideal	Poema “Viver”	Rui de Noronha	LAI
VOZ	Voz: desejos, expetativas...	Poema “Nossa voz”	Noémia de Sousa	LAI
CRÇ	Crenças	Poema “Curandeiro”	Rui Knopfli	LAI
MAG	Sonhos	Poema “Magaíça”	Noémia de Sousa	LAI
MAN	Manifesto pessoal	Poema “Manifesto”	José Craveirinha	LAI
HIN	Celebração	Poema “Hino à minha terra”	José Craveirinha	LAI
PAI	Família	Poema “Ao meu belo pai...”	José Craveirinha	LAI
QRS	Projetos e desejos: quero ser...	Poema “Quero ser tambor”	José Craveirinha	LAI
IDT	Identidade	Poema “Naturalidade”	Rui Knopfli	LAI
MIA	Nova atitude	Crónica “Sete sapatos sujos”	Mia Couto	LAI

21 Para informações sobre os instrumentos de recolha de dados relativos ao diagnóstico das imagens das línguas e dos povos da CPLP vide MONTEIRO; ARAÚJO E SÁ (2020b).

Código	Designação	Texto	Autor	UC
VGS	Viagens realizadas e imaginadas	Poema “Viagens”	Jorge Barbosa	LAI
PRI	Encarceramento mental e físico	Poema “Prisão”	Jorge Barbosa	LAI
RIT	Ritos	Conto “Rio Negro”	J. Eduardo Agualusa	LAI
MES	Construção identitária	“Canção do Mestiço”	F. José Tenreiro	LAI
DOP	Um dia em outro país	---	---	ML
LUS1	Lusofonia	---	---	ML
CUL	Cultura	---	---	LPB
VEB	Imagens das literat. port. e bras.	Vários	Vários	LPB
EIH	Confronto entre culturas	<i>Escrava Isaura; Helena</i> (excertos)	B. Guimarães; A. Garrett	LPB
CTM	Violência doméstica e rel. fam.	Contos “A Cartomante”; “Marido”	M. de Assis; L. Jorge	LPB
AIV	Papel da mulher	Poema “A uma virgem”	Campos de Oliveira	LAI
PDM	Profissões	Poema “Pescador de Moçambique”	Campos de Oliveira	LAI
QGG	Papel do pai	Poema “Quenguelequeze”	Rui de Noronha	LAI
NGR	Mulheres	Poema “Negra”	Noémia de Sousa	LAI
FAB	Entreajuda	Poema “Fábula”	José Craveirinha	LAI
NGM	Refeições	Poema “Ninguém”	José Craveirinha	LAI
CL1	Liberdade(s)	Poema “Cela 1”	José Craveirinha	LAI
XGB	Danças	Poema “Xigubo”	José Craveirinha	LAI
P1L	Irmandade	Poema “Para um leque”	Caetano da Costa Alegre	LAI
MVG	Estereótipos	Poemas vários	Marcelo da Veiga	LAI
AES	Humanidade	Poemas vários	Alda do Espírito Santo	LAI
CAF	Civilizações	Poemas vários	Agostinho Neto	LAI
EGO	Rebelião	“Estória da Galinha e do Ovo”	Luandino Vieira	LAI
LVP	Comentário do documentário	<i>Doc. Língua, Vidas em Português</i>	---	ML
CAM	Justiça e injustiças	Poema “Ao desconcerto do mundo”	Luís de Camões	LPB
MLF	Aproximação	<i>Um Mundo sem Regras</i> (excerto)	Amin Maalouf	LAI
EDI	Ética, diversidade e inclusão	---	---	TT
CRG	Contraste passado/ presente	Poema “Carregadores”	Rui de Noronha	LAI
GOD	Confronto de visões	Conto “Godido”	João Dias	LAI
DGD	Encontro entre culturas			
AFR	Etnocentrismo	Poema “África”	José Craveirinha	LAI

Código	Designação	Texto	Autor	UC
GNG	Injustiça	Poema “Grito Negro”	José Craveirinha	LAI
DNA	Confronto entre épocas	Conto “Dina”	Luís Bernardo Honwana	LAI
MTR	Espaços afetivos	Poema “À minha terra”	J.da Silva Maia Ferreira	LAI
TMT	Visões de diferentes épocas	<i>Terra Morta</i> (excertos)	Castro Soromenho	LAI
JVF	Imagens partilhadas/discordantes	“Canção do Mestiço”	Francisco José Tenreiro	LAI
CHI	Visões do futuro	<i>Chiquinho</i> (excertos)	Baltasar Lopes	LAI
PRINT	Professor intercultural	Conto “Filosofia de Elevador”	José Eduardo Agualusa	LAI
RCE	Receção de um cidadão estrang.	<i>Um Estranho em Goa</i> (excertos)	José Eduardo Agualusa	LAI
LUS2	Lusofonia II	---	---	ML
SIC	E se fosse consigo...	Doc. “E se fosse consigo: racismo”	---	LAI
ETP	Estereótipos e preconceitos	---	---	LAI
PIG	Planif. – Equidade de Género	---	---	TT
EEC	Encontro entre culturas	---	---	TT

Tabela 1: Síntese das atividades

Quanto aos participantes do nosso estudo, trabalhamos com uma turma de formação inicial de professores de língua portuguesa, constituída por 92 estudantes. Apesar da formação frequentada ser uma formação inicial, ela é também uma formação contínua, uma vez que cerca de metade dos estudantes eram já professores há vários anos, muitos deles há mais de 10 anos, nos níveis primário e secundário, ainda que sem formação psicopedagógica. Em termos de biografia linguística²², referiram um total de 14 línguas maternas diferentes, maioritariamente línguas bantu, em especial o emakhuwa (língua materna de 78% dos sujeitos do estudo), conjugada, em muitos casos, com outras línguas.

Barreiras ao diálogo intercultural

Segundo o Conselho da Europa²³, são várias as barreiras ao diálogo intercultural, entre as quais podemos destacar a discriminação, o racismo, a xenofobia, a intolerância, mas também a pobreza, um baixo nível educativo ou, ainda, indivíduos, grupos e comunidades que apregoam o afastamento e

22 Para mais informações sobre as imagens das línguas e dos povos *vide* ARAÚJO E SÁ; BASÍLIO; MONTEIRO (2019).
23 (CONSELHO DA EUROPA, 2009).

o ódio ao outro. Começamos, assim, por fazer uma apresentação sintética de algumas dessas barreiras, identificadas pelos formandos, que marcam uma oposição entre o sujeito e a alteridade.

Os sujeitos afirmam que na “sociedade existe discriminação”²⁴ e que esta é visível “no sector económico, na idade ou velhice, na doença como é o caso dos padecentes de sida, os epilépticos e os albinos”²⁵. Os sujeitos fazem referência às desigualdades económicas, mas também à discriminação na velhice e na doença. Denota-se em vários excertos o facto de a discriminação com relação aos albinos ser tão marcante, que eles aparecem, no discurso dos formandos, como associados a doenças ou à pobreza, visível no excerto acima, mas, também, em: “Apesar de estamos a lutar contra os raptos dos albinos no nosso país, a situação da discriminação está quase a ser ultrapassada”²⁶ e “Os desgraçados e os albinos são a minoria mais vulnerável na discriminação”²⁷.

A discriminação está igualmente patente em passagens referentes à cor da pele — “Afinal, o que fizemos, nós negros coitados, expulsamos os portugueses e ficamos a nos oprimir entre negros! É triste!”²⁸ —, surgindo, muitas vezes, sob a forma de generalizações diante de um grupo de pessoas ou a um povo, e.g., “alguns negros são racistas consigo próprio”²⁹; “os brancos são agressivos”³⁰. Essas generalizações podem também surgir relativamente às diferentes etnias e/ou locais de origem: “na minha comunidade ou sociedade existe discriminação como, por exemplo, é lógico encontrar um vizinho com um contrerrâneo dele a dizerem: aquele motorista de Nacala, aquele Maconde passou por aqui”³¹.

As vozes dos sujeitos apontam, ainda, para a discriminação com base no género, referindo, por exemplo, a posição subalterna das mulheres, que “continuam até hoje discriminadas, isto é, os homens [...] consideram as mulheres uma sola dos seus sapatos [...] eles não conseguem valorizar o empenho destas”³², e o facto de as tarefas domésticas recaírem sobre elas: “cabe

24 (PRT/TT/EDI20). Os códigos dos trabalhos a que pertencem os excertos são colocados em rodapé de forma codificada. Coloca-se, primeiramente, o código PRT se o trabalho é retirado do portfólio ou GV se é um excerto de uma transcrição de áudio-gravação de aula; posteriormente é colocada a unidade curricular, neste caso TT é referente a Temas Transversais, mas poderá ter o código LPB (Literatura Portuguesa e Brasileira), LAI e LAII (Literaturas Africanas I e II) e, ainda, ML referente à unidade curricular de Mundo Lusófono; por fim, coloca-se o código da atividade, neste caso EDI refere-se à atividade “Ética, Diversidade e Inclusão”, seguido do número de texto. Para mais informações sobre as atividades realizadas, os seus guiões, os códigos das atividades, vide a tese de doutoramento não publicada (MONTEIRO, 2021) disponível em <http://hdl.handle.net/10773/31208>.

25 (PRT/TT/EDI20). Todos os excertos são transcritos tal como foram escritos pelos sujeitos.

26 (PRT/LAI/MLF50).

27 (PRT/TT/EDI20).

28 (PRT/LAI/CRG7).

29 (GV/LAI/SIC/A19).

30 (PRT/LAII/MES15).

31 (PRT/TT/EDI16).

32 (PRT/TT/EDI23).

a ela: a cozinha, limpeza da casa, cuidar dos filhos, pilar, cuidar do seu marido e todas as atividades consideradas leves e sem direito de opinar em questões que eventualmente possam apoquentar o lar”³³. São, ainda, referidos outros grupos sociais que são alvo de discriminação, como é o caso das pessoas com deficiência, de diferentes religiões e falantes de outras línguas: “considero que na minha comunidade existe muita discriminação com as pessoas deficientes, pessoas com problemas de albinismo, pessoas com problemas mentais e também pessoas pobres. Também há discriminação entre as línguas, até as religiões”³⁴.

Identidade, Discursos e Relações: principais resultados

Je n’aime pas le mot « racines », et l’image encore moins. Les racines s’enfouissent dans le sol, se contorsionnent dans la boue, s’épanouissent dans les ténèbres ; elles retiennent l’arbre captif dès la naissance, et le nourrissent au prix d’un chantage : « Tu te libères, tu meurs ! »³⁵

Recorremos a essas palavras de Maalouf, tomando o ato de enraizamento, de prender as raízes na terra, como uma metáfora para o apego a ideias fixas, a costumes irredutíveis, a princípios inflexíveis, a histórias únicas, a visões do mundo limitadas, a verdades absolutas ou, por outras palavras, à falta de flexibilidade, abertura, liberdade e espírito crítico face a si mesmo, aos outros e ao mundo. A análise que apresentamos, oscilando entre mundividências enraizadas e a libertação delas, tem como base os três eixos referidos acima: identidade, discursos e relação, ainda que seja importante indicar que esses eixos e as suas dimensões são entendidas como em inter-relação entre si.

As vozes dos sujeitos apontam para sentidos de pertença articulados com a localização geográfica, como africanos, moçambicanos e macuas (do norte de Moçambique) e também com base nas características físicas (como negros). Há, ainda, referência a aspetos culturais, predominantemente situados – convocando a noção de icebergue cultural – na cultura de superfície, como as danças e as músicas, as cerimónias, a gastronomia, o vestuário e os adornos, as línguas, os jogos, os objetos e as atividades principais, mas, também, com base numa cultura mais interna, profunda, como as religiões e as crenças, os ritos, as noções de paz, liberdade, justiça, o modo como entendem a educação e o trabalho ou referindo-se a relações de género e família. Apresentamos, a

33 (PRT/LAI/IDT8).

34 (PRT/TT/EDI17).

35 (MAALOUF, 2016, p. 4).

título de exemplo, uma citação em que o formando refere que a sua identidade está, simultaneamente, articulada com uma cultura patrilinear, do centro e sul do país, que reflete a mundividência do seu pai e da sua família paterna, e com uma cultura matrilinear, do lado da sua mãe e da sua família materna, que são do norte do país, especificamente da etnia macua:

Do lado paterno aprendi que a família patrilinear devia ser a minha inclinação, tal como é habitual para as famílias do sul e centro. E, do lado materno, disseram-me que a família matrilinear é a importante, é costume dos Macuas. Assim, cresci numa confusão cultural.³⁶

Ainda no que se refere ao ramo identidade, especificamente ao reconhecimento de similaridades e de diferenças entre sujeitos, importa referir:

- i) a oposição entre o passado e o presente, num sentido de libertação do passado colonial, diante do qual há um sentido de revolta (e.g., “o nosso Moçambique que também faz parte da África, também esteve a “dormir” no momento em que éramos sujeitos à exploração pelos portugueses, mas o povo foi despertando e tanto lutou até acabar com o colonialismo”³⁷);
- ii) as marcas de identificação e proximidade com o Outro (com África e os povos africanos, ou ainda com os povos da CPLP), até mesmo de valorização e hipervalorização do Outro, tomado como superior ou mais evoluído (“pessoas tão especiais, bem evoluídos, superiores e dotados de conhecimentos e que podiam servir de modelo”³⁸);
- iii) as marcas de desvalorização, afastamento e contraste adiante da alteridade (assentes em aspetos como a cor da pele e/ou a raça e visões estereotipadas e generalizadas da alteridade). Realça-se, nesse âmbito, a importância atribuída pelos sujeitos à questão colonial, afirmando que: “ainda há mágoas e ressentimentos pelas opressões que os colonizadores portugueses fizeram no passado contra o povo africano”³⁹.

Relativamente à análise dos discursos, destaca-se, sobretudo, a identificação, na literatura colonial trabalhada durante o programa, de marcas de exploração, opressão, humilhação, abuso sobre as mulheres e escravatura, assim como os desequilíbrios de poder expressos pela ausência de voz e da impossibilidade de acesso à educação, que se traduzem no sofrimento dos povos colonizados.

36 (PRT/LAI/IDT13).

37 (PRT/LAI/SEA5).

38 (PRT/LPB/PVI40).

39 (PRT/LAII/RCE12).

No que se refere à análise das visões preconceituosas e generalizadas no discurso próprio ou da alteridade, por vezes desencadeadas pelas vozes dos textos literários, destaca-se a identificação pelos sujeitos de vários tipos de preconceitos: raciais, sociais, étnicos e culturais, que podem ser motivados por vários fatores:

Os preconceitos podem surgir pela falta de informação, falta de amor, intolerância, antissocialidade. O preconceito, seja qual for ele, parte de pessoas que não entendem que existe uma coisa chamada direito de existir, direito de ser diferente, enfim, valores que existem e fazem parte da vida em sociedade.⁴⁰

Quanto à relação com a alteridade, a adoção de múltiplas perspetivas, que pode partir e ser mediada pelos textos literários, é tomada pelos sujeitos de várias formas: i) ao verem o mundo (e o passado) de várias perspetivas por oposição a uma perspetiva única; ii) admitindo que há vários pontos de vista e/ou várias perspetivas sobre uma mesma situação ou acontecimento; iii) ao reconhecerem que num mesmo grupo ou comunidade as pessoas são diferentes e têm atitudes e comportamentos distintos entre si; e iv) tendo sobre a mesma situação ou pessoas posições mutáveis e diversas, por exemplo, tomando alguém como simultaneamente bom e mau.

Destaca-se, ainda, a capacidade dos formandos se colocarem no lugar do outro. Essa capacidade de descentramento foi visível na assunção, por parte dos sujeitos, em jogos de papéis e dramatizações, de uma outra identidade que exigia uma nova visão sobre uma determinada situação (e.g., as atividades “Encontro entre culturas”, em que os formandos preparavam uma dramatização com esse tema, podendo focar as temáticas que considerassem mais pertinentes e em articulação com as suas vivências; “Planificação de uma microaula subordinada ao tema da equidade de género”, que seria depois simulada em contexto de sala de aula; “Portugueses vistos pelos índios”, em que, após a leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha, os sujeitos apresentavam a perspetiva oposta, colocando-se no lugar dos índios e descrevendo os navegadores portugueses). Apresenta-se um excerto referente a esta última atividade formativa:

Sendo eu um desses índios, veria os portugueses como pessoas diferentes de mim em termos da raça, vestuário, alimentação e outras características físicas. Veria também os Portugueses como navegadores honestos, o que me levaria também a fazer uma aproximação deles e faria o possível de fazer troca de qualquer objecto da minha terra e receber um dos objectos da terra deles.⁴¹

40 (PRT/LAI/ETP9).

41 (PRT/LPB/PVI19).

[...] vimos barcos chegando com gente muito diferente de nós, ficamos com medo e chamamos os outros para defendermo-nos deles, pois pensávamos que tinham o objectivo de nos invadir agressivamente e acabar connosco; por isso, que fomos com nossas flechas e arcos, prontos para enfrentá-los [...] ⁴²

Ao analisar as produções dos sujeitos sob uma perspectiva da assunção de perspectivas etnocêntricas e/ou etnorrelativas, identificaram-se, no posicionamento etnocêntrico, três atitudes: i) o distanciamento da alteridade (i.e., porque o Outro não é negro, porque é estrangeiro, estranho, porque é de outra etnia), podendo referir-se como exemplo as seguintes passagens: “Também em relação aos brancos estrangeiros, achava eles racistas, cínicos, até que não podiam juntar-se ou criar qualquer relação com os negros”⁴³; “antigamente eu tinha uma visão muito negativa face aos estrangeiros”⁴⁴; ii) a superiorização identitária e cultural (e.g., nunca me casaria com alguém com uma cultura diferente da minha); e iii) as generalizações, por exemplo referindo que “onde há raça negra aí há sofrimento”⁴⁵ ou apresentando imagens sobre os povos da CPLP influenciadas pela música e pela televisão, como a afirmação de que todos os brasileiros são muito religiosos porque há “igrejas em quase todas as ruas”⁴⁶.

No que se refere à adoção de posicionamentos etnorrelativos, também foram identificadas três atitudes: i) a aproximação ao Outro (e.g., “ferveria dentro de nós, a curiosidade de aproximá-los para conhecê-los, talvez com pouca intenção de criar amizade, pois a amizade entre pessoas estranhas nasce no decorrer do tempo mediante a partilha mútua”⁴⁷); ii) a valorização do Outro (e.g., “Todos somos iguais, sentimos, gostamos da mesma maneira, temos direitos iguais, independentemente da raça, região, sexo e mais”⁴⁸); e iii) a valorização da diversidade (e.g., “todos deveríamos ter um amor mútuo sem olhar as questões da cor da pele”⁴⁹).

Relativamente à manifestação de atitudes de abertura adiante da alteridade e da assunção de práticas e valores democráticos e humanos, os sujeitos manifestam empatia com o Outro, assim como destacam a importância de (entre outros): i) não julgar pelas aparências; ii) dialogar abertamente sobre todos os temas; iii) respeitar os outros; e iv) promover a igualdade:

42 (PRT/LPB/PVI29).

43 (PRT/LAI/MLF18).

44 (PRT/LAI/MLF20).

45 (PRT/LAI/PDM10).

46 (GV/ML/DOP/A7).

47 (PRT/LPB/PVI32).

48 (PRT/LAI/VIV4).

49 (PRT/LAII/MES5).

[...] todos somos iguais, independentemente da raça, cultura, ou nação, isso é que é importante saber para que vivamos livres e em harmonia, sem distinção dos outros, porque nós somos homens e carecemos do amor do outro [...] é necessário que exista uma reciprocidade amorosa entre os homens de várias raças, línguas e nações⁵⁰.

Conclusão

Os indícios de desenvolvimento da competência intercultural verificam-se em várias dimensões, e em articulação com conhecimentos adquiridos, como a identificação de múltiplos sentidos de pertença – sendo que a identidade está em reconstrução permanente – e o reconhecimento do carácter “construtivo”, mutável e complexo das identidades e das culturas. Esses indícios ocorrem no âmbito do **conhecimento** e denotam quer a identificação de barreiras sociais ao diálogo consigo mesmos e com o outro, quer o desenvolvimento da auto e heteroconsciencialização crítica.

Há, ainda, indícios que apontam, em termos de **habilidades**, para a capacidade de os sujeitos assumirem posições de descentramento, analisarem visões estereotipadas e preconceituosas, e para a assunção de perspetivas gradualmente mais etnorrelativas.

Todas essas constatações se articulam com o desenvolvimento de **atitudes** e **valores** interculturais, por meio da manifestação de abertura adiante da alteridade, da valorização da diversidade, da promoção da justiça e da igualdade, assim como da defesa dos direitos humanos.

No que diz respeito à mediação da literatura, destaca-se o seu importante papel no desenvolvimento de uma hermenêutica intercultural, ao fomentar a assunção por parte dos professores em formação da função de mediadores interculturais, que se pretende que se alargue à sua atual e futura atividade docente. Nesse sentido, o texto literário assume-se como um espaço privilegiado de discussão e negociação de significados, promotor da conscientização cultural, da reflexão e do espírito crítico, potenciando interpretações do mundo alternativas.

Especificamente sobre o contexto moçambicano, marcado pelo hibridismo linguístico e cultural, associado à conciliação entre as tradições e a globalização, realça-se a importância de os professores terem de “saber lidar com identidades transitórias e incompletas e complexas que se constroem todos os dias”, aprendendo, igualmente, quer a “negociar com as novas culturas em contacto”, quer a “incorporar traços culturais oriundos de vários lugares, espaços, histórias e temporalidades”⁵¹.

50 (PRT/LPB/EIH7).

51 (DIAS, 2018, p. 140).

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 1997. v. 23, n. 1, p. 123–132.

_____. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil*, 2010. v. spécial 2, p. 145–155.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; BASÍLIO, D.; MONTEIRO, A. C. As imagens das línguas e dos povos no desenvolvimento de uma literacia intercultural em educação em línguas. In: SIOPA, C. et al. (Org.). *Língua e Literacia(s) no Século XXI*. Porto: Porto Editora, 2019, p. 40–80.

_____; PINTO, S. Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In: BIZARRO, R. (Org.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 2006, p. 227–240.

BENNETT, M. J. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 2009. v. 20, n. sup1, p. S1–S13.

BLESZYNSKA, K. M. Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 2008. v. 19, n. 6, p. 537–545.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Trad. de Maria João Alvarez; Sara Bahia Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

BYRAM, M.; HU, A. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York: Routledge, 2013.

CHIZIANE, P. *Niketche*. 6.a ed. Maputo: Ndjira, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”. 2009. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

COUTINHO, C. P. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina, 2014.

MONTEIRO, A.C.
*Formação de
professores de
língua portuguesa
em Moçambique:
a literatura
como mediadora
intercultural*

DERVIN, F. Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In: DERVIN, FRED & SUOMELA-SALMI, E. (Org.). *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang, 2010, p. 155–173.

_____. “I find it odd that people have to highlight other people’s differences – even when there are none”: Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 2017. v. 63, n. 1, p. 87–102.

DIAS, H. N. Currículo, internacionalização, hibridização, crioulidades e moçambicanidades. In: MORGADO, J. C. et al. (Org.). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE). Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018, p. 126–142.

GUILHERME, M. Intercultural competence. In: BYRAM, M. (Org.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 2000, p. 297–300.

_____. The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 2019. v. 14, n. 1, p. 1–13.

HALL, E. T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 1976.

INE. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017 - Moçambique*. Maputo: [s.n.], 2019.

MAALOUF, A. *Origines*. Paris: Grasset, 2016.

_____. *Le naufrage des civilisations*. Paris: Grasset, 2019.

MONTEIRO, A. C. *A competência intercultural na formação de professores moçambicanos de língua portuguesa: literatura como instrumento de mediação [Tese de doutoramento não publicada]*. [S.l.]: Universidade de Aveiro, 2021.

_____; ARAÚJO E SÁ, M. H. The role-play of identities by the mediation of Literature: a small step towards the huge leap of intercultural competence development in teacher training in Mozambique. In: MATOS, A. G.; MELO-PFEIFER, S. (Org.). *Language and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*. Berna: Peter Lang, 2020a, p. 157–183.

_____; _____. Imagens das línguas e dos povos da CPLP no desenvolvimento da competência intercultural em Moçambique. In: ARAÚJO E SÁ, M. H. (Org.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação: itinerários da investigação. Série Reflexões 9*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2020b, p. 195–220.

_____; _____. A Interculturalidade nas práticas de educação e formação de professores de língua portuguesa. In: SERRA, P. et al. (Org.). *Língua Portuguesa, Literatura e Formação de Leitores*. Leiria: Textiverso, 2021.

ROBINSON, K. *Changing Education Paradigms*. (R. S. A. Animate, Org.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>>.

ROGALSKA-MARASIŃSKA, A. Developing intercultural openness – how students describe and interpret cultural texts? *Journal of Language and Cultural Education*, 2015. v. 3, n. 1, p. 159–188.

UNESCO. *Reimagining Our Futures Together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO - International Commission on the Futures of Education, 2021.

WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ, E. Developing cultural awareness through reading literary texts. *taikomoji kalbotyra Research Journal*, 2012. p. 1302–1304.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. 5th. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2014.

Políticas linguísticas educacionais em contextos multilíngues africanos

Educational language policies in African multilingual contexts

Cristine Gorski Severo¹

Ezra Nhampoca²

RESUMO

O artigo discorre sobre o papel e a importância de políticas linguísticas educacionais críticas para fomentar práticas multilíngues que operem a favor da justiça social no contexto educacional africano, de forma geral, e moçambicano, de forma específica. Para tanto, nos filiamos ao campo das políticas linguísticas educacionais críticas, atentando para os sentidos de língua e as ideologias linguísticas circulantes nos discursos e práticas educacionais em contextos africanos multilíngues. Apresentamos e defendemos uma compreensão alargada, crítica e contextualizada de multilinguismo como condição para o exercício da “cidadania linguística”, em atenção à importância de um olhar situado para as práticas e ideologias linguísticas dos sujeitos. Trata-se, com isso: (i) de validar e reconhecer os atos linguísticos agentivos, criativos e participativos de sujeitos multilíngues no contexto africano; (ii) de reconhecer e validar epistemologias de língua baseadas na experiência multilíngue africana.

Palavras-chave: *Políticas linguísticas educacionais; Multilinguismos africanos; Cidadania linguística.*

ABSTRACT

The article discusses the role and importance of critical educational language policies to foster multilingual practices that work in favor of social justice in the African educational context, in general, and in Mozambique, in a specific way. In doing so, we explore the field of critical educational language policy, paying attention to the meanings of language and the role of language ideologies circulating in educational discourses and practices in multilingual African contexts. We present and defend a broad, critical, and contextualized understanding of multilingualism allied to the notion of “linguistic citizenship,” bearing in mind the importance of a situated perspective of language practices and language ideologies. Our discussion aims at: (i)

1 UFSC/CNPq

2 UEM

validating and recognizing the agentive, creative, and participatory linguistic acts of multilingual subjects in the African context; (ii) recognizing and validating language epistemologies based on the African multilingual experience.

Keywords: *Educational Language Policies; African Multilingualisms; Linguistic Citizenship.*

Introdução

Neste artigo, discutimos o papel e a importância de políticas linguísticas educacionais críticas para fomentar práticas multilíngues africanas que operam a favor da justiça social, com enfoque no contexto moçambicano. Para tanto, discorreremos sobre o campo das políticas linguísticas educacionais críticas, atentando para os sentidos de língua e as ideologias linguísticas circulantes nos discursos e nas práticas educacionais. Na sequência, atentamos para uma compreensão alargada, crítica e contextualizada de multilinguismo como condição para o exercício da “cidadania linguística”, uma noção que, diferentemente dos direitos linguísticos, reconhece a importância de um olhar situado para as práticas e ideologias linguísticas dos sujeitos, em atenção ao seu empenho diário por “agentividade, transformação e cidadania participante” (HEUGH; STROUD, 2019: p. 229). Trata-se, com isso, de validar e reconhecer os atos linguísticos agentivos, criativos e participativos dos sujeitos, especialmente no contexto educacional.

As políticas linguísticas educacionais compreendem um campo de saber que engloba uma série de abordagens, tais como: os estudos sociolinguísticos sobre usos linguísticos; as pesquisas psicolinguísticas sobre as condições

de aprendizagem; as pedagogias de linguagem em relação à investigação do ensino; e as pesquisas sobre avaliação e proficiência (MCCARTY; MAY, 2017; SPOLSKY, 2017). Defendemos uma abordagem crítica que seja capaz de abarcar as especificidades linguísticas, comunicativas e semióticas locais em diálogo com políticas de reconhecimento da pluralidade e de defesa da justiça social. Isso significa que o sentido de educação deve tanto lidar com as esferas/ propostas institucionalizadas, como ser contextualizado e fundamentado nas práticas de linguagem que fazem sentido para as pessoas envolvidas (FREIRE, 1996). Assim, atentamos para a importância da dimensão política, que considere as relações de poder que caracterizam a esfera escolar, a exemplo dos processos de institucionalização dos saberes; das hierarquias constituídas e tensionadas; das relações entre setores administrativos, docentes e discentes; da dinâmica escolar diária; e da relação da escola com a comunidade. Entendemos que as práticas e ideologias de linguagem perpassam, produzem, sustentam e/ou subvertem todos esses processos.

O capítulo se estrutura da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos uma discussão sobre as políticas linguísticas educacionais a partir de um enfoque crítico, atentando para a relação entre os conceitos de multilinguismo e de cidadania linguística; na sequência, exemplificamos nossa discussão atentando para o contexto educacional moçambicano, em diálogo com o contexto multilingue africano mais amplo. Defendemos uma abordagem que busque: (i) validar e reconhecer os atos linguísticos agentivos, criativos e participativos de sujeitos multilíngues no contexto africano; (ii) reconhecer e validar epistemologias de língua baseadas na experiência multilíngue africana.

1 Multilinguismo e cidadania linguística em contextos africanos

Neste artigo, abordamos a maneira como o conceito de cidadania linguística (HEUGH; STROUD, 2019) contribui para alargar o sentido de multilinguismo africano, e vice-versa, em que as práticas de linguagem são tidas como fluidas, dinâmicas e móveis, ao invés de estáticas e fixas. Entendemos que essa compreensão contribui para as políticas linguísticas educacionais ao reconhecer o papel criativo, agentivo e transformador dos sujeitos e de suas práticas de linguagem. No contexto do artigo, problematizamos uma série de representações sobre a diversidade linguística africana, tais como a ideia de que o excesso de línguas seria um problema a ser gerido (MAKONI; MEINHOF, 2004); ou, então, um “trunfo cultural”, o que muitas vezes alimenta uma retórica vazia que não contribui para convencer os sujeitos locais sobre a importância do multilinguismo (MAKONI; MEINHOF, 2020). Além disso, problematizamos as ideologias linguísticas (ABDELHAY et al., 2020) que reforçam certas visões de língua no contexto escolar, a exemplo da teoria de língua baseada em uma teoria do

letramento, criando a ideia de que para se ensinar uma língua é preciso que ela esteja sistematizada e tenha um registro escrito; ou de que uma teoria de linguagem seria sinônimo de teoria de letramento (MAKONI; MEINHOF, 2020; 2004).

Outras ideologias linguísticas que caracterizam o imaginário institucionalizado inclui os processos de oficialização de línguas, reforçando a ideia de uma língua padronizada como condição para o seu ensino, em detrimento do reconhecimento das práticas multilíngues que atravessam o dia a dia das pessoas. A ideologia da padronização foi amplamente influenciada pelo imaginário colonialista de língua, no embalo da cultura da língua padrão fortemente presente no mundo europeu (LÜPKE, 2020). Tal cultura reforça a visão de língua como unidades fechadas, nomeadas, contáveis e funcionalizadas (MAKONI; MEINHOF, 2004). A ideologia da padronização é fortemente absorvida pelo contexto escolar, reproduzindo visões de língua orientadas pelo letramento tomado como referência. Assim, cria-se uma hierarquia de valores, em que a língua escrita – geralmente a língua oficial, de origem europeia – passa a ter maior prestígio do que as práticas orais – geralmente as línguas nacionais ou locais, de origem africana. Defendemos a importância de reconhecermos o papel que as ideologias de letramento produziram na “invenção” das línguas africanas e no significado social atribuído às línguas. Consideramos relevante problematizar, ainda hoje, a ideologia da padronização, pois “Embora a África em geral continue a desafiar as noções do padrão na fala e na escrita, a ideia de padrão continua a dominar os debates ideológicos sobre a linguagem”³ (LÜPKE, 2020, p. 155).

Outras ideologias linguísticas reforçadas pelas instâncias governamentais e institucionais dos estados nacionais incluem a ideia de que as sociedades e as pessoas seriam naturalmente monolíngues, sendo que multilinguismo seria visto como um obstáculo para a mobilidade social, com exceção das línguas de prestígio, como o inglês; ou que certos níveis de proficiência nas línguas de prestígio seriam necessários para favorecer a mobilidade social dos sujeitos (BLOMMAERT, 2014). Isso inclui a ideologia da proficiência e de seus modos de medição e classificação. Importante lembrarmos que a proficiência em língua portuguesa foi um critério utilizado para definir quem era assimilado ou não no contexto colonial, a exemplo do Ato Colonial de 1930 (SEVERO; MAKONI 2015). Trata-se, portanto, de um instrumento de poder com efeitos sobre os processos identitários das pessoas, como as políticas de imigração e de acesso a espaços institucionalizados.

Compreendemos que a realidade africana multilíngue deve ser vista a partir de abordagens que sejam sensíveis à complexidade local, evitando aplicar teorias e perspectivas monolíngues para definir o

3 “Although Africa by and large continues to defy notions of the standard in speaking and writing, the standard continues to dominate ideological debates on language.”

multilinguismo, como se o multilinguismo compreendesse um somatório de monolinguismos. Diferentemente, trata-se de considerar a maneira como sociolinguistas africanos “têm chamado a atenção para a inaplicabilidade das noções de línguas discretas e de padrão para ambientes multilíngues complexos africanos, demandando o desenvolvimento de novos modelos sociolinguísticos capazes de capturar o multilinguismo fluido”⁴ (LÜPKE, 2020, p. 139). Esses novos modelos, situados e engajados com a realidade linguística local, incluem os conceitos de multilinguismos do Sul Global (PENNYCOOK; MAKONI, 2021) e de descolonização do multilinguismo em África (NDHLOVU; MAKALELA, 2021), que reivindicam um olhar crítico para temas como ensino de língua materna, educação bilíngue e políticas educacionais multilíngues. A crítica colonial é relevante, pois é preciso problematizar as heranças das ideologias linguísticas educacionais que articularam e aproximaram letramento, evangelização, teoria de linguagem e modelos de ensino-pregação. No contexto colonial, “escolas que ensinavam inglês também ensinavam alfabetização e cristianismo, então o envolvimento ‘forçado’ com um levou a um envolvimento com o outro, um envolvimento reforçado pelo duplo *status* de professor como pregador”⁵ (MAKONI; MEINHOF, 2020: 167).

Em sintonia com sociolinguistas africanos críticos, defendemos que o bilinguismo não se resume à soma de línguas separadas e hierarquizadas, seguindo um modelo objetivante/coisificante de língua, mas compreende um repertório complexo. Além disso, o que entendemos por bilinguismo no contexto escolar não deve abarcar apenas a relação entre língua europeia e língua africana, mas incluir a relação entre as línguas africanas no contexto africano (MAKONI; MEINHOF, 2020). Defendemos uma visão de multilinguismo que considere as seguintes premissas: as pessoas utilizam recursos em suas práticas de linguagem, e não línguas; alguns desses recursos são ideologicamente marcados, caracterizando o que seria o “inglês” ou “português”; a indexação de valores normativos tem relação com o modo como certos recursos passam a integrar registros, gêneros e estilos considerados norma; as línguas são construções simbólicas e não realidades objetivas; e os recursos disponíveis para as pessoas constituem o repertório comunicativo, que se caracteriza por elementos linguísticos, semióticos e socioculturais (BLOMMAERT, 2014; SEVERO, 2015).

Expandindo a noção de recursos linguísticos, compreendemos que não se trata de entidades prévias compartilhadas por uma comunidade ou de recortes cognitivos internalizados, mas se trata de um tipo de

4 “have drawn attention to the inapplicability of the notion of discrete languages and of the standard to African complex multilingual settings, and have asked for the development of new sociolinguistic models better apt at capturing fluid multilingualism.”

5 “schools that taught English also taught literacy and Christianity, so ‘perforce’ engagement with one led to an engagement with the other, an engagement reinforced by the dual status of teacher as preachers”.

montagem semiótica (*semiotic assemblage*), que “inscreve os repertórios em relações dinâmicas entre objetos, lugares e recursos linguísticos, uma propriedade emergente derivada das interações entre pessoas, artefatos e espaço”⁶ (PENNYCOOK, 2017, p. 279). Isso significa considerar que o que entendemos como línguas não são realidades prévias, mas produto de práticas sociais complexas.

Trata-se, assim, de questionar o modelo de ensino de língua materna pautado em uma visão padronizada de língua, que reforça a ideologia de que o desenvolvimento tem relação como a padronização (LÜPKE, 2020). Entendemos que a construção de uma realidade escolar justa deve lidar com essas ideologias e as heranças coloniais que contribuíram não apenas para definir/inventar línguas africanas, como para hierarquizar as línguas e seus significados sociais. Embora a validação das práticas multilíngues seja um desafio educacional e institucional, pois tensiona aquelas ideologias, consideramos que tais práticas têm sido cada vez mais validadas e legitimadas nos contextos escolares africanos, a exemplo da ampla presença da translíngua em salas de aula de cursos superiores na África do Sul (LÜPKE, 2020; MAKALELA, 2015) e em Moçambique, como veremos a seguir.

Tais revisões teóricas e problematizações trazem desafios para as políticas linguísticas educacionais, pois tensionam as ideologias linguísticas que sustentam ideais padronizantes e objetificantes de língua. Trata-se de refletir sobre o que significa ensinar e aprender línguas em contextos complexos que envolvem não apenas práticas multilíngues, mas, também, representações de língua que ainda reverberam heranças coloniais. O desafio que trazemos é que as políticas linguísticas educacionais estejam engajadas com a promoção da cidadania linguística.

2 O contexto educacional moçambicano em tela

Moçambique, assim como tantos outros países africanos, caracteriza-se por um cenário multilíngue. Embora reconheçamos os vários estudos já realizados sobre o multilinguismo moçambicano e o ensino bilíngue (PATEL, 2018; NGUNGA; FAQUIR, 2012; SITOE, 2014; NHAMPOCA, 2015; CHIMBUTANE, 2011), nosso foco, neste artigo, é abordar a importância de uma visão africana de multilinguismo como condição para a construção de políticas linguísticas educacionais comprometidas com a cidadania linguística.

⁶ “relocates repertoires in the dynamic relations among objects, places and linguistic resources, an emergent property deriving from the interactions between people, artefacts and space”

Sobre o cenário sociolinguístico de Moçambique, algumas das principais línguas bantu faladas são: Cibalke, Cicopi, Cimanyika, Cindau, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Citshwa, Ciyaawo, Echuwabo, Ekoti, Elomwe, Emakhuwa, Gitonga, Mwani, Tewe, Ximakonde⁷, Xichangana, Xishona e Xizhonga⁸. Na capital Maputo, fala-se, predominantemente, o Xichangana e o Xizronga. Conforme estatísticas atualizadas, as línguas maternas bantu mais faladas em Moçambique são Emakhuwa e Xichangana, sendo que o português é a língua materna de apenas 16% de falantes (censo de 2017); a língua portuguesa é predominante nos meios de comunicação oficiais e produções midiáticas⁹. Sabemos, contudo, que as estatísticas linguísticas não dão conta da realidade linguística em Moçambique. É possível, por exemplo, que os números variem para mais ou menos. Partindo do argumento de Makoni (2018), argumentamos a favor de que os estudos quantitativos sobre as línguas em Moçambique possam ser alargados, repensados e refeitos, numa perspectiva africana, para entender melhor a dinâmica sociolinguística desse país.

Em contextos multilingues, o modelo de ensino de línguas é, muitas vezes, orientado por ideologias monolingues e representações universais de escolarização. Diferentemente, defendemos que o ensino escolar, sobretudo em sociedades africanas, deve considerar que a formação do indivíduo se inicia em casa, na família e na comunidade, contextos em que, muitas vezes, a língua portuguesa não está presente. Sabemos que a relação comunidade-escola é fundamental para os processos educativos, especialmente diante de um contexto em que a educação africana compreende uma relação dos mais novos com os mais velhos (MAKONI; MEINHOF, 2004). Essa compreensão de educação deve ser levada em conta quando consideramos as políticas linguísticas educacionais, em atenção às representações compartilhadas pelas comunidades sobre o que significa aprender e ensinar. Neste contexto, é legítimo indagar: “Como falar de educação e formação continuada, se o sistema educacional é incapaz de dar continuidade ao que o sujeito aprendeu, absorveu e viveu antes de chegar à formação continuada?” (NHAMPOCA, comunicação oral, 2021)¹⁰.

7 No quarto Seminário de harmonização das línguas moçambicanas, realizado em 2018, decidiu-se que o som fricativo alveopalatal, que antes era grafado com <sh>, passaria a escrever-se com <x>, harmonizando-se assim com a escrita deste som na maioria das línguas. Moçambicanas e já aparece assim grafado no quarto relatório, em preparação.

8 No quarto Seminário de Padronização das línguas Moçambicanas “decidiu-se que o grafema <rh> passa a escrever-se <xr>. Assim, por exemplo, *xirhonga* passa a escrever-se *xizronga*, *kutirha* passa a escrever-se *kutizra* ‘trabalhar’. Também foi decidido que os grafemas <dr> e <tr> passam a escrever-se <dzt> e <tsr>, respectivamente. Assim, por exemplo, *kudondra* passa a escrever-se *kudondztza* ‘estudar’ e *kutrala* passa a escrever-se *kutsrala* ‘escrever’” (NGUNGA et al., 2012).

9 Informações atualizadas disponíveis em: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-sectoriais/cultura/estatisticas-da-cultura-2020.pdf/view>. Acesso em: 18 março de 2022.

10 Evento online “Diálogos Internacionais sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas” (Pós-Graduação em Letras UFPR). Disponível em: <https://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-sectoriais/cultura/estatisticas-da-cultura-2020.pdf/view>.

Embora o multilinguismo em Moçambique envolva uma complexidade de repertórios comunicativos que integram recursos linguísticos, semióticos e socioculturais (BLOMMAERT, 2014), os multilinguismos moçambicanos têm sido abordados de diferentes maneiras, envolvendo as relações entre as seguintes “línguas nomeadas”: português e uma língua bantu moçambicana; português e várias língua(s) bantu moçambicanas; várias línguas bantu moçambicanas; português, língua(s) bantu moçambicanas e outra(s) língua(s) africana(s); português, língua(s) bantu moçambicanas, outra(s) língua(s) africana(s) e língua(s) europeia(s) estrangeira(s). Embora nosso enfoque não seja reproduzir tipologias, esse exemplo ilustra como as relações entre as línguas africanas podem ser complexas e, muitas vezes, não são consideradas na chave do que conta como “educação bilíngue”. Tais relações, inclusive, são preponderantes no cenário sociolinguístico africano (LUCKO, et al., 2003).

Ao nomearmos a diversidade linguística moçambicana, atentamos para como as políticas educacionais bilíngues devem transcender uma perspectiva de pareamento português-língua nacional, aos moldes do bilinguismo aditivo, em que supostamente não haveria uma perda valorativa da língua materna em relação à L2 (MEGALE, 2005). Tal modelo aborda as línguas a partir de uma perspectiva objetificante e cognitiva, como se as práticas linguísticas não resultassem de processos históricos e sociais de comunicação e socialização. Além disso, é preciso considerar que o significado de língua materna no contexto heteroglótico africano é delicado, sendo que o modelo aditivo, geralmente, reforça a ideia de que a língua materna tem utilidade na medida em que é utilizada como trampolim para aprendizagem da língua de prestígio (MAKONI; MAKONI, 2009). A educação bilíngue implica reconhecer a natureza hibridizada e misturada dos recursos linguísticos que caracterizam as línguas. Colocar cada retalho linguístico na caixinha das línguas nomeadas, seguindo modelos de padronização previamente e politicamente estabelecidos, apaga a dimensão histórica e comunicativa das práticas de linguagem.

Além do conceito de educação bilíngue, é preciso considerar um sentido mais amplo de educação, fundado no modo de vida das comunidades e dos contextos africanos. Para tanto, compreender as relações de poder entre as instâncias governamentais, a gestão escolar, o papel de docentes e os/as discentes é fundamental. Tais relações são perpassadas tanto por diretrizes legais que orientam o ensino bilíngue em Moçambique, como pelas expectativas e práticas existentes no cotidiano escolar. A título de exemplo jurídico-político, mencionamos a Lei 18/2018 de 28 de dezembro, que preconiza que o ensino primário no país ocorre em duas modalidades (monolíngue e bilíngue), como forma de garantir a equidade no acesso, a participação e a retenção escolar das crianças moçambicanas no sistema educacional. Assim, com esta lei, o ensino

bilingue tornou-se oficial e legal no país, o que sinaliza para a importância e urgência de expandirmos nossa compreensão de educação bilíngue a partir de dois eixos interligados: dos sentidos de educação/ensinar/aprender línguas, e dos sentidos de bilinguismo/multilinguismo. Assim, embora essa lei seja, efetivamente, um importante passo em direção ao reconhecimento do valor do multilinguismo no processo de ensino e de formação, compreendemos que é necessário que os professores, especialmente aqueles atuantes no ensino primário, sejam preparados para atuar com responsabilidade.

Assim, reconhecemos a importância das políticas de formação de professores, como o curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique, que foi criado tendo em conta o contexto multilingue de Moçambique¹¹. Os seus idealizadores defenderam que não fazia sentido que a UEM lecionasse e formasse quadros docentes em inglês, francês e outras línguas, desconsiderando as línguas moçambicanas. A partir de uma mobilização de pesquisadores, gestores e discentes, o curso iniciou em 2005 com o principal objetivo de formar profissionais nas línguas bantu moçambicanas, para as áreas de ensino e tradução. Atualmente, os graduados deste curso, juntamente com alguns professores formados nos Institutos de Formação de Professores, asseguram a formação de professores para o ensino bilíngue. Paralelamente, os graduados do curso de licenciatura em Ensino de Línguas Bantu atuam na tradução do português para as línguas moçambicanas, e vice-versa. Tais profissionais foram requisitados nos últimos anos, sobretudo para o trabalho social nas comunidades moçambicanas e ensino bilíngue; outro exemplo inclui a atuação desses profissionais na tradução de informações técnicas sobre a covid-19 para as línguas moçambicanas (SEVERO; NHAMPOCA, 2021).

As salas de aulas do Curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu são um exemplo de prática de formação multilingue no nível superior. Todas as turmas recebem estudantes oriundos de várias províncias do país, uma vez que o curso contempla as seguintes 19 línguas: cibalke, cicopi, cindau, cimanyika, cinyanja, cinyungwe, cisena, citshwa, ciutee, ciyaawo, echuwabo, ekoti, elomwe, emakhuwa gitonga, kimwani, shimakonde xichangana e xizronga. A confluência dessas 19 línguas moçambicanas, além do português, em uma sala de aula, adicionada à forma como as aulas são lecionadas (valorizando os saberes dos alunos e das suas comunidades), cria condições para um espaço multilingue de aprendizagem e ensino. Enquanto os/as estudantes aprendem os conteúdos relacionados à linguística bantu, os professores aprendem sobre as vivências linguísticas e culturais dos alunos. Trata-se de considerar o modo como saberes locais e experienciais podem

11 As informações sobre a criação do curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique partem da experiência pessoal de Ezra Nhampoca (UEM) em diálogo com seus colegas de trabalho, como o professor catedrático Bento Siteo.

contribuir para a formulação de abordagens de ensino de língua, em paralelo com as contribuições sociolinguísticas e psicolinguísticas. Essa abordagem multilíngue e multicultural busca validar a prática de uma linguística humana em que os sujeitos envolvidos são tidos como primordiais para a produção de conhecimento (MAKONI, 2018). Trata-se de um contexto de abertura à pluriversalidade e ao diálogo, contribuindo para a validação das várias epistemologias, não havendo, nesse sentido, conhecimento linguístico sem a práticas de atores sociais (SOUSA SANTOS, 2009), seja formal ou informalmente.

A importância dos saberes locais para a construção de propostas contextualizadas de ensino e aprendizagem no contexto africano pode ser exemplificada pelo modo como a cultura popular africana e do lazer pode contribuir para essas práticas, ao aproximar as relações entre trabalho e brincadeira, imitação e criatividade, novidade e experiência, e pertencimento a múltiplas comunidades em oposição a uma única (MAKONI; MAKONI, 2020). Esses elementos podem favorecer uma vivência em sala de aula que contribui para os desafios contemporâneos nos contextos africanos, pois valoriza e reconhece o modo como jovens têm produzido e inovado no campo da cultura popular e do lazer: “A capacidade de usar de maneira nova o material a que os jovens são expostos é característica da extroversão da África [...] essa extroversão e imitação criativa deve formar um dos princípios-chave da educação africana”¹² (MAKONI; MAKONI, 2020).

Outro exemplo de relação entre saberes locais e noções de língua é o conceito de translanguagem ubuntu (*ubuntu translanguaging*, MAKALELA, 2016), que inscreve o sistema de valores ubuntu – calcado na premissa *eu sou porque nós somos; nós somos porque eu sou* – no modo como as práticas de linguagem são produzidas e compreendidas:

Uma língua é porque outra língua é. Nesse sentido, as línguas são uma representação da lógica cultural do ser humano e, portanto, são inseparáveis da alma de seus falantes. Nesta perspectiva, a dotação das línguas africanas com o Ubuntu permite processos difusos e simultâneos de interrupção da ordem e de recriação das novidades¹³ (MAKALELA, 2016, p. 191-192)

12 “The capacity to use in novel ways the material that the youths are exposed to is characteristic of Africa’s extraversion [...] it is this extraversion and creative imitation that should form on of the key principles of African education”

13 “[...] a language is because another language is. In this connection, languages are a representation of the human cultural logic of being and they are therefore inseparable from the soul of their speakers. When framed in this light, African languages’ endowment with ubuntu allows for fuzzy processes of simultaneous disruption of orderliness and recreation of newness”.

Esses exemplos revelam que as políticas linguísticas educacionais não podem ser reduzidas a um eixo topo-down de regra-obediência, mas deve levar em conta a agentividade e criatividade de docentes e discentes no modo como as práticas de ensino e aprendizagem agenciam e mobilizam repertórios linguísticos e semióticos complexos, instaurando espaços multilíngues e multimodais de aprendizagem. Além disso, no âmbito do ensino superior, importante estramos atenta/os às perspectivas críticas que abordam o papel das línguas no ensino superior, especialmente no contexto so Sul Global. A esse respeito Makoni et al. (2022) propõem que uma visão decolonial do ensino superior deve estar calcada em relações de solidariedade e troca que tensionem as práticas hegemônicas, individualistas, neoliberais, patriarcais e racistas inscritas nos processos de produção e circulação dos conhecimentos. Essa perspectiva inclui o “compromisso da universidade – considerada de domínio público – em ampliar o acesso de diferentes comunidades e pessoas ao ensino superior. Também inclui a criação e continuação do diálogo e engajamento com comunidades e sociedades locais e transglobais”¹⁴ (MAKONI et al., 2022, p. 2).

Considerações finais

Neste artigo, abordamos a importância de uma reflexão crítica e contextualiza sobre os sentidos de língua/multilinguismo e de ensino/aprendizagem de línguas no contexto africano, de forma geral, e moçambicano, de forma específica. Entedemos que a definição de multilinguismo a partir de uma perspectiva localmente orientada é central para as políticas linguísticas educacionais, pois ela aciona uma série de outros elementos, como a relação entre língua e saberes/práticas locais; a relação entre as práticas de aprendizagem de línguas, a esfera escolar, a comunidade e a família; a relação entre as legislações e as interpretações feitas pelos agentes da educação no contexto local; as políticas de formação de professores de língua materna; o próprio sentido de educação bilíngue e de bilinguismo. Defendemos que as teorias de linguagem no contexto africano devem ser sensíveis ao modo como as línguas funcionam e são teorizadas nesse contexto. Assim, defendemos uma concepção de língua e de ensino e aprendizagem de línguas que seja sensível às práticas sociais. Isso significa que as línguas são formas de ação social e recursos simbólicos comunicativos, linguísticos e semióticos que são apropriados, ressignificados e performatizados pelos sujeitos.

14 “commitment of the university—regarded as a public domain—to increasing the access of different communities and people in higher education. It also includes the creation and continuation of dialogue and engagement with both local and transglobal communities and societies”.

SEVERO, C. G.;
NHAMPOCA, E.

*Políticas
linguísticas
educacionais
em contextos
multilíngues
africanos*

Por fim, nossa discussão sobre políticas linguísticas educacionais em contextos africanos defende uma abordagem que compreende os multilinguismos africanos e as experiências de ensino e aprendizagem de línguas a partir de um olhar decolonial e contextualizado (NDHLOVY; MAKALELA, 2021; PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Defendemos que tal olhar localmente sensível é condição para a contínua construção da cidadania linguística (STROUD, KERFOOT, 2020) como elemento norteador de uma política linguística educacional crítica e decolonial. Nessa perspectiva, os multilinguismos africanos operam como chaves epistemológicas que compreendem: atos de linguagem de vozes marginais que atuam como agência criativa e transformadora; maneiras de ver, estar e compreender o mundo; e modalidades linguísticas, comunicativas e semióticas de convivência, colaboração, inovação, luta e resistência. Ao invés de políticas educacionais que operam reproduzindo orientações normatizadoras que conservam uma sociedade desigual e excludente, nos engajamos com formas alternativas de educação que contribuem para a descolonização da mente (NDHLOVY; MAKALELA, 2021).

Referências

ABDELHAY, A.; MAKONI, S.; SEVERO, C. (Orgs.). *Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2020.

BLOMMAERT, J. Language: The great diversifier. In: VERTOVEC, S. (ed.). *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. New York: Routledge, 2014. P. 83-90.

CHIMBUTANE, F. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon: Avon: Multilingual Matters, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEUGH, K.; STROUD, C. Multilingualism in South African Education: A Southern Perspective. In: HICKEY, R. (ed.). *English in Multilingual South Africa: The Linguistics of Contact and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 216-238

LUCKO, P.; PETER, L.; WOLF, H-G. *Studies in African Varieties of English*. Bern: Peter Lang, 2003

42 LÜPKE, F. Standardization in highly multilingual contexts: the shifting interpretations, limited reach, and great symbolic power of ethnonationalist visions. In: AYRES-BENNETT, W.; BELLAMY, J. (eds.). *The Cambridge handbook of standard languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 139-169.

MAKALELA, L. Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, v. 29, n. 3, p. 200–217, 2015.

MAKALELA, L. Ubuntu translanguaging: An alternative framework for complex multilingual encounters. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, v. 34, n. 3, p. 187–196, 2016.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Western perspectives in applied linguistics in Africa. *AILA Review*, v.17, p. 77-105, 2004.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. An argument for ethno-language studies in Africa. In: MAKONI, S. *Linguistic ideologies, sociolinguistic myths and discourse strategies in Africa*. Hong Kong: IAISLC, 2020.

SEVERO, C. G.;
NHAMPOCA, E.

*Políticas
linguísticas
educacionais
em contextos
multilíngues
africanos*

MAKONI, S.; MAKONI, B. English and education in anglophone Africa: Historical and current realities. In: WONG, M. S; CANAGARAJAH, S. (eds.). *Christian and Critical English Language Educators in Dialogue*. London: Routledge, 2009.

MAKONI, S.; MAKONI, B. 'I am starving with no hope to survive': Southern african perspectives on pedagogies of globalization. In: MAKONI, S. *African Applied Linguistics: selected papers*, vol. 2. Hong Kong: IASLC, 2020. p. 239-258.

MAKONI, S.. Da linguística humana ao sistema 'd' e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. Trad. Alexandre Cohn da Silveira. *Revista da Abralin*, v. 17, n. 2, p.376-419, 2018.

MAKONI, S.; SEVERO, C. G.; ABDELHAY, A.; KAIPER-MARQUEZ, A. (orgs.). *The Languageing of Higher Education in the Global South: De-Colonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. New York: Routledge, 2022.

MCCARTY, T.; MAY, S. *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer International Publishing, 2017.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, p. 1-13, agosto de 2005.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, (16 de Novembro de 2004), artigos 09/10, dispõem sobre línguas nacionais e língua oficial. Disponível em: <http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao>. Acesso em: 10 março 2022.

MOÇAMBIQUE, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029)*. Maputo: MINEDH. 2019.

MOÇAMBIQUE, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Lei 18/2018 (de 18 de Dezembro de 2018, estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique). Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf. Acesso em: 10 março 2022.

NHAMPOCA, E. Ensino bilingue em Moçambique: introdução e percursos. *Working Papers em Linguística*, v.16, n. 2, p. 82-100, ago/dez 2015.

NDHLOVY, F.; MAKALELA, L. *Decolonising Multilingualism in Africa*. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas. Relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos africanos, 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/laliafro/PDF/Ngunga,%20Armando%20Padronizacao%20ortografica%20-%203nd%20correcao.pdf>. Acesso: 18 março 2022.

SPOLSKY, B. Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In: MCCARTY, T.; MAY, S. (eds.). *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer International Publishing, 2017. p. 1-12.

PATEL, S. A. O Letramento na Formação de Formadores em Moçambique: O Caso da Educação Bilingue. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p.183-198, 2018.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. Oxon, UK: Routledge, 2020.

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 269-282, 2017.

SANTOS, B. e MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul* (orgs.). Coimbra: Almedina, 2009.

SEVERO, C. G. Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações. *Travessias Interativas*, v. 10, p. 295-312, 2021.

SEVERO, C. Línguas e Estados nacionais: Problematizações históricas e implicações. In: SEVERO, C. ; SITOE, B.; PEDRO, J. *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014. p. 9-36.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. Políticas Linguísticas *Brasil-África: Por uma perspectiva crítica*. Florianópolis: Insular, 2015.

SEVERO, C. G.; NHAMPOCA, E. C. Políticas linguísticas e a ética do cuidado. *Fórum Linguístico*, v. 18, p. 6797-6810, 2021.

SITOE, B. Línguas e Estados nacionais: Problematizações históricas e implicações. In: SEVERO, C. ; SITOE, B.; PEDRO, J. *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014. p. 37-75.

STROUD, C; KERFOOT, C. Decolonizing Higher Education: Multilingualism, Linguistic Citizenship and Epistemic Justice. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, v. 265, p. 2-21, 2020.

Reflexões acerca da promoção de uma didática do plurilinguismo no ensino-aprendizagem de línguas

Reflections about the promotion of a plurilingualism didactic in language teaching and learning

Sweder Souza¹
Maria Helena Araújo e Sá²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma vertente teórica que faz parte do desenvolvimento de uma Tese de Doutorado intitulada: “A Didática do Plurilinguismo na (trans)Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Público Brasileiro: uma proposta de pesquisa-ação-formação”. Para tanto, faremos a contextualização da pesquisa, abordaremos a Didática do Plurilinguismo, bem como os pressupostos das Abordagens Plurais no ensino-aprendizagem de línguas. Por fim, teceremos reflexões sobre a área da pesquisa e o reflexo que essas abordagens nos trazem.

Palavras-chave: *Didática do Plurilinguismo; Abordagens Plurais; Educação Linguística; Ensino-Aprendizagem de Línguas.*

ABSTRACT

This paper presents a theoretical part that is part of the objective of the development of a Doctoral Thesis entitled: “The Didactics of Plurilingualism in the (trans)Continued Education of Portuguese Language Teachers in Brazilian Public Education: a research proposal- action-formation”. In order to do so, we will contextualize the research, approach the Didactics of Plurilingualism, as the improvements in language teaching and learning. Finally, we will weave about the research area and the reflection that these data bring to us.

Keywords: *Didactics of Plurilingualism; Plural Approaches; Linguistic Education; Language Teaching-Learning.*

1 UFPR-Brasil / CIDTFF-UA-Portugal

2 CIDTFF-UA-Portugal

Para contextualizar o leitor, faz-se necessário contextualizarmos o escopo deste trabalho. Ele é um excerto de uma pesquisa de Doutorado que tem como objetivo específico evidenciar qual a contribuição de um Curso de Formação Continuada de Professores (denominado FCP) construído no âmbito de uma perspectiva da Didática do Plurilinguismo (DP) na (trans)Formação do Professor de Língua Portuguesa e, por meio de Curso de FCP, angariar material para analisar a apropriação da perspectiva plural em Língua Portuguesa (LP) e a renovação de práticas de ensino dos professores.

A perspectiva dialógica da língua(gem) constitui uma das bases para o trabalho com o plurilinguismo no ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo, entendendo-a como um recurso dos quais os falantes disponibilizam para significarem no mundo e o mundo (VOLOCHINOV, 2006 [1979]).

Assim, assentado na perspectiva dialógica da língua(gem) (VOLOCHINOV, 2006 [1979]), do mito do monolinguismo (BAGNO, 2019; FARACO, 2016, 2018) e das abordagens plurais (CANDELIER, 2015; ARAÚJO E SÁ, 2009), e com o intuito de contribuir para a discussão sobre a Formação de Professores (FP), este excerto da referida pesquisa intenta, então,

trazer um levantamento teórico acerca da Didática do Plurilinguismo e das Abordagens Plurais no ensino de línguas e contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas e investigativas que permitam ao professor atuar, numa lógica transformativa e emancipadora, dentro dos seus contextos de trabalho, promovendo, assim, a sua Educação Linguística (DE MAURO, 2018).

A didática do plurilinguismo

Quando se pensa na Formação de Professores (FP), considera-se articular a inserção de Práticas Plurais (PP), uma vez que o professor deve ter a oportunidade de desenvolver e/ou planejar novas estratégias, encontrando novas respostas aos desafios e oportunidades de suas práticas cotidianas.

Dessa forma, a Didática do Plurilinguismo (DP) se apresenta como um caminho a ser trilhado; uma via, senão nova, mas, por certo, oportuna para desenvolver uma Competência Plural/Plurilíngue (CP) nos sujeitos.

Anteriormente a essa discussão, os esclarecimentos sobre os termos que circulam merecem uma explicação: *bilinguismo*, *multilinguismo* e, mais recentemente, *plurilinguismo*. Os três termos são frequentemente usados e a principal diferença pode residir não tanto em sua definição precisa, mas nas associações são feitas. Literalmente, o *bilinguismo* se refere ao conhecimento de duas línguas, mas muitas vezes é usado para englobar também três, quatro ou mais, em oposição ao conhecimento de, apenas, uma língua, referido como *monolíngue* — como já falamos no início. Como tal, o termo *bilinguismo* tem sido usado em muitas das pesquisas recentes que examinam aspectos linguísticos, culturais e cognitivos do uso de mais de uma língua (FONTÃO, 2012). Muitos estudos não distinguem pessoas que falam dois, três ou mais idiomas; a distinção básica é entre “monolíngues” — falante de, apenas, um idioma — e “bilíngues” – falante de mais de um. Um dos problemas centrais do termo “bilíngue” refere-se ao fato de que, para muitas pessoas, está associado à ideia de que ambas as línguas foram aprendidas desde o nascimento. Além disso, diz-se que, frequentemente, implica uma proficiência perfeita. Embora tais situações certamente existam, elas não refletem o ambiente mais comum em que as línguas são adquiridas e usadas. Na prática, em todo o mundo, as línguas podem ser aprendidas em diferentes idades e usadas em diferentes contextos.

Vejamos a FIGURA 1:

Figura 1 – monolingüismo, bilingüismo, multilingüismo e plurilingüismo



FONTE: elaboração própria (2022).

As pessoas bilíngues usam mais de uma língua em seu dia a dia, e têm práticas em dois ou mais idiomas. Esta pode ser uma definição muito abrangente, embora possa evitar, também, a complexidade, pois, assim, abarca as línguas de herança, as menos faladas etc. Nesse sentido, a definição permanece aberta ao longo das interações e da vida, e línguas podem ser adicionadas, alteradas, não faladas etc.

Essa dinâmica do bilingüismo relaciona-se ao termo “multilingüismo”, que parece mais adequado às complexas realidades da vida moderna e da globalização. O *multilingüismo* refere-se a uma situação de interação em que os falantes usam suas respectivas L1s e compreendem — pelo menos em algum grau — a linguagem do outro. Muitas vezes, o conceito refere-se a variedades relacionadas. O diálogo multilíngue constitui, então, um sistema de interação no qual duas ou mais línguas (ou variedades distantes) são usadas para interação interpessoal (REHBEIN *et al.*, 2012). Assim, o multilingüismo inclui o bilingüismo como um caso, mas está aberto a qualquer número de línguas.

Mas o que é, então, *plurilingüismo*? A principal distinção entre multilingüismo e plurilingüismo é que uma abordagem multilíngue consiste em ter diferentes línguas coexistindo lado a lado, mas separadamente, em relação aos sujeitos ou às sociedades, com o objetivo final de alcançar a competência idealizada do falante nativo em cada uma delas (GONÇALVES; ANDRADE, 2007). Em contraste, uma abordagem plurilíngue enfatiza o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes que se baseiam em todas as nossas experiências linguísticas e culturais de forma interativa. O plurilingüismo é uma atividade ao longo da vida, um processo de aprendizagem das línguas de casa, da sociedade, da escola e de outros povos; reconhece a natureza parcial do conhecimento que qualquer pessoa pode ter de uma língua, seja sua língua materna ou não. Portanto, o plurilingüismo remove o ideal do falante nativo como a conquista final e o substitui com o objetivo de um comunicador pluralista eficaz que se vale de seu repertório

variado de conhecimento linguístico e cultural de uma forma flexível, criativa e individual (CE, 2007). Como tal, o conceito de plurilinguismo oferece um verdadeiro salto qualitativo em termos da compreensão da língua(gem), refletido em uma Educação Linguística de exposição e uso da linguagem.

Nesse sentido, por mais que os termos bilinguismo e multilinguismo estejam calcados na literatura e com ampla disseminação, optamos pelo uso do plurilinguismo. A terminologia é importante, principalmente quando se trata de trabalhos acadêmicos, mas busca-se não pela proficiência e a perfeição, mas pela forma como as línguas atuam nas nossas vidas, e muitas vezes isso não é percebido.

Assim, trabalhar com diversas línguas exige flexibilidade por parte do professor, pois, muitas vezes, esse mesmo professor não “domina” uma outra língua. Por essa razão, quanto mais contato o professor estabelecer com outras línguas, maior será oportunidade para fazer novas descobertas e construir novos aprendizados juntamente aos seus aprendizes.

A ideia da DP pode ser entendida como uma intenção de Educação Linguística (DE MAURO, 2018), pois não implica a triangulação de duas, três ou quatro línguas, com uma visão hegemônica de que se aprende uma língua estrangeira, separada da língua materna, posteriormente se aprende outra e assim por diante.

Seria, então, (re)pensar, em conjunto, as categorias de LM, L2, LE com base na integração e do trânsito entre as diferentes variedades, que passam por diferentes dialetos e/ou línguas padrão, como as diferenças entre o português brasileiro e o português europeu, as diferenças entre as demais normas de outros países lusófonos, as diferenças regionais e sociais ao interior de cada uma dessas sociedades, as diferenças de registros que permeiam a questão da norma culta e do preconceito linguístico.

Assim, em relação a uma DL, é importante entendermos a noção de Competência Plurilingue e Pluricultural (CPP) que, de acordo com Coste, Moore e Zarate (2009, p. 11), pode ser definida da seguinte maneira:

a Competência Plurilíngue e Pluricultural refere-se à capacidade de utilizar línguas para efeitos de comunicação e de participação na interação intercultural, onde uma pessoa, vista como um ator social, tem proficiência, em graus variados, em várias línguas e experiência em várias culturas. Isso não é visto como a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim como a existência de uma competência complexa ou mesmo composta da qual o ator social pode se basear.

Assim, conforme a noção de CPP, os indivíduos têm recursos que podem ser utilizados para lidar com a diversidade linguística e cultural, bem como com a alteridade quando desejam se comunicar

em contextos exolíngues, para se adaptar a uma comunidade multicultural, o que significa que não permite apenas que um indivíduo se comunique e se relacione com os outros, mas também permite que o indivíduo se torne mais consciente das diferenças linguísticas e culturais entre ele e os outros. Ou seja, não se trata apenas da diversificação na oferta de línguas para além do inglês, enquanto língua dominante internacional, mas de proporcionar experiências socioculturais diversas, dinâmicas e reais.

Nos processos de comunicação oral ou escrita, os sujeitos passam de uma língua para a outra dentro de um processo de compreensão mútua, recorrendo, para isso, ao conhecimento de certo número de idiomas e variedades, o que deveria implicar uma diversidade na oferta de línguas — dentro de uma instituição ou sistema de ensino — para que os estudantes possam desenvolver suas competências plurilíngues.

Esse tipo de abordagem ou de metodologia, coadunando com Dabène (1994) e Escudé e Calvo del Olmo (2019), entre outros, favorece um quadro interessante para o ensino de línguas e de experiências interculturais, podendo tornar o trabalho mais favorável para professores que definem objetivos e níveis de proficiência linguística sem a finalidade do alcance do falante nativo ideal em um segundo idioma, mas para a descrição de níveis de êxito de acordo com necessidades, características e objetivos específicos de certo grupo de alunos.

No ponto seguinte, serão referidas as quatro Abordagens Plurais atualmente propostas (CANDELIR *et al.*, 2015) para entrelaçar com os aspectos abordados nesta tese.

As abordagens plurais

Por definição, considera-se, nesta tese, a *abordagem plural* como qualquer abordagem que implemente atividades envolvendo variedades linguísticas e culturais. Assim, uma abordagem plural difere de uma *abordagem singular*, em que o único objeto de atenção é uma determinada língua ou cultura, considerada isoladamente. Dessa forma, a Competência Plurilíngue é caracterizada pelo fato de não consistir em “uma coleção de habilidades de comunicação distintas e separadas de acordo com as línguas” (CANDELIR *et al.*, 2015), mas sim em uma “(...) competência plurilíngue e pluricultural que abrange todo o repertório linguístico disponível” (CANDELIR *et al.*, 2015, p. 129).

Portanto, o Conselho da Europa tem buscado configurar os contornos de uma abordagem plurilíngue e intercultural do ensino-aprendizagem das línguas, tentando minimizar as distâncias entre povos de países diferentes. Exemplo disso é o Quadro de Referência para Abordagens Plurais de Línguas e Culturas – CARAP (CANDELIER *et al.*, 2015).

chamamos de Abordagens Pluralísticas de Línguas e Culturas abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem (mais de uma) variedades linguísticas e culturais. Nós os contrastamos com abordagens que poderiam ser chamadas de “singulares”, nas quais o único objeto de atenção levado em consideração no processo didático é uma determinada língua ou cultura, considerada isoladamente. Essas abordagens únicas foram particularmente valorizadas quando os métodos estruturais e comunicativos se desenvolveram e, em qualquer tradução, qualquer uso da primeira língua foi banido do ensino (CANDELIER et al., 2015, p. 6).

O termo “Abordagens Plurais” (AP) refere-se, então, às abordagens didáticas utilizadas nas atividades de ensino e aprendizagem que envolvem variedades de idiomas e de culturas. O mesmo documento apresenta quatro abordagens plurais: a abordagem intercultural; a didática integrada a diferentes línguas; a intercompreensão entre línguas aparentadas; o despertar para as línguas.

Essas AP, então, oferecerão ao aluno atividades relacionadas simultaneamente com várias línguas, culturas e contextos. Trata-se, portanto, de conceber e perceber a valorização da concepção de uma CPP de maneira global. Candelier *et al.* (2015) constrói uma definição flexível de AP por meio de uma tentativa de definir a emergência de uma perspectiva didática que, atualmente, constitui a noção de DP (CANDELIER, 2003, 2007, 2008, 2011, 2013, 2015).

Assim, esse nome e essa tentativa de definição começam a se estabilizar, mas se apresentam como um belo exemplo de um conceito didático emergente e inovador, mesmo sendo plenamente implementados em determinados contextos educacionais europeus, o que não significa que não possam ser transpostos para outras realidades de outros países, uma vez que a cultura ou o aparato pluricultural permeia o mundo todo.

Essa noção de AP oferece um amplo campo de questionamentos, como quaisquer campos do conhecimento, mas se encarrega de fornecer subsídio teórico-metodológico com base nos quatro AP, que nos permitem compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem das línguas.

À medida que o conceito se desenvolve ao longo do tempo, podemos, no entanto, fazer um balanço do desenvolvimento de uma estrutura de habilidades comuns para todas as AP.

A primeira, a *Abordagem Intercultural*, se baseia em princípios didáticos que apoiam os fenômenos relacionados a uma ou mais áreas culturais para entender as diferentes culturas. Também, busca implementar estratégias destinadas a incentivar a reflexão sobre os métodos de contato entre sujeitos com diferentes origens culturais.

Ao final da década de 1970, ao inaugurar uma nova abordagem baseada na competência comunicativa, a DL tomou consciência de que nenhuma interação é possível fora de um contexto cultural (MOORE, 2001; ZARATE, 2001). Tal conceito, relativamente recente nas ciências humanas, emprega uma noção que permite, considerando-se a interação entre falantes oriundos de contextos socioculturais diferentes, a possibilidade de um se abrir para o outro, mantendo sua identidade original (SALOMÃO, 2012).

Embora a Educação Intercultural (EI) possa ter recebido nomes diferentes (como educação multicultural, cidadania, democracia etc.), mesmo que todos esses termos tratem, de fato, da essência do mesmo fenômeno, há, no entanto, uma diferença entre esses termos que reside na interatividade dos falantes pertencentes a culturas diferentes e trazidos para viver juntos.

Por exemplo, o multiculturalismo (cultural, religioso, étnico, político etc.) é um conceito que promove o reconhecimento da diferença entre culturas, cada indivíduo sendo considerado como um membro de seu grupo. Ele implica, primeiramente, portanto, o reconhecimento de uma identidade individual. Enquanto *multi-* assume uma aglomeração de elementos (nesse caso de indivíduos e/ou culturas) diversas, com ênfase na diferença e delimitação. Por sua vez, *inter-* refere-se à troca, a uma interação dinâmica, ao desejo de se encontrar, de se conhecer reciprocamente e interagir sem renunciar à própria identidade. (SALOMÃO, 2012).

Byram (1997, 2008) menciona a operacionalização de um modelo de Competência Intercultural (CI), de Competência Comunicativa Intercultural (CCI), para que se marque o lugar dessa competência no interior da abordagem comunicativa. Nesse sentido, para um falante ser competente interculturalmente, deverá desenvolver cinco habilidades, conforme figura 2, inspirada em Byram (1997, 2008).

Figura 2 – cinco *savoirs*



Fonte: elaboração própria (2022).

A primeira delas: *Savoir-Être* (saber ser), corresponde a atitudes referentes à curiosidade, disposição e prontidão para reconstrução das crenças e descrenças sobre outras culturas e sobre si mesmos; *Savoirs-Savoirs* (saberes), diz respeito ao conhecimento sobre grupos sociais, seus produtos e práticas, tanto do país do interlocutor quanto do seu próprio grupo, e sobre os processos interacionais gerais de uma sociedade e um indivíduo; *Savoir Comprendre* (saber compreender) envolve a habilidade de interpretação — saber interpretar um documento ou qualquer evento da cultura-alvo e o de estabelecer relações entre os eventos e documentos da cultura-alvo e da própria; *Savoir Spprendre/Faire* (saber aprender/saber fazer) relacionam-se com as habilidades de descoberta e interação: referem-se à capacidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura ou práticas culturais e à habilidade de operar conhecimento, atitude (e crenças) e as próprias habilidades com base nas dificuldades e dos mal entendidos nas interação em tempo-real; *Savoir s’Engager* (saber se engajar) trata sobre ter consciência crítica, cultural e política, para avaliar, criticamente, e com base em perspectiva de critérios explícitos, as práticas e produtos de outras culturas e outros países e do seu próprio e sua própria cultura.

Assim, os trabalhos de Byram (1997, 2008) contribuem para os estudos da Interculturalidade, sobre a CCI ou CI e esse conhecimento. Seguindo essas cinco sugestões mencionadas, surgem oportunidades para pensar o ensino-aprendizagem de uma maneira mais intercultural. O saber ser nos dá a postura ou a atitude de nos abirmos e refletirmos sobre duas ou mais culturas; saber conhecer, refere-se ao conhecimento sobre grupos sociais, seus produtos e práticas; saber compreender e saber aprender, nos ajudam a mobilizar competências para compreender os acontecimentos de outras culturas, para adquirir novos conhecimentos sobre elas e para agir adequadamente numa situação de comunicação exolingue; saber engajar-se, exige habilidades de consciência cultural crítica de uma ou mais culturas e o compromisso de negociar compromissos para si e para com os outros.

Assim, a cultura “alvo” já não se apresenta como um ideal a ser alcançado, mas o objetivo é desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e saberes com características próprias de cada indivíduo, características que estão baseadas em cada cultura, além de buscar um equilíbrio entre dois ou mais padrões, ou seja, “interculturais”, permitindo ao sujeito compreender e atuar nos dois espaços de comunicação. Para isso, é necessário primeiramente, levar o falante nativo à reflexão sobre sua própria cultura, a apresentar sua interpretação ao interlocutor da outra cultura, para, então, negociar uma interpretação possível para as diferentes partes por meio de uma interação em que cada um traga seu conhecimento e questões. Dessa forma, o sujeito passa a ser o locutor *intercultural* (BYRAM, 2008) e, com base nessa interculturalidade, se desenvolve um sistema entre duas ou mais culturas, com um percurso de aprendizagem, mas o fim desse percurso não pode ser a cultura “alvo”, o que corresponderia a um processo de aprendizagem.

A diversidade cultural continua sendo uma realidade da qual não podemos escapar. O contexto escolar está, sim, no centro das questões culturais, cujos professores necessitam formar os sujeitos para a sociedade de hoje e de amanhã. E esses sujeitos devem refletir a imagem da sociedade para desenvolver a capacidade de conviver, apesar das diferenças linguísticas, sociais, culturais, éticas etc. Nesse sentido, a reflexão sobre a noção de interculturalidade e de CCI/CI é extremamente necessária para uma Educação Linguística crítica e democrática em que o sujeito saiba e consiga enxergar o outro, não de forma excludente, mas de forma integrada.

Como aponta o CAPAP, a *Didática Integrada* (DI) visa:

(...) ajudar o aluno a estabelecer ligações entre um número limitado de línguas, aquelas que se pretende aprender no currículo escolar (quer se pretenda de forma “clássica” as mesmas competências para todas as línguas ensinadas ou quais ‘ prevê poderes parciais para alguns deles) (CANDELIER *et al.*, 2015, p. 6).

Assim, o objetivo consiste, então, em considerar a primeira língua (ou a língua da escola) para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira. Posteriormente, nessas duas línguas, para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira — o movimento contrário também pode ser feito.

Na Figura 3, podemos ver um esquema representativo:

Figura 3 – didática integrada



Fonte: elaboração própria (2022).

De acordo com esse pequeno esquema, a DI tem como objetivo desenvolver a primeira língua do sujeito, no caso da figura 3, o Português, para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira. Nesse caso, o Espanhol e, nesses dois idiomas, facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira, o Italiano. Do mesmo modo, o movimento pode se dar ao contrário, é possível partir da língua estrangeira, no caso o Italiano, estabelecendo a relação com o Espanhol para, então, se chegar ao Português.

Já a *Intercompreensão* visa ao trabalho com as línguas de mesma família e é composta por três dimensões: a dimensão linguística — com componentes verbais, no nível mais formal de morfologia, fonologia, sintaxe, semântica, lexical; a dimensão textual — os conhecimentos textuais, orais, escritos e visuais; a dimensão situacional — que se refere às diversas práticas e interações sociais, bem como aos eventos letrados que circundam os sujeitos, diariamente (ESCODÉ; CALVO DEL OLMO, 2019).

É interessante pensar no terceiro componente, o situacional, pois inclui mais três subcomponentes interligados: o componente sociocultural, que inclui o conhecimento de usos que estão enraizados na relação entre sociedade, cultura e discurso; o componente interacional, que inclui as regras estruturantes que se relacionam às interações; e a co-construção do discurso em uma situação dialógica; o componente pragmático, que diz respeito ao que pode ser incluído no domínio de ação da língua(gem).

As tentativas de definir a Intercompreensão (IC) têm mais de uma década. Ao final da década de 1990, essa abordagem apareceu no campo da DL — e depois no campo das culturas (DABÈNE; DEGACHE, 1996). Esses trabalhos recentes constituem uma tentativa de didatizar os contatos entre línguas e culturas, enquanto a escola tende a normalizá-los, padronizá-los e predefini-los, depois de muito os negar e refutar, por exemplo adversidade sociolinguística do português (BAGNO, 2019).

A escola, sobretudo a identidade nacional do Brasil, foi construída com base no Princípio do Monolinguismo em torno de uma única língua de instrução, e nosso ensino de línguas deve muito a esse monolinguismo essencialmente nacionalista. Mas como definir a IC? É um conceito que se baseia no princípio de que nenhum indivíduo e nenhuma comunidade são estritamente monolíngues, qualquer espaço é/esteve e está/esteve sendo atravessado por línguas plurais (e variedades),

Assim, a primeira definição relativa a esse conceito refere-se a de Ronjat (1913), segundo aponta Escudé e Del Olmo (2019, p. 10):

a palavra “intercompreensão” foi cunhada em 1913 pelo linguista francês Jules Ronjat, mas ainda hoje não é suficientemente divulgada em âmbito acadêmico. No entanto, é simples explicar o que esse termo significa: dois interlocutores se encontram cada um falando –ou escrevendo– sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro. De fato, a intercompreensão dá conta de uma forma de comunicação que todos nós já experimentamos alguma vez em nossas vidas: ao viajar a um país hispano-falante ou ao ler um breve texto escrito em italiano, por exemplo, conseguimos nos aproximar dessa língua estrangeira –em teoria desconhecida–, compreender as informações principais –mesmo com dificuldades– e inclusive inte-

ragir usando nossa língua materna. Além de ser um recurso imediato, essa modalidade de comunicação constitui uma prática ancestral e apresenta algumas vantagens importantes tanto em termos de eficiência, pois cada interlocutor usa uma língua que conhece bem, quanto em termos de igualdade, já que ninguém impõe sua língua ao outro nem se vê constrangido a arranhar uma língua com insegurança. Enquanto prática comunicativa, ela pode ser bem sucedida desde que os interlocutores adotem algumas estratégias e desenvolvam certas competências, como explicaremos mais adiante.

Ainda, segundo Escudé e Del Olmo (2019, p. 18):

as diferenças fonéticas, morfológicas, sintáticas e de vocabulário não são tamanhas que impeçam uma pessoa proficiente num dos nossos dialetos de conversar nesse dialeto com outra pessoa falante de um outro dialeto diferente (...) nas feiras e nos botecos dos vilarejos, sempre vi pessoas de distintas regiões mantendo, sem dificuldades, conversas familiares e discussões de negócios. Existe o sentimento muito claro de uma linguagem comum, pronunciada de forma um pouco diferente; o contexto faz com que se compreendam os sons, as formas, as colocações e os vocábulos, os quais, isolados, atrapalhariam a comunicação; no máximo, às vezes, é necessário repetir ou explicar uma palavra, ou mudar a estrutura de uma frase a fim de que seja melhor compreendida (RONJAT, 1913 apud ESCUDÉ, 2016, p. 19).

56

Considera-se, portanto, a IC como um espaço aberto, amplo oferecendo uma variedade de possibilidades e aberturas em construção e mutação contínua por variantes constitutivas específicas e uma “padronização necessária” (ESCUDE, 2015), mas maleável e adaptável a vários contextos sociolinguísticos.

Vejamos o esquema da IC na FIGURA 4:

Figura 4 – intercompreensão



FONTE: elaboração própria (2022).

Então, como funciona a abordagem de IC? Acima de tudo, é essencial considerar a IC como um fenômeno sociolinguístico. Da realidade das práticas de linguagem, resulta em fatos nos quais podemos intervir todos os dias: comunicar e interagir com falantes que não têm a mesma LM. Na verdade, o ensino de uma chamada língua “estrangeira” evidencia, inevitavelmente, o problema da IC e da Interculturalidade, do conhecimento mútuo e da descoberta do outro.

A IC, então, lida com esse *continuum*, e é em si mesmo notável que ela somente funcione plenamente considerando-se as contribuições linguísticas de línguas que, de outra forma, sociolinguisticamente, seriam excluídas da esfera do ensino, assim,

(...) a intercompreensão toma as famílias de línguas como ponto de partida de sua reflexão sobre a aprendizagem e fundamenta sua didática sob o continuum que elas constituem. A partir de sua língua, o aprendiz vai em direção à compreensão das línguas que lhes são aparentadas. Utiliza-se para isso as transparências lexicais e sintáticas, bem como uma série de traços comuns à família, já que a diversidade de cada uma nada mais é do que a declinação singular de traços comuns (ESCUDÉ; JANIN, 2010, p. 18-19).

No entanto, a diversidade linguística e cultural constitui a principal característica de nossas sociedades, que não podem ser excluídas das escolas. Além disso, o entendimento mútuo envolve um conjunto de atitudes e recursos que necessariamente incluem respeito e curiosidade para outras línguas e culturas, que cada aluno pode (re)usar na sociedade.

Nesse sentido, é importante confrontar o sujeito com outra realidade e desconstruir representações estruturadas e, às vezes, ancoradas como modelo de referência do monolinguismo, que recusa de variedades linguísticas, estabelece hierarquia entre línguas, o domínio de uma língua sobre a outra, o “certo” e o “errado” em contexto de uso etc.

A última das AP, o *Despertar para as Línguas* (DPL), atua como uma maneira de apresentar aos sujeitos, principalmente em idade escolar, a sua própria diversidade e as outras diversidades linguísticas circundantes.

Assim,

de acordo com a definição dada de um despertar para as línguas no quadro de projectos europeus que permitiram um maior desenvolvimento (ver em particular os programas Evlang e Janua Linguarum, Candelier 2003a e 2003b), existe um despertar para as línguas. idiomas quando parte das atividades está relacionada a idiomas que a escola não pretende ensinar. Isso não significa que a abordagem se refere apenas a essas linguagens. Inclui também o idioma da escola e qualquer outro idioma que esteja sendo aprendido. Mas não se limita a essas línguas “aprendidas”.

Integra todos os tipos de outras variedades linguísticas, da família, do meio ambiente ... e do mundo, sem excluir nenhuma. Pelo grande número de línguas em que os alunos são obrigados a trabalhar - várias dezenas, na maioria das vezes - o despertar para as línguas pode aparecer como uma abordagem plural “extrema”. Concebido principalmente como um acolhimento aos alunos na diversidade das línguas (e das suas línguas!), desde o início da escolaridade, como um vector para um melhor reconhecimento no contexto escolar das línguas “trazidas” pelos alunos alófonos, como um tipo de propedêutica desenvolvida no ensino fundamental, também pode ser promovida como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da escolaridade (CANDELIER et al, 2015, p. 7).

Há uma integração entre todas essas AP, pois, quando se trabalha com uma delas, integra-se esta a outras. Para tanto, é necessário entender qual conceito de língua(gem) pode dar conta dessas AP, para que tenham, de fato, efeitos plurilíngues no ensino e aprendizagem das línguas.

Figura 5 – despertar para as línguas



Fonte: elaboração própria (2022).

O DPL nasceu nos anos 80 em virtude dos estudos de Hawkins (1984), que criou, na Grã-Bretanha um movimento educacional chamado *Awareness of Language*. O DPL procurou, inicialmente, como prioridade, desenvolver competências metalinguísticas que favorecessem o início da escrita, passando da língua materna para a língua estrangeira, e com o intuito de reconhecer as línguas dos alunos pertencentes a minorias linguísticas.

Assim, ter bons conhecimentos de primeira língua tem um impacto positivo para a aprendizagem de outras línguas e isso também tem relação com a prática docente, o quão o professor aproxima os alunos da língua(gem) — não estamos falando de aspectos gramaticais —, como esse professor trata a língua e como ele ensina na escola.

Considerações finais

No Brasil há certa orientação prescritiva para o ensino de LP, mas essa orientação não aproxima, de fato, o aluno da língua. Nesse sentido, o DPL, assim como a Interculturalidade, a IC e a DI estão integradas. É difícil de pensar em uma sem a outra. Podemos ver o exemplo da FIGURA 6:

Figura 6 – integração das abordagens plurais



Fonte: elaboração própria (2022).

Essa transversalidade sobre as AP se dá de forma intrínseca, uma vez que o ensino de línguas, de maneira geral, abarca todas essas e outras questões. Promover, então, o contato com as línguas em relação ao ensino da própria LM é uma forma de se pensar nas AP de forma prática e não apenas no ensino de uma LE.

O trabalho com as AP pode auxiliar na didática de ensino no contexto da LM, pois pode promover o trabalho pluridisciplinar da língua, ou seja, é uma maneira de tratar a LM como uma língua pluricultural, não apenas como algo interno e monolíngue – ainda mais se pensarmos e levarmos em conta a história/constituição da língua que se está ensinando ou de qualquer outra língua.

Ainda, essas discussões possam proporcionar um debate crítico acerca do trabalho reflexivo, relativo às questões do ensino da LP em vista a uma Educação Linguística (EL), emergem reflexões e problematizações que podem gerar possibilidades à prática docente. Também, para que haja um amplo painel teórico-metodológico de investigação no ensino de LP no século XXI, que aqui entram em embates, confluências e deslocamentos.

Tratar da promoção do plurilinguismo, o que remete, então, a uma dimensão prática por meio de intervenções pedagógicas conscientes possibilita que os alunos desenvolvam suas competências plurilíngues. Assim, estimular a compreensão da alteridade entre as línguas deve levar os sujeitos a construírem a sua língua(gem) em um contexto paradigmático crítico e reflexivo.

Em síntese, a DP amplia os questionamentos sobre o compromisso entre educação, sujeito e sociedade, como um processo em curso, nunca finito e completo, mas dinâmico pelo seu movimento de avanço e recuo, produzindo uma relação de natureza dialógica e polifônica entre as línguas e aqueles que as falam, uma verdadeira construção a múltiplas vozes (VOLOCHINÓV, 2016).

Se posicionarmos as perspectivas teóricas supracitadas no campo da Didática de Línguas, a grande questão que se coloca é saber como pensar num ensino permeado por uma concepção de língua(gem) mais holística e plural, interligando diferentes espaços de uso das línguas, como o contexto de sala de aula, na rua, no mercado. É interessante atentar para o que de fato acontece na vida e que dá subsídios para se pensar como transpor as questões de ensino, propondo práticas significativas em sala de aula.

Referências

ANDRADE, A.I.; ARAÚJOESÁ, M.H.; MOREIRA, G.; SÁ, C. Intercompreensão e Formação de Professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. 2007. Disponível em: <http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2012.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. *Muito Além da Gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. O que é uma Língua? imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, pp. 355-387, 2011.

BAGNO, M. *Objeto Língua*. São Paulo: Parábola, 2019.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, pp. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. *Questões de Estilística no Ensino da Língua*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARIBEAU, C. L'instrumentation dans la Collecte de Données. *Recherches Qualitatives*. Hors-série, n. 2, p. 98-114, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017/18.

BRASIL. *Complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: quinto e sexto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – LEI Nº 13.005/2014*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

62 BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: < <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>.

BRASIL. RESOLUÇÃO No 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>.

BYRAM, M. *Langues et Identités*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2006.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. In: *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 2008.

CANDELIER, M. et al. Conscience du Plurilinguisme. In: *Pratiques, Représentations et Interventions*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008.

SOUZA, S.; ARAÚJO
E SÁ, M. H.
*Reflexões acerca
da promoção de
uma didática do
plurilinguismo
no ensino-
aprendizagem de
línguas*

CANDELIER, M. *L'éveil aux Langues à l'école Primaire – evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur, 2003.

CANDELIER, M.; CASTELLOTTI, V. *Didactique(s) du (des) Plurilinguisme(s)*. CARAP, Paris, 2007.

CASTELLOTTI V.; MOORE D. *Alternance des Langues et Apprentissages*. In: *Études de Linguistique Appliquée*, n. 108, 1997.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. *Social representations of Languages and Teaching*. DGIV, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997, 2009.

DABÈNE, L. ; DEGACHE, C. *Comprendre les Langues Voisines*. In : *Études de Linguistique Appliquée*, n. 104, 1996.

DABÈNE, L. *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues*. Paris, Hachette, 1994.

DABÈNE, L.; MOORE, D. *Bilingual speech of Migrant people*. In: *One speaker, two Languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press, 1995.

DAGENAIS, D., D. MOORE, C. SABATIER, P. LAMARRE AND F. ARMAND. *Linguistic Landscape and Language Awareness*. In: E. Shohamy and D. Gorter (Eds.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge, 2008.

DE MAURO, T. *l'Educazione Linguistica Democratica*. Roma: Editori Laterza, 2018.

DOVCHIN, S; PENNYCOOK, A.; SULTANA, S. *Transglossia: From Translanguaging to Transglossia*. In: *Popular Culture, Voice and Linguistic Diversity: Language and Globalization*. Palgrave Macmillan: Cham, 2018.

ESCUDE, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo, Parábola, 2019.

ESCUDE, P.; JANIN, P. *Le point sur l'Intercompréhension, clé du Plurilinguisme*. Paris: Clé International, 2000.

FARACO, C. A. *História do Português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FARACO, C. A. *História Sociopolítica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola 2008.

FARACO, C. A. *Norma-Padrão Brasileira: desembaraçando alguns nós*. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

FONTÃO, M. Multiculturalismo e Plurilinguismo. In: *Quiosque das Letras, 2011*.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GERALDI, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: *O Texto na Sala de Aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, A.; SOUZA, S. O Ensino de Gramática e as Articulações teórico-metodológicas da Prática de Análise Linguística. *Work. Pap. Linguíst.*, 18(2): 50-68, Florianópolis, ago./dez., 2017.

64 GOMES, A.; SOUZA, S. Os Módulos da Sequência Didática e a prática de Análise Linguística: relações facilitadoras. *Con(Textos) Linguísticos*, Vitória, v.9, n.14, p. 8-22, 2015.

GONÇALVES, M.; ANDRADE, A. Disponibilidades e Auto-Implicação: desenvolvimento profissional e Plurilinguismo. In: *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p. 457-477, set/dez, 2007.

GUMPERZ, J. *Sociolinguistique Interactionnelle. Une Approche Interprétative*. La Réunion : L'Harmattan, 1989.

LAGARES, X. C. *Qual Política Linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MELO-PFEIFER, S. Business as Usual? (Re)conceptualizations and the Multilingual Turn in Education. The Case of Mother Tongue. In: E. VETTER; U. JESSNER (Eds.), *International research on Multilingualism: breaking with the monolingual perspective, multilingual education*, p. 27-41, 2019.

SOUZA, S.; ARAÚJO
E SÁ, M. H.
*Reflexões acerca
da promoção de
uma didática do
plurilinguismo
no ensino-
aprendizagem de
línguas*

MELO-PFEIFER, S. The Multilingual turn in Foreign Language Education. Facts and Falacies. In: A. BONNET; P. SIEMUND (Eds.), *Foreign Language Education in Multilingual classrooms*. p. 192-211, 2018.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Desenha-te a falar as Línguas que Conheces: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. Comunicação Oral no 4º Congresso Internacional EDILIC, 10-18 de julho. Aveiro: Universidade de Aveiro (Portugal), 2014.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-65.

MOORE & CASTELLOTTI, V. Comment le Plurilinguisme vient aux Enfants. In: CASTELLOTTI, V. D'une Langue à d'Autres: pratiques et représentations (p.151-190)., Rouen: Dyalang, 2001.

MOORE, D. Multilingual Literacies and third script Acquisition: young Chinese children in French immersion. In: *International Journal of Multilingualism*, 7(4), p. 322-342, Vancouver: Canadá, 2010.

MOORE, D. *Plurilinguimes et École*. Collection LAL. Paris: Didier, 2006.

SHOHAMY, E.; GORTER. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge, 2009.

SHOHAMY, E. Linguistic Landscapes and Multilingualism. In: M. MARTIN-JONES, A. BLACKLEDGE, AND A. CREESE (EDS.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 538– 551). London: Routledge, 2012.

SHOHAMY, E. LL Research as Expanding Language and Language Policy. In: *Linguistic Landscape: An International Journal* 1 (1–2): 152–171, 2015.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1979].

A formação inicial e continuada de professores de línguas no Brasil: um cotejamento entre as resoluções CNE/ CP 02/2015 e 02/2019

*The initial and continuing education of language
teachers in Brazil: a comparison between the
resolutions CNE/ CP 02/2015 and 02/2019*

*Fernanda Silva Veloso¹
Altair Pivovar²*

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma fala no evento “UFPR-UA – Diálogos Internacionais em Formação de Professores de Línguas”, notadamente no Ensino de Língua Portuguesa e tem por finalidade fazer uma breve apresentação do estado da arte da formação de professores no Brasil. O texto parte de breve histórico das licenciaturas no Brasil para embasar um cotejamento entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019 (e no bojo desta, a Resolução CNE/CP nº 01/2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica). Amparado nas considerações da ANPAE, da ANPED e do CEALI-UFPR, o artigo destaca alguns pontos divergentes nos documentos mais recentes (2019 e 2020), que estariam representando um retrocesso em relação ao documento de 2015.

Palavras-chave: *Professores de línguas no Brasil; Formação inicial e continuada; Resoluções do CNE*

ABSTRACT

This article is a product of a speech at the event “UFPR-UA - International Debates in Language Teachers Training”, particularly in the field of Portuguese Language Teaching, and has as its purpose to make a brief presentation of the state of art of the teacher formation in Brazil. The article starts with a brief history of undergraduate courses in Brazil to support a comparison between Resolutions CNE/CP 02/2015 and 02/2019 (and within this, Resolution CNE/CP nº 01/2020, which establishes a Common National Base for Continuing Education of Basic Education Teachers). The article, supported by the positions of ANPAE, ANPED and CEALI-UFPR, highlights

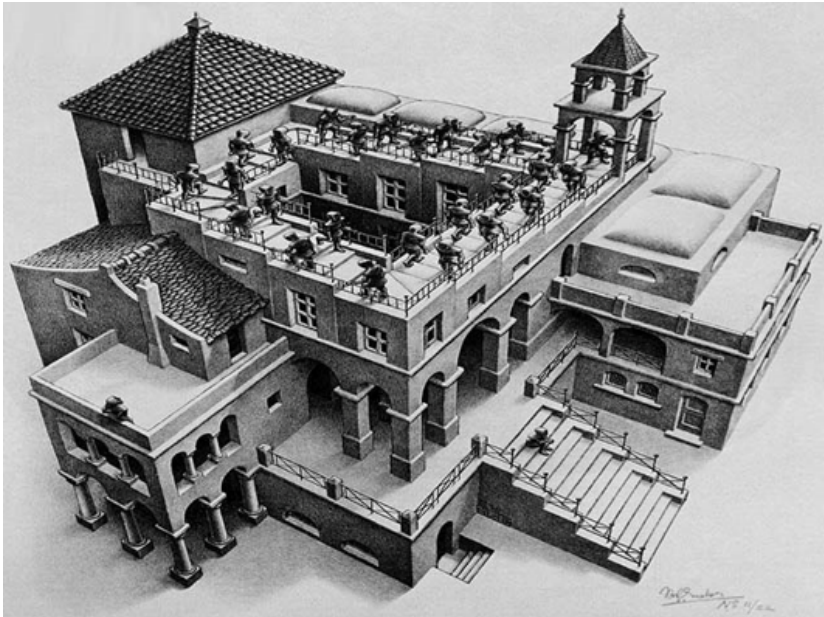
1 UFPR-Brasil

2 UFPR-Brasil

some divergent points in the most recent documents (2019 and 2020) that would be possible setbacks regarding to the 2015 document.

Keywords: *Language teachers in Brazil; Initial and continuing education; CNE Resolutions*

Normalmente, ao final da apresentação de um trabalho, é feito um resumo do que foi trazido à discussão, porém aqui vamos inverter essa prática e apresentar um resumo do que será discutido, sem constituir propriamente um *spoiler*. Mas não um resumo nos moldes tradicionais, senão consubstanciado numa imagem.



Extraído de: [https://mcescher.com/gallery/most-popular/#iLightbox\[gallery_image_1\]/26](https://mcescher.com/gallery/most-popular/#iLightbox[gallery_image_1]/26)

Uma imagem do holandês M.C. Escher e suas perspectivas impossíveis, que consideramos pertinente para ilustrar o processo histórico de formação de professores no Brasil, definido por alguns pesquisadores como historicamente envolto num discurso ambivalente, paradoxal e contraditório (LIMA; LEITE, 2018, p. 143), marcado, de um lado, pela retórica da importância dessa formação e, de outro, pela realidade do descaso social e acadêmico a que é relegada. Isso não pode deixar de remeter a uma fala de Sêneca acerca da educação de seu tempo: “Era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender” (MANACORDA, 2002). É admirável (tanto quanto lamentável) a atualidade dessa fala, ao menos em termos da realidade brasileira. Quase dois mil anos depois, esse mesmo discurso de valorização da educação, concomitantemente ao descaso com os agentes da educação, ainda é uma triste realidade.

A vontade era falar aqui sobre NOVOS métodos de ensino, sobre a implementação de NOVAS tecnologias, para discutir NOVOS patamares da formação de professores... Mas isso vai ficar só na vontade, pelo menos por ora. No Brasil, uma resolução que é promulgada não costuma ser alvissareira, implicando a necessidade de ficar alerta a retrocessos. Para ilustrar essa constatação, vamos cotejar as resoluções mais recentes sobre a formação de professores.

Tais documentos são o ponto de culminância de um longo processo cujo início situamos na primeira preocupação oficial com a preparação de professores para atuarem na educação pública, que se deu em 1827, com a implantação do método mútuo (ou monitorial), um modelo exclusivamente prático. O decreto de adoção do método mútuo nas escolas trazia a seguinte determinação: “Os professores que não tiverem a necessária instrução deste Ensino, irão instruir-se a curto prazo e à custa do seu ordenado nas escolas das capitais” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1827). Antes do decreto, essa formação ficava a cargo do Ministério da Guerra, que preparava um soldado nesse método e o incumbia de replicá-lo.

Em 1930, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, foram criados os primeiros cursos de licenciatura, ofertados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das instituições de ensino superior, cerne do modelo 3 + 1 (três anos para a formação específica mais um ano de disciplinas voltadas à educação, agrupadas sob a designação “Didática”), que ainda assombra os cursos de licenciatura. Essa atribuição da formação de professores às faculdades de filosofia, ciências e letras foi mantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024, art. 59).

A LDB de 1971 (Lei nº 5.692), por sua vez, trouxe as seguintes disposições:

Art. 77.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

70 Todavia, o aumento da demanda por profissionais da educação foi se tornando um grave problema, e a solução encontrada foi a expansão do ensino universitário privado com a criação indiscriminada de cursos de licenciatura de curta duração em faculdades isoladas e pela permissão do exercício profissional de docentes não habilitados (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Embora tenham contribuído para descaracterizar e desvalorizar ainda mais a profissão docente, essas ações, implantadas a partir de 1965, só deixaram de existir com a LDB nº 9.394/96, que passou a exigir formação específica para a docência. Essa Lei, em seu artigo art. 65, definiu também que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Em 2002, foi promulgada a CNE/CP 1, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e define que:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - **a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;**

- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - **as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;**

Essa resolução elevou a carga horária de estágio curricular obrigatório para 400 h, instituindo mais 400 h de prática como componente curricular – objeto de difícil compreensão à época por parte das instituições. Mas verifica-se ainda nas licenciaturas dos professores especialistas o foco na área disciplinar específica, com pouco espaço para a formação pedagógica. Embora o artigo 7º dessa Resolução determinasse que os cursos de Licenciatura deviam construir identidade própria, desvinculando-se de seus respectivos cursos de bacharelado, os cursos de formação de professores no Brasil ainda continuaram convivendo com a herança disciplinar dos cursos de bacharelado que estavam na origem de sua constituição. Ou seja, na prática, entrou-se no século XXI com a prevalência ainda do modelo que se consagrara no início do século XX para essas licenciaturas.

Antes de completar o percurso histórico das licenciaturas no Brasil – e a fim de melhor caracterizá-lo – cumpre mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano é uma lei em vigência desde 2014 na qual foram estabelecidas 20 metas para a Educação brasileira que devem ser cumpridas até 2024.

O documento apresenta um conjunto de metas e estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino. O Plano Nacional de Educação foi consubstanciado na Lei nº 13.005, de junho de 2014. Os comentários aqui vão se restringir às metas 15 e 16, quais sejam:

Meta 15	Meta 16
Formação de professores	Formação continuada e pós-graduação de professores
Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

No tocante à Meta 15, extraímos do texto de Lucília Augusta Lino³(ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2018) as seguintes medidas que têm impacto no cumprimento dessa meta:

- A redução dos recursos necessários para o atendimento da Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias. A proposta brasileira de implementação do teto para os gastos públicos federais, objeto das PEC's 241/55, foi aprovada em 16 de dezembro de 2016, consolidando-se na Emenda Constitucional nº 95, que instituiu um novo regime fiscal para vigorar nos próximos 20 (vinte) anos, valendo, portanto, até 2036.
- O grave retrocesso nas políticas educacionais, precarizando a formação para a docência, reduzida a um viés tecnicista, que se contrapõe à concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela CONAE.
- O descompromisso que vem se delineando com cada uma das 13 estratégias relativas à formação dos profissionais de educação, com ações que promovem sua desconstrução, das quais citem-se, entre outras: a redução do financiamento estudantil, ao invés de sua consolidação (15.2); a descontinuidade de programas de iniciação à docência, e não sua ampliação (15.3); o desmonte dos programas de formação voltados para as escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial (15.5); o corte de bolsas e o término de programas como o Ciências sem Fronteiras e as Licenciaturas Internacionais, inviabilizando também o aprimoramento da formação dos professores de idiomas; o descaso com o fomento e a implantação de política de formação dos profissionais da educação não docentes (15.10 e 15.11); imposição de uma BNCC que impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de alunos, professores e escolas, assim como a adequação da formação aos itens da BNCC, como propõe o MEC; desconfiguração da garantia de universalização da formação específica em nível superior a todos os professores(as) da educação básica, objeto da Meta 15 e das

3 Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Doutorado em Educação pela PUC-RJ. Mestrado em Educação PROPED, UERJ. Especialização em Psicopedagogia Diferencial pela PUC-RJ. Graduação em Licenciatura em Filosofia pela UERJ. Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras-Português pela UFRJ.

estratégias acima citadas e das demais (15.1, 15.4, 15.9 e 15.13) pela Lei 13.415/2017, que alterou a LDB e institucionalizou o leigo (renomeado com de ‘notório saber’) como profissional da educação, caracterizando o descompromisso com a elevação da formação.

A entidade reafirma a defesa do PNE e de uma política de formação inicial e continuada efetivada a partir de uma concepção político-pedagógica que assegure a articulação entre teoria e prática e entre a pesquisa e a extensão, com a valorização da carreira do profissional da educação. Desnecessário dizer que isso só vai se concretizar se forem consolidadas as bases da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação, por meio da ampliação do investimento público em educação pública, assegurando, assim, os recursos necessários ao atendimento das metas e das estratégias do PNE.

No que diz respeito à Meta 16, extraímos do texto de Helena Costa Lopes de Freitas⁴ (ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2018), os seguintes principais aspectos:

- Como a garantia à formação continuada e acesso dos professores à pós-graduação diz respeito à expansão pública da oferta de cursos de pós-graduação em universidades públicas e gratuitas – portanto, com a qualidade social referenciada nas necessidades da formação da infância e da juventude – isso implica a recusa a uma formação continuada vinculada exclusivamente aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, cujo objetivo é a padronização curricular e a avaliação em larga escala, em cada disciplina e ano da educação básica. Os debates sobre esta questão não podem deixar de considerar que há uma condição desigual nas possibilidades de oferta e acesso à formação continuada, principalmente em nível de pós-graduação, entre as diferentes regiões do país, fato que acentua a desigualdade no acesso ao conhecimento e na formação profissional.
- Uma gestão democrática da política de formação continuada demanda ampla participação de todos os setores e segmentos envolvidos no acompanhamento da política de formação, que trate de forma orgânica e articulada as necessidades formativas dos professores e as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A reafirmação desses princípios requer o for-

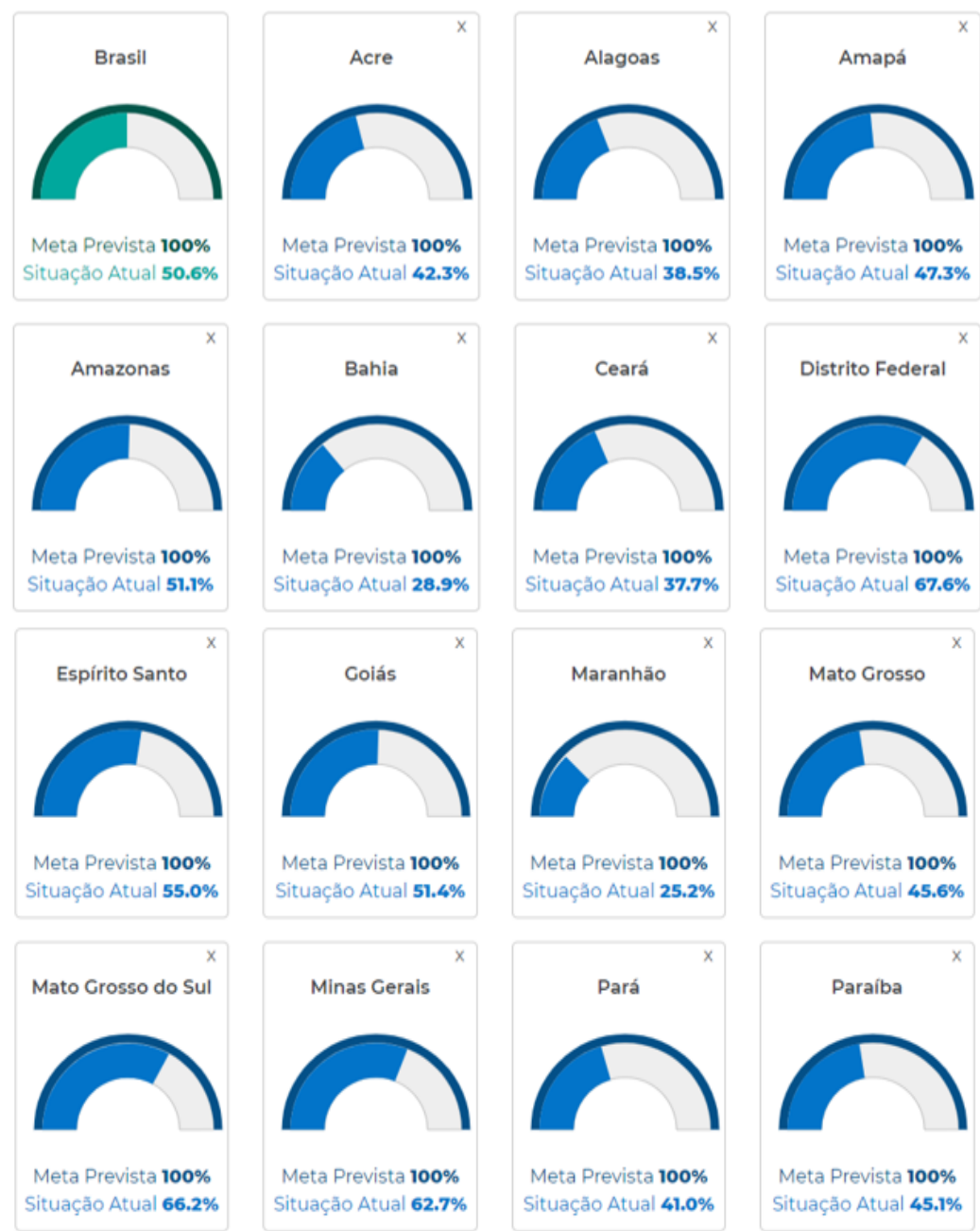
4 Graduação em Serviço Social pela PUC-Campinas. Mestrado e Doutorado em Educação pela UEC. Pós-Doutorado pela USP. Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas. Membro da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

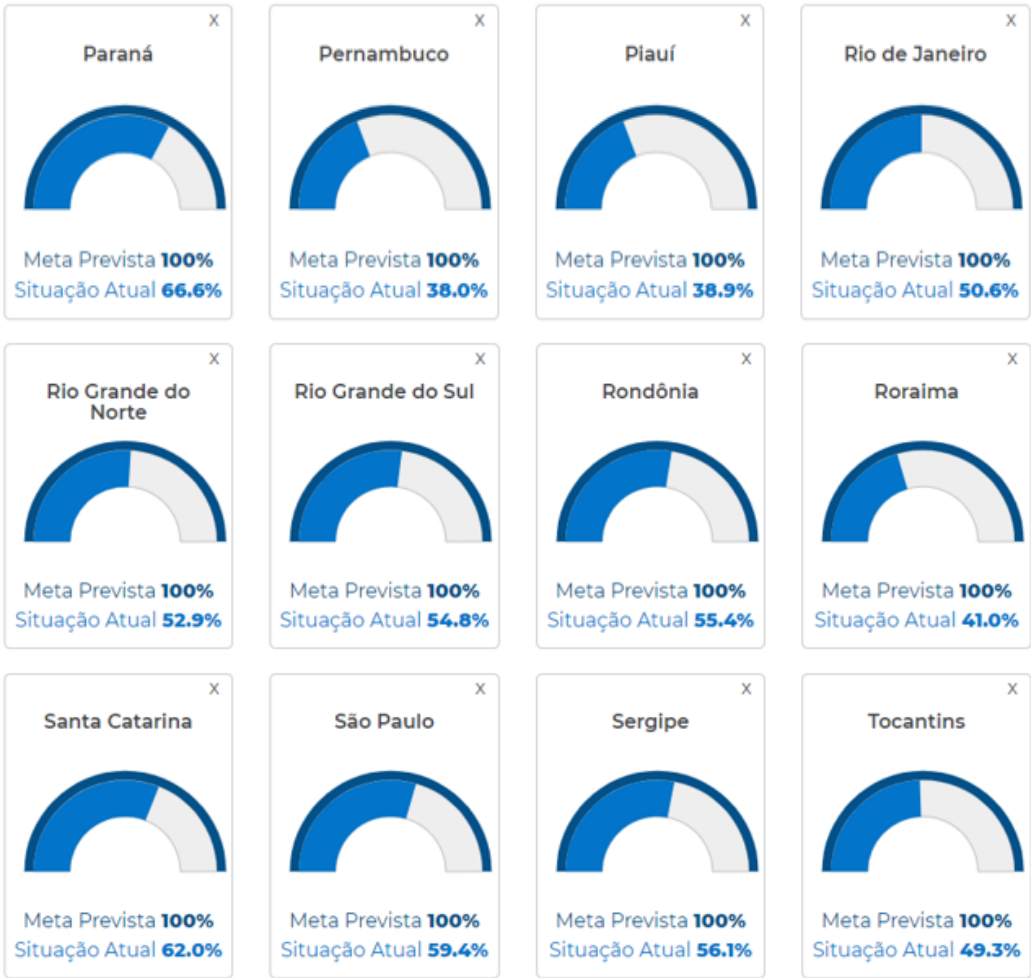
talecimento da implementação das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada do Magistério da Educação Básica, aprovadas em 2015 pelo CNE, que recupera importantes deliberações da CONAE 2010.

Na sequência, são apresentados gráficos da formação dos docentes relativamente às metas 15 e 16, à guisa de síntese do estágio atual de cumprimento das metas do PNE.

PNE – Relatório Linha de Base 2018 INEP

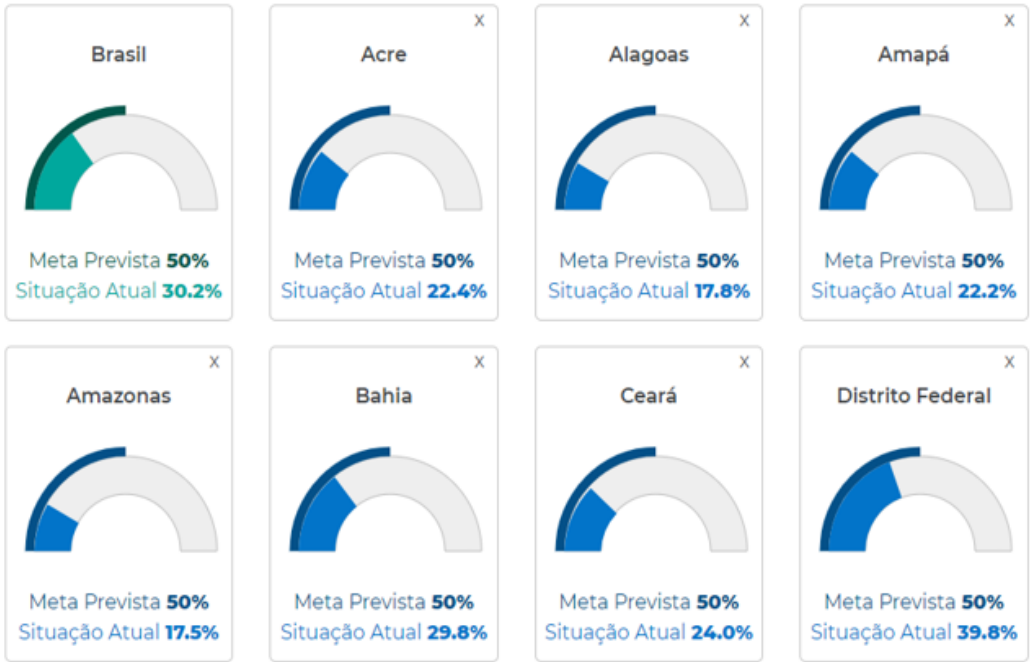
Indicador 15: Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica

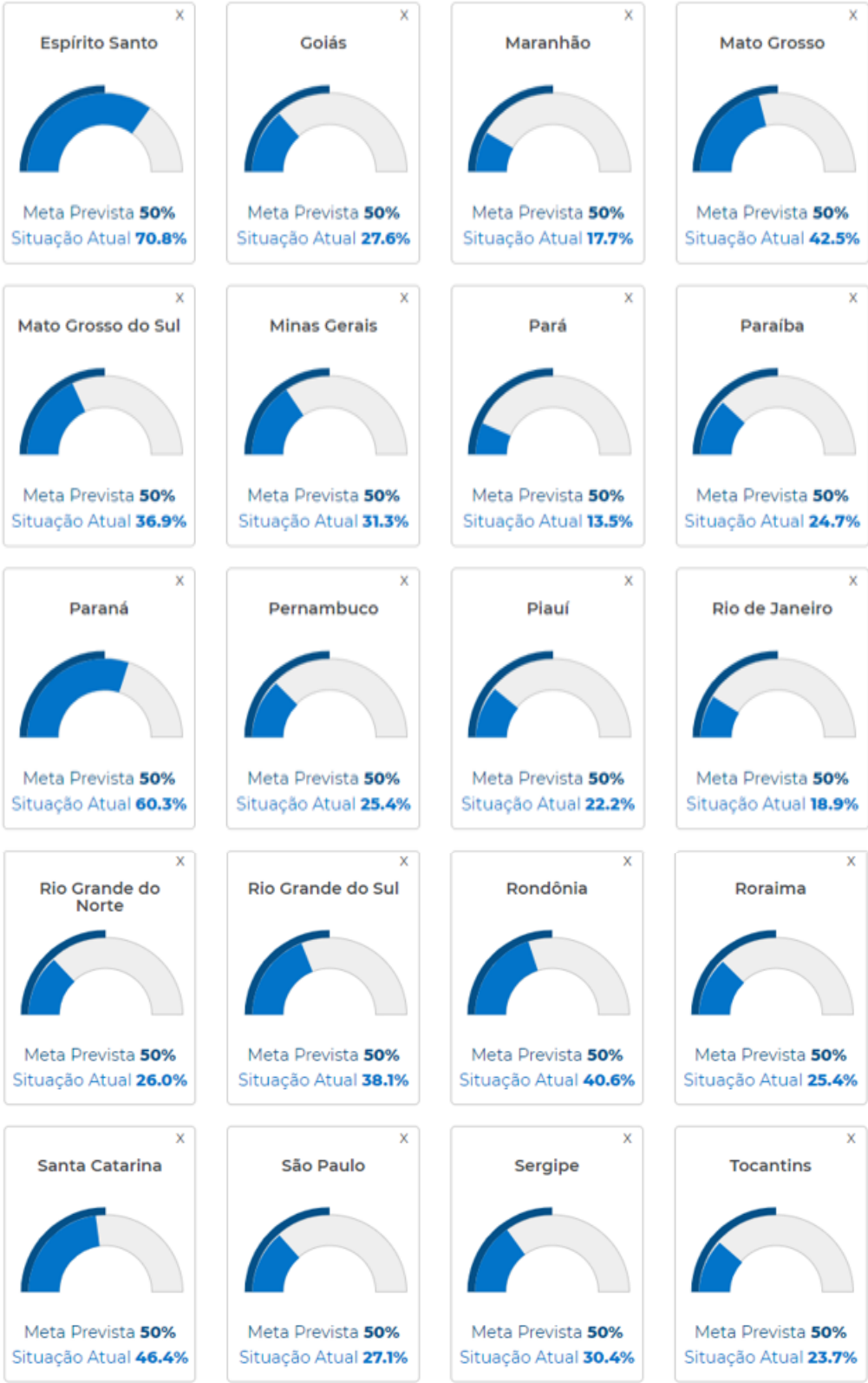




Extraído de: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#detail0001

Indicador 16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.





Extraído de: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#detail0001

Chegamos, por fim, às resoluções mais recentes que nos propusemos a cotejar, a CNE/CP nº 2/2015 e a CNE/CP nº 2/2019, e, no bojo desta, a CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que trata especificamente da formação continuada. O quadro a seguir destaca alguns pontos para a discussão das divergências de concepção (negritos nossos).

02/2015	02/2015
Conceito de currículo	
<ul style="list-style-type: none"> O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho [...] 	<ul style="list-style-type: none"> Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores [...]
Papel da escola na formação de professores	
VI. o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;	IX. reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
Conceito de prática (relação teoria-prática)	
Art. 3º §5º V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;	Art. 7º [...] II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório[...];
Inclusão, diversidade e pluralidade	
§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: [...] VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;

02/2015	02/2015
Avaliação	
Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.	Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um de avaliação in loco dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução. Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores em até 2 (dois) anos a partir da publicação desta Resolução
Articulações institucionais para formação	
Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).	Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Com base no documento produzido pelo Centro de Articulação das Licenciaturas da UFPR (CEALI), sintetizamos as principais críticas a tais documentos:

- 1) Ausência de diálogo com as entidades representativas dos profissionais de educação no processo de elaboração da Resolução CNE/CP nº 02/2019, especialmente quando comparado ao debate amadurecido e consistente que resultou na Resolução CNE/CP nº 02/2015;
- 2) Substituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em um curto espaço de tempo, desconsiderando as discussões e o trabalho realizado pelos diversos cursos que, recentemente, reestruturaram seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e implementaram as mudanças decorrentes da Resolução anterior.
- 3) Ênfase excessiva na dimensão prática da formação docente, bem como simplificação e reducionismo do seu entendimento, desconsiderando a necessidade de pensá-la como práxis pedagógica;
- 4) Limitação da formação docente aos aspectos de instrumentalização técnica do exercício profissional, caracterizando um “professor fazedor” e, portanto, indo em direção contrária à concepção de professor pesquisador fortemente marcada na Resolução CNE/CP nº 02/2015;

- 5) Desconsideração dos debates educacionais e retomada de pressupostos já superados e duramente criticados na formação docente, especialmente quanto ao dimensionar a docência exclusivamente segundo competências e habilidades, quanto à segmentação da teoria e da prática e ao praticismo, acarretando a superficialidade da formação;
- 6) Noção de competência profissional que responsabiliza o sujeito por seu desempenho sem considerar as condições objetivas de formação e de trabalho, além de outros condicionamentos e determinações sociais;
- 7) Concepção de currículo, na qual o alicerce da formação docente encontra-se no alinhamento à proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), desconsiderando a complexidade da formação humana, bem como a redução da questão curricular aos seus conteúdos;
- 8) Pouco diálogo do MEC com a comunidade acadêmica e com as entidades representativas dos professores durante a aprovação da BNCC, a qual se tornou o documento norteador da resolução CNE/CP n.º 02/2019;
- 9) Concepção retrógrada e fragmentada do Pedagogo Escolar, retomando a ideia de habilitações, desconsiderando os debates há anos realizados nas universidades e pela ANFOPE em torno da necessidade de se pensar o profissional unitário;
- 10) Dissociação dos marcos teórico-epistemológicos e falta de articulação entre a formação inicial e a formação continuada do docente (como proposto na Resolução CNE/CP nº 02/2015), reduzida a prestação de serviços;

Quanto à Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), cabem os seguintes comentários.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) pode ser considerada um marco que impulsionou as reflexões sobre as necessidades que o contexto educacional exige do profissional. Essa LDB abriu novas discussões a respeito da formação e qualificação dos profissionais da educação, principalmente com o artigo 62, que trata da formação continuada ou formação em nível superior, o qual estabelece em seu parágrafo único que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

CNE/CP nº 1, contudo, contraria a legislação porque as diretrizes estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelo CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais.

Alguns aspectos que devem ser devidamente problematizados segundo a ANPED:

- a) A indicação de que a formação de professores deve ter como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), desconsiderando as críticas fundamentadas à imposição de uma centralização curricular desnecessária, ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender.
- b) A apresentação da formação inicial e continuada de forma fragmentada, tomando esta, de forma equivocada, como complementaridade e correção da formação inicial. Tal formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015.
- c) O fato de não levar em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional, apontando para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado entre formação inicial, formação continuada e valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas.
- d) O foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática.
- e) A imposição de uma abordagem de viés tecnicista, com centralidade na prática, e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC.
- f) A relativização da ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, reforçando uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais “fracassos” ou “sucessos” de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional.
- g) A redução da compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” e negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento. Além disso,

apresenta os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, ignorando as várias possibilidades de uma formação continuada, tais como grupos de pesquisa, atividades de extensão e grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processo que impõe o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional.

h) A redução da formação continuada a cinco características comuns: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Ênfase no caráter padronizador e no controle da formação continuada, pois foca no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC, e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.

i) A relação da formação continuada *stricto sensu* a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática, desprezando, assim, a pesquisa como princípio educativo, a possibilidade de formação do pesquisador, ignorando que a qualificação não está atrelada apenas à prática, mas à compreensão do real na sua complexidade, de modo que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência.

j) Redução do direito à educação ao direito à aprendizagem, centrando-se, portanto, em resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa. Tal orientação é evidenciada na BNC-FC quando intenciona articular a ideia de competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala e, como decorrência, aos processos de acreditação docente, de avaliação do desempenho docente.

k) A priorização da escola como espaço de formação em serviço sem indicar claramente qual o papel dos sistemas de ensino nesse processo, o que reforça uma ideia de responsabilização do estabelecimento escolar e de seus profissionais, referendando numa lógica de gestão por eficácia e secundarizando o princípio da efetividade social e inclusão.

l) O esvaziamento da relação universidade-escola nas proposições de ações formativas, anulando o acúmulo histórico de experiências no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada – RENAFOR, que não foi legalmente extinta.

m) A falta de diálogo com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

n) O alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e na performatividade, amplamente criticada pelos educadores progressistas, por favorecer a privatização da formação continuada.

o) A secundarização do esforço de instituição do sistema nacional de educação, e, no seu bojo, de garantia de efetiva formação inicial articulada à formação continuada pelos entes federados e seus sistemas, naturalizando que políticas e ações se efetivem por meio de parcerias que podem apropriar recursos do fundo público em detrimento da escola pública, de seus projetos pedagógicos e formativos.

As considerações até aqui não apontam para a especificidade da língua portuguesa, porque se trata de documentos legais que afetam todas as licenciaturas. Vamos falar agora especificamente sobre Língua Portuguesa, ao fazer considerações sobre programas desenvolvidos na UFPR que buscam enfrentar pontualmente problemas que vêm acompanhando a formação de professores desde o início.

- PIBID/PRP Língua Portuguesa (formação inicial e formação continuada)
PIBID: 2007

O objetivo é apoiar os estudantes de licenciatura plena de instituições de educação superior no que tange ao incentivo à iniciação à docência, buscando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

PRP: 2018

O objetivo é auxiliar os acadêmicos, especificamente os que estejam cursando a segunda metade dos cursos de licenciatura, em sua formação inicial.

- Licenciatura em Língua Portuguesa (formação inicial)

O Programa Licenciatura é executado na Universidade Federal do Paraná desde 1994 e tem como diretrizes a sólida formação do educador, a reafirmação do Curso de Licenciatura enquanto unidade formadora do docente, a ênfase na integração das Licenciaturas e a observância da função social da UFPR (Resolução 05/07 CEPE).

O objetivo geral do Programa é “apoiar ações que visem o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos Cursos de Licenciaturas da UFPR”.

- PARFOR (Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica)

O PARFOR foi instituído na UFPR em 2010, com o objetivo de oferecer formação pedagógica para bacharéis que atuam na Educação Básica, assim como cursos de segunda licenciatura. Foram oferecidos cursos de Formação Pedagógica, Física, Ciências Sociais, Música e, recentemente, formação para professores de língua alemã.

- CELIN (formação inicial)

O CELIN foi criado em 1996, e os três objetivos com a abertura do centro foram:

- dar continuidade aos cursos de extensão das línguas minoritárias, já ofertadas pela UFPR, línguas essas ligadas à formação da população paranaense pela imigração mais recente (árabe, japonês, polonês, russo e ucraniano);
- permitir o acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira moderna a mais gente: aos estudantes e funcionários da própria universidade e à população de Curitiba;
- criar uma escola-estágio, de aplicação, para os alunos das Licenciaturas de Letras, objetivo esse plenamente alcançado, pois nossos estudantes completam ainda hoje sua formação sob a orientação dos seus coordenadores específicos, tornando-se professores-pesquisadores (CHEREM, 2021).

- Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) (formação inicial)

Em 2013, surge o PBMIH, um dos braços do Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira – PMUB.

Os objetivos principais são o princípio de atendimento aos migrantes refugiados que procuram as aulas de português e a formação dos estudantes da graduação e da pós-graduação em Letras para o ensino do português brasileiro em contexto de migração.

Algumas heranças para discussão

As licenciaturas costumam ser vistas como empobrecimento da formação – talvez por terem menor carga de conteúdo específico de cada área, o que nos impõe o enfrentamento da seguinte proposição: as licenciaturas ainda não conseguiram se livrar do modelo bacharelesco e pensar-se a partir de suas peculiaridades. Isso é particularmente problemático no que diz respeito ao estágio, que ainda toma como modelo o estágio dos bacharelados, tentando acomodar-se a ele. A própria Residência Pedagógica é tomada de empréstimo ao bacharelado. Nada contra o empréstimo da ideia, mas ela deve ser ajustada à licenciatura, e não esta ser deformada para caber no modelo, no melhor exemplo da cama de Procusto.

Referências

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. Historicidade dos cursos de licenciatura no Brasil e sua repercussão na formação do professor de Química. *REnCiMa*, v. 9, n.3, p. 143-162. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias. Trad. de Gaetano Lo Monaco. Revisão da trad. de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10. ed. São Paulo; Cortez, 2002.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225–249, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i39.8639728. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SEÇÃO 2

Seminário de Estudos em Análise do Discurso: Luta de Classes, Gênero e Raça

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

Vanise Gomes Medeiros

Foi Palmares mesmo que você disse?

Was it really Palmares that you said?

Glória França¹
Mariana Cestari²
Rogério Modesto³

RESUMO

Neste texto, nosso objetivo é realizar a análise de discursos identificados com a extrema direita e seus modos de produzirem e fazerem circular práticas discursivas que reproduzem o discurso dominante do racismo. Para dar conta desse objetivo, voltamos nosso olhar para a Fundação Cultural Palmares. Esse olhar nos levou à montagem de um arquivo constituído a partir: i) do Relatório, produzido pela instituição, sobre o que chamam de “30 anos de dominação marxista” na Fundação; ii) da circulação no ambiente digital desse acontecimento e de outras notícias a ele associadas; e iii) do recorte de falas do atual presidente da Fundação Palmares, autointitulado “negro de direita”, e reproduzidor de discursos conservadores, de direita e revisionistas. Nossos gestos de interpretação, efetuados a partir das noções de lugar de enunciação, porta-voz e memória, nos permitem identificar o funcionamento da deslocalização do sujeito enunciador que, por sua vez, produz um efeito de embaralhamento dos lugares enunciativos, oscilando entre o lugar institucional e o lugar pessoal/individual, entre o público e o privado. Trata-se de uma posição que tanto nega o racismo estrutural da formação social brasileira quanto o esvazia de sentido ao universalizá-lo.

Palavras-chave: *Racismo; Lugar de enunciação; Discursos da extrema direita.*

ABSTRACT

In this text, we aim to carry out the analysis of discourses identified with the extreme right-wing and their ways of producing and circulating discursive practices that reproduce the dominant discourse of racism. In order to achieve this objective, we guide our gaze to Palmares Cultural Foundation. This view led us to create an archive based on: i) the Report document, produced by the institution, about what they call “30 years of Marxist domination” at the Foundation; ii) the circulation in the digital environment of this and other related news; and iii) the clipping of speeches

1 Universidade Federal do Maranhão

2 Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

3 Universidade Estadual de Santa Cruz

by the current president of the Palmares Foundation, self-entitled “right-winged black man”, and reproducer of conservative, right-wing and revisionist discourses. Our interpretation gestures, accomplished as of notions such as enunciation place, spokesperson and discursive memory, enable us to identify the enunciating subject mislocated functioning, which produces a scrambling effect of enunciative places, and oscillating between the institutional place and a personal/individual place, and between the public and the private places. It is a position that both denies the structural racism of the Brazilian social formation and empties it of meaning by universalizing it.

Keywords: *Racism; Enunciation Place; Right-wing discourses.*

Neste artigo, procuramos escutar discursivamente, no acontecimento sócio-histórico marcado pela proliferação de discursos e atos identificados com a extrema direita¹ ao redor do mundo, o embate direto travado com pautas caras aos movimentos feministas, antirracistas e LGBTQI+. No Brasil, como sintoma do acontecimento citado, assistimos a Jair Bolsonaro, que neste momento ocupa o cargo de maior autoridade política do país, tripudiar sobre as conquistas democráticas das classes trabalhadoras e dos grupos historicamente subalternizados, além de desqualificar a todo momento seus ativistas. Neste quadro, parece-nos fundamental analisar as práticas discursivas da extrema direita que reproduzem o discurso dominante do

1 Ao utilizarmos o significante “extrema direita”, estamos nos referindo a um conjunto de práticas político-ideológicas que, de diferentes modos, constituem, formulam e fazem circular discursos e práticas pautadas em tendências anticomunistas, autoritárias, nacionalistas e nativistas. Para a extrema direita, há sempre um inimigo a combater que ameaça a nação; inimigos internos que, como veremos ao longo do texto, não estão alinhados aos valores da ordem conservadora que deveria caracterizar a nação (brasileira). Nesse sentido, o que estamos chamando de discurso de extrema direita tende a se confundir, no cenário atual brasileiro, com uma determinada onda conservadora, que corresponde a discursos que pregam uma proteção de valores tradicionais como a família e a religião (FIORIN, 2019).

FRANÇA, G.
CESTARI, M.
MODESTO, R.
*Foi Palmares
mesmo que você
disse?*

racismo. Pensando nisso, ao longo deste texto, tentaremos sustentar que essa mirada discursiva deve, desde a Análise de Discurso materialista, pressupor e enfrentar como agenda teórico-metodológica a dimensão racializada e gendrada dos discursos em condições de produção marcadas pela colonialidade.

Nosso olhar volta-se, então, para a Fundação Cultural Palmares. Criada a partir da Lei Federal nº 7.668 de 22 de agosto de 1988, a Fundação é uma instituição pública brasileira, vinculada originalmente ao extinto Ministério da Cultura. Segundo sua lei de criação, seu objetivo seria “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos da influência negra na formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

Historicamente associada às lutas dos movimentos negros, a Fundação Palmares tem se envolvido em constantes polêmicas, com sua direção negando pautas como as políticas afirmativas, especialmente as cotas raciais, e questionando seus símbolos, a exemplo do concurso para substituição do machado de Xangô (orixá da justiça) como logomarca da Fundação². Muito recentemente, os jornais da grande mídia circularam a notícia de que até mesmo o nome da fundação, que traz à memória Zumbi dos Palmares e seu quilombo, poderia ser trocado em favor do nome da Princesa Isabel, responsável pela assinatura da Lei Áurea de 1888³. Estamos diante, assim, de uma direção que, dentre outros aspectos, questiona símbolos de resistência negra a partir de uma posição institucional que tenta restituir uma narrativa conservadora para a qual a “benevolência política” dos governantes imperiais brasileiros foi mais importante para a história negra-brasileira do que os gestos de revolta e rebeldia que expunham as mazelas vividas pelos negros e negras.

Frente a essas condições de produção, uma pergunta que motiva a escrita deste texto é: seria ainda possível compreender a Fundação Palmares como porta-voz da afro-brasilidade? Ou ainda: para qual afro-brasilidade esta instituição pode ser projetada como porta-voz, pensado enquanto um lugar de enunciação (ZOPPI-FONTANA, 1999)? Da perspectiva que adotamos, se, de fato, a Fundação Palmares é projetada politicamente para funcionar como um porta-voz da afro-brasilidade, um “centro visível de um ‘nós’”, em sua “dupla visibilidade (falar diante dos seus e parlamentar com os adversários)”, como nos alerta Pêcheux (1990, p. 17), perguntas incômodas se colocam frente a esse cenário e tensionam as relações de sentido entre “negros” e “brasileiros”. Afinal: qual nós? Qual afro-brasilidade? Qual Palmares? Qual Brasil? Estamos mesmo falando de uma Palmares?

2 A justificativa para a promoção do concurso para uma nova logomarca era de que havia um componente religioso no logo e que seria importante uma marca que unisse a todos. Interessa-nos assinalar um jogo cínico do governo: enquanto um símbolo associado às religiões de matrizes africanas é atacado, a catequização de indígenas é favorecida com a eleição de um pastor para a Coordenação-Geral de Índios Isolados e Recém-Contatados da FUNAI. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/governo-nomeia-missionario-para-chefiar-setor-de-indios-isolados-dw/>>. Acesso em 16 mar. 2022.

3 Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/camargo-quer-mudar-nome-da-fundacao-palmares-para-isabel/>>. Acesso em 17 mar. 2022.

Essas perguntas nos permitem discutir, por exemplo, a tensão discursiva instaurada entre *brasileiros* e *negros* (com a negação de *afro-brasileiros*) nos dizeres do lugar institucional da Fundação Palmares, o que nos remete a uma operação de universalização abstrata (de negação das diferenças) que Fiorin (2019) caracteriza como típica do discurso da extrema direita. Trata-se de um nacionalismo fundado em uma axiologia simplista, que trava uma luta entre bem e mal, e que produz uma coletividade indivisa (apagando as contradições internas) ao mesmo tempo que funciona não na oposição espacial entre nacional e estrangeiro, mas no estabelecimento de inimigos internos, “que são os que não comungam dos valores conservadores que caracterizam a nação brasileira” (FIORIN, 2019, p.374).

Interessa-nos, assim, “refletir sobre esses processos ideologicamente heterogêneos, contraditórios, assimétricos e deslocadores” (PÊCHEUX, 2011, p. 118) em que o lugar de enunciação do porta-voz se constitui pelo antagonismo àqueles para os quais esse porta-voz deveria (historicamente) representar. Diante de nosso objeto de análise, buscamos compreender como a deslocalização do sujeito enunciador faz funcionar um determinado registro de discursividade da extrema direita no quadro dos dispositivos de enunciação política no Brasil atual (ZOPPI-FONTANA, 2020), com destaque para o funcionamento discursivo das redes sociais como tecnologias de linguagem.

Para tanto, abordamos nos tópicos a seguir os modos de produção e formulação de um Relatório da Fundação Palmares, e especialmente os seus modos de circulação no digital⁴, ambiente no qual percebemos a regularidade discursiva de uma posição-sujeito que se projeta na enunciação de modo deslocalizado, produzindo um efeito que estamos chamando de embaralhamento de lugares enunciativos. Debateremos ainda o modo pelo qual se projeta uma determinada discursividade de direita reprodutora de discursos racistas nas materialidades que descrevemos em nossos gestos de análises. Por fim, nos detemos em torno das noções de porta-voz e de lugares de enunciação para analisar as projeções de discursos que, ao negar o racismo estrutural da formação social brasileira, tentam reescrever uma memória da colonização e da escravidão.

4 Concebemos o digital a partir da noção de ambiente digital, trabalhada em análise de discurso, por França (2016) e por Paveau (2015), que, por sua vez, pensam as produções discursivas nesse ambiente de um modo não-dualista em relação ao ambiente impresso e ao mundo off-line; assim, entendemos o digital não como um mero suporte nem como um fora do mundo “real”, mas em uma relação imbricada e intrínseca com as trocas do mundo off-line, além de considerarmos os diferentes elementos nativos da web (os IDs das contas, as imagens, os botões de compartilhamento, as reações, o número de curtidas e comentários, dentre outros) como produtores dos sentidos que neles se projetam e partícipes dos gestos de análise.

2 O digital na deslocalização do sujeito enunciador e na reprodução do racismo

Conforme anunciamos na introdução a este texto, nosso material norteador será um Relatório produzido pela Fundação Palmares que, num gesto de censura, tenta produzir uma espécie de denúncia de um acervo bibliográfico criado em gestões anteriores da Fundação no qual se daria uma suposta dominação esquerdista-marxista. Ao nos debruçarmos sobre esse material, vimos a necessidade de o relacionarmos com outros materiais vindos do digital dentro do universo relativo à Fundação Palmares. Esses materiais constituem, como discutiremos no decorrer do texto, um arquivo da extrema direita cujas características fundamentais são o antagonismo que produz inimigos imaginários e a imbricação de diferentes posições que deslocalizam⁵ o sujeito enunciador entre o institucional e o particular, o público e o privado.

A construção desse arquivo nos levou a focalizar mais diretamente o digital e a deslocalização do sujeito, numa tentativa de expor à opacidade o embaralhamento de posições entre o particular e o institucional, considerando, também, que, por meio desse embaralhamento, posições violentas, agressivas e desrespeitosas (características do líder e dos apoiadores da extrema direita), se comparecem em abundância nos perfis particulares, no espaço institucional já não aparecem de modo explícito. Nesse espaço de posições, o discurso de extrema direita encarnado na Fundação Palmares e nos seus atuais gestores trava embate com o discurso fundador do movimento negro e sua memória.

É justamente esse direcionamento analítico que nos permitirá tratar da questão do porta-voz na sua relação com a memória e com os lugares de enunciação. Se identificamos, em nosso gesto de análise, um embate com o movimento negro e sua memória, perguntamo-nos, tal como nosso título prenuncia, se é possível que se fale mesmo em “Palmares”, face ao questionamento da extrema direita em relação aos sentidos de Palmares e de seu líder Zumbi que o movimento negro visou circular e que vinham encontrando espaço de identificação com a história da Fundação até chegarmos a sua gestão atual.

Antes de apresentarmos o gesto de análise, é importante que passemos por algumas considerações teóricas em torno do digital, da deslocalização do sujeito enunciador, dos lugares de enunciação e do porta-voz. É sobre essas questões que refletiremos a seguir.

5 Nos referimos à “deslocalização do sujeito enunciador”, formulação de Pêcheux na Abertura do Colóquio Materialidades Discursivas, a partir do gesto de leitura de Zoppi-Fontana (2020) em relação à fala pública e aos enunciados políticos na contemporaneidade, conforme apresentaremos mais adiante.

2.1 Lugar de enunciação: do porta-voz aos discursos racistas

Zoppi-Fontana (2019, 2020) tem refletido sobre uma desregularização dos rituais enunciativos que configuram a fala pública, por efeito do desdobramento e sobreposição das instâncias autorizadas e não-autorizadas que fazem circular os enunciados políticos, produzindo um desregramento sistemático dos regimes de verdade e legitimação dos sentidos. Nesse processo, retomando o que propõe Silveira (2015) sobre o *discurso ordinário no digital*, a autora identifica a “sobreposição do ordinário do digital com o institucional”, transbordando:

[...] os limites confusos e instáveis entre uma fala pública e uma fala privada, uma fala institucional e uma fala individual, uma declaração oficial e uma opinião pessoal, o comunicado de uma decisão definitiva ou de uma tentativa provisória [...] A atual circulação da palavra política coloca para a mídia especializada e para a população atenta questões de difícil resposta: quem diz, a partir de que lugar, ocupando qual posição, com qual teor? (ZOPPI-FONTANA, 2019, s/p)

A autora em trabalho posterior afirma que estaríamos diante do deslocamento de limites e fronteiras tradicionalmente vigentes para a enunciação política, que tem como efeito o embaralhamento de lugares de enunciação e de regimes de verdade a eles associados, constituindo uma nova forma de enunciação política. Em um jogo com os rituais enunciativos dos aparelhos de Estado, são traços presentes nas práticas discursivas atuais: “a volatilidade e descentralização da enunciação política, a não mediação da fala pública, o esvaziamento dos discursos de poder, sua circulação simultânea como enunciação anônima, institucional e individual” (ZOPPI-FONTANA, 2020, p.36).

Mobilizados por essas reflexões, e imbuídos em analisar como a discursividade da extrema direita tensiona, pelo antagonismo de uma posição discursiva *institucional-individual-público-privada* que deslocaliza o sujeito enunciador, pautas sociais que atravessam as lutas políticas dos (movimentos) negros brasileiros, nós nos debruçamos sobre um material que se organiza em torno da Fundação Palmares de diferentes modos. Em nosso material de análise, encontramos os limites confusos e instáveis a que se refere Zoppi-Fontana (2019, s/p) que produzem uma tensão entre diferentes posições, constituindo um antagonismo severo que, por sua vez, parece funcionar para construir um “estado de indignação” entre os que se identificam com as posições articuladas à extrema direita, para que “se comprovem” as “mazelas” e “depravações” da posição contrária. Trata-se de um funcionamento em

FRANÇA, G.
CESTARI, M.
MODESTO, R.
*Foi Palmares
mesmo que você
disse?*

“conformidade com a lógica do espetáculo que vigora em nossa mídia” (PIOVEZANI, GENTILE, 2020, p.152), que premia essas posturas com a “vitrine midiática” (PIOVEZANI, GENTILE, 2020, p.173).

Essa tensão atualiza, portanto, as lutas ideológicas que constituíram a própria Fundação Palmares como lugar de enunciação contra processos históricos de silenciamento de negros e negras como coletivo de identificação, posicionando-a como porta-voz de uma afro-brasilidade na relação com determinadas memórias. Essa compreensão permite mobilizar a noção de lugar de enunciação como dimensão das posições-sujeito em uma “reflexão sobre a divisão social do direito de enunciar e a eficácia dessa divisão e da linguagem em termos de produção de efeitos de legitimidade, verdade, credibilidade, autoria, circulação, identificação, na sociedade” (ZOPPI-FONTANA, 1999, p. 16).

Recorremos a esse conceito para pensar as tensões em torno dos dizeres da Fundação Palmares que se projeta enquanto identificando-se com a “valorização do negro como parte inseparável do povo brasileiro” (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2021, p. 06) ao mesmo tempo em que se dirige às “pessoas de bem” e ao “cidadão brasileiro”, expressões que extraímos do relatório “Retrato do Acervo: três décadas de dominação marxista na Fundação Cultural Palmares (2021). Na projeção imaginária dos lugares enunciativos, ao afirmar “somos um só povo”, inscreve-se em uma posição que rechaça um lugar de enunciação considerado divisionista do “nós, brasileiros”.

Desse modo, analisamos o funcionamento discursivo do porta-voz, que fala para os seus (“todas as pessoas de bem”, definidas pelo “esforço” e “honestidade”), enquanto institui um outro inimigo (“militante”, “delinquente”, “depravado”, “revolucionário”) como aquele que ameaça a família e a unidade do povo brasileiro, “sob o pretexto de defender o negro”. Ou seja, esses últimos encarnam “o mal” em um confronto com “o bem”, dado que na discursividade da extrema direita haveria “um movimento global de aniquilação da civilização ocidental e seus valores cristãos e de sua substituição por valores, como feminismo, multiculturalismo, direitos dos gays e ateísmo” (FIORIN, 2019, p.374). Assim, o discurso da extrema direita produz identificações a partir do estabelecimento de um inimigo interno em uma “guerra cultural”.

Estamos diante daquilo que Pêcheux (2011) denominou lutas de deslocamento ideológico,

que não colocam em oposição classes, ‘interesses’ ou determinadas posições prévias, mas que tratam da reprodução/trans formação das relações de classe. Trata-se de uma série de choques, que questionam a definição e fronteira do ‘discurso político’, na medida em que elas se baseiam nos processos através dos quais o

domínio/exploração (no campo da sexualidade, da vida privada, do ambiente, da educação etc...) capitalista se reproduz, na medida em que ela se adapta, transforma e reorganiza. Pois 'reprodução' nunca significou 'repetição do mesmo' (PÊCHEUX, 2011, p.114-115).

E nesse quadro de “relações de forças móveis, em transformações confusas, que levam a concordâncias e oposições extremamente instáveis” (PÊCHEUX, 2011, p.115) que se dão as lutas por lugares de enunciação e por sentidos de objetos paradoxais, que são contraditórios e ambíguos, como é o caso de “negros”, em seus sentidos divididos pelas lutas ideológicas. Com a designação de gestores identificados com a discursividade de extrema direita, na deslocalização do sujeito enunciador nas redes sociais, a Fundação Palmares participa dessas lutas ideológicas e reproduz discursos racistas, como sustentaremos em nossas análises.

O discurso racista atualizado e incorporado pela Fundação Palmares ainda carrega o artilho de reproduzir uma posição dominante desde vozes-corpos negros, o que produz efeitos se assumimos que os lugares de enunciação produzem força performativa e argumentativa ao articular imaginários em torno dos corpos racializados⁶. Isso repõe a urgência das reflexões propostas, cada um a seu modo, por Frantz Fanon sobre a identificação entre dominador e dominado, por Lélia Gonzalez sobre os motivos dessa identificação e os modos como se dá⁷ e por Pêcheux, sobre os processos de reprodução/transformação da ideologia dominante em sua relação com a constituição de sujeitos do discurso na interpelação ideológica, que nós aqui consideramos em sua dimensão sempre já gendrada e racializada⁸.

Gostaríamos de retomar a partir de Pêcheux (2009) dois aspectos caros a quem se inscreve teoricamente na AD materialista e considera “o fato de que as ideologias não são feitas de ‘ideias’ mas de práticas” (p.130): i) é impossível atribuir a cada classe sua ideologia (p.130) (e nós completamos, a cada grupo social em suas determinações imbricadas de classe-raça-gênero) e ii) “é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”, sendo que esses aparelhos são lugar de “palco de dura e ininterrupta luta de classes”⁹ (e nós completamos, de lutas de classes gendradas e racializadas).

6 Essa consideração procura dar consequência tanto às reflexões sobre o corpo na sua materialidade simbólica e histórica quanto à proposição de que a enunciação projeta imaginariamente um corpo e desse processo retira a legitimidade do dizer. Dito de outra forma, nas práticas enunciativas são projetadas perguntas como “qual posição você ocupa na divisão social racializada e gendrada da enunciação?” (CESTARI, 2017, p.193).

7 Em sua empreitada para discutir os porquês da identificação com o discurso dominante e para discutir o duplo fenômeno do racismo e do sexismo, Lélia Gonzalez pergunta: “o que foi que aconteceu para que o mito da democracia racial tenha tido tanta aceitação e divulgação? Quais teriam sido os processos que teriam determinado sua construção?” (GONZALEZ, 2020, p.76).

8 Cf. Zoppi-Fontana, Ferrari (2017) e Modesto (2018, 2021).

9 As aspas são empregadas pelo Pêcheux para referir-se a passagens do texto “Aparelhos ideológicos de Estado”, de Louis Althusser.

3 Efeitos de embaralhamento de lugares de enunciação no digital

Como dissemos anteriormente, elegemos como material principal de análise o Relatório Público da Fundação Palmares intitulado “Retrato do Acervo: três décadas de dominação marxista na Fundação Cultural Palmares (2021)”¹⁰ e o relacionamos a outros dizeres no digital. Essa relação com o digital parece-nos fundamental para a análise do funcionamento dessa discursividade: o próprio Relatório (cuja forma de apresentação parece ter um efeito de texto escrito/impresso) é um documento que circula no espaço digital, a partir do site oficial da Fundação, mas principalmente por meio das redes sociais, como Twitter e Instagram, em que a sumariedade da forma material (poucos caracteres, brevidade de aparecimento no *feed* dos usuários, rapidez no compartilhamento, etc.) deforma os sentidos.

Embora seja um texto institucional e um documento oficial, o Relatório não aparenta ter passado pelo mesmo processo editorial que pode ser identificado em outros documentos como relatórios, cartilhas e diretrizes vinculados a, por exemplo, Ministérios da Saúde e Educação. Um exemplo sintomático disso é o fato do Relatório não apresentar ficha catalográfica ou contracapa na qual se apresente a composição do Governo Federal (com a indicação do presidente da república e gestores dos demais órgãos e pastas superiores à Fundação Palmares, como de costume em documentos oficiais dessa ordem). Um fato que também chama atenção, e que exploraremos adiante, diz respeito à capa do Relatório: ela não segue critérios formais de apresentação, sendo composta por uma colagem de livros ditos “perigosos” e que estão sendo denunciados para que o “cidadão de bem” veja a “dominação esquerdista”. Trata-se, assim, de um documento com pouco apego às formas institucionais e às normas técnicas de apresentação, que parece ter sido produzido desse jeito para que seja um documento capaz de se adequar à circulação digital e seja apto a “viralizar” nas redes sociais (seja por sua apresentação e estrutura menos formais, seja pelo seu tom combativo que convoca os sujeitos identificados com posições conservadoras a se indignarem).

O batimento entre descrição e interpretação nos permite devolver à opacidade aquilo que se apresenta como evidente. Em primeiro plano, cabe-nos salientar os motivos que justificariam a elaboração do documento em pauta. De acordo com a Fundação Palmares, a escrita do Relatório tem o intento de justificar a exclusão de centenas de livros da biblioteca da Fundação, que comporiam “um acervo contrário às finalidades da Instituição” (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2021, p. 5) e promoveriam “sexualização de crianças, ideologia de gênero, pornografia e erotismo,

10 Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/cnirc01_liminar_v2_08_07.pdf>. Acesso em 17 mar. 2022.

guerrilha, greve, revolução, bandidolatria e outras bizarrias” (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2021, p. 26). Ao passo que o racismo é um não-dito no documento (até mesmo porque é negado em sua existência por parte expressiva do governo), esta lista textualiza um discurso do Estado sobre a multiplicidade humana redundando em corpos individuais que devem ser vigiados.

(In)equivocamente, podemos dizer que o Relatório elaborado pela Fundação Cultural Palmares funciona como um arquivo da direita conservadora, pois articula diferentes discursividades, sempre sobredeterminadas pelo o que o espectro político da extrema direita consegue afirmar, mas também negar, silenciar, parafrasear, parodiar etc., acerca da luta de classes e da resistência de gênero-classe-raça. Essas discursividades tomam diferentes formas textuais no arquivo, pondo em circulação diferentes materialidades, articulando, por sua sobredeterminação, “discursos racializados” (MODESTO, 2021) e “discursos classistas racializados de gênero” (CESTARI, 2017, p. 183) ao negar o racismo e a própria legitimidade das pautas dos movimentos negros, dos feminismos negros, das ações afirmativas.

Feita essa descrição do Relatório, vamos às redes sociais, tomando como ponto de partida o perfil do Instagram de Sérgio Camargo, atual presidente da Fundação, por nomeação de Jair Bolsonaro. Na descrição de seu perfil de figura pública nessa rede social, Sérgio Camargo se orgulha de ser predicado como “negro de direita”, “antivitimista”, “livre” e “inimigo do politicamente correto”, reivindicando para si o papel de antagonista direto das pautas sociais dos movimentos negros ao opor-se à alegada “divisão dos brasileiros em grupos raciais” e à ideia de que o “negro brasileiro é afrodescendente”, afirmando “somos descendentes de brasileiros” ou ainda “somos um só povo”, formulações que comparecem com frequência em postagens de seu perfil, que são reproduzidas também no Relatório sobre o qual nos debruçamos aqui e ainda aparecem no Instagram da Fundação Palmares, como veremos mais adiante¹¹.

Figura 1: Perfil público na rede Instagram do Presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo



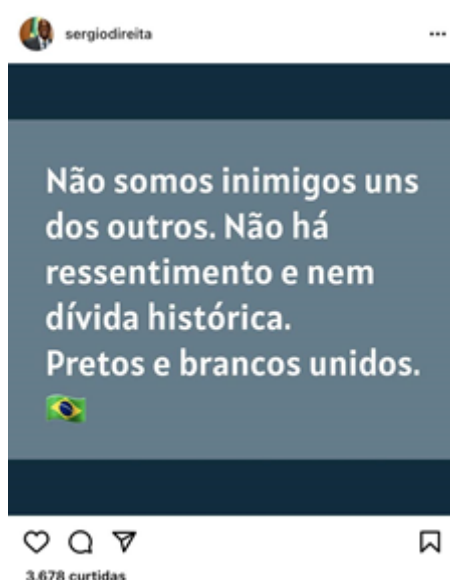
Fonte: <https://www.instagram.com/sergiodireita/>. Acesso em 17 mar. 2022.

11 Essa montagem de arquivo busca sustentar nossa leitura de que a deslocalização do sujeito enunciator é marcada pela tensão público-privado que no digital confunde perfis particulares e institucionais e o que se pode/deve dizer em cada um deles. Essa tensão se reproduz no funcionamento do porta-voz que rompe/desrespeita a instituição, falando ao mesmo tempo em seu próprio nome e como representante da instituição.

FRANÇA, G.
CESTARI, M.
MODESTO, R.
*Foi Palmares
mesmo que você
disse?*

Em outras palavras, as fronteiras entre o institucional e o pessoal ou ainda entre o público e o privado são embaralhadas – não são definidas a priori, já que constituem “os lugares de dizer e de enunciar que parecem vacilar no discurso político contemporâneo, atravessado pelo digital” (FRANÇA; CESTARI; CHAVES, 2019, p.232). Como exemplo desse embaralhamento, em uma de suas publicações de março de 2022, Camargo posiciona-se contra a imaginada “divisão racial dos brasileiros”. A postagem, que reproduzimos a seguir, não vem acompanhada de nenhuma legenda que contextualize o post, mas os comentários de seus seguidores denotam que o conteúdo é uma crítica “justa” ao sistema de cotas, tendo em vista a afirmativa de que não há uma dívida histórica relacionada aos negros brasileiros.

Figura 2: Postagem do perfil público do Instagram do Presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo



97

Fonte: https://www.instagram.com/p/CbApCpnL_Ss/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 17 mar. 2022.

Esse posicionamento, que bem poderia ser a marca singular de um sujeito de direita, uma “opinião pessoal e particular”, comparece, no entanto, de igual modo no Relatório da Fundação Palmares. Nas “Diretrizes da Instituição” que figuram no documento, é possível lermos o seguinte:

SD1:

As Diretrizes da Instituição

As quatro palavras-chaves que devem nortear a Fundação Cultural Palmares, conforme seu Regimento Interno e a própria Lei Federal que a gerou, são:

“Preservação” (da cultura negra em todos os seus aspectos); “Integração” (do negro e de sua cultura à sociedade brasileira);

“Produção” (de cultura de matriz negra);

“Divulgação” (da cultura e das produções negras).

Ocorre que desde seu surgimento em 1988 e até 2019, a Palmares ignorou completamente o que manda a lei, substituindo as quatro palavras-chaves originais por estas:

“Divisão racial” (incentivo ao negro para viver apartado dos brasileiros brancos);

“Luta” (entendendo a missão da Palmares como uma guerra constante contra todos os brancos);

“Guerrilha” (entendendo os métodos marxistas e revolucionários como caminhos aceitáveis e necessários);

“Resistência” (colocando a problemática negra como um infundável resistir contra os brancos).

Essas palavras de ordem foram inseridas na Fundação e em suas produções culturais por gestões dominadas por um pensamento revolucionário flagrantemente contrário à razão de ser da Instituição. (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2021, p. 11)

Sem apresentar qualquer possível evidência da alegada substituição de diretrizes da Fundação, o Relatório retoma a ideia de que, no lugar de uma legítima luta por direitos e reparação histórica dos efeitos da escravidão e do racismo na formação social brasileira, o que há em curso no Brasil é uma “divisão racial”, por meio de “luta”, “guerrilha” e “resistência”, promovida pelos movimentos negros tutelados pela Fundação Palmares - algo que é dito encontrar fim na atual gestão da instituição. As práticas dos movimentos negros e, por conseguinte, das gestões anteriores da Fundação são lidas como “ressentimento” (conforme sinaliza o post no Instagram) e como “pensamento revolucionário”¹² (e aqui vemos funcionar um efeito de sentido que articula revolução à desunião, separação, desigualdade, desestabilização do “harmônico”) e, desse modo, provocador de uma guerra racial na “nação”.

Os dizeres do institucional e do particular se misturam e se sustentam na projeção de um inimigo que separa a nação. Um inimigo que deve ser combatido a todo custo, um inimigo interno. O discurso não é relativizado e não considera as pautas de seu outro como legítimas. Dessa posição, o outro a ser combatido é um perigoso revolucionário e ressentido. Além disso, pode agir na institucionalidade desrespeitando a lei e transformando os sentidos das palavras no discurso jurídico.

12 Ao se falar em “pensamento revolucionário”, é possível considerarmos uma memória da revolução em sua relação com a subversão e, por conseguinte, com a “esquerda”. Essa é uma questão que merece um desdobramento maior em outro texto.

FRANÇA, G.
CESTARI, M.
MODESTO, R.
*Foi Palmares
mesmo que você
disse?*

No material em análise, não podemos deixar de mencionar que o argumento só pode se sustentar pelo apagamento da memória do movimento negro e das condições de produção do próprio documento mencionado no Relatório: a da criação da Fundação Palmares em 1988, no âmago das lutas para a inclusão de reivindicações sociais na Constituinte e de protestos e debates pela ocasião do centenário da Abolição da Escravidão no Brasil. Ou seja, do apagamento da movimentação de setores do movimento negro que demandavam um órgão no Estado designado para tratar de suas demandas.

Nessa perspectiva, há uma regularidade entre as posições lidas no perfil de Sérgio Camargo e aquelas divulgadas nos canais institucionais da Fundação Palmares (seu site e seu perfil no Instagram) e, também, no Relatório aqui analisado. Porém, algo da postura do líder da extrema direita (e de membros dos seus governos ou mesmo de apoiadores) não comparece de mesmo modo em postagens institucionais. Referimo-nos ao que descreve Piovezani na introdução de seu livro em coautoria com Emile Gentile sobre “A linguagem fascista”: a imagem do líder como interlocutor próximo do povo, espontâneo e – em sua franqueza acima e contra o “politicamente correto” – agressivo, autoritário e desrespeitoso em falas insufladas de controvérsias de modo que “a diferença reduzida a medo, repulsa e chacota, e o diálogo, a ódio, violência e extermínio” (PIOVEZANI; GENTILE, 2020, p.15)¹³.

Nas postagens institucionais, é mais comum o funcionamento da evidência daquilo que ameaça/afronta o moralmente aceito no senso comum – a luta, a guerrilha, a resistência, a divisão racial ou o que pode ser mostrado por capas de livros e seus títulos sugestivos, como podemos ver na capa do Relatório, um mosaico de outras capas.

13 No perfil de figura pública de Sérgio Camargo no Instagram (@sergiodireita) e no Twitter (@camargodireita), encontramos afirmações com tom violento e jocoso, de ridicularização e afronta a quem se posiciona de forma antagônica, como no “Cala a boca, afromimizento” que deriva de um discussão entre Carmargo e seguidores no Twitter (Disponível em <https://twitter.com/CamargoDireita/status/1493330344300494852?s=20&t=nYlgKbGpQtw_GBC916qZYw>. Acesso em 23 mar. 2022) ou no post do Instagram em que pergunta se “Café preto já virou café afrodescentende?” (Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CbKr3IgLuxG/?utm_medium=copy_link>. Acesso em 23 de mar 2022.)

Figura 4: Capa do Relatório sobre o Acervo de livros da Fundação Palmares



Fonte: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/cnirc01_liminar_v2_08_07.pdf>. Acesso em 09 set. 2021.

100

Nessa capa, fotografias de livros envelhecidos, textualizando livros antigos, produzem uma relação de paráfrase com o recorte anterior do Relatório, de um passado da Fundação Palmares em desacordo com o previsto por lei para esse órgão. O funcionamento da paráfrase vale-se da repetição de termos como “revolução”, “bandidos”, “guerrilha”, também de nomes próprios associados à esquerda, como os nomes de Marx, Lênin e Stálin e de imagens de punhos em riste significando a “luta”. Na reprodução da capa do livro “Porcos com asas – diário sexo-político entre dois adolescentes” temos elementos que já foram de outro modo antes combinados em fake news (e aqui aludimos às notícias falsas em torno do então denominado “kit gay”¹⁴): adolescentes(-anjos) incitados ao sexo por quem empunha bandeiras vermelhas, em uma possível leitura da capa desde um lugar de interpretação identificado com a extrema direita.

Essa capa do Relatório exposto no site institucional teve uma versão reproduzida no Instagram da Fundação, em referência à notícia sobre sua publicação. É no/pelo digital que se materializa um retrato dos livros do acervo da Fundação, um modo de mostrá-los às “pessoas de bem”, que,

14 No período eleitoral em 2018, circularam notícias falsas sobre a adoção pelo Ministério da Educação de um livro chamado “Aparelho Sexual e Cia”, que faria parte de um suposto “kit gay”, distribuído para crianças na gestão de Fernando Haddad. O Tribunal Superior Eleitoral confirmou a falsidade da notícia e exigiu sua retirada das redes, porém isso não impediu a circulação de formulações que significam comunistas/esquerda como incentivadores de crianças e adolescentes à sexualidade precoce.

FRANÇA, G.
CESTARI, M.
MODESTO, R.
*Foi Palmares
mesmo que você
disse?*

confrontadas com um “acervo defasado e brutalmente parcial”, “ficarão chocadas”. Destacamos aqui a força do “choque”, do “espanto” com o até então desconhecido que, quando é mostrado, faz-se retrato em um gesto que o transforma em ameaça, o que justifica que deva ser excluído, censurado.

Esse funcionamento da *mostração para provocar espanto/choque* ou ainda de uma *narrativização imaginária e alardeante* nos discursos conservadores é objeto de análise em artigo sobre os modos como o sexo é discursivizado na contemporaneidade, concluindo que “o escândalo é o olhar (do homem de bem)” (FRANÇA; CESTARI; CHAVES, 2019, p.229). Parece-nos que aqui há funcionamento similar ao que as autoras trabalham como efeito de clareza, justificado por um dever moral: o acervo da Fundação Palmares é exposto ao “cidadão de bem” para que ele tome conhecimento de uma verdade que causa repulsa e que precisa ser alterada por aquele que (d)enuncia, que narra um acontecimento até então desconhecido por seu interlocutor.

Outro texto que nos parece materialização desse efeito de embaralhamento entre os lugares institucional e pessoal, pelo funcionamento do digital, é a “matéria do site” a seguir. Apesar de publicada na seção de notícias do site da Fundação Palmares em fevereiro de 2022, o texto traz elementos formais da notícia jornalística (com título e subtítulo) e de uma postagem nativa das redes sociais (um card que reproduz uma postagem do Instagram do perfil @falandoderacismo e se posiciona sobre ela). O texto do posicionamento é ainda duplicado abaixo do card e assinado com “por Fundação Cultural Palmares”, redundância que significa a “instabilidade” ou ainda flagra a transformação em movimento dos modos de inscrição do político no digital. Deve-se destacar que o objeto da declaração é uma “campanha nas redes sociais”, o que demarca a rede como lugar de disputa dos sentidos e de tensão ideológica. O fato de tomar discursos formulados e em circulação nas redes e repostá-los desde uma posição sujeito antagonista é recorrente no digital – o que nos parece um funcionamento a ser remarcado é que esse gesto se faça também desde veículos oficiais dos órgãos do Estado (e não de perfis pessoais ou de iniciativas de grupos ou de movimentos sociais), que convoca o leitor a replicação online: “Compartilhe esta história, escolha sua plataforma!”.

Figura 3: Matéria do site da Fundação Palmares



Fonte: <https://www.palmares.gov.br/?p=60405>. Acesso em 17 mar. 2022.

102

O caráter oficial da declaração é assegurado pela Fundação Palmares como responsável pelo dizer (“A Fundação Cultural Palmares”) que também a assina com sua logomarca (com as cores da bandeira do Brasil, remetendo ao nacionalismo e aos brasileiros)¹⁵. Aqui adentramos um pouco mais na análise da tensão ideológica entre negros e brasileiros, sendo que “branco” aparece no discurso do outro (o dizer reportado) e, de forma contraditória, explicita um antagonismo que não aparecerá constantemente nos dizeres da Fundação, justamente porque ele é negado – o de brancos contra negros. Ao se negar a posição dos brancos como sujeitos do racismo (ou ao menos como privilegiados pela branquitude e pelo silêncio do racismo em relação àqueles que o perpetuam), reforça-se o “racismo à brasileira” ou “racismo sem racistas” ao mesmo tempo em que se afirma que qualquer um pode ser racista, não importando a cor de pele, e que racistas são os esquerdistas.

Ou seja, ao contestar a afirmação “Todo branco é racista”, na posição em que se inscreve a Fundação Palmares, é estabelecida uma relação de paráfrase entre “ódio racial”, “racismo” e “prática abominável”, de modo a significar o racismo como fenômeno universalizado, esvaziado de sentidos históricos e legado a práticas individuais. Voltamos à tópica do povo sem divisões por cores em embate com a posição dos movimentos negros de que o racismo estrutural divide socialmente brancos e negros de forma articulada à divisão de classes (portanto, a partir de relações de poder, o que impede a

15 Trata-se da logomarca que substitui aquela que fazia referência ao martelo de Xangô, conforme dissemos na introdução deste texto. Disponível em <<https://www.palmares.gov.br/?p=59903>>. Acesso em 19 mar. 2022.

falsa simetria entre brancos e negros), reforçando a contradição de ser líder da Fundação Palmares alguém que nega o racismo como fenômeno sistêmico e a afro-brasilidade enquanto diferença.

4 Que Palmares para qual Brasil?: lugar de enunciação, porta-voz e memória

A partir dessas análises e das considerações teóricas sobre os funcionamentos do discurso da extrema direita, procuramos, então, dar consequência à ideia da Fundação Palmares como lugar de enunciação que reinterpreta os discursos fundadores da brasilidade e do movimento negro. O próprio nome da Fundação Palmares remete aos discursos fundadores da afirmação do negro no Brasil, que se dá no embate com discursos sobre a brasilidade. Segundo Souza (1993, p.59), em artigo que analisa o Manifesto do Dia Nacional da Consciência Negra (1978) como acontecimento discursivo, temos o embate entre “o escravo significado como passivo diante do domínio dos senhores brancos” e “o negro como agente ativo que se rebela contra o escravismo”. Portanto, como discurso de reação, como condição de possibilidade para a afirmação de uma subjetividade negra no Brasil, elege-se o episódio das lutas de Palmares, buscando “alçar Palmares e Zumbi do plano da lenda para o lugar do efeito-verdade ainda não inscrito na história oficial” (SOUZA, 1993, p.60). Nessa narrativa, Palmares é uma experiência na história, é um lugar geográfico, é uma utopia.

Nas palavras de Lélia Gonzalez, ao morrer, Zumbi continuou vivo na consciência de seu povo e também na dos opressores desse povo, sendo que os sentidos de Palmares e de seu maior líder são divididos por esse antagonismo:

No primeiro caso, [Palmares] transformou-se em símbolo da resistência e da luta por uma sociedade alternativa, onde negros, índios e brancos fossem considerados a partir daquilo que os torna iguais – sua humanidade – e organizados a partir dos critérios democráticos com a justa distribuição do seu trabalho. E não há dúvida de que Palmares foi a primeira tentativa de criação dessa sociedade democrática, onde existiu uma efetiva democracia racial. Por aí se pode compreender porque os movimentos negros tiveram nela e em Zumbi a garantia histórica e simbólica de suas reivindicações [...] No segundo caso, ele personificou a ameaça da perda de privilégios de raça e classe, sempre presente e perigosa para o dominador. (GONZALEZ, 2020, p.197)

Nessas lutas, “negro de direita” constitui uma relação de paráfrase com “cidadão de bem” enquanto “afro-brasileiro” relaciona-se ao militante de esquerda (e não seria possível ser “negro de esquerda”?). Em oposição ao discurso fundador da subjetividade negra no Brasil (SOUZA, 1993), dando corpo a uma posição à direita, para o atual presidente da Fundação Palmares, a escravização no tráfico transatlântico tem os próprios africanos como principais responsáveis, a ancestralidade do negro brasileiro relaciona-se a sua família, e não à África, e Zumbi não deveria ser herói nacional. Para Sérgio Camargo, em um de seus posts no Instagram, essas posições confrontam e denunciam as “falácias, canalhices e mentiras da esquerda racalista brasileira”.

Ou seja, a luta para significar a história está na base dos processos de subjetivação em questão: do lugar da resistência ativa histórica no discurso fundador do movimento negro (que confronta o imaginário de passividade e docilidade das relações entre senhores e escravizados em discursos da brasilidade) e da participação ativa como algozes dos próprios negros no discurso em que se inscreve o presidente da Fundação Palmares. Daí derivam também as defesas do dia da consciência negra confrontado à proposta do “dia da consciência humana” e a recente defesa que Sérgio Camargo fez da mudança do nome da Fundação para Princesa Isabel. Em sua conta no Twitter, em 09 de janeiro de 2022, afirmou: “Não faz sentido homenagear Zumbi, um líder tirano e escravocrata”¹⁶.

Portanto, o discurso nacionalista dessa discursividade de direita defende a brasilidade “acima de tudo”, afirmando a nação indivisa, e provoca tensões mesmo nos discursos históricos da brasilidade ao negar a descendência africana, ou melhor, significá-la como passado a ser superado ou ainda (re)contado na versão do colonizador. O que vemos aí são processos de assimilação e apagamento/silenciamento/aniquilação na constituição do brasileiro “de bem”.

O que se coloca como efeito de sentido é que “o negro” nessas formulações, em um movimento contraditório, é reconhecido e negado como diferença. Em outras palavras, desde essa posição só pode ser enunciado quando sua diferença se dissolve na universalização da nação indivisa ou do “povo brasileiro”. As análises anteriores sustentam a interpretação de que o “negro como parte inseparável do povo brasileiro” significa a negação do racismo que tem os brancos como sujeitos, do racismo estrutural e dos negros em luta para transformar esse sistema (já que isso significaria tomar os brancos como inimigos, um simulacro da posição antagônica, que não se sustenta nos sentidos de Palmares como “democracia racial” com a convivência de brancos, negros e índios da formulação de Gonzalez).

16 Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/noticias/45613_serpio-camargo-volta-a-dizer-que-quer-mudar-o-nome-da-fundacao-palmares-para-princesa-isabel.html?msclid=ceec95b4ab0311ec9222234d9f617ff5>. Acesso em: 23 mar 2022.

Aliado a isso, parece-nos que o porta-voz, inscrito em uma discursividade autoritária, não prevê a reversibilidade do dizer, ou seja, institui os negros e negras associados à luta histórica do movimento negro como objeto do seu dizer que não pode tomar a palavra para responder. Isso ocorre pelo modo como se produz no discurso a imagem dessas pessoas: elas não têm autonomia para falar. Por eles, através de suas palavras, a “esquerda”, grupo externo aos negros e negras, fala ao fazê-los fantoches sem agência, como na afirmação de que o “movimento negro é conjunto de escravos ideológicos da esquerda”¹⁷.

Supomos que se trate da repetição ou replicação de um fenômeno que historicamente acomete negros e negras escravizados: sua representação desde o olhar racista como destituídos de linguagem e de raciocínio próprios. A diferença reduzida ao medo e ao ódio, para além de impossibilitar qualquer debate, reproduz um discurso fundante do racismo: o de desumanização e de instituição do outro.

5 Considerações finais

O que analisamos no documento da Fundação Palmares em diálogo com postagens nas redes sociais de seu presidente e da própria instituição extrapola o que se poderia supor estar “encaixotado” ingenuamente como discursos especificamente relacionados à raça e às racialidades. Há mais nessa discussão. Por isso, interessa-nos o ponto de vista de analistas de discurso que compreendem que as lentes interseccionais, conforme propõe França (2017), e decoloniais devem nos servir à leitura de todas as discursividades pelo papel que têm classe, raça, sexualidade e gênero nos processos de constituição dos sujeitos e pelo modo como articulam-se em um sistema de exploração/opressão que marca nossa formação social.

Os embates entre sentidos que analisamos, nas relações que estabelecem com os discursos fundadores do Brasil e dos movimentos negros, constituem sujeitos. Nas complexas e contraditórias lutas pelos sentidos, a legitimidade do lugar de enunciação de negros brasileiros alinhados aos movimentos negros progressistas é questionada. Ao mesmo tempo, parte-se de suas conquistas – materializadas na própria existência da Fundação Palmares, com esse nome e com o machado de Xangô para representá-la visualmente – para dar credibilidade aos discursos da extrema direita que negam o racismo estrutural, reafirmando a meritocracia e o mito da democracia racial, que fazem do racismo um crime perfeito e servem para a manutenção dos privilégios brancos.

17 Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/06/16/movimento-negro-e-conjunto-de-escravos-diz-camargo.htm?msclkid=a644de58a56111ec84f6e03c8ad7af61>>. Acesso em 23 mar. 2022.

Em suma, problematizamos o que se tem chamado de lutas, ativismos e formas de opressão e propomos que as imbricadas relações de gênero-raça-classe sejam pensadas no âmago da constituição do sujeito do/no discurso na sua relação com o Estado brasileiro, cujos discursos fundadores remontam relações de colonização e de intersecção dessas formas de subjetivação de classe-raça-gênero.

Como defendemos ao longo do texto, o descrédito, o desmonte, o apagamento histórico, a invenção de um inimigo interno são marcas que constituem o *modus operandi* do discurso da extrema direita, discurso esse do qual a Fundação Palmares – enquanto instituição – parece estar tomada e sitiada através dos posicionamentos aos quais se alinha seu atual presidente. Um alinhamento, vale dizer, que desconstrói o que deveria ser a promoção e preservação dos valores culturais, sociais e econômicos da participação negra na formação da sociedade brasileira. A Fundação Palmares merece que se lute por ela. Em síntese, se a Fundação Palmares já não existe mais, não vive mais, cabe-nos a construção e reconstrução das trincheiras da resistência para dar corpo ao verso do poeta José Carlos Limeira: “Se Palmares não vive mais faremos Palmares de novo”.

FRANÇA, G.
CESTARI, M.
MODESTO, R.
*Foi Palmares
mesmo que você
disse?*

Referências

BRASIL, *Lei Federal nº 7.668 de 22 de agosto de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 agosto 1988.

CESTARI, Mariana. Por uma tomada de posição feminista e antirracista na Análise de Discurso. In: ZOPPI FONTANA, Mónica; FERRARI, Ana Josefina. (Org.). *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência*. v. 2. Campinas: Pontes, 2017, p. 183- 203.

FIORIN, José Luiz. Operações enunciativas do discurso da extrema-direita. In: *Discurso & Sociedad*. v. 13, n. 3, 2019, p. 370-382.

FRANÇA, Glória. Sobre (e n) o corpo: o discurso do turismo sexual nos ambientes digital e off-line. In: *Redisco*. Vitória da Conquista, BA. v. 10, n. 2, 2016, p. 81-98.

FRANÇA, Glória. Por lentes de gênero e raça: análise de discursos sobre uma brasilianidade. In: ZOPPI FONTANA, Mónica; FERRARI, Ana Josefina. (Org.). *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência* - v. 2. Campinas: Pontes, 2017, p. 81-98.

FRANÇA, Glória; CESTARI, Mariana; CHAVES, Tyara Veriato. O sexo em discurso na contemporaneidade: o fantasma do gênero e o acontecimento Golden Shower. In: *Crítica Cultural*. Critic, Palhoça, SC. v. 14, n. 2, jul./dez. 2019, p. 223-240.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Retrato do acervo: a dominação marxista na Fundação Cultural Palmares 1988-2019*. Relatório Público nº 1. Editado pelo CNIRC - Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra: Fundação Cultural Palmares, 2021.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos*. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MODESTO, Rogério. Interpelação ideológica e tensão racial: efeitos de um grito. In: *Littera Online*. v. 9, n. 17, 2018, p. 124-145.

MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. In: *Revista da Abralin*, v. 20, n. 2, 20 jul. 2021, p. 1-19.

PAVEAU, Marie-Anne. Ce qui s'écrit dans les univers numériques: matières technolangagières et formes technodiscursives. In: *Itinéraires* (en ligne), v. 1 (2024), 2015, p. 1-24.

PIOVEZANI, Carlos; GENTILE, Emílio. *A linguagem fascista*. São Paulo: Editora Hedra, 2020.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 19, 1990, p. 07-24.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ideologia, aprisionamento ou campo paradoxal? In: ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux, textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. Campinas: Pontes, 2011, p. 107-130.

SILVEIRA, Juliana da. *Rumor(es) e humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no twitter*. 2015. 210f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SOUZA, Pedro de. A boa nova da memória anunciada: o discurso fundador da afirmação do negro no Brasil. In: ORLANDI, Eni. (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. Lugares de enunciação e discurso. In: *Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*, Maceió, v. 23, p. 15-24, jan./jun, 1999.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. Transformações da fala pública: do porta-voz autorizado aos tuítes do filho amado. Mesa-redonda “Nos limites do discurso”. Congresso ABRALIN50, da Associação Brasileira de Linguística. Maceió, maio de 2019.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. A vontade do povo. In: DELA-SILVA, Silmara; SAVEDRA, Mônica (Org.). *Estudos de Linguagem e Compromisso Social*. Campinas: Pontes, 2020, p.21-40.

ZOPPI-FONTANA, Mónica; FERRARI, Ana Josefina. Apresentação: uma análise discursiva das identificações de gênero. In: ZOPPI FONTANA, Mónica; FERRARI, Ana Josefina. (Org.). *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência*. v. 2. Campinas: Pontes, 2017, p. 7-20.

Fragmentos de discursos de um cotidiano racializado: Ressonâncias de *Memórias da plantação*¹

Fragments of Discourses of a Racialized Daily Life: Resonances of Plantation Memories

Vanise Medeiros²
André Cavalcante³

(...) a língua, por mais poética que possa ser,
tem também uma dimensão política de criar, fixar
e perpetuar relações de poder e de violência
(KILOMBA, 2020, p. 14)

(...) Se pôr na escuta das circulações cotidianas,
tomadas no ordinário do sentido.
(PÊCHEUX, [1983] 2015, p.48)

RESUMO

Neste artigo, que se sustenta na Análise do Discurso materialista, refletimos sobre as intervenções propostas por Grada Kilomba, na carta de apresentação de seu livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Dividimos em três eixos suas intervenções: (i) que se volta para a terminologia e conceituação. São propostas outras formas de conhecimento implicadas também na ordem do dizer, tais como racialização, branquitude; (ii) que incide sobre a escrita, sobre a ortografia, sobre a letra. Em lugar de a ou o, introduz-se o x ou lança-se mão da barra inclinada indicando a ou o (queridxs, outra/o); (iii) que se assinala para a substituição de palavras, ou seja, indica-se o que se deve ou não dizer; por exemplo, escravizados em lugar de escravo. Estão em jogo, entre outros aspectos, a questão da linguagem inclusiva em confronto com posições discursivas que descartam a possibilidade de intervenção social sobre a língua; o confronto entre posições de saber sobre sujeitos e sociedade historicamente legitimadas e outras posições silenciadas; uma memória que sustenta posições dominantes assim como o que escapa à inscrição da memória. Com efeito, a luta na língua é um dos pontos sensíveis nessa carta (bem como no livro) para o qual voltamos nosso olhar.

Palavras-chave: *língua; racialização; luta de classes.*

1 Este artigo decorre de uma apresentação feita no simpósio Luta de Classes, Gênero e Raça do X SEAD (2021).

2 Universidade Federal Fluminense.

3 Universidade Federal de Pernambuco.

ABSTRACT

In this article, which is based on materialist Discourse Analysis, we reflect on the interventions proposed by Grada Kilomba in the cover letter for her book *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. We divide their interventions into three axes: (i) they turn to terminology and conceptualization. Other forms of knowledge also involved in the order of saying are proposed, such as racialization whiteness; (ii) that focuses on writing, spelling, on the letter. Instead of a or o, the x is introduced or the forward slash is used, indicating a or o (queridxs, outra/o); (iii) that is marked for the substitution of words, that is, what should or should not be said; for example, enslaved instead of slave. At stake, among other aspects, is the issue of inclusive language in confrontation with discursive positions that rule out the possibility of social intervention on language; the confrontation between positions of knowledge about historically legitimized subjects and society and other silenced positions; a memory that sustains dominant positions as well as what escapes the inscription of memory. In effect, the struggle in the language is one of the sensitive points in this letter (as well as in the book) to which we turn our gaze.

Keywords: *Language; Racialization; Class Struggle.*

I. Cenas do nosso cotidiano

111

Primera cena: *Eu saio sem documento para não ser assaltada. Até para ir à padaria eu vou com documentos.* Dois enunciados de um diálogo entreouvido: o primeiro, proferido por uma jovem branca; o segundo, por um jovem negro. Segunda cena: *Ando tensa em ter que entrar em ônibus, pegar o vírus e ... morrer. Meu medo, a cada vez que entro num ônibus, é de não sair dele viva.* Dois enunciados capturados em tempos de pandemia: o primeiro, de uma jovem cisgênera; o segundo, de uma travesti. Terceira cena: *Sentia que não fazia parte desse ambiente.* Um enunciado escutado de um jovem negro em relação à universidade em que estudava. Tais enunciados, presentes em situações corriqueiras do nosso cotidiano, nos dão a saber de embates na nossa sociedade que dizem respeito à racialização, ao gênero e à classe, que dizem respeito, sobretudo, à branquitude em seus privilégios já naturalizados. São embates que se inscrevem na língua, no olhar, no gesto, no corpo; são embates que se inscrevem na cidade, na sociedade, na vida comum das pessoas.

Este trabalho parte do incômodo diante de enunciados que, como estes, denunciam modos distintos e apartados de transitar e de (poder) viver em uma sociedade, ou ainda, parte das cegueiras da branquitude em relação a como seus privilégios foram e permanecem sendo construídos e legitimados. Considerando estudos que interseccionalizam classe, gênero e racialização, tomamos como ponto de partida para nossa reflexão a carta de Grada Kilomba (2019) aos leitores de *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tal livro, publicado originalmente em inglês, traz recortes de episódios de racismo que atingiram mulheres negras na relação com o corpo e com a cidade, na Alemanha. O livro relaciona teorias pós-coloniais, estudos de branquitude, de gênero, de feminismo negro, de psicanálise, entre outros. Como foi escrito em inglês, sendo traduzido dez anos depois, a autora portuguesa insere na edição brasileira uma carta explicando a trajetória do livro e apontando a necessidade de intervenções na língua; ao fim da carta, há ainda um glossário.

Em nosso gesto de leitura, dividimos as intervenções propostas por Kilomba, na carta e ao longo do livro, em três eixos: um sobre a terminologia e conceituação, sobre formas de dar a saber e a conhecer; outro, sobre a escrita a partir de uma linguagem inclusiva, utilizando a, /, x em palavras que marcariam na língua portuguesa o gênero em feminino ou masculino; e ainda um terceiro que assinala para a luta no léxico ao propor outras palavras que substituam aquelas que aprisionam corpos em espaços de interdições à vida. É sobre esses eixos e tendo como foco sobretudo a carta da autora à edição brasileira que produzimos nossa reflexão neste artigo.

112

II. A língua como carne

A língua não é neutra, este é um dos ensinamentos basilares advindos das lutas de classe, de gênero e raciais. A língua é uma das formas de apagamento, de silenciamento e de opressão, aprendemos com a Análise de Discurso materialista, teoria que sustenta nossa reflexão. É para a urgência da língua como possibilidade de vida que nos acena Grada Kilomba ao abrir e ao fechar sua carta:

Não havia nada mais urgente para mim do que sair, para poder aprender uma nova linguagem. Um novo vocabulário, no qual eu pudesse finalmente encontrar-me. No qual eu pudesse ser eu. (KILOMBA, p. 11)

Parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual nos possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana. (KILOMBA, p. 21)

Com efeito, a luta na língua para que formas de vida interditas possam viver é um dos pontos sensíveis no livro dessa autora sobre o qual voltamos nosso olhar. Uma luta para que possam ter lugar aquelas pessoas sem lugar na sociedade. Com Lélia Gonzalez (2020), entre outras teorizações, sabemos que se aprende a ser branco, a ser negro, a ser mulher. Tal aprendizado passa pela escola – “A escola ensina a ser branco a quem é e a quem não é”, ouvimos de Gonzalez em suas entrevistas – assim como passa também pelo cotidiano, pelos corpos, pelas instituições, pelo trabalho, pela língua, sobre cuja dimensão recai a carta e o livro de Grada Kilomba. Conforme Mara Glozman:

Hay un lazo sensible entre las formas de la vida y las formas del decir. Las palabras son cuerpo y llegan al cuerpo: pueden producir escalofríos, dejarnos sin voz, pueden tocar quién sabe qué puntos oscuros o dulces de alguna de las capas que nos habitan. La palabra, la forma de una frase, nunca se sabe bien qué fibra moviliza, qué ecos trae: trazo que se imprime sobre otros tantos trazos, los convoca, los evoca, los trastoca. (GLOZMAN, 2019, s/p)

Palavra, nomeação, formas de dizer, de não dizer, de (fazer) calar, de (fazer) falar: desde a carta, a língua é lugar de investimento para resistir à violência (im)posta. E é a ela, em suas três dimensões, ou em seus eixos de intervenção, como indicamos, que nos voltamos a seguir.

113

A) “*Não podemos combater o que não tem nome*”⁴

Conceitos, noções, terminologias⁵ permitem pensar mundo, realidade, práticas, sujeitos; possibilitam compreender o que se mostra incompreensível; conferem sentidos ao ininteligível. Conforme Tore Janson (2015, p. 116), “sem conceitos, o mundo permanece caótico. Por outro lado, os conceitos podem atribuir à realidade uma coerência que não existe senão nos próprios conceitos”. É preciso atentar para esse outro lado da produção de conceitos, de terminologias. Eles podem e servem para segregar, como sabemos; não são isentos de historicidade, de condições de produção. Inscrevem-se em formações discursivas e podem ser capturados por formações discursivas antagônicas. Em função de suas inscrições, podem sustentar gestos que incidem sobre a vida e sobre a morte⁶. Iluminam, mas também cegam. Este é

4 Enunciado extraído de Djamila Ribeiro (2019, p. 21).

5 Neste artigo, não estamos distinguindo conceitos de noções ou de terminologias.

6 Conceitos teóricos são criados a partir de posições teóricas, no entanto, eles podem migrar e, por vezes sob um mesmo termo, produzir sentidos distintos.

um dos impasses do pensamento científico, do trabalho com o conhecimento. É preciso pensar sobre suas bases e suas inscrições e implicações históricas, sociais, ideológicas; e é necessário refletir sobre o que é posto como conhecimento a saber e a não saber.

Luta-se também com e por conceitos e terminologias porque se luta por formas de compreender e de produzir significâncias. Esta é uma das tarefas que se apresenta na carta introdutória do livro em foco:

Escrevo esta Introdução, inexistente na versão original inglesa, precisamente por causa da língua: por um lado, porque me parece obrigatório esclarecer o significado de uma série de terminologias que, quando escritas em português, revelam uma profunda falta de reflexão e teorização da história e heranças coloniais e patriarcais, tão presentes na língua portuguesa; por outro lado, tenho de dizer que esta tradução é maravilhosamente elaborada, pois traduz um livro inteiro apensar da ausência de termos que noutras línguas como a inglesa ou alemã, já foram desmontados ou mesmo reinventados num novo vocabulário, mas que na língua portuguesa continuam ancorados a um discurso colonial e patriarcal, tornando-se extremamente problemáticos. Assim, as notas de rodapé que comecei por escrever para a versão portuguesa, por revelarem o meu posicionamento como autora e ajudarem à leitura e à reflexão da própria língua portuguesa, acabaram por ser introduzidas no próprio texto – e explicadas no glossário que se segue, por ordem cronológica de ocorrência.

Não posso deixar de escrever um último parágrafo, para lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. **No fundo, através das terminologias, a língua informa-nos constantemente de que é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana. (KILOMBA, 2020, p. 14, negrito nosso)**

Com o fragmento acima, de dois parágrafos da carta, somos postos tanto diante da premência em esclarecer, em rever terminologias, quanto do fato de que elas trabalham aquilo que vai sendo posto como normalidade, que vai sendo significado como *a condição humana*. Com elas, se institui quem será reconhecido como humano, com todas as consequências para quem não está ou estará incluído nesse grupo que vai se instituindo a partir

de gestos conceituais. Nesses parágrafos, a autora assinala ainda para um impasse entre línguas e para um funcionamento colonialista e patriarcal na língua portuguesa – mais adiante voltaremos a esse ponto –; o que agora nos importa sublinhar é a necessidade de se colocar em cena outras formas de conhecimento, e isto tanto por uma produção terminológica que acene para outras formas de saber quanto por uma revisão que indique os cadafalsos que sustentam certos termos, certos conceitos.

Patricia Hill Collins (2019), na mesma chave de Grada Kilomba, nos fala da necessidade de “desenvolver um referencial epistemológico que possa ser usado tanto para avaliar o pensamento feminista negro já existente quanto para elucidar alguns dos pressupostos que dificultam seu desenvolvimento.” (COLLINS, 2019. p. 57-58). Essa autora comenta ainda sobre a dificuldade e a energia gastas para “nomear o conhecimento produzido por elas” (id. p. 61), no caso, mulheres negras estadunidenses. “Nomear se torna uma maneira de transcender as limitações das opressões interseccionais” (idem, p. 212).

Nesse sentido, cabe citar Mariana Cestari ao falar sobre a interseccionalidade: “constitui-se como ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça” (CESTARI, 2015, p. 45).

“Não podemos combater o que não tem nome”, nos diz Djamila Ribeiro (2019, p. 21). E o que já tem produz efeitos por vezes danosos, podemos continuar. É esta a peleja, acerca do que ainda não foi nomeado, dos equívocos e problemas do que já existe que se faz carne no livro de Grada Kilomba a partir também do glossário e das notas de pé de página. Ambos são, diríamos, sintomas de uma urgência que faz palco na língua. Glossário e notas funcionam nessas obras – e aqui se inclui o glossário em Patricia Collins, no qual a autora define, ao final do livro, conceitos, noções, terminologias presentes, tanto presente em sua obra quanto em circulação na sociedade – como acontecimentos linguísticos e discursivos.

André Collinot e Francine Mazière (1997) nos falam de operações no processo de dicionarização das palavras. Por exemplo, registrar uma palavra implica conferir um estatuto cultural, ou ainda uma existência espaço-temporal à palavra. Uma nomeação não é atemporal, tampouco se faz sem condições de produção de formulação. O gesto de instituir uma palavra como *palavra de dicionário*, conforme os autores, é tanto um acontecimento discursivo quanto um acontecimento linguístico: demanda um saber linguístico e se institui discursivamente. Se pensarmos em terminologia ou em conceitos, a questão se faz mais problemática porque eles decorrem de teorias, de formas de conhecimento sobre o mundo, de meios de compreensão de práticas, de sujeitos, de sociedades, como indicamos anteriormente. Nomear, aqui, implica em engendrar formas de conhecimento. E rever o já nomeado é remexer em

memórias instituídas, em pré-construídos que produzem efeitos do *é-*assim**. É nesse sentido que glossários e notas de rodapé, nesses livros, se inscrevem como sintomas de uma urgência de luta na língua.

No caso específico da carta aqui em foco, não temos notas, como ocorre ao longo do livro, mas um glossário que é incorporado à carta no qual a autora traz alguns termos, explica-os, discute seus impasses na língua portuguesa e enuncia um modo de tratamento, marcando-os em itálicos ou reduzindo a uma única letra, como podemos ver abaixo para o verbete *m*. (*mestiça/o*), *m*. (*mulata/o*), *c*. (*cabrita/o*):

(...)

Os termos mais comuns são: *m*. (*mestiça/o*), palavra que tem sua origem na reprodução canina (...), *m*. (*mulata/o*), palavra originalmente usada para definir o cruzamento entre um cavalo e uma mula (...); *c*. (*cabrita/o*), palavra comumente usada para definir as pessoas de pele mais clara, quase próximas da *branquitude*, sublinhando porém a sua *negritude* e definindo-as como animais. O que é particular a toda essa terminologia é o fato de estar ancorada num histórico colonial de atribuição de uma identidade à condição animal. Por essas razões, opto por escrevê-la em itálico e abreviada: *m.*, *m.,c.* (...) (KILOMBA, 2020, p. 19)

116

É, como se nota, no corpo de suas explicações que outros termos e noções, como *negritude* e *branquitude*, comparecem indicados em itálico. Nesse fragmento, encontra-se o que estamos sinalizando como premência para uma tecitura de outros conceitos (no caso, para além de *negritude*, urge pensar em *branquitude*) que deem conta do que ocorre na língua, na sociedade com implicações sociais, políticas, ao lado da urgência da substituição ou de apagamento de termos que inscritos em uma formação discursiva colonial.

B) Na letra a possibilidade da inscrição na sociedade

Grada Kilomba nos alerta para a necessidade de se construir uma nova língua(gem) na qual ela e seus leitores também pudessem se encontrar, o que passa diretamente pela escrita, pela letra, demarcando formas de ser e estar no mundo. Aqui nos referimos às intervenções a partir de marcações de palavras com (x) ou com a (/).

A escrita, como registro formal, normativiza e se impõe como forma de prestígio na sociedade. Assim, desnORMATIZAR usos é uma ação política na/sobre a língua. Essa tomada de posição pode abrir espaços de dizer para sujeitos que estão à margem da sociedade. Nos últimos anos, muito se tem

discutido sobre a linguagem inclusiva, não binária, e outras formas como ela pode ser denominada. São debates acalorados nos quais militantes, linguistas, jornalistas e políticos lançam mão dos mais diversos argumentos contra ou a favor e que não dizem respeito apenas ao cenário brasileiro. Cameron (2020) afirma que discussão sobre linguagem não sexista não é algo tão recente e que ocorre em países como Inglaterra, França, Alemanha. A autora também reflete como políticas de proibição de usos linguísticos que visam uma linguagem inclusiva estão mais associadas a partidos políticos de direita e extrema-direita. Ainda que o *boom* dessas discussões tenha se dado no Brasil nos dois últimos anos com leis e projetos que vetam o uso da linguagem inclusiva, há algum tempo temos discutido, por exemplo, usos de palavras já dicionarizadas como *presidenta*, como discutiu Marcos Bagno (2015) e outros. Além de outros estudos e pesquisas⁷ das mais formais às discursivas.

Na carta de Grada Kilomba, a proposta por uma linguagem inclusiva se faz notar no corpo do texto e no glossário, seja ampliando com a barra inclinada ou com a letra x as possibilidades de gênero, seja denunciando ou iluminando com itálico e/ou aspas as (im)possibilidades na língua de tal ampliação. É o caso, por exemplo, ao marcar a palavra *sujeito* (indivíduo), em itálico, justificando a impossibilidade de variação no gênero, *sujeita*. Pensando sobre esses usos, em *Memória da Plantação*, observemos um verbete do glossário que se incorpora à carta:

“*Outra/o*”

Other é um termo neutro em inglês, ausente de gênero. A sua tradução em português permite variar entre dois gêneros- *a/o outra/o*. Embora parcialmente seja satisfatório, pois inclui o gênero feminino e põe-no em primeiro lugar, não deixa de o reduzir à dicotomia feminino/masculino, menina/menino, não permitindo estendê-lo a vários gêneros LGBTQIA+ - *xs Outrxs* -, expondo, mais uma vez, a problemática das relações de poder e a violência na língua portuguesa. Por estas razões, opto por escrever o termo em itálico e entre aspas: “*Outra/o*”. (KILOMBA, 2019, p. 16)

A autora explica que a palavra “other”, no inglês, não tem marcação de gênero, mas, no português, há masculino e feminino: *a/o outra/o*. Ela usa, portanto, as barras inclinadas, com o feminino em primeiro lugar. Kilomba diz que esse uso é satisfatório, mas que reafirma a dicotomia masculino/feminino, não abarcando outros gêneros, por exemplo, o grupo LGBTQIA+, “*xs outrxs*”. O uso “x” na escrita de Kilomba alerta o não binarismo, a impossibilidade,

7 Entre outros estudos, podemos citar, por exemplo, Mónica Zoppi-Fontana (2015), Laís Medeiros (2016), Dantielli Garcia e Lucilia Abrahão e Sousa (2016), Rodrigo Borba e Adriana Lopes (2018), Luiz Carlos Schwindt (2020), Dante Lucchesi (2020).

para a autora, de abranger algo para além do masculino e do feminino pela marcação gramatical. A não permissão desses usos na escrita formal, para Kilomba, é mais uma forma de violência na língua portuguesa. Para tentar “solucionar”, ela marca em itálico tais palavras; marcação que destaca e que aponta para a impossibilidade de, pela linguagem, tudo simbolizar. Há, no entanto, algo que sempre nos escapa. Escapa a essa reflexão que isso não diz respeito apenas à língua portuguesa, mas é o próprio funcionamento das línguas: não há como colocar em palavra, dar nome a tudo; não é possível fazer uma assepsia da linguagem, retirando por completo as ressonâncias de dizeres preconceituosos e discriminatórios tão arraigados na nossa sociedade.

Como nos dizem Gadet e Pêcheux (2010), a linguística é campo da divisão sob a unidade. E, para Faria (2021, p. 208), “a gramática marca na língua aquilo que se marca nas classes sociais. De como disputas linguísticas vivas em uma época comparecem na gramática – de forma implícita ou não. A gramática, é bem verdade, afeta o dizer”. Entendemos, em consonância com os autores, que as disputas e lutas também estão inscritas na linguagem.

Ainda na carta, existem inscrições como “xs sujeitxs -”, que seriam identificadas como erros ortográficos⁸ (p. 15), e outras com barras inclinadas como “negra/o” (p. 16) e “escravizada/o (p.20). Kilomba marca sua posição em adaptar o que seria gramaticalmente correto, mas que, do ponto de vista social, traz ressonâncias de dizeres coloniais e patriarcais. Pelas aspas, pelos itálicos, pela ordenação entre o feminino e masculino, a autora inscreve sua desconfiança e críticas à linguagem.

No embate entre a norma gramatical e os “novos” usos linguísticos, podemos pensar as intervenções linguísticas da autora, como um gesto de resistência. Conforme Pêcheux, a resistência se materializa no

não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como se fosse uma estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (PÊCHEUX, [1982] 1990, p. 17).

Mudar, alterar, marcar com outros signos, acrescentar pronomes, são formas de marcar uma resistência à norma, que se estende da gramática aos corpos. As marcações propostas por Kilomba recaem sobre a morfologia e se estendem à sintaxe, afetando a estrutura da língua. Apontam para um impossível a dizer, na medida em que *outrxs*⁹ não é pronunciável. O (im)

8 Aqui a autora se refere à norma gramatical que identificaria como “erro” o uso de “x” na desinência de gênero.

9 O “x”, mesmo identificado como “erro ortográfico”, como diz a autora, inscreve-se na

possível a se dizer sobre o gênero, sobre as lutas de corpos e sujeitos produz seus efeitos, é uma forma de lidar com o real, o impossível de simbolizar que, como diz Pêcheux, “não descobrimos [...] a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 29).

Nesse jogo na língua, Grada Kilomba parte do princípio de que é necessário promover uma reescrita na língua portuguesa, uma vez que esta língua ainda é muito marcada de termos colonialistas e patriarcais, que não estariam presente em outras línguas ou que teriam sido, como exemplifica a autora, desmontados de línguas como o inglês e o alemão. Este é um ponto sensível aqui e nos debates que tocam questões interseccionais. Duas são as observações a serem feitas: por um lado, precisamos atentar para a ilusão de supor uma relação inequívoca entre língua e sujeito, ou ainda um como se os sentidos fossem e ficassem colados às palavras e bastasse banir algumas delas ou impor outras formas de escrita¹⁰. Por outro lado, há força, há historicidade, há memória inscritas em certas palavras. É nesse sentido que, diríamos a partir da autora, é preciso lutar contra um funcionamento colonialista e patriarcal na língua portuguesa.

Assim, os usos como os “/”, “@”, “x” e o “e”, dizem de uma prática política que produz fissuras na linguagem, que trazem à tona as lutas por se dizer. Sobre o “x”, Rodrigo Borba e Adriana Lopes (2018, p. 281) nos dizem que “rasurar o gênero gramatical com o X esgarça o campo semântico-pragmático de seu alcance: se, gramaticalmente, as desinências “o” e “a” têm referentes bem circunscritos (e, portanto, excludentes), o X abarca todxs por conta de sua indeterminação...”

Laís Medeiros refletindo também sobre a linguagem inclusiva nos traz que

De um lado, temos o @, que transgridiria a morfologia sem transgredir o binarismo, uma solução de arestas polidas e até graficamente arredondadas, remetendo aos domínios da informática e da comunicação on-line. Do outro, o x, graficamente pontiagudo, que rasuraria e carregaria consigo pré-construídos de diferentes campos de saber: é com um x que se assinala a alternativa escolhida (inclusive a de “sexo”, seguida das opções “masculino” e “feminino”, que se apresenta em qualquer formulário de identificação); é um x que perseguimos quando, frente a uma equação matemática, queremos chegar numa resposta certa, exata; é a abertura

carta de apresentação do livro como uma outra possibilidade, ainda que sua opção seja pela “/”.

10 Nesse sentido, é interessante ler Glozman (2021).

que clama por um fechamento. No entanto, quando incorporado à escrita, anuncia a permanência de uma abertura: aqui, nesta posição do discurso militante, não se fecha com a neutralidade, mas com o questionamento e a transgressão. (MEDEIROS, 2016, p. 81-82)

Para a autora, as formas de marcar uma linguagem inclusiva vão de formas que transgridem a morfologia, mas não ultrapassam o binarismo feminino/masculino, como também pontuou Grada Kilomba, ao discutir o uso do “ / ”. Já o “ x ”, como também discutiram Rodrigo Borba e Adriana Lopes (2018), rasuraria a escrita, indeterminando o gênero. É uma letra que inscreve a diferença, as possibilidades diversas que podem ser marcadas no lugar da desinência de gênero da gramática. Lugar possível para se dizer de sujeitos que estão além do binarismo masculino/feminino, “xs outrxs”, nas palavras de Kilomba. Laís Medeiros (2016), Brune Medeiros & Rodrigo Borba (2020) e outros autores que se debruçam sobre o tema asseveram que essas formas (/ , @ e x) estão entrando em desuso por diferentes motivos e, também, por algumas críticas que afirmam que a dificuldade de leitores digitais em decodificar alguns sinais. Assim, o “e” tem assumido a posição mais atual de marcador de uma linguagem inclusiva que não determine palavras em masculino ou feminino.

Enfim, as intervenções da escrita de Grada Kilomba apontam para uma reflexão metalinguística e social, questionando usos, historicidade de determinadas palavras e como a política se faz na/com a língua.

120

C) Fronteiras na língua

É a substituição de um léxico saturado por uma memória colonial e patriarcalista que está em cena no terceiro eixo, ou seja, trava-se uma luta no léxico, ao propor outras palavras que substituam aquelas que aprisionam corpos em espaços de interdições à vida.

Jean-Jacques Courtine (2009 [1981], p. 209) traça uma distinção entre *guerra ideológica de movimento* e *guerra ideológica de posição* que nos interessa aqui. Conforme esse autor, com o primeiro modo de guerrear, a luta se dá no movimento de apropriação da palavra do outro, isto é, toma-se a palavra outra e a faz significar diferentemente. A disputa, nesse caso, se faz torcendo e retirando sentidos do léxico outro, ou seja, a palavra permanece, mas seus sentidos são apagados. Já com o segundo modo, a luta se dá palavra a palavra, corpo a corpo, nas trincheiras, como diz o autor. Aí demarca-se, denuncia-se a palavra do outro e colocam-se outras em seu lugar. Este é o funcionamento que se encontra nesse terceiro eixo ao se propor, por exemplo, *escravizadas/os* e não *escravas/os*, *negra/o* e não *mulata/o*. Observe-se o verbete a seguir:

Na minha escrita, uso o termo “escravizada/o”, e não *escrava/o*; porque “escravizada/o” descreve um processo político ativo de desumanização, enquanto *escrava/o* descreve o estatuto da desumanização como identidade natural das pessoas que foram escravizadas. No entanto, o termo aparece por vezes de forma figurativa; nesses casos, opto por escrevê-lo em itálico: *escrava/o*

Escravizada/o e *escrava/o* instauram, portanto, fronteiras no dizer: circunscrevem posições discursivas distintas. Este é também o funcionamento que ocorre no primeiro eixo, ao se propor outras terminologias, e é, de certa maneira, o funcionamento no segundo eixo, ao lutar por outras formas de escrita. Com efeito, na carta e por vezes no livro, trata-se de uma luta em que se expõem as armas do outro e em que se anunciam as suas. Gesto que se estende aos itálicos, às aspas, às reduções e ao glossário que compõem a carta. Noutras palavras, talvez possamos dizer que o glossário e as marcações sobre a palavra configuram bandeiras que sinalizam a luta e as posições em que ela se dá.

São muitos os itálicos presentes ao longo da carta, do glossário e do livro também. Eles marcam sujeitos envolvidos no processo de racialização e seus lugares na formação social como *negra*, *senhora da limpeza*, *pacientes*; marcam noções e processos de tomada de posição ante ao racismo, como *negação*, *culpa*, *vergonha*, *reconhecimento*, *reparação*; marcam o que não é aceito na gramática do português, como o x em outrxs ou ainda o *sujeita*, e o que é da língua foracluído por reproduzir racismo e colonialismo, como *escrava/o*. Trata-se de uma marcação que serve para enfatizar alguns termos, mostrar que outros termos reproduzem o patriarcalismo, o colonialismo e que não deveriam estar na linguagem, assim como servem para marcar a língua, pela qual a autora luta, mas que ainda não é aceita, como *objetxs*, *sujeitxs*, *sujeita*. Um funcionamento que se poderia dizer contraditório, por usar a mesma marcação itálica para o que se empreende e para o que se precisa mudar. Mas, considerando a força dessa memória colonialista e patriarcal, diremos que se trata de um funcionamento que indica algo como *observe bem tuas armas*; veja em que elas se ancora(ra)m e em que resulta(ra)m. e *observe as minhas*. A questão é trazer à cena cada posição e indagar para que elas acenam: para a exclusão ou para a possibilidade de vida?

Além de itálicos, outras formas de luta, como já dito, se apresentam com a redução da palavra à letra (escrever *m.* e não *mulata/o*), ou ainda com as aspas, que põem em evidência uma formação discursiva colonialista, como em ‘cruzamento de raças’:

Quanto a esta [nomenclatura animal], confrontamo-nos com uma longa lista de termos, frequentemente usados ainda hoje na língua portuguesa, que têm a função de afirmar a inferioridade

através da condição animal. São termos que foram criados durante projetos europeus de escravatura e colonização, intimamente ligados às suas políticas de controle da reprodução e proibição do “cruzamento de raças”, reduzindo as “novas identidades” a uma nomenclatura animal, isto é, à condição de animal irracional, impuro. (KILOMBA, 2020, p. 19)

São, pois, marcas na língua que exibem incômodos e feridas; que exibem formas de interdição e de possibilidade, que reduzem a existência humana à condição animal, como vimos anteriormente no verbete *m. (mestiça/o)*, *m. (mulata/o)*, *c. (cabrita/o)*. São formas de dizer não à vida e formas que enunciam formas de poder viver. Não são sem contradições. Mas não são sem uma busca de interferência no real dos corpos, das línguas, tampouco sem a ilusão de dar conta de uma outra linguagem.

III. “A língua vai aonde o dente dói”¹¹

O título do artigo, como se pode ver, jogou com o título da autora e trouxemos à cena episódios rotineiros em nossa sociedade que expõem a cegueira de corpos brancos em seus privilégios ordinários, triviais na vida em sociedade, ao lado da crueza do funcionamento de processos de exclusão e de interdição de corpos outros em decorrência de classe, de gênero e de racialização. Trata-se de episódios do cotidiano que se constituem como “coisas-a-saber” das lutas em torno da racialização, do gênero e das classes. “Conhecimentos a gerir e a [não] transmitir socialmente [...] descrição de sintomas e de atos (a efetuar ou evitar)” (PÊCHEUX, 2015, p. 34-35).

Por que iluminá-los? Porque são índices de uma formação ideológica na qual se sustenta exatamente a cegueira do branco em relação ao que lhe é *já-dado, já-concedido, já-garantido, já-instituído* como condição de vida. É no detalhe que mora o diabo, nos avisa um grande escritor. É no detalhe que o movimento ideológico de sustentação dos sentidos se faz mais encarnado e desapercibido. Detalhe, por exemplo, que se denuncia pela letra outra, pela substituição da palavra bem-dita no desejo de inclusão de formas de (se) dizer no discurso através da desigualdade-contradição-subordinação no interdiscurso (PÊCHEUX, 2009), fazendo mover a memória da plantação no cotidiano.

O livro de Kilomba nos permitiu vários caminhos de reflexão. Nossas trilhas se deram a partir da branquitude – algo urgente na nossa sociedade e um objetivo mais amplo nas nossas investigações. Conforme Schucman,

11 Enunciado atribuído a Lênin, citado em Pêcheux (2009 [1975], p. 77)

MEDEIROS, V.;
CAVALCANTE, A.
*Fragmentos
de discursos de
um cotidiano
racializado:
Ressonâncias de
memórias da
plantação*

a branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial. Esse lugar é, na maioria das vezes, ocupado por sujeitos considerados brancos. (SCHUCMAN, 2012, p. 102)

Nosso percurso se fez sobre o movimento de luta na língua – algo que nos põe diante de divisões, relativas à classe, ao gênero e à racialização. Estamos em um momento de intensa produção de estudos relativos à interseccionalidade. A partir de Françoise Gadet e Michel Pêcheux (2010), diremos que estamos diante de uma divisão sob a unidade imaginária da língua, na qual a trama histórica de posições teórico-político-ideológicas pode afetar “os termos da lei, da ordem, da regra e do código” (GADET & PÊCHEUX, 2010, p. 30), das identificações e das subjetividades. É este o cenário da carta (e do livro) de Grada Kilomba sobre o qual caminhamos com nossas reflexões.

Referências¹²

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2015.

BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana Carvalho. Escrituras de gênero e políticas de *différance*: Imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 21, n. 0, p. 241–285, 2018.

CAMERON, Deborah. Linguagem inclusiva não é só para inglês ver. *Contxt*, 2020. (<https://contxt.letras.ufrj.br/item/40-linguagem-inclusiva>, acesso em 12/01/2022)

CAVALCANTE, André. *O corpo que habito: resistências e produção de sentidos dos/sobre os corpos trans*. Tese de doutorado defendida na UFF em 2021.

CESTARI, Mariana. *Olhar o próprio umbigo e enegrecer o feminismo brasileiro ou feministas e antirracistas graças às orixás*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2015.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

FRANÇA, Glória. *Gênero, raça e colonização: a brasilidade no olhar do discurso turístico no Brasil e na França*. Tese. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel *A língua inatingível*. (Tradução: Bethania Mariani e Maria Elisabeth Chaves de Mello). Campinas: Editora RG, [1981] 2010.

GLOZMAN, Mara Ruth. “Cinco palavras en un calidoscopio”, en de Mauro, Sofía (coord.)

Antología degenerada. Una cartografía del lenguaje inclusivo. Buenos Aires: Museo del libro y de la lengua / Biblioteca Nacional, en prensa.

(<https://revistazigurat.com.ar/lenguaje-y-movimiento-feminista-critica-del-idealismo-linguistico/>)

12 Este artigo não foi possível sem as referências indicadas, embora nem todas tenham sido citadas. Há ainda outros textos relevantes que, embora não referidos aqui, permitiram tais reflexões.

MEDEIROS, V.;
CAVALCANTE, A.
*Fragmentos
de discursos de
um cotidiano
racializado:
Ressonâncias de
memórias da
plantação*

GLOZMAN, Mara Ruth. *La ilusión del todo. Lengua(je), discurso y política de géneros en perspectiva materialista*. Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía; Lugar: Paris; Año: 2021 vol. 8 p. 111 - 138

GONÇALEZ, Lélia. *Por um feminismo afrolatinoamericano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JANSON, Tore. *A história das línguas: uma introdução*, São Paulo: Parábola, 2015.

FARIA, Michel. FARIA, Michel M. *Arquivo do conhecimento gramatical: uma compreensão discursiva da construção dos saberes sobre formação de palavras com os sufixos -ista e -eiro no Brasil*. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP. Campinas, SP, 2021.

GARCIA, Dantielli A.; ABRAHÃO E SOUSA, Lucília. A manualização do saber linguístico e a constituição de uma linguagem não sexista. *Revista Línguas e Letras*. V. 17, n 35, 2016, p. 86-106.

KILOMBA, Grada. *Memória da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (Tradução Jess Oliveira). Rio de Janeiro: Combogó, 2019.

LUCCHESI, Dante. A estrutura da língua e a criação do gênero neutro. Roseta. 2020. (<http://www.roseta.org.br/2021/02/22/a-estrutura-da-lingua-e-a-criacao-de-genero-neutro/>, acesso em 12/01/2022).

MEDEIROS, Laís. *Essa língua não me representa: discursos sobre língua e gênero*. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

MEDEIROS, Brune. BORBA, Rodrigo. *Linguagem Neutra*. Larvas Incendiadas, 2021. (<https://larvasincendiadas.com/2021/04/15/58-brune-medeiros-rodrigo-borba-linguagem-neutra/>, acesso em 12/01/2022.)

MODESTO, Rogério. *“Você matou meu filho” e outros gritos: um estudo das formas da denúncia*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos (Trad. brasileira de José Horta Nunes). *Cad. Est. Ling.*, nº 19, Campinas, jul./dez, [1982] 1990.

_____. (1983) *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. 7ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RIBEIRO, Ribeiro. *Pequeno Manual Antirracista*. SP: Companhia das Letras, 2019.

SCHUCMAN, Lia V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo* Tese. (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP. São Paulo, 2012.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. *Revista da Abralin*. V.10, n1., 2020, p. 1–23. (<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1709>, acesso em 12/01/2022)

ZOPPI-FONATANA, Mónica. Língua oficial e políticas públicas de equidade de gênero. *Línguas e instrumentos linguísticos*. n. 36, 2015, p.2021-243.

Presença negra no sul do Brasil: as suturas na materialização da memória

*Black presence in southern Brazil:
the sutures in the materialization of memory*

Gesualda Rasia¹

“Ele (o passado) é também uma força que nos habita e nos estrutura involuntariamente, o tecido do qual somos feitos.” (Régine Robin)

RESUMO

Neste trabalho me ocupo com o funcionamento dos espaços de contradição na tessitura da memória discursiva sobre a presença negra no Sul embranquecido do Brasil, presença que se marca como ausência pela negação, de parte de algumas posições, de que houve regime de escravidão. Marca-se como ausência também pelo modo como sujeitos negros e negras foram destituídos de seus arquivos e, ainda, pelo silêncio que não dá voz a esses sujeitos para que coloquem em cena suas narrativas. Como é próprio de trabalhos em Análise do Discurso (AD), a língua, como lugar em que se manifesta o funcionamento da ideologia, é o observatório dos discursos. Língua embebida da materialidade histórica, espaço de lacunas e polêmicas. O gesto de análise recorta, do interior de um arquivo de falas pretas, o depoimento de um ex-escravizado e o verbete de uma Enciclopédia, no qual é registrado, em terceira pessoa, a tragicidade de uma vida negra. Entre o dizer e o ser-dito pela voz do outro, emergem as suturas, o impossível da cicatrização de uma memória sempre lacunar e contraditória. Essa cicatriz histórica não cessa de se mostrar e produzir seus efeitos ante o esforço de superação da condição de não-pertencimento e de invisibilidade dos sujeitos negros.

Palavras-chave: *memória, sutura, negritude, narratividades, arquivos.*

ABSTRACT

In this work I deal with the spaces of contradiction in the discursive memory weaving about the black presence in the whitened South of Brazil, a presence that is marked as absence by the denial, according to some positions, that a slavery regime really happened. It is also marked as absence by the way in which black people were

1 Universidade Federal do Paraná. Bolsista CNPq PQ II, processo no. 316890/2021-9

deprived of their own records and, in addition, by the silence that does not let these individuals bring their narratives to the scene. As is proper of works focusing on Discourse Analysis (DA), the language, as the place in which the workings of ideology manifest, is the site of observation. Language soaked in historical materiality, a space of gaps and controversies. Thus, the analysis extracts, from an archive of discourses, the statement of a former slave, as well as an encyclopedic entry, in which the tragic nature of a black life is registered. Between the saying and the being-said through the voice of the other, the sutures emerge, the impossible healing of a memory that is always incomplete and contradictory. The historical scar continues to show itself and produce its effects before the effort to overcome the condition of non-belonging and invisibility of black individuals.

Keywords: *memory; suture; Blackness; narratives, files.*

Introdução

129

Nosso olhar, neste estudo, volta-se sobre o fato discursivo da presença negra no Sul do Brasil, *lócus* este em que hoje sobressai a discursividade sobre a constituição étnico-cultural composta por imigrantes europeus e seus descendentes. As condições de produção históricas que derivaram essa configuração coincidem, em muitos aspectos, com aquelas que sustentam, hoje, discursos acerca da negação da escravidão, assim como da ausência dos sujeitos negros na constituição econômico-cultural do Sul brasileiro. Fazendo frente a essa memória que silencia e subverte, situamos nosso olhar acerca dessa presença a partir de um confronto com o estabelecido/cristalizado, atentando para os processos que instauram e marcam as suturas/cicatrizes da memória como espaço de contradição. Para tanto, consideramos a emergência, no arquivo, da tessitura de narrativas que foram historicamente surrupiadas, colocando foco especialmente nos processos de reconstituição dos fios do dizer, dada a precariedade da voz do sujeito ex-escravizado nos documentos disponíveis. Nossa entrada no arquivo, a qual constitui nossos gestos de interpretação, se dá a partir de um relato oral de um sujeito ex-escravizado e de um verbete de enciclopédia, na qual narrativas negras têm espaço de privilégio.

A ruptura do silenciamento é possível, em sua maior parte, porque houve e há movimentos de resistência negra, os quais dialeticamente são co-partícipes do estabelecimento de lugares de legitimação. Podemos citar, entre tantos acontecimentos históricos que compõem esse cenário, a Lei de Cotas, aprovada em 2012; a inclusão e obrigatoriedade, no currículo oficial de ensino, da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Africana”, a partir do sancionamento da Lei 10639/03, em 2003, em alteração à LDB vigente; e o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, e instituído oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011.

Acontecimentos dessa ordem reconfiguram a *teia enunciativa negra* nas redes de memória, concebendo a memória como

necessariamente, um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...]. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos [...] (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Quando falamos em *teia enunciativa negra*, queremos prestar relevância à peculiaridade da arquitetura discursiva em torno dos/as sujeitos negros/as, usualmente ditos pela voz do outro, especialmente quando se trata de escravizados ou ex-escravizados. Aparentemente frágeis, tal qual uma teia de aranha², os dizeres que compõem essa narratividade revestem-se, contraditoriamente, de força capaz de resistência ao aparentemente óbvio sempre que tecem versões outras. Vale dizer que esse movimento é próprio da memória discursiva, como bem atesta Pêcheux: “E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro.” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Para pensar a relação entre o passado feito de silenciamentos e o presente ante o esforço de rupturas, situamos o debate teórico-analítico em torno da noção de **memória suturada**, como desdobramento da leitura de Robin (2016), obra em que a autora postula a *saturação* como *excesso (de memória) que nos invade hoje (e que) poderia ser apenas uma figura do esquecimento; inversão de signos, suspensão de um passado próximo, mas não pensado, não criticado, não decantado (...) indiferença ao passado*.

2 Segundo pesquisa da FAPESP, “Um fio de teia de aranha é mais forte do que um cabo de aço com as mesmas dimensões.(...) O segredo parece estar na conformação espacial assumida por segmentos de proteína chamados folha beta. Com a forma de um fole de sanfona, as folhas beta são mantidas por ligações químicas conhecidas como pontes de hidrogênio. Em geral consideradas fracas, as pontes de hidrogênio se unem firmemente quando confinadas num espaço ínfimo.” Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-segredo-da-for%C3%A7a/>. Acesso em 20/01/22.

A crítica de Robin ao excesso, pautada especialmente com relação à memória do Holocausto, problematiza, com propriedade, o esquecimento como avesso decorrente da produção de simulacros que acabam por constituir uma pseudomemória. As *cópias mais verdadeiras que o real* acabam, segundo a autora, por fortalecer os discursos negacionistas ante o Holocausto.

Diferente funcionamento tem, no Brasil, a memória da escravização negra, cujo negacionismo se opera a partir da falta, da ausência de testemunhos, ausência de arquivos, escassez de narrativas. Entre o excesso, discutido por Robin, e a falta, propomos a *sutura* enquanto vestígios linguageiros de uma tentativa de fazer cicatrizar a ordem da exclusão, do não pertencimento, no aspecto fragmentário dessa existência, no caso, das populações afro-brasileiras (RASIA, 2020). Estamos entendendo a *sutura* enquanto marcas na linguagem, fios do discurso que emergem como ponto de encontro entre a ordem do impossível, constitutivo do dano, e a do possível, instaurado pela falha na ideologia.

Partindo do entendimento da memória discursiva como recorte no interdiscurso, a partir das injunções operadas pela ideologia, podemos pensar a cicatriz da sutura como marca do que falta, sinal de que a evidência dos sentidos em torno da negação dos fatos reclama por outros sentidos, outra interpretação. É a “brecha na ideologia, que se abre pela corrosão dos sentidos dados como saturados”³, e nisso dando a ver as lacunas e silêncios.

É ainda Robin que nos auxilia a pensar nesse movimento avesso e significativo quando, em referência ao julgamento de Eichmann, ela afirma que aí se instituiu uma *cesura*⁴ importante na economia da memória da Shoah em todas as partes do mundo. (ROBIN, 2016, p. 254). A escravização negra nunca gozou de julgamento, e nessa lacuna também se materializa a naturalização do fato histórico. Longe de comparar os dois acontecimentos históricos, podemos pensar na sutura como tamponamento inerentemente contraditório da ferida histórica que guarda as marcas da cesura-corte.

3 Afirmação de FERREIRA (2022).

4 O destaque é nosso.

Entrevistador: *Como era sua vida na fazenda, no tempo da escravidão?*

Mariano: Era trabaiaando! De cedo à noite. Era no enxadão, de cedo à noite. Só largava de noite. Comendo em cuia de purungo; em cochinho de madeira. Racionado, ainda! Não era comida, assim como agora. Era os poquinho, os poquinho. E o feitor ali. Nós não tinha tempo nem de descansar as cadera, nem dez minuto que (como) agora. E o feitor, ali, como baciau – que agora dizem chicote – mas naquele tempo eles diziam baciau.

E: *Como era capturado o escravo que fugia?*

M: Ele fugia. Escondia. Os feitores saíam a campear. Pois é a mesma coisa que o senhor vai no mato fazer uma caçada. O senhor fecha (lança) os cachorros no rastro de uma caça. E o senhor fica esperando, cuidando. O cachorro tria (fareja) aqui, tria ali; tria aqui, ali. E até que acha a caça e traz pro senhor [...].

E: *O senhor alguma vez ouviu falar de algum quilombo?*

M: O quilombo no estado do Paraná. Vi falá [...] Eu vi falá que... Um dos chefes... não conheci. Porque a gente, nós saímo pra qui, pra ali, depois da Libertação. Porque naquele tempo não era tempo de batizado, nem de registro, nem de era, nem de data que nasceu. Era mesmo uma boiada no campo. Então, não tinha nem era. Então a gente não tinha liberdade de sair. É como eu tava explicando pro senhor inda hoje: que agora nós tâmo na glória [...].

E: *Os escravos sabiam que havia algum quilombo?*

M: Os chefes sabiam porque eles eram chefes, saíam. Porque nós não saía. Não podia sair. [...].

E: *Há quanto tempo o senhor está no Paraná?*

M: Fui nascido no Paraná e me criei no Paraná, na divisão com o estado de São Paulo. Mas, depois da Libertação, nós não tinha nada. Porque não tinha nada mesmo. Andava que nem passarinho, voando.

Curitiba, Julho de 1982. O professor e historiador Mário José Maestri Filho coleta e registra em livro depoimentos inéditos de ex-escravizados brasileiros, entre eles, Mariano Pereira dos Santos, então internado, e já próximo ao seu centenário. O sr. Mariano, que viria a falecer logo após o

depoimento, produz um ponto de ruptura na historiografia da escravidão negra no Brasil, haja vista que se trata do sujeito da escravidão falando sobre e a partir (d)o lugar de escravizado. Como bem afirma Maestri, em outro artigo referente à pesquisa que gerou o depoimento, “as raras vezes em que escutamos a voz do homem escravizado, ela nos chega filtrada pelas instituições escravistas (documentos policiais, atos notariais etc).” (MAESTRI, 1983, p. 81).

Importante se faz apontar que no depoimento do sujeito da escravidão não há controle do dizer, tampouco isenção ideológica. A referência do evento histórico, pelo sr. Mariano, como *libertação*, permite-nos refletir acerca dos movimentos de interpretação possíveis a partir da referida designação. De uma parte, lembremos que nos discursos oficiais a designação *Abolição* é predominante. E embora seja significativa partícipe tanto dos favoráveis à escravização quanto dos contrários, é nome que ancora e sustenta também o discurso oficial de justificação/argumentos para o fim da escravização, discursos estes que silenciam os movimentos de resistência da população escravizada. De outra parte, a designação *libertação*, embora partícipe da enunciação do sujeito ex-escravizado, denuncia o espaço fluido da contradição, haja vista que o sufixo -ção, formador de nomes a partir da base verbal, faz funcionar o nome liberdade com caráter duplamente ativo-reflexivo e passivo: a) pôr-se em liberdade; b) dar liberdade a.

Em outras palavras, a ancoragem do feito é reportada, simultaneamente, ao escravizado e ao escravizador. E, sobretudo, oblitera a resistência negra. No escopo da narrativa do sr. Mariano, essa perspectiva de interpretação assume força quando ele afirma nada conhecer sobre os quilombos, e declara sobre a exclusividade dos chefes em torno desse saber. Os chefes seriam aqueles escravizados com poder sobre os demais, como os feitores e capitães-domato, e que, por conta de seus privilégios na estrutura escravagista, gozariam da possibilidade de ir e vir e, assim, organizar-se politicamente? Dificilmente, haja vista que, via de regra, esses eram coniventes com os interesses dos senhores escravagistas. Seriam, então, figuras que organizavam o movimento em meio aos escravizados? Muito provavelmente. Contudo, o que dizer sobre o desconhecimento do sr. Mariano sobre a mais emblemática forma de resistência negra? Ela não seria partilhada entre todos os cativos? O senhor Mariano guardaria algum receio de falar sobre?

A narrativa histórica oficial preenche os buracos produzidos pelos não-ditos com os nomes próprios *Lei Áurea* e *Princesa Isabel*, apagando ou opacificando as lutas e movimentos de resistência dos sujeitos negros/as, assim como as condições econômicas que pautaram o fim da escravização como ganho político no quadro histórico de então. A narrativa negra inscreve-se no espaço fluido em que negros/as se projetam, imaginariamente, como sujeito e objeto. Essa ambiguidade demarca, na linguagem, a falta de controle

do sujeito sobre seu dizer. O *nós escravizados* coloca-se e instaura-se ante o outro pelo qual usualmente sempre foi dito como, por exemplo, quando o sr. Mariano afirma sobre a *caridade da Princesa Isabel e de Dão Pedrinho* (p. 30).

Os sentidos do significante *caridade* vão, no entanto, esfacelando-se no fio do discurso que tece a narrativa da entrevista. Em outro excerto da entrevista, o sr. Mariano afirma que “depois da Libertação é que o povo foi ficando *alibertado*. Trabaçando para si”. (p. 34). A estrutura verbal de gerúndio, assim como o prefixo -a em *alibertado* põem em relevo a noção de processo. A narrativa do sr. Mariano é marcada por um “antes” e um “depois” da libertação. O roteiro da entrevista assim estrutura a temporalidade dos fatos no tempo da escravidão; contudo, o sujeito do discurso entremeia esse tempo com a ordem do depois, recortando significantes que recompõem rastros que materializam a contradição latente entre o ato de libertar e, simultaneamente, manter as condições de aprisionamento, de impossibilidade: “*Nóis não tinha nada. Saímos sem nada./ Então que fumo se colocando. Porque tábuas, para fazer a casa, era tirada a machado./ Trabaçando pra si./ Agora, no Hospital das Clínicas, é que eu calcei o que o povo calçava./ Porque nós não tem recurso. Sem nada. (...) Tô sem servintia. Pronto de pedir esmola.*”

O recorte que operamos no depoimento do sr. Mariano tece a costura entre passado e presente, e não se trata apenas do tempo presente da entrevista, os anos 80. Antes, é síntese da atualidade, quando, na estrutura social brasileira, significativo número de sujeitos negros e mestiços encontram-se ainda em condições similares. Ex-escravizados saíram apenas com sua força de trabalho, já esgotada. Nenhum meio de produção material lhes foi concedido: “Daí, com meu pai, meus avô; eles compraram (talvez acamparam) num bando numa fazenda do estado do Paraná (...) – três dias que nós ia pagar emposto de terra do Cerro Azul.” (p. 26).

Os fatos denunciam a condição de expropriação que conformou a memória, expropriação material mas também das narrativas, e o triste legado da condição desses sujeitos *sem data de nascimento, sem registro, sem batismo, sem era e sem-arquivo*. Essa designação, a de *sem-arquivos*, criada pela educadora Eliane Peres (2020), sintetiza e emblematiza os múltiplos traços que constituem a historicidade da condição negra no Brasil no enfrentamento social e racial. Aliados das condições pró-estabelecimento da cidadania no pós-abolição, esses sujeitos têm a desigualdade como ponto de partida na luta de classes: “*Nóis saímos pra qui, pra ali (...) era mesmo uma boiada no campo.*” (MAESTRI, 1983, p. 34).

A destituição material é o fator determinante dessa desigualdade, mas não o único. Junto a ela, atua fortemente a destituição simbólica, que subtrai dos sujeitos as condições de colocarem-se como cidadãos. No limite, subtrai-lhes as condições de colocarem-se como humanos que são. A recorrência das estruturas comparativas faz ressoar fortemente esse sentido: “era mesmo

uma boiada no campo.”/ “Até que (o cachorro) acha a caça e traz pro dono.”/ “Andava que nem passarinho.” É importante considerar que, se por um lado o sujeito que narra sua história não se coloca como humano que é, na linearização do seu discurso intervém, como fio organizador que estrutura a memória, a responsabilidade dessa destituição de parte do outro opressor. Nos três enunciados, as orações que comportam a comparação não têm sujeito em 1ª pessoa, pois este encontra-se elíptico, recuperável na oração anterior, ou o enunciado está construído em 3ª pessoa, como em “acha a caça e traz pro dono.”

Compreender o modo material de funcionamento e (re)organização da memória diz respeito, sobretudo, a colocar em causa as ausências constitutivas das narrativas sobre a questão negra. Diz respeito à entrada no arquivo a partir dos efeitos de sentidos produzidos por suas lacunas. Lembremos, aqui, de Pêcheux, para quem o arquivo é “[...] espaço polêmico de maneiras de ler, uma descrição do trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (PÊCHEUX, 1994, p. 55).

É assim que mobilizamos a linearização de uma memória acerca da presença negra no Sul, tecida a partir de fragmentos, dos quais trazemos, agora, parte de um verbete da Enciclopédia Negra, organizada por Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz (2021):

Damásia: Século XIX, Castro, Paraná.

[...] deve ter nascido em 1830, possivelmente filha de africanos que foram trazidos por tropeiros, passando por Sorocaba. Em 1850, Damásia era cativa de Inácia Maria. Com apenas 20 anos, era mãe do “pequeno João”. Ela resolveu fugir com o filho e para isso estabeleceu estratégias. Escolheu a noite do dia 12 de abril de 1850. Na manhã seguinte, Damásia já seria perseguida por capangas-do-mato. Acabou capturada dias depois [...].

Damásia sabia que a fuga tinha várias etapas. A primeira era evitar a imediata captura, permanecendo escondida em algum lugar. Depois era preciso procurar ajuda; podia ser empregada numa fazenda ou vila, talvez se passando por alguém livre. Caminhando pelas matas da região aconteceu, porém, uma tragédia. Seu filho João acabou sendo picado por uma cobra peçonhenta. Em desespero, Damásia “com o coração doendo lançou o corpo do menino João já sem vida no rio Iapó e se dirigiu rumo à cidade.” [...] (GOMES *et. al.*, 2021, p.145).

Esteves (2017) afirma que “listas de palavras, dicionários e enciclopédias já foram conhecidos como tesouros – do latim *thesaurus* –, depósitos do conhecimento em que era possível acumular informações valiosas: no sentido linguístico, histórico, científico, artístico” (p. 162). Salienta que embora *tesouro* não seja a designação corriqueira das enciclopédias, elas são também assim referidas, funcionando no imaginário social como fontes de conhecimento. Esse autor nos mostra, no desenvolvimento de sua pesquisa, como tal imaginário conforma as enciclopédias enquanto produção que se projeta como completa e suficiente:

As enciclopédias ocupam o lugar de fornecer os sentidos para que esse sujeito pragmático possa satisfazer as necessidades da vida cotidiana, possa saber aquilo que deve saber. Consultam-se, nas enciclopédias, verbetes relativos a tudo aquilo que se deseja saber. A enciclopédia se produz na ilusão de apresentar todas as respostas a tudo aquilo que o sujeito deseja conhecer. A falta desses saberes que circulam nas enciclopédias provoca ilusão de arriscar a felicidade do sujeito, ainda de acordo com o que propõe Pêcheux. (ESTEVEES, 2017, p.48).

O arquivo de Gomes, Lauriano e Schwarcz, na forma de enciclopédia, produz uma fissura/ruptura nesse imaginário de completude, especialmente porque põe em cena personagens negros, escravizados, os quais não são, usualmente, matéria de registro enciclopédico. Mas, essencialmente, também porque o faz de modo diferenciado. Não se trata de meros registros biográficos ou de dados com pretensão de feição objetiva, mas micro-narrativas que enfrentam as lacunas e ausências sem objetivo de equacioná-las. A fluidez dos registros nas datações e nomes, por exemplo, não tampona imprecisões; antes, confere visibilidade à natureza de sem-registros e sem-arquivos dos sujeitos à escravidão: “*deve ter nascido* em 1830”; “era mãe do *pequeno João*.”

O imaginário de completude joga, pois, com a falta constitutiva na conformação da narratividade que fixa nomes, fatos e datas. Os fios que tentam suturar os espaços não preenchidos atestam a inescapabilidade da contradição na ordem da memória nacional, tornando possível, dessa forma, que ela se reconfigure.

Se as narrativas oficiais de que dispomos, até então, sonegaram a perspectiva dos sujeitos escravizados, a narrativa enciclopédica torna possível um outro ponto de observação no olhar sobre a História, ainda que negros/as continuem sendo falados. Das fugas, por exemplo, sabemos, usualmente, pelos registros jornalísticos da época. O registro-narrativa presente na Enciclopédia Negra tece o relato da fuga na contramão do que os autores designam de “banalização” e sem conotação política. Ao argumento de

fuga por “inadaptação” às condições de vida a que eram expostos, Gomes *et al* (2021) acentuam a necessidade de projetos, planos e estratégias para as referidas fugas, com o importante detalhe, ainda, de que muitas vezes eram executadas por mulheres, cativas mães. Assim, podemos refletir acerca da relevância da prática da fuga, ao lado da organização dos quilombos e dos suicídios, como prática organizada de resistência à escravidão negra.

Considerações Finais

Mariano conseguiu deixar seu depoimento, fragmento que compõe o mosaico das narratividades negras hoje e autoriza fazer ressoar o aspecto mais brutal da desigualdade no jogo de forças, a destituição do traço humano: “O senhor fecha (lança) os cachorros no rastro de uma caça”. Esse enunciado nos faz reportar a SOUSA (2020, p. 239), quando esta autora afirma que “os negros foram arrancados de seu lugar de origem, definidos como objetos e deslocados em navios superlotados...”. E, ainda: “os negros passaram a ocupar o lugar de coisa desumanizada a posição de peça a ser comprada, vendida, sacrificada e reposta.” (op.cit).

Enunciar/denunciar a cisão entre os sujeitos que os categoriza como humanos e não-humanos é fazer suturar as cicatrizes históricas, primeiro e essencialmente, pela possibilidade de narrar; depois, e também, por possibilitar que outras versões venham à tona, as dos sujeitos negros/as, tecendo narratividades que até então não emergiam nos fios legitimados.

A história de Damásia, de algum modo colhida e registrada, estrutura-se em terceira pessoa. Esse outro que narra dá visibilidade à humanidade da escravizada: “*Com o coração doendo*⁵, Damásia lança o corpo do menino ao rio”. Humanidade essa que é destacada em seu aspecto paradoxal quando ancorada na perspectiva das narrativas dominantes:

No fim do processo, as próprias autoridades avaliaram que a mãe não tinha premeditado a morte do filho nem o jogado de propósito no rio. Ela só havia tomado essa decisão por puro desespero, ao perceber que ele estava morto. Paradoxalmente, alegavam ter percebido que Damásia ainda “sofria de sentimentos de humanidade”, por causa de sua reação diante da morte do filho. (GOMES *et.al*, 2021, p. 146).

A *humanidade* de Damásia, corporificada pelos autores da Enciclopédia Negra na metáfora do *coração doído* e pelos enunciadores das narrativas hegemônicas como *sofrimento inesperado*, ganha corpo no efeito de narratividade que inscreve a ordem do dizer na historicidade

5 O destaque é nosso.

negra, põe em tela sua versão e demarca o nó-atamento que produz suturas na relação entre a ordem da língua e a ordem da história-memória ressignificada.

Marianos e Damásias rompem séculos de silenciamento e fazem ressoar sentidos que jazem no limbo das coisas-a-saber. Não sem riscos, não sem enfrentamentos, não sem deparar-se com a lógica do absurdo da negação do escravismo brasileiro, passado ou contemporâneo, em pleno século XXI.

ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. *Discurso sobre alimentação nas enciclopédias do Brasil: Império e Primeira República*. Niterói: Eduff, 2017.

GOMES, Flávio dos Santos *et al.* *Enciclopédia Negra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MAESTRI, Filho, Mário José. “Documento”. In: *História, questões e debates: Revista da Associação Paranaense de História*. Ano 4, n. 6, Curitiba, Junho de 1983. (p. 81-97).

MAESTRI Filho, Mário José. *Depoimentos de escravos brasileiros*. São Paulo: Ícone, 1988.

MEDEIROS, Vanise. *et.al.* *Almanaque de fragmentos: ecos do século XIX*. Campinas, SP: pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, Michel. “Papel da memória.” In: ACHARD, *et.al.* *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. *et al.* (org). *Gestos de leitura: da história ao discurso*. Tradução: Bethânia S. C. Mariani *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p.55-66.

PERES, Eliane. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros e escravizados no Brasil: as várias histórias dos „sem-arquivos. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 149-166, jan/abr 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52701>.

RASIA, Gesualda dos Santos. Intolerância e resistência: a memória como tecido suturado. *Primavera de Pesquisas no Sul: discurso e resistência*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PmAoeWpOJ24&t=2s>.

ROBIN, Régine. *A memória saturada*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2016.

O colorismo em Alice Walker e a construção interseccional de feminilidades negras¹

Alice Walker's colorism and the intersectional construction of black femininities

Larissa Silva Fontana²

RESUMO

Esse artigo objetiva compreender a relação entre diferentes tonalidades de pele negra e distintos processos de racialização discursivizados no texto “*If the present looks like the past, what does the future look like?*” da autora negra estadunidense Alice Walker, apontado por textos produzidos nas mídias negras brasileiras como referência para a definição de colorismo como “a diferença de tratamento entre pessoas negras baseada unicamente na cor da pele”. Para tal fim, abordo as diferenças entre as organizações raciais brasileira e estadunidense na relação com o processo de interpelação ideológica e de produção discursiva. As análises da obra de Alice Walker apresentadas demonstram a impossibilidade de compreender o colorismo por uma perspectiva racial que desconsidere os atravessamentos de gênero, classe e sexualidade que constroem feminilidades e masculinidades negras em contextos de histórico colonialista, o que impôs a necessidade de adotar uma perspectiva interseccional de análise discursiva.

Palavras-chave: *Colorismo; Interpelação Ideológica; Feminilidades negras.*

ABSTRACT

This article aims to understand the relationship between different shades of black skin and different processes of racialization discussed in the text “*If the present looks like the past, what does the future look like?*” by the black American author Alice Walker, pointed out by the black Brazilian media as reference for the definition of colorism as the difference in treatment between black people based solely on skin color. To this end, I approach the differences between Brazilian and American racial organizations in the process of ideological interpellation and discursive production. The analysis of Alice Walker’s work demonstrates the impossibility of understanding colorism from a racial

1 O texto apresenta um recorte revisitado de minha dissertação de mestrado, com análises aprimoradas a partir de comentários de pares.

2 Doutoranda UNICAMP.

perspective that disregards the crossings of gender, class, and sexuality that build black femininity and masculinity in contexts of colonialist history, which imposed the need to adopt a perspective of an intersectional approach to discursive analysis.

Keywords: *Colorism; Ideological Interpellation; Black femininities.*

Em pesquisas anteriores, investiguei a mobilização de um discurso sobre raça específico, presente em mídias negras³ atuais, que diz respeito ao colorismo. Nos discursos sobre o colorismo, postos em circulação em contexto de expansão das cotas raciais no Brasil, a miscigenação brasileira é relacionada à existência de uma escala social, política e econômica hierárquica de cores entre a população negra, que garantiria às pessoas de pele clara sofrerem menos preconceito racial e, assim, adentrarem aos espaços de ascensão social. A proporção entre pigmentação e discriminação racial encontra referência na obra da autora estadunidense negra Alice Walker⁴, apontada como precursora do termo *colorism*, que aparece em sua obra “*In Search Of*

3 As mídias negras podem ser compreendidas discursivamente como “espaços digitais de produção de ‘discursos sobre’ que mobilizam os discursos racializados, em sua diversidade, os impondo enquanto objeto a ser (re)significado”, em um processo que simultaneamente (re)constrói tais mídias como “responsáveis por falar sobre a raça, por retratá-la, torná-la compreensível para os leitores” (SILVA-FONTANA, 2021, p. 179).

4 Alice Walker é uma poetisa, escritora e crítica literária negra estadunidense, nascida na Georgia, em 1944. Sua obra é conhecida por abordar diferentes vivências de grupos minoritários, especialmente das mulheres negras estadunidenses, e por discutir o poder transformador da compaixão e do amor entre mulheres na busca pelo autoconhecimento e pela liberdade frente às opressões.

Our Mothers' Garden: Womanist Prose" (1983), mais especificamente no ensaio "*If the present looks like the past, what does the future look like?*" (1982), onde é definido por ela como: "tratamento prejudicial ou preferencial de pessoas da mesma raça baseado unicamente na cor"⁵. Em suma, nesses discursos sobre o colorismo no Brasil, a definição de Walker é atrelada apenas a uma questão racial.

Apesar da constante citação deste trabalho, vários textos das mídias negras mobilizavam apenas a conceituação sintética de colorismo apresentada por Walker, mas não abordavam as reflexões que a autora desenvolveu em torno dos impactos causados na comunidade negra pela existência de diversas tonalidades de pele em corpos diferentemente marcados por gênero, raça, sexualidade e classe. Vale pontuar que, até maio de 2021⁶, essa obra de Walker não contava com tradução para o português brasileiro, o que constituía um obstáculo para o acesso à discussão completa de Walker. Nesse sentido, a emergência do debate sobre o colorismo nas mídias negras ampliou o interesse em conhecer a discussão da autora acerca do papel do tom da pele na organização racial estadunidense e, conseqüentemente, ampliou também a demanda pela tradução da obra.

Neste trabalho, a partir do escopo teórico da Análise de Discurso materialista articulado a alguns estudos raciais e interseccionais, objetivo compreender a rede de sentidos que relaciona o tom da pele à constituição de diferentes sujeitos racializados e generificados no texto de Alice Walker. Para isso, primeiramente, apresento reflexões sobre como as diferentes organizações raciais precisam ser consideradas na análise discursiva, uma vez que atravessam os processos de interpelação ideológica dos sujeitos. Em seguida, apresento alguns recortes da obra de Walker para compreender as redes de sentido que significam feminilidades negras, considerando as particularidades das condições de produção estadunidenses, em que o racismo aberto (GONZALEZ, [1988] 2020) estrutura as relações capitalistas organizadas pela colonialidade (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

1 Interpelação Ideológica entre raça, gênero e classe

A partir da articulação entre a teoria althusseriana e a produção teórica de Frantz Fanon, Modesto (2018b) analisa como as questões raciais tensionam o processo de interpelação ideológica nas sociedades ocidentais, atravessando os sujeitos racializados por um reconhecimento a partir de um olhar terceiro que atribui lugares específicos de identificação ao corpo

5 WALKER, 1982, s/p, tradução nossa.

6 A primeira tradução para o português brasileiro da obra foi anunciada em fevereiro de 2021 pela editora Bazar do tempo e lançada em 19 de maio de 2021.

dito/denunciado enquanto negro. Nessa perspectiva, o sujeito racializado constitui-se por um processo de dupla consciência, no qual ele próprio se vê no lugar que lhe é atribuído e, simultaneamente, percebe que é identificado dessa maneira pela sociedade.

Na teoria althusseriana, é na interpelação pela ideologia, pelo reconhecimento com determinadas posições, que os sujeitos e os sentidos se constituem simultaneamente. A partir dessas posições, estabelecidas em determinadas possibilidades contextuais, “o sujeito é posto a interpretar de modo que, no movimento de sua constituição enquanto sujeito, os sentidos se mostram para ele de maneira evidente” (MODESTO, 2018b, p. 127). Assim, tal como a ideologia produz a evidência de um “eu negro/a” como um processo que abrange a todos distinguindo-os, produz também a evidência dos sentidos sobre “ser negro/ser negra” (e sobre seus lugares) em determinadas condições de produção. Modesto argumenta que, nos contextos de hierarquização racial, a expressão “olhe, um preto!” convoca o (cor)po à identificação do sujeito, o que singulariza o processo de constituição deste enquanto sujeito racializado a partir de um olhar que coloca “em funcionamento um veredito incontornável e definido pelo outro, gesto que demanda um olhar terceiro e um olhar de si” (MODESTO, 2018b, p. 135). Tal olhar provoca, nesse entendimento, um reconhecimento negativo de si que desliza para uma interpelação estabelecida pela acusação, pela denúncia.

A tese althusseriana de interpelação ideológica possibilita compreender que o movimento que interpela o indivíduo em sujeito é um processo que está constantemente “regendo” nossas práticas e gestos dentro de uma formação social que necessita, a todo instante, (re)organizar os sujeitos e os sentidos para garantir a ordem vigente, sempre tensionada pela luta de classes, ainda que “toda formação social concreta dependa de um modo de produção dominante” (ALTHUSSER, 2008, p. 42). Assim, consoante à argumentação de Modesto (2018b; 2021), é preciso considerar que, em formações sociais com histórico colonialista, esse modo de produção dominante se sustenta em uma luta de classes necessariamente racializada e generificada, travada sob os efeitos de distintas organizações raciais.

Ao se dedicar à compreensão da singularidade da organização racial brasileira, Gonzalez ([1988] 2020) afirma que o racismo, em suas diferentes facetas, foi fundamental para as estratégias de controle estabelecidas pelos povos europeus nos processos de colonização, especialmente ao longo do séc. XIX. A autora compreende que o modelo eurocêntrico de “diferenciação” de raças serviu, num primeiro momento, como uma estratégia colonizatória, em que “o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da ‘superioridade’ do colonizador pelos colonizados”, mas que essa estratégia foi reproduzida e aprimorada de inúmeras formas após a abolição institucional da escravização e a consolidação do modelo econômico capitalista.

É nesse sentido que o racismo, enquanto articulação ideológica a conjunto de práticas, denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classe e no sistema de estratificação social (GONZALEZ, [1981] 2020, p. 187).

No caso estadunidense, cuja colonização foi marcada pela atuação de povos anglo-saxões, os discursos sobre “raça”, constituídos sob o modelo ariano de explicação, “referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista” (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 129), têm como determinantes os dizeres biologicistas ligados à genotipia, à ascendência genética.

O primeiro [racismo aberto] é característico das sociedades de origem anglo-saxônicas, germânicas e holandesas, em que se estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros (sangue negro na veia). De acordo com essa articulação ideológica, **a miscigenação é algo impensável (embora o estupro e exploração sexual da mulher negra sempre tenha ocorrido), na medida em que o grupo branco pretende manter sua “pureza” e reafirmar sua superioridade.** Em consequência, a única solução, assumida de maneira explícita como a mais coerente, é a segregação dos grupos não brancos (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 130, grifos meus).

A partir da reflexão da autora, entende-se que a articulação ideológica que constrói discursivamente a superioridade branca produz efeitos de sentido de que haveria uma distinção absoluta e insuperável entre, por um lado, os brancos, cuja origem seria exclusivamente europeia, e, por outro, os afrodescendentes, inclusive aqueles frutos da miscigenação. Esses efeitos se constroem por um amplo contingente de textos oficiais, como legislações e recenseamentos populacionais, que (re)afirmam o dito “caráter determinista” do DNA, do genótipo.

Por exemplo, eliminou, das classificações oficiais, as categorias intermediárias entre white (branco) e negro (preto). Assim, o censo de 1890 incluía as categorias **octoroon** (oitavão; ou seja, uma pessoa com uma oitava parte de “sangue” africano e o resto de origem europeia), **quadroon** (quadrarão; isto é, um indivíduo com 25% de ascendência africana e 75% de europeia) e **mulatto**.

Octoroon e quadroon desapareceriam em 1900; mulatto, que ainda constava da contagem feita em 1920, seria eliminado na seguinte. De 1930 em diante, até 2000, os recenseamentos permitiram tão somente uma classificação para os indivíduos considerados afro-americanos: Negro (categoria essa mudada depois para Negro or [ou] *Black*) (BARICKMAN, 2009, p. 187, grifos do autor).

Exemplo do funcionamento dessa divisão racial marcada pelo discurso da hierarquização genética é a conhecida legislação estadunidense, cuja vigência durou cerca de 60 anos, chamada de “regra de uma gota só”. Segundo tal norma, todo indivíduo que tivesse qualquer grau de ascendência africana era considerado negro e, sob os olhos da lei, não importava se os antepassados desse indivíduo eram predominantemente europeus, tampouco se sua aparência se distanciava do imaginário de fenótipo africano. A norma tinha caráter antimiscigenação e proibia casamentos ou qualquer tipo de relação interracial. Para Gonzalez ([1988] 2020), o efeito desta segregação explícita sobre o grupo negro reforçou a identidade racial individual e coletiva, a qual a autora atribui os avanços da produção científica antirracista e da luta antirracista nos EUA:

[...] é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado “inferior” (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 131).

Já nas sociedades de origem latina, a autora identifica o funcionamento de um racismo por denegação. Em diálogo com a psicanálise freudiana, Gonzalez descreve essa forma de racismo marcada por um processo em que os indivíduos, mesmo ao formularem seus desejos, pensamentos e sentimentos, até o momento recalcados, permanecem se defendendo destes, negando sua pertença: “enquanto denegação de nossa ladino-amefricanidade, o racismo ‘à brasileira’ se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (democracia racial brasileira)” (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 127). Assim, no funcionamento do racismo por denegação, “prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’” (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 130) que sustentam a negação de comportamentos segregacionistas com base nas diferenças, raciais ao mesmo tempo em que apagam, marginalizam ou deturpam expressões e corpos de origem indígena ou africana.

Para a autora, essa formação social e racial teria origem na organização hierárquica histórica das sociedades luso-ibéricas que não precisaram se valer de segregações institucionais explícitas – como as de origem anglo saxãs –, uma vez que, pelos confrontos com mouros na formação de Portugal e Espanha, essas sociedades “adquiriram uma sólida experiência quanto aos processos mais eficazes de articulação das relações raciais” (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 131) que envolviam uma forma mais eficaz de “alienação dos discriminados”, ainda mais eficiente do que a segregação explícita e institucional.

Sabemos que as sociedades ibéricas se estruturam a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 131).

Os reflexos dessas práticas sócio-históricas no modo como a colonialidade se perpetuou no Brasil seria especialmente a consolidação de uma “ideologia do branqueamento” (GONZALEZ, [1988] 2020), reproduzida pelos aparelhos ideológicos tradicionais, posta em circulação pelos meios de comunicação de massa e responsável por perpetuar os valores, crenças e corpos brancos e europeus como universais, verdadeiramente humanos e, conseqüentemente, superiores. Os efeitos do mito da superioridade branca sobre o grupo oprimido teriam sua eficácia garantida pelo “estilhaçamento e fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecimento (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com **a simultânea negação da própria raça, da própria cultura**” (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 131-132, grifos meus).

Considerando o papel da raça na produção discursiva dada em condições de produção marcadas por históricos colonialistas, Modesto (2021) entende que os processos de racialização são constitutivos da subjetivação e das identificações dos sujeitos com discursos racializados, que, por sua vez, extrapolam os discursos de/sobre raça, indicando um “funcionamento de discursos racializados em larga escala e em diversas instâncias, tecnologias e materialidades à primeira vista não necessariamente inscritas tematicamente

na discussão racial” (MODESTO, 2021, p. 3). Assim, segundo o autor, a noção de discursos racializados não se configura como uma tipologia discursiva ou conteúdo temático que abarque questões raciais, mas como uma discursividade ampla e complexa produzida em contextos de bases colonialistas racialmente estruturados, que é (sempre) atravessada por identificações de gênero, classe, sexualidade, território, e que afeta a constituição de inúmeros discursos outros nessas condições.

Nesse sentido, os discursos racializados apontam para **o processo de racialização das condições de produção, formulação e circulação dos discursos e não para a especificidade de um tema (como raça ou racismo)**. Não se trata de “falar sobre” raça, mas de **ter os processos de racialização atravessando discursividades, ainda que por efeitos do silenciamento, da contradição, da metáfora, da paráfrase, da paródia etc.** Assim, um discurso racializado, em minha perspectiva, dá conta de um funcionamento discursivo atravessado pela memória dos processos sociais e históricos de racialização os quais se manifestam não apenas nos dizeres e imagens específicos de/sobre raça, mas também nos dizeres e imagens que dissimulam seu atravessamento racial, apesar das condições sociais e históricas de uma formação social capitalista e de origem colonial nas quais se insere (MODESTO, 2021, p. 9, grifos meus).

148

Assim, refletir sobre os processos de racialização na sua relação com o discurso é compreender que, mais do que um referente no mundo ou uma referência a (cor de) corpos, designar alguém ou algo como “negro” afeta os processos de identificação e de subjetivação que se relacionam com os diferentes corpos, de diferentes maneiras, em determinadas condições de produção. O contexto estadunidense em que Walker está inserida, por seu histórico de colonização sustentado na segregação racial institucional, é marcado pela colonialidade, enquanto dimensão ideológica que (re)atualiza modos de estruturar as relações de desigualdade e de dominação social, por meio de um processo que reproduz “as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 9).

Em suma, para uma perspectiva discursiva, apreender o funcionamento opaco dos significantes da “raça” dentro da hegemonia de uma formação ideológica (PÊCHEUX, [1975] 2016) colonialista é compreender uma disputa de sentidos desigual, em que os processos de racialização, ao marcarem a alteridade – o corpo outro – a partir de lentes eurocêntricas, exercem papel predominante na manutenção das hierarquias. Esses processos de racialização,

para além de organizarem as divisões desiguais de poder, atravessam o modo como os sujeitos se constituem nas práticas sócio-históricas, das quais discursos racializados fazem parte.

Essas reflexões nos auxiliam, enquanto analistas de discurso, no importante processo de “desnaturalizar” a relação de evidência entre palavra e objeto para fazer intervir os dizeres que sustentam discursividades que constituem sujeitos, corpos e discursos racializados e generificados mesmo quando não se diz, explicitamente, sobre raça e gênero.

2 Um retorno a Alice Walker: tensões de gênero e raça no discurso do colorismo

Publicado em 1983, *In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose* é uma coleção composta por 36 textos por Alice Walker, entre eles ensaios, artigos, resenhas, declarações, cartas e discursos, produzidos entre 1966 e 1982. Os textos são marcados pelas reflexões de Walker acerca do “mulherismo”, vertente teórico-política filiada aos estudos africanos de gênero, a partir da qual ela desenvolve diversas análises literárias quanto à presença (e ausência) de personagens mulheres negras na literatura inglesa.

Em “*If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?*” (1982), um dos textos que integram o livro, Walker analisa uma fragmentação interna à comunidade negra, atribuída ao funcionamento do colorismo, definido por ela como “o tratamento prejudicial ou preferencial de pessoas da mesma raça baseado unicamente por sua cor” (WALKER, 1982, s/p, tradução nossa). Ao longo da reflexão, a autora discute como as diferentes tonalidades de pele dentro da comunidade afetariam as identificações de gênero de mulheres negras, resultando em tensões crescentes entre essas *mulheres* de diferentes tons de pele.

Selecionei e traduzi⁷ alguns recortes⁸ do texto de Walker para compreender os processos de significação que marcam o trabalho da

7 Desenvolver uma análise de recortes traduzidos do inglês estadunidense para o português brasileiro é um modo de estabelecer relações parafrásticas que, ao transporem enunciados constituídos e formulados em uma língua para outra, são possíveis por uma “adequação” de sentido às formas que existem no português brasileiro, adequação exposta aos limites de toda tradução e que não pressupõe que seja possível entrar em contato com um discurso original da língua de publicação. Um exemplo desse exercício foi como busquei compreender e explicitar os efeitos de sentido mobilizados por “*black black woman*” (mulher negra retinta), “*light-skinned black woman*” (mulher negra de pele clara), “*light black women*” (mulher negra clara), “*black-skinned Woman*” (mulher de pele preta), “*dark-skinned black woman*” (mulher negra de pele escura) e outras na relação entre a pigmentação de pele (discursivamente associada ao que é visivelmente não-europeu/ não-branco) e a construção de diferentes identidades negras no contexto dos Estados Unidos, historicamente determinadas pela constatação (ou não) da ascendência biológica, pelo genótipo. Essas nomeações raciais são expressões que circulam de modos diferentes no espaço de enunciação estadunidense e que, por isso, ao serem traduzidos evocam a reflexão acerca dos processos de racialização e genderização que se estabeleceram nos Estados Unidos, o que pretendo discutir nos gestos de descrição e interpretação dos efeitos de sentido que se textualizam no material.

8 A noção de recorte é definida por ORLANDI (1984), enquanto unidade discursiva, “fragmentos

racialização e generificação de sujeitos em formações sociais marcadas pelo colonialismo patriarcal, entendendo que estes processos incidem sobre os modos de subjetivação dos sujeitos.

R1: You may recall that we were speaking of the hostility many **black black women** feel toward **light-skinned black women**, and you said, “Well, I’m light. It’s not my fault. And I’m not going to apologize for it.” I said apology for one’s color is not what anyone is asking. What **black black women** would be interested in, I think, is a consciously heightened awareness on the part of **light black women** that they are capable, often quite unconsciously, of inflicting pain upon them; and that unless the question of Colorism—in my definition, **prejudicial or preferential treatment of same-race people based solely on their color**—is addressed **in our communities and definitely in our black “sisterhoods” we cannot, as a people, progress**. For colorism, like colonialism, sexism, and racism, **impedes us**⁹.

No primeiro recorte, apreende-se o funcionamento de uma denúncia enquanto forma de textualização do conflito (MODESTO, 2018a) entre mulheres negras, mais especificamente, uma denúncia das mulheres negras mais escuras quanto à diferença de tratamento recebido por elas e pelas mulheres negras mais claras. Ao compreender a denúncia como “um gesto de linguagem que constrói e visibiliza um saber, um sentido, uma formulação” que textualiza o conflito, Modesto ressalta o funcionamento da contradição e da diferença em processos discursivos que expõem conflitos, tensões e dissensos funcionando no entrecruzamento de sentidos que, até então, estavam “abafados pelos sentidos dominantes, pelo logicamente estabilizado” (MODESTO, 2018a, p. 116).

correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p. 14), a partir do entendimento de que há uma relação constitutiva (e não hierárquica) entre as unidades e o todo, organizada em dadas situações e em determinadas condições de produção. Para Orlandi (2001), por meio dessa operação, é possível compreender o trabalho da variação na unidade textual, ou seja, como o jogo de diferentes formações discursivas são textualizadas. O efeito de unidade do texto, o “todo”, nessa perspectiva, é compreendido a partir do modo como se organizam os recortes em determinadas situações discursivas que não podem ser pensadas isoladamente das condições de produção.

9 Você deve se lembrar que nós estávamos conversando sobre a hostilidade que muitas mulheres negras retintas sentem em relação às mulheres negras de pele clara, e você disse “Bom, eu sou clara, não é minha culpa. E eu não vou pedir desculpas por isso”. Eu respondi que ninguém está pedindo para que alguém se desculpe por sua cor. O que mulheres negras retintas estariam interessadas, acredito eu, é em uma maior consciência, por parte das mulheres negras claras, de que elas são capazes, muitas vezes inconscientemente, de infligir dor sobre as primeiras; e que, a menos que a questão do Colorismo – em minha definição, tratamento preferencial ou prejudicial de pessoas da mesma raça baseado somente em sua cor – seja discutida em nossas comunidades e definitivamente em nossas “(irmã)ndades” negras, nós não poderemos progredir enquanto povo. Porque o colorismo, como o colonialismo, o sexismo, o racismo, nos impede (WALKER, 1982, s/p, tradução minha, grifos meus).

A textualização do conflito atua, então, “na contramão do lógico, fazendo ver o político dos sentidos” (MODESTO, 2018a, p. 116). Nessa perspectiva, a denúncia configura um gesto que divide ao tensionar o estabilizado, produzindo um conflito de sentidos que põe em cena denunciantes e denunciados, sujeitos constituídos pela diferença: “Posições de sujeitos que se constituem, pelo acontecimento da denúncia, **no lugar do antagonismo** que, de um ponto de vista discursivo, não pode jamais deixar de ser considerado contraditório” (MODESTO, 2018a, p. 116, grifos meus).

No recorte, tal conflito, produzido nos efeitos de sentido de antagonismo, se materializa em distintas formas linguísticas. Aponto, primeiramente, o modo como se constroem diferentes predicções entre mulheres negras, que marcam a diferença de tom de pele entre elas. Isso se dá num processo de adjetivação que distingue dentro de uma (suposta) unicidade: mulheres negras (unidade) retintas (diferença) e mulheres negras (unidade) de pele clara (diferença). Outra marca da construção desse efeito de antagonismo reside na designação de ações que determinam algumas relações entre essas mulheres, como em “mulheres negras retintas **sentem hostilidade** em relação às mulheres negras de pele clara”, “mulheres negras retintas **estariam interessadas em uma maior consciência** por parte das mulheres negras claras”, “mulheres negras claras **são capazes de infligir dor** sobre as mulheres negras retintas”.

A instauração deste conflito textualizado nos aponta identificações de gênero e raça distintas que entram num embate interno à comunidade negra estadunidense, o que indica que, se as instituições e os aparelhos ideológicos desta formação social colocam em funcionamento um processo de racialização genotípico, internamente à comunidade negra, as diferenças fenotípicas, aquelas determinadas pelo corpo, apontam uma fragmentação da identidade racial coletiva diretamente relacionada com a construção das feminilidades não brancas e que diz de como o gênero, construído pelo patriarcado colonialista e articulado à proximidade ou distanciamento do que é racialmente valorizado – o corpo branco –, afeta as comunidades racializadas.

Outra operação discursiva presente no recorte é a presença de um sujeito político que, ao construir um “nós” inclusivo (eu + tu / vós / vocês) (BENVENISTE, 1966), busca superar as diferenças estabelecidas pelo colorismo na luta pelo progresso do povo. O jogo entre “mulheres negras retintas” e “mulheres negras de pele clara” faz parte de um processo que parte da diferença para a unidade quando entra em cena um conjunto de formas coletivizadas como “our communities”, “we cannot, as a people”, “impedes us”. Entretanto, se essas formas não são marcadas por indicadores explícitos de gênero, chama à atenção o movimento de determinação presente em “our black ‘sisterhoods’”.

A palavra “*sisterhood*”, marcada pelo feminino já em sua composição morfológica devido à presença de “*sister*”, mobiliza sentidos acerca de uma relação de união feminina, de uma coletividade *de mulheres*, que compartilham de vivências, objetivos e ideais. O dicionário de Cambridge, por exemplo, apresenta, em sua definição primeira para o termo, sua relação com a luta por direitos das mulheres: “*a strong feeling of friendship and support among women who are involved in action to improve women’s rights*” (SISTERHOOD..., 2021, s/p)¹⁰. No recorte, “*sisterhoods*” aparece determinada por *black*, no plural e entre aspas. Aspas que podem indicar uma indagação sobre a (não) apropriação do sentido que o sujeito atribui como “usual” do termo que enuncia.

Para Authier-Revuz (2004), as aspas demarcam uma operação metalinguística local de distanciamento, um lugar de uma suspensão de responsabilidade. Elas sinalizam que o elemento foi encarado pelo locutor com alguma estranheza a partir de uma relação (imaginária) que estabelece com os possíveis sentidos deste elemento. Essa reflexão do locutor sobre sua enunciação é simultaneamente mostrada ao interlocutor a partir do aspeamento: “nesse sentido, pode-se considerar essas palavras aspeadas como ‘mantidas a distância’, em um primeiro sentido, como se mantém afastado um objeto que se olha e que se mostra” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 218).

A partir de suas análises, a autora argumenta que o uso das aspas pode explicitar “a oposição do locutor, que o que é designado por uma palavra ‘X’ é, de fato, apenas um pseudo-X, que a palavra X é, portanto, nesse caso, inapropriada [...] é como mapeamento de posições que determinam uma linha de afrontamento” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 226). Em nosso recorte, essa marca de avaliação de inadequação por parte do locutor recorta a memória de uma luta pelo direito das mulheres marcada pela perspectiva das mulheres brancas e pela universalidade excludente e não racializada da vivência feminina, que silenciou as diversas questões raciais que marcam as experiências de vida das mulheres negras em contexto de histórico colonialista.

Se o uso das aspas “coloca o locutor em posição de juiz e dono das palavras capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 226), nesse trecho, as marcas deixadas pelas aspas apontam, local e implicitamente, que os sentidos de luta mobilizados por “*sisterhood*” falam de uma forma de coletividade que não necessariamente cabe às mulheres racializadas, especialmente quando se considera suas diferenças fenotípicas, que produzem ainda uma outra ruptura, a qual tensiona os sentidos que tentam universalizar uma vivência da mulher negra afirmada no singular. Assim, a determinação de raça e a marca de plural joga com os sentidos de “*sisterhood*” para adequá-los aos sentidos de uma luta coletiva de *diferentes* mulheres racializadas, consideradas em sua diferença, inclusive de tom de pele.

10 “Um forte sentimento de amizade e suporte entre mulheres que estão envolvidas em ações para aprimorar os direitos das mulheres” (SISTERHOOD..., 2021, s/p. tradução nossa).

Há, ainda, a especificação de uma parte destas comunidades considerada mais responsável pela discussão: “*definitely in our black ‘sisterhoods’*”. O advérbio produz um efeito de certeza, uma ênfase: é imprescindível que o debate do colorismo seja pautado pelos *coletivos de mulheres negras*. Há a construção de um sujeito político de luta determinado por gênero e raça – as mulheres negras organizadas – que dirigiria o progresso coletivo enquanto *um povo*, o que demonstra como a produção de identificação unitária ou convergente é trabalhada no trecho a partir da pluralidade e da não universalidade de vivência de mulheres negras.

No recorte, aponto o funcionamento de uma espécie de chamamento, uma convocação, que parte das mulheres mais escuras às mulheres mais claras frente à conscientização acerca da dor que estariam causando às mulheres negras retintas e a responsabilidade que possuiriam de pautarem o debate sobre os diferentes tratamentos recebidos pelas mulheres dentro da comunidade negra. Mesmo sendo o colorismo dito como o “tratamento preferencial ou prejudicial de *peessoas* da mesma raça baseado unicamente na cor”, as relações de gênero (em especial as identificações de gênero consideradas femininas) permeiam constantemente como esse tratamento é discursivizado.

Há também a ausência de um agente materializado na definição de colorismo dada pela nominalização “tratamento”: “*in my definition, prejudicial or preferential treatment of same-race people based solely on their color*”. Afinal, quem é responsável pelo tratamento preferencial ou prejudicial de pessoas de uma mesma raça baseando-se unicamente na cor? Essa ausência abre possibilidades para compreender o possível funcionamento de uma hierarquização pigmentocrática no contexto dos Estados Unidos para além da comunidade negra? A fragmentação da identidade coletiva materializada na marcação de diferentes tonalidades de pessoas negras, nas experiências plurais de sujeitos racializados e generificados e nas tensões internas causadas pelo tom da pele afetaria, então, as (tensas) relações que envolvem pessoas racializadas dentro e fora de seus grupos raciais? Se é possível marcar, no fio do discurso, diferentes fenótipos do grupo racializado, é possível que esses sujeitos sejam subjetivados por diferentes processos de racialização, mesmo em contexto de “racismo aberto” (GONZALEZ, [1988] 2020) e de segregação pautada na ascendência genética?

No recorte seguinte, temos um trecho da análise de Walker sobre a obra “Seus olhos viam Deus” (1937), da autora negra Zora Neale Hurston, que conta a história de Janie Crawford, uma heroína afro-americana, descrita como uma mulher negra de pele clara, que não consegue se encaixar nos padrões de gênero da época e que se revolta contra o que a sociedade espera de uma mulher pobre e negra na Flórida de 1930. Ao longo da história, Jane se envolve com diferentes homens negros, que supostamente a cobiçam por sua aparência, motivo pelo qual, segundo Walker, muitas mulheres negras

de pele escura tiveram dificuldade em se identificar com Janie Crawford, apontando, de maneira depreciativa, seus “privilégios de mulata”. No trecho, Walker discorre sobre a relação conturbada entre Janie e seu terceiro marido, Teacake, um homem negro retinto e pobre.

Na análise de Walker, “tanto os homens de pele clara quanto os de pele escura perseguem e pedem em casamento as mulheres de pele clara” (WALKER, 1982, s/p), consideradas como prêmios a serem conquistados, uma vez que seriam mais bonitas por serem parecidas com a mulher branca, prêmio do homem branco. A concepção de gênero abordada pela obra analisada por Walker se sustenta na prerrogativa masculina eurocentrada em que se deve conquistar mulheres consideradas “prêmio” para o casamento e rechaçar aquelas que não são vistas como “premiadas”. A autora avalia que, em contexto de bases coloniais, os homens negros de pele clara possuiriam a vantagem *da cor, da classe e da formação* e, por isso, teriam mais chances de conquistar mulheres negras de pele clara. A partir dessa perspectiva, Walker reflete sobre a reação da personagem de Teacake quando, ao ver Janie sendo apresentada a um homem negro de pele clara que flerta com ela, é dominado pelo ciúme e agride sua esposa.

R2: What is really being said here? What is being said is this: that in choosing the “fair,” white-looking woman, the black man assumes he is choosing a weak woman. A woman he can own, a woman he can beat, can enjoy beating, can exhibit as a woman beaten; in short, a “conquered” woman who will not cry out, and will certainly not fight back. And why? Because she is a lady, like the white man’s wife, who is also beaten (the slaves knew, the servants knew, the maid always knew because she doctored the bruises) but who has been trained to suffer in silence, even to pretend to enjoy sex better afterward, because her husband obviously does. A masochist.

And who is being rejected? Those women “out of the middle of the road”? Well, Harriet Tubman, for one, Sojourner Truth, Mary McLeod Bethune, Shirley Chisholm. Ruby McCullom, Assata Shakur, Joan Little, and Dessie “Rashida” Woods. You who are black-skinned and fighting and screaming through the solid rock of America up to your hip pockets every day since you arrived, and me, who treasures every ninety-nine rows of my jaw teeth, because they are all I have to chew my way through this world¹¹.

11 O que realmente está sendo dito aqui? O que está sendo dito é o seguinte: ao escolher a mulher “clara”, de aparência branca, o homem negro presume que está escolhendo uma mulher fraca. Uma mulher que ele pode possuir, uma mulher que ele pode espancar, pode gostar de espancar, pode se exibir como uma mulher espancada; em suma, uma mulher “conquistada” que não gritará e

Ao descrever as motivações que levam a personagem de Teacake a espancar Janie, Walker analisa as posições de gênero de mulheres negras que se distinguem por suas tonalidades e pelo modo como o imaginário de feminilidade branca determina quem serão as mulheres “premiadas” com o casamento pelo homem negro. Na tabela abaixo, destaco o funcionamento de processos de designação que constroem mulheres negras de pele clara e mulheres negras de pele retinta por oposição, quando condicionadas à relação heterossexual com o homem negro e ao imaginário mobilizado na avaliação que ele faz de suas (não) possíveis esposas.

AGENTE	AÇÃO	PACIENTE	AVALIAÇÃO
Homem Negro	Escolhe	Mulher Clara	
	Considera		Fraca
	Possui		Dama
	Espanca		Silenciosa
	Gosta de espancar		Passiva
	Exibe espancada		Igual a mulher do homem branco
	Conquista		
	Rejeita	Mulher Escura	Forte
			Reagente
			Barulhenta
			Diferente da mulher do homem branco

O comportamento da mulher negra de pele clara é significado explícita e exclusivamente por sua relação constante com determinado homem negro – com a imagem de uma performance masculina racializada que reproduziria a masculinidade hegemônica branca. Ao se descrever desta forma uma feminilidade atrelada às mulheres negras de pele clara, significando-as pela proximidade a uma feminilidade hegemônica branca, se significa também determinada masculinidade negra, permeada pela imbricação entre violência, sexualidade e pobreza, atravessada pela dominação patriarcal¹² e pela misoginia resultante desta¹³.

certamente não reagirá. E por que? Porque ela é uma dama, como a mulher do branco, que também apanha (os escravos sabiam, os servos sabiam, a empregada sempre soube porque foi quem tratou os hematomas) mas que foi treinada para sofrer em silêncio, até para fingir que gosta mais do sexo depois da surra, porque o marido obviamente gosta. O masoquista. E quem está sendo rejeitada? Essas mulheres de “fora do meio do caminho”? Bem, Harriet Tubman, por exemplo, Sojourner Truth, Mary McLeod Bethune, Shirley Chisholm, Ruby McCullom, Assata Shakur, Joan Little e Dessie “Rashida” Woods. Vocês, que têm pele retinta e estão lutando e gritando através da rocha sólida da América até a cintura todos os dias desde que chegaram (WALKER, 1982, s/p. tradução nossa).

12 Cf. Hill Collins, 2004.

13 Cf. Silva-Fontana, 2021.

Assim, na relação com essa mulher negra clara, o homem negro, especialmente quando retinto e pobre, é significado pela reprodução das relações violentas e desiguais de gênero e sexualidade vistas na casa dos senhores escravocratas dentro de sua família negra. A perspectiva interseccional adotada neste trabalho permite afirmar que, na comunidade racializada, a violência de gênero não é “somente” uma forma de perpetuar a opressão patriarcal e a superioridade masculina, mas também uma forma implícita e eficaz de consolidar a dominação racial, ao se instituir uma outra divisão hierarquizada, por meio da diferença de gênero, entre os sujeitos racializados: isto é, a identidade racial coletiva é fragilizada pela inferiorização de um sujeito que, mesmo negra, é também mulher. Nos enunciados de Walker, pelo funcionamento do colorismo, as tonalidades determinariam diferentes posições de inferiorização para essas mulheres na ordem colonialista patriarcal.

As mulheres negras retintas, por sua vez, são significadas por uma memória outra, que as constrói como fortes demais para serem possuídas, espancadas e exibidas como prêmios a que se pode espancar; aquela que reage à surra, que não se cala frente à violência, não sofre em silêncio. Ela não é considerada uma dama, pois se distancia – pelo corpo e pelo comportamento – da mulher branca. Assim, ao reproduzir a masculinidade hegemônica branca, o homem negro rejeita a mulher mais escura.

Ao contrário da mulher mais clara, cuja feminilidade é significada na relação heterossexual com os homens, o que produz simultaneamente o silenciamento de suas práticas de resistência às violências patriarcais e racistas, a discursivização da feminilidade da mulher escura é marcada pelos sentidos de resistência e luta, de ruptura da ordem patriarcal colonialista. Uma feminilidade que diz da falha na interpelação da mulher negra em sujeito-mulher-submissa e que tensiona a estabilidade e incontestabilidade das violências colonialistas e patriarcais estadunidenses. Ao ser (re)ditada como resistente à subalternização, pela opressão de gênero e raça, mesmo sob a (constante) dominação ideológica, na insistente repetição de seus gritos e de sua resistência, se evoca uma memória de corporalidade negra reativa, que é ligada a um corpo escuro. É por meio desta reação e pela luta política que a mulher negra retinta é restituída de feminilidade, uma feminilidade distinta daquela vivenciada por mulheres brancas ou de aparência próxima à branca, uma vez que não necessariamente essa identificação de gênero está atrelada à vivência da sexualidade heteronormativa.

R3: We are sisters of the same mother, but we have been separated—though put to much the same use — by different fathers. In the novels of Frank Yerby, a wildly successful black writer, you see us: the whiter-skinned black woman placed above the blacker as the white man's mistress or the black man's "love". The Blacker woman, when not preparing the whiter woman for sex, marriage,

or romance, simply raped. Put to work in the fields. Stuck in the kitchen. Raising everybody's white and yellow and brown and black kids. Or knocking the overseer down, or cutting the master's throat. But never desired or romantically loved, because she does not care for "aesthetic" suffering. Sexual titillation is out, because when you rape her the bruises don't show so readily, and besides, she lets you know she hates your guts, goes for your balls with her knees, and calls you the slime-covered creep you are until you knock her out¹⁴.

No recorte 3, a articulação entre gênero, raça, classe e sexualidade mais uma vez marca o modo como, nos escritos de Walker, as feminilidades de mulheres negras de diferentes tons de pele são construídas. Destaco, nesse recorte, como a feminilidade das mulheres negras retintas se significa a partir da relação com o trabalho e com a resistência à dominação colonial e patriarcal. Diferentemente das mulheres negras de pele clara, significadas pela relação de submissão aos homens, os sentidos que marcam esse sujeito "mulher negra de pele escura" são atrelados à sua relação com diferentes atividades de trabalho essenciais para a manutenção do sistema escravista, como o plantio e a colheita, a manutenção da casa grande, o mercado da prostituição, a criação das crianças brancas. Mesmo que essas atividades não apareçam no fio discursivo, elas podem ser recuperadas na associação destes corpos a determinados espaços, na mobilização de construções verbais que designam ações (estuprada, colocada, presa) em que a mulher negra escura é passiva e que evocam um agente implícito com poder para tal, que, nesse contexto, tende a ser o homem branco.

157

A construção discursiva da feminilidade da mulher negra escura mobiliza sua associação à rebeldia, à coragem, à resistência em embate com a exploração de seu trabalho e de sua condição enquanto mulher: não aceita a dominação pelo feitor no campo, nem do senhor branco na casa. Resiste ao estupro, mas não só, demonstra o desprezo e ódio pela masculinidade branca hegemônica, reproduzida por homens brancos e negros, ao não se calar, ao reagir, ao tentar lutar contra a violência sexual. É dita como um sujeito reativo, o que, segundo Walker, repelia o desejo e o amor romântico que, na perspectiva em análise, mobilizam a submissão, a passividade e a feminilidade normativa.

14 Somos irmãs da mesma mãe, mas fomos separadas – embora tenhamos sido utilizadas da mesma forma – por pais diferentes. Nos romances de Frank Yerby, um escritor negro de enorme sucesso, você nos vê: a mulher negra de pele mais branca colocada acima da mais escura como a amante do homem branco ou o "amor" do homem negro. A mulher mais preta, quando não está preparando a mulher mais branca para o sexo, casamento ou romance, simplesmente é estuprada. Colocada para trabalhar no campo. Presa na cozinha. Criando filhos brancos e amarelos e morenos e pretos de todos. Ou derrubando o feitor ou cortando a garganta do senhor. Mas nunca desejada ou amada romanticamente, porque ela não se importa com o sofrimento "estético". A excitação sexual está fora de questão, porque quando você a estupra, os hematomas não aparecem tão prontamente e, além disso, ela deixa você saber que odeia suas entranhas, acerta suas bolas com os joelhos e o chama de nojento e sujo que você é até que você a nocauteie (WALKER, 1982, s/p. tradução nossa).

O corpo da mulher negra escura, nos recortes, é construído como um corpo de oposição ao sujeito universal homem branco, pela cor e pela resistência à imposição de sua masculinidade. Tal corporalidade retoma memórias de resistência africana que, mesmo em contexto de inúmeras e extremas práticas de violência racistas, segue viva produzindo sentidos incontornáveis, indisfarçáveis e incaláveis, seja pelo corpo, seja pela postura. Memória que ressoa a impossibilidade de erradicar a presença africana da ordem patriarcal e colonial racista que depende da (re)produção constante da raça e do gênero.

Essa memória de insubmissão africana parece interdita, nesses recortes, à mulher negra de pele clara, mesmo que muitas destas tenham resistido. A relação que enfatiza o trabalho e a resistência da mulher negra escura em oposição à posição submissa da mulher negra clara, apaga a exploração do trabalho e a resistência de mulheres negras claras que, enquanto mulheres racializadas, também não eram poupadas do trabalho forçado por terem relações sexuais – muitas vezes sem consentimento – com os homens (DAVIS, [1981] 2016). É válido pontuar, ainda, que além de escravizadas na lavoura e na casa grande, mulheres negras mais claras, frutos de mestiçagem, tornaram-se, em diversas regiões dos Estados Unidos (HILL COLLINS, 2004), o instrumento predileto de homens no mercado da prostituição por apresentarem “características da sensualidade bestial da negra em modos ‘afinados’ pelo sangue branco” (PINHO, 2004, p. 112).

Considerações Finais

As diferentes representações imagéticas das mulheres negras presentes na análise de Alice Walker apontam caminhos para que compreendamos que, em contextos de base colonialista, raça, gênero, classe e sexualidade organizam os corpos femininos negros conforme às necessidades da dominação, explorando ao máximo sua força de produção e de reprodução.

Mesmo que não tenhamos um sujeito branco narrando essa organização dividida interior ao grupo racializado, há aí instituída, pelas lentes do sujeito universal homem branco, uma tensão dentro do grupo racializado mobilizada pela (re)atualização da discursividade da raça ao marcar diferentes fenótipos – uma vez que, nesse contexto, ambas são consideradas pelas instituições como mulheres negras pelo genótipo – articulada às identificações de gênero patriarcais, que posicionam mulheres como rivais na disputa pelo homem. E é essa tensão instituída internamente ao grupo racializado junto ao apagamento da sobredeterminação racista e sexista imposta pela branquitude heteronormativa que aponto como constitutivos de um discurso do colorismo.

Essa construção de distintas feminilidades frente à possibilidade de ascensão social pelo casamento com o homem negro produz efeitos de antagonismo entre essas mulheres, numa espécie de competição pela posição de esposa que, nessa formação social, está imbricada à sujeição feminina ao homem ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, legitima determinada feminilidade enquanto válida para uma prática institucionalizada – o casamento, que configura uma das poucas – se não a única – possibilidades de ascensão ofertada às mulheres negras no contexto das obras analisadas por Walker. Em formações raciais de racismo aberto, de explícita segregação racial institucionalizada e de imposição de relações monorraciais, o que está em jogo é a possibilidade de ser legitimada enquanto sujeito mulher, o que, nessa narrativa, passa pela instituição pública e estabilizada do casamento heterossexual. Nesse sentido, ser significada enquanto corpo resistente à dominação masculina desvalida a posição das mulheres negras retintas enquanto mulheres.

Todavia, por uma perspectiva discursiva, é necessário desfazer a ilusão de causa e consequência que atribui um sentido essencialista e fixo a determinados corpos. Essas feminilidades passivas ou reativas não são fixas a esses corpos, mas construídas em uma relação entre cor, corpo, raça, gênero, classe e sexualidade, que institui corporalidades abertas ao equívoco, à falha e à resistência, que podem ser rearticuladas e manipuladas pelo funcionamento da colonialidade enquanto dimensão ideológica para garantir as distribuições desiguais e hierarquizadas de poder. A cor da pele e a biologização do corpo enquanto essência são aspectos importantes da discursivização dessa corporalidade, mas não são os únicos.

Assim, dois importantes pontos ficam em aberto e clamam por mais reflexões. O primeiro diz respeito ao atravessamento do discurso do colorismo em discursos antirracistas, especialmente quando consideramos que o movimento de resistência negra estadunidense “comoveu o mundo inteiro e inspirou os negros de outros lugares a também se organizarem e lutarem por seus direitos” (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 134): o racismo por denegação e a ideologia do branqueamento, presentes nas formações raciais de origem ibérica, também produziram efeitos em contexto estadunidense por sua articulação às hierarquizações de gênero? O discurso do colorismo, ao instituir diferentes posições ocupadas pelos corpos negros, pode produzir rasuras na identidade coletiva (e política) negra estadunidense?

Já o segundo ponto interessa, especialmente, a nós enquanto comunidade latino-americana: quais efeitos essa divisão fenotípica determinada pela (não) proximidade do corpo branco pode produzir em formações sociais com configurações sociais, históricas, econômicas e políticas distintas daquelas estabelecidas na formação social estadunidense? Tais questões são fundamentais para (re)pensarmos as estratégias de resistência à exploração latino-americana articulada por gênero, raça, classe e sexualidade, a qual é historicamente marcada por interesses transnacionais.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade*. Um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARICKMAN, B. J. “Passarão por mestiços”: o bronzear nas praias cariocas, noções de cor e raça e ideologia racial, 1920-1950. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 40, p. 173-221, 2009. Disponível em: < <https://bit.ly/2KGOLxQ> > Acesso em: 04 jan. 2021.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. Trad. M.G.Novak & M.L. Neri. Campinas: Pontes, 1988 [1966].

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016 [1981].

HILL COLLINS, Patricia. *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*. Nova York: Routledge, 2004.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: _____. *Por um feminismo afrolatino americano*. Ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1988]. p. 127-138.

MODESTO, Rogério. “Você matou meu filho” e outros gritos: um estudo das formas da denúncia. 2018a. [s. n.]. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

MODESTO, Rogério. Interpelação ideológica e tensão racial: efeitos de um grito. *Littera online*, [S. l.], v. 9, p. 124-145, 2018b.

MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 2, p. 1-19, 20 jul. 2021

SILVA FONTANA, Larissa da. *O discurso do colorismo no Brasil: processos de racialização e genderização nos dizeres da identidade nacional e das mídias negras*. 2021. 288 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de

SILVA FONTANA, L.
*O colorismo em
Alice Walker
e a construção
interseccional
de feminilidades
negras*

Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1166986. Acesso em: 12 dez. 2021.

SISTERHOOD. In: Cambridge Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: < <https://bit.ly/2LDFgjF> > Acesso em: 19 jan. 2021.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad: Eni Puccinelli Orlandi et al. - 5a ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016 [1975].

PINHO, Osmundo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. In: *Cadernos Pagu*, n. 23, p. 89-119. 2004.

WALKER, Alice. If the present looks like the past, what does the future look like? 1982. In: _____. *In search of our mothers' gardens: womanist prose*. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

Funcionamento do imaginário de guerra em *Shingeki no Kyojin*: implicações étnico-raciais

Functioning war imagery in Shingeki no Kyojin: racial-ethnic implications

Francisca Mônica Santos¹

RESUMO

O imaginário de guerra que constitui o imaginário popular pode estar ligado às inúmeras guerras sobre as quais se tem notícia. Pensando nisso, pretendemos analisar o funcionamento do imaginário de guerra que se dá a ler no mangá de *Shingeki no Kyojin* (ISAYAMA, 2017; 2018). De modo específico, o artigo objetiva: a) observar e compreender como a memória discursiva retomada nos recortes pode tornar visível uma memória de guerra sofrida pela nossa sociedade; b) analisar as imagens que os próprios personagens antecipam dos outros agentes envolvidos no contexto de guerra, que nos possibilitará compreender as posições assumidas por eles e os efeitos de sentido a partir delas; c) pensar como as implicações raciais estão tensionadas nas projeções que os personagens fazem em relação a outros. Para tanto, foram analisados os capítulos 87 ao 98, que constituem o nosso corpus tomando como dispositivo teórico-analítico a Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux (2014). Verificamos que o imaginário de guerra observado no mangá nos permite, pelo funcionamento do interdiscurso, compreender que está atravessado por dizeres que dizem antes e em outro lugar significados na e pela história. Portanto, observamos que o imaginário de guerra trabalhado nas sequências discursivas denuncia que tensões raciais servem de motivação para que se deflagre uma guerra.

Palavras-chave: *Mangá. Raça; Formações Imaginárias.*

ABSTRACT

The imaginary of war that constitutes the popular imagination can be linked to the countless wars about which we have news. With that in mind, we intend to analyze the functioning of the imaginary of war that can be read in the manga *Shingeki no Kyojin* (ISAYAMA, 2017; 2018). Specifically: a) observe and understand how the discursive memory taken up in the clippings can make visible a memory of war suffered by our

¹ Mestranda em Linguística na Universidade Federal do Piauí.

society; b) analyze the images that the characters themselves anticipate of the other agents involved in the war context, which will allow us to understand the positions taken by them and the meaning effects from them; c) think about how the racial implications are tensioned in the projections that the characters make about others. To this end, chapters 87 to 98 were analyzed, which constitute our corpus, taking as a theoretical-analytic device the Discourse Analysis proposed by Michel Pêcheux (2014). We verified that the war imaginary observed in the manga allows us, through the functioning of the interdiscourse, to understand that it is crossed by sayings that say before and elsewhere, meanings in and through history. Therefore, we observe that the war imaginary worked in the discursive sequences denounces those racial tensions and serves as motivation for the outbreak of war.

Keywords: *Manga; Race; Imaginary Formations.*

O imaginário de guerra que constitui o imaginário popular pode estar ligado às inúmeras guerras sobre as quais se tem notícia, em que há sempre um lado A e um lado B envolvidos, um lado vencedor e outro perdedor, um lado certo e outro errado. É desse modo que as guerras e os seus efeitos contribuíram para o imaginário que hoje é difundido e projetado sobre elas. Dentre esses efeitos, encontramos algumas das imagens que perpassaram e refletiram – e ainda refletem, de certo modo – no imaginário social, tendo contribuído para o enraizamento histórico de contextos de guerras.

Pensando nisso, nosso ponto de observação e análise se concentra no funcionamento do imaginário de guerra que se dá no mangá *Shingeki no Kyojin*,¹ do ilustrador e escritor Hajime Isayama. A partir disso, pretendemos neste trabalho: a) observar e compreender como a memória discursiva retomada

1 Traduzido para o inglês como *Attack on Titan* e para o português como *Ataque de Titãs*. A obra de Hajime Isayama, lançada em 2009, conta a história de Eren e de seus amigos, habitantes de uma ilha (denominada de *Paradis*), (sobre)vivendo sob o constante ataque de Titãs dos quais não sabem a origem.

nos recortes pode tornar visível uma memória de guerra sofrida pela nossa sociedade; b) analisar as imagens que os próprios personagens antecipam dos outros agentes envolvidos no contexto de guerra, nos possibilitando compreender as posições assumidas por eles e os efeitos de sentido a partir delas; e, c) pensar como as implicações raciais estão tensionadas no mangá.

Para tanto, tomamos como dispositivo teórico-analítico a Análise de Discurso materialista de Michel Pêcheux a fim de analisar os capítulos 87 ao 98 de *Shingeki no Kyojin*. Desse modo, foram selecionados recortes compostos tanto por materialidades linguísticas quanto imagéticas, que nos permitiram compreender o imaginário de guerra no mangá.

Nas linhas seguintes, tecemos, primeiramente, uma discussão a respeito das formações imaginárias pelo viés da Análise do Discurso materialista. Após esse momento, trazemos os gestos de leitura e interpretação e, por fim, as considerações a respeito da análise realizada ao longo do trabalho. Dito isso, passaremos à discussão.

1 As formações imaginárias na análise de discurso

Ao se trabalhar com as formações imaginárias na Análise de Discurso (doravante AD), o que está posto em jogo não é a imagem empírica, mas as projeções sociais formuladas no discurso (ORLANDI, 2006). Isso quer dizer que, ao se tratar de guerras, não é sobre a guerra em si da qual se fala, mas do imaginário (as projeções sociais) que a sociedade faz da guerra. Essa condição languageira, para Orlandi, diz muito sobre “o quanto nossas trocas, nosso discurso, é en-formado pelo imaginário” (ORLANDI, 2006, p. 16). Isso acontece porque o imaginário, na AD, se assenta na linguagem, fazendo parte de seu funcionamento, e na história, na qual as formações sociais estão inscritas. Desse modo, as projeções vão se formando de acordo com a constituição do próprio discurso, atravessadas pelo histórico e pelo ideológico. Souza e Azevedo (2018) entendem que esse atravessamento no discurso é necessário para que ocorra a significação, conforme é demonstrado no trecho seguinte:

Numa palavra, o processo de produção de um discurso é atravessado pela ideologia e pela história para que possa significar. O discurso é sempre enunciado a partir de suas condições de produção, situando a posição dos sujeitos no interior das relações de força existentes em uma formação social, remetendo às relações de sentido sob as quais é produzido e articulando-se aos dizeres que o antecedem para que possa fazer sentido (SOUZA; AZEVEDO, 2018, p. 214).

Como as projeções se constituem no discurso, e este, para fazer sentido, se relaciona com as condições de produção, com a posição dos sujeitos de discurso e com as inserções dessas posições na relação de forças, o imaginário, por consequência, também se articulará a eles para que obtenha sentido. Dito isso, o mecanismo do imaginário repousa no funcionamento das condições de produção, pois elas implicam a materialidade da língua (que é histórica e sujeita a falhas), a institucionalidade das formações sociais e o próprio imaginário (ORLANDI, 2020), funcionando na língua e pela história. É por meio desse mecanismo que as projeções, das quais resultam as imagens, asseguram a passagem do lugar empírico do sujeito para a posição de sujeito no discurso, de modo que esta irá significar pela relação mantida tanto com a memória discursiva quanto com o contexto, que é histórico e social. Dito de outro modo, são as projeções (imagens) que dão forma às posições distintas presentes no discurso.

Ainda dentro desse mecanismo, na troca languageira, a produção de imagens ocorre em um contexto sócio-histórico, em que são produzidas imagens dos sujeitos discursivos envolvidos e do objeto de discussão (do qual se fala), que podem ser chamadas de representações no jogo discursivo. Essas representações são parte do processo de antecipação. Segundo Souza e Azevedo, a antecipação permite “trabalhar com a situação social dos sujeitos e suas representações imaginárias dentro de um processo discursivo a partir do conceito de formações imaginárias” (2018, p. 214). Em outras palavras, permite trabalhar com as posições-sujeito, que coexistem pela contradição na relação de força. Essa configuração discursiva designa, numa formação social, aqueles que possuem e os que não possuem poder de colocar dados dizeres/discursos em prática, em circulação.

Isso não quer dizer, no entanto, que as formações imaginárias têm uma origem no sujeito; ao contrário, é anterior a ele. Elas derivam de outras condições, que foram “esquecidas” e atravessadas pelo ideológico. Nesse contexto, esse esquecimento é produto da ideologia funcionando, de modo que o sujeito não tenha acesso a essas outras condições que constituem as imagens formuladas. Assim, os dizeres dos sujeitos marcados pelo imaginário retornam a outros dizeres já formulados. A respeito disso, Souza e Azevedo nos dizem que essas representações são “o resultado de processos discursivos anteriores e que constituem uma rede de dizeres possíveis de serem enunciados pelos sujeitos” (2018, p. 213). Na AD, esse processo é denominado de interdiscurso, que representa uma rede de memórias de dizeres constituídos, memória esta que diz respeito à memória discursiva.

A rede de dizeres possíveis, conforme Souza e Azevedo (2018), é regulada pelas formações discursivas já que são elas quem determinam o que pode e deve ser dito pelo sujeito. Por isso que as formações imaginárias não devem ser pensadas alheias às formações discursivas, visto que

[...] analisar as formações imaginárias é, nesse sentido, trabalhar com as possibilidades de posição-sujeito no funcionamento de uma ou mais formações discursivas, discutindo as imagens que os sujeitos fazem de si na cena enunciativa e relacionando essas imagens às determinações (o que pode e deve ser dito) dessas formações discursivas e de suas relações de dominância sob determinadas condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção (VOSS, 2011, p. 2).

Pensamos, a partir de Voss (2011), que para que as formações imaginárias façam sentido discursivamente é necessário analisá-las, concomitantemente, com as formações discursivas, atreladas ao contexto sócio-histórico, às relações de força e poder, às posições-sujeito, sem esquecer de observar 1) como os dizeres dos sujeitos estão constituídos no interdiscurso e 2) a rede de filiações (a memória discursiva) desses dizeres.

Orlandi resume o porquê de as formações imaginárias serem eficazes no funcionamento linguístico e discursivo, visto que essas imagens, isto é, o imaginário, “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2020, p. 40). Assim, as imagens se dão histórica, institucional e politicamente, marcadas pelo simbólico e pela relação interdiscursiva (relação de um dizer com outro dizer).

2 Dos gestos de interpretação

167

No mangá, os eldianos são subjugados por Marley por conta de guerras anteriores ocorridas ainda no período feudal, período no qual o primeiro portador do poder Titã apareceu, Ymir, escrava de Eldia. Com sua transformação, Ymir passou a ser usada como arma de guerra, principalmente contra Marley. A titã originadora passou a ser encarada como demônio e, consequentemente, todos aqueles que um dia passariam a ter seu o DNA. Por conta disso, anos depois, já na modernidade, Marley submeteu os eldianos ao apagamento de sua história, resultando em violências, em perseguições e, consequentemente, em preconceitos. Marley, então, viu uma forma de implementar submissões políticas, passando a transformar os eldianos em titãs e fazendo-os servirem de armas de guerra para a conquista de territórios. Movidos por culpa e ressentimentos, os eldianos do continente aceitaram a submissão à Marley.

Tomando os capítulos 87 ao 98 como corpus para nossos gestos analíticos, observamos que o contexto de guerra em *Shingeki no Kyojin* se concentra, nesse recorte, no envolvimento de Marley e seu exército constituído, em sua maioria, por eldianos contra as forças do Oriente Médio.

Apesar de esse ser o foco nos primeiros capítulos, há outros conflitos que estão marcados e presentes tão intensamente quanto o anteriormente citado, como, por exemplo, os conflitos intensos entre Libério e Marley, entre Marley e Ilha Paradis, e entre quase todas as nações contra os eldianos. Importante ressaltar que em todos esses conflitos encontram-se eldianos envolvidos e sendo subjugados.

Essa relação é resultado de uma polarização sempre envolvendo eldianos e marleyanos, apesar de outras nações encontrarem-se envolvidas. Ao analisar a mediação do conflito entre Iraque e Estados Unidos, Lopes (2013) observou também a existência de polarizações, ocorridas entre o lado do bem versus o lado do mal no contexto de guerra. Encontramos essa polarização funcionando de modo acentuado no mangá em análise, visto que Marley, aos olhares mundiais, são o bem, os mocinhos, os únicos capazes de subjugar qualquer mal advindo dos eldianos, que, por sua vez, são o mal, os vilões da história, e devem ser os subjugados.

Tendo em vista essa polarização, podemos notar que os eldianos foram interpelados socialmente (ALTHUSSER, 1970) a ocupar um lugar de malignos, malfeitores, pecadores, detentores de um poder maligno. Por isso, são submetidos ao regime ditatorial de Marley. Em contrapartida, os cidadãos de Marley ocupam um lugar de benfeitores. Os lugares de ambos os lados podem ser corroborados através da figura 1.

Figura 1 – Lugares sociais e posições discursivas



Fonte: Hajime, 2018, v. 24.

Nos dizeres proferidos pelos personagens Magath Teo e Tybur Willy, é possível entender os lugares empíricos anteriormente descritos. Os marleyanos são os “heróis” da humanidade, os benfeitores, enquanto os eldianos são tratados como “descendentes de demônios”, “domesticados” de Marley e “aqueles banhados por balas”. Nesses enunciados está descrito o lugar submisso e subalterno ocupado pelos eldianos, obrigados a pagar os “pecados” por serem descendentes de “demônios”. Nesse sentido, eldianos

e marleyanos se constituem enquanto lugares empíricos que, além de distintos, são opostos, contrários.

No entanto, apesar de serem arraigados a esse lugar pela prática discursiva presente no mangá, os dois personagens de Marley compartilham de uma mesma posição: a de *subjugador eldiano*. O primeiro personagem, Magath Teo, que fala do lugar de comandante do exército de Marley, ocupa essa posição por formular que os eldianos são “descendentes de demônios”. O segundo, Tybur Willy, falando lugar de descendente da família real, se inscreve nessa posição pelo modo como admira a estátua do soldado marleyano, que se encontrava perfurando a cabeça de um titã descendente de Ymir, portanto, um eldiano. Em razão disso, nos é permitido afirmar que os personagens, enquanto sujeitos ideológicos, ao ocuparem tal posição, compartilham da mesma formação discursiva (FD), que podemos chamar de FD étnico-racista (nomeada desse modo para fins didáticos). A configuração dessa FD se dá por conta de os personagens inscritos nela formularem dizeres que expressam o preconceito de raça – com o qual são coniventes – contra os eldianos por causa de sua descendência, de sua origem e, sobretudo, de sua raça.

A maioria dos marleyanos também se inscrevem nessa FD, ainda que não utilizem exatamente as mesmas palavras. Encontramos um exemplo disso na utilização do termo “descendentes de demônios”, que substitui “eldianos”. Essa “substituição” é a demonstração do funcionamento do processo parafrástico, no qual a paráfrase, na AD, se constitui como dizer o mesmo com outras palavras. Nesse sentido, eldiano passa a não ser mais só a identidade de um povo proveniente de uma terra, mas a identificação/caracterização/objetificação desse povo como algo demoníaco.

Durante os capítulos que compõem o arquivo da nossa análise, é possível observar vários personagens proferindo enunciados que parafraseiam o dizer em questão, direcionado aos eldianos de Libério e da Ilha Paradis. Dito isso, tomamos o enunciado “são os domesticados descendentes de demônios” como a nossa primeira sequência discursiva (SD), ou SD1, que nos levou às seguintes paráfrases, encontradas funcionando dentro do próprio espaço discursivo do mangá:

SD1: “[...] são os domesticados *descendentes de demônios*.”

P1: “Eles são realmente *demônios*” (capítulo 92, p. 23).

P1.1: “Você e sua mãe são *demônios de Eldia*” (capítulo 95, p. 35).

P2: “Vocês se transformam em *monstros gigantes*” (capítulo 87, p. 36).

P2.1: “Transformada em um *monstro comedor de gente*” (capítulo 88, p. 30).

P3: “*Súditos de Ymir*” (capítulo 87, p. 36).

P4: “Vocês são os *assassinos aqui*” (capítulo 87, p. 37).

P5: “Seus *descendentes imundos de porcos*” (capítulo 94, p. 29).

P6: “Um *sangue-sujo* está carregando os nossos pratos” (capítulo 98, p. 28).

Entendemos que os termos que se encontram em destaque nessas paráfrases se substituem no movimento parafrástico, pois significam “eldiano” de diversos modos. Apesar dessa equivalência entre os termos, os sentidos deles se diferem discursivamente por causa da relação polissêmica do processo parafrástico, realizando deslizamentos de sentidos.

No primeiro grupo de paráfrases, podemos observar que, apesar da repetição em P1 e P1.1 entre “demônios” e “demônios de Eldia”, os termos passam a significar diferentemente quando há a identificação de nacionalidade, de pertencimento, no segundo termo. Entendemos que esse termo exprime uma ideia de que não são meros demônios dados pelo discurso religioso, visto que eles pertencem a um lugar específico do continente, e, por serem desse lugar, são tidos desse modo.

Em P2 “monstros gigantes” e P2.1 “monstro comedor de gente” ocorre uma desumanização, principalmente no que diz respeito ao segundo termo. Observamos que em P2 o termo se refere a uma caracterização de estatura diferente da dos demais seres humanos. Entretanto, a desumanização em P2.1 ocorre pelo ato antropofágico, que os eldianos tendem a praticar quando transformados em titãs, ocorrendo de forma mais acentuada e brutal do que no primeiro.

No caso de P3, “súditos de Ymir”, há uma caracterização religiosa ao processo genético de descendência do primeiro titã. Ymir passa a ser encarada como uma entidade venerada por parte dos eldianos. Não é mais a questão da descendência que aqui está posta, mas uma questão religiosa, haja vista a sacralização dada pelos eldianos (“deusa Ymir”) e a demonização pelos marleyanos (“o demônio Ymir”) nas práticas discursivas encontradas no mangá.

Na paráfrase P4, a questão já foge da nacionalidade, da desumanização e do religioso, passando a uma situação jurídica, tendo em vista que assassinos cometem homicídios e, por isso, precisam ser julgados, judicialmente e/ou socialmente. Nem demônios, nem monstros, nem súditos, os eldianos passam a ser assassinos, por uma questão racial, tendo em mente que a raça inteira passa a ser julgada assim por causa dos poucos eldianos que podem receber o poder dos titãs, fazendo deles os únicos capazes de matar alguém com certa facilidade, por conta da força

sobre-humana que adquirem ao se transformarem e por se configurarem como antropofágicos enquanto transformados. Trata-se, pois, de um discurso biologizante, que racializa os eldianos como assassinos por um fator biológico, como o sangue, a genética, o corpo.

A questão da descendência vista na SD1 volta em P5, na qual é colocada nos termos “imundos” e “de porcos”. Poderia se dizer que a imundice estaria relacionada a porcos por conta da sujeira, se levarmos em conta apenas o efeito de evidência. Recorrendo, entretanto, ao contexto social do mangá, em que Ymir era uma das escravas que cuidava dos porcos, poderíamos dizer, então, que a imundice e a descendência em P5 se deve a essa ocorrência e ao fato de Ymir conviver com eles, quase se tornando uma “porca”, ou que possuía tanta importância quanto um porco. Daí dizer que são descendentes “de porcos”, já que os eldianos que convivem em Libério e na Ilha Paradis são da linhagem de eldianos descendentes das filhas de Ymir.

Podemos, ainda, fazer outra leitura: Ymir, por ser escrava, tomando as bases de uma formação social, pertence à classe mais baixa, possibilitando até mesmo a negação do status de humana, refletindo em seus descendentes. Retomando o início do século XX na Europa, no contexto sócio-histórico que envolve a pré-Segunda Guerra, os judeus também foram considerados a classe mais baixa da sociedade, conforme Razera: “no Leste europeu, até o início do século XX, [havia] uma espécie de estrutura social dividida em quatro níveis, dos quais o povo judeu ocupava a camada mais baixa” (RAZERA, 2015, p. 73). Isso se deve aos preconceitos sofridos pelos judeus, restando poucos direitos concedidos a eles. De modo semelhante, a mesma situação ocorre com os eldianos do continente. Temos aqui, então, a relação de classe (de poder, de força) funcionando.

Nos atendo, porém, a imundo como “impuro”, voltamos para a questão religiosa, pois a descendência imunda/impura dos eldianos é dada desse modo por descenderem de Ymir, adjetivada enquanto demônio. Poderia, inclusive, entrar a questão do gênero, já que Ymir era mulher, o que nos remete a uma memória discursiva do cristianismo sobre Eva e a maçã (ou seja, “a impureza da mulher”, “o pecado da mulher”, “a que aceitou o presente do diabo”, “a maculada”, entre outros dizeres) e, ainda, sobre Lilith (“a mulher demoníaca”). Encontramos, nessas duas últimas leituras, o interdiscurso funcionando, visto que os dizeres de P5 retornam a outros dizeres já formulados, alhures.

A linhagem e a impureza voltam novamente à discussão quando analisamos a P6, “sangue-sujo”. O sangue dos eldianos é o mesmo que corria nas veias de Ymir, o sangue titã da mulher titã, do demônio, da mulher monstro, da escrava que cuidava dos porcos, da assassina, dentre outras adjetivações que se poderia dar a Ymir, sendo, portanto, um sangue impuro. Encontramos novamente, nessa paráfrase, o discurso biologizante funcionando.

Recorrendo ao efeito metafórico, em que dizer x é silenciar y, esse dizer um e silenciar outro é um impedimento de que outros sentidos se constituam, que se façam circular. Esse silenciar de dizeres é permitido pela polarização anteriormente citada, pois é assegurado pela memória discursiva de outros contextos de guerra. De acordo com Lopes (2013), essa polarização está em conformidade com o silenciar de dizeres ao se encontrar formulações do tipo: país A é X, país B é Y, dirigente de A é X, dirigente de B é Y, também é dizer, silenciar e significar que país A não é Y, país B não é X, dirigente de A não é Y, dirigente de B não é X.

Na nossa investigação, esse silenciar funcionando pela polarização significa nos dizeres que se referem a eldianos como demônios, porque silencia qualquer envolvimento abençoado, bondoso, benéfico, entendendo demônio como algo demoníaco/diabólico, amaldiçoado, maléfico. Dizer que é monstro é silenciar que é humano. Dizer que é assassino é silenciar humano comum, benfeitor. Se é sangue-sujo, então não é o sangue imaculado, íntegro, decente, prestigiado, respeitável. Se o eldiano é mal, então ele não é bom. Essas outras significações lhe são censuradas (ORLANDI, 2018).

Há, dessa forma, um constante atravessamento dos discursos religioso e político, quando raça, nacionalidade, crença e descendência estão colocadas em funcionamento no contexto de guerra do mangá. Atravessando ambos os discursos, há o componente ideológico funcionando, já que todo discurso, enquanto materialidade específica da ideologia (PÊCHEUX, 2014), é atravessado por ele.

Esse discurso político crivado pelo discurso religioso recai em uma estratégia discursiva de partidos políticos, em especial os extremistas, que recorrem a motivações religiosas para rebaixar/desumanizar/demonizar um grupo. Nas condições sócio-históricas de produção da Alemanha nazista, ocorreu o mesmo com os judeus, pois, de acordo com Razera (2015), “Hitler argumentava que o povo alemão era ameaçado por dois *males*: o marxismo e o judaísmo. [...] Além do mais, *atribuía ao povo judeu uma habilidade satânica*” (RAZERA, 2015, p. 74; grifo nosso). A religião dos judeus, o judaísmo, era encarada como um mal a ser combatido, era uma perfídia, algo a ser demonizado pelos alemães de boa fé.

Ainda de acordo com a autora, a dicotomia entre “céu-inferno de que algumas religiões fazem uso para manobrar seus fiéis se aplicava na Alemanha, tendo o povo alemão como o representante do bem e a comunidade judaica a representar o mal” (RAZERA, 2015, p. 86). Em *Shingeki no Kyojin*, pensado aqui enquanto espaço em que há discursos em jogo e pensando no seu modo de representação imaginária de relações sociais históricas regidas por relações de poder, observamos que os eldianos, enquanto sujeitos, padeciam de condição discursiva semelhante à vivida pelo povo judeu: ao passo que Marley representa, no jogo discursivo, o bem, eldianos representam o mal.

Se formos em busca do termo “domesticados”, ainda na SD1, pode-se ter como possibilidade de leitura a submissão e a subserviência dos eldianos do continente aos marleyanos. Dado pelo movimento interdiscursivo, esse determinado dizer remonta em nós uma memória discursiva do contexto sócio-histórico da Segunda Guerra Mundial, que retorna sobre o modo como os judeus foram “domesticados”, “submissos”, “subservientes” forçadamente aos nazistas, por sua crença, raça e origem.

Desse modo, o que está em causa, a origem dos eldianos, sua raça, sua crença e sua descendência em Ymir, nos remete à memória discursiva dos eventos ocorridos com a raça dos judeus e a crença em Jeová, sob um contexto de guerra e sob um governo ditatorial. Por isso, a “domesticação”, em ambos os casos, se configura como muito mais do que apenas um aspecto religioso, ela é política, ideológica e racista – política e racista porque se exerce por meio das relações de poder, que funcionam na e pela ideologia.

Essa relação de poder que se encontra funcionando no mangá é algo próprio das formações imaginárias, pois se assentam nas relações sociais imaginadas do mundo real, significando, como vimos, fortemente entre eldianos e marleyanos, que são, respectivamente, dominados e dominadores. O estado dominador, nesse caso, corresponderia a Marley, assim como, consequentemente, os aparelhos ideológicos de Estado também.

O racismo que é possível ler na obra não se trata de um fator de cor de pele; ocorre, todavia, por meio da negação/discriminação da origem e descendência de um povo, ou seja, é um racismo étnico. Dito isso, podemos parafrasear Fanon (2020) quando este, ao observar que o negro fica arraigado ao lugar de mal nas relações sociais pelo branco, entende que os judeus também ficaram enraizados a essa imagem. Isso quer dizer que, mesmo se adequando às exigências que eram impostas, principalmente em relação à religião, a comunidade judaica europeia chegou à conclusão de que não se tratava somente de uma questão religiosa, mas de uma questão de raça, conforme Razera (2015): “*com forte influência de tendências racistas, ‘o antissemitismo moderno chegou à conclusão de que não existe solução para o problema judaico, pois se o problema é fundamentalmente racial, como mudará o judeu individual, ou o grupo judaico, a sua raça?’ (FRISEL, 1975, p. 502)*” (RAZERA, 2015, p. 78; grifos nossos).

A questão racial, assim, se tornou o ponto nodal principal para impulsionar as motivações e interesses político-econômicos que ensejaram a Segunda Guerra. Observando, assim, essas práticas discursivas em torno do negro e do judeu, nos é permitido fazer uma leitura semelhante com os eldianos, enquanto sujeitos racializados, visto que ficam enraizados ao lugar, à imagem, de mal pelos marleyanos na formação social encontrada na obra, o que resulta em projeções imaginárias dentro da própria história.

Ao observarmos a Figura 2, a seguir, nos é permitido entender como essa relação de poder está em funcionamento nos próprios eldianos do

continente, visto que os personagens se inscrevem na FD do dominador, ressignificando a própria história em detrimento do que os dominadores pregam e ditam àqueles dos quais são seus dominados. Essa adequação, essa inscrição na FD do dominador, foi comum para a aceitação do povo judeu em países da Europa, no período entre Primeira e Segunda Guerra. Razera (2015) afirma que

[...] o povo judeu passou a enfrentar várias dificuldades, pois, se a base essencial para o entrosamento do indivíduo a uma nação dependia de um vínculo orgânico, histórico, esse povo jamais se enquadraria nas exigências da organização política dos países que o acolhiam. No seio da comunidade judaica, iniciou-se um processo de adaptação, que contava com a assimilação de diferentes idiomas, hábitos e costumes (RAZERA, 2015, p. 77).

Essa mudança era necessária para a aceitação/integração dos judeus na sociedade. Observamos situação semelhante na Figura 2, quando a personagem Braun Karina, inscrita na FD do dominador, se ancora ao discurso do estado dominante.

Figura 2 – As relações de poder e a polissemia do termo “demônio”

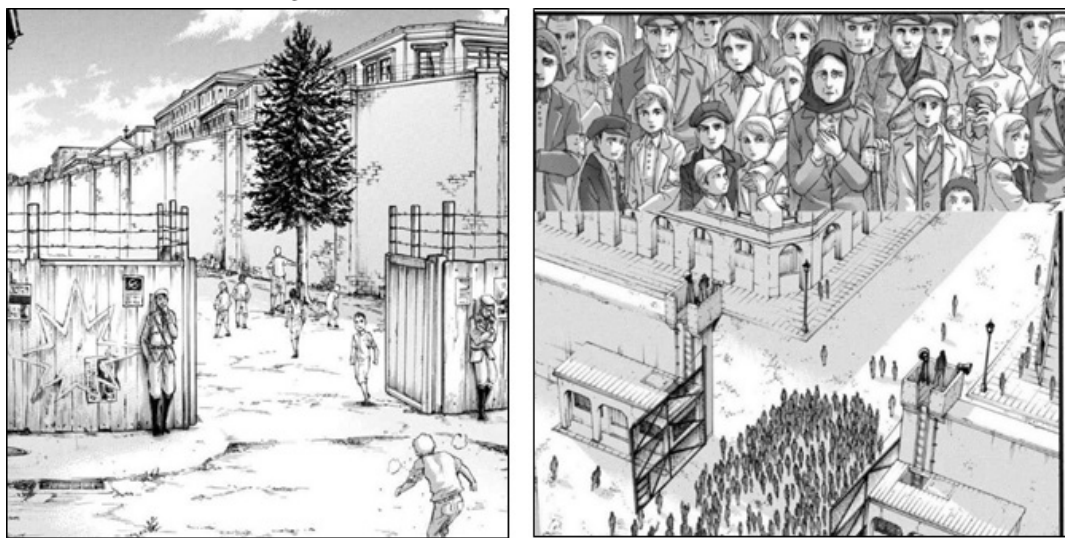


Fonte: Hajime, 2018, v. 23.

Nesse recorte, a personagem adulta reafirma um discurso anterior da personagem mais jovem ao formular os seguintes dizeres: “Isso mesmo,

Gabi. Só *demônios* vivem naquela ilha”. Encontramos funcionando aqui, ao mesmo tempo, uma ruptura (que abre para a polissemia) e o equívoco: a) o rompimento se dá quando “demônio” passa a significar diferentemente do que é reproduzido pelos marleyanos, marcado na especificidade dada pela personagem eldiana ao afirmar que os demônios são aqueles eldianos da ilha. Esse gesto pode ser lido como um gesto de recusa do status demoníaco que lhe é dado. Verificamos, assim, que há dois sentidos possíveis do termo que coexistem no mangá; b) o equívoco está posto quando a personagem, ocupando a posição de eldiana do continente, condena (em outros termos, objetifica), em seu dizer, outros eldianos, que se tratam de pessoas de sua mesma raça. A submissão forçada dos eldianos pode ser lida também na Figura 3:

Figura 3 – Distrito de Libério antes e atualmente



Fonte: Hajime, 2018, v. 23.

Entendemos que esse recorte se trata de uma materialidade distinta dos anteriores, pois é desprovido de texto escrito. A materialidade da imagem, conforme compreendida por Souza (1997), é uma materialidade não verbal, mas passível de produção de sentidos sem, necessariamente, estar atrelada a uma materialidade verbal. Amaral *et. al.* informam que, pela perspectiva discursiva, poderia se pensar na imagem como “sequência comunicativa, que amplia a compreensão dos processos de simbolização e produção de sentidos nos universos culturais. Dessa forma, a imagem ultrapassa a função de apêndice do texto escrito” (AMARAL *et. al.*, 2019, p. 175). Pensada, desse modo, fora dos termos que a reduzem como adorno e/ou complementação, encaramos a Figura 3 enquanto forma material significativa, que nos autoriza e permite observar outros elementos em funcionamento, como símbolos, desenhos, expressões faciais, linhas, contrastes, cores etc.

Dito isso, na Figura 3, distinguimos uma zona militarizada (o distrito de Libério, onde residem os eldianos do continente) separada da cidade de Marley (onde vivem os marleyanos). Notamos que há um contraste significativo entre a cidade e a zona militarizada: a riqueza e a pobreza, o desenvolvimento e o atraso, a liberdade e a prisão, o controle e o medo.

Nas paredes da zona militarizada, é possível encontrar o desenho do que parece ser uma estrela de várias pontas, a mesma das braçadeiras da população eldiana. Esses elementos, a estrela e a zona, remontam, novamente, a uma memória discursiva das condições sócio-históricas da Segunda Guerra Mundial, na qual os judeus, enquanto sujeitos racializados a) eram identificados pelo uso obrigatório da estrela de Davi, como forma de segregação dos demais da sociedade europeia; além de b) terem sido alocados em zonas (guetos/campos de concentração) supervisionadas militarmente pelos nazistas.

3 Algumas considerações

A partir das análises que empreendemos, verificamos que o imaginário de guerra observado em *Shingeki no Kyojin* nos permite, pelo funcionamento do interdiscurso, compreender o atravessamento de dizeres que dizem antes e em outro lugar, de modo independente, significados na e pela história. Desse modo, há uma submissão política em funcionamento no mangá de modo substancial, que retorna na rede de filiações da memória discursiva a outras representações, a outras imagens, a outros discursos que se fizeram presentes nas condições de produção sócio-históricas da Segunda Guerra em relação ao povo judeu. Em vista disso, consideramos que os elementos apresentados significam fortemente para a construção de um imaginário de guerra no mangá (ainda que existam outros elementos que possam contribuir e sejam passíveis de análise).

A construção desse imaginário denuncia que tensões raciais servem de motivação para que se deflagre uma guerra, sob implicações religiosas, políticas e econômicas, em que há questões de racialidade funcionando. Portanto, mostramos como as implicações raciais estão bem delimitadas na obra, visto que é um fator ressaltado com frequência nas relações de classe e poder entre marleyanos e eldianos, nas polarizações e nas imagens antecipadas entre um sujeito e outro, uma nação e outra, um povo e outro.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

AMARAL, Abraão Janderson dos Santos; LOPES, Maraísa; CAMPOS, Dastur Costa; OLIVEIRA, Kerleiane de Sousa. Os sentidos da guerra na Síria e as condições de produção de uma imagem. *Policromias*, Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 4, p. 170-188, 2019.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.

HAJIME, Isayama. *Shingeki no Kyojin*. São Paulo: Panini Comics, v. 22, out. 2017.

HAJIME, Isayama. *Shingeki no Kyojin*. São Paulo: Panini Comics, v. 23, fev. 2018.

HAJIME, Isayama. *Shingeki no Kyojin*. São Paulo: Panini Comics, v. 24, set. 2018.

LOPES, Maraisa. Nomes de uma guerra e de seus protagonistas: uma análise semântico-discursiva. *Entremeios*, Revista de estudos do discurso, Pouso Alegre v. 7, p. 1-10, jul. 2013.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

RAZERA, Gisélle. Pantera no Porão: totalitarismo, perseguição, mal-estar e experiência. *Nau Literária*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 71-86, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni Puccinelli. (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: movimento dos sentidos*. Campinas: Editora Campinas, 2018.

SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de; AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. Guerras culturais e formações imaginárias da polarização

SANTOS, F. M.
*Funcionamento
do imaginário
de guerra em
Shingeki no
kyojin: implicações
étnico-raciais*

política brasileira: um estudo discursivo. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 5, n. 4, p. 209-226, 2018.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Discurso e imagem: perspectivas de análise não-verbal. *In: COLÓQUIO LATINOAMERICANO DE ANALISTAS DEL DISCURSO*, 2., 1997, La Plata, Buenos Aires. *Anais [...]*. La Plata: [s. l.], 1997.

VOSS, Jefferson. Formações imaginárias em comentários sobre a aprovação da união civil homossexual. *In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, 1., 2011, Vitória. *Anais [...]*. Vitória UFES – PPGEL, 2011.

LGBTQQICAPF2K+ entre a transparência e a opacidade: as restritivas na determinação das identidades

LGBTQQICAPF2K+ between transparency and opacity: the restrictive clauses in determining identities

Ezequiel Pires¹

Bruna Moura²

RESUMO

O seguinte artigo, inserido no aparato teórico da Análise do Discurso pecheutiana, trilha um caminho teórico-analítico com o objetivo de analisar os efeitos de sentido construídos na descrição dos nomes presentes na sigla LGBTQQICAPF2K+. Para isso, mobilizou-se uma matéria publicada na revista *Alternativa L*, feita por LGBTI+ para LGBTI+. Assim, a partir do que a matéria apresenta como nomes que representam as letras da sigla, e das frases que descrevem tais nomes, traz-se como percurso analítico o processo de designação e reescrituração da sigla, assim como da reescrituração enquanto orações restritivas que determinam as identidades da minoria de gênero e sexualidade. Desse modo, mostrou-se que, pelo funcionamento discursivo de glossário circulando em um espaço compreendido enquanto jornalístico, há um discurso pedagógico que atravessa as questões identitárias de gênero e sexualidade e busca trazer à luz compreensões sobre o que é ou não, o que pode ser ou não entendido sobre a diversidade.

Palavras-chave: *LGBTQQICAPF2K+*; *Orações restritivas*; *Glossário*.

ABSTRACT

The following essay, based on the theoretical apparatus of the Pecheutian Discourse Analysis, follows a theoretical-analytical path to analyze the effects of meaning constructed in the description of the names present in the acronym LGBTQQICAPF2K+. For this purpose, an article published in the magazine *Alternativa L*, made by LGBTI+ for LGBTI+, was mobilized. Thus, from what the article presents as names that represent the acronym letters and as sentences that describe such names, the designation and rewriting process of the acronym is brought as a theoretical-analytical discussion, and

1 Doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Mestranda em Linguística na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

the rewriting of the acronym was also analyzed as restrictive sentences that determine minority identities of gender and sexuality. In this way, it was shown that, through the discursive functioning of the glossary circulating in a space understood as journalistic, there is a pedagogical discourse that crosses the identity issues of gender and sexuality and seeks to bring to light insights into what is or what is not, what can or cannot be understood about diversity

Keywords: *LGBTQQICAPF2K+*; *Restrictive Clauses*; *Glossary*.

No presente trabalho, tomamos como objeto de estudo a sigla LGBTQICAPF2K+. Para isso, analisamos uma matéria publicada na revista *Alternativa L*, que nasceu voltada para a comunidade lésbica e logo identificou a necessidade de tratar das outras identidades minoritárias de gênero e sexualidade. Assim, a revista feita por LGBTI+ da zona leste de São Paulo propõe a conscientização sobre temas relacionados às mulheres lésbicas e ao fortalecimento da luta contra discriminações, sexismo, violências e injustiças acerca das relações de gênero e sexualidade. Como indicado em notas da redação na edição 19, a revista apresentará uma roupagem abrangente dentro da sigla LGBTIQ+ e atenderá 50% de suas matérias para o público L, e os outros 50% distribuídos entre as outras letras.

Dessa forma, pretendemos analisar, sob a perspectiva da Análise do Discurso pecheutiana, uma matéria dessa edição que busca apresentar os significados dos nomes presentes na sigla LGBTQICAPF2K+ (o que

³ Uma versão preliminar desta reflexão foi apresentada no X SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso), em 2021, sob o título “O que cabe na sigla? Designação e contradição na proposta LGBTQICAPF2K+”.

mobilizamos enquanto sequência discursiva). Ou seja, como a sigla significa a partir dos nomes que são representados em cada letra, como também o texto que descreve o que significa cada nome.

Tal sigla, mais extensa, surgiu em discussões em fóruns da internet em 2018 por ativistas da comunidade, principalmente no Reino Unido, e propõe uma legenda ampliada para o grupo de minoria de identidades de gênero e sexualidade que são dissidentes de um sistema centrado na cisgneridade e na heterossexualidade (e também para seus apoiadores e outras identidades).

Em uma trilha histórica, pontuamos que, no Brasil, com o surgimento do movimento homossexual (gay) na década de 70, começa a circular a sigla GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), posteriormente essa é atualizada para GLBT (adentrando os termos *bissexual* e *transgênero*) e, finalmente, é reescrita como LGBT a partir da demanda levantada pela comunidade de evidenciar as mulheres lésbicas. Essa última é a sigla que passou a ser a mais utilizada no país e que, contemporaneamente, é escrita com o sinal de + no final. Atualmente, percebemos a importação da nova sigla ampliada, que desde sua criação foi alvo de diversos debates sobre o que caberia ou não estar presente e representado nessa comunidade da diversidade.

A partir do exposto, refletimos que não existe um consenso sobre qual sigla utilizar, nem sobre qual é a mais correta, representativa. Ademais, entendemos que as diferentes opções se materializam a partir de uma tomada de posição ideológica. Sendo assim, nosso intuito não é defender alguma sigla especificamente, tendo em vista as diversas variações de sigla para representar a comunidade/as identidades.

Resta definir como mobilizamos o conceito de *identidade* neste texto. A partir de uma perspectiva dos Estudos Culturais, em articulação com a Análise do Discurso, Silva e Silveira (2020, p. 415) pontuam que a identidade pode ser pensada como um processo cultural, ou seja, construída nos processos discursivos. Logo,

tanto a AD quanto os Estudos Culturais dialogam na compreensão de um sujeito não individualizado, empírico, mas um sujeito clivado, múltiplo, disperso, de semelhante modo às suas identidades. A hipótese principal, por meio da articulação entre AD e os Estudos Culturais, então, é que o discurso tende a legitimar identidades. (SILVA; SILVEIRA, 2020, p. 415).

Desse modo, ao entendermos a identidade como construção discursiva, podemos mobilizar análises das quais o funcionamento discursivo é o que nos dá as pistas da(s) identidade(s) construída(s). A AD, nesse sentido, juntamente com os Estudos Culturais, nos dão aporte teórico para compreender a identidade como essa construção possível.

No que se refere, ainda, à identidade, é salutar destacar que na sociedade atual, contemporânea, não há mais a compreensão de uma identidade rígida, unificada, homogeneamente orientada, pois se entende que as identidades estão sempre em movimento, são cambiantes. (SILVA; SILVEIRA, 2020, p. 415).

É no âmbito dos Estudos Culturais que a identidade, tomada como objeto, não tem mais um sentido de unicidade, igualdade e permanência. Hall (2006) compreende as identidades como fluidas e fragmentadas a partir da noção de sujeito pós-moderno inscrito em uma globalização e hibridismo cultural. Assim, as identidades são historicamente determinadas, ou seja, se formam e se constroem com continuidade nas relações dialógicas com a diversidade cultural existente.

À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

É, pois, no fio do discurso que uma possibilidade de identidade é construída. Ademais, é discursivamente que se afirma aquilo que uma identidade pode ser também em negação ao que outras são. Ou seja, a designação nos dá dicas do fechamento de sentido para uma identidade.

184

Sendo assim, objetivamos analisar o modo como a sigla e as designações das letras presentes nela se materializam discursivamente na matéria da revista (Imagem 1). Dessa maneira, analisando as formulações presentes na matéria da edição 19, buscamos suscitar discussões sobre a produção de efeitos de sentidos.

Para isso, analisaremos os funcionamentos discursivos que perpassam a construção da sigla, como as reescrituras das letras na significação de cada identidade, o discurso pedagógico que instrui, por meio de um glossário, o que e como é apresentado enquanto correto dizer, e o efeito das orações subordinadas adjetivas no processo de designação.



Fonte: Alternativa L, São Paulo, SP, ano 5, ed. 19, nov, 2019.

Reescreitando a sigla

Colocamos em debate que, enquanto o acréscimo de novas letras às formas anteriores e o sinal da adição final pretendem incluir o máximo de diferentes identidades na nova configuração, essas mesmas estratégias parecem sempre deixar algo escapar — principalmente no que deixa de ser dito no processo de determinação. Além disso, a constante mudança de definições e designações parece criar uma instabilidade, apesar de justamente propor estabelecer categorias estáveis. Com base em Guimarães (2003) e Zoppi-Fontana (2003) e seus estudos acerca da designação e espaços enunciativos e considerando, então, a designação como a significação de um nome em relação com outros nomes, propomos um primeiro gesto de análise sobre as reescrituras dos substantivos que são representados na sigla com uma letra.

As designações têm, em geral, um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo ao de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte. (GUIMARÃES, 2003, p. 54).

Dessa maneira, começamos a pensar no funcionamento da sigla como um nome. Vejamos, quando colocamos a sigla *LGBTQQICAP2K+* ao lado do substantivo *movimento* (termo utilizado para identificar um grupo que apresenta politicamente suas demandas por direitos, por exemplo), temos um termo — a sigla — que funciona como qualificação (adjetivação) do substantivo, como ocorre também em: movimento *negro*, movimento *feminista*. A principal diferença, nesse caso, é que, enquanto os outros dois exemplos remetem a só uma palavra e funcionam ainda como identificação de um grupo bastante singular, a sigla é constituída de letras que remetem às palavras por extenso, que aí sim são também substantivos e carregam uma multiplicidade.

Assim, para além dos ideais, a sigla simboliza mais de um grupo de sujeitos, e, nesse caso, estes se reúnem a partir das identidades de gênero e sexualidades tidas como socialmente dissidentes e/ou que lutam por direitos sociais ainda não conquistados. Acerca disso, observamos que essa atual sigla, com uma legenda mais extensa, por exemplo, carrega também grupos de pessoas que apoiam tal luta por direitos. Assim, presenciamos descrições tais como *Aliados e Família*. Desse funcionamento, tentamos compreender como se dão as designações das letras da sigla, a disputa pelos sentidos e o litígio social evocado, considerando o funcionamento desses elementos nas relações sociais que constroem e participam; ainda, o que comparece e o que não é dito.

Portanto, a partir da reescrituração — as descrições desses substantivos que os designam (referenciam) e os fazem significar —, identificamos dois funcionamentos: o de definição e o de indefinição de uma referência. No primeiro caso, de definição, há as construções das identidades com a reescrituração dos substantivos, em que o termo “pessoa”⁴ é acompanhado de um verbo que indica o comportamento sexual/a identidade de gênero ou sexualidade. No segundo, de indefinição, há o sinal de +, em que os sentidos possíveis não são reescriturados.

Desse modo, para cada letra da sigla há um substantivo, e esse é caracterizado (descrito, designado), menos o sinal +, conforme a imagem 1. As reescriturações, portanto, colocam em jogo o que e como pode ser dito sobre a identidade de gênero e/ou sexualidade. Ainda, o que é silenciado

4 Para Two-spirits (*dois espíritos*), não há a palavra “pessoa”.

sobre esses dois aspectos da identidade do sujeito, uma didatização sobre o significado do termo e a cristalização acerca dos sentidos. Nesse sentido, ocorre uma desambiguação, que, para além de termos/substantivos, são identidades que representam um grupo, e não somente uma pessoa.

Colocando as “novas letras” na sigla (antiga LGBT), as designações nas reescrituras passam por 4 processos, em que podemos agrupar designações que se assemelham de acordo com a descrição de pessoa ali presente:

- a) Identidades construídas na perspectiva de gênero e sexualidade dissidentes de um sistema cisgênero, heterocentrado e binário — são elas: lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transgêneros, queer e intersexo (LGBTQI);
- b) Identidades **não** construídas na perspectiva de gênero e sexualidade em *a* (acima) e que **não** são convencionais em um sistema moral do sexo — são elas: questionando, assexual, pansexual /polissexual, 2 espíritos e kink (QAP2K);
- c) Identidades construídas na perspectiva de gênero e sexualidade **não** dissidentes de um sistema cisgênero, heterocentrado e binário — são elas: curiosos e familiares/amigos (CF);
- d) Não há designação da identidade (+);

Ademais, cabe analisar esse discurso midiático presente na revista e que funciona como um discurso pedagógico (ORLANDI, 1983), pois busca ensinar aos interlocutores (leitores) como as coisas devem ser ditas, nomeadas, designadas, a partir de um glossário, o mais antigo instrumento pedagógico, segundo Auroux (2008). Segundo o autor, os glossários antigos se destinavam a palavras pouco conhecidas e/ou difíceis, “o que nos permite dizer que trabalhavam a opacidade do texto e esta opacidade era da ordem da oposição conhecidas/desconhecidas e fácil/difícil” (MEDEIROS, 2015, p. 31).

Esse mesmo objetivo parece presente em um tipo de glossário atual acerca da temática LGBTI+, colocando, assim, as questões de gênero e sexualidade no campo do desconhecido, não sabido, difícil de entender, mas que também precisam ser apresentadas, desmistificadas, desambiguizadas. Sendo assim, esse discurso pedagógico que objetiva ensinar significados pode ser entendido como necessário socialmente para didatizar as questões de gênero e sexualidade, e traz as designações em uma lógica de que a sociedade não conhece e precisa compreender.

Ao que nos apresenta Haroche (1992) sobre ambiguidade linguística e desambiguação extralinguística, podemos remeter a esse processo de didatização, o qual também carrega as características da teoria da desambiguação.

Assim, a teoria da desambiguação, constituída pelos gramáticos do século XVII, está manifestamente ligada a uma certa concepção da atividade de linguagem, ligada ela mesma a uma certa

ideologia da clareza, da transparência (que se inscreve mais amplamente em uma ideologia política centralizadora). O sujeito aí discorre livremente e com toda clareza, e esse discurso reflete a ordem das coisas e do mundo no qual ele naturalmente encontra meio de se inscrever. (HAROCHE, 1992, p. 27).

Desse modo, compreendemos o discurso jornalístico como aquele que desambigua o mundo, pois o explica, sendo que “a imprensa não é o ‘mundo’, mas deve falar sobre esse mundo, retratá-lo, torná-lo compreensível para os leitores.” (MARIANI, 1996, p. 64). Assim colocado, para Mariani (1996), o discurso jornalístico também se institui como uma espécie de *discurso sobre*. Tomando ainda as características do discurso pedagógico autoritário que surge como processo de polissemia contida (ORLANDI, 1983), entendemos a matéria em análise como um efeito pedagógico das questões de gênero e sexualidade.

As reescrituras, dessa forma, se inserem em um movimento de didatização, de (in)formação sobre as identidades que são postas na sigla. Portanto, instituem-se sentidos para o que é não só a comunidade de diversidade, como também para o que são cada identidade ali designada. Assim, “a determinação deixa entrever a questão do sujeito, sustenta sua identidade, mas a pressupõe inevitavelmente de uma certa maneira” (HAROCHE, 1992, p. 27). A esse fechamento que nos referimos em seguida, pois é na determinação da identidade que outros aspectos escapam, outras possibilidades de designações não são ditas. Por fim, pontuamos a importância de uma didatização da diversidade para a sociedade, mas nos preocupamos com os limites impostos para as identidades.

As restritivas no funcionamento da descrição

A matéria traz, ao lado de cada termo identificado na sigla LGBTQQICAPF2K+ (ou mais de um termo, como veremos na SD1), a descrição de alguma forma de construção de sexualidade, sexo ou gênero. Cada descrição tem o propósito de explicar as principais características determinantes de cada identidade representada na sigla. Dessa forma, a sigla pressupõe a existência de sujeitos que assim se identificam. Com a sigla disposta verticalmente na página da revista, cada letra é seguida de uma descrição na forma de oração subordinada relativa restritiva, ou de forma que possa ser parafraseada com uma restritiva, tal como:

SD1: Lésbicas e gays: sentem atração sexual, física e afetiva por pessoas do mesmo gênero.

Sequência que, se posta em uma estrutura paralela às das demais definições, pode ser parafraseada como: *lésbicas e gays são aqueles que sentem atração sexual, física e afetiva por pessoas do mesmo gênero.*

Segundo Pêcheux (1997 [1975]), estruturas determinantes, como as restritivas, estabelecem uma relação essencial entre o sujeito da frase e aquilo que se diz sobre ele, como se o que é dito fosse uma descrição de um fato universal. É esse efeito de universalidade que faz Pêcheux retomar Henry (1975) com o conceito de pré-construído, aquilo que retoma um discurso anterior àquela enunciação, “*como se esse elemento já se encontrasse aí*” (PÊCHEUX, 1997 [1975]), nós apenas descrevemos as coisas como elas são. Ou seja, colocar as diferentes letras da sigla descritas através das restritivas nos coloca essas definições como evidência: é *óbvio* que lésbicas e gays sentem atração por pessoas do mesmo gênero. Observando os efeitos de pré-construído nas sequências, começamos a questionar essas relações determinantes em relação umas às outras, as descrições das letras das siglas em comparação.

Adiante na sigla, temos a definição:

SD2: Bissexuais: é a pessoa que se relaciona afetiva e sexualmente com pessoas de ambos os sexos e gêneros.

Segundo a SD acima, bissexual é aquele que se relaciona com pessoas de ambos os sexos e gêneros. A ocorrência de “ambos os sexos e gêneros” remete a um conhecimento prévio que somente considera dois sexos e dois gêneros como possíveis, reforçando uma lógica binária às possibilidades de sexo e gênero. Isso é reiterado nas SDs seguintes:

SD3: Travestis: é a pessoa que nasce do sexo masculino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico.

SD4: Transexuais: são pessoas que não se enxergam no gênero designado no nascimento.

Ao descrever a identidade de gênero da travesti como “oposta”, esse enunciado também nos leva à lógica binária, na qual se a pessoa nasceu “do sexo masculino”, ela só pode se identificar com o gênero feminino, aquele que “opõe” o masculino no sistema binário. Por sua vez, a pessoa identificada como transexual “não se enxerga no gênero designado no nascimento”, pois há uma determinação do gênero a partir da genitália no nascimento. Já na descrição em comparação com o nome que a antecede podemos ter algumas questões. Segundo a explicação, a pessoa “não se enxerga no gênero”, mas o nome traz o sufixo “sexual” como parte que o compõe. Isso pode gerar uma interpretação onde gênero se iguala a sexo, o que, como mostramos, é contraditório dentro do funcionamento da sigla.

Em relação à SD imediatamente anterior (tanto na nossa divisão como na divisão da revista), essa SD pode colocar algumas questões, como: se a identidade travesti funcionasse num sistema de oposição binária, o fato de a pessoa transexual não se enxergar em seu gênero designado significa que ela se identificará com o gênero supostamente oposto? De que forma a transição se daria apenas de masculino para feminino e de feminino para masculino? Ou a falta de especificação significa que a pessoa transexual pode se situar fora do sistema binário, não se identificando apenas como masculino ou feminino, mas talvez com nenhum?

A SD abaixo parece vir tratar especificamente sobre isso, a identidade queer/genderqueer traz na explicação entre parênteses “não-binário”, ou seja, já no próprio nome que antecede a descrição, essa identidade se situaria fora da lógica binária:

SD5: Queer/Genderqueer (não-binário): é usado para pessoas cuja identidade de gênero não é nem inteiramente masculina nem inteiramente feminina.

Essa descrição já pelo nome (“não-binário”) vai contra o sistema binário que vinha sendo reproduzido. Dessa forma, pessoas não binárias, na designação apresentada, são aquelas que não se identificam nem com o gênero masculino, nem com o feminino. Assim como a pansexualidade, os não binários são aqueles descritos através da negação, ou seja, em vez de serem “aqueles que X”, são “aqueles que não X”. Por esse motivo, podemos dizer que as descrições de pansexualidade e não binarismo vêm para abalar as categorias fechadas e determinadas, onde temos um número passível de ser determinado de possibilidades de identificação e atração, assim, se aproximando dos conceitos abordados pela teoria queer, que tratará de desmanchar esses pré-construídos. O que Preciado (2014) aponta, por exemplo:

No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas. (PRECIADO, 2014, p. 21).

Voltando à comparação da SD5, acima, com a SD4, sobre as pessoas transexuais, fica a dúvida sobre o que está sendo considerado gênero e sexo no discurso que perpassa essas definições. Em outras palavras, por que em um nome, SD4, temos a parte “sexual”, e em outro, SD5, temos “gender”,

remetendo a gênero em inglês, quando ambas as definições trazem a questão de gênero? Ainda, a binariedade que se apresenta é sempre masculino/feminino, construindo um efeito de que a não binariedade se opõe totalmente a isso, porém, quando é afirmado que “nem inteiramente a nem *b*”, sendo *a* = masculino e *b* = feminino, essas características não deixam de estar presentes na não binariedade, justamente porque se nega “não inteiramente”, como se dissesse “é metade de cada”.

Na SD seguinte, temos:

SD6: Questionando: é uma pessoa que não sabe qual a sua identidade ou orientação sexual.

Essa SD trata, aparentemente, apenas de “identidade ou orientação sexual”, deixando de lado a questão do gênero, que veio sendo trazida já em SDs anteriores. Por trazer tanto “identidade” quanto “orientação”, não fica claro qual seria a diferença entre as duas. Portanto, não fica claro se ambas se referem a comportamentos sexuais, ou se cada uma teria sua especificidade. Tal questão pode ser interpretada como uma falha, sendo que a desambiguação sempre estava sendo posta em questão, aqui percebemos justamente um processo de dúvida, de abertura, um efeito de questionamento que coloca as questões de gênero no campo de indeterminado.

Na SD seguinte, temos a definição de intersexo:

SD7: Intersexo: são pessoas que nascem com genital ambíguo, com pênis, com vagina, depende de cada pessoa. Essas pessoas não se encaixam perfeitamente nas definições tradicionais de “sexo masculino” ou “sexo feminino”.

Essa SD traz uma definição de pessoas que “não se encaixam perfeitamente nas definições tradicionais de ‘sexo masculino’ ou ‘sexo feminino’”, possivelmente dando a entender que as outras identidades se encaixariam. Pode ser possivelmente problemático implicar que pessoas trans, travestis, ou até mesmo não binárias se encaixam nas definições tradicionais de sexo masculino ou feminino.

Na SD sobre o curioso, temos:

SD8: Curioso: é para quem tem curiosidade de experimentar outras coisas, mesmo tendo certeza do que é.

Nessa SD nós temos uma definição sobre comportamentos sexuais. Seria uma pessoa que tem consciência de sua orientação sexual, mas não se prende a ela nas suas práticas. O que pode ser problemático é que não fica claro qual a diferença, na prática, entre essa e outras práticas sexuais que

incluem mais de um sexo/gênero. Se essa pessoa “tem certeza do que é”, então ela teria outra identidade/orientação segundo as definições ali presentes. Portanto essa identidade parece vir “acompanhada” de outra(s).

Já na SD contendo a descrição de pansexuais e polisssexuais, temos:

SD9: Pansexual e Polisssexual: alguém que sente atração independentemente do gênero da pessoa e polisssexual é quem sente por vários gêneros, mas não todos.

O polisssexual é descrito como aquele que “sente atração por vários gêneros, mas não todos”. A referência a “vários gêneros” em polisssexual pode ir de encontro ao sistema binário que até então sublinha as descrições das letras, visto que “vários” pressupõe a existência de mais de dois. Além disso, se não se tratasse de mais de dois gêneros, a pessoa “polisssexual” cairia inevitavelmente nas categorias gay, lésbica, ou heterossexual, pois se não sente atração por todos, e todos são dois, então ela sente atração por um.

Ao afirmar que pansexuais sentem atração “independentemente do gênero”, se considerado que as outras sexualidades ou identidades tratadas acima operam sob um sistema binário que compreende dois gêneros, então o pansexual pode sentir atração por ambos os gêneros masculino e feminino, não diferindo do bissexual. Somado a isso, enquanto as outras sexualidades determinam suas atrações ou relações quanto ao gênero, a panssexualidade descreveria aqueles que não se atraem em razão do gênero da pessoa por quem se atraem. Porém, se a condição para a atração não é o gênero, então é o que?

Da mesma forma, a definição de assexualidade também se forma com a negação:

SD10: Assexual: é para todas as pessoas que não sentem atração sexual, ou seja, o sexo não faz parte de um relacionamento.

As identidades trazidas nas SDs acima delimitam possibilidades de conceitos de gênero, sexo e sexualidade. Como vemos na sigla, além dessas, somos apresentados ao sinal “+”, que não conta com uma descrição. Dessa forma, está escrito na própria sigla que as letras não esgotam as possibilidades de identificação. Possivelmente, esse sinal “+” se proponha a dar conta daquilo que *fica de fora*. Segundo Zoppi-Fontana (2003), através da universalização da categoria dos cidadãos, “recorta-se, ao mesmo tempo, como resíduo dessa operação, um lugar de exclusão que abrange os que ficam fora do NÓS CIDADÃOS” (p. 260). Para nossa análise, podemos considerar que, ao designarmos as sexualidades, recortamos ao mesmo tempo um lugar que está fora, que abrange os sujeitos que não se identificam com o que está descrito.

Segundo Pêcheux (1995 [1975]), a própria estrutura determinante não exclui os que a ela não se aplicam, inclusive, ela pressupõe a existência desses sujeitos. Portanto, se todas as letras da sigla são “aqueles que X”, fora dela estariam “aqueles que não X”, o que vai ao encontro do que foi dito acima sobre as categorias pan e queer não se comportarem da mesma forma, ou sob o mesmo sistema, que as outras.

Em se tratando de sistema, Zoppi-Fontana (2003) aponta como as designações funcionam por meio da oposição de uma em relação à outra. Em relação à sigla, podemos dizer que, além da comunidade LGBTQQICAPF2K+ se pretender opor ao dominante heterocentrado, dentro da própria sigla, as letras se opõem entre si. Dessa forma, dentro da sigla se produz um sistema de valores como entendido em Saussure (2012)⁵. Linguisticamente, se criamos diferentes designações e, portanto, diferentes signos, esses signos necessariamente se opõem entre si, como é da natureza do signo: um signo é “a contraparte dos outros signos da língua” (p. 162) e “sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (p. 164).

Já a designação sobre familiares e amigos não traz comportamentos sexuais nem identidades de gênero:

SD11: Familiares e amigos: também conhecidos como aliados. São pessoas que se consideram parceiras da comunidade.

Essa definição, por se tratar de pessoas que, aparentemente, não fogem ao sistema cisheteronormativo binário, abre, ainda mais, as possibilidades de sujeitos abrangidos pela sigla. Isso porque essa definição não traz comportamentos sexuais ou identidades de gênero, como as outras.

A penúltima definição, sobre two-spirit, traz um termo vindo de uma “identidade indígena americana”:

SD12: Two-spirit: é uma identidade indígena americana, bastante antiga, que não possui o padrão de gênero da sociedade como homem e mulher. Eles acreditam ter nascido com espíritos masculinos e femininos dentro delas.

A questão a ser analisada nessa SD não é sobre sua definição quanto a gênero ou sexo, mas sim a questão de trazer um sistema de uma sociedade à margem. Ao dizer que esta identidade “não possui o padrão de gênero da sociedade como homem e mulher”, é possível inferir que esta sociedade que está sendo mencionada é a sociedade dominante, por mais que não esteja esclarecido de quem se fala.

⁵ Aqui trabalhamos com o Saussure de um momento: o *Curso de Linguística Geral* (2012 [1916]), compreendendo as especificidades e particularidades que a obra elenca em relação à sua autoria.

A última definição traz a questão do fetiche sexual:

SD13: Kink: significa fetiche, ou seja, simplesmente pessoas com fetiches não-convencionais.

Essa definição implica que as pessoas que assim se identificam têm práticas sexuais tidas, socialmente, como não convencionais. Assim, essa SD deixa de lado algo que vinha explicado em algumas outras identidades, que é com quem essas pessoas se relacionam, em termos de gênero e sexo. Portanto, essa categoria funciona assimetricamente às outras, visto que não é construída com as mesmas questões identitárias de gênero e sexualidade, e sim abrange um aspecto do comportamento sexual de pessoa.

Considerações finais

Por fim, a inclusão de mais letras na sigla propõe também a inclusão de identidades tanto sexuais como de gênero, ao mesmo tempo em que cria mais diferenças entre os sujeitos. A sigla, que se propõe inclusiva e busca representar a maior quantidade de identidades possível em uma comunidade em que rótulos não deveriam importar, apresenta definições identitárias que parecem operar sob um sistema que não só cria diferenças, como também as estabiliza. Essa última questão é efeito do próprio glossário, que põe em evidência a diversidade de identidades encontradas na comunidade que são, através das designações, reafirmadas.

Chama a atenção, por exemplo, esses processos discursivos que colocam em evidência uma necessidade de didatizar as questões de identidade a partir da produção discursiva da própria comunidade LGBTI+. Há mais exemplos, atualmente, que justamente abrem as questões do movimento de minorias para um entendimento social mais amplo. Para além da nomeação, esse discurso mobilizado no glossário, que funciona também enquanto discurso jornalístico e pedagógico, busca clarear as identidades para os próprios sujeitos, apontar caminhos, conter sentidos, como também para a sociedade sobre esses sujeitos.

Designar, assim, é descrever o que são essas identidades. É apresentar as questões identitárias de gênero e sexualidade como fato do mundo e tentar compreendê-las, sob um efeito de transparência. Dessa forma, unem-se os fios discursivos que restringem e fecham sentidos, mas circulam e (in)formam também sentidos necessários na construção de uma sociedade menos preconceituosa. Do que se afirma e se nega sobre as identidades, ficam demarcadas existências possíveis. Já, sobre o que não é dito, não é silenciamento, mas opacidade que faz as questões não cessarem.

FELICIANO, Ananda. O significado da sigla LGBTQQICAPF2K+. *Alternativa L*, São Paulo, SP, ano 5, ed. 19, nov, 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaços de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Letras*, Santa Maria, RS, v. , n. 26, p. 53-62, jun, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HENRY, Paul (1975). Construções relativas e articulações discursivas. Trad de João Wanderley Geraldi e Celene Margarida Cruz. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 19, p. 43-64, jul./dez., 1990.

MARIANI, Bethânia. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922 -1989)*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 1996.

MEDEIROS, Vanise. Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela. *Revista Rua*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 20-33, nov, 2012.

NUNES, José. H. Discursividades contemporâneas e dicionário. IN: INDURSKY, F. FERREIRA, M.C.L.; MITTMANN, S. *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009.

ORLANDI, Eni. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, Michel (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi et al., 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PRECIADO, B. O que é contrassexualidade. In: PRECIADO, B. *Manifesto Contrassexual*. tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chielini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Daléxon S.; SILVEIRA, Éderson L. Discurso e memória da(s) identidade(s) em crise: efeitos identitários em charges online sobre sujeitos professores. *Revista X*, Curitiba, PR, v. 15, n. 7, 2020.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. G. Identidades informais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. *Organon*, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 35, out, 2003.

O processo de manualização do saber linguístico em um manual de linguagem inclusiva institucional: uma análise discursiva¹

The process of manualization of linguistic knowledge in an institutional inclusive language manual: a discourse analysis

Camilla Machado Cruz²

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise discursiva do processo de manualização do saber linguístico em um manual de linguagem inclusiva brasileiro. Buscamos compreender, sob o viés da Análise do Discurso de filiação francesa, em articulação com a História das Ideias Linguísticas, como ocorre o processo de manualização dos saberes sobre a língua portuguesa. Para tanto, nosso *corpus* de pesquisa se constitui do “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2018), dada sua atualidade e facilidade de acesso na internet, bem como sua extensão concisa. Em nossas análises, por meio dos recortes que selecionamos e desde o nosso gesto de interpretação, os discursos sobre igualdade se inscrevem em uma formação ideológica igualitária. Nesse sentido, no interior dessa formação ideológica, identificamos duas formações discursivas possíveis no guia analisado: não-sexista e inclusiva de gênero.

Palavras-chave: *Manual de linguagem inclusiva; Análise do Discurso; História das Ideias Linguísticas.*

ABSTRACT

This article presents a discursive analysis of the process of manualization of linguistic knowledge in a Brazilian inclusive language manual. We aim to understand, through the lendo of French Discourse Analysis, in articulation with the History of Linguistic Ideas, how the process of manualization of knowledge about the Portuguese language

1 Este trabalho foi desenvolvido com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apresentado no X Seminário de Estudos em Análise do Discurso: entre memória e atualidade – X SEAD, ocorrido entre os dias 03 e 22 de outubro de 2021.

2 Universidade Federal de Santa Maria.

occurs. To this end, our research *corpus* is constituted by the “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2018), given its timeliness and ease of access on the Internet, as well as its concise length. In our analyses, through the clippings we selected and from our gesture of interpretation, the discourses on equality are inscribed in an in egalitarian ideological formation. In this sense, within this ideological formation, we identify two possible discursive formations in the analyzed guide: non-sexist and gender inclusive.

Keywords: *Inclusive language manual; Discourse Analysis; History of Linguistic Ideas.*

Introdução

Este artigo está vinculado ao Projeto de Pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulado “A manualização do saber linguístico: discursos sobre igualdade de gênero em guias de linguagem inclusiva brasileiros” (GAP/CAL/UFSM 056198), desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Taís Martins (UFSM), o qual propõe analisar manuais de linguagem inclusiva brasileiros que, vale dizer, não formam parte da pesquisa apresentada neste texto. O objetivo da investigação desenvolvida neste artigo é propor uma análise discursiva geral do manual intitulado “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018), publicado pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), em 2018.

Primeiramente, é importante destacar a crescente publicação de manuais e guias de linguagem inclusiva no Brasil atualmente. Nesta pesquisa, consideramos fundamentais as noções de manualização, como proposta por Puech (1998), e de gramatização, tal como teoriza Auroux (1992). A manualização do saber linguístico (PUECH, 1998) é o processo pelo qual os manuais tornam-se produtos tecnológicos e socioculturais, visando a

vulgarização do saber linguístico. Para que esses produtos sejam instrumentos linguísticos, ocorre o processo de gramatização (AUROUX, 1992), com o propósito de instrumentalizar a língua.

Ademais, é preciso ressaltar que, em Análise do Discurso, a língua é a materialidade do discurso, a base de todos os processos discursivos, posto que, em concordância com Pêcheux (2014), a língua existe a partir da historicidade e da contradição ideológica. Por isso, o discurso está aliado à língua de forma constituinte, não acidental, estando a língua sujeita ao equívoco e à instabilidade.

Para Glozman (2021), conforme a Análise do Discurso, existe uma tendência de que os discursos sobre a língua, ou seja, as práticas metalinguísticas (como os manuais), organizem-se em determinadas formas discursivas, de acordo com a formação na qual se envolvem e com as tensões da conjuntura. Com base em Medeiros (2016), o surgimento de novos discursos sobre língua e gênero poderia fazer emergir novas formas linguísticas, as quais poderiam ser transitórias ou instalarem-se definitivamente na sociedade. Para refletir sobre os discursos sobre língua e gênero, considerando a materialidade metalinguística do manual em análise, explicitaremos o campo teórico de nosso estudo em seguida.

Posteriormente, em nossas análises, contaremos com o aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa articulada à História das Ideias Linguísticas, a fim de buscar compreender como ocorre o processo de manualização do saber linguístico em um guia de linguagem inclusiva a partir do nosso *corpus* de pesquisa, intitulado “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

Para evidenciar a importância deste trabalho, nos colocamos em consonância com Garcia (2018), que afirma que o processo de manualização de uma linguagem não sexista e os manuais funcionam como um espaço de dizer, visto que atendem às demandas que visam a sustentar uma posição legitimada às mulheres na sociedade e no uso da língua, no sentido de que propõem a feminização linguística.

O discurso sobre a linguagem no “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL”: uma análise discursiva

Buscaremos apresentar uma análise sobre os discursos acerca da linguagem no “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018), o qual foi publicado na atualidade do século XXI, em formato digital, de acesso gratuito, bem

como de caráter institucional, fatores que contribuíram para a escolha dessa materialidade.

Iniciando pela capa do manual analisado, conforme a figura 1 abaixo, observamos que além de desenhos que representam uma certa diversidade de pessoas, se simbolizam o “@”, a letra “a” e o desdobramento “a/o” para marcar a inclusão de gênero.

Figura 1 – Capa do manual analisado



Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

201

Após elucidar de qual manual trataremos neste artigo, vale ressaltar que, no caso específico dessas análises, selecionamos oito sequências discursivas (SD) para buscar identificar, com base em Pêcheux (2014), a formação ideológica (FI) e a formação discursiva (FD), noções caras à AD, que serão explicadas a seguir, nas quais os discursos se inscrevem. Trataremos de várias seções do manual, são elas: “Apresentação”; “Por que utilizar a linguagem inclusiva?”; “Se navegar é preciso, tornar a linguagem inclusiva também!”; “Possibilidades” e “Ainda há dúvidas?”.

Neste trabalho, desenvolvido pelo viés da Análise do Discurso pecheutiana de linha francesa, como dito anteriormente, pensamos a ideologia não com um conjunto de ideias simplesmente, mas sim como algo constituinte dos sujeitos e dos sentidos, que coloca em funcionamento a formação ideológica de forma heterogênea e contraditória.

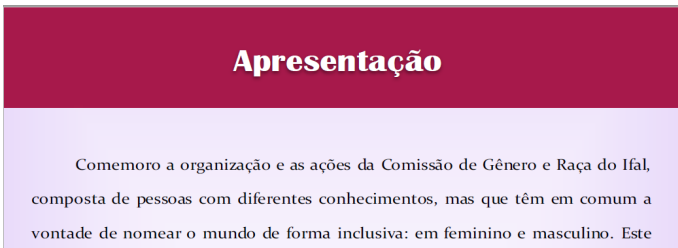
Dessa forma, a formação discursiva dominante determina o que pode e deve ser dito em uma formação ideológica específica, visto que, conforme Pêcheux (2014), a formação discursiva, citamos: “[...] é aquilo que em uma formação ideológica dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado

da luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito [...]” (2014, p. 147).

A seção “Apresentação” apresenta o manual como uma proposta prática e exemplar para nomear de forma inclusiva não sexista, ou seja, considerando o binarismo feminino e masculino para nomear, sem levar em conta os outros gêneros identitários. Vale especificar que tal seção foi escrita e assinada por uma das organizadoras do manual, a brasileira Leslie Campaner de Toledo, professora de português e literatura brasileira e mestra em Gênero, Subjetividade, Conhecimento e Cultura pela Universidade de Valencia, Espanha.

Em seguida, nessa seção em particular do manual, destacamos as SD1 e SD2.

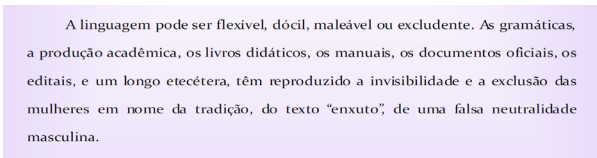
Figura 2 – SD1: Seção “Apresentação”



Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

202 SD1: “Comemoro a organização e as ações da Comissão de Gênero e Raça do Ifal, composta de pessoas com diferentes conhecimentos, mas que têm em comum a vontade de nomear o mundo de forma inclusiva: em feminino e masculino.”.

Figura 3 – SD2: Seção “Apresentação”



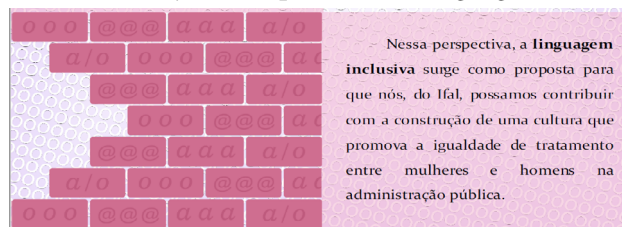
Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

SD2: “A linguagem pode ser flexível, dócil, maleável ou excludente. As gramáticas, a produção acadêmica, os livros didáticos, os manuais, os documentos oficiais, os editais, e um longo etcétera, têm reproduzido a invisibilidade e a exclusão das mulheres em nome da tradição, do texto “enxuto”, de uma falsa neutralidade masculina.”.

Analisando a primeira e a segunda SD, consideramos que a manualização ocorre na busca por “nomear o mundo de forma inclusiva”, o que é concebido como usar a linguagem inclusiva de gênero para incluir “feminino e masculino”, propondo uma solução para a “invisibilidade e a exclusão das mulheres, em nome da tradição, do texto ‘enxuto’ de uma falsa neutralidade masculina”, como consta no manual. Nesse sentido, o manual propõe o uso de uma “linguagem não sexista”, não “desvalorizando as mulheres”, inscrevendo o discurso sobre a linguagem presentes nas SD1 e SD2 em uma FD não sexista, no interior de uma FI igualitária.

Após a “Apresentação”, na seção “Por que utilizar a linguagem inclusiva”, a qual apresenta a linguagem inclusiva como necessária para promover a igualdade entre homens e mulheres a partir da língua, colocando-se contrário ao uso do masculino universal para referir-se a pessoas de diversos gêneros, analisamos as SD3 e SD4.

Figura 4 – SD3: Seção “Por que utilizar a linguagem inclusiva?”

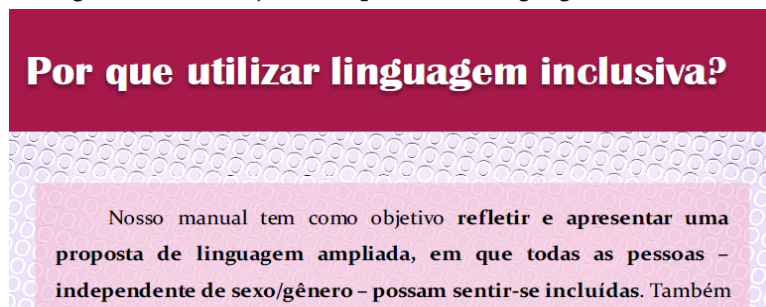


Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

203

SD3: “Nessa perspectiva, a linguagem inclusiva surge como proposta para que nós, do Ifal, possamos contribuir com a construção de uma cultura que promova a igualdade de tratamento entre mulheres e homens na administração pública.”.

Figura 5 – SD4: Seção “Por que utilizar linguagem inclusiva?”



Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

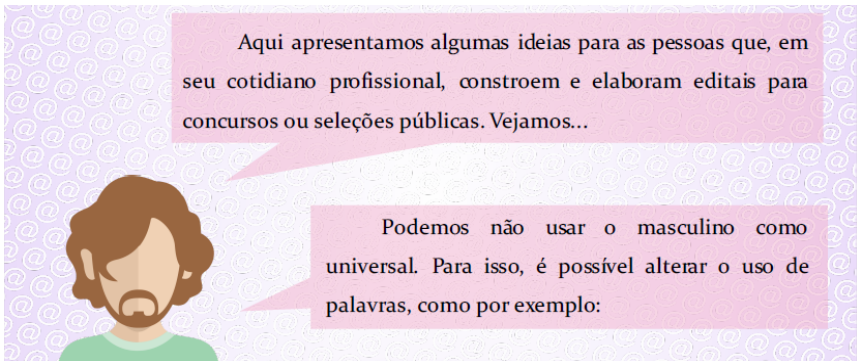
SD4: “Nosso manual tem como objetivo refletir e apresentar uma proposta de linguagem ampliada, em que todas as pessoas – independente de sexo/gênero – possam sentir-se incluídas.”

De acordo com a terceira e a quarta SD, a linguagem inclusiva é uma proposta para que a instituição possa promover “a igualdade de tratamento entre mulheres e homens na administração pública”, para que “todas as pessoas – independente de gênero/sexo – possam sentir-se incluídas”, como indica o manual, inscrevendo o discurso sobre a igualdade em uma FI igualitária, primeiramente, em uma FD não sexista, “mulheres/homens”. Posteriormente, em uma FD inclusiva de gênero, ou seja, que busca visibilizar e contemplar todas as pessoas, de todos os gêneros, não só o feminino e o masculino.

Na seção “Se navegar é preciso, tornar a linguagem inclusiva também!”, o manual explica que existem formas inclusivas de usar a linguagem, assim como apresenta exemplos de uso de linguagem inclusiva não sexista, tendo em vista a nomeação de sujeitos, na subseção específica intitulada “Possibilidades”. Tais exemplos foram elaborados com o intuito de representar a diversidade de pessoas que queiram participar dos processos seletivos para concursos públicos do IFAL.

A seguir, apresentamos a SD5, a qual se localiza na seção “Se navegar é preciso, tornar a linguagem inclusiva também!”, e a SD6, a qual se encontra na subseção “Possibilidades”:

Figura 6 – SD5: Seção “Se navegar é preciso, tornar a linguagem inclusiva também!”



Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

SD5: “Aqui apresentamos algumas ideias para as pessoas que, em seu cotidiano profissional, constroem e elaboram editais para concursos ou seleções públicas. Vejamos... Podemos não usar o masculino como universal. Para isso, é possível alterar o uso de palavras, como por exemplo:”

Figura 7 – SD6: Seção “Possibilidades”

Candidato	Pessoa candidata	Candidata/o
Candidato negro	Pessoa negra candidata	Candidata/o negra/o

Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

SD6: “Candidato. Possibilidades: Pessoa candidata. Candidata/o. [...] Candidato negro. Possibilidades: Pessoa negra candidata. Candidata/o negra/o.”

Na seção “Se navegar é preciso, tornar a linguagem inclusiva também!”, na qual se localiza a SD5, é apresentado o público-alvo do manual: pessoas que “constroem e elaboram editais para concursos ou seleções públicas”, e o propósito principal é mencionado: “não usar o masculino como universal” e “alterar o uso de palavras”. Logo, na subseção “Possibilidades”, onde se localiza a SD6, há diversas sugestões para 28 termos, que seriam usados no masculino genérico, baseadas em substantivos comum de dois gênero e desdobramento de feminino e masculino. Por exemplo: “Candidato” por “pessoa candidata” ou “candidata/o”. É recorrente a sugestão de uso do termo “pessoa”, “profissional” e “docente” para não marcar o gênero.

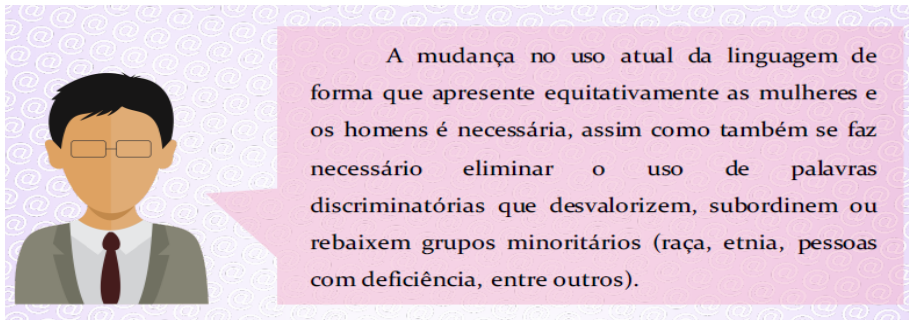
Conforme a quinta SD, que se refere à mudança do termo “candidato” por outros, o uso da linguagem inclusiva prioriza: ou o efeito de neutralidade, ou o feminino antes do masculino, sempre inscrevendo o discurso sobre a linguagem em uma FI igualitária. Contudo, inscrevendo-o ora em uma FD inclusiva de gênero, como em “pessoa candidata”, ora como uma FD não sexista, como em “candidata/o”.

Subsequentemente, na seção “Leslie Campaner dá a dica”, recomenda-se “a barra (/) e a utilização das duas marcações de gênero, com o feminino sempre antes”. Nessa sexta SD, observamos que o discurso sobre a linguagem se inscreve em uma formação discursiva igualitária, em uma posição-sujeito não sexista, em que se destaca a mulher ao marcar o gênero feminino antes do masculino. Ademais, ao passo que reverbera saberes a partir de uma FD não sexista, também se inscreve em uma FD antirracista com relação a pessoas negras e indígenas.

Na seção “Ainda há dúvidas?”, o manual reitera a importância social do uso de uma linguagem inclusiva não só em relação a questões de gênero, mas também a questões que fazem parte da necessidade de inclusão de outras minorias.

Finalmente, na seção “Ainda há dúvidas?”, analisamos as SD7 e SD8.

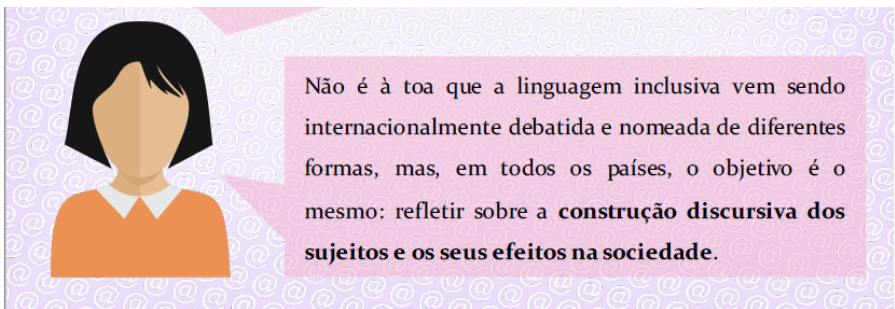
Figura 8 – SD7: Seção “Ainda há dúvidas?”



Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

SD7: “A mudança no uso atual da linguagem de forma que apresente equitativamente as mulheres e os homens é necessária, assim como também se faz necessário eliminar o uso de palavras discriminatórias que desvalorizem, subordinem ou rebaixem grupos minoritários (raça, etnia, pessoas com deficiência, entre outros).”

Figura 9 – SD8: Seção “Ainda há dúvidas?”



Fonte: “Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL” (IFAL, 2018).

SD8: “Não é à toa que a linguagem inclusiva vem sendo internacionalmente debatida e nomeada de diferentes formas, mas, em todos os países, o objetivo é o mesmo: refletir sobre a construção discursiva dos sujeitos e os seus efeitos na sociedade.”

De acordo com a sétima e oitava SD, a manualização ocorre de modo que se reforça o ideal de igualdade de gênero, desde uma perspectiva binária de “feminino/masculino”, “mulher/homem”, “a/o”, mas também tratando da inclusão de outros grupos minoritários que sofrem discriminação com relação à “(raça, etnia, pessoas com deficiência, entre outros)”, sendo o objetivo do uso da linguagem inclusiva o de “refletir sobre a construção discursiva dos sujeitos e os seus efeitos na sociedade”, como citado no manual, inscrevendo o discurso sobre a linguagem em uma FI igualitária que abrange a FD não sexista e a FD inclusiva de gênero, mas não de forma dominante, como ocorre

em outras SD que analisamos. Nessas últimas SD, as FD dominantes possíveis são a FD antirracista e a antidiscriminatória contra pessoas com deficiência.

Considerações finais

Pensando a partir das condições de produção contemporâneas, desde o nosso gesto de interpretação, os discursos presentes no manual analisado se inscrevem em uma formação ideológica (FI) igualitária que determina diversas formações discursivas (FD): FD não sexista, FD inclusiva de gênero, FD antirracista e FD antidiscriminatória contra pessoas com deficiência, como dito anteriormente. A manualização do saber linguístico ocorre de forma que os gêneros não são nomeados em sua ampla diversidade, mas sim bifurcados em feminino e masculino, ou permanecem na ordem do não-dito, daquilo que não está especificado no discurso.

Tratando especialmente de raça, é importante sinalizar que o racismo estrutural se vincula diretamente às instituições sociais. Nesse sentido, conforme Almeida (2019), o racismo não é algo anormal, uma patologia social, tampouco um desarranjo institucional. O racismo é uma decorrência da própria estrutura social. Por isso, é importante que manuais de linguagem inclusiva de instituições brasileiras como o IFAL abranjam não só questões de gênero, mas também de raça, etnia, deficiência, entre outras problemáticas que devem ser discutidas em sociedade e que são formas de discriminação enraizadas nas estruturas sociais.

Encerramos esta análise parcialmente, questionando como é possível (e se é possível) incluir todos os gêneros sociais na língua portuguesa e se os manuais, no processo de manualização do saber linguístico, preocupam-se com a inclusão dos diversos gêneros existentes, assim como das diversas raças e etnias, entre outras questões que se referem à inclusão. E mais: os discursos dos manuais podem produzir efeitos de sentido de controle e de neutralização do dizer?

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

AUROUX, Sylvain. *Revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GARCIA, Dantielli Assumpção. Sexismo linguístico e o processo de manualização: a presença de feminino na língua. *Fragmentum*, Santa Maria, v. jul./dez. n. Especial, p. 141-159, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36587>. Acesso em: 12 out. 2021.

GLOZMAN, Mara. La ilusión del todo. Lengua(je), discurso y política de géneros en perspectiva materialista. *Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía*, n. 8, p. 111-138, 2021. Disponível em: http://www.revistalatinoamericana-ciph.org/wp-content/uploads/2021/03/La-ilusio%CC%81n-del-todo_Mara-Glozman.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

MEDEIROS, Laís Virgínia Alves. *Essa língua não me representa: discursos sobre língua e gênero*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149540>. Acesso em: 08 out. 2021.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PUECH, Christian. Manuélistation et disciplinarisation des savoirs de la langue. *Les Carnets du Cediscor*, Paris, n. 5, p. 15-30, 1998. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/267>. Acesso em: 20 out. 2021.

Manual de linguagem inclusiva analisado

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL*. Maceió: IFAL, 2018. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/comite-pro-equidade-do-ifal-disponibiliza-versao-eletronica-de-manual-de-linguagem-inclusiva/manual-linguagem-inclusiva-1.pdf>. Acesso: 10 nov. 2021.

O lugar da arte na transformação da humanidade

Art's place in the transformation of humanity

Alexandre Souza Cavalcante¹

Belmira da Costa Magalhães²

RESUMO

Este trabalho objetiva refletir sobre os processos de discursivização da/sobre a arte na conjuntura política brasileira atual a partir de falas do Presidente Jair Bolsonaro em uma live em que tratou de vetos a filmes autorizados pela ANCINE e através de recortes do doc-ficção *Afronte*, que aborda, a partir de narrativas que exploram realidades vivenciadas por negros homossexuais no Distrito Federal, questões de gênero e sexualidade, racismo, representatividade, dentre outras questões. Pretendemos, fundamentados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso pêcheuxtiana e a partir de uma abordagem ontológico-materialista, analisar os efeitos de sentidos produzidos nas materialidades selecionadas para este estudo a fim de compreender como são mobilizados discursos de opressão e resistência no interior das relações sociais de classes inerentes ao modo de produção capitalista em sua crise atual e como estes discursos funcionam na luta ideológica em curso, pensando especificamente na esfera da arte e nos modos como este complexo vem sendo significado no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: *Análise do discurso; arte; humanidade.*

ABSTRACT

This work aims to ponder on the processes of speech formation of/about Art in the current Brazilian political conjuncture from President Jair Bolsonaro's discourse on a live transmission in which he dealt with vetoes to films authorized by the ANCINE (Brazilian National Film Agency) and through the clippings of the docufiction *Afronte* which, from the narratives that explore the realities experienced by black homosexuals in the Federal District, works with issues of gender and sexuality, racism, representation, among other issues. We intend, based on the theoretical and methodological assumptions of the Pêcheuxian discourse analysis, from an

1 Doutorando em Linguística na Universidade Federal de Alagoas.

2 Universidade Federal de Alagoas.

ontological-materialist perspective, to analyze materially the effects of the meanings produced in the situations selected for this study in order to understand how the oppression and resistance speeches are mobilized within the class social relations inherent to the capitalist mode of production in its current crisis and how, in the ongoing ideological struggle, these speeches work, thinking specifically in the sphere of Art and the ways in which this complex has been conceived in contemporary Brazil.

Keywords: *Discourse Analysis; art; humanity.*

Introdução

211

A pesquisa que ora desenvolvemos¹ busca analisar como funciona o processo de discursivização sobre a arte e a produção cultural no Brasil contemporâneo, na tentativa de compreender as determinações gerais que engendram processos discursivos de censura e controle dos sentidos relacionados ao campo artístico-cultural no país, levando em conta os conflitos e antagonismos sociais que estão na base da sociedade capitalista em sua fase de crise econômica estrutural.

O interesse pelo tema proposto surge a partir da observação dos acontecimentos que marcam a vida política do país, de um modo geral, desde os eventos que levaram ao golpe de 2016, passando pelo período de transição do regime governamental, até a instauração em definitivo do governo atual, de postura autoritária, negacionista e conservadora. Sob o lema “Deus, pátria e família”, esse governo tem investido suas ações contra a classe trabalhadora mediante várias medidas, como retirada de direitos fundamentais, cortes

1 Pesquisa de Doutorado em fase de desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob a orientação da professora Dra. Belmira Magalhães.

orçamentários substanciais nas áreas da educação, da saúde, da ciência, desrespeito às comunidades indígenas, quilombolas e aos grupos LGBTQIA+, incentivo à violência, etc. Tudo isto sustentado por um discurso “moralista” de proteção dos valores tradicionais, preservados pelos ditos “cidadãos de bem”, ameaçados pelo “fantasma do comunismo”.

Nesta conjuntura, a produção artístico-cultural não poderia deixar de ser afetada. O que temos percebido, grosso modo, é que há uma certa cena discursiva que vem se construindo em torno de uma série de atos de interdição a diversos eventos de ordem cultural e que aponta para uma possível política de cerceamento às artes no país². Temos observado, nesse caso, modos de discursivização ultraconservadores sobre a arte que produzem efeitos de sentidos diversos, tais como os de arte “conservadora”, “nacional”, “salvacionista” – a “boa arte”, a “arte legítima” –, ou, por outro lado, arte “doutrinária”, ideológica”, “esquerdista” – a “má arte”, a “arte vulgar” –, esvaziando a especificidade desse campo enquanto complexo que objetiva a captura do reflexo estético da realidade (LUKÁCS, 1966; MAGALHÃES, 2001) devendo assim expressar as questões essenciais da vida humana.

Assim, a fim de verificarmos mais de perto o funcionamento dessa produção discursiva, tomaremos aqui falas do Presidente Bolsonaro, proferidas em uma *live* organizada por ele em sua página do Facebook, em 15 de agosto de 2019, como ponto de partida de nossas análises para problematizar o processo de ataques e de censura que arte e artistas dos mais diversos segmentos vêm sofrendo em todo o território brasileiro. Em paralelo, analisaremos recortes de um dos produtos artísticos que recebeu a atenção do presidente nessa *live*: trata-se do doc-ficção *Afronte* (2017), dirigido por Bruno Victor e Marcus Azevedo. Na ocasião da live, Bolsonaro critica e veta o projeto dos diretores, que seria transformar o curta metragem por eles produzido em uma série televisiva.

Para pensar como funcionam esses discursos, julgamos importante, do ponto de vista teórico-metodológico, além da mobilização das categorias da Análise do Discurso (AD), empreender um estudo sobre a relação entre arte e capitalismo, uma vez que é do interior desta forma de sociabilidade que a arte está sendo discursivizada.

2 Dentre os casos mais conhecidos está o episódio do cancelamento da exposição do Santander Cultural denominada *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, em Porto Alegre, em setembro de 2017. Outras tantas ações censórias neste campo se seguiram desde então. No site do observatório de censura à arte, projeto voltado a mapear os casos de censura às expressões artísticas no Brasil, desde o episódio do Queermuseu, podemos encontrar vários exemplos desta política de cerceamento às artes. O Observatório contabilizou, até o presente momento, mais de 50 episódios de censura à arte espalhados pelo país. Negreiros (2021), em seu trabalho de Mestrado *Censura(s) na arte: bases para o questionamento da censura de arte no Brasil*, fez um importante mapeamento da(s) censura(s) em exposições de arte contemporânea em países lusófonos. Recomendamos a leitura. No campo dos estudos discursivos, recomendamos o artigo *Discurso, arte e resistência: sentidos “incômodos” no samba-enredo da mangureira*, do professor Helson Flávio da Silva Sobrinho.

Neste trabalho, faremos tal investimento a partir da teoria da AD e do materialismo histórico-dialético. Tomamos, nesse sentido, os princípios do marxismo como teoria geral, concepção geral de mundo (OLDRINI, 2019), o que justifica sua aplicabilidade e legitimidade a qualquer campo do conhecimento, incluindo aí a estética e o discurso.

Trabalho, ideologia e discurso

A AD é uma área do conhecimento que se propõe a refletir sobre os modos de determinação histórica de produção dos sentidos sob a base de uma teoria materialista dos processos discursivos. O discurso, seu objeto de estudo por excelência, é o lugar de produção destes sentidos, onde se pode verificar seus efeitos nas relações sociais. Do ponto de vista prático, isso significa que nenhum discurso pode ser analisado e devidamente compreendido se deslocado da realidade material a qual se objetiva.

Entendemos, nesse caso, que empreender um estudo que toma o discurso e a produção dos sentidos em seu caráter material passa, necessariamente, pela compreensão da história da humanidade a partir de uma abordagem ontológica. Trabalhar ancorado nesta perspectiva significa, grosso modo, conforme Tonet (2016), explicitar as determinações mais gerais que constituem e definem o ser social no processo de conhecimento.

Encontramos nos estudos de base marxistas, sobretudo nas obras de Marx e Lukács, os fundamentos filosóficos e o método (o materialismo histórico-dialético) que nos permitem compreender as categorias essenciais para uma ontologia do ser social e, conseqüentemente, para situar o discurso – como um complexo social, como práxis humana – nos referenciais de uma perspectiva ontológico-materialista.

Para analisar um determinado discurso por essa via – entendendo o discurso como uma categoria do ser social –, faz-se necessário considerar, antes de tudo, a centralidade do trabalho no processo de produção/reprodução/transformação da vida humana, como afirma Lukács (2018, p. 7): “se se deseja expor as categorias específicas do ser social, seu brotar a partir das suas formas de ser precedentes, sua combinabilidade com elas, sua fundabilidade nelas, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho”.

Partindo dos estudos de Marx, Lukács irá apontar que é através do trabalho que o ser social surge, num processo complexo que envolve a necessária interrelação entre seres humanos e natureza, ao mesmo tempo que se opera um *salto ontológico* entre o ser meramente biológico e o ser social³. Para o filósofo, assim, o trabalho é o fenômeno originário, já que se

3 Sobre essa questão, Lukács alerta que o ser social nunca pode ser compreendido separado e independente do ser natural, uma vez que no salto que leva à transição de um nível de ser para outro (das esferas da natureza orgânica e inorgânica para a esfera social) se

apresenta, conforme já apontado por Marx (2013, p. 120), “como condição da existência do homem, independente de todas as formas sociais” e como eterna necessidade de “mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Essa noção do trabalho permite compreendê-lo como uma atividade teleologicamente posta, ou seja, orientada a um fim, já que os seres humanos agem sobre o mundo de modo consciente e ativo, buscando atender às suas necessidades, respondendo às demandas postas pela realidade objetiva. O processo de trabalho é, assim, caracterizado por uma ação consciente que se dá, segundo Lukács (2018, p. 17), por meio de uma “contínua realização de posições teleológicas”. A posição teleológica que fundamenta a categoria do trabalho é de ordem primária e tem por objetivo atender as necessidades de reprodução/transformação material dos seres humanos.

Ainda de acordo com Lukács (2018), a essência do trabalho se dá na síntese entre teleologia – cujo processo implica uma finalidade e, consequentemente, uma consciência que põe fins – e causalidade – a natureza com sua própria legalidade, isto é, com suas próprias leis. Para que o produto do trabalho se realize efetivamente, se faz necessário, nesse caso, uma articulação entre teleologia e causalidade, ou seja, que os seres humanos, no processo de trabalho, sejam capazes de idear previamente uma ação e objetivá-la a partir de sua relação com os nexos causais da realidade posta⁴.

Tal operação, pensada nesse momento para explicar o funcionamento básico do processo de trabalho em sua realização primária, isto é, a produção/reprodução/transformação material da vida humana, nos permite também avançar para tratar de outras necessidades impostas aos seres humanos à medida que estes se desenvolvem ao longo da história. Isso porque o trabalho, como observa Andrade (2016, p. 36), “ao produzir objetos, meios, conhecimentos, etc. que servem diretamente à reprodução biológica da vida humana, produz também complexos, processos, relações, etc. sociais que vão além da mera satisfação da reprodução biológica da existência”.

Podemos dizer, nesse sentido, que o trabalho não pode operar efetivamente de maneira isolada, sem a interação com outras categorias necessárias para o desenvolvimento das relações sociais em sua totalidade. Entra em jogo aqui o surgimento e o desenvolvimento de complexos sociais cujo funcionamento visa atingir, agora, a consciência de outros homens, impondo posições teleológicas de tipo secundário.

São as posições teleológicas secundárias que orientam as ações entre os seres humanos, “induzindo-os a assumirem posições (de mando, de subordinação, de resistência etc.) frente a situações postas por uma formação

opera uma dependência ontológica em que o ser social pressupõe o ser natural, colocando em evidência, ao mesmo tempo, o caráter autônomo destas esferas.

4 Tal ação não se dá de maneira mecânica. Existe neste processo uma série de mediações das quais não será possível tratar nos limites deste texto.

social” (CAVALCANTE; MACHADO, 2017, p. 41). É no interior das posições teleológicas dessa natureza que podemos explicitar as determinações gerais e os modos de funcionamento dos complexos do discurso, da ideologia e da arte, foco da produção deste texto.

Iniciando pelo primeiro, sabe-se que é creditado a Michel Pêcheux o estatuto de fundador da AD. Tal disciplina tem sua fundamentação epistemológica a partir da articulação entre três regiões do conhecimento científico, conforme apresentam Pêcheux e Fuchs (2014, p. 160), quais sejam: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, tudo isso atravessado “por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”, isto é, por uma teoria psicanalítica do sujeito.

Orlandi (2017, p. 11) destaca, nesse sentido, que é justamente “no campo dessas regiões teóricas e suas contradições” que Michel Pêcheux pressente a importância da instalação de um novo objeto de linguagem, a saber, o discurso. Este, na perspectiva adotada pelo autor, não se confunde, por exemplo, com a abordagem da linguística saussuriana – o discurso como sendo da ordem da fala, ainda que seja proveniente da língua “enquanto sequência sintaticamente correta” (PÊCHEUX, 2014b) – ou o texto, ou com a transmissão de informações. O discurso, nessa perspectiva, é tomado como lugar social de produção de sentidos, o que leva Pêcheux (2014a) a defini-lo como efeito de sentido entre (inter)locutores.

Pensando o discurso, assim, como entidade de produção de sentidos que se estabelece num novo território de conhecimento da linguagem, Orlandi (2017, p. 12) irá colocar que, para Michel Pêcheux avançar em seu esforço teórico em relação à constituição deste objeto, “era preciso re-pensar a questão da ideologia, passando pela linguagem”. A autora afirma, nessa direção, que o ponto forte da construção teórica de Pêcheux foi ter discutido “o modo mesmo como se define e como funciona a ideologia, colocando o discurso como o lugar de acesso e observação da relação entre a materialidade específica da ideologia e a materialidade da língua”.

Do ponto de vista ontológico, a ideologia – seguindo a esteira de Lukács – possui uma existência social, atuando, por isso, sobre os conflitos do cotidiano com a função de orientar a práxis humana. Numa sociedade de classes, tal função irá pressupor estruturas sociais nas quais operam grupos distintos que tendem a impor seus interesses à sociedade como um todo. O papel da ideologia será justamente o de mediar os conflitos existentes de modo a garantir, conforme Costa (2006, p. 9), “a conservação ou a mudança dos *status quo*”.

A ideologia, na perspectiva lukácsiana, opera, portanto, sobre os conflitos do cotidiano, estando ela presente em todas as ações humanas, na vida prática, como parte das posições teleológicas secundárias. Nessa direção, podemos situar o discurso como um dos aspectos materiais da ideologia,

atentando para o fato de que esta funciona tendo em conta as condições de reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social dada, que estão, conforme Pêcheux (2014a, p. 130), ligadas “intrinsecamente ao caráter contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é cujo ‘princípio’ é a luta de classes”.

Capitalismo e arte

No que se refere ao complexo da arte, Oldrini (2019, p. 56) argumenta que “como tudo o que tem a ver com a socialidade e a cultura, a gênese dos objetos da esfera estética também tem seu fundamento no trabalho do ser humano”. Lukács aponta, nesse sentido, que a arte é um complexo que mantém, ao mesmo tempo, uma relação de autonomia relativa e de dependência ontológica com a categoria do trabalho. Ao lado da filosofia, é concebida como uma forma de “ideologia pura”, cuja função reside em cultivar o gênero humano já que o fazer estético é “a forma por excelência encontrada pela humanidade para refletir sobre as possibilidades de elevação da sociabilidade a patamares superiores” (MAGALHÃES, 2001, p. 21).

Vaisman (2010, p. 58), a partir da leitura da obra de Lukács, comenta que

a arte enquanto forma ideológica pura não se volta à resolução de conflitos imediatos, tal como fazem o direito ou a práxis política, mas, assim como na filosofia, seus produtos – no caso da arte, miméticos – estão voltados à resolução de conflitos essenciais relacionados com a individualidade e a genericidade.

216

A arte enquanto forma de ideologia, surge, assim, da necessidade dos homens singulares, enquanto seres genéricos, de resolver seus conflitos essenciais, aqueles relacionados às suas interioridades, ao autoconhecimento de si e, de modo mais geral, ao destino humano. A arte, em termos lukácsianos, é posta, nesse sentido, como complexo que objetiva a captura do reflexo estético da realidade, devendo expressar as questões fundamentais da vida, uma vez que a criação artística “é uma projeção do homem sobre o mundo” e que “reflete”, portanto, as relações humanas e seus conflitos na sociedade em que se insere (MAGALHÃES, 2007, p. 21).

Numa sociedade do tipo capitalista, a arte certamente irá expressar as contradições que movem essa formação social. Para Oldrine (2019, p. 41), o desenvolvimento do capitalismo é inversamente proporcional ao desenvolvimento da arte. Ele afirma que se, por um lado, esse sistema pôde reservar à arte um terreno para si, por outro, opera

[...] desfavoravelmente em relação a ela, uma vez que a estrutura sobre a qual a arte se funda e as categorias que a refletem teoricamente assume necessariamente sempre um caráter mais reificado, que – contrariamente aos propósitos artísticos, à essência e às exigências da arte – escondem, obscurecem, fetichizam e falsificam as relações corretas dos seres humanos entre si.

À medida que o capitalismo se fortalece, portanto, tende a dificultar e a pôr obstáculos para o florescimento da arte, justamente porque não interessa ao funcionamento desse sistema investir em formas de expressões que possam fazer com que os sujeitos, em particular aqueles que pertencem ao estrato da classe dos trabalhadores, apreendam a essência da realidade em suas consciências.

No contexto de crise estrutural⁵ pelo qual passa o capitalismo contemporâneo, a arte pode se colocar, assim, no polo de resistência, conservando em suas produções aquilo que preserva a autoconsciência da humanidade, mas também pode expressar os valores necessários para a autorreprodução desse sistema sociometabólico. Dessa forma, sendo discursivizada por esse viés, a arte acaba assumindo a função de garantir a reprodução das relações de produção capitalistas, de tal forma que os efeitos de sentidos produzidos nas obras venham a servir aos ideais da ideologia burguesa e seus valores desumanos.

Capitalismo e estado

217

O Estado é uma das partes fundamentais do Capitalismo. Não há neutralidade em seus procedimentos. Mesmo na democracia, ele está sempre trabalhando para o capital e contra os trabalhadores/as, criando leis benéficas para os dominantes. Dependente das forças dos trabalhadores/as, tem que deixar que algumas lutas dos proletários sejam vistas pela sociedade como realizadas por um Estado de todos.

Nesses momentos, a ideologia leva para todos o quanto o Estado “olha” mais para os necessitados. No entanto, em momentos de crises econômicas estruturais, fica muito difícil “melhorar” a vida dos trabalhadores, então pede à sociedade para ajudar a manter aqueles que nada têm:

Em nosso tempo, esse poder compete às “personificações do capital” (nas palavras de Marx) por estar politicamente - e até militarmente – assegurada a propriedade dos meios de produção que controlam a reprodução do metabolismo social em sua to-

5 Sobre a crise estrutural do capital, ver Mészáros (2002).

talidade. Não causa nenhuma surpresa que isso obviamente seja apresentado como plena consonância com a” constitucionalidade” e “soberania” inquestionável, no melhor interesse de todos. (MÉSZÁROS, 2021, p.65)

No Brasil, em 2016, no governo golpista de Temer, foram aprovadas várias mudanças, pelo poder legislativo, nas leis trabalhistas e de saúde, as quais pioraram a vida dos trabalhadores/as. Em seguida, temos a eleição de outro presidente, sustentado pelo poder dominante, pelos conservadores, pelos militares e pelos capitalistas, que além de dar continuidade ao pacote de destruição orquestrado por Temer, inicia uma jornada de governo catastrófica que vai tirar a vida de muitos brasileiros/as, não apenas pelas medidas irresponsáveis em relação à pandemia de COVID-19, em virtude de uma posição negacionista, irracional e anti-ciência⁶, mas também pela forma como conduz a economia e a política do país de um modo geral.

Com estas condições históricas, em que a sociedade passa por um momento intenso de luta de classes, o papel das artes, que reflete sempre a humanidade de todos, não poderia, frente ao Estado, ter um lugar importante de crítica das relações sociais. Nesse sentido, o Estado classista não aceita várias formas de arte e não permite que se possa apresentar uma arte que esteja em desacordo com sua ideologia, não aplicando, assim, dinheiro público para os grupos que mostram racismos, atores não binários, etc., como uma forma de não correr o risco de o público sentir as dificuldades desses sofredores pela sociedade, sendo humanos como ela:

Nas práxis cotidiana, os seres humanos experimentam de um modo imediato relações sociais com as famílias, de clã, de casta, de tribo, de classes ou de nação; mas não conseguem conceber a Humanidade como união de toda humanidade. O que não ocorre jamais – ou-tão-só raramente – na experiência cotidiana, a arte consegue captar e plasmar de um modo tal que, desde então, fixado na memória da humanidade. (VEDDA, 2014 p. 280).

O Presidente Bolsonaro, presidente do Estado, conservador, negacionista, homofóbico e machista, faz uma *live* mostrando como ele vê o “absurdo” de homens pretos e homossexuais querendo dinheiro para uma filmagem.

6 Ver Lukács (2020).

Arte e estado: A função do Estado brasileiro através do discurso do Presidente

Com o intuito de esboçar na prática o que acabamos de expor, passaremos, então, à análise de algumas sequências discursivas retiradas de falas do Presidente Jair Bolsonaro e do curta *Afronte* (2017). Tais sequências, do ponto de vista das condições amplas de produção, emergem numa conjuntura de crise estrutural, de esfacelamento do capital, em que sua natureza destrutiva se revela de maneira cada vez mais explícita. Do ponto de vista estrito, vivenciamos um período de retrocessos no país com a ascensão de Bolsonaro ao cargo de Presidente da República.

No campo da arte e da cultura, o presidente inicia suas ações extinguindo, por meio da Medida Provisória nº 870, convertida posteriormente na Lei nº 13.844, o Ministério da Cultura, criando a partir daí a Secretaria Especial de Cultura, que passa a ser vinculada ao Ministério da Cidadania. Hoje, a pasta faz parte da composição do Ministério do Turismo. O entendimento do governo é o de que a “cultura é um dos principais atrativos turísticos”, sendo esta fusão importante para impulsionar “o desenvolvimento econômico e social” do país⁷.

A atuação da secretaria de cultura, que já teve sete secretários especiais à frente da pasta⁸, bem como a do presidente, no que se refere a este segmento, tem sido pautada por um discurso conservador, com exclusões, desrespeito e completo silenciamento de determinadas vozes que se inserem na esfera da arte e da cultura. Em uma *live* realizada através do Facebook, em 15 de Agosto de 2019⁹, o Presidente Bolsonaro tratou, dentre outros assuntos, de vetos a filmes autorizados pela ANCINE. Seleccionamos da *live* o momento em que o presidente fala sobre o filme *Afronte*.

SD1: *“mostrando a realidade vivida por negros homossexuais no Distrito Federal... Não entendi nada, confesso. (Renzo¹⁰ menciona que nunca viu “uma discriminação” em Brasília, “uma cidade linda de morrer”). Olha, a vida particular de quem quer que seja ninguém tem nada a ver com isso, mas fazer um filme, Afronte, sobre negros homossexuais no DF, confesso que não dá pra entender. Então mais um filme que foi pro saco aí.*

7 Nota do Ministério do Turismo.

8 Na sequência: Henrique Pires: 1 de Janeiro de 2019 / 21 de agosto de 2019; José Paulo Martins: 21 de agosto de 2019 / 09 de setembro de 2019; Ricardo Braga: 09 de Setembro de 2019 / 06 de Novembro de 2019; Roberto Alvim: 07 de novembro de 2019 / 17 de Janeiro de 2020; José Paulo Martins: 17 de janeiro de 2020 / 04 de março de 2020; Regina Duarte: 04 de março de 2020 / 10 de Junho de 2020; Mario Frias: 23 de Junho de 2020 / 30 de março de 2022; Hélio Ferraz: 30 de março de 2022 / dias atuais

9 Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=KABMWlipUbE&t=635s>

10 Renzo é embaixador do turismo no governo Bolsonaro e mais conhecido por sua vida no jiu-jitsu.

Bolsonaro lê um pequeno resumo do enredo de *Afronte* (2017), filme produzido através de financiamento coletivo e que estava com projeto aprovado pela ANCINE para se tornar uma série. Ao ler – “**mostrando a realidade vivida por negros homossexuais no Distrito Federal**” – faz uma pausa olhando para a câmera e diz: “**não entendi nada, confesso**”. O que exatamente Bolsonaro não entendeu? O trecho lido pelo presidente apresenta de maneira sucinta o que o filme e a série irão tratar. A informação, pode-se dizer, é transmitida de modo objetivo e de fácil entendimento: *Afronte* (2017) busca retratar a realidade vivenciada por homens negros homossexuais que vivem no Distrito Federal.

Do ponto de vista discursivo, tais dizeres remetem a outros discursos, ditos em outros momentos, em outros lugares, configurando uma rede de memória que se atualiza por aqui. Em 2017, por exemplo, o presidente chegou a dizer, numa palestra, que foi “num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais”. Em outro momento, numa entrevista que concedeu à revista masculina *Playboy*, Bolsonaro afirma que “seria incapaz de amar um filho homossexual” e que “prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo”.

Destes dizeres do presidente da nação, enfatizamos abaixo os enunciados que capturam a forma como Bolsonaro enxerga os negros e os homossexuais:

- Não entendi nada, confesso.
- Seu “companheiro” menciona que *nunca viu “uma discriminação” em Brasília, “uma cidade linda de morrer”*.
- O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas.
- Não fazem nada.
- Seria incapaz de amar um filho homossexual.
- Prefiro que um filho meu morra num acidente ... Para mim ele vai ter morrido mesmo.

Os dois primeiros enunciados mostram que é impossível compreender os discursos dos negros e, mais, o companheiro argumenta que os negros mentem, pois “não há discriminação em Brasília”, “uma cidade **linda de morrer**”. Temos aqui um equívoco produzindo efeitos de sentidos que nos leva a entender que a cidade é, em verdade, “linda” e muito boa para **negros morrerem**¹¹, pois suas

11 De acordo com o Atlas da Violência (2021) – portal que reúne, organiza e disponibiliza informações sobre violência no Brasil – os negros, em 2019, “representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2”. Quando comparado aos não negros, “a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra”.

falas não são compreendidas pelos racistas e homofóbicos, tampouco o são as necessidades de suas lutas para poderem ser tratados como qualquer humano.

O terceiro e o quarto enunciados indicam que os negros não são vistos como humanos pelo presidente do Brasil. Podemos perceber, nestes dizeres, o imaginário de “negros preguiçosos”, já que, não sendo mais oficialmente escravos, “**não fazem nada**”, são, portanto, “improdutivos” para o capital. Também são vistos como animais, pesam arrobas, não servem para nada, só para gastar o dinheiro do país. Novamente, os negros são vistos sem humanidade, como pessoas que só servem para o trabalho pesado, como os bois, e para fazer coisas que ninguém entende. Não são capazes de fazer boa arte.

Finalmente, o quinto e o sexto enunciados mostram uma forma de ver os homossexuais como pessoas que não devem viver. Ao responder ao repórter sobre a possibilidade de ter um filho homossexual, Bolsonaro diz preferir que ele morra. A repulsa em relação aos homossexuais é tanta que não teria nenhum afeto ao filho. Por isso, não pode entender um filme protagonizado por negros e homossexuais.

Como se pode observar, todos estes discursos apontam para o caráter estrutural do racismo no país e para a violência direcionada constantemente às diversidades de gênero. Trata-se, portanto, de discursos que têm seu fundamento numa formação social excludente, homofóbica, contraditória e classista, como é a sociedade capitalista.

Voltando à live, percebemos, ainda, que o processo de produção de sentidos dos significantes “negros” e “homossexuais” lidos por Bolsonaro, produz efeitos que não são neutros e tampouco alinhados aos efeitos de sentidos que emergem da narrativa filmica. O “homossexual” que vem adjetivando o substantivo “negros”, quando lido pelo presidente, é atravessado por uma série de outros dizeres, como vimos, construindo, agora, um imaginário que produz sentidos com uma conotação negativa – a homossexualidade como anormalidade, como perversão, por exemplo. Associado ao substantivo negros tais sentidos se potencializam, haja vista toda a história de opressão e violência vivida por estes.

Bolsonaro continua sua fala dizendo: “**olha, a vida particular de quem quer que seja ninguém tem nada a ver com isso, mas fazer um filme, Afronte, sobre negros homossexuais no DF, confesso que não dá pra entender. Então mais um filme que foi pro saco aí.**”

O que não dá para entender, nesse caso, seria o fato de se gastar dinheiro público com a produção de um filme como este, que não teria público, nem interesse pela temática, não valendo o investimento, como o próprio Bolsonaro

No Distrito Federal, do total de homicídios ocorridos em 2019, 79% foram de pessoas negras, contra 21% de pessoas não negras. O relatório completo pode ser acessado através do seguinte link: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>.

falou, na mesma live, quando se referia ao filme *Sexo reverso*¹²: “geralmente esses filmes não têm audiência, não têm plateia, tem meia dúzia ali. Agora, o dinheiro é gasto, são milhões de reais que são gastos com esse tipo de tema. [...] É um dinheiro jogado fora. Não tem cabimento fazer um filme com esse enredo, né?”. A lógica é a de tratar o objeto artístico como mero produto de negócios, como mera mercadoria de consumo, como já sinaliza a extinção do Ministério da Cultura e a agregação da pasta cultural ao Ministério do Turismo. Também revela o gesto autoritário do presidente ao rejeitar as propostas de produção dos filmes unicamente pelas temáticas – “absurdas e imorais” – das obras.

No aparente não entendimento de Bolsonaro, há, em sua fala sobre *Afronte* (2017), o funcionamento da evidência do que é ser um negro, um homossexual, um negro homossexual que vive na capital do país. Pêcheux (2014a, p. 146) nos ensina que “é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser”. E mais:

é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014a, p. 146).

222

A ideologia funciona aqui, portanto, fornecendo as evidências de que “todo mundo sabe” o que é (ser) um negro homossexual, mascarando, assim, o caráter material do sentido. Podemos dizer, nesse caso, que da posição sujeito que se projeta no discurso de Bolsonaro, ser um negro homossexual só é aceitável na esfera privada, na “**vida particular de quem quer que seja**”. Por esse caminho, à esfera pública não interessa a existência de vidas negras, de vidas LGBTQIA+. Daí o veto violento – “**então mais um filme que foi pro saco aí**” – à transformação do filme em uma série que pretende, com dinheiro público, expor e discutir o “inaceitável” perante os olhos do Estado brasileiro. O Estado não pode deixar que as pessoas saibam como se tratam os negros e os homossexuais, então necessário se faz descartar o filme, botar no lixo – mais um filme, mais uma vida negra, mais uma vida LGBTQIA+ que “foi pro saco”.

Com o veto, do ponto de vista discursivo, tem-se o impedimento, através do funcionamento do silêncio local (ORLANDI, 2007), do trabalho histórico dos sentidos e, com isso, a imposição de sentidos controlados. O ato de censura funciona e se inscreve, assim, na forma de discurso autoritário

12 Bolsonaro assim lê o enredo do filme: “Bárbara é questionada pelos ÍNDIOS (fala com intensidade) sobre sexo grupal, sexo oral, sobre certas posições sexuais. É o enredo do filme”.

(ORLANDI, 2011), já que tenta, impositivamente, estabilizar, homogeneizar e reprimir os processos sócio-históricos de produção dos sentidos.

Afrontar e resistir

Partindo de situações e personagens reais, o filme *Afronte* se utiliza da estratégia mista do documentário e da ficção para expor e discutir questões relacionadas à vivência de homens negros homossexuais na cidade de Brasília. O curta explora elementos que permitem a compreensão da construção identitária dos sujeitos envolvidos, em suas singularidades, ao mesmo tempo em que problematiza essa construção nas relações sociais a partir de uma visão macro que engloba argumentos histórico-culturais em torno de vivências coletivas que questionam o “estar no mundo” através de reflexões sobre o que é e como é ser um homem negro no Brasil, um homem negro homossexual num país colonial, capitalista, racista e homofóbico, como o Brasil.

Para tanto, o filme lança mão de discursos que se configuram como instrumentos de luta e de resistência ao preconceito, à intolerância, à opressão em tempos de avanço do conservadorismo e do fascismo no país. O próprio título do curta já demonstra o caráter contestador da obra: mais que uma provocação, o filme busca o enfrentamento, o embate e, por isso, há a convocação, o chamamento, a ordem imperativa para o confronto frente a frente – **Afronte!**

Para o presente artigo, selecionamos a Sequência Discursiva abaixo para análise. Trata-se de um recorte de cena em que o personagem Victor Hugo se apresenta para a câmera e fala sobre “afeto de bixas pretas”:

SD 2: *Oi, eu sou VH, ou VHfro e Victor Hugo também. Eu tenho 23 anos, eu sou ator, eu sou bixa, eu sou preto, não necessariamente nessa ordem essas coisas todas. Tem coisas muito desafiadoras assim de falar e muito importantes, que é falar de afetos de bixas pretas, por exemplo né. Você se entende enquanto pessoa preta, enquanto bixa preta, também na experiência do coletivo. O Afrobixas me ajudou muito. A gente surgiu num grupo em que a gente falava sobre masculinidade, bixa preta, objetificação do preto, e todo esse lugar, né, de identidade, de gênero, de sexualidades do homem preto, assim, nesse recorte do homem preto, bixa preta. E aí a gente decidiu que a gente precisava se reunir pra falar disso, pra falar da gente, pra falar da nossa história enquanto bixas pretas. Então a gente se reunia pra trocar isso... E é potente, é muito potente, é potente, **incomoda** né... É disruptivo um monte de homem preto num lugar todo branco, tipo o museu nacional... E esses homens pretos são um monte de bixas. Então, tipo é, é montaria, é montagem, é gente de turbante, é gente de batom, é gente colorida, explodindo negritude, empoderamento, não só no ponto estético, mas no ponto intelectual, no ponto político e no ponto afetivo, sabe?*

Na SD2, o personagem VH fala sobre a importância do afeto entre homens pretos, bixas pretas, como um coletivo que se fortalece do ponto de vista identitário, existencial, político, estético e intelectual, citando o papel do Afrobixas¹³ nesse processo. O afeto, nesse caso, é colocado como algo transformador, sendo no coletivo que se instaura, diante de uma sociedade excludente, a possibilidade de ser e existir como negro e homossexual.

Partindo do pressuposto de que o sujeito discursivo é determinado ideologicamente, condicionado pelo inconsciente e é sempre constituído “nas e pelas contradições sociais” e, ainda, que “a materialidade expressa em um discurso traz a marca da subjetividade que a produziu” (MAGALHÃES, 2003, p. 73), podemos dizer que a captura do real pelo sujeito que se apresenta como Victor Hugo (VH, VHfro) e cuja identificação o leva a perceber-se como “pessoa preta”, como “bixa preta”, é totalmente diversa daquela posição ocupada por Bolsonaro, mesmo que a realidade na qual esses discursos se imprimem seja a mesma.

Na SD2, temos um sujeito, que para se individualizar e expressar essa individualidade discursivamente, recorre à sua vivência pessoal e coletiva – sobretudo nas relações com o Afrobixas –, ao conhecimento que tem da legalidade da objetividade e, nesse sentido, interfere na realidade de modo crítico. Trata-se, assim, de uma posição sujeito que ocupa um lugar de resistência, de militância, pois se abre para a possibilidade de transformação.

Do ponto de vista discursivo, nesse caso, podemos dizer que se o sujeito pode se identificar com a estrutura dominante do capitalismo atual, reproduzindo suas práticas opressoras, pode igualmente resistir a elas, já que, como apontam Grigoletto, De Nardi e Silva Sobrinho (2019, p. 8), o sujeito do discurso é também “o sujeito da resistência, da revolta, seja ela afetuosa ou indócil, ingênua ou cínica”. Temos, portanto, na SD2, um sujeito que, ao afrontar, em seu engajamento, resiste, sobretudo pela afetividade, mas não só: também **“no ponto estético, [...] no ponto intelectual, no ponto político”**.

No caso da SD 1, a posição sujeito determinante ignora a realidade vivenciada por VH e os negros homossexuais de um modo geral, não apenas por falta de conhecimento, mas porque parte de uma visão que se quer estabilizada, natural, evidente, uma visão racista e homofóbica, que tem como consequência, no ato de censura, o apagamento da história, o silenciamento das vozes desses sujeitos, que leva à opressão e à violência de toda ordem.

Assistir a um filme/série que questiona o imaginário de masculinidade, de negritude, de gênero e sexualidade, que discute e critica a lógica “padrão” dos valores tradicionais, que denuncia a violência e opressão históricas em relação aos corpos negros e LGBTQIA+, que reivindica o simples direito de SER e existir

13 “Coletivo de bixas negras em diálogo sobre suas negritudes, sexualidades, identidades de gênero e diversas expressões”, segundo consta na página oficial do Facebook do coletivo. Cf.: <https://pt-br.facebook.com/afrobixas/about>.

como deseja, é e sempre foi absurdo e incômodo para os intolerantes, para o Estado intolerante brasileiro. Daí a importância de trabalhos como *Afronte* (2017).

Aqui cabe destacar e enfatizar, tendo em vista nossa análise, o lugar da arte como prática de resistência. Silva Sobrinho (2021, p. 53), a esse respeito, argumenta que a resistência “é a prática de se confrontar com o poder e as formas de opressão”, sendo ela, ainda, uma “tomada de posição” nos conflitos que se instauram a partir da luta de classes na formação social capitalista. O filme *Afronte* (2017), como forma de materialização de discursos – pois produzidos “por/para sujeitos em uma determinada sociedade”, movimentando “efeitos de sentidos na história” (SILVA SOBRINHO, 2021, p. 53) – e como expressão artística, acaba, pensado por esse viés, se colocando como expressão de resistência, de combate às opressões. Também se coloca como instrumento de transformação, de humanização, cuja negação de sua fruição – trazendo Candido (2004) para o diálogo, quando fala sobre a arte literária¹⁴ como uma necessidade universal dos seres humanos e como um direito fundamental, inalienável e inviolável do indivíduo – pode mutilar completamente a nossa humanidade.

Conclusão

Chegar a este momento do artigo e ter tocado o real da história – pois, como afirma Silva Sobrinho (2021, p. 64), “dar de encontro com discursos de discriminação, racismo, exploração e violência é, no fundo, dar de encontro com o real de nossa história” –, que nos mostra que as sociedades de classes nos impedem de ter relações de igualdade que nos levariam para liberdade, nos entristece. No entanto, temos que continuar lutando por uma outra sociedade, justa e realmente emancipada.

Nosso objetivo neste artigo foi mostrar como são mobilizados sentidos de opressão e resistência no interior das relações sociais de classes a partir do olhar da arte e da avaliação sobre essa arte aos olhos do Presidente Bolsonaro. Discutimos, nessa direção, sobre o poder do Estado e de seu lugar de manter as relações capitalistas, além de refletirmos sobre o lugar da arte, como forma de ideologia, no processo de apropriação e representação da realidade.

Vimos que este complexo, assim como tudo que existe no capitalismo, não pode escapar das determinações – contraditórias – sócio-históricas engendradas pela sociedade da qual faz parte, o que significa que ele pode reproduzir tanto a ordem vigente como pode se colocar para além da lógica

14 Apesar de Candido falar especificamente da literatura, podemos expandir seu pensamento para a arte como um todo, em suas múltiplas manifestações. A experiência que a arte – em seu sentido amplo – proporciona é, assim, uma necessidade profunda e universal de todo ser humano, já que, através da captura do reflexo estético da realidade, ela expressa as questões essenciais da vida.

do capital, expressando as relações essenciais da vida humana (LUKÁCS, 1966), visando a transformação radical dessa ordem.

Investir contra determinadas formas de arte que possam contribuir para o desenvolvimento da autoconsciência da humanidade e propor uma espécie de “renovação” nessa esfera, cuja tônica recai em negar a lógica que conduz os conflitos desse mundo desumano, como faz Bolsonaro e seus seguidores fanáticos, é, para nós, uma necessidade de autorreprodução do próprio capital. Daí a ênfase na desqualificação de determinadas produções artísticas.

Entendemos, no entanto, que os ataques perpetrados contra as manifestações artísticas brasileiras, bem como os discursos dominantes que circulam em seu favor, nesse momento, não podem se fixar sem uma contrapartida, sem gestos de resistência, como faz o filme *Afronte* (2017), o que, em nossa análise, nos permitiu pensar também, parafraseando Lagazzi e Medeiros (2019), nos trajetos de resistência no/do sujeito.

Apostamos, assim, na arte como um espaço privilegiado de resistência, já que ela, como afirma Massmann (2018, 52), “funciona na falha, ela questiona a transparência dos sentidos e se abre, rompe”. É pela falha, portanto, nesse lugar de abertura e rompimento, de subversão e resignificação dos sentidos, que a arte, em relação/oposição à censura a ela imposta, pode dar voz ao “outro”, pode RESISTIR e TRANSFORMAR.

É preciso, pois, resistir. É preciso lutar sempre. É preciso compreender, por fim, em nosso trabalho, como nos ensina Pêcheux, (2014a), que a ciência não é neutra, pois a produção do conhecimento, determinada a rigor pelas suas condições de produção num espaço marcado pela luta de classes, atende sempre a interesses específicos. É preciso, assim, tomar partido, ainda com Pêcheux (2014a), por uma “posição materialista”, em relação à produção científica, em oposição a uma “posição idealista”, que tende a “bloquear” e “regredir” tal produção. Foi o que buscamos fazer com a produção deste artigo.

AFRONTTE. Direção: Bruno Victor e Marcus Azevedo. Produção: Renata Schelb e Juliana Melo. Vimeo. 2018. Duração: 15:41min. Disponível em: < <https://vimeo.com/234141762>>. Acesso em: outubro de 2021.

ANDRADE, Mariana Alves de. *Ontologia, dever e valor em Lukács*. Maceió: Coletivo Veredas, 2016a.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro sobre azul 2004.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. A ideologia em Lukács: contribuições para os estudos do discurso. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Org.). *Linguagem, Discurso, Ideologia: a materialidade dos sentidos*. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 39-59.

CERQUEIRA, Daniel (et al). *Atlas da Violência*. São Paulo: FBSP, 2021.

COSTA, Gilmaísa Macedo da. Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social. In: *Revista Urutágua* - revista acadêmica multidisciplinar (Cesin-MT/DCS/UEM). Departamento de Ciências Sociais UEM. Nº 09 – Quadrimestral. Maringá, 2006. Disponível em: < <http://www.urutagua.uem.br/009/09costa.htm#:~:text=Ideologia%20%C3%A9%20um%20dos%20temas,consci%C3%Aancia%20ou%20ilus%C3%A3o%20dos%20sentidos.>>

GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SILVA SOBRINHO, H. F. (Org.). *Ler as formas culturais e estéticas do cotidiano nas materialidades artísticas e digitais*. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SILVA SOBRINHO, H. F. (Org.). *Sujeito, Sentido, Resistência: entre a arte e o digital*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

LAGAZZI, Suzy; MEDEIROS, Vanise. Resistência e ética em tempos difíceis: a política no esquecimento em Esse viver ninguém me tira. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SILVA SOBRINHO, H. F. (Org.). *Sujeito, Sentido, Resistência: entre a arte e o digital*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

LUKÁCS, György. *A destruição da razão*. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

LUKÁCS, György. *Para uma Ontologia do ser social* volume 14. Maceió:

Coletivo Veredas, 2018.

LUKÁCS, György. *Estética I: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Ediciones Grinjalbo, S.A., 1966.

MAGALHÃES, Belmira. *Da impossibilidade da festa à festa possível*. Maceió: EDUFAL, 2007.

MAGALHÃES, Belmira. O Sujeito do Discurso: um diálogo possível e necessário. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Programa de Pós-Graduação em ciências da linguagem Unisul. Vol 3 Especial. Santa Catarina, 2003. p. 73-90.

MAGALHÃES, Belmira. *Vidas Secas: os desejos de Sinhá Vitória*. Curitiba: HD Livros Editora, 2001.

MASSMANN, Débora. O político na/da arte: Instituições, discursos, resistências 4. In: ORLANDI, E. P.; Massmann, D.; DOMINGUES, A. S. (orgs.). *Linguagem, instituições e práticas sociais*. Pouso Alegre: Univás, 2018.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *Para Além do Leviatã: Crítica do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2021.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, Boitempo, 2002.

NEGREIROS, Mariana Eça. *Censura(s) na arte: bases para o questionamento da censura de arte no Brasil*. Relatório de projeto realizado no âmbito do Mestrado em História da Arte, Patrimônio e Cultura Visual - Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2021.

OLDRINE, Guido. *Os marxistas e as artes: princípios de metodologia crítica marxista*. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O objeto de ciência também merece que se lute por ele. In: MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6 ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2011.

CAVALCANTE, A.
S.; MAGALHÃES,
B. C.
*O lugar da arte na
transformação da
humanidade*

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: nos movimentos do sentido*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 2014b. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automático do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 2014b. p. 159- 249.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Discurso, arte e resistência: sentidos “incômodos” no samba-enredo da mangueira. *Revista Linguagem*, São Carlos, v. 37, Número Temático, p. 52-65, Janeiro, 2021.

TONET, Ivo. *O método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

VEDDA, Miguel. Posição teleológica e posição estética sobre inter-relações entre trabalho e estética em Lukács. In.: VAISMAN, Ester; VEDDA, Miguel (orgs.). *Lukács: estética e ontologia*. São Paulo: Alameda, 2014.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. In: *Verinotio revista on-line* – n. 12, Ano VI, ISSN 1981-061X, 2010. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf>>

Luta de classes, crise sanitária e dignidade humana: uma análise discursiva da desigualdade social estrutural materializada em discursos acerca da Covid-19

*Class struggle, health crisis and human dignity:
a discursive analysis of structural social
inequality materialized in discourses about
Covid-19*

Naiara Souza da Silva¹
Mariana Jantsch de Souza²

RESUMO

Neste texto, são analisadas, em uma perspectiva Discursiva Materialista em Análise de Discurso de vertente pêcheuxtiana, práticas discursivas representativas de saberes e interesses de classes sociais economicamente privilegiadas em formações sociais organizadas a partir do modo de produção capitalista, cuja base é a exploração do trabalho. A proposta é pensar a luta de classes no contexto da crise sanitária no Brasil, observando que a pandemia foi/é vivenciada de modo diferente para cada classe social. Buscamos, assim, compreender o modo como essa parcela da sociedade atribui sentido à crise sanitária e que efeitos emergem desses discursos que se contrapõem aos interesses de outras classes, no que se refere à proteção contra os riscos sanitários da Covid-19 para a população brasileira. Este gesto analítico, traz um recorte de quatro sequências discursivas que consideramos representativas de uma formação discursiva em que subjaz uma formação ideológica. Portanto, o presente trabalho apresenta uma discussão sobre o imbricamento entre questões de classe, dignidade humana e direito à saúde, com o interesse de refletir sobre o nexos entre ideologia e discurso, atentando para as relações de desigualdade/subordinação e invisibilização das classes sociais vulneráveis, acirrada diante desse cenário.

Palavras-chave: *Análise de Discurso; Crise sanitária; Luta de classes.*

ABSTRACT

In this text, we analyze from a Materialist Discourse Analysis perspective of Discourse Analysis of Pêcheuxtian based, discursive practices representing knowledge and

1 UNIPAMPA, Campus Jaguarão

2 IFSul - Campus Venâncio Aires

interests of economically privileged social classes in social formations organized from the capitalist mode of production, whose basis is the exploitation of labor. The proposal is to think about the class struggle in the context of the health crisis in Brazil, based on the understanding that the pandemic was/is experienced differently by each social class. Thus, we seek to understand how this part of society attributes meaning to the health crisis and what effects emerge from these discourses that oppose the interests of other classes, with regard to protection against the health risks of Covid-19 for the Brazilian population. This analytical gesture, brings a cut of four discursive sequences that we consider representative of a discursive formation in which an ideological formation underlies. Therefore, this work presents a discussion on the intertwining between class issues, human dignity and right to health, with the interest of reflecting on the nexus between ideology and discourse, paying attention to the relations of inequality/subordination and invisibility of vulnerable social classes, sharpened in this scenario.

Keywords: *Discourse Analysis; Health crisis; Class struggle.*

Este texto é fruto de uma parceria de pesquisa, análises e reflexões teóricas em Análise Materialista de Discurso (AD), em sua vertente pêcheuxtiana. A leitura que apresentamos é continuidade de trabalhos anteriores³ em que nos debruçamos sobre diferentes práticas discursivas que atribuem sentido à emergência em saúde pública vivenciada em nível global desde março de 2020, conforme declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – a pandemia da Covid-19.

As reflexões aqui materializadas são parte de um trabalho apresentado no *X Seminário de Estudos em Análise do Discurso* – SEAD, na Sessão Coordenada II – *Discurso, lutas de classes, gênero e raça*, no qual propomos uma discussão sobre o imbricamento entre questões de classe, dignidade humana e direito à saúde. Este entrelaçamento, a nosso entender, possibilita-nos refletir sobre o nexos entre ideologia e discurso, atentando para as relações ideológicas de desigualdade/subordinação⁴, bem como para a invisibilização das classes sociais vulneráveis, acirrada diante desse cenário.

3 Este exercício teórico-analítico insere-se num percurso de análises sobre a Covid-19, conforme publicado em SILVA; SOUZA, 2021a e 2021b.

4 Tomamos como basilares as considerações de Pêcheux ([1988] 2009) sobre discurso e

Segundo relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU, 2021a, 2021b), a pandemia agravou a crise humanitária global nos anos de 2020 e 2021, e as necessidades humanitárias dobraram nos países vulneráveis, os quais vivem privações no acesso à vacinação, por exemplo. Nesse cenário global, a ONU estima que 274 milhões de pessoas precisarão de ajuda de emergência em 2022, no que se refere às questões materiais mais básicas de sobrevivência. Diante disso, nossas reflexões são construídas levando em conta que a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 é atravessada por questões de classe e, por isso, seus desdobramentos sociais não são vividos de modo homogêneo: a classe trabalhadora viveu a vulnerabilidade social em seu extremo em nossa sociedade.

Neste exercício analítico, em continuidade à discussão apresentada no evento citado, propomos pensar a luta de classes a partir do entendimento de que a pandemia foi/é vivenciada, em nosso país, de modo diferente para cada classe social. Assim, buscamos compreender o modo como uma parcela da sociedade – neste caso, as classes sociais economicamente privilegiadas em formações sociais organizadas a partir do modo de produção capitalista, cuja base é a exploração –, atribui sentido à crise sanitária e quais efeitos de sentido emergem desses discursos que se contrapõem aos interesses de outras classes – sobretudo, a classe trabalhadora –, no que se refere à proteção e prevenção quanto aos riscos sanitários da Covid-19 para a população brasileira.

Para tanto, explicitamos algumas questões norteadoras, as quais funcionam como eixo que orienta nosso olhar. São elas: como uma classe social privilegiada atribui sentido à pandemia da Covid-19 e a seus desdobramentos sócioeconômicos? No que tange à crise sanitária, esse processo de significação evidencia que tipo de relação entre as classes sociais privilegiadas e as classes sociais economicamente vulneráveis? Como são significadas as necessidades de proteção da vida e da saúde para cada parcela da sociedade?

Com esse fio que nos conduz, observamos nosso arquivo⁵ e atentamos para as regularidades de práticas discursivas representativas de um modo específico de significar a crise sanitária, os riscos coletivos e a gravidade social deste contexto. Nesse panorama, retomamos que “para compreendermos o

ideologia ao analisar as condições ideológicas de reprodução/transformação das condições de produção, as quais são relações de contradição-desigualdade-subordinação entre os elementos dos aparelhos ideológicos de Estado. Nas práticas sociais, cujo discurso é a forma de materialização que interessa em nossa perspectiva teórica, “os objetos ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a ‘maneira de se servir deles’ – seu sentido, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem” ([1988] 2009, p. 132). Dessa forma, conforme essa compreensão acerca das relações ideológicas, observamos a luta de classes a partir de práticas discursivas que materializam relações sociais materiais de dominação-subordinação.

5 Construimos e organizamos, desde o início da pandemia no Brasil, um arquivo que contempla diferentes discursos acerca da Covid-19 e seus desdobramentos sociais e econômicos. As materialidades foram/são retiradas de suportes virtuais midiáticos, ou seja, de meios de comunicação digitais, de modo que circulem em contextos públicos no espaço virtual.

funcionamento do discurso, isto é, para *explicarmos as suas regularidades*, é preciso *fazer intervir a relação com a exterioridade*, ou seja, *compreendermos a sua historicidade*, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal” (ORLANDI, 2007, p. 29, grifamos). Portanto, com amparo na teoria, compreendemos que as regularidades por nós observadas possibilitam, de início, tomarmos essas práticas discursivas como práticas sociais que evidenciam a existência de condições ideológicas de reprodução e manutenção das relações sociais de produção, que funcionam a partir do binômio desigualdade/subordinação.

Realizado nosso recorte, selecionamos 4 sequências discursivas⁶ que tematizam a pandemia, especialmente, as consequências econômicas possíveis em decorrência das medidas sociais de proteção e de prevenção à disseminação e contaminação por Covid-19. Diante de nosso gesto analítico, configuramos uma formação discursiva, a qual denominamos FD dos empregadores/empresários, a partir dos dizeres que entendemos ser representativos de uma região de saber, procurando compreender a sua relação com o interdiscurso. Para tanto, amparamo-nos no que diz Cazarin (2010): “o que pertence propriamente a uma FD e o que permite delimitar o grupo de enunciados, apesar de díspares, que lhe são específicos é a maneira pela qual esses diferentes elementos são relacionados uns aos outros” (CAZARIN, 2010, p. 04).

Entendemos pertinente configurar uma FD para melhor explicitar o até aqui posto, levando em consideração a historicidade do discurso em análise. Esse processo de configuração metodológica da FD dos empregadores/empresários nos permitiu, a partir do interdiscurso, compreender o modo como os sentidos são atribuídos à crise sanitária em contraposição aos interesses de outras classes, no que se refere à proteção contra os riscos sanitários da Covid-19, bem como à preservação da vida e da saúde da população brasileira e o respeito à dignidade humana.

A seguir, aprofundamos nossa leitura.

Crise sanitária e desigualdade social: quando a proteção e a prevenção sanitárias funcionam discursivamente como privilégio de classe

Eis as sequências⁷:

6 Trabalhamos a noção de sequência discursiva de referência (sdr) como denominou Courtine (2009 [1981]) em sua tese. Segundo o autor, a sdr, metodologicamente, é representativa de uma série de outras sequências que possuem similaridade no funcionamento discursivo em análise.

7 Salientamos que todas as sequências foram publicadas nas redes sociais e repercutidas por diferentes meios de comunicação virtual. Portanto, encontram-se *on-line* num vasto ambiente virtual público de produção e circulação de dizeres. Também importa situar temporalmente esses dizeres em relação à conjuntura sanitária no contexto brasileiro. Todas foram produzidas no início da pandemia: as sdr 1, 2 e 3 datam do final do mês de março de 2020 e a sdr 4 do mês de maio de 2020.

SD1: “[...] sou totalmente contrário a esse *lockdown* [...] O **Brasil não pode parar dessa maneira, o Brasil não aguenta, tem que ter trabalho, as pessoas têm que produzir, têm que trabalhar. O Brasil não tem essa condição de ficar parado assim.** As consequências que **nós** vamos ter economicamente no futuro vão ser muito maiores do que as **pessoas** que vão morrer agora com o coronavírus. [...] **Nós** não podemos por conta de **5 mil pessoas, 7 mil pessoas que vão morrer**, eu sei que é muito grave, eu sei que isso é um problema, **mas muito mais grave** é o que já acontece no Brasil [...]” (Corona vírus, 2020, Correio Braziliense, grifamos).

SD2: “**Pessoal**, o que **nós** estamos vendo nesse país hoje é uma **histeria que não deveria estar acontecendo.** [...] Pra mim, Luciano, é muito simples. Então, eu simplesmente fecho as lojas, cancelo os pedidos de todos os meus fornecedores. Tenho dinheiro para pagar tudo e vai sobrar dinheiro no meu bolso. E aí eu vou pegar e vou pra praia. Né? E quem sabe eu tenha que mandar 22 mil colaboradores embora. E 1 emprego no comércio é cinco para trás (na indústria). Então, se eu tenho 22 mil colaboradores, eu tenho 120 mil pessoas dependendo da Havan” (Em coro, 2020, Revista Fórum, grifamos).

SD3: “Qual é o **custo**, fala pra mim? Qual é o **custo** do que estamos vivendo [quarentena]? Daqui a três, quatro meses, quando essa crise inteira acabar, qual vai ser o **custo** pra **você**? Porque **se você pensa que o custo vai ser pessoas infectadas, mortes em razão desse vírus. Esse não vai ser o maior custo para a população brasileira, porque isso está sendo tratado. Agora, o que não está sendo tratado, nem conversado, é o custo que as medidas remediadoras vão ocasionar para as pessoas brasileiras.** Qual que é o **custo** pra **vocês**? [...] **Você** que é funcionário, que talvez esteja em casa numa boa, numa tranquilidade, curtindo um pouco esse home office, esse **descanso forçado, você já se deu conta de que, ao invés de estar com medo de pegar esse vírus, você deveria também estar com medo de perder o emprego?** Será que sua empresa tem condições de segurar o seu salário por 60, 90 dias? **Você** já pensou nisso? [...] Agora, o **custo** disso? Qual que é o **custo**? Qual que é o **custo** para **você**? Qual que vai ser a **tua** conta nessa história? [...] (Madero, Havan, Giraffas, 2020, Uol Economia, grifamos)

SD4: “Vou plagiar o ministro Paulo Guedes: nos sinais vitais, a indústria está rodando a 40 dos cem possíveis dos sinais vitais. O ambiente econômico produziu o socorro às pessoas e às empresas na medida que foi possível. Agora, **quando terminar o socorro às pessoas, as empresas vão estar fragilizadas,** [...] O que a gente não queria é que, **por conta de ter estado junto no combate à pandemia, o meu coração que está batendo a 40, eu**

não consigo retomar, os funcionários caem de novo na nossa folha. Aí eu tenho um inimigo lá fora que é meu adversário comercial, prontinho para suprir o mercado interno. Aí então **haverá a morte de CNPJ**” (MATHIAS; TORRES, 2020, grifamos).

Seguindo nossa leitura do discurso apresentado, uma vez que delimitar uma FD já é um gesto analítico, explicitamos que a configuração dessa região de saberes e a denominação como FD representativa dos saberes de empregadores/empresários leva em conta um eixo de significações dos fatores trabalho, capital e lucro, os quais, ao nosso ver, são centrais neste processo discursivo, no que tange à atribuição de sentido ao acontecimento histórico em pauta.

Para os sujeitos inscritos na FD em pauta⁸, o trabalho, como podemos recuperar em suas práticas discursivas, significa uma das maneiras de obtenção de lucro, colocado como fator primordial em detrimento da saúde e da vida. O que está em evidência, nesse contexto da pandemia da Covid-19, é justamente o par vida/morte, em função da contaminação e da propagação do vírus. Resta-nos perguntar: vida e morte de quem, de pessoas ou de empresas? Nesse caso, “a morte de CNPJ” (SD 4) é o que nos parece. Portanto, a maneira de observar essas relações de força é o que, metodologicamente, nos permitiu agrupar enunciados dispersos. Assim, denominamos FD dos empregadores/empresários⁹ aquela que agrega uma rede discursiva e demandas do segmento social referente aos donos dos meios de produção¹⁰.

Retomando as sequências em análise, destacamos que esses dizeres tomam como centro de atribuição de sentido as medidas de proteção coletivas indicadas pela OMS e implementadas em vários países, inclusive no

8 Em AD trabalhamos com a noção de sujeito do discurso e não com o sujeito empírico, o indivíduo. Sujeito do discurso é aquele que enuncia regulado pela FD na qual se inscreve, que determina os limites do que pode, deve e convém ser dito a partir desse espaço de dizer, em consonância com a formação ideológica subjacente. Nesta perspectiva teórica, o sujeito “carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido” (GRIGOLETTO, 2008, p. 2). Assim, entendemos que a FD dos empresários/empregadores agrega sujeitos que se identificam com essa rede discursiva e com os saberes, interesses e demandas por ela representados, isto não garante que os sujeitos que enunciam desse lugar discursivo sejam, empiricamente, empresários, empregadores, donos dos meios de produção. Isso porque, nesta perspectiva teórica, trata-se de um efeito imaginário de identificação com a FD.

9 Contudo, salientamos, conforme a perspectiva teórica que sustenta nossas reflexões, que a FD configurada não deve ser lida como um espaço homogêneo de atribuição de sentidos à crise sanitária no Brasil. Isto porque, segundo entende Pêcheux ([1988] 2009, p. 130 e ss.), não existe linearidade e homogeneidade nas relações ideológicas, as quais podem ser observadas no/pelo discurso. Desse modo, consideramos que a heterogeneidade é constitutiva da FD, dos processos discursivos.

10 Em razão do eixo de significação que sustenta a conformação da FD referida, entendemos necessário retomar Althusser, pois esse modo de atribuição de sentidos explicita “que toda formação social releva de um modo de produção dominante” e, assim, “podemos dizer que o processo de produção põe em movimento forças produtivas existentes em relações de produção definidas” (1970, p. 10-11).

Brasil. A principal dessas medidas é o isolamento social, também chamado de quarentena e/ou *lockdown*. Seguindo com a observação do eixo de significação dos fatores trabalho, capital e lucro, observamos que tais medidas sanitárias são significadas a partir de uma perspectiva de classe, conforme as relações de produção capitalistas, em que os efeitos de sentido produzidos recuperam seus interesses de mercado diante do impacto desse cenário para a classe dos empregadores/empresários.

Esse funcionamento explicita a secundariedade de questões relacionadas ao direito à saúde e ao direito à vida, ou, em última instância, à dignidade¹¹ e aos direitos humanos¹². Com isso, esse processo discursivo faz emergir o antagonismo de classe – próprio de uma sociedade capitalista – e evidencia que sequer uma crise sanitária dessa magnitude pode tornar-se fator suficiente para amenizar as relações ideológicas de desigualdade/subordinação. Há, portanto, uma posição que mobiliza um dizer que remete a alguns sentidos e não a outros.

No jogo entre as duas instâncias, classe empregadora e classe operária, os sujeitos atribuem sentido à crise sanitária a partir do lugar que imaginariamente ocupam, em consonância aos saberes que estão no interior da formação discursiva na qual se inscrevem. Para Pêcheux (2009 [1988], p. 147, grifo do autor), “chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa

11 Em nossas reflexões, buscamos, em última análise, pensar a relação entre Linguagem e Direitos Humanos. Nesse panorama, evidencia-se a noção de dignidade humana que, geralmente, é empregada associada aos direitos humanos, conforme ressalta Sarmiento (2016). Tratamos desta noção a partir de um viés jurídico e observamos que a dignidade surge como valor central em nossa Constituição, em seu artigo 1º, sendo consagrada como princípio fundamental da República Federativa do Brasil. Isso significa que toda a ordem jurídica é orientada para a promoção e proteção da pessoa, pois a dignidade é entendida como um “princípio profundamente humanista, baseado na valorização da pessoa e comprometido com a garantia dos seus direitos básicos contra todas as formas de injustiça e opressão” (SARMENTO, 2016, p. 15). Para este autor, a dignidade “não é propriamente um direito fundamental, mas a matriz de onde brotam direitos mais específicos” (2016, p. 327), funcionando como “poderoso instrumento em favor da inclusão e do respeito a todas as pessoas nas estruturas sociais e nas relações intersubjetivas” (2016, p. 339). Por fim, assim como o autor em pauta, acreditamos que os graves entraves vivenciados no Brasil quando se trata de dignidade humana “estão profundamente enraizados em nossa cultura e nas estruturas sociais, econômicas e políticas do país” (2016, p. 339). É por isso que entendemos a linguagem, a partir dos discursos em circulação social, como uma das principais materialidades para compreensão do funcionamento da dignidade humana nas relações sociais.

12 Os direitos humanos são decorrência da ideia essencial de dignidade inerente ao ser humano. Para apresentar minimamente o horizonte a partir do qual empregamos essa expressão em nossos gestos de leitura sobre diferentes discursos em circulação social, recorremos à Flávia Piovesan que, em um de seus escritos sobre o tema (2005), inicia evidenciando que os direitos humanos são um construto axiológico humano em constante construção e “traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana” (2005, p. 44). São direitos universais e indivisíveis: toda pessoa, por sua condição humana, é titular de direitos que protegem e resguardam a pessoa em suas relações com outras pessoas e, especialmente, com o Estado. São garantias jurídicas tais como direito à: vida, liberdade, igualdade, integridade etc. Os direitos humanos quando inseridos expressamente na ordem jurídica constitucional de uma nação, passam a ser chamados de direitos fundamentais.

conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina ‘o que pode e deve ser dito’”. Em outras palavras, os sujeitos do discurso em análise são interpelados a atribuir sentido (aos acontecimentos em pauta) pela FD que representa a formação ideológica que lhe subjaz e, dessa forma, atender às necessidades de classes desprivilegiadas e produzir sentidos que as favorecem iria em direção oposta aos interesses sociais e econômicos que regulam a produção do dizer a partir desse lugar. De fato, no discurso em análise, observamos que a dominação da ideologia (da classe) dominante não pode cessar de reproduzir as relações de produção e de subjugar as classes dominadas.

Então, retomando nossas sds de análise, destacamos a referência ao Brasil de forma generalizada e homogeneizante – “O **Brasil** não pode parar dessa maneira” (SD1, grifamos) – e questionamos: que Brasil seria esse? Trata-se do Brasil de quem? De todos os brasileiros? Então, na mesma sequência temos pistas linguísticas que podem nos indicar algumas possibilidades de respostas: “o **Brasil** não aguenta, **tem que ter trabalho, as pessoas têm que produzir, têm que trabalhar**” (SD1, grifamos). Assim, observamos que no fio do discurso a referência ao Brasil começa a ser especificada: trata-se do Brasil que trabalha, que precisa produzir. Trata-se do Brasil de uma parcela da população que precisa ter trabalho/emprego. Trata-se de um Brasil de classe social determinada. Não é o Brasil de sujeitos que não precisam de trabalho/emprego para (sobre)viver.

Por esse funcionamento, emergem dois aspectos em relação ao contexto da crise sanitária: Brasil e trabalho – os quais se opõem diretamente à morte e ao coronavírus. No nível do intradiscurso, temos, ainda, os termos *trabalho*, *produzir* e *trabalhar* associados diretamente a uma parcela específica do Brasil: a classe trabalhadora. E, nessa perspectiva, observamos a ênfase, a repetição de efeitos de sentido associados à necessidade e ao dever dessa classe em relação ao trabalho, à ocupação laboral (remunerada). Ou seja, é atribuído e reforçado o dever da classe trabalhadora de manter a produção, as relações de produção¹³ tal qual estão organizadas em nossa sociedade.

Após essa especificação, temos o seguinte: “O **Brasil não tem essa condição de ficar parado assim**” (SD1, grifamos). Como já observamos que se trata de uma parcela específica da população brasileira e de sua possibilidade de trabalhar ou não diante de medidas governamentais para promover períodos de isolamento social completo (*lockdown*), podemos entender que perpassa a esse dizer a seguinte construção parafrástica: o Brasil da classe trabalhadora não pode ficar parado, pois não existe essa possibilidade para esses sujeitos, mesmo no contexto de crise sanitária, mesmo se o trabalho colocar em risco as vidas desses sujeitos.

13 De acordo com Althusser, “a reprodução das forças produtivas dá-se pela reprodução da força de trabalho e essa reprodução é assegurada pelo salário, sua condição material” (1970, p. 11).

Os pares em oposição – “Brasil e trabalho” *versus* “morte e coronavírus” – são significados diferentemente nesse processo discursivo: “**Nós** não podemos por conta de **5 mil pessoas, 7 mil pessoas que vão morrer**, eu sei que é muito grave, eu sei que isso é um problema, **mas muito mais grave** é o que já acontece no Brasil [...]” (SD1, grifamos). Novamente, a questão do trabalho (ou do não trabalhar para manter o *lockdown*) é significada como uma possibilidade (ou privilégio) que o brasileiro trabalhador não pode fruir, mesmo que alguns milhares de trabalhadores morram. Assim, para essa rede discursiva, é preferível que esses sujeitos morram, em lugar de parar de trabalhar e de produzir, porque isso colocaria em risco a manutenção das relações ideológicas de produção e das relações sociais materiais de dominação-subordinação.

Esse modo de significar os desdobramentos da pandemia da Covid-19 faz emergir um efeito de indiferença diante da possibilidade de morte de alguns (milhares) brasileiros, mas não se trata de qualquer brasileiro, são apenas os sujeitos trabalhadores. Desse modo, nesse processo discursivo, não trabalhar é da ordem do impossível para sujeitos pertencentes à classe social em pauta; e a morte é significada como sendo da ordem do possível – e, até, provável/ desejável na medida em que é dada como uma consequência natural decorrente das condições de produção e da necessidade de manutenção das relações de produção: “5 mil pessoas, 7 mil pessoas que **vão morrer**”. A morte de (milhares de) brasileiros trabalhadores é menos importante; é secundária em relação à manutenção do sistema de produção.

Esse funcionamento discursivo de exclusão pode ser recuperado também pelo emprego do pronome “nós” que inclui nesse posicionamento entre o “eu” e o “tu”, aquele sujeito que imaginariamente ocupa o mesmo lugar social, distanciando-se do “ele”, do outro sujeito que ocupa um lugar distinto nessas condições de produção. O “ele”, que está marcado no discurso do sujeito enunciator pelo substantivo “pessoas”, representa, novamente, a classe trabalhadora.

Na SD2, também temos o pronome “nós”: “**Pessoal**, o que **nós** estamos vendo nesse país hoje é uma **histeria** que **não deveria estar acontecendo**” (grifamos). Compreendemos que essa representação de uma coletividade inclui apenas sujeitos identificados à FD dos empregadores/empresários, cujo entendimento quanto à medida sanitária preventiva de isolamento social/quarentena é significada como excessiva. O vocativo “pessoal”, que antecede o pronome, já aponta para uma tomada de posição com relação ao seu interlocutor, unindo-se a ele, na sequência do seu discurso, com o uso do pronome seguido do verbo na primeira pessoa do plural: “Pessoal, o que nós estamos vendo...”. Ou seja, o *lockdown* seria desnecessário e uma reação excessiva/doentia (“uma histeria que não deveria estar acontecendo”), posto que os riscos à saúde e à vida decorrentes da crise sanitária são significados de

modo secundário e até insignificante em relação aos riscos que esse mesmo cenário de crise oferece para os sujeitos inscritos na FD em tela – a categoria de sujeitos representada pelo pronome nós.

Seguindo nosso olhar atento às questões norteadoras deste exercício analítico, dentre as possibilidades de pistas que poderiam ser destacadas para análise, na SD3 sublinhamos a recorrência do termo “custo” no fio do discurso, bem como o emprego de “você/vocês”. Essa repetição (cf. ERNST, 2009), que funciona pelo excesso no discurso, significa as questões de saúde pública apenas em termos econômicos: o custo que a proteção à saúde pública poderá gerar à certa classe. O sujeito trabalhador, nesse momento, é interpelado a atribuir determinado efeito de sentido à crise sanitária, sendo responsabilizado pelo seu futuro desemprego. Compreendemos, com isso, que a saúde pública, bem como a necessidade de proteção e de preservação da saúde dos sujeitos trabalhadores são significadas como um custo no interior dessa FD, um valor econômico a ser pago.

Quanto ao emprego de “você/vocês”, nessa SD, compreendemos que funciona como um recurso para a instauração de um efeito de intimidação do sujeito enunciador, dirigido ao seu interlocutor. Assim, o sujeito trabalhador surge no fio do discurso como possível interlocutor ameaçado e intimidado: “[...] **Você** que é funcionário, que talvez esteja em casa numa boa, numa tranquilidade, curtindo um pouco esse *home office*, esse **descanso forçado**, **você** já se deu conta de que, **ao invés de estar com medo de pegar esse vírus, você deveria também estar com medo de perder o emprego?** Será que sua empresa tem condições de segurar o seu salário por 60, 90 dias? [...]” (SD3, grifamos).

Há, a nosso ver, a produção de um efeito de ameaça aos sujeitos trabalhadores e um consequente efeito de instauração do medo: os brasileiros trabalhadores deveriam estar com medo de perder o emprego, em vez de ter medo do vírus: “[...] E quem sabe eu tenha que **mandar 22 mil colaboradores embora**. E 1 emprego no comércio é cinco para trás (na indústria). Então, **se eu tenho 22 mil colaboradores, eu tenho 120 mil pessoas dependendo da Havan**” (SD2, grifamos); “[...] **ao invés de estar com medo de pegar esse vírus, você deveria também estar com medo de perder o emprego?** Será que sua empresa tem condições de segurar o seu salário por 60, 90 dias?” (SD3, grifamos); “[...] **quando terminar o socorro às pessoas, as empresas vão estar fragilizadas**, [...]” (SD4, grifamos). E esse funcionamento culmina, na SD4, com a possibilidade de morte das empresas: “[...] Aí então haverá a morte de CNPJ”.

Do exposto, observamos que sentidos relacionados à vida e à saúde surgem, nesse processo discursivo, para reforçar a maior importância da empresa e de sua existência íntegra, em lugar da vida, da saúde e da integridade do sujeito trabalhador. Tal funcionamento leva a classe trabalhadora a ter

medo de respeitar as medidas de proteção e de prevenção da disseminação do vírus, pois manter a quarentena e não ir trabalhar resultará na aniquilação dos empregos. Assim, os efeitos de sentido produzidos por esses dizeres convergem para reforçar a dicotomia economia/empresa X saúde/trabalhador, em que os primeiros elementos desse binômio são superestimados em detrimento dos segundos.

A atribuição de sentidos à quarentena/*lockdown*, como sendo um custo, evidencia que os desdobramentos da pandemia são significados e quantificados apenas em termos econômicos/financeiros/monetários; e não em termos de risco à vida, à saúde e em termos de vidas humanas perdidas ou expostas a riscos de morte. O isolamento social, enquanto medida de proteção, é significado como dinheiro perdido, como o que se deixou de lucrar, e não como vidas que puderam ser salvas. Essa é uma das marcas do cinismo¹⁴ que perpassa o menosprezo à vida do sujeito trabalhador, e faz emergir o acirramento da luta de classes em relação às questões de saúde pública.

A saúde pública não surge no fio do discurso dos sujeitos identificados à FD dos empregadores/empresários como um direito fundamental atrelado à dignidade humana, como um direito imanente à condição humana. Entendemos que perpassa esse discurso, como um implícito, a afirmação de que esse custo será arcado pela classe empregadora, pelos detentores dos meios de produção e não pelos trabalhadores ou pelo Estado. Seguindo esse caminho de significação, a conclusão, em uníssono para essa rede discursiva, é de que os grandes prejudicados com a pandemia seriam apenas e exclusivamente os empregadores – pois a sua produção (e o seu correspondente lucro) seria interrompida pela proteção da vida do sujeito trabalhador.

Isso pode ser melhor visto na SD 4, por exemplo, quando o órgão vital de um ser humano, o coração, é utilizado para referenciar a “vida” de uma empresa, tal como utilizou o Ministro Paulo Guedes, “a indústria está rodando a 40 dos cem possíveis dos sinais vitais”, mencionado pelo sujeito enunciador, “O que a gente não queria é que, **por conta de ter estado junto no combate à pandemia, o meu coração que está batendo a 40, eu não consigo retomar**, os funcionários caem de novo na nossa folha”. Essa conclusão sustenta-se na significação da pandemia de modo dicotômico, em que, de um lado, temos economia/empresas e, de outro, temos vida/saúde como fatores antagônicos não passíveis de conciliação, uma vez que a luta de classes não cessa os movimentos de dominação/subordinação.

14 Trabalhamos a questão do cinismo a partir das considerações de Zizek (1996) e consideramos, para a construção deste gesto de leitura, a análise de Vinhas. Para a autora, “a razão cínica permite ter consciência e, mesmo com consciência, manter a exploração como forma de gozar a partir do sofrimento do outro sobre o qual se legisla em uma sociedade de fraqueza das instituições e de aparência democrática. O sujeito cínico [...] compreende o funcionamento sócio-histórico-ideológico no qual está inserido e a forma como ele se posiciona nesse funcionamento; compreendendo o seu papel, decide manter a máscara ao invés de resistir” (VINHAS, 2019, p. 34). É esse posicionamento cínico que observamos em nossas análises.

Considerações finais

Como um possível efeito de fechamento de nossa leitura, com o olhar voltado para uma das premissas que sustenta a teoria da Análise de Discurso pècheuxtiana: “Em que condições uma interpretação pode (ou não) fazer intervenção?” (PÊCHEUX, [1990] 2010, p. 314), retomamos os procedimentos analíticos propostos por Ernst (2009), quais sejam: *falta*, *excesso* e *estranhamento*, quando na leitura do nosso *corpus*. E, então, nos perguntamos: o que *falta* na estrutura dos enunciados em análise?

De acordo com nossa interpretação, acreditamos que a *falta*, de ordem sintática, define o que, da estrutura, deve ser analisado com relação à exterioridade, ao interdiscurso. Ou seja, a respeito desse discurso que nega a saúde de quem trabalha, a vida dos sujeitos trabalhadores, o risco de morte, a dignidade humana, o direito de proteger a vida e de preservar a saúde, identificamos a *falta* de termos que incluíssem o sujeito trabalhador na esfera de direitos mínimos decorrentes da condição de cidadão. Não há, no interior da FD dos empregadores/empresários, elementos que indiquem um processo de significação do sujeito trabalhador como uma vida e, sim, como um objeto de/para o trabalho; de/para a manutenção das relações de produção. Nesse modo de atribuir sentido à pandemia, faltam elementos que indiquem a valorização da vida e da saúde da classe trabalhadora que também deve ter acesso às medidas de proteção e de prevenção, como direitos básicos a serem fruídos por toda população brasileira.

De outro lado, há o *excesso* de marcas, como é o caso da repetição de alguns termos, evidenciando que na rede de saberes em pauta, a crise sanitária e as emergências de saúde pública dela decorrentes, são percebidas e significadas exclusivamente em termos financeiros: como cifras, como valores (perdidos). Isso torna a significação desse acontecimento histórico saturada de efeitos de sentido econômicos, em contraposição a efeitos de sentido que representam os aspectos humanos/humanitários envolvidos na crise sanitária.

Dessa forma, como podemos observar ao longo deste exercício analítico, a proteção da saúde e a prevenção dos riscos sanitários mostram-se, pelo funcionamento do presente discurso, como privilégios de classe. Cumprir o isolamento social, como medida preventiva à disseminação e à contaminação da Covid-19, é significado como uma possibilidade de resguardo da saúde viável apenas para as classes econômicas favorecidas. Para as demais classes, resta o dever de trabalhar, de continuar a produção para que os CNPJs não sucumbam à pandemia.

Dito isso, acrescentamos que a AD, conforme refere Pêcheux ([1988] 2009, p. 22), “surgiu na forma de um trabalho político e científico especializado, visando a tomar uma posição em um campo logicamente estabilizado (demonstrando/criticando/justificando este ou aquele discurso,

inscrito nesta ou naquela posição)”. Então, para dar mais alguns passos em direção ao nosso fechamento, estendemos a discussão concordando com a proposição pècheuxtiana de que é certo que nossas práticas de análise não acontecem sem uma interrogação política.

Por isso, por último, ainda pontuamos: o que há de estranho nesse modo de significação da pandemia? A nosso ver, o *estranhamento* encontra-se justamente no efeito de sentido cínico de tratar/significar o isolamento social como algo “tranquilo”, como uma fase de possível descanso - “[...] Você que é funcionário, **que talvez esteja em casa numa boa, numa tranquilidade, curtindo um pouco esse home office, esse descanso forçado**, você já se deu conta de que, ao invés de estar com medo de pegar esse vírus, você deveria também estar com medo de perder o emprego? [...]” (SD3, grifamos). Quem está tranquilo em casa quando há sérios riscos para a sua saúde e de seus familiares? Quem está tranquilo quando há riscos reais de morte para toda a população?

Assim, essas práticas discursivas revelam as violências de diversas ordens que as classes dominantes exercem sobre as classes trabalhadoras. Nas condições de produção atuais, precisamente, essas violências limitam as possibilidades de sobrevivência em meio à crise sanitária global. Significar o *lockdown* como algo positivo, como um descanso, quando o que está por trás dessa medida de confinamento coletivo é uma doença que representa riscos reais/concretos de morte e que já vitimou mais de 657 mil pessoas no Brasil¹⁵, é, sem dúvida, desumano. Para intensificar nossas inquietações, observamos que esse discurso excludente encontra apoio na Presidência da República, em discursos produzidos a partir desse lugar institucional de fala¹⁶ que evidencia e propaga efeitos de sentido de negligência e de abandono das classes vulneráveis que necessitam de suporte do Poder Público para sobreviver em tempos de crise sanitária global. Com isso, o discurso do Estado, por meio do Presidente, alinha-se ao funcionamento ideológico da FD dos empregadores/empresários e não à parcela da população vulnerável.

Por fim, ancoradas em nosso gesto de leitura, compreendemos que o embate das diferenças de classe no contexto da Covid-19 recupera/materializa/reforça as desigualdades sociais, de base econômica, construídas historicamente. Com amparo teórico nos pressupostos da AD, buscamos, assim, entender, por meio do percurso que realizamos, os efeitos de sentido que decorrem desse jogo de forças entre classes sociais. Nosso gesto evidencia, ainda, a importância da linguagem para a compreensão e reflexão sobre temas públicos em contextos de crise.

15 Informação oficial a partir de dados do governo federal datada do dia 20 de março de 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

16 Acerca dos discursos produzidos pelo capitão da República no contexto da crise sanitária, em especial, remetemos o leitor a análises mais específicas e detalhadas sobre os dizeres provindos desse lugar institucional de fala e de exercício do poder público como, por exemplo, em: RECUERO; SOARES, 2021; SOUZA, 2022.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.

CAZARIN, E. A. Gestos Interpretativos na Configuração Metodológica de uma FD. *Revista Organon*. v. 24, n. 48, p. 103-118, 2010.

CORONAVÍRUS: Empresários minimizam pandemia e são criticados na internet. *Correio Braziliense*. Publicado em 24 março 2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/03/24/interna-brasil,836326/coronavirus-empresarios-minimizam-pandemia-e-sao-criticados-internet.shtml>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

DINIZ, D.; CARINO, G.. Patroas, empregadas e coronavírus. *El País*. Publicado em 20 março 2020, 21:59. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniaio/2020-03-21/patroas-empregadas-e-coronavirus.html>>. Acesso em: 02 abril 2020.

EM CORO com Bolsonaro, véio da Havan chama coronavírus de “histeria” e ameaça demissão em massa durante live. *Revista Fórum*. Publicado em 22 março 2020. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/coronavirus/em-coro-com-bolsonaro-veio-da-havan-chama-coronavirus-de-histeria-e-ameaca-demissao-em-massa-durante-live/>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

244

ERNST, A. P. *A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo*. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

GRIGOLETTO, E. Do lugar discursivo à posição sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; e CAZARIN, E. *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*, Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

Madero, Havan, Giraffas: empresários criticam medidas de combate à pandemia... UOL Economia. Publicado em 24 março 2020. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/24/empresarios-coronavirus-o-que-dizem-criticas.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MATHIAS, M.; TORRES, R. Assim se organizou a Caminhada da Morte. Publicado em 08 maio 2020. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/>>

[outrasaude/o-suplicio-do-cpf-para-tirar-o-cnpj-da-uti/](#)>. Acesso em: 21 maio 2020.

MELO, M. L. de. Primeira vítima do RJ era doméstica [...]. Publicado em 19 março 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.htm>>. Acesso em: 02 abril 2020.

ONU News - Perspectiva Global Reportagens Humanas. Mundo vive um dos anos mais difíceis em necessidades humanitárias. Publicado em 09 dezembro 2021 - 2021a. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/12/1773152>>. Acesso em 18 dez. 2021.

ONU News - Perspectiva Global Reportagens Humanas. ONU: 274 milhões de pessoas precisarão de ajuda de emergência em 2022. Publicado em 02 dezembro 2021 - 2021b. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/12/1772372>>. Acesso em 18 dez. 2021.

ORLANDI, E. P. *Interpretação* - Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PADIGLIONE, C. Justus explica áudio em que chama novo coronavírus de ‘gripezinha’. *Folha de S.Paulo*. Publicado em 23 março 2020. Disponível em: <https://telepadi.folha.uol.com.br/justus-explica-audio-seu-sobre-ressalvas-a-quarentena-pelo-coronavirus/>. Acesso em: 31/03/2020.

245

PATRIOLINO, L. Bolsonaro minimiza pandemia e quer fim da obrigatoriedade de máscaras. *Correio Braziliense*. Publicado em 24 agosto 2021. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/08/4945614-bolsonaro-minimiza-pandemia-e-quer-fim-da-obrigatoriedade-de-mascaras.html>>.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução de E. P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1988].

PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Organização de Françoise Gadet e Tony Hak. Tradução de B. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010 [1990].

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

RECUERO, R.; SOARES, F. O Discurso Desinformativo sobre a Cura do COVID-19 no Twitter: Estudo de caso. E-compós. v. 24., 2021. p. 01-29.

SARMENTO, D. *Dignidade da pessoa humana* – conteúdo, trajetória e metodologia. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SILVA, N. S.; SOUZA, M. J. Discurso em análise: uma reflexão sobre a luta de classes materializada no discurso acerca da pandemia da COVID-19. *Revista Porto das Letras*, Dossiê Discurso, doença, risco, v. 07, n. 02. 2021a.

SILVA, N. S.; SOUZA, M. J. Reflexões sobre a produção e a circulação de sentidos acerca da Covid-19 à luz da Análise de Discurso. *RELACult* - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 7, n. 4, 2021b.

SOUZA, M. J. Crise sanitária e violência simbólica: uma análise de práticas discursivas do presidente da República Federativa do Brasil. *Cadernos de Linguística*, v. 3, n. 1, 2022.

VINHAS, L. I. Processo de interpelação ideológica e cinismo na pesquisa em Análise do Discurso. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 2, p. 29-40, 2019.

ZIZEK, S. Como Marx inventou o sintoma? In: ZIZEK, S.(Org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 297-332.

A metáfora contra a metáfora: Materialidades da Comemoração de Direitos

*Metaphor against metaphor: Materialities of
Rights Commemoration*

Iago Moura¹

RESUMO

Neste texto, empreendo um gesto de análise no espaço da comemoração de direitos no nosso presente. Objetivo, a partir do dispositivo teórico da Análise de Discurso Materialista, ler, em sua mútua e irreduzível heterogeneidade, as materialidades que sobredeterminam tal prática discursiva de comemoração, no laço contemporâneo e cotidiano que estabelecem com a língua-de-madeira do jurídico. O batimento descrição/interpretação permite avançar teoricamente numa compreensão do funcionamento do jurídico em nosso tempo, a qual, segundo penso, convoca-nos a um balanço de conceitos, distinções, momentos descritivos e explicativos. Tratarei de dar consequência a isso, esboçando uma retomada (com diferença) das formulações althusserianas – especialmente, as que se pode encontrar nos capítulos V e XI de *Sobre a reprodução* – acerca do Direito e do funcionamento da ideologia jurídica. Retomada essa que visa a remontá-las de Edelman (*O direito captado pela fotografia*) a Pêcheux (*Só há causa daquilo que falha e Delimitações, inversões, deslocamentos*). O batimento ora proposto fornece elementos para reposicionar andaimes: a) ressemantizar o conceito de juridismo desde o conceito de resistência; b) tornar historicamente pronunciado o conceito de hermetismo – em estado prático em *O amor da língua*, de Milner.

Palavras-chave: *juridismo; resistência; hermetismo.*

ABSTRACT

In this text, I undertake a gesture of analysis in the space of the commemoration of rights in our present. I intend, from the theoretical device of Materialist Discourse Analysis, to read, in their mutual and irreducible heterogeneity, the materialities that overdetermine this discursive practice of commemoration, in the contemporary and everyday bond they establish with the wooden language of the legal. The description/

1 Doutorando - Universidade Estadual de Santa Cruz

interpretation beat allows to advance theoretically in an understanding of the functioning of the juridical in our time, which, in my opinion, summons us to a balance of concepts, distinctions, descriptive and explanatory moments. I will try to give a consequence to this, outlining a resumption (with difference) of Althusserian formulations – especially those that can be found in chapters V and XI of *On reproduction* – about Law and the functioning of legal ideology. This resumption aims to reassemble them from Edelman (*The right captured by photography*) to Pêcheux (*There is only cause of what fails and Delimitations, inversions, displacements*). The proposed beat provides elements to reposition scaffolding: a) to re-semanticize the concept of legalism from the concept of resistance; b) make the concept of hermeticism historically pronounced – in a practical state in Milner's *Love of Language*.

Keywords: *legalism; resistance; hermeticism*.

1. Tomar o trem em marcha

249

Gostaria de formular um efeito de começo para este texto partindo de uma interrogação feita por Althusser em *Ser marxista em filosofia*:

[...] para volver a Marx y de una manera más general a la filosofía materialista (si uno quiere dejar de lado el materialismo vulgar que comienza por la materia), uno comprueba, con asombro, que la exigencia más profunda de esta filosofía es también comenzar por cualquier cosa, pero con una precisión suplementaria: *que esa cosa cualquiera debe estar en movimiento*. Podría decir, si se nos permite una comparación, que las demás filosofías toman el tren en la estación, se instalan en su asiento y ahí se quedan hasta que el tren llega a destino, mientras que las filosofías materialistas siempre toman el tren en marcha (ALTHUSSER, 2017, p. 46).

Com efeito, Althusser identifica que, entre as filosofias que seccionam um começo absoluto e aquelas que se põem a construir algo a partir de qualquer coisa, perdia-se de vista uma especificidade – inclusive, Lênin o faz

em seus *Cadernos filosóficos*, ao retomar empiricamente a fórmula hegeliana de ter, na mesmidade da coisa, um ponto de partida –, qual seja, aquela que o método marxista inaugurara em *O Capital*: recortar um começo, e neste caso, um começo materialista, implica ancorá-lo em alguma “coisa”, mas isso não é suficiente se o recorte não segue “a coisa” já-sempre em seu movimento. O concreto não se fecha como um trans-histórico. É necessário (re)tomá-lo em marcha!

Esse mesmo estatuto do concreto, não-empírico, permeia o trabalho teórico. Conceitos não são mais que andaimes, o seu valor científico não vai além do heurístico. Igualmente, o trabalho de solidariedade (*em relação a*) destes conceitos, ao tocar um *corpus*, jamais *a priori* ou acabado *a posteriori*, é concreto nessa mesma ordem. Diria, então, que *corpus* e dispositivo teórico-analítico têm sua “pega” subsumida ao devir da matéria, que, no caso do discurso, é uma matéria histórica porque simbólica, já e sempre em movência.

É nesse sentido que instalo aqui uma escuta dedicada à compreensão daquilo a que Pêcheux e Gadet (2015) designaram “lutas ideológicas de movimento”:

Ao mesmo tempo em que, sem dúvida, são uma questão de luta de classes no terreno da ideologia, essas lutas devem ser pensadas não como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates *móveis* (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação, etc.) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações (p. 97, eu grifo).

Outra vez é um concreto de estatuto não empírico, senão *movente*, que está aí para ser observado. Em tais disputas e embates *móveis*, aos objetos (re)engendrados, empresta-se uma relativa dinamicidade, a qual os autores descrevem como da ordem do paradoxal, do equívoco, em que identidade e antagonismo convivem entre si e, eu acrescentaria, confrontam-se e movem-se.

De maneira mais ou menos semelhante, na interpretação que proponho, Gadet e Pêcheux (2004) se referem a um “trabalho da língua” posto em prática, em 1917, tão como em 1789, quando as massas de Outubro começam a falar. Novas palavras em luta contra as antigas, palavras que têm seus sentidos vizinhos mais diferentes revividos, palavras que se aproximam, sentidos que se movimentam. Algo em comum que as lutas ideológicas de movimentos, inscritas no campo móvel das novas formas de assujeitamento, mantêm com as massas de Outubro é a colocação em prática de um “trabalho da língua”.

É com o desejo de tornar observável este “trabalho da língua” numa região específica de coisas-a-saber, as do jurídico, que me avizinho aqui às lutas ideológicas de movimentos em que sujeitos não-contados, especificamente aqueles que se encontram subjetivados desde e pelo significante político LGBT+, veem-se injungidos a interpretar a cadeia significativa constitutiva de um espaço jurídico, o brasileiro, a que, novamente com Gadet e Pêcheux (2004, p. 189), poderia se designar como um “espaço regulamentar”, isto é, um espaço que “[...] se apoia sobre o sistema [...] de um texto redigido, que tende a constituir a unidade abstrata de uma Razão escrita, feita para ser aplicada à totalidade das conjunturas da prática jurídica”.

Neste espaço jurídico, há uma materialidade que joga nas “lutas por reconhecimento” – de que as diferentes versões teóricas que daquelas se ocupam não hão podido dar-se conta, a não ser pela alusão que seus impasses e contradições desenvolvem –, qual seja, a da ideologia, cujo conceito concreto de discurso permite tornar observável.

Trato, então, de dar preponderância a essa materialidade linguageira, de estatuto heterogêneo e plural, detendo o meu olhar na determinação complexa das práticas discursivas de comemoração de direitos no presente. Tais práticas podem ser definidas como práticas de discurso sobre objetos jurídicos, sustentadas por um discurso de (rememoração), refundantes do passado e significantes do que permanece juridicamente vívido em uma formação social.

Interrogo-me: como se move o jurídico em tais práticas? Que formas materiais suscitam tal movência? A quantas anda, nesta conjuntura, a sua sobredeterminação? O que o movimento do jurídico aí permite extrair de consequências teóricas, isto é, que andaimes há para mover na teoria materialista do discurso e desde ela na própria teoria materialista no que respeita ao jurídico? São muitas, e não pouco graves, as questões que articulo. E não penso responder todas elas neste trabalho. Propor questões é também já lidar com o movimento do concreto.

2. Movimentos da/contra/sob(re) a língua-de-madeira do jurídico

Gadet e Pêcheux (2004) compreendem que a figura do jurídico espelha um espaço intermediário entre a marca linguística e o traço lógico, após insistirem no fato de que:

Em toda língua falada por seres humanos, os traços significantes, as ‘marcas linguísticas não se estruturam segundo a ordem lógico-matemática. A dificuldade do estudo das línguas naturais provém do fato de que suas marcas sintáticas nelas são es-

sencialmente capazes de deslocamentos, de transgressões, de reorganizações. É também a razão pela qual as línguas naturais são capazes de política (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24).

Está, portanto, esse aspecto, intimamente relacionado a um outro. O real da língua não se deixa apreender pela lógica da lógica, isto é, o ideal de pureza a que se propôs a filosofia analítica, por meio de sua terapêutica da linguagem, vê-se afetado pela metáfora como um impossível de ser de outro modo. A metáfora é, então, o lugar mesmo de onde e para onde a língua faz política.

É aí que o jurídico se situa e que, analiticamente, ganha relevo. Dar-se conta de que o Direito, para evitar a metáfora e, portanto, a capacidade de política que nela habita, precisa fazer metáfora é, assim, fundamental para compreender de que maneira ele, ao denegar a política, faz política na e pela língua, seja utilizando-se da simulação de procedimentos lógico-matemáticos em classificações sem vestígio e jogos de ambiguidade, seja através dos artifícios da asserção e a repetição gregária. Novamente, Gadet e Pêcheux (2004, p. 24) o concebem da seguinte forma:

A língua do direito representa, assim, na língua, a maneira política de denegar a política: espaço do artifício e da dupla linguagem, linguagem dotada de senha e na qual para ‘bom entendedor’ meia palavra basta. A língua do direito é uma língua de madeira.

252 Com essa formulação, encontramos atestada a eficácia imaginária da língua do direito: denega-se a política, através da própria política que é a denegação. Este é o aspecto apontado por Althusser (2017, p. 81-82), quando afirma a propósito da universalidade formal do Direito:

É essa situação singular do Direito, que não existe *a não ser em função de um conteúdo do qual faz em si mesmo totalmente abstração* (as relações de produção), que explica a fórmula marxista clássica: o direito ‘exprime’ as relações de produção, embora, no sistema de suas regras, não faça qualquer menção às citadas relações de produção; muito pelo contrário, *escamoteia-as*.

Derivando, então, da política à metáfora, parece-me que tocamos mais de perto a eficácia simbólica do jurídico em nossa formação social. Eu formularia esse horizonte analítico da seguinte maneira: como a língua do direito exerce a sua eficácia simbólica numa formação social em que domina o modo de produção capitalista? Sob outros sentidos: como, fazendo metáfora, a língua do direito denega a metáfora? Ou, ainda: como aí se move a metáfora contra e sob(re) a metáfora?

Milner (2012, p. 40) toca esse campo, o da metáfora contra a metáfora, ao tratar do “ponto de poesia”:

Todo mundo sempre soube, aliás, e é fácil de reconhecer na tradição crítica, diversos nomes do ponto de cessação, que se poderia chamar inclusive de ponto de poesia: para uns, a morte; para outros, o obscuro; e, para outros, o sentido mais puro que se atinge arrancando as palavras do círculo da referência ordinária – o que designamos como hermetismo*. Para outros, como Mallarmé ou Saussure, o ponto em que a falta cessa – o um a mais que a preenche – reside na própria fonia; trata-se, então, de despojá-la do que ela tem de útil para a comunicação, isto é, renunciar ao distintivo: não mais o cúmulo de pureza do sentido, mas a faceta multiplicada da homofonia.

Não sendo a metáfora uma excepcionalidade, ou seja, não sendo nada na poesia estranho à língua, resta pensar como encontrar os meios de tornar a opacidade do hermetismo compreensível linguisticamente, e mais, historicamente, em sua dimensão de fato de discurso, do equívoco, em que se vê implicada a língua do direito.

É tendo em vista essa questão – somente formulável mediante sucessivos movimentos de idas e vindas ao horizonte complexo de materiais estruturantes da discursividade comemorativa de direitos – que exponho, a seguir, um gesto analítico com o qual tento regionalizá-la no tecido do presente. Meu gesto se baseia no estatuto *em relação a* da seguinte sequência discursiva de referência (sdr):



Figura 1 – sdr

Esta sequência é extraída de uma publicação no *Facebook*, datada de 13/06/2019, na página “#OrgulhodeserHomossexual”. Cuida-se de um material textual de ampla circulação, já que objeto de muitos compartilhamentos na mesma plataforma, bem como por sua publicação em outras plataformas enunciativas, tais como o site da *Revista Fórum*, em publicação datada do dia seguinte (14/06/2019), sob a rubrica “Um avanço civilizatório: discriminação contra LGBTI+ agora é crime”, assinada por Julian Rodrigues, militante de direitos humanos e do Movimento LGBT+.

O recorte observável recai sobre o fragmento acima para enfatizar, principalmente, a espessura tecnodiscursiva, isto é, linguageira e clicável (PAVEAU, 2021) de uma das *hashtags* políticas que organizaram a demanda jurídica em torno do acontecimento “criminalização da LGBTfobia”.

O tom imperativo da *hashtag* #CriminalizaSTF empresta um efeito de “ordem” à reivindicação, o que me parece visibilizar a instalação, no espaço contemporâneo de tais lutas por reconhecimento de direitos, de uma contradição/transformação pontual em face da dinâmica petitória obrigada pelo ritual jurisdicional.

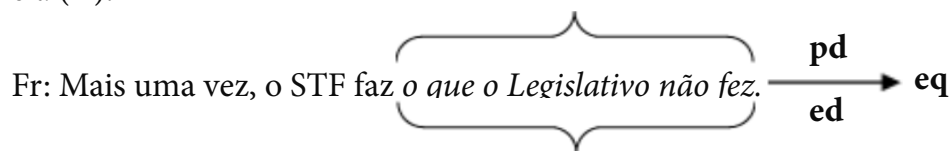
Isso se garante, na sdr, na sobredeterminação por uma circulação que se faz ressoar, com diferença, pelo digital, ao se considerar, especialmente, o funcionamento legitimatório da materialidade judicial como um discurso de escrita (GALLO, 2019) e que impõe, em sua forma e por sua especificidade enunciativa, a representação da voz.

Interessante se faz ressaltar, ainda, que, no arquivo encampado pela mencionada *hashtag*, está presente uma outra, cuja tônica não é a da reivindicação (*a priori* do acontecimento), mas a da comemoração (*a posteriori* ao acontecimento), qual seja: #ÉCrimeSim. Essa última, organizada como uma dupla afirmação, longe de implicar redundância, é semanticamente distintiva. O seu efeito confirmatório de uma asserção preexistente (x é crime) possui estatuto heterogêneo em relação à primeira *hashtag* analisada.

Após o acontecimento, as duas, frequentemente, circularam juntas em distintas publicações. Friso, então, que enquanto o verbo “criminalizar” pressupõe que o seu complemento não se signifique previamente pelo que se supõe ser um *crime*, lugar de evidência fabricado pelo Direito, sobretudo, pela simulação de procedimentos lógico matemáticos (PÊCHEUX, 2014), a dupla afirmação, materializada na segunda *hashtag*, põe em relevo, em seu campo comemorativo, que o *crime* está antes da *criminalização*, não sendo aí, assim, o espaço enunciativo estatal (*stricto sensu*) o lugar de sua proveniência, mas onde mesmo desemboca o que advém de outro lugar.

Da sua parte, a materialidade comemorativa da sdr trabalha a urgência em celebrar um evento jurídico significativo, qual seja, conforme formula o seu enunciador: “O STF (por 8x3) reconheceu que o Congresso Nacional deveria já ter aprovado uma lei que torne crime a homofobia e a transfobia [LGBTfobia]”.

Tendo por objetivo avançar nas relações interdiscursivas, recuperáveis na materialidade da sdr a título dos “efeitos de diálogo” (COURTINE, 2009) que ela mantém com a exterioridade, delimito a seguinte formulação de referência (fr):



Sejam **pd**: paráfrase discursiva (PÊCHEUX, 2014); **ed**: efeito de denúncia (MODESTO, 2018), e **eq**: equívoco (GADET, PÊCHEUX, 2004; LEANDRO FERREIRA, 1994). Pelo seu efeito de recordação, a fr reescritura (GUIMARÃES, 2002), na cadeia, o objeto comemorado, fazendo com que, ao encaixar a perífrase *o que o Legislativo não fez* no lugar de argumento interno do verbo fazer, aquele seja interpretado como diferente de si.

Tomada na história, a designação perifrástica faz trabalhar o equívoco, o qual optarei por representar aqui através do esquema de enunciado dividido (COURTINE, 2009).

No batimento entre o dito e o seu não-dito específico, o efeito de denúncia aí engendrado – parafraseável por: *o Legislativo não fez x* – é passível de ser havido em sua sobredeterminação pelo exterior, posto que construído sob a paráfrase discursiva de um referente interdito.

Por que esses sentidos e não outros? O exame do arquivo permite evocar, como elementos determinantes das condições de produção da sdr, sentidos que intervinham sobre o espectro do vir a ser do evento jurídico comemorado, articulando-o no campo:

a) de um *impossível*, em formulações como:

“...os ministros não possuem competência legislativa...”
/ “...eles nem sabem que o supremo NÃO legisla...”
/ “...A Constituição PROÍBE que o STF invente lei penal...”

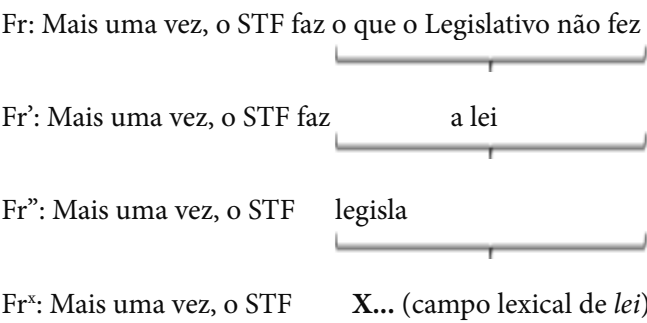
b) sentidos, ainda, que indiciavam, como leio, *vacilações discursivas* (PÊCHEUX, 1997) no interior de uma filiação, provando da necessidade da determinação como materialização do litígio histórico (HAROCHE, 1992), tal como se pode compreender a partir da seguinte formulação extraída do voto do ministro relator no processo judicial respectivo:

“Não cabe, pois, ao Poder Judiciário atuar na anômala condição de legislador positivo”.

Por esses sentidos, tocava-se a lógica disjuntiva própria às coisas-a-saber de um universo administrativo (PÊCHEUX, 2006), o dos especialistas em doutrina jurídica (EDELMAAN, 1976), convocando-se as formas da proibição de interpretação quanto a objetos constitutivos do espaço jurídico

regulamentar (GADET, PÊCHEUX, 2004), tais como, *competência legislativa*, *legislar*, *lei*, *legislador* etc., objetos cuja língua do direito empresta preciosismo e trata de estabilizar metaforicamente.

Compreendendo, então, a sdr, em sua dimensão de “texto que surge como acontecimento a ler” (PÊCHEUX, 1999, p. 52), como um gesto de repetição inscrito num efeito de série; o exercício da reformulação permite explicitar, “por paráfrase controlada” (ACHARD, 1999, p. 12), os seus implícitos, não estáveis e nem sedimentados, residentes, sob a forma de remissões e retomadas, na regularização em que aquela está inserida.



A fr em análise admite, segundo penso, tomar a sdr em que se lineariza como índice de uma resistência, da ordem do “entender mal”. Nos termos de Pêcheux (1990, p. 17):

[...] toda genealogia das formas do discurso revolucionário supõe primeiramente que se faça retorno aos pontos de resistência e de revolta que se incubam sob a dominação ideológica.

As resistências: não entender ou *entender errado*; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (eu grifo).

Tal posição teórico-analítica aponta não apenas para a opacificação do que seria um tipo revolucionário de discurso – as formas do discurso revolucionário não são da ordem do dado, mas pressupõem um trabalho genealógico que as possa reunir e descrever, inclusive sob as malhas do Um (dividindo-se em dois) da dominação ideológica – como também para o fato de um trabalho de retorno aos “pontos de resistência e revolta” não pode ceder à ilusão do “todo mundo sabe” da filosofia da consciência e do voluntarismo, senão fazer do inconsciente e da metáfora um lugar possível desde onde a história se processa como uma luta móvel em pequenas escalas.

É assim que o gesto de análise aqui empreendido oferece lugar para que a metáfora se possa fazer escutar como o traço significante de um trabalho da resistência – não apenas a resistência dos sujeitos (efeito de denúncia), mas sobretudo a *resistência dos sentidos* (da ordem do equívoco), inscrevendo a sua possibilidade, pertinência e necessidade histórica de significar – sob(re) e contra a língua de madeira do Direito; parte de uma prática mais difusa em que as coisas-a-saber do universo administrativo, estruturadas pelo campo lexical de *lei*, são (re)subjetivadas, (re)interpretadas e (re)significadas no cotidiano da comemoração de direitos no presente. Trabalho em razão do que a língua de madeira, também aí presentificada, vem empreender o seu efeito antilapso, sua necessidade administrativa de cobrir logicamente os campos heterogêneos do real, para reconduzir as palavras ao seu suposto sentido mais puro.

3. Mover andaimes: a propósito do “sistema real do Direito”

O estatuto do Direito nas formações sociais capitalistas **é o de um aparelho ideológico de Estado** (ALTHUSSER, 2008). Com essa formulação, o filósofo materialista conferia estatuto explicativo ao Direito e ao seu caráter *dominante* no espaço do que chamava, provisoriamente, “ideologias práticas”. Proponho, contudo, algo como “um passo atrás”, de modo a resgatar/deslocar algumas das questões cobertas pelo momento “descritivo” da reflexão althusseriana sobre o que se designa por “Direito” em nosso tempo, sem deixar de levar em conta o seu funcionamento de AIE.

No capítulo V de *Sobre a reprodução*, Althusser ressaltará – na sequência de Marx, Engels, Kant e, parcialmente, Hegel – três características a propósito do jurídico: a. sistematicidade (não contradição e saturação internas ao sistema jurídico); b. formalidade (necessidade de se fazer abstração de seu “conteúdo” – relações de produção e seus efeitos), e c. repressividade. Tais características emprestam ao Direito o seu caráter relativamente distinto com relação à ideologia jurídica (+ suplemento moral): “O Direito diz...”, ao passo que a ideologia jurídica inscreve as suas evidências de saber, “[...] fora do sistema das regras do Direito e de seus limites, em um *discurso* ideológico que é estruturado por noções completamente diferentes” (p. 90).

Desta feita, a ideologia jurídica (+ suplemento moral) cobre o campo da implicação do Direito (= Códigos) no cotidiano.

Esse esquema distintivo reaparece, transformado, no capítulo XI, agora circunscrito ao “avanço explicativo” proposto pelo autor, no qual, conforme afirma:

[...] temos fortes razões para considerar que o ‘Direito’ (ou, antes, o *sistema real* que essa denominação designa, dissimulando-a, já que faz abstração da mesma, a saber: os Códigos + a ideologia

jurídico-moral + a polícia + os tribunais e seus magistrados + as prisões, etc.) merece ser pensado sob o conceito de *Aparelho ideológico de Estado* (ALTHUSSER, 2008, p. 189).

O jurídico cobriria, assim, enquanto *sistema real* (AIE), tanto o que “O Direito diz...” (simbólico), quanto o seu modo de funcionamento relativamente “fora de si” (imaginário). A noção de real aí aparece adstrita a uma interpretação do real que é, no limite, empírica (tal como na definição de Ideologia como representação imaginária do “real da existência” dos sujeitos).

Para mim, tal esquema “reinverte o buquê” da distinção doutrinária entre Direito objetivo e direito subjetivo, a qual, ademais de se determinar pelo par opositivo implícito/explicito, não oferece lugar para a resistência, fazendo, assim, do cotidiano o domingo onde desemboca “o pensamento jurídico”.

Sobre tal esquema, Edelman (1976, p. 34), após um panorama expositivo sobre “a vida doutrinal do sujeito de direito”, isto é, como o Direito explica para ele mesmo a categoria de sujeito de direito, formula de modo bastante sugestivo:

O que se disse, é que o homem tem um poder [direito subjetivo] que lhe é dado pelo conceito de direito: o direito objetivo. No que se disse, i. e., no que foi explícito, podemos ler já o funcionamento da ideologia, considerando como adquiridas as teses de Althusser (grifo do autor).

258

Ancorando-se, a distinção entre Direito e ideologia jurídica, na fraseologia doutrinária, permanece descritiva, em minha interpretação, e não permite compreender de modo consequente fatos de (inter)discurso, a exemplo do analisado neste trabalho. É, com efeito, o próprio conceito de interdiscurso como um corpo complexo e sócio-histórico de traços (PÊCHEUX, 2015) que me parece permitir avançar nesse ponto.

Revisto sob a esteira do presente, região de inserção deste gesto leitor, tal esquema distintivo, talvez ainda, sucumba diante de uma conjuntura em que as fronteiras entre o Grande Texto (do Direito) e as textualidades cotidianas se anunciam cada vez mais borradas, conjuntura em que o princípio jurídico de sistematicidade precisa exceder o seu eixo. Igualmente, tal posição perde de vista os fatos de resistência na ordem do discurso, circunscrevendo o campo do cotidiano ao de uma submissão (à ideologia jurídico-moral) sem falhas. Em suma, perde de vista o *movimento* do jurídico nas formas pelas quais o desejo dos sujeitos se discursiviza.

A partir do *corpus* deste trabalho e do arquivo que lhe é coextensivo, de outra parte, deparo-me com um jurídico havido enquanto um sistema real-*simbólico-imaginário*, movimentando-se e rearticulando-se entre níveis que se tocam sem perder sua especificidade. Um sistema que, percorrido por falhas,

cimenta-se em materialidades heterogêneas, **mutuamente irreduzíveis** e de eficácia de diversos relevos.

Desde tal sistema, pende a *lei* como um *real imperdoável* (PÊCHEUX, 2006), a que ninguém pode desconhecer. Ao mesmo tempo, o seu “conhecimento” é da ordem de um “saber” ek-sistente.

Do lado do simbólico (que se representa para si mesmo como o campo do “Direito objetivo”), flutuam as formas significantes *preciosas*: códigos, prédios institucionais, togas, prisões, textos de doutrina (fazendo às vezes de uma lei de interpretação) etc. Cada uma dessas formas oferece lugar à interpretação, à metáfora, ao outro sentido; fiando a sua materialidade, a de um AIE, em tecido de reprodução/contradição/transformação. E porque há sujeitos – e que isso tem que ver com o fato de o serem já sempre na ordem do Direito e no próprio interior do seu efeito – sentidos podem se mover, ou mesmo mudar de lugar.

O hermetismo, então, em sua especificidade histórica, pode aparecer como o sintoma que amarra tomadas de posição na recusa de determinados sentidos – a metáfora contra a metáfora –, em posições doutrinárias que se inscrevem, inclusive, na ordem languageira do cotidiano, funcionando de modo a inibir uma invasão de imaginário discursivizado sobre jurídico na cadeia significante do Direito; no campo heterogêneo em que aquela mesma se convola em embates móveis e pontuais, mal-dito e mal-entendido, a que as práticas discursivas de comemoração de direitos no presente permitem tornar observável, descritível/interpretável.

O estatuto dessa invasão é ele também simbólico, indo além de um mero fato de implicitação. O que coloca, segundo penso, uma necessidade de reposicionamento dos andaimes sobre os quais a teoria materialista do discurso faz do direito um fato discursivamente observável. Um destes conceitos é o de juridismo.

Não só a hierarquia de autoridade nas relações entre as pessoas, mas também as opiniões e crenças, as regras e padrões de comportamento socialmente estabelecidos, baseados no senso comum, possibilitam a atribuição de direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas, instaurando um juridismo no cotidiano das relações interpessoais. Enquanto “intertextualidade da instância jurídica, do Direito”, o juridismo se coloca no nível do não-dito, do *implícito* (LAGAZZI, 2002, p. 46, eu grifo).

O funcionamento do hermetismo como um sintoma pelo qual o Direito denega a metáfora, fazendo metáfora, permite ressaltar, então, um outro nível de juridismo, ou melhor, tomar esse conceito em sua própria equivocidade e movimento no discurso teórico, instituindo-o,

também, como o trabalho da metáfora próprio de uma cadeia simbólica que admite resistência sob e contra a dominação.

Um trabalho sob(re) e contra a língua de madeira do Direito parte de uma prática mais difusa em que as coisas-a-saber do universo administrativo, estruturadas pelo campo lexical de lei, são (re)subjetivadas, (re)interpretadas e (re)significadas no cotidiano. Tal trabalho, então, oferece lugar à resistência.

Acredito poder representar a economia móvel deste litígio por meio da seguinte articulação borromeana, com a condição de que tal representação se faça compreensível historicamente pelo dispositivo teórico-analítico materialista de discurso:

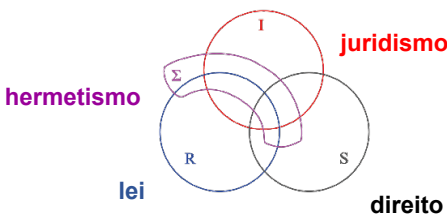


Figura 2 – articulação borromeana do sistema real-simbólico-imaginário do Direito

4. O equívoco na luta teórica

Que lugar para o equívoco na luta teórica? Com Althusser (ano, p. 81):

Sabemos que, em primeiro lugar, é preciso uma revolução para que o mundo da sociedade “mude de base”. Mas depois da revolução é preciso ainda uma luta extremamente longa e dura, no domínio do político e do ideológico, para estabelecer, consolidar e fazer triunfar a nova sociedade. O mesmo acontece para o mundo do pensamento. Depois de uma revolução teórica, é necessário ainda uma luta extremamente longa e dura no domínio do teórico e do ideológico, para estabelecer, fazer reconhecer e triunfar o novo pensamento, sobretudo tratando-se de um pensamento que funda uma nova ideologia e uma nova prática política. Enquanto esta longa luta não triunfar, a revolução na sociedade e a revolução no pensamento correm um grande risco: o de serem esmagadas pelo antigo mundo, e caírem direta ou indiretamente sob o seu jugo.

Essa luta não se pode dar por terminada nunca! Entretanto, se, com Pêcheux (2006), entendemos que o marxismo não inaugura uma ciência de tipo novo, no mesmo sentido da física, isto é, não se pode estabilizar o real que está no lugar de sua causa, posto se tratar de um real de estatuto heterogêneo e, por que não dizer, movente e equívoco, como compreender aí o campo

relativamente autônomo que se cumpre na especificidade da luta teórica, ou melhor, da luta de classes na teoria?

[...] la lucha de clase en la teoría obedece al principio de la lucha de clase que de hecho es. En filosofía también, el combate es lo que hace a los combatientes, con mayor razón teniendo en cuenta que uno de los partidos en pugna, el idealismo, no busca ese combate, al tiempo que lo sostiene con feroz encarnizamiento, según una estrategia que consiste en contener al enemigo, en los dos sentidos de este término. El materialismo debe pues ir a buscar lo que es exterior al idealismo dentro de él (GOSHGARIAN, 2017, p. 21).

É, então, nessa busca pelo exterior (materialismo) no próprio interior do idealismo e não na fixação de uma suposta univocidade a “um conceito teórico” que deve se situar a especificidade da luta teórica, sem equivocar-se ao solapar o equívoco, mas pelejando em seu favor.

Sob a égide da lógica da diferença (diferença sem contradição, eu diria), o equívoco se faz representar, simetricamente, no campo dos “indecidíveis”. Não se trata aí do equívoco em sua especificidade histórica, senão de tomá-lo na plurivocidade, na “quase-conceitualidade” (DERRIDA, 1996), isto é, em sua inafastável aporia e diferença.

Outra me parece ser uma posição que se queira materialista – e que dê ênfase ao fazer sentido de uma história que se move sobre o sem-sentido – a propósito do equívoco e em seu favor. Antes da aporia está a contradição. E a lógica da contradição, por mais que possa alimentar-se da instabilidade e movência que uma lógica da diferença pode fornecer, não pode ceder diante da ilusão miraculosa de que o outro sentido se realiza em toda parte, ainda que a sua onipresença virtual, essa sim, se possa assinalar.

Sob outros sentidos, desde uma posição materialista, a história sempre decidirá o equívoco, determinando, no bojo de um estado de conjuntura, que as direções de sentido se organizem uma “por cima” e outras “por baixo” – e isso em “um tempo” sempre cortado pelos relevos de anacronia que lhe são constitutivos. Alimentar-se da movência injungida pela quase-conceitualidade para daí tomar posição, na luta teórica, a propósito de seus andaimes, me parece um bom itinerário para a teoria materialista – e não apenas para a teoria materialista do discurso. É preciso não fazer como o faz a língua do direito – voltando a metáfora contra a metáfora –, mas afirmá-la no cerne de sua historicidade e necessidade, a favor dela.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ser marxista en filosofía*. Tradução de Alcira Bixio. Texto estabelecido e anotado por G.M. Goshgarian. Espanha: Ediciones Akal, 2017.

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Introdução de Jacques Bidet. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

COURTINE, Jean-Jacques Courtine. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Prefácio de Michel Pêcheux. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Apories: mourir – s’attendre aux “limites de la vérité”*. Paris: Galilée, 1996.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EDELMAN, Bernard. *O direito captado pela fotografia: elementos para uma teoria marxista do direito*. Tradução de Soveral Martins e Pires de Carvalho. Coimbra: Centelha, 1976.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Revisão de Maria Claudia Gonçalves Maia. Campinas: Pontes, 2004.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, Solange Leda. Sobre a materialidade digital. In: GRIGOLLETO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmass; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva (orgs.). *Sujeito, sentido, resistência: entre a arte e o digital*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GOSHGARIAN, G. M. Prefácio. In: ALTHUSSER, Louis. *Ser marxista en filosofía*. Tradução de Alcira Bixio. Texto estabelecido e anotado por G.M. Goshgarian. Espanha: Ediciones Akal, 2017, p. 7-26.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

MOURA, I.
*A metáfora contra
a metáfora:
Materialidades da
Comemoração de
Direitos*

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira. (Org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

KAFKA, Franz. Diante da lei. In: Franz Kafka essencial. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

LACAN, Jacques. A terceira. In: *Cadernos Lacan*. Porto Alegre: publicação não comercial da APPOA, v. 2, p. 1-72, 2002.

LAGGAZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambiguidade ao equívoco*. Tese de Doutorado em Linguística (Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Unicamp, 1994.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Tradução e notas de Paulo Sérgio de Souza Júnior; revisão técnica de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e Maria Rita Salzano Moraes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MODESTO, Rogério Luid. *‘Você matou meu filho’ e outros gritos: um estudo das formas da denúncia*. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2018.

PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Organizadores: Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. 1. ed. Campinas, SP: 2021.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise ; HAK, Tony (orgs.). Tradutores : Bethania Mariani, Eni Pulcinelli Orlandi, Jonas de A. Romualdo, Lourenço Chacon J. FilhoManoel Gonçalves, Maria Augusta B. de Matos Péricles Cunha, Silvana M. Serrani, Suzy Lagazzi. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 7-24, Jul./Dez. 1990.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e memória: Projeto de pesquisa. In : ORLANDI,

Eni. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Campinas : Pontes, 2015, p. 141-150.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel (Orgs.). *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso* : uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. A língua inatingível. *In*: PÊCHEUX, Michel. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TIMSIT, Gérard. *Les Noms de la loi*. Paris: PUF, 1991.

VENTURINI, Maria Cleci. Rememoração/comemoração no Discurso Urbano. *Rua*, v. 15, n. 1, p. 73-88, 2009.