

Interfaces



ISSN 2179-0027

VOLUME 17 NÚMERO 1

Editora

Dra. Maria Cleci Venturini

Conselho editorial

Dr. Adail Sobral (UCPEL)
Dra. Alice Atsuko Matsuda (UTFPR)
Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)
Dr. Antônio Esteves (UNESP)
Dra. Aracy Ernest (UCPEL)
Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)
Dra. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)
Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)
Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)
Dra. Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)
Dra. Ercilia Cazarin (UCPEL)
Dra. Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)
Dr. Juan Mañuel López Muñoz (UCA/Cádiz/Espanha)
Dra. Luísa Lobo (UFRJ)
Dra. Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)
Dra. Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)
Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)
Dra. Sonia Pascoalati (UEL)
Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Consultores *ad doc*, desta edição (Vol. 17, no. 01)

Adilson Carlos Batista
Adriana Bernardim
Aline Venturini
Andressa Marchesan
Bárbara Del Rio Araújo
Cecília de Oliveira Rutkoski
Cindy Mery Cavioli-Prestes
Edson Santos Silva
Élcio Aloísio Fragoso

Ellen Taborda
Elenir Guerra
Elisama Garcia Carneiro
Davi Gonçalves
Gabriela Gonçalves Ribeiro
Géssica Cappeloni
Gilmar Azevedo
Heitor Pereira de Lima
Jaíne Machado da Silva
José Carlos Moreira
Katielli Chaves
Kelly Fernanda Guasso da Silva
Leandro Tafuri
Leilane Ortega
Luana Vitoriano Gonçalves
Lucas Martins Flores
Luciane Trennephol da Costa
Márcia Maria Medeiros
Maria Cláudia Teixeira
Mariana Máximo
Marcus Vinicius da Silva
Milena Barros
Neide Pinheiro
Rafael Bento Fernandes
Paulo do Prado
Venan Alencar
Verli Petri

Diagramação

Heloisa Zolinger Polak

Sumário

Entre língua, literatura e outras artes o debate acontece

Maria Cleci Venturini

6-10

Artigos

Destruição da origem: uma reflexão sobre a autoria na crônica “Invenções”

Davi Gonçalves

12-21

A Legislação migratória brasileira como dispositivo ideológico: Ambivalências entre acolhimento e exclusão

Sandra Regina Ramos Santos, Élcio Aloísio Fragoso

22-32

A separação dos pais na Literatura Infantil: uma análise comparativa entre *O Dia de Ver Meu Pai* e *O Menino Maluquinho*

Nelci Alves Coelho Silvestre

33-55

Os sentidos da censura na Música os *Escravos de Jó*, de Milton Nascimento

Renato Antonio Lima, Alexandre Sebastião Ferrari Soares

56-66

“Até que ela vire manchete”: Violência contra a mulher em discurso

Dantielli Assumpção Garcia

67-79

Um retrato da compreensão leitora no Ensino Superior

Luciane Baretta

80-90

Discursividade colada à tela: O impacto do funcionamento discursivo da voz e sua relação com a criança brasileira

Neosane Schlemmer

91-100

Manifestações autorais em *História do Cerco de Lisboa*, de José Saramago

Altamir Botoso Wellington Furtado Ramos

101-114

- Infância, resistência e memória em *O Som do Rugido da Onça***
Clara do Prado Patricio, Milena Barros Tavares 115-124
- Formação de professores e práticas de Leitura no Ensino Fundamental: Contribuições para o enfrentamento das fake news**
Márcio José Winchuar 125-139
- Manuais de Linguagem Inclusiva de Gênero: A manualização do saber linguístico e o discurso sobre igualdade veiculado por instituições do Brasil**
Camilla Machado Cruz 140-153
- Representação literária da maternidade indígena: Reflexões e provocações necessárias**
André Eduardo Tardivo 154-169
- Museu como espaço discursivo na produção do conhecimento escolar**
Leliane Ortega, Leandro Tafuri 170-187
- Regimes de verdade e disputa discursiva: uma análise transfeminista da nota técnica “Cotas para os autointitulados transgêneros nas Universidades”, da Associação Mátria**
Ronna Freitas de Oliveira 188-197
- Língua materna: um conceito Incômodo**
Leliane Ortega, Leandro Tafuri 198-212
- Nada sobre nós sem nós: O lugar de fala e os atravessamentos discursivos na enunciação dos sujeitos surdos**
Raquel Maria Cardoso-Pedroso, Nádia Neckel 213-223
- As dores de *Ponciá Vicêncio* como figuras da opressão social e da herança colonial**
Charles Durães, Cássio Roberto Borges da Silva 224-236

APRESENTAÇÃO: ENTRE LÍNGUA, LITERATURA E OUTRAS ARTES O DEBATE ACONTECE

A *Revista Interfaces* completa, em 2026, dezessete anos de publicações ininterruptas: inicialmente com duas edições anuais, em alguns anos publicamos quatro edições e, por fim, estamos publicando três edições anuais. Quase vinte anos de trabalho e de parcerias demanda que voltemos aos números anteriores para vermos quantos artigos de incontestável relevância científica foram publicados e que precisam ser lidos e relidos. Vale pensar em quantos pesquisadores de renome já passaram pela *Revista Interfaces* e quantos jovens podem ter publicado o seu primeiro artigo nesta revista, entrando, assim, para o mundo da ciência. Quantos artigos já foram publicados? Quantos artigos foram avaliados e, após sugestões dos consultores *ad doc*, puderam ser repensados, melhorados, tornando-se um texto de relevância para a pesquisa e digno de ser publicado?

Não é sem razão que chamamos a atenção para a qualidade das publicações e, nesse sentido, testemunhamos que já nos aconteceu, muitas vezes, estar escrevendo um artigo ou capítulo de livro e precisar pesquisar determinada noção e encontrá-la desenvolvida e digna de ser citada em artigo publicado na nossa revista. Por isso, reafirmamos que entre a língua, a literatura e outras artes o debate acontece. Não é sem razão que chamamos a atenção para as avaliações e para a importância dos consultores *ad doc*, que realizam um trabalho gratuito e de qualidade, apresentando sugestões, buscando pensar do lugar do outro. Poderíamos trazer outros pontos para destacar que um periódico que circula há dezessete anos tem um percurso histórico e certamente tem contribuído para o avanço das pesquisas e por que não dizer: tem contribuído também com as ciências da linguagem.

Desde sempre o objetivo foi e continua sendo a valorização das interfaces, seja entre língua e literatura, seja entre outras artes e também com a história. Entendemos que andar nos entremeios não significa invadir o território do outro, nem minimizar pesquisas ou domínios do conhecimento, mas compreender e defender que não vivemos em um mundo à parte e nem fechados em 'bolhas'. Vivemos em um tempo de muitas informações, de muitas publicações e de muitas 'falações' e, por isso, precisamos andar por muitos caminhos, aceitar que um conhecimento talvez precise de um conhecimento que veio antes. Fechar-se em um campo disciplinar, pode inviabilizar o debate, os deslocamentos teóricos e, especialmente, a oportunidade de compreender que os pesquisadores, especialmente, os que militam nas ciências da linguagem mobilizam, por vezes, objetos de outros campos teóricos.

A professora Verli Petri (UFSM) tem sido bastante citada e valorizada com a publicação do texto **O funcionamento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso**, publicado em 2013, em um livro organizado em parceria com Cristiane Costa Dias (UNICAMP), na obra que traz no título o seu próprio objetivo, que é pensar a teoria, o método e a análise, centrando-se na Análise de Discurso. A pesquisadora destaca

que o pêndulo é “bastante discutido na área da física, sobretudo na Física Experimental, enquanto ‘corpo pesado, pendurado num ponto fixo que oscila de vaivém” (Petri, 2013, p. 40) e sinaliza como esse movimento de vaivém funciona na Análise de Discurso, recuperando “uma gama de significados, recuperando a historicidade de algo que vem de outro lugar para constituir sentidos na Análise de Discurso na atualidade” (idem, p. 41). Explica, ainda, que está trabalhando com uma metáfora e, nesse sentido, destacamos que interpretar metáforas exige que o sujeito ande por outros caminhos, saia da sua zona de conforto, estabeleça relações.

Trazemos mais um exemplo para dar visibilidade e destacar as metáforas e o modo como, adentrando no território que ilusoriamente dizemos que é do ‘outro’, enriquecemos nossas pesquisas e nossos textos. Em um texto publicado em 2018, Solange Mittmann (UFRGS) e Luciene Jung de Campos (UCS) apresentaram a obra **Fios do discurso: entre cerziduras e descosturas**, sinalizando que a obra se realiza na **Linha da contradição**. Nesse texto de apresentação, as pesquisadoras mobilizam a metáfora da costura, trazendo a Moça Tecelã, de Marina Colassanti para destacar o fazer do analista de discurso, concluindo que “Analisar discursivamente pressupõe, além do cerzir, o descosturar” (Mittmann, Campos 2018, p. 1). No título do livro e no texto de apresentação, a metáfora da costura sinaliza para o que é ser/tornar-se analista de discurso.

Podemos dar mais um exemplo: Alexandre Sebastião Ferrari Soares, Dantielli Assumpção Garcia e Norma Vieira (UNIOESTE) organizaram a obra **Tornar-se analista de discurso** e, no convite para publicação, colocaram aos pesquisadores questões em torno do ‘ser analista de discurso’, colocando em suspenso ‘o tornar-se’, indicando mais uma metáfora que vem de outro lugar. Em Venturini (2023), publicado nessa obra, jogamos com a palavra per(curso), que funciona como uma metáfora da caminhada do pesquisador analista de discurso, sinalizando que o sujeito jamais se torna analista, ele sempre vai estar em (per), sinalizando trajeto, caminhada um ‘fazer-se’ na pesquisa continuamente, estando sempre em curso e a nossa epígrafe foi retirada do texto de apresentação do livro organizado por Mittman e Campos (2018).

Poderíamos trazer outros tantos exemplos, não só de analistas de discurso, outros tantos, destacando um: o Fundador da Linguística como ciência: Ferdinand de Saussure que ilustrou a Curso de Linguística Geral com muitas metáforas, dentre elas a da folha de papel, o jogo de xadrez e outras...

Artigos da primeira edição de 2026

A apresentação dos artigos publicados na *Revista Interfaces* da UNICENTRO oferece um panorama rico e diversificado de pesquisas que transitam entre a literatura, a análise de discurso e as práticas de ensino. O primeiro eixo de estudos dedica-se à reflexão e à análise de obras literárias sob diferentes perspectivas teóricas. Em **A destruição da origem: o mito da autoria na crônica “Invenções”**, Davi Gonçalves (UNICENTRO) discute a crônica de Luís Fernando Veríssimo à luz das teorias de Roland Barthes, Michel Foucault e Jorge Luis Borges, problematizando a ideia de origem e a unidade da voz autoral. A crônica encena a partir da figura de Fernando Pessoa e de seus heterônimos o descentramento do sujeito criador e a autonomia das obras, inserindo-se em um horizonte teórico que problematiza a ideia de origem e de unidade da voz autoral. Essa mesma reflexão sobre a autoria ressurgiu em **Manifestações autorais em História do Cerco de Lisboa, de**

José Saramago, onde os autores Altamir Botoso e Wellington Furtado Ramos (UEMS) analisam a presença dos “autores em abismo” e o paralelo entre os personagens e o autor empírico. A base teórica que sustenta as reflexões centra-se nos estudos críticos de Alain Goulet (1996, 2006), Lucien Dällenbach (1991), Mariângela Alonso (2017, 2024), Ana Maria Cavalcante (2018).

A literatura direcionada ao público infanto-juvenil e suas representações sociais são exploradas em **A separação dos pais na literatura infantil brasileira: uma análise comparativa entre *O dia de ver meu pai* e *O Menino Maluquinho***, de Nelci Alves Coelho Silvestre (UEM), que compara as obras de Vivina de Assis Viana e Ziraldo pelo viés da Estética da Recepção, especialmente, as contribuições de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, examina-se como cada autor aborda esse tema considerado tabu na época, propondo diferentes perspectivas sobre o divórcio e seus efeitos na infância. A autora conclui que Viana apresenta uma visão melancólica e problemática das representações sociais, através do protagonista Fabiano, Ziraldo propõe uma abordagem mais otimista com a obra *O Menino Maluquinho*. A análise contempla tanto os aspectos verbais quanto os não-verbais (ilustrações), demonstrando como a interação entre texto e imagem produz diferentes efeitos de sentido e solicita diferentes tipos de leitores.

As identidades e as questões de pertencimento na literatura contemporânea também ganham destaque em **Infância, resistência e memória em *O Som do Rugido da onça***, em que Clara do Prado Patrício e Milena Barros Tavares (UFPR) investigam como a branquitude e a resistência indígena se discursivizam na obra de Micheline Verunschik. No movimento de análise, levam em conta os atravessamentos ideológicos na constituição dos sujeitos. A questão respondida foi: “Como a branquitude se dá na formação social da infância, tanto nas crianças brancas europeias como no contexto brasileiro?”

A representação feminina e a ancestralidade são problematizadas em **Representação literária da maternidade indígena: reflexões e provocações necessárias**, de André Eduardo Tardivo (UEM), a partir da obra de Auritha Tabajara com o objetivo de discutir a representação materna da mulher indígena na seara da literatura brasileira contemporânea e no artigo **As dores de Ponciá Vicêncio como figuras da opressão social e da herança colonial**, escrito por Charles Durães e Cássio Roberto Borges da Silva (UESB), que examina a confluência de opressões de raça, classe e gênero no romance de Conceição Evaristo. Os autores se propõem a mapear e analisar as dores de Ponciá — englobando as esferas econômica, de trabalho, familiar, de segregação urbana e, especialmente, a crise de identidade, concluindo que a fragilidade da identidade de Ponciá é forjada por essa confluência de violências.

Ampliando o escopo das análises para o funcionamento ideológico e as disputas de sentidos na sociedade, a Análise de Discurso se faz presente em diversos trabalhos. Em **A legislação migratória brasileira como dispositivo ideológico: ambivalências entre acolhimento e exclusão**, Sandra Regina Ramos Santos e Élcio Aloisio Fragoso (UNIR) investigam como a lei atua na produção de sentidos ambivalentes sobre o estrangeiro. Os autores mobilizam os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Materialista, recorrendo à noção de memória discursiva e problematizando o imaginário do acolhimento, a rotulação, a fronteira e a necropolítica, considerando as Leis 9.474/1997 e 13.445/2017 e o Decreto 9.199/2017. Os resultados indicam que a legislação constrói a imagem do Brasil como nação acolhedora, mas atualiza memórias securitárias que limitam o acesso a direitos, tornando visível um funcionamento ideológico constitutivo da lei. A

censura e a resistência são os eixos de **Os sentidos da censura na música os *Escravos de Jó*, de Milton Nascimento**, de Renato Antonio Lima e Alexandre Sebastião Ferrari Soares (UNIOESTE), que analisam os efeitos de sentido da obra durante a Ditadura Militar com base na teoria de Michel Pêcheux. A violência estrutural e o silenciamento também são discutidos em **“Até que ela vire manchete”**: **violência contra a mulher em discurso**, de Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE), que aborda o discurso patriarcal a partir da materialidade digital.

Ainda no campo discursivo, as novas mídias e a linguagem são foco de **Discursividade colada à tela: o impacto do funcionamento discursivo da voz e sua relação com a criança brasileira**, de Neosane Schlemmer (UNIOESTE), aborda a repetição algorítmica da voz e da fala cantada. A análise explicita que a repetição, intensificada pelos mecanismos algorítmicos, não opera de modo inocente, uma vez que estabiliza sentidos e fixa posições de sujeito, interpelando a criança por meio da voz antes mesmo de uma elaboração consciente do significado. Ao considerar as condições de produção mediadas pela tela e destaca o papel da voz e da fala cantada como operadores discursivos centrais nos processos de assujeitamento e produção de sentidos na infância contemporânea brasileira. O debate sobre a linguagem inclusiva é analisado por Camilla Machado Cruz (UNIOESTE) em **Manuais de linguagem inclusiva de gênero: a manualização do saber linguístico e o discurso sobre igualdade veiculado por instituições do Brasil**, analisando parte de uma nota técnica, que busca deslegitimar as lutas por cotas para pessoas trans nas universidades brasileiras. Esta análise se fundamenta em perspectivas transfeministas e nos debates sobre performatividade (Butler, 2017; 2018). Dentro dessa mesma temática Ronna Freitas de Oliveira (UFPR) examina os regimes de verdade e a violência política em **Regimes de verdade e disputa discursiva: uma análise transfeminista da nota técnica “Cotas para os autointitulados transgêneros nas universidades”**, da Associação Matria. O lugar de fala e as resistências dos sujeitos surdos frente ao ouvintismo também são discutidos por Raquel Maria Cardoso-Pedroso e Nádia Neckel (UNISUL) em **Nada sobre nós sem nós: o lugar de fala e os atravessamentos discursivos na enunciação dos sujeitos surdos**.

Por fim, a revista dedica espaço essencial às práticas de ensino, à formação docente e à compreensão da linguagem. Luciane Baretta (UNICENTRO), em **Um retrato da compreensão em leitura no Ensino Superior**, discute o desempenho de estudantes universitários de um curso de Letras Português, na modalidade EAD. Os resultados indicam que a flexibilidade dos participantes ao adotar diferentes processos durante as tarefas propostas não foi suficientemente eficaz, haja vista os escores relativamente baixos alcançados nos testes de compreensão. Essa mesma preocupação com o letramento orienta o artigo **Formação de professores e práticas de leitura no Ensino Fundamental: contribuições para o enfrentamento das fake news**, de Márcio José Winchuar (UNESPAR), que reflete sobre o papel da leitura na formação crítica dos estudantes. Os estudos relacionados aos multiletramentos (Rojo, 2022) e ao letramento literário (Cosson, 2019), articulados a uma concepção de leitura como prática social, dialógica e de combate a alienação (Silva, 1998), fundamentam este artigo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica aliada à elaboração de uma sequência básica de leitura, estruturada nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, a partir de diferentes gêneros e linguagens. Os resultados indicam que práticas intencionais de leitura literária contribuem significativamente para a formação de professores e para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Ainda em torno de espaços essenciais à prática de ensino e à formação docente, Leliane

Regina Ortega (UFPR) e Leandro Tafuri (UFPR, Faculdades Guairacá) discutem a relação entre instituições de ensino e espaços culturais é explorada em **Museu como espaço discursivo na produção do conhecimento**, propondo o uso pedagógico dos museus na educação formal. Para encerrar o panorama em torno dessa temática, a própria base do ensino é problematizada por Luan Alex de Mattos e Angela Derlise Stübe (UFFS) no texto **Língua Materna: um conceito incômodo**, discutem a noção de língua e a centralidade dessa noção no campo da linguística e sua interface com a psicanálise.

Instaurar um efeito de fechamento:

Apresentadas as nossas considerações de um percurso da *Revista Interfaces* e depois de dados a ‘ver’ os artigos do V.17, no. 1 da Revista Interfaces, iniciando o ano de 2026 queremos ainda destacar que em seus 17 anos de existência e de circulação a revista se consolidou como um periódico que dá visibilidade à pós-graduação no Brasil. Isso porque publica artigos que atualizam as pesquisas de diferentes Programas de Pós-Graduação e, neste número, temos contribuições das seguintes instituições e, notadamente de seus PPGs: UNIR, UEM, UFSM, UNICENTRO, UNIOESTE, UEMS, UESB, UNISUL, UFFS, UFPR, UNESPAR.

É preciso destacar, também, que, em 2027, a *Revista Interfaces* entra na maioria, completando dezoito anos, mas essa maturidade está posta, tendo em vista os novos tempos da pós-graduação, que deixa de ‘olhar’ para a extensão dos currículos lattes para prestar atenção aos conteúdos, ao que fica e ao que constitui efeitos, considerando os efeitos que as produções científicas instauram efetivamente, a relevância, a maturidade, a pesquisa se fazendo.

Referências

MITTMANN, Solange; CAMPOS, Luciene Jung de. Apresentação: Na linha da Contradição. In: MITTMANN, Solange; CAMPOS, Luciene Jung de (Orgs.). Fios do discurso: entre cerzaduras e descosturas [recurso eletrônico]. 1. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2018, p. 7-11. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/203672/001107345.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari; GARCIA, Dantielli. A. ; VIEIRA, Norma C (org.). Tornar-se Analista de Discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023

PETRI, Verli. O funcionamento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane. Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2013, p. 39-48.

VENTURINI, Maria Cleci. A história e a memória no per(curso) de um analista de discurso. In: SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari; GARCIA, Dantielli. A. ; VIEIRA, Norma C. Tornar-se Analista de Discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 128.

A DESTRUIÇÃO DA ORIGEM: O MITO DA AUTORIA NA CRÔNICA “INVENÇÕES”

Davi Gonçalves¹

Resumo: Este artigo propõe uma leitura da crônica “Invenções”, de Luís Fernando Veríssimo, publicada no *O Estado de S. Paulo* em 2017, à luz das reflexões teóricas de Roland Barthes, Michel Foucault e Jorge Luis Borges acerca da autoria e do estatuto da criação literária. A partir da figura de Fernando Pessoa e de seus heterônimos, a crônica encena o descentramento do sujeito criador e a autonomia das obras, inserindo-se em um horizonte teórico que problematiza a ideia de origem e de unidade da voz autoral. O texto de Veríssimo (2017) é discutido também em diálogo com as formulações de Gérard Genette, Antoine Compagnon e Maurice Blanchot, a fim de compreender como a literatura contemporânea transforma a noção de autoria em um campo de invenção e dispersão de sentidos.

Palavras-chave: Crônica. Autoria. Heteronímia. Veríssimo.

THE DESTRUCTION OF ORIGIN: THE MYTH OF AUTHORSHIP IN THE CHRONICLE “INVENÇÕES”

Abstract: This article proposes a reading of the chronicle “Invenções” (“Inventions”), by Luís Fernando Veríssimo, published in *O Estado de S. Paulo* in 2017, in the light of the theoretical reflections of Roland Barthes, Michel Foucault, and Jorge Luis Borges on authorship and the status of literary creation. Drawing on the figure of Fernando Pessoa and his heteronyms, the chronicle stages the decentering of the creative subject and the autonomy of literary works, thus situating itself within a theoretical framework that questions the notions of origin and unity of the authorial voice. Veríssimo’s text (2017) is also discussed in dialogue with the ideas of Gérard Genette, Antoine Compagnon, and Maurice Blanchot, in order to understand how contemporary literature transforms the concept of authorship into a field of invention and dispersion of meanings.

Keywords: Chronicle. Authorship. Heteronymy. Veríssimo.

1. Introdução: O efêmero e o permanente

A crônica ocupa um lugar privilegiado na literatura brasileira por articular o registro do cotidiano com a reflexão filosófica e estética. Sua aparente leveza esconde uma complexa operação discursiva: transformar o banal em símbolo, o imediato em alegoria. Como lembra Oliveira (2019, p. 14), “a crônica é um gênero fronteiro, a meio caminho entre o jornalístico e o literário, o efêmero e o permanente”. Em seu espaço híbrido, a linguagem pode oscilar entre o comentário

¹ Doutorado em Estudos da Tradução (PGET/2017). Atualmente é Professor Adjunto no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/I-PR). E-mail: gdavi1210@gmail.com

social e a especulação poética, entre o humor e a metafísica. Por ocupar esse estranho espaço, a crônica também está acostumada a pegar desavisado seu público leitor, que quando a tem em mãos não tem grandes ideias acerca daquilo que pode dela esperar.

Entre os cronistas contemporâneos, se destaca Luís Fernando Veríssimo (1936-2025), por cultivar essa tensão entre tais mundos tão próximos e tão distantes. Filho de Érico Veríssimo (1905-1975), o escritor porto-alegrense consolidou uma trajetória marcada pela ironia, pela observação do cotidiano e pela erudição disfarçada de leveza. Como observa Moacyr Scliar (2001, p. 8), “Veríssimo escreve como quem respira, mas esta respiração é sobretudo inspiração”. De fato, em sua escrita leve e aparentemente descompromissada, rapidamente notamos como Veríssimo demonstra um domínio da forma breve e uma rara habilidade de transformar filosofia em anedota. O objetivo deste texto, portanto, é analisar como Veríssimo dramatiza ideias sobre autoria e originalidade, transformando o debate teórico em experiência estética. Para isso, serão mobilizadas ainda as noções de paratexto (GENETTE, 1987), de autoria póstuma (COMPAGNON, 1998) e de ausência como condição da escrita (BLANCHOT, 1997).

Meu objeto de análise é a crônica “Invenções”, publicada em 2017 no jornal *O Estado de S. Paulo*, que consiste em uma evidência paradigmática da vocação de Veríssimo em moldar profundos debates filosóficos a partir de cenas triviais e inócuas. O texto parte de uma situação aparentemente cômica e inverossímil — Fernando Pessoa sentado em um bar português, conversando com seus heterônimos — para construir uma reflexão acerca da autoria, criação e identidade. O cenário prosaico abriga uma discussão metafísica: quem cria quem? Onde começa e onde termina o autor? O leitor, acostumado talvez a ver Fernando Pessoa em suas

distintas manifestações, fica surpreso e curioso ao imaginar essa cena inusitada e se pergunta também: como será que o poeta conversaria com essas representações de si mesmo? Como seria uma conversa entre nós mesmos e cada pedaço de nós? Com cada “eu” que emerge em determinado contexto ou situação?

Ao propor que um “poeta menor” teria inventado o próprio Fernando Pessoa, Veríssimo desfaz a hierarquia entre criador e criatura, antecipando uma rede de desdobramentos conceituais que remete às formulações de Roland Barthes em *A morte do autor* (1968), de Michel Foucault em *O que é um autor?* (1969) e às ficções de Jorge Luis Borges, sobretudo “Pierre Menard, autor do Quixote” e “Borges e eu”. Para além disso, ao colocar em xeque a pressuposta ideia de que criador é maior do que a criação, a crônica nos faz questionar precisamente essa condição: se é tal obra que engrandece tal autor, não seria ela maior do que ele? De quem sentimos falta quando pensamos em um falecido escritor: dele enquanto sujeito? Ou dos livros que deixou de escrever? Se pararmos para pensar que nosso vínculo com ele se dá pura e simplesmente por via de suas obras, ao percebermos que o que conhecemos dele chegou através de seus livros, é inevitável concluir que sim: o criador é menor do que criação. Aliás, é a criação que criou o criador, em uma complexa inversão de sentidos.

Discussão: O criador e as criaturas

A crônica, diferentemente de outros gêneros narrativos, constrói-se na simultaneidade entre observação e comentário. Ela transforma o instante em interpretação, o trivial em metáfora, e tudo acontece em um piscar de olhos: num punhado de frases e parágrafos que, após a leitura, provavelmente serão esquecidos. Em “Invenções”, Veríssimo inicia o texto descrevendo uma cena cotidiana: “Um homem estava sozinho em uma grande mesa,

conversando animadamente. Parecia discutir com alguém invisível” (*O Estado de S. Paulo*, 2017, n.p.). A escolha do bar como cenário não é casual. Esse espaço público e desprezioso reflete a natureza da crônica: lugar de encontro, de ruído e de múltiplas vozes. Além disso, também é um lugar onde estamos acostumados a ver clientes ultrapassando sua cota alcoólica e apresentando comportamentos questionáveis, fora da sobriedade natural do dia a dia. Talvez não seja essa a primeira vez que o leitor concebe um sujeito falando sozinho numa mesa de bar: talvez, inclusive, o leitor já tenha sido essa pessoa. Por isso, ainda que ridícula, a cena parece verossímil; e, naturalmente, queremos saber onde ela deve dar.

Logo o leitor descobre que esse homem é Fernando Pessoa, e seus interlocutores são os heterônimos Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Bernardo Soares. A imagem é cômica e melancólica: o poeta, tantas vezes celebrado pela introspecção, agora discute em voz alta com suas próprias máscaras. O cotidiano se mistura à metafísica: “Caeiro dizia que a natureza não tinha sentido, Reis discordava com serenidade, Campos gesticulava com fúria, e Soares tomava notas num guardanapo” (VERÍSSIMO, 2017, n.p.). Ao converter essas vozes poéticas em personagens literais, Veríssimo retira-as do campo da abstração e as reinsere na materialidade do diálogo, ou melhor, da *crônica*. A partir daí, o texto se torna uma *mise en abyme* da própria criação literária — um espelho que reflete o ato de inventar. O cronista não apenas comenta Pessoa; ele o reinscreve, reescrevendo a heteronímia como uma forma de humor filosófico.

Imagine se tivéssemos a oportunidade de sentar para interagir com cada uma de nossas manifestações: quando estamos com raiva, bêbados, sonâmbulos, apaixonados etc. Imagine se um dia pudéssemos conversar com uma versão mais jovem ou mais velha de nós mesmos. Não

é certo dizer que se trata da “mesma pessoa”. No conto “Funes, o Memorioso” (BORGES, 1944), inclusive, somos lembrados por esse amaldiçoado personagem de memória impecável que o mesmo cachorro, visto após um intervalo de minutos, não é mais o mesmo cachorro. Sem começo nem fim, o sujeito é movimento, incapaz de solidificar-se em pose estática. “A identidade do indivíduo na modernidade líquida é um projeto contínuo, nunca completamente finalizado” (BAUMAN, 2001, p. 101). Há, nos caminhos que a arte trilha, um quê de continuidade, mas também de desenraizamento: há na arte a necessidade de amputar-se, de criar para si um novo membro e depois atra-lo, sem medo. Como explica Blanchot (1997, p. 42), “a escrita começa no momento em que o escritor se despossui, quando já não é ele quem fala, mas o espaço anônimo da linguagem”. A crônica de Veríssimo encena precisamente essa despossessão: Pessoa fala, mas suas falas já não lhe pertencem — são ecos, desdobramentos, vozes que se emancipam.

Nesse ponto, é importante lembrar que a heteronímia de Pessoa é, talvez, a mais radical manifestação da fragmentação moderna do sujeito. Ao criar múltiplos autores, cada qual com biografia, estilo e filosofia próprios, Pessoa destrói antecipadamente a noção de identidade una. Em carta de 1935, o poeta escreve: “Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo” (PESSOA, 1986, p. 128). Essa multiplicidade se traduz em quatro figuras centrais: Alberto Caeiro, o mestre da percepção; Ricardo Reis, o estoico clássico; Álvaro de Campos, o engenheiro modernista e exasperado; e Bernardo Soares, o semi-heterônimo introspectivo do *Livro do Desassossego*. Cada um, uma potencialização de uma parte de Pessoa acompanhada pelo abrandamento de outra parte dele mesmo. Para que tenhamos uma ideia mais concreta, ainda que superficial, desses heterônimos, é cabível

compreender em que eles se distinguem e de que modo se complementam.

De modo geral, podemos dizer que a obra de Fernando Pessoa (1888–1935) é, antes de tudo, um vasto experimento de despersonalização literária. O poeta português não apenas criou personagens líricos, mas autênticas identidades poéticas, dotadas de biografia, estilo e cosmovisão próprios — os chamados heterônimos. Essa pluralidade de vozes representa, de certo modo, a dramatização da consciência moderna, na qual o sujeito se fragmenta em múltiplas perspectivas para dar conta da complexidade do ser e do mundo. Se a modernidade é mesmo líquida, como postula Bauman (2001), para navegar em um mundo de tantas correntes, é necessário mais que vários barcos: precisamos de mais que um marinheiro. Quando o autor argumenta que “Nada hoje é feito para durar; tudo está em constante processo de desconstrução e reconstrução” (BAUMAN, 2001, p. 8), ele está falando também das identidades. Para sobreviver, para existir no mundo moderno, é preciso reinventar-se diariamente: mais do que ser, é preciso se transformar.

Tendo isso em vista, entre as criações mais conhecidas de Fernando Pessoa destacam-se Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos, além do próprio Fernando Pessoa ortônimo. Cada um deles representa um polo da experiência humana — o sensorial, o racional, o emocional e o reflexivo —, compondo um sistema simbólico de contrastes e complementaridades. Interessante é notar, então, que ao criar heterônimos para si próprio, Pessoa acaba também por tornar-se, também, um personagem. Isto é: o sujeito “original”, aquele que senta na mesa do bar cercado por cadeiras “vazias”, ou melhor, ocupadas por entes invisíveis, é, também, uma personagem fictícia. Se me desmembro em vários corpos, desfaço-me também de mim como antes eu era.

Arrancada de mim uma parte minha, eu deixo de ser: torno-me algo outro: alguma coisa que não existia. Fernando Pessoa é a personagem que restou do autor, depois desse se dividir em vários heterônimos. Não se trata da “essência”: não se trata de um microcosmo do Fernando Pessoa sujeito, mas das migalhas que sobram na toalha depois do pão repartido. Órfão de suas metades, esse Pessoa é aquilo que não serviu para materializar nenhum outro personagem: não é aquilo que faz de Pessoa Pessoa, mas aquilo que não faz dele absolutamente nada.

Alberto Caeiro, seu heterônimo talvez mais lembrado, é conhecido como o mestre da simplicidade sensorial, o poeta que rejeita o pensamento e a abstração, buscando viver apenas a realidade imediata. Sua voz lírica defende a primazia da percepção pura: “Pensar é estar doente dos olhos”, é o que afirma em “O guardador de rebanhos”. Caeiro quer ver o mundo sem interpretá-lo, numa espécie de empirismo poético radical. Como observa Eduardo Lourenço (1999), ele representa a “utopia da presença”, um retorno impossível a um estado primordial de inocência e comunhão com a natureza. A primeira colherada num prato de doce, o primeiro arrepio ao sentir o vento na pele, a primeira vez que o ruído do mar alcançou seus ouvidos: Caeiro é a redenção da perda da ingenuidade, o poeta que conseguiu preservar a infância dos gostos e dos sentidos, a infância dos sentimentos: para quem as sensações são tudo, e a razão absolutamente nada.

Em contraste total, Ricardo Reis encarna a razão clássica e o equilíbrio: uma atitude intelectual que transforma o impulso vital de Caeiro em medida e serenidade. Trata-se, aqui, de uma personagem que incorpora a essência daquilo que nos faz humanos: o superego. É o olhar treinado, a fala ensaiada e a reação controlada que dominam nossas relações: é no equilíbrio e na observação empírica que nos aproximamos da verdade. Inspirado na tradição

horaciana, Reis valoriza a moderação, o domínio das paixões e a aceitação estoica do destino. Seu lema epicurista — “colhe o dia, porque és ele” sintetiza uma filosofia que busca harmonia diante da transitoriedade. Se “a incerteza é a única certeza em um mundo que se transforma incessantemente” (BAUMAN, 2001, p. 9), é preciso aceitar a transformação: compreender que, a cada mudança, carregamos as marcas daquilo que fomos e, com isso, crescemos. Se “o passado é uma roupa que não me serve mais” (BELCHIOR, 1976), quem a veste é meu irmão mais novo, que carrega um pouco de mim, como carrego também um pouco dele. Leyla Perrone-Moisés (1982) vê em Reis a “face apolínea” de Pessoa, aquela que busca reconstruir uma ordem perdida em meio ao caos moderno.

Álvaro de Campos, por sua vez, é o engenheiro das emoções, o poeta da modernidade industrial e do excesso. Formado em engenharia naval, Campos é a voz do entusiasmo e da exaustão, do delírio futurista e do cansaço existencial. Sua trajetória poética passa do exaltado vitalismo da “Ode triunfal” à melancolia introspectiva de “Tabacaria”, revelando a crise do homem moderno dilacerado entre a ânsia de sentir tudo e a impossibilidade de viver algo plenamente. Jorge de Sena (1959) descreve Campos como o “drama do excesso”, o reflexo de uma sensibilidade urbana que oscila entre euforia e desespero. Campos aceita excitado o fato de que “o indivíduo precisa estar em constante adaptação para sobreviver na fluidez do mundo contemporâneo” (BAUMAN, 2001, p. 14). Ele quer aprender, mudar, evoluir, transformar: se tudo é rio, ele também se quer liquefazer, mergulhar nesse mundo de sentidos e sensações diversas, integrar a engrenagem e finalmente fazer parte dela. É o heterônimo que evita a ingenuidade de Caeiro e a racionalidade de Reis: o sonho que ele quer dormir não é como o dos outros, ainda não aconteceu, mas o futuro lhe promete.

O Fernando Pessoa ortônimo, aquele que escreve sob o próprio nome, ocupa uma posição intermediária entre esses três mundos. Sua poesia é introspectiva e metafísica, marcada pela consciência da multiplicidade e pela reflexão acerca da própria arte poética. Em “Autopsicografia”, o autor define o poeta como “um fingidor”, capaz de sentir e criar emoções imaginárias. O ortônimo é, assim, a consciência crítica dos demais: aquele que observa Caeiro, Reis e Campos e tenta compreender o sentido de suas existências fictícias. Como nota Octavio Paz (1988), Pessoa fez de sua alma “um laboratório de personalidades”, transformando a literatura em o palco de um drama ontológico, no qual a identidade se dissolve em multiplicidade. A relação entre esses heterônimos é dialética. Caeiro é o mestre que rejeita o pensamento; Reis, o discípulo que o racionaliza; Campos, o seguidor rebelde que o explode em emoção; e o próprio Pessoa é o observador que busca sintetizar a tensão entre eles.

Há, portanto, uma estrutura simbólica que articula o sensorial, o intelectual e o emotivo em torno de um mesmo eixo: a busca por um centro que nunca se realiza. Cada heterônimo é uma resposta parcial ao problema da identidade — Caeiro tenta fundi-la ao mundo, Reis a controla pela razão, Campos a exaure no sentir, e Pessoa a contempla com lucidez e desespero. Essa constelação poética expressa, em última instância, a crise da subjetividade moderna. Em vez de um eu unificado, Pessoa nos oferece uma multiplicidade coerente na diferença — uma poética da dispersão que é, paradoxalmente, a forma mais alta de unidade. “Ser plural como o universo”, escreve ele em um fragmento, definindo talvez o projeto mais ambicioso da modernidade literária: fazer da poesia um espelho de todas as vozes que coexistem dentro do ser humano.

Veríssimo retoma essas figuras e as coloca em situação de convivência mundana. O gesto é

duplo: de um lado, homenageia a genialidade de Pessoa; de outro, banaliza-a, retirando o poeta do pedestal. Essa “despoetização” é característica do gênero crônica, que transforma o sublime em ordinário sem diminuir-lhe o alcance simbólico. Ao contrário: é no trivial que a reflexão se intensifica. A aparição do “poeta menor” — aquele que diz ter inventado Fernando Pessoa — instaura o momento de ruptura. Sua fala é o ponto de virada do texto: “Eu inventei Fernando Pessoa, e vi minha criação tornar-se mais conhecida do que eu. ‘Pessoa’ todos conhecem. Eu, quem conhece?” (VERÍSSIMO, 2017, n.p.). Essa inversão da hierarquia entre criador e criatura antecipa a crítica que Barthes e Foucault formulariam contra a noção de autoria como origem e autoridade e dão à criatura a credibilidade por ela merecida.

Em seu ensaio “A morte do autor”, Roland Barthes propõe um gesto radical: libertar o texto da tirania do autor. “O nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do autor” (BARTHES, 2004, p. 70). A partir de sua análise, o texto seria um “tecido de citações”: um campo de ressonâncias onde o sujeito da escrita é disperso entre inúmeras vozes. A escritura, nesse sentido, é um espaço anônimo de circulação de sentidos, não a expressão de uma interioridade individual. Em “Invenções” (2017), Veríssimo materializa esse processo. Pessoa, o poeta cuja identidade já é múltipla, torna-se personagem de uma narrativa que o desautoriza ainda mais. O “poeta menor” que o inventa encarna o leitor barthesiano: aquele que interpreta, recria e, assim, reescreve o texto. A fala desse personagem é a própria voz do texto: impessoal, intertextual, libertadora. O fato do autor, Pessoa, se apresentar como personagem, indica ao leitor que ele está plenamente ciente desse processo de mitigação da própria identidade. É um autor que, transfigurado em personagens que são parte do todo, aqui se transfigura como mais uma parte, isentando as partes do todo: eliminando o todo. Aqui, é a

própria origem que se coloca em xeque: ao se dividir entre tantos sujeitos, multiplicam-se as versões, traduções, ramificações, inspirações. Ao mesmo tempo, se surgem tantos ramos de uma única semente, é a semente em si que deixa de existir. Para que cada broto pode nascer, ela precisa se abrir: como uma flor que, desabrochada, simplesmente deixa de ser.

Barthes (2004, p. 66) escreve que “a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem”. Essa destruição é o que a crônica encena com humor: o autor desaparece, e em seu lugar surge um jogo infinito de invenções. Ao final, quando o narrador comenta que “Pessoa ficou aliviado, porque dessa vez não precisaria pagar a conta”, Veríssimo (2017) transforma a morte do autor em piada: o desaparecimento da autoridade é, paradoxalmente, um alívio. O autor morre — e o texto se paga sozinho. Poucos de nós lembramos, espontaneamente, que Frankenstein é o cientista, não o monstro. A protagonista a quem conhecemos apenas como “criatura” ou “monstro”, no famoso romance de Mary Shelley (2014), alcançou um reconhecimento que está para muito além do cientista Viktor Frankenstein, e, no fundo, para muito além da própria Mary Shelley. Cientista e autora sobrevivem como resiste cada cadáver do cemitério saqueado: como apenas uma camada que sua invenção carrega. Sem o monstro, esses cadáveres seguiriam enterrados, esquecidos, até sua total decomposição. Seu nascimento, porém, eternizou cada uma dessas vidas que, em sua ausência, teriam sido completamente insignificantes. A criatura dignifica o criador: a escritura faz lembrar o escritor.

Inclusive, se Barthes decreta a morte do autor, Michel Foucault (1969) procura compreender o que sobrevive dele. Em *O que é um autor?* (1969), ele afirma que o autor é uma função discursiva, um princípio de classificação e controle: “O nome do autor não é um nome próprio como os outros; tem o papel

de delimitar, excluir e reunir” (FOUCAULT, 1992, p. 48). A “função-autor” é, portanto, um dispositivo de poder, que organiza a produção e o consumo dos discursos. É como se cada heterônimo fosse um texto isolado e Fernando Pessoa, o originário, fosse o editor-chefe, o dono da coletânea, aquele que organiza a antologia de sentidos conforme seu desejo. Em “Invenções” (2017), Veríssimo desmonta essa função. O “poeta menor” reivindica o nome de Pessoa, mas apenas para demonstrar sua irrelevância: inventar o autor não confere poder algum. Quando ele diz “Eu inventei Fernando Pessoa, e ninguém sabe quem sou”, o texto ironiza a própria função-autor como mecanismo de reconhecimento e prestígio. O anonimato, longe de ser uma falha, é o espaço da liberdade criativa.

Nesse ponto, a crônica ecoa a crítica de Foucault à noção moderna de autoria como marca de propriedade. Foucault (1992, p. 52) observa: “O autor é aquele a quem se pode atribuir e imputar um discurso, o que significa que o discurso se torna, assim, apropriável”. Veríssimo inverte a lógica: seu “poeta menor” cria, mas não se apropria; inventa, mas não possui. A invenção, aqui, é ato sem assinatura, puro gesto de linguagem. Igualmente, se Barthes (2004) e Foucault (1992) teorizam o fim da origem, Jorge Luis Borges o transforma em ficção. Em *Pierre Menard, autor do Quixote*, o personagem Menard reescreve *Dom Quixote* palavra por palavra, mas, por fazê-lo em outro tempo, produz uma obra completamente nova. Borges (1999, p. 45) comenta ironicamente: “O texto de Cervantes e o de Menard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico”. O sentido não reside na autoria, mas na diferença temporal e interpretativa que o leitor introduz. O Dom Quixote que nasce, ao mesmo tempo, é e não é o mesmo: não é o outro, pois o outro existe em outro tempo/espço e, por isso, não pode nunca ter sido quem é agora. Como o sujeito

do enigma da esfinge que de manhã anda em quatro patas (o bebê engatinhando), de tarde em duas (o adulto caminhando) e a noite em três (o idoso de bengala), ser em outro momento é não ser a mesma coisa. O que sou, isso é dizer, é também quando sou e onde sou.

Veríssimo (2017), ao reescrever Pessoa no contexto brasileiro da crônica, realiza operação análoga: repete o universo do poeta português, mas sob outra luz — a da ironia cotidiana. Seu texto é “verbalmente idêntico” na matéria (os heterônimos, o poeta), mas infinitamente outro no tom e na função. Para Borges (1999, p. 102), “cada escritor cria seus precursores” (1999, p. 102), sugerindo que a leitura retroativa modifica o passado literário. Veríssimo (2017), nesse sentido, inventa um novo Pessoa, e, ao fazê-lo, cria-se como seu precursor imaginário. São os heterônimos que fabricam o poeta, e não o contrário, como estamos acostumados a acreditar. Ao longo de sua vida, Borges sempre brincou com o mito da origem, seja nas entrevistas em que mentia sobre a real autoria de determinado texto, seja em seus contos e ensaios, que dariam origem ao conceito de “infidelidade criativa”: a ideia de que não se deve respeito ou fidelidade a nada que serve de inspiração: se existe algo que define o objeto artístico, é a inerente liberdade que um novo artista tem de criar a partir dele.

No conto “Borges e eu”, o homônimo autor admite: “Não sei qual dos dois escreve esta página” (BORGES, 1999, p. 246). A frase ecoa em “Invenções”, quando Álvaro de Campos pergunta: “Quer dizer que nós somos invenções... de uma invenção?”. O paradoxo da identidade desdobrada, a dúvida acerca de quem fala, constitui o cerne de ambas as obras. Tanto em Borges quanto em Veríssimo, a autoria é um labirinto de espelhos. Quando pensamos, por exemplo, que tudo aquilo que “sabemos” ou inferimos acerca de Shakespeare surge a partir de suas peças e poemas, podemos compreender

o quanto devemos a esse labirinto de espelhos. Nada poderíamos saber acerca do bardo a não ser aquilo que interpretamos de seus enredos e personagens. Nada poderíamos saber acerca de sua voz, a não ser pela voz do eu-lírico. O que ele pensava no que se refere a corte inglesa, aos inimigos da coroa, as mulheres, judeus, a arte e aos mortos... absolutamente tudo é evocado dos roteiros um dia por ele imaginados, em frases escritas para que outros atores as entoassem. O mito da origem, aqui, assume sua faceta mais evidente: um mito de todo corpo e de toda alma. Buscamos originalidade, autoria, a verdade por trás da mentira, o real por trás da falsidade, sem nos dar conta de que já não há onde procurar. A verdade, depois de morte, nos deixa algo ainda mais rico: toda a força e toda a presença da ficção.

O descentramento do autor implica repensar também os modos de circulação da obra. Para Gérard Genette (1987), o autor persiste nas margens do texto por meio do *paratexto* — títulos, prefácios, assinaturas, notas. São “zonas indecisas” entre o texto e o mundo, onde o autor reaparece como figura reguladora. Em “Invenções” (2017), o título funciona como esse limiar: “Invenções” não apenas nomeia o tema, mas define a poética do próprio texto — a multiplicação infinita dos começos. A crônica é um texto em si, mas também um paratexto que nos convida a penetrar o universo literário de Fernando Pessoa, onde habita cada um desses heterônimos que aqui conversam numa mesa de bar. Com todo seu legado e toda sua importância, talvez Fernando Pessoa nunca pudesse imaginar que se tornaria, ele também, um heterônimo de si mesmo. Talvez ele não soubesse, porém, eternizada sua obra, ele também estaria eternizado, não como sujeito, mas personagem.

Antoine Compagnon (1998) chama esse fenômeno de “autoria póstuma”: a sobrevivência simbólica do autor através da leitura. De

acordo com ele, “o autor está morto, mas seu nome continua a circular como um fantasma” (COMPAGNON, 1998, p. 59). Em “Invenções” (2017), esse fantasma é literal: Pessoa, já morto, fala, debate, ri — e é reinventado por outro autor. A crônica transforma o espectro teórico em cena concreta e nos lembra de um fato mais que concreto: todo autor se torna personagem em troca da vida eterna. É um pacto de mão dupla: um *quid-pro-quo* que deságua em um quiproquó. O autor se suicida ao compor sua obra: abre mão de existir no mundo provisório da verdade quando compra a passagem, só de ida, para o mundo eterno da mentira. É mesmo como um fantasma que, imaterial, permanece para sempre assombrando o mundo dos vivos. Vivos, os leitores vão passar: fantasmagórica, a leitura permanece e se multiplica, a cada nova interpretação, recriação, ou mera reflexão. Maurice Blanchot (1997, p. 25) observa que “a escrita é a solidão em que o escritor desaparece”. A literatura é sempre o lugar da ausência, o ponto em que o sujeito se apaga diante da linguagem. Em “Invenções” (2017), o desaparecimento de Pessoa diante de suas próprias criações — e diante do “poeta menor” que o inventa — é a figura narrativa dessa ausência. O texto de Veríssimo encena o momento em que o escritor “morre” para que viva sua escritura.

Há quem possa dizer que, na crônica, nada disso se sustenta. Trata-se de um texto curto e modesto: uma brincadeira despretensiosa cujo objetivo é tão somente descansar um leitor já angustiado por tantas notícias e artigos sérios e desanimadores. O peso do mundo real requer a leveza do mundo da fantasia. Arrisco dizer, entretanto, que o humor é o meio pelo qual Veríssimo (2017) traduz o pensamento filosófico em experiência estética. Em vez de afirmar a teoria, ele a encena. O riso, em suas crônicas, funciona como gesto de despossessão — um modo de libertar o pensamento de seu peso acadêmico. Quando o “poeta menor” se queixa de ser esquecido, e Pessoa responde

com resignação, o diálogo adquire tom de farsa metafísica. O bar se torna um microcosmo do mundo literário: cheio de vozes, egos e invenções sobrepostas. Ao trazer Fernando Pessoa para o terreno da comédia, Veríssimo pratica o que Compagnon (1998, p. 61) chamaria de “ironia do autor morto”: o momento em que a literatura ri de sua própria condição póstuma. A piada final — “pelo menos, daquela vez, ele não teria que pagar a conta” — sintetiza séculos de debate sobre autoria e propriedade. O autor que morre é também o autor que, finalmente, não deve absolutamente mais nada.

Considerações finais:

Na crônica “Invenções” (2017), a ironia é, paradoxalmente, uma forma de reverência. O texto não destrói Pessoa; ela o reinscreve em outra tradição. Como Borges, Veríssimo sabe que a melhor homenagem é a reinvenção. Sua escrita demonstra que a autoria não é uma origem, mas uma continuidade. A invenção, aqui, não é ato inaugural, mas fluxo permanente. O texto constitui uma das mais sutis meditações contemporâneas sobre o estatuto da autoria. Ao transformar Fernando Pessoa — o poeta da multiplicidade — em personagem de uma cena humorística, Veríssimo dramatiza o colapso da noção moderna de origem. Seu texto faz convergir, de modo lúdico e rigoroso, os princípios da crítica pós-estruturalista e da filosofia literária moderna. O texto de Veríssimo encena a morte do autor e o nascimento do leitor: o “poeta menor” é o próprio leitor que, ao reinterpretar Pessoa, o recria. A crônica desativa a função-autor, mostrando que o nome e a autoridade são construções históricas e mutáveis. Toda escrita é reescrita, cada autor é o precursor inventado de outro. A literatura, assim, só existe porque em algum momento o escritor se apaga e, silencioso, deixa falar a linguagem do objeto literário.

“Invenções” reafirma assim a natureza paradoxal da criação literária: quanto mais o autor desaparece, mais ele se multiplica. O humor de Veríssimo (2017), longe de diluir a densidade filosófica, a intensifica, convertendo a teoria em gesto narrativo. Misturando criador e criatura, enfiando no enredo de uma ficção um sujeito supostamente real, Veríssimo nos confunde e ri dessa confusão. Ou será que ri? Depois de ter nos deixado, em 2025, o cronista, ele também, “aceitou” se tornar personagem. Depois de décadas, séculos, milênios, o que terá sobrado dele? Será lembrado enquanto sujeito real? Ou uma personagem montada a partir de cada texto escrito e recordado com a passagem do tempo? Quais textos dele serão eternizados? Em que ordem serão lidos? De que modo esses textos vão descrever, para o leitor do futuro, quem foi esse sujeito-autor? É hora de imaginar Veríssimo chegando no bar, puxando uma cadeira, e interrompendo a conversa entre criador e criaturas. A crônica não apenas comenta Pessoa, mas o reinscreve — e, ao fazê-lo, transforma ela mesma em uma nova heteronímia da literatura. Em um tempo em que o autor ainda é frequentemente fetichizado, “Invenções” (2017) nos lembra, com leveza e precisão, que toda assinatura é provisória e que toda invenção é, inevitavelmente, invenção de uma invenção.

Referências

- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BELCHIOR. Velha roupa colorida. In: BELCHIOR. Alucinação [LP]. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. 1 disco sonoro (38 min), faixa

BLANCHOT, Maurice. O espaço literário. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

Aceite: abril de 2026

BORGES, Jorge Luis. Ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAMPOS, Álvaro de. Poesias. Lisboa: Ática, 1944.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Ditos e escritos III: estética, literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 264–298.

LOURENÇO, Eduardo. Fernando Pessoa revisitado: leitura estruturante do drama em gente. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1999.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Fernando Pessoa: quem do eu, além do outro. São Paulo: Perspectiva, 1982.

PESSOA, Fernando. Obra poética. Rio de Janeiro: Aguilar, 1972.

SENA, Jorge de. Fernando Pessoa & Caeiro. Lisboa: Sá da Costa, 1959.

SHELLEY, Mary. Frankenstein, ou o Prometeu moderno. Tradução de Adriana Lisboa. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

VERISSIMO, Luis Fernando. “Invenções.” O Estado de S. Paulo, São Paulo, 7 nov. 2017. Caderno 2, p. D12.

A LEGISLAÇÃO MIGRATÓRIA BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO IDEOLÓGICO: AMBIVALÊNCIAS ENTRE ACOLHIMENTO E EXCLUSÃO

Sandra Regina Ramos Santos¹

Élcio Aloisio Fragoso²

Resumo: A legislação migratória brasileira insere-se em disputas discursivas sobre soberania, direitos humanos e identidade nacional, produzindo representações de acolhimento ao estrangeiro que coexistem com mecanismos de exclusão. Diante disso, analisou-se a legislação migratória como dispositivo ideológico, buscando explicitar a ambivalência entre acolher e excluir. O estudo decorre de uma pesquisa de mestrado e adota a Análise de Discurso Materialista como aporte teórico, recorrendo à noção de memória discursiva e problematizando o imaginário do acolhimento, a rotulação, a fronteira e a necropolítica. A análise incide sobre as Leis 9.474/1997 e 13.445/2017 e o Decreto 9.199/2017. Os resultados indicam que a legislação constrói a imagem do Brasil como nação acolhedora, mas atualiza memórias securitárias que limitam o acesso a direitos, tornando visível um funcionamento ideológico constitutivo da lei.

Palavras-chave: Legislação migratória. Dispositivo ideológico. Acolhimento. Exclusão. Análise de discurso.

BRAZILIAN MIGRATION LEGISLATION AS AN IDEOLOGICAL DISPOSITIVE: AMBIVALENCES BETWEEN HOSPITALITY AND EXCLUSION

Abstract: Brazilian migration legislation is inscribed within discursive disputes concerning sovereignty, human rights, and national identity, producing representations of hospitality toward foreigners that coexist with mechanisms of exclusion. In this context, migration law is analyzed as an ideological apparatus, with the aim of making explicit the ambivalence between inclusion and exclusion. This study derives from a master's-level research project and adopts Materialist Discourse Analysis as its theoretical framework, drawing on the notion of discursive memory and problematizing the imaginaries of hospitality, labeling, borders, and necropolitics. The analysis focuses on Laws No. 9,474/1997 and No. 13,445/2017, as well as Decree No. 9,199/2017. The results indicate that the legislation constructs an image of Brazil as a welcoming nation while simultaneously reactivating securitarian discursive memories that constrain access to rights, thereby rendering visible an ideological functioning inherent to the law.

1 Mestranda em Letras (UNIR). Atualmente é professora nível III do Governo do Estado de Rondônia. Tem experiência na área de Letras. E-mail: sandraoffice@hotmail.com

2 Doutor em Linguística, pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Realizou Estágio de Pós-doutorado na linha de pesquisa Língua, Sujeito e História, do Laboratório Corpus/PPGL da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2019). E-mail: elciofragoso@unir.br

1. Introdução

A legislação migratória brasileira constitui um campo de tensões em que se confrontam discursos de hospitalidade e práticas de controle. Ao longo das últimas décadas, diferentes normativas têm oscilado entre a inscrição em pactos internacionais de direitos humanos e a manutenção de dispositivos de vigilância que limitam a inserção de estrangeiros. Nessa ambivalência, a lei projeta o Brasil como país acolhedor, mas atualiza memórias securitárias que delimitam fronteiras de pertencimento.

Essa contradição explícita que a lei não se restringe a sua dimensão normativa, mas funciona como discurso que organiza sentidos sobre a presença do migrante, sustentando representações de acolhimento e exclusão. A análise da legislação migratória, portanto, permite compreender como o Estado brasileiro negocia sua imagem internacional ao mesmo tempo em que administra internamente a precarização da cidadania migrante.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a legislação migratória brasileira como dispositivo ideológico, tornando visível as ambivalências entre acolhimento e exclusão. Para alcançar esse objetivo, especificamente, buscou-se: discutir os aportes teórico-analíticos que permitem compreender a legislação migratória como dispositivo ideológico; analisar a Lei n.º 9.474/1997 (que define a condição de refugiado), bem como a Lei n.º 13.445/2017 e o Decreto n.º 9.199/2017 (que instituem e regulamentam a Lei de Migração), destacando os efeitos de sentido produzidos sobre o lugar do migrante no Brasil, e mostrar como as ambivalências entre acolhimento e exclusão se materializam nas práticas sociais vinculadas à legislação.

Trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado que adotou um percurso metodológico ancorado na perspectiva da Análise de Discurso (AD) Materialista, buscando compreender a legislação como materialidade significativa atravessada pela ideologia. O corpus é constituído pelas normas jurídicas selecionadas, lidas como textos em que se inscrevem formações discursivas sobre soberania, cidadania e direitos humanos.

A justificativa acadêmica deste estudo reside na necessidade de articular os campos da análise discursiva e do direito migratório, contribuindo para compreender a lei como discurso e não apenas como técnica normativa. Do ponto de vista social, a pesquisa se mostra relevante ao problematizar os limites do acolhimento no Brasil, explicitando como a ambivalência da legislação impacta a vida de migrantes e a própria imagem do país como nação hospitaleira.

Quadro teórico-analítico

As reflexões desenvolvidas neste artigo inscrevem-se no campo da teoria das ideologias e da AD, articulando autores que problematizam a produção dos sentidos e os modos como o Estado, por meio de seus dispositivos, interpela sujeitos e organiza formas de pertencimento. Essa escolha não é arbitrária, mas decorre da compreensão de que a legislação migratória não pode ser examinada apenas como técnica normativa, ela precisa ser lida como discurso, atravessado por memórias históricas e práticas ideológicas.

Sobre o campo teórico ao qual nos inscrevemos, Pêcheux e Fuchs (1993, p. 163–164) apresentam o quadro epistemológico geral desse empreendimento:

Ele reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Orlandi (2005) vai nos dizer que para Pêcheux o discurso é definido como efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está posto. Ainda segundo a autora, Pêcheux critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido.

O ponto de partida para a discussão proposta nesse artigo pode ser encontrado em Althusser (1985), cuja formulação acerca dos aparelhos ideológicos de Estado mostra que a ideologia funciona materialmente nas instituições. Para o autor, a escola, a igreja, a família, os meios de comunicação e a própria lei são instâncias que interpelam sujeitos, posicionando-os em determinadas relações de poder (Althusser, 1985).

Assim, a lei não apenas organiza comportamentos, mas participa ativamente da produção de sujeitos sociais, naturalizando hierarquias e desigualdades. No campo migratório, isso significa que o Estado, ao legislar, interpela o estrangeiro como alguém a ser acolhido ou controlado, produzindo efeitos contraditórios de inclusão e exclusão.

É nesse horizonte que se insere Pêcheux (1990, 2009), ao formular a AD como campo teórico capaz de compreender o entrelaçamento entre ideologia e linguagem. Para o autor, o discurso não é transparente nem simples reflexo da realidade, mas materialidade na qual se inscrevem formações ideológicas (Pêcheux, 2009).

Os sentidos, portanto, não são evidentes: eles são produzidos historicamente, no interior de disputas (Pêcheux, 1990). Essa concepção foi adotada neste estudo com o intuito de compreender a legislação migratória como discurso, já que cada formulação normativa é também inscrição de uma ideologia que regula os modos de significar o estrangeiro.

Em Pêcheux (1990), a noção de memória discursiva ocupa lugar central, uma vez que o discurso se constitui em relação a um já-dito que retorna e organiza o que pode ser enunciado no presente. No caso da legislação migratória, isso se traduz na recorrência de termos como segurança nacional, acolhimento humanitário e regularização documental, que aparecem em diferentes momentos históricos, deslocando-se mas também se reiterando. Assim, cada novo texto legal reinscreve essas memórias, produzindo efeitos de continuidade e ruptura.

Orlandi (2012, 2015), ao consolidar a AD no Brasil, amplia esse quadro ao mostrar que o discurso deve ser compreendido como prática social que articula língua, ideologia e história. Para a autora, os sentidos não são individuais nem intencionais, mas sociais, constituídos na relação com as formações discursivas que atravessam a sociedade (Orlandi, 2015).

A partir desse enfoque, buscou-se observar como a legislação migratória, mesmo quando se apresenta sob a forma de inovação, mantém marcas de memórias passadas que definem as condições de pertencimento e exclusão dos migrantes. Ademais, a partir da noção de

dispositivo, em Foucault (1996), entende-se que a lei não é apenas um texto, mas parte de uma rede de práticas, saberes e instituições que regulam a vida social. O dispositivo legal funciona, pois, como engrenagem que disciplina corpos, organiza condutas e estabelece regimes de verdade.

Nesse sentido, a legislação migratória pode ser compreendida como dispositivo que enuncia direitos, mas também controla fluxos, sustentando a ambivalência entre hospitalidade e vigilância. Payer (2005, 2009, 2011) reforça a dimensão da memória discursiva no campo migratório ao demonstrar que a língua é espaço de inscrição de memórias que nacionalizam, classificam e hierarquizam sujeitos.

De acordo com a autora, os discursos sobre imigração no Brasil constituem o estrangeiro como sujeito de linguagem situado em posições de subalternidade (Payer, 2005, 2009, 2011), o que contribui para o entendimento de como a legislação migratória não se trata de textos normativos neutros, mas sim, discursos que reinscrevem memórias e definem quem pertence e quem permanece à margem.

Em complemento, as formulações de Rizental (2017, 2023) abrem outra dimensão a essa discussão ao analisar o imaginário do acolhimento, demonstrando como os discursos sobre refugiados no Brasil mobilizam imagens de solidariedade, ao tempo em que revelam contradições que limitam a hospitalidade.

O acolher, nesse contexto, convive com práticas que precarizam e vulnerabilizam, transformando o refugiado em figura marcada pela ambivalência (Rizental, 2017, 2023), reforçando o entendimento de que a legislação migratória, mesmo ao proclamar direitos universais, também organiza exclusões cotidianas.

Diante dessa perspectiva, conforma

apontado por Zetter (2007), ao problematizar sobre a rotulação do refugiado, verifica-se que categorias legalmente inscritas, como refugiado ou migrante humanitário, não são apenas descrições neutras de sujeitos, uma vez que elas produzem identidades sociais que naturalizam a vulnerabilidade. De Genova (2017) amplia esse debate ao mostrar que a fronteira não é apenas limite geográfico, mas dispositivo político que produz ilegalidade.

Assim, a figura do migrante irregular não existe em si, ela é produzida pela própria legislação, que define critérios de documentação e restringe acessos, criando sujeitos precarizados, mesmo quando enuncia princípios de igualdade. Nesse sentido, insere-se a esse repertório teórico, a noção de necropolítica trazida por Mbembe (2018), para refletir como os Estados administram a vida e a morte dos indivíduos.

No campo da migração aqui analisada, isso significa que determinados sujeitos são expostos a condições de vida degradantes ou à morte social, tolerados apenas em situação de sobrevivência. Essa concepção radicaliza a compreensão das exclusões produzidas pela legislação, revelando como a ambivalência entre acolhimento e controle pode se transformar em gestão da vulnerabilidade.

Diante do exposto, quando articulados, esses aportes teóricos permitem compreender a legislação migratória brasileira como prática discursiva atravessada por ideologia, ou seja, a lei é aparelho ideológico de Estado e o discurso normativo é materialidade em que a ideologia se inscreve e registra a ambivalência do imaginário de acolhimento. Ela reinscreve memórias, produz categorias que naturalizam vulnerabilidades, define fronteiras de pertencimento e expõe migrantes a cidadanias precárias.

Assim, o acolhimento e a exclusão não são polos opostos, mas funcionamentos complementares da lei, sustentados

ideologicamente. Ao enunciar direitos, a lei projeta uma imagem de hospitalidade; ao estabelecer restrições, reinscreve exclusões. Essa tensão, longe de ser acidental, constitui o próprio funcionamento ideológico da legislação, que concilia a retórica humanitária com a prática do controle.

A legislação migratória brasileira

A legislação migratória brasileira constitui-se um espaço privilegiado para observar como se articulam discursos de acolhimento e práticas de exclusão. Cada texto normativo inscreve-se em um campo de disputas ideológicas em que o Estado projeta imagens de hospitalidade, mas também institui mecanismos de controle e vigilância.

As leis não se limitam a organizar a entrada e permanência de estrangeiros; elas funcionam como discursos que produzem sentidos sobre a identidade nacional, a soberania e o lugar do migrante. Nelas se reinscrevem memórias históricas que oscilam entre a retórica universalista dos direitos humanos e a lógica securitária herdada de períodos autoritários. Assim, cada lei é, ao mesmo tempo, texto jurídico e materialidade discursiva, atravessada pela ideologia.

A partir deste ponto, examinaremos alguns dispositivos legais a título de exemplo, não com a finalidade de esgotar o conteúdo normativo, mas de explicitar, sob o enfoque da AD, como se produzem sentidos ambivalentes entre acolhimento e exclusão.

A Lei n.º 9.474/1997: o refúgio como exceção

A década de 1990 marcou uma inflexão importante na política migratória brasileira. Após o fim do regime militar e a promulgação

da Constituição de 1988, o país passou a buscar maior alinhamento com normas internacionais de direitos humanos. Nesse contexto, a questão do refúgio ganhou destaque, sobretudo diante de pressões externas para que o Brasil assumisse compromissos no acolhimento de deslocados forçados.

Nesse cenário é promulgada a Lei n.º 9.474, em 22 de julho de 1997, conhecida como Lei de Refúgio, cujo objetivo declarado foi o de regulamentar mecanismos para a proteção de indivíduos perseguidos. Essa legislação representou, à época, um marco jurídico relevante, pois colocou o Brasil em consonância com as proteções internacionais, o Estatuto dos Refugiados de 1951 e o Protocolo de 1967 (ONU, 1951, 1967), ambos ratificados pelo país.

Assim, no artigo 1º da lei em questão, tem-se a seguinte definição:

Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

Esse dispositivo, ao mesmo tempo em que projeta a imagem de um Brasil comprometido com princípios humanitários, mantém a definição de refúgio restrita às perseguições de caráter político e social (Brasil, 1997). A exclusão de outros fatores de deslocamento, como crises ambientais, desastres naturais ou condições econômicas extremas, tornam visíveis os limites de um discurso de acolhimento que

se apresenta como universalista, mas que, na prática, estabelece fronteiras rígidas para a proteção.

A partir da AD, essa lei pode ser lida como materialidade em que se reinscreve a memória do refúgio como exceção. Conforme Pêcheux (1990, 2009), os sentidos não são transparentes: eles se produzem historicamente, sob determinadas formações discursivas. Neste caso, a legislação delimita quais sujeitos podem ser interpelados como refugiados e quais permanecem fora dessa categoria.

Althusser (1985) já advertia que a lei, enquanto aparelho ideológico de Estado, interpela sujeitos, instituindo lugares sociais distintos. Assim, verifica-se que a Lei n.º 9.474/1997 opera exatamente nesse registro, criando um sujeito refugiado reconhecido e um sujeito migrante que permanece à margem. Essa delimitação indica também a tensão entre a imagem internacional do Brasil como país acolhedor e os mecanismos de exclusão que persistem.

Nesse sentido, Orlandi (2012) lembra que todo discurso é atravessado pela ideologia, de modo que mesmo a enunciação do acolhimento carrega marcas de contradições e silenciamentos. Dessa forma, ao restringir o reconhecimento do refúgio, a lei atualiza memórias securitárias que reforçam fronteiras de pertencimento, reafirmando que o acolhimento só se estende àquilo que o Estado previamente reconhece como legítimo.

A Lei n.º 13.445/2017: a promessa universalista

Duas décadas após a promulgação da Lei de Refúgio (1997), o Brasil aprovou a Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017, conhecida como Lei de Migração. Sua criação respondeu a críticas históricas dirigidas ao Estatuto do Estrangeiro

(Lei n.º 6.815/1980), concebido durante a ditadura militar sob forte viés securitário.

A nova legislação foi apresentada como ruptura simbólica com esse passado autoritário, buscando alinhar-se ao discurso contemporâneo dos direitos humanos e projetar o país como referência de hospitalidade. Para explicitar esse deslocamento discursivo, vale observar alguns dos dispositivos inseridos no seu artigo 3º, que, a título de exemplo, ilustram como se enunciam princípios universalistas ao mesmo tempo em que se preservam ambiguidades:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;

II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;

III - não criminalização da migração;

[...];

V - promoção de entrada regular e de regularização documental;

[...];

IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;

[...];

XXII - repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas (Brasil, 2017).

O dispositivo consagra, dentre seus incisos, uma retórica de hospitalidade, proclamando igualdade de direitos entre nacionais e estrangeiros e repudiando práticas discriminatórias. Contudo, a efetividade desses princípios enfrenta limites, sobretudo no que se refere à regularização documental, cuja burocracia reiteradamente inviabiliza o acesso pleno. Essa contradição, inscrita já na formulação da norma, mostra que a universalidade proclamada convive com restrições que desestabilizam a promessa de

inclusão.

A partir da perspectiva da AD, esse funcionamento pode ser compreendido como efeito da ideologia na linguagem, pois conforme Orlandi (2012) lembra, os discursos são atravessados por contradições constitutivas, ou seja, o mesmo enunciado que anuncia igualdade reinscreve condições de desigualdade, pois os sentidos não se produzem de forma transparente, fazendo com que essa duplicidade, própria da materialidade discursiva, estabilize memórias e ao mesmo tempo em que as desloca.

Nesse sentido, Foucault (1996) dá suporte a esse entendimento, ao sinalizar que a lei pode ser vista como dispositivo que organiza práticas sociais não apenas pelo que afirma, mas também pelo que possibilita controlar. Assim, ao enunciar direitos, disciplina a mobilidade, reiterando que o acolhimento não se dá sem vigilância. Desse modo, a retórica universalista atua como parte de uma engrenagem de poder que, sob o signo da hospitalidade, regula os fluxos migratórios.

Essa tensão é constitutiva do imaginário brasileiro sobre a migração, como demonstra Rizental (2017, 2023), uma vez que o discurso de acolhimento mobiliza imagens de solidariedade, mas, em sua materialidade, instaura condições de vulnerabilidade. Diante disso, o migrante é acolhido na medida em que aceita a posição de sujeito precarizado, exposto a barreiras documentais e administrativas. O acolher e o excluir, no texto normativo, não aparecem como polos opostos, mas como dimensões complementares de um mesmo processo discursivo.

Assim, a Lei de Migração não pode ser lida apenas como ruptura com o passado securitário, pois ela exemplifica o modo como a legislação migratória funciona ideologicamente, conciliando, em um mesmo gesto, a projeção internacional de um Brasil humanitário e

a manutenção de mecanismos internos de controle. Trata-se de uma materialidade que, ao ser analisada pela ótica da AD, revela como a ideologia funciona simultaneamente na promessa de direitos e na produção de exclusões.

Decreto n.º 9.199/2017: a volta do securitário

A regulamentação da Lei de Migração pelo Decreto n.º 9.199, de 20 de novembro de 2017, foi apresentada como etapa necessária para dar efetividade aos princípios proclamados no texto legal. Contudo, a análise de seus dispositivos explicita a reatualização de uma prática burocrática e securitária, pois o acesso a direitos depende da comprovação documental e do cumprimento de prazos rígidos. Sob a ótica da Análise de Discurso, trata-se de materialidade que reinscreve a memória de vigilância e de controle, ainda que sob o discurso de acolhimento. Assim, no artigo 62 determina-se que: “O registro é obrigatório ao imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, devendo compreender a coleta dos dados biográficos e biométricos.” (Brasil, 2017).

O artigo 63 complementa dispendo que “Será fornecida ao imigrante Carteira de Registro Nacional Migratório, que constituirá documento oficial de identidade. Enquanto não for expedida a carteira, o protocolo servirá como documento provisório.” (Brasil, 2017). E o artigo 64 fixa, ainda, que “O imigrante deverá efetuar o registro no prazo de até noventa dias contado da data de entrada no País ou da concessão da autorização de residência. O descumprimento implicará sanções administrativas.” (Brasil, 2017).

Esses dispositivos mostram que o reconhecimento do migrante como sujeito de direitos está condicionado à sua inserção em um sistema de identificação e controle documental.

A acolhida jurídica depende da coleta de dados biométricos e do cumprimento de prazos que, muitas vezes, são inviáveis para aqueles em situação de vulnerabilidade.

Na perspectiva da AD, essa exigência documental não é neutra, ela reinscreve uma memória discursiva de suspeita. Nesse sentido, conforme destacado por Pêcheux (1990, 2009), os sentidos são sempre produzidos em relação a formações ideológicas; nesse caso, o migrante só se torna sujeito legítimo quando munido de documentação validada pelo Estado.

Orlandi (2012) reforça que os discursos carregam contradições constitutivas, assim, o mesmo decreto que regulamenta direitos projeta mecanismos de exclusão, pois a falta de documentos coloca o sujeito na condição de irregularidade. Desse modo, a documentação não apenas identifica, mas disciplina corpos e regula mobilidades. Ao ser transformado em dado biométrico e em número de registro, o migrante é integrado ao campo da vigilância estatal (Foucault, 1996).

Payer (2011) acrescenta que a língua e a lei funcionam como lugares de memória, desse modo, ao exigir comprovações burocráticas, o decreto reinscreve o estrangeiro como aquele que precisa provar continuamente sua legitimidade. Esse tipo de funcionamento discursivo é constitutivo do imaginário de acolhimento no Brasil em que, ao mesmo tempo em que se projeta uma imagem de hospitalidade, mantém-se o migrante sob a posição de vulnerabilidade documental (Rizental, 2017, 2023).

Assim, conforme sinalizado por Zetter (2007), a rotulação jurídica naturaliza hierarquias, uma vez que o migrante sem documentos válidos é classificado como irregular, categoria que justifica exclusões. De Genova (2017) aprofunda essa leitura ao mostrar que a própria legislação fabrica a ilegalidade, transformando a ausência de registro em fundamento para a

exclusão.

Ao olharmos sob a perspectiva de Mbembe (2018), pode-se ler esse funcionamento como parte da necropolítica, em que a sobrevivência do migrante depende de sua adequação a mecanismos burocráticos que administram sua vida. Dessa forma, o Decreto n.º 9.199/2017 esvazia parte da potência humanitária da Lei de Migração ao condicionar a efetivação de direitos a requisitos formais.

A acolhida simbólica proclamada pela lei se converte, na prática, em gestão documental e disciplinar, sinalizando que acolhimento e exclusão não são polos opostos, mas dimensões complementares do funcionamento ideológico da legislação migratória brasileira.

A ambivalência na prática: o exemplo de Porto Velho

A análise das leis permitiu compreender os sentidos ambivalentes que atravessam a política migratória brasileira. Para mostrar como esses sentidos se materializam na prática, tomamos o fluxo haitiano pela Amazônia, que explicita como os enunciados legais, ao serem operacionalizados em contextos locais, revelam contradições entre acolhimento e exclusão.

A chegada massiva de haitianos transformou Acre, Amazonas e Rondônia em espaços de recepção e gestão migratória. Em Porto Velho (RO), a legislação migratória, formulada em escala nacional com princípios universalistas, foi reterritorializada em práticas locais marcadas por improviso, burocratização e seletividade.

Em reunião organizada pela Organização Internacional para as Migrações (OIM/ONU Migração), em setembro de 2022, a Prefeitura de Porto Velho destacou que “Rondônia tem cerca de 2.800 imigrantes. Em Porto Velho são

1.716 pessoas que estão em situação de pobreza ou extrema pobreza, com Cadastro Único (CadÚnico) para programas sociais”. Esse excerto explicita que o acesso dos migrantes a políticas públicas foi enquadrado em programas socioassistenciais voltados à pobreza extrema, não à especificidade migratória.

Assim, a inscrição jurídica de igualdade entre nacionais e estrangeiros, proclamada pela Lei de Migração (2017), acabou subsumida em uma lógica assistencial emergencial. Do ponto de vista da AD, observa-se a reinscrição de memórias de precarização, uma vez que, embora o texto legal projete universalidade, as práticas locais atualizam discursos de vulnerabilidade e marginalidade (Orlandi, 2012).

Outro exemplo está na criação da Central de Informação aos Migrantes e Refugiados, vinculada à Secretaria de Assistência Social e Família de Rondônia, descrita oficialmente como:

[...] uma fonte de captação de informações fidedignas da situação dos migrantes [...] dados relativos à migração em Porto Velho e quantificação do número dessa população, que será obtido pelo Sistema de Cadastramento de benefícios (SISCAB) (Rondônia, 2019).

Aqui, o gesto de acolhimento se traduz em controle: a vida do migrante é administrada por meio de registros, cadastros e quantificações. Foucault (1996) lembra que o dispositivo articula saberes e poderes que regulam a vida, e o caso amazônico mostra como a promessa humanitária da lei se converte em estatística e vigilância. Nessa mesma linha, Mbembe (2018) argumenta que a administração da precariedade define quem pode viver com dignidade e quem permanece em situação de vulnerabilidade.

Assim, os exemplos institucionais de Porto Velho (RO) ilustram como a legislação migratória brasileira funciona ideologicamente.

Se, de um lado, projeta imagens de acolhimento e solidariedade, de outro, reinscreve mecanismos de exclusão e controle que naturalizam a cidadania precária.

Em diálogo com Pêcheux (1990, 2009), pode-se dizer que os efeitos de sentido produzidos pelo discurso jurídico não são transparentes, porquanto: o dizer da hospitalidade convive com práticas de vigilância, reiterando contradições estruturais da política migratória no Brasil.

Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste artigo permitiu observar como a legislação migratória brasileira se organiza discursivamente. Assim, a partir da AD, foi possível examinar a materialidade jurídica não apenas como enunciação normativa, mas como prática atravessada pela ideologia, em que se inscrevem memórias, disputas e contradições, e compreender de que modo o acolhimento e a exclusão se entrelaçam na constituição de sentidos sobre a presença estrangeira.

Para tanto, foram analisadas as Leis n.º 9.474/1997 e n.º 13.445/2017 e o Decreto n.º 9.199/2017, de modo a identificar em seus dispositivos não só a projeção de hospitalidade e igualdade, mas também os mecanismos de controle, regularização precária e vigilância. Verificou-se que a memória nacional de país acolhedor é reiterada nos textos legais, ao mesmo tempo em que se atualiza em práticas securitárias e burocráticas que restringem a inserção plena do migrante.

O exemplo de Porto Velho, com os fluxos migratórios de haitianos reforçou essa leitura, pois a partir da criação de cadastros, protocolos e registros burocráticos, apresentados como instrumentos de acolhimento, é possível entendê-los, na prática, como formas de gestão da precariedade, uma vez que o acolhimento

jurídico não se converteu em cidadania estável, mas sim, em inserção limitada, atravessada por vulnerabilidades institucionais.

Conclui-se, portanto, que a ambivalência não é falha conjuntural ou contradição passageira, pois: ela constitui o próprio funcionamento ideológico da lei. Desse modo, ao mesmo tempo em que o Brasil se apresenta como hospitaleiro no plano discursivo, também reinscreve fronteiras de exclusão no cotidiano administrativo.

Ao tornar visível essa contradição, a análise buscou contribuir para a compreensão e análise da legislação migratória como dispositivo que organiza o imaginário nacional sobre o estrangeiro e, ao mesmo tempo, como instrumento de legitimação da coexistência entre hospitalidade e controle.

Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, Louis. Posições. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 25 maio 2017.

BRASIL. Decreto n.º 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei de Migração. Brasília, DF, 21 nov. 2017.

DE GENOVA, Nicholas. The borders of “Europe”: autonomy of migration, tactics of bordering. Durham: Duke University Press, 2017.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder.

10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. Genebra, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados. Nova York, 1967. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/>

Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Revista Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, 2005.

PAYER, Maria Onice. A memória discursiva e a nacionalização do imigrante. In: ORLANDI, Eni (org.). Discurso e memória: construção de sentidos no espaço público. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 93–106.

PAYER, Maria Onice. O trabalho com a língua como lugar de memória. Synergies Brésil, n. 7, p. 37–46, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/payer.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PAYER, Maria Onice. Língua, memória e imigração: a constituição simbólica dos sujeitos de linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2011.

- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.
- PREFEITURA DE PORTO VELHO. Declaração em reunião da OIM/ONUMigração. Porto Velho, 2022. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/53564/acolhimento-prefeitura-participa-de-reuniao-na-dpu-para-alinhar-atendimento-a-populacao-migrante>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- RIZENTAL, Sabrina Sant'Anna. Refugiados: tensões em um imaginário de acolhimento. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017.
- RIZENTAL, Sabrina Sant'Anna. O lá que resiste aqui: sentidos de e sobre refugiados. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2023.
- RONDÔNIA. Criação da Central de Informação aos Migrantes e Refugiados. Porto Velho, 2019. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seas/programas-e-projetos/central-de-informacao-aos-migrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- SANTOS, S. R. R. Memória discursiva e refúgio haitiano na amazônia brasileira: articulações entre discurso, ideologia e resistência. Mestrado em Letras – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2025. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/6755>. Acesso em: 30 mar. 2026.
- ZETTER, Roger. More labels, fewer refugees: remaking the refugee label in an era of globalization. *Journal of Refugee Studies*, v. 20, n. 2, p. 172–192, 2007. Disponível em: <https://www.icmigrations.cnrs.fr/wp-content/uploads/2024/03/Zetter-2007-More-Labels-Fewer-Refugees-Remaking-the-Refugee-.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

Submissão: março de 2026

Aceite: abril de 2026

A SEPARAÇÃO DOS PAIS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE *O DIA DE VER MEU PAI* E *O MENINO MALUQUINHO*

Nelci Alves Coelho Silvestre¹

Resumo: Este artigo analisa a representação da separação dos pais na literatura infantil brasileira através de duas obras significativas: *O Dia de Ver Meu Pai* (1977), de Vivina de Assis Viana, e *O Menino Maluquinho* (1980), de Ziraldo Alves Pinto. A partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, especialmente as contribuições de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, examina-se como cada autor aborda esse tema considerado tabu na época, propondo diferentes perspectivas sobre o divórcio e seus efeitos na infância. Enquanto Viana apresenta uma visão melancólica e problemática através do protagonista Fabiano, Ziraldo propõe uma abordagem mais otimista com o Menino Maluquinho. A análise contempla tanto os aspectos verbais quanto os não-verbais (ilustrações), demonstrando como a interação entre texto e imagem produz diferentes efeitos de sentido e solicita diferentes tipos de leitores. O estudo revela que ambas as obras, publicadas em contexto histórico de profundas transformações nas estruturas familiares brasileiras, contribuíram para a renovação temática da literatura infantil nacional e para a formação de leitores críticos capazes de elaborar experiências difíceis através da ficção.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Separação. Estética da Recepção. Vivina de Assis Viana. Ziraldo Alves Pinto.

PARENTAL SEPARATION IN BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF *O DIA DE VER MEU PAI* AND *O MENINO MALUQUINHO*

Abstract: This article analyzes the representation of parental separation in Brazilian children's literature through two significant works: *O Dia de Ver Meu Pai* (1977), by Vivina de Assis Viana, and *O Menino Maluquinho* (1980), by Ziraldo Alves Pinto. Based on the theoretical assumptions of Reception Aesthetics, especially the contributions of Wolfgang Iser and Hans Robert Jauss, we examine how each author approaches this theme considered taboo at the time, proposing different perspectives on divorce and its effects on childhood. While Viana presents a melancholic and problematic vision through the protagonist Fabiano, Ziraldo proposes a more optimistic approach with Menino Maluquinho. The analysis contemplates both verbal and non-verbal aspects (illustrations), demonstrating how the interaction between text and image produces different effects of meaning and solicits different types of readers. The study reveals that both works, published in

¹ Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: nacsilvestre@uem.br

a historical context of profound transformations in Brazilian family structures, contributed to the thematic renewal of national children's literature and to the formation of critical readers capable of elaborating difficult experiences through fiction rendering visible an ideological functioning inherent to the law.

Palavras-chave: Children's Literature. Separation. Reception Aesthetics. Vivina de Assis Viana. Ziraldo Alves Pinto.

1. Introdução

A literatura infantil brasileira, historicamente vinculada a propósitos pedagógicos e moralizantes, passou por transformações significativas a partir da segunda metade do século XX. Se inicialmente os textos destinados ao público infantil limitavam-se a reproduzir valores estabelecidos e oferecer modelos comportamentais idealizados, gradualmente a produção literária começou a incorporar temas relacionados à realidade social das crianças, incluindo questões consideradas delicadas ou mesmo proibitivas pelo cânone da época.

Esse processo de renovação temática, que Zilberman e Magalhães (1987) caracterizam como transição do texto autoritário para o texto emancipador, intensificou-se a partir da década de 1970, quando autores brasileiros passaram a questionar os paradigmas tradicionais da literatura para crianças. Conforme observa Coelho (1991), essa transformação não se limitou aos aspectos temáticos, abrangendo também as estruturas narrativas, a linguagem e a relação entre texto e imagem.

Entre os temas emergentes nesse período de renovação, destaca-se a separação conjugal, fenômeno que, apesar de crescente na sociedade brasileira após a legalização do divórcio em 1977, permanecia ausente ou superficialmente abordado na literatura destinada ao público infantil. Essa ausência refletia não apenas tabus sociais profundamente enraizados, mas também uma concepção idealizada de família nuclear que predominava nas narrativas para crianças, onde pais e filhos viviam em harmonia perene, sem conflitos significativos.

Nesse contexto histórico e literário, duas obras rompem decisivamente com essa tradição de silenciamento: *O Dia de Ver Meu Pai* (1977), de Vivina de Assis Viana, e *O Menino Maluquinho* (1980), de Ziraldo Alves Pinto. A primeira, publicada no mesmo ano da promulgação da Lei do Divórcio, inaugura a abordagem direta do tema na literatura infantil brasileira, centralizando toda a narrativa na experiência de um menino que vivencia a separação dos pais. A segunda, embora não tenha a separação como tema central, apresenta uma elaboração criativa desse evento na trajetória de seu protagonista, propondo uma perspectiva mais otimista e resiliente.

A relevância dessas obras transcende o aspecto meramente temático. Elas representam diferentes concepções sobre a infância, sobre o papel da literatura na formação do leitor, sobre as relações entre ficção e realidade, e sobre as possibilidades de elaboração simbólica de experiências traumáticas através da narrativa literária. Mais de quatro décadas após suas publicações, ambas permanecem significativas não apenas como documentos históricos de um momento de transição social, mas como obras que continuam dialogando com leitores contemporâneos.

Este artigo propõe uma análise comparativa detalhada dessas duas obras fundamentais, examinando como cada autor constrói sua narrativa sobre a separação conjugal, quais recursos estéticos e discursivos emprega, que tipo de leitor cada texto solicita, e quais efeitos de sentido são produzidos pela interação entre as dimensões verbal e não-verbal.

Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, especialmente as contribuições de Wolfgang Iser sobre o efeito estético e o papel ativo do leitor na constituição do sentido da obra literária, bem como as reflexões de Hans Robert Jauss sobre o horizonte de expectativas e a historicidade da experiência estética.

A escolha desse referencial teórico justifica-se pela adequação entre os pressupostos da Estética da Recepção e as especificidades da literatura infantil. Conforme argumentaremos, essa abordagem permite não apenas compreender as estratégias textuais empregadas pelos autores, mas também analisar como essas estratégias solicitam diferentes tipos de leitores e produzem diferentes experiências de leitura, aspecto fundamental quando se trata de obras destinadas a um público em formação.

2. Estética da recepção e literatura infantil: Pressupostos teóricos

A Estética da Recepção, desenvolvida pela Escola de Constança a partir da década de 1960, representou uma mudança paradigmática nos estudos literários ao deslocar o foco de análise do pólo autor/texto para o pólo leitor/texto. Essa reorientação teórica, que teve em Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser seus principais formuladores, questionou tanto o formalismo estruturalista, interessado exclusivamente na estruturação imanente do texto, quanto o marxismo tradicional, que concebia a literatura

apenas como reflexo da realidade social.

Wolfgang Iser (1996) propõe que o texto literário não produz significados por si só, mas constitui um “potencial de efeitos” que se atualiza no processo de leitura através do diálogo entre texto e leitor. O efeito estético, portanto, deve ser analisado na relação dialética entre texto, leitor e sua interação: “apesar de ser motivado pelo texto requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (Iser, 1996, p. 16).

Essa concepção implica uma revisão fundamental do estatuto ontológico da obra literária. A obra não coincide com o texto impresso, nem tampouco com a experiência subjetiva de um leitor particular. Ela emerge da convergência entre as estruturas textuais e os atos de apreensão do leitor. Nas palavras de Iser (1996, p. 51): “a obra de arte é a constituição do texto na consciência do leitor”.

Fundamental nessa teoria é o conceito de “leitor implícito”, que não deve ser confundido com o leitor real (empírico) nem com uma categoria meramente ficcional. O leitor implícito refere-se à síntese das condições de atualização do texto inscrita na própria estrutura da obra. Antes mesmo do ato de leitura, o texto já possui determinadas características e marcas semióticas que orientam o processo de recepção, estabelecendo um “papel” que o leitor real é convidado a assumir.

Igualmente central é o conceito de “vazios” ou “indeterminações” textuais. Iser argumenta que a presença dessas lacunas é essencial para a riqueza do texto literário, pois permite ao leitor introduzir sua experiência vivida no processo de atualização da obra. É através do preenchimento desses vazios, orientado mas não determinado pelo texto, que o leitor se torna efetivamente co-autor da obra. Como observa Iser (1996, p. 107): “os vazios

marcam a suspensão da conectabilidade entre as perspectivas de representação do texto, dando ao leitor a oportunidade de buscar a conexão entre as perspectivas”.

Hans Robert Jauss (1994) complementa a perspectiva de Iser ao enfatizar a dimensão histórica da experiência literária. Seu conceito de “horizonte de expectativas” refere-se ao sistema de referências culturais, estéticas e ideológicas que condiciona a recepção de uma obra em determinado momento histórico. Esse horizonte não é fixo, mas se transforma continuamente através da própria experiência literária: obras inovadoras rompem com o horizonte de expectativas estabelecido, provocando sua ampliação ou modificação.

Para Jauss (1994), a compreensão literária comporta três etapas complementares: a compreensão estética (primeira leitura, marcada pela percepção do efeito), a interpretação retrospectiva (segunda leitura, que busca compreender as estruturas que produziram o efeito) e a aplicação (terceira leitura, que relaciona a obra com diferentes contextos históricos de recepção). Essa hermenêutica literária mostra-se particularmente produtiva para analisar como obras distanciadas temporalmente dialogam com diferentes contextos de recepção.

A “distância estética”, conceito correlato ao de horizonte de expectativas, mede o grau de afastamento entre a obra e o horizonte estabelecido. Obras que confirmam expectativas habituais tendem a oferecer experiências menos transformadoras; já obras que desafiam radicalmente as convenções vigentes provocam resistência inicial, mas potencialmente ampliam o horizonte do leitor de forma mais significativa.

Na literatura infantil, a relação entre verbal e não-verbal constitui elemento fundamental na produção de sentido, acrescentando complexidade adicional ao processo de recepção. Conforme observa Silva (1994), a ilustração não

é mero suporte descritivo ou ornamentação do texto verbal, mas uma narrativa concomitante que se soma e superpõe ao texto escrito, criando uma “tessitura” específica. A produção de sentido do livro infantil é conduzida por dois fios indissociáveis: o verbal e o visual.

Essa duplicidade semiótica implica que o leitor de literatura infantil precise desenvolver competências múltiplas, articulando sistemas de signos distintos. Como argumenta Linden (2011), o livro ilustrado não é simplesmente um livro com ilustrações, mas um objeto estético específico, onde texto e imagem estabelecem relações de complementaridade, redundância, contradição ou expansão. O sentido emerge precisamente dessa interação.

A análise da literatura infantil sob a perspectiva da Estética da Recepção deve, portanto, considerar tanto os vazios produzidos pela dimensão verbal quanto aqueles produzidos pela dimensão visual, bem como os vazios gerados pela tensão ou convergência entre ambas. Essa complexidade multiplica as possibilidades de atualização da obra e solicita leitores capazes de transitar entre diferentes sistemas semióticos.

As reflexões da Estética da Recepção têm implicações pedagógicas importantes para a formação do leitor. Se a leitura é concebida como atividade produtiva e não como recepção passiva, o processo educacional deve privilegiar não a transmissão de interpretações autorizadas, mas o desenvolvimento da capacidade de atualizar textos de forma crítica e criativa.

Jouve (1993) propõe que a leitura envolve múltiplos processos simultâneos: neurofisiológico (decodificação dos signos), cognitivo (construção da coerência), afetivo (identificação emocional), argumentativo (posicionamento crítico) e simbólico (inserção na cultura). A formação do leitor competente requer o desenvolvimento equilibrado dessas diferentes dimensões, evitando tanto a leitura

meramente decodificadora quanto aquela puramente emotiva ou ideológica.

Na literatura infantil, essa formação é ainda mais crucial, pois se trata de um público em desenvolvimento, cujas competências leitoras estão em construção. Obras que oferecem múltiplas portas de entrada, permitindo diferentes níveis de atualização conforme o repertório do leitor, cumprem papel fundamental nesse processo formativo. Como veremos, as obras analisadas neste estudo apresentam graus distintos de complexidade e solicitam diferentes competências de seus leitores.

3. Contexto social e representação da família na literatura infantil brasileira

Para compreender adequadamente as obras analisadas e avaliar sua significação histórica, é necessário situá-las no contexto social brasileiro das décadas de 1970 e 1980, período de profundas transformações nas estruturas familiares e nas representações culturais da família.

A Lei do Divórcio (Lei nº 6.515), promulgada em 26 de dezembro de 1977, representou uma mudança jurídica e simbólica significativa no ordenamento brasileiro. Até então, embora o desquite (separação sem dissolução do vínculo) fosse permitido desde 1916, o casamento era considerado indissolúvel, reflexo da forte influência católica na cultura brasileira. A impossibilidade de novo casamento civil mantinha os separados em situação de limbo jurídico e social.

Segundo Ariès (1981), a família burguesa consolidada no século XIX enfatizou o amor romântico e a privatização da vida doméstica, criando um anteparo entre a criança e a comunidade. No Brasil, essa configuração familiar permaneceu hegemônica

até recentemente, sustentada por ideologias religiosas e convenções sociais que concebiam o casamento como vínculo eterno e a família nuclear como única configuração legítima.

Nesse contexto, casais separados enfrentavam estigma social considerável. A dissolução matrimonial era interpretada como falência moral, evidência de fraqueza de caráter ou incapacidade de cumprir compromissos fundamentais. Como observa Giusti (1987), particularmente as mulheres separadas eram vistas com suspeita, consideradas como tendo falhado em seu papel tradicional de esposa e mãe, guardião da estabilidade familiar.

A situação era especialmente delicada para os filhos de pais separados. Frequentemente marcados pelo estigma social, eram considerados provenientes de “famílias desestruturadas”, termo carregado de conotações negativas que sugeria não apenas uma configuração familiar diferente, mas uma inferioridade moral ou psicológica. Despert (1970) documenta como crianças nessa situação enfrentavam discriminação em ambientes escolares e sociais, sendo frequentemente culpabilizadas ou tratadas com condescendência piedosa.

A promulgação da Lei do Divórcio, embora não eliminasse imediatamente esses preconceitos, iniciou um processo gradual de transformação nas atitudes sociais. O reconhecimento jurídico da dissolubilidade do casamento representou, simbolicamente, a aceitação de que a felicidade individual poderia, em certas circunstâncias, legitimar a ruptura de vínculos anteriormente considerados sagrados. Esse deslocamento ideológico teve repercussões profundas nas representações culturais da família.

Antes da década de 1970, a literatura infantil brasileira representava predominantemente famílias nucleares idealizadas: pai provedor, mãe cuidadora, filhos

obedientes, todos unidos em harmonia perene. Mesmo em obras que abordavam conflitos, estes eram geralmente superficiais e rapidamente resolvidos, confirmando a estabilidade fundamental da estrutura familiar.

Essa representação idealizada cumpria funções ideológicas específicas. Como analisa Perroti (1986), a literatura infantil tradicional operava frequentemente como instrumento de adequação da criança aos valores estabelecidos, oferecendo modelos comportamentais que enfatizavam obediência, conformidade e respeito à autoridade parental. A família aparecia como instituição natural, eterna e inquestionável.

Os contos de fadas tradicionais, amplamente difundidos na literatura infantil, reforçavam essa ideologia através de estruturas narrativas características. Quando apresentavam famílias “problemáticas” (madrasta malvada, pai ausente), o problema era resolvido magicamente, conduzindo a um final feliz que restaurava a ordem familiar idealizada. A mensagem implícita era clara: a família nuclear harmoniosa é a norma natural, e desvios dessa norma são anormais e temporários.

Monteiro Lobato, embora pioneiro em muitos aspectos, apresentava no Sítio do Picapau Amarelo uma família peculiar, mas ainda assim estável e harmoniosa. A ausência dos pais (substituídos pela avó e pela tia) era simplesmente dada, nunca problematizada ou explicada. As crianças viviam em liberdade e aventura, mas sempre sustentadas por uma estrutura familiar sólida e afetuosa.

A renovação temática iniciada na década de 1970 questionou essas representações, buscando aproximar a ficção infantil das realidades vividas pelas crianças contemporâneas. Como observa Coelho (1991), autores desse período passaram a abordar temas antes considerados inadequados para o público infantil: morte, pobreza, preconceito, violência e, significativamente,

separação dos pais.

Paralelamente às transformações nas estruturas familiares, as décadas de 1970 e 1980 testemunharam também mudanças nas concepções sobre a infância e sobre o que seria apropriado comunicar às crianças. A visão tradicional, que concebia a criança como ser frágil que deveria ser protegido de realidades desagradáveis, passou a ser questionada por perspectivas que reconheciam a criança como sujeito capaz de elaborar experiências difíceis, desde que adequadamente apoiada.

Essa transformação refletia desenvolvimentos na psicologia infantil e na pedagogia. Teóricos como Piaget e Vygotsky, cujas obras se difundiram amplamente no Brasil nesse período, propunham concepções da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de pensamento complexo e elaboração simbólica. Bettelheim (1980), em sua análise psicanalítica dos contos de fadas, argumentava que histórias abordando temas difíceis (abandono, morte, conflito) podiam auxiliar crianças a elaborar suas próprias ansiedades.

No campo da literatura infantil, essas mudanças traduziram em maior disposição para abordar temas complexos e em questionamento da função meramente moralizante ou escapista da ficção. Autores passaram a conceber a literatura para crianças como espaço de reflexão crítica sobre a realidade, não apenas de confirmação de valores estabelecidos.

É nesse contexto de transformações sociais, familiares e conceituais que surgem as obras analisadas neste estudo. *O Dia de Ver Meu Pai* e *O Menino Maluquinho* representam respostas distintas ao desafio de representar a separação conjugal para o público infantil, cada uma refletindo diferentes concepções sobre a criança, sobre a família e sobre o papel da literatura.

4. O Dia de Ver Meu Pai: A narrativa da negatividade

Publicada em 1977, no mesmo ano da promulgação da Lei do Divórcio, *O Dia de Ver Meu Pai*, de Vivina de Assis Viana, constitui obra pioneira e corajosa. É a primeira vez na literatura infantil brasileira que o tema da separação conjugal é abordado frontalmente, constituindo não um episódio secundário, mas o eixo central da narrativa. Essa centralidade do tema já indica a intenção autoral de não apenas mencionar a separação, mas de explorá-la em profundidade, investigando seus efeitos na subjetividade infantil.

A narrativa é conduzida pelo próprio protagonista, Fabiano, que relata as ocorrências de um domingo específico: o dia determinado judicialmente para o encontro com o pai, que não mais reside com ele e sua mãe. Essa escolha por uma narração homodiegética em primeira pessoa não é meramente técnica; ela produz efeitos específicos de sentido, possibilitando aproximação imediata com o universo emocional e cognitivo da criança.

Ao dar voz direta ao menino, Viana permite que o leitor acesse não apenas os fatos objetivos da separação, mas principalmente a experiência subjetiva de quem a vivencia: as dúvidas, os questionamentos, as incompreensões, as dores. O narrador-criança não possui a visão panorâmica do narrador onisciente adulto; seu conhecimento é limitado, fragmentado, marcado pelas lacunas que os adultos deliberadamente mantêm. Essa limitação cognitiva do narrador torna-se, paradoxalmente, o elemento mais potente da narrativa, evidenciando as consequências do silenciamento adulto.

A escolha do nome “Fabiano” para o protagonista é significativa e merece análise detida. Conforme revelado no próprio texto, o nome foi escolhido pelo pai em homenagem ao personagem de *Vidas Secas*, de Graciliano

Ramos. Essa referência intertextual não é gratuita; ela estabelece um paralelo perturbador entre o Fabiano adulto, retirante nordestino marcado pela exclusão social e pela dificuldade de comunicação, e o Fabiano menino, marcado pela exclusão afetiva e pela impossibilidade de diálogo.

Ambos os Fabianos vivem situações de deslocamento permanente. O Fabiano de Graciliano inicia e termina a narrativa em fuga da seca, em busca de um lugar que nunca se materializa. O Fabiano de Viana vive igualmente uma fuga perpétua: entre a casa da mãe e os encontros com o pai, entre o passado feliz que não compreende e o presente doloroso que não aceita, entre perguntas sem respostas e respostas que geram mais perguntas. Em ambos os casos, o nome “Fabiano” sugere o indivíduo anônimo, qualquer, sem importância - exatamente como o menino se sente quando descobre sua condição de filho de pais separados.

Além disso, quando o menino questiona o fato de seu homônimo literário ser “homem” e não “menino”, ele intuitivamente percebe a inadequação de um nome que carrega um destino trágico. A pergunta implícita é: por que me deram um nome associado ao sofrimento? A resposta nunca vem, mas o leitor implícito pode inferir que os pais, ao escolherem o nome conforme suas projeções literárias, ignoraram que estavam, simbolicamente, inscrevendo na identidade do filho um destino de incompreensão e dor.

Uma análise cuidadosa da estrutura textual de *O Dia de Ver Meu Pai* revela que a obra é permeada por indeterminações, imprecisões e vazios que nunca são completamente preenchidos. Essa característica não é falha compositiva, mas estratégia deliberada que mimetiza, no nível formal, a experiência de incompreensão vivida pelo protagonista.

Embora o texto inicie com uma

afirmação aparentemente determinada: “Hoje é domingo, dia de ver meu pai” (Viana, 1977, p. 6), essa certeza logo se desfaz em uma cascata de dúvidas e questionamentos. Multiplicam-se expressões que evidenciam imprecisão: “Há algum tempo...”, “Não sei quem marcou...”, “Minha mãe diz que não foi ela”, “Meu pai diz que não foi ele”, “Deve ter sido o juiz...”, “Esse juiz de futebol não deve ser o mesmo...”, “O outro eu não sei bem de que é que ele entende, só desconfio...”

Essas marcas linguísticas de indefinição criam um efeito de incerteza que espelha o estado emocional do protagonista. Fabiano encontra-se em um mundo onde as informações mais fundamentais sobre sua própria vida lhe são negadas ou apresentadas de forma fragmentária. Ele sabe que há um juiz que determinou os encontros com o pai, mas não compreende o significado dessa determinação judicial na vida afetiva. Sabe que os pais se separaram, mas não conhece as razões. Sabe que o pai tem “outra mulher”, mas não compreende o que isso implica. Vive em um labirinto de meias-verdades, evasivas e silêncios.

A cantiga folclórica “Machadinha” funciona como eixo simbólico central dessa poética das indeterminações. Seus versos interrogativos (“Quem te pôs a mão, sabendo que és minha?”) permanecem sem resposta tanto na canção quanto na vida de Fabiano. O menino descobre que nunca conseguirá saber a cantiga completa, pois nem o pai nem a mãe conseguem completá-la para ele. Essa impossibilidade simboliza perfeitamente a ruptura familiar e a fragmentação da memória afetiva.

A cantiga representa o passado comum da família, o tempo em que pai, mãe e filho formavam uma unidade. O fato de ambos os pais serem incapazes de completá-la indica que esse passado tornou-se tão doloroso que não pode ser inteiramente lembrado. Cada um conhece apenas fragmentos, e esses fragmentos

não podem ser articulados precisamente porque isso exigiria um diálogo entre os pais que não mais existe. Fabiano fica, assim, privado não apenas da canção completa, mas simbolicamente de seu próprio passado, de sua história familiar integral.

Ao final da narrativa, essa impossibilidade de completude é explicitamente reconhecida pelo protagonista: “Não ia mais pedir a ninguém que me ensinasse. Quem no mundo seria capaz de completar, para mim, as frases incompletas, de meu pai e de minha mãe?” (Viana, 1977, p. 33). Essa constatação marca a passagem de Fabiano da esperança à desesperança, da busca à resignação diante da incompletude fundamental de sua situação.

Do ponto de vista da Estética da Recepção, esses vazios textuais solicitam intensa participação do leitor. É o leitor, não o texto, quem deve formular as perguntas que Fabiano não consegue articular completamente: Por que os pais se separaram? Por que não lhe explicam? Que tipo de sociedade é essa que determina judicialmente os afetos? Que educação é essa que privilegia o silêncio sobre o diálogo? O texto não oferece respostas explícitas, mas os vazios provocam questionamentos que vão muito além da história particular de Fabiano, alcançando dimensões sociais e existenciais.

Um aspecto particularmente revelador da obra é o contrasenso entre aquilo que é ocultado e aquilo que é revelado a Fabiano, evidenciando as contradições do código social sobre o que pode ou não ser comunicado às crianças. Enquanto as causas da separação permanecem veladas e as perguntas diretas do menino sobre o divórcio são sistematicamente evadidas, o processo do nascimento, tradicionalmente tabu para crianças, é detalhadamente descrito pelo pai: “Foi muito bonito. Eu estava perto da sua mãe, segurando a mão dela. Perto da cabeça dela. E o médico do outro lado, esperando você sair de dentro dela. E quando ele disse “faz força”,

e sua mãe fez, você nasceu. Você saiu depressa, de uma vez só, inteiro, chorando... Depois o médico cortou o cordão que unia você à sua mãe e você ficou sozinho” (Viana, 1977, p. 14).

Esse descompasso entre o que pode e o que não pode ser dito evidencia contradições profundas do código social. O nascimento, processo biológico natural, é explicado com clareza e até poesia. A separação, processo social e emocional que afeta diretamente a vida do menino, permanece envolta em mistério. A ironia implícita é que Fabiano sabe como veio ao mundo, mas não sabe por que seu mundo se desfez.

Essa inversão solicita do leitor implícito uma postura crítica: por que explicar o nascimento mas ocultar a separação? O que a sociedade pretende esconder? Qual a ideologia subjacente a esse silenciamento? A resposta sugerida pelo texto é que a sociedade prefere manter as crianças na ignorância sobre temas que desafiam seus valores estabelecidos, mesmo quando essa ignorância causa sofrimento.

O texto também revela como os adultos mentem ou distorcem a realidade para “proteger” a criança: “Minha mãe, por exemplo. Ela mente pra mim, mente muito, mente sempre” (Viana, 1977, p. 7). Essa “mentira protetora” é, na verdade, forma de violência simbólica que priva o menino dos elementos necessários para compreender sua própria situação. As mentiras geram mais angústia do que a verdade geraria, pois deixam a criança em estado de perpétua incerteza.

Fabiano vive inicialmente em estado de alienação, ignorante de sua condição de filho de pais separados e das implicações sociais dessa condição. O despertar ocorre de forma traumática no ambiente escolar, quando os colegas entoam um coro cruel: “O Fabiano não tem família...” (Viana, 1977, p. 22).

Essa cena é particularmente significativa por vários motivos. Primeiro, ela evidencia como o estigma social recai não apenas sobre os adultos separados, mas também sobre seus filhos. As crianças, reproduzindo preconceitos que absorveram do ambiente social mais amplo, transformam Fabiano em objeto de escárnio. A separação dos pais torna-se marca de inferioridade, razão para exclusão.

Segundo, a cena revela como a escola, instituição que deveria ser espaço de acolhimento e formação, pode tornar-se lugar de reprodução de preconceitos e de sofrimento adicional. O silêncio do professor diante do coro discriminatório sugere cumplicidade ou, no mínimo, despreparo para lidar com a situação. A escola aparece, assim, não como espaço de proteção, mas como mais um ambiente hostil para a criança de pais separados.

Terceiro, o despertar de Fabiano é traumático precisamente porque ele descobre simultaneamente sua condição e o estigma social associado a ela. Não há preparação, não há mediação adulta que o ajude a elaborar essa descoberta. Ele é jogado brutalmente em uma realidade que desconhecia, sem instrumentos para compreendê-la ou enfrentá-la.

A reação de Fabiano é buscar esclarecimentos junto à mãe: “Mamãe, você é desquitada? Isso é certo ou errado? O papai tem outra mulher? Eu não posso ter Natal nem Ano Novo? Nem viajar? E o neném, ele nunca vai ver o papai como eu vejo?” (Viana, 1977, p. 22). As perguntas são diretas, urgentes, carregadas de angústia. Revelam um menino tentando desesperadamente compreender sua situação, buscando orientação moral (“Isso é certo ou errado?”), tentando dimensionar as implicações práticas da separação.

As respostas, como sempre, são evasivas ou ausentes. A mãe não consegue ou não quer responder, refugiando-se no banheiro onde

chora escondida. Esse padrão se repete ao longo da narrativa: as perguntas de Fabiano encontram apenas silêncios, meias-verdades ou lágrimas. A comunicação entre pais e filho mostra-se irremediavelmente fragmentada.

É significativo que Fabiano constata: “Não sei nada deles... Mas como é que eles sabiam?” (Viana, 1977, p. 25). Os colegas conhecem sua situação melhor do que ele próprio. Essa inversão absurda evidencia o grau de alienação em que o menino foi mantido. A sociedade conhece e julga sua condição, mas ele próprio permanece na ignorância. Essa é talvez a maior crueldade: ser definido por uma condição que não lhe foi explicada.

As ilustrações de Álvaro Apocalypse, executadas em preto e branco, constituem elemento fundamental da obra, reforçando e amplificando o clima de melancolia e incompreensão presente no texto verbal. A escolha do preto e branco, em contraste com as ilustrações coloridas predominantes na literatura infantil da época, já indica uma opção estética pela sobriedade e pelo tom sombrio.

A capa e contracapa, em tons de vinho e grafite, apresentam figuras cujas características mais marcantes são os olhos vazados ou fechados e a ausência de movimento. Essas características não são acidentais; elas produzem efeitos de sentido específicos. Os olhos vazados ou fechados sugerem a impossibilidade de ver ou de ser visto plenamente, a opacidade das relações familiares, a cegueira afetiva que caracteriza a situação. A ausência de movimento reforça a sensação de paralisia, de impossibilidade de ação ou transformação que marca a experiência de Fabiano.

A obra contém quatro ilustrações principais, cada uma representando um momento-chave da narrativa:

1. A cadeira de balanço vazia: Esta imagem abre a narrativa visual e simboliza a ausência materna. A cadeira vazia pode ser interpretada em múltiplos níveis. No nível literal, a mãe não está fisicamente presente naquele momento. No nível simbólico, a mãe está “ausente” da vida do filho porque não consegue estabelecer comunicação efetiva, porque se refugia em mentiras e silêncios, porque está presa em sua própria dor. A cadeira de balanço, móvel associado ao cuidado materno (ninando bebês), vazia, sugere a falência dessa função de cuidado.

2. A mãe ninando o bebê: Esta ilustração mostra a mesma cadeira, agora ocupada pela mãe com o bebê (irmão de Fabiano) no colo. É o momento em que a mãe canta a canção “Dorme neném”. A imagem é ambígua: por um lado, representa o cuidado materno; por outro, remete ao passado que Fabiano questiona e rejeita (“essa música que eu não agüento mais ouvir”). O fato de a mãe ninar o bebê mas não conseguir consolar Fabiano sugere uma ruptura geracional, uma impossibilidade de transmissão que caracteriza a separação.

3. A mãe chorando no banheiro: Esta é talvez a imagem mais impactante da obra. A mãe aparece sentada no banquinho, curvada, com as duas mãos cobrindo o rosto. A postura corporal expressa desespero, vergonha, impossibilidade de enfrentamento. O banheiro, espaço íntimo e privado, torna-se refúgio onde a mãe pode expressar emoções que não consegue compartilhar com o filho. A ilustração materializa visualmente o que o texto verbal descreve: “era mais uma vez a sua vez de chorar” (Viana, 1977, p. 24). O choro escondido evidencia como os adultos, presos em seu próprio

sofrimento, tornam-se incapazes de auxiliar a criança.

4. Fabiano na carteira escolar: Esta ilustração mostra o menino sentado à carteira, curvado sobre a mesa, segurando o lápis. Sua postura espelha a da mãe chorando: ambos curvados, ambos em posição de sofrimento. A pasta no chão, ao lado da cadeira, está jogada de qualquer maneira, sugerindo descuido ou desânimo. O pouco que se vê da fisionomia de Fabiano expressa dor. Esta imagem representa o momento da discriminação escolar, quando o menino descobre sua condição através do coro cruel dos colegas.

Um aspecto técnico particularmente significativo das ilustrações é o ocultamento sistemático dos rostos dos personagens através de três recursos: o sombreamento (na figura da mãe com o bebê), o ocultamento com as mãos ou objetos (a mãe chorando, o pai lendo jornal) e o desenho de perfil (Fabiano na escola). Esse ocultamento produz múltiplos efeitos.

Primeiro, ele mimetiza visualmente a imprecisão e os vazios que caracterizam o texto verbal. Assim como Fabiano não consegue “ver” claramente sua situação, não consegue compreender completamente o que ocorre, o leitor não consegue “ver” claramente os rostos dos personagens. A opacidade visual espelha a opacidade das relações.

Segundo, o ocultamento facilita a identificação do leitor com a situação narrada. Personagens sem rostos definidos são, paradoxalmente, mais universais. Qualquer leitor pode projetar-se neles, ver-se na situação de Fabiano, de sua mãe, de seu pai. A ausência de particularidades físicas intensifica a dimensão simbólica dos personagens.

Terceiro, o fato de que pai e mãe não

têm nomes no texto e têm rostos ocultos nas ilustrações sugere certa despersonalização. Eles não são indivíduos plenamente realizados, mas figuras definidas principalmente por suas falhas: a incapacidade de comunicação, a recusa ao diálogo, o refugio em silêncios e lágrimas.

É significativo que o único personagem representado de frente, sem ocultar o rosto, seja o irmão bebê de Fabiano. Em torno desse personagem há uma ambiguidade jamais resolvida: por que o pai não o visita? Por que visita apenas Fabiano? O texto nunca esclarece, mas sugere ao leitor a possibilidade de que o bebê seja fruto de um adultério materno, razão da separação. Se essa hipótese for confirmada, o bebê seria simultaneamente vítima e “causa” da separação, o que explicaria tanto o seu rosto descoberto (ele é “evidente”, ele é a “prova”) quanto a recusa paterna em vê-lo.

As ilustrações, portanto, não meramente acompanham o texto verbal, mas constituem narrativa paralela que o complementa, amplifica e, em alguns aspectos, contradiz produtivamente. A relação entre verbal e não-verbal solicita um leitor capaz de articular ambas as dimensões, percebendo as consonâncias e dissonâncias entre elas.

A estrutura da narrativa é fundamentalmente circular, característica que produz efeitos específicos de sentido. Fabiano inicia o texto com sua única certeza: “Hoje é domingo, dia de ver meu pai” (Viana, 1977, p. 6). A seguir, mergulha em um mar de dúvidas e questionamentos sobre os quais a narrativa se desenvolve. Ao final, ele não alcançou nenhuma resposta definitiva, nenhuma compreensão que o liberte da angústia. Suas últimas palavras expressam a constatação de que as dúvidas permanecerão: “Quem, no mundo, seria capaz de completar para mim, as frases incompletas de meu pai e minha mãe?” (Viana, 1977, p. 33).

Esse final em aberto, que recusa o consolo

fácil da resolução, é corajoso mas também problemático. Por um lado, ele é sincero: não há solução mágica para a situação de Fabiano, não há fada madrinha que possa restaurar a família ou apagar o sofrimento. A recusa ao final feliz artificial constitui importante honestidade artística e ética.

Por outro lado, esse final deixa o leitor infantil em posição similar à de Fabiano: sem perspectiva, sem saída, sem possibilidade de elaboração ou superação. A permanência do sofrimento, a circularidade que não conduz a nenhuma transformação, pode gerar no leitor sentimento de impotência e desesperança. Se Fabiano não encontra caminho, se suas perguntas permanecerão eternamente sem resposta, o que isso comunica ao leitor que vive situação similar?

Do ponto de vista da Estética da Recepção, esse final solicita intensa participação do leitor na construção de sentidos que o texto deixa em aberto. O leitor deve questionar: por que Fabiano não obtém respostas? O que deveria ser diferente? Como os adultos deveriam agir? Que tipo de sociedade é essa que produz tais sofrimentos? Essas questões, provocadas pelos vazios do texto, têm potencial para gerar reflexão crítica, tanto em leitores infantis quanto adultos.

Contudo, resta a questão: um leitor infantil, com repertório ainda em formação, possui recursos cognitivos e emocionais para preencher esses vazios de forma produtiva? Ou o final circular corre o risco de simplesmente reproduzir, na experiência de leitura, o mesmo sentimento de paralisia e impotência que Fabiano vivencia? Essa é uma tensão não resolvida na obra de Viana, mas que se torna produtiva precisamente por solicitar discussões sobre os limites e possibilidades da literatura infantil.

5. O Menino Maluquinho: A narrativa da positividade

Publicado três anos após *O Dia de Ver Meu Pai*, *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo Alves Pinto, apresenta abordagem radicalmente distinta da separação conjugal. Embora a separação não seja o tema central da narrativa - que se concentra nas aventuras, travessuras e crescimento do protagonista -, quando ela ocorre, o menino consegue elaborá-la de forma criativa e não traumática.

Essa diferença não é apenas de enfoque, mas de concepção fundamental sobre a infância, sobre a educação e sobre as possibilidades de resiliência diante de experiências potencialmente traumáticas. Enquanto Viana focaliza a dor e a impossibilidade de superação, Ziraldo focaliza a capacidade infantil de ressignificação criativa.

Diferentemente de Fabiano, cujo nome é imposto pelos pais conforme suas projeções literárias, o Menino Maluquinho não possui nome próprio. Essa ausência não é casual ou negligente; ela constitui escolha deliberada que produz efeitos significativos. Um personagem sem nome próprio é, paradoxalmente, mais universal: qualquer criança pode ver-se nele, identificar-se com suas aventuras e atitudes.

O apelido “Maluquinho” não lhe foi dado pelos adultos, mas emerge organicamente de suas próprias ações e características. O texto enfatiza que o menino “era” maluquinho, não que assim o chamavam: “Era um menino impossível” (Pinto, 1980, p. 13). Essa construção sugere que a “maluquice” é intrínseca ao personagem, não rótulo imposto externamente.

Mais ainda: ao final da narrativa, o narrador revela que o menino “não tinha sido nada maluquinho” e sim “feliz” (Pinto, 1980, p. 104). Essa ressignificação retrospectiva é fundamental: aquilo que os adultos interpretavam como “maluquice” (recusa às normas estabelecidas,

criatividade transbordante, energia irrefreável) era, na verdade, simplesmente vitalidade infantil plena, liberdade de ser. A “maluquice” estava nos olhos de quem via, não na essência do menino.

A caracterização do protagonista utiliza recurso original: expressões populares metafóricas transformadas em linguagem literal nas ilustrações. Quando o texto afirma que o menino tinha “o olho maior do que a barriga” (Pinto, 1980, p. 8), a ilustração mostra literalmente uma criança com olhos desproporcionalmente grandes em relação ao corpo, enfatizando visualmente sua gula. Quando se diz que ele tinha “fogo no rabo” (Pinto, 1980, p. 9), a imagem mostra um menino com um rabo pegando fogo, visualizando sua hiperatividade.

Esse jogo entre linguagem metafórica (verbal) e representação literal (visual) caracteriza toda a obra, estabelecendo uma dinâmica particular entre as duas dimensões semióticas. O recurso é simultaneamente lúdico (diverte o leitor infantil) e complexo (solicita um leitor capaz de transitar entre níveis de linguagem diferentes, compreendendo tanto a metáfora quanto sua representação literal).

O Maluquinho é descrito através de ambiguidades produtivas: “Pra uns, era um uirapuru, pra outros, era um saci” (Pinto, 1980, p. 19). Essa caracterização dual é fundamental. O uirapuru, pássaro de canto melodioso e colorido, representa o lado angelical, poético, admirável do menino. O saci, figura folclórica travessa e irrequieta, representa seu lado transgressor, questionador. A oscilação entre essas duas facetas reflete a complexidade da infância, recusando representações maniqueístas que reduziriam o personagem a modelo edificante ou a criança-problema.

Essa complexidade permite que diferentes leitores identifiquem-se com diferentes aspectos do personagem. Crianças que se sentem

incompreendidas por sua energia podem ver-se no “saci”; crianças mais contemplativas podem identificar-se com o “uirapuru”. A multiplicidade de portas de entrada facilita e enriquece o processo de identificação.

Fundamental para compreender a reação do Maluquinho à separação dos pais é a educação que recebe ao longo da narrativa. Ao contrário de Fabiano, criado em ambiente marcado pela repressão, pelo silêncio e pelas “belas mentiras”, o Maluquinho vive em contexto de liberdade criativa, afeto expresso e ausência de coerção excessiva.

Sua relação com a família é caracterizada pelo carinho recíproco e pela comunicação aberta: “Ele roubava o colo do pai e da mãe toda hora” (Pinto, 1980, p. 24). O verbo “roubar”, nesse contexto, é carinhoso, sugerindo não transgressão mas espontaneidade afetiva. O menino não precisa pedir permissão para expressar necessidade de afeto; ele simplesmente a expressa, confiante em que será acolhida.

O ambiente familiar é descrito como lúdico e livre: o menino veste-se de fantasma para assustar os pais, aprende a soltar pipa com o pai, tem na avó figura de cumplicidade e acolhimento. Não há menção a punições severas, gritos ou repressões violentas. Quando o menino enfrenta problemas, não é castigado, mas acompanhado com preocupação afetuosa.

Particularmente significativa é a relação do Maluquinho com o ambiente escolar. Ele não se enquadra na disciplina tradicional, obtendo sistematicamente zero em comportamento. Contudo, suas notas acadêmicas são excelentes, demonstrando que a recusa à disciplina coercitiva não implica incapacidade cognitiva. Pelo contrário: seu caderno, que mescla “deveres e desenhos, lições e versinhos, mapas e passarinhos” (Pinto, 1980, p. 32), evidencia abordagem criativa e integrada do conhecimento, recusando a compartimentalização rígida entre

diferentes disciplinas e entre atividades “sérias” e “lúdicas”.

Esse tratamento da relação escola-criança é significativo. Ziraldo não condena o menino por seu “mau comportamento”, mas questiona implicitamente um sistema escolar que privilegia a disciplina sobre a criatividade, a conformidade sobre a singularidade. A “maluquice” do protagonista é, nessa perspectiva, forma de resistência saudável a um sistema educacional opressivo.

Quando enfrenta crises ou tristezas, o Maluquinho desenvolveu estratégia de enfrentamento própria: isola-se voluntariamente em seu quarto, onde promove brincadeiras para si mesmo, ocupando o tempo de forma produtiva enquanto elabora internamente seus conflitos. Essa capacidade de autossuficiência emocional, de não depender exclusivamente dos adultos para lidar com dificuldades, é fundamental para que ele possa, posteriormente, elaborar criativamente a separação dos pais.

Essa autonomia emocional contrasta radicalmente com a dependência de Fabiano. Este necessita desesperadamente de respostas dos adultos, tornando-se ainda mais frustrado quando elas não vêm. O Maluquinho, habituado a buscar recursos internos, pode enfrentar a separação com maior resiliência.

O momento da separação dos pais é abordado na obra de forma concisa mas significativa. Ziraldo dedica algumas páginas a esse episódio, não o transformando em centro dramático da narrativa (como Viana faz), mas tratando-o como mais um evento - importante, certamente, mas não definitivo - na trajetória de crescimento do protagonista.

A apresentação é feita de forma direta: “E o menino Maluquinho / era um menino tão querido / era um menino tão amado / que quando deu de acontecer / de o papai ir para um

lado / e a mamãe ir pro outro...” (Pinto, 1980, p. 84). A construção “quando deu de acontecer” é particularmente interessante: ela sugere algo que simplesmente ocorre, não necessariamente por culpa de alguém, parte do fluxo da vida. Não há julgamento moral, não há vilões, não há dramatização excessiva.

A reação do menino é apresentada como criação: “ele achou de inventar / (pois tinha aprendido a criar) / a Teoria dos Lados!” (Pinto, 1980, p. 84). O verbo “inventar” é crucial: diante da separação, o Maluquinho não se paralisa, não se vitimiza, não espera que adultos resolvam o problema por ele. Ele inventa uma solução própria, demonstrando agência e criatividade.

A “Teoria dos Lados” é apresentada em forma poética: “Todo lado tem seu lado / Eu sou o meu próprio lado / E posso viver ao lado / Do seu lado, que era meu” (Pinto, 1980, p. 85). Essa formulação, embora simples na superfície, contém elaboração filosófica sofisticada. O menino reconhece a multiplicidade (“todo lado tem seu lado”), afirma sua própria autonomia (“Eu sou o meu próprio lado”), e encontra forma de manter vínculos sem se fragmentar (“posso viver ao lado / Do seu lado”).

A teoria não nega a dor da separação. Ziraldo é explícito: “Foi uma barra é verdade” (Pinto, 1980, p. 86). Não há minimização do sofrimento, não há pretensão de que a separação seja fácil ou indolor. Contudo, a teoria oferece forma de resignificação que transforma o sofrimento de paralisante em produtivo.

A descoberta subsequente é ainda mais significativa: “Pois descobriu que a saudade / era o lado de um dos lados / da vida que vinha aí” (Pinto, 1980, p. 86). O menino compreende que a saudade - sentimento doloroso mas também prova de vínculos afetivos - é parte constitutiva da vida, não anomalia a ser evitada. Aceitar a saudade é aceitar a própria condição humana, marcada por encontros e separações, presenças e

ausências.

O narrador conclui enfatizando a excepcionalidade dessa elaboração: “Agora, vejam se pode / uma descoberta dessas! / Só mesmo sendo maluco / ou sendo amado demais” (Pinto, 1980, p. 87). Essa conclusão é fundamental: a capacidade de elaboração criativa do Maluquinho não decorre de qualidades inatas excepcionais (embora a “maluquice” seja mencionada), mas principalmente do fato de ser “amado demais”. É o amor recebido, a base afetiva sólida construída ao longo da infância, que fornece recursos internos para enfrentar a crise.

Essa conexão causal é o cerne da proposta de Ziraldo: crianças criadas com afeto, liberdade e comunicação aberta desenvolvem resiliência que lhes permite elaborar criativamente experiências potencialmente traumáticas. A separação, nessa perspectiva, não precisa ser necessariamente destrutiva, desde que a criança disponha de recursos afetivos e cognitivos adequados.

O Menino Maluquinho caracteriza-se pela fusão equilibrada e dinâmica entre texto e imagem, constituindo exemplo paradigmático do que Linden (2011) denomina “livro ilustrado”. Nesse tipo de obra, verbal e não-verbal não meramente coexistem, mas interagem produtivamente, criando sentidos que nenhuma das duas dimensões, isoladamente, poderia produzir.

As ilustrações de Ziraldo não acompanham passivamente o texto verbal, mas constituem narrativa paralela e complementar. Em mais de 50% de cada página predomina a ilustração, indicando a centralidade da dimensão visual. Em alguns momentos, o leitor deve fisicamente movimentar o livro para obter melhor visualização das imagens, sendo assim convocado à participação ativa, não meramente contemplativa.

A diagramação do texto verbal em forma de poesia, fugindo à prosa narrativa convencional, reforça o aspecto lúdico e cria aparência de leveza que torna a leitura menos intimidante para o leitor infantil. Um livro de mais de cem páginas, que poderia parecer denso, torna-se acessível pela predominância de imagens e pela formatação poética do texto.

As ilustrações da separação são particularmente significativas e merecem análise detida. Na primeira imagem relacionada a esse episódio, veem-se dois sapatos: de um lado, um sapato masculino; de outro, um sapato feminino. Entre eles, no centro da página, está o menino: de pé, com as mãos espalmadas na altura do peito, os braços ligeiramente abertos, e os olhos arregalados. Sua expressão facial mescla surpresa, apreensão e uma tentativa de compreensão.

Essa composição visual é eloquente. Os sapatos, representando metonimicamente o pai e a mãe, estão separados, apontando em direções opostas. O menino está literalmente entre eles, espacialmente intermediário, tentando conectar os dois lados. As mãos espalmadas sugerem tanto um gesto de parada (tentativa de impedir a separação) quanto um gesto de busca de equilíbrio (tentativa de se equilibrar entre os dois). Os olhos arregalados expressam o choque da descoberta.

O que é crucial nessa imagem é que, embora o menino esteja obviamente impactado, ele não está destruído. Ele está de pé (não caído, não prostrado), os olhos estão abertos e vivos (não fechados em negação, não vazios em desespero). A postura corporal sugere alguém que, embora surpreendido e desconfortável, permanece ativo, buscando compreender e reagir.

Na ilustração seguinte, o menino aparece sentado em um banquinho, num espaço vazio. Ele está ligeiramente cabisbaixo, a cabeça

um pouco baixa, numa postura que sugere pensatividade ou tristeza. Contudo, seus olhos permanecem vivos, atentos, e as sobrancelhas estão ligeiramente erguidas, expressando não resignação mas reflexão ativa. A imagem sugere alguém que está processando internamente o que aconteceu, buscando compreensão, preparando-se para reagir.

A sequência dessas duas imagens é importante: do choque inicial (primeira imagem) à reflexão (segunda imagem), antecipando a resolução criativa que virá a seguir com a “Teoria dos Lados”. As ilustrações narram visualmente o processo de elaboração emocional do menino, mostrando que há tempo de impacto, tempo de tristeza, mas também movimento em direção à superação.

Diferentemente das ilustrações de *O Dia de Ver Meu Pai*, executadas em preto e branco e marcadas pelo ocultamento dos rostos, as ilustrações de Ziraldo são predominantemente em preto e branco mas com uma exceção significativa: quando aparecem as namoradas do maluquinho, surgem coraçõezinhos vermelhos, única intrusão de cor na narrativa. Essa escolha não é arbitrária: o vermelho dos corações, cor tradicionalmente associada ao amor e à paixão, enfatiza a dimensão afetiva, o romantismo, a intensidade emocional dos relacionamentos.

O uso criterioso da cor sugere que Ziraldo privilegia a imaginação do leitor sobre a determinação visual. Ao não fornecer todas as cores, ele convida o leitor a colorir mentalmente as cenas, a participar ativamente da construção do universo visual. Quando introduz cor, ele o faz de forma estratégica, para enfatizar elementos afetivamente significativos.

Ao contrário da estrutura circular de *O Dia de Ver Meu Pai*, que termina onde começou (nas dúvidas irresolvidas de Fabiano), *O Menino Maluquinho* apresenta estrutura linear e evolutiva, culminando no amadurecimento do

protagonista.

O narrador conclui com revelação retrospectiva: o menino “não tinha sido nada maluquinho” e sim “feliz” (Pinto, 1980, p. 104). Essa resignificação é fundamental: aquilo que pareceu, na perspectiva adulta, “maluquice” ou comportamento problemático, revela-se, retrospectivamente, como simplesmente felicidade infantil plena, vitalidade não cerceada por normas opressivas.

A palavra “feliz”, grafada em destaque no texto, é o contraponto perfeito ao sofrimento de Fabiano. Enquanto este termina na angústia e na interrogação perpétua, o Maluquinho termina na afirmação da felicidade vivida. Essa diferença de desfecho não decorre de uma separação sendo mais ou menos dolorosa que outra, mas dos recursos (afetivos, cognitivos, criativos) disponíveis a cada personagem para elaborá-la.

Nas ilustrações finais, o adulto em que o Maluquinho se transformou é representado de forma interessante. Ziraldo não o mostra integralmente; o leitor vê apenas as pernas e os pés, numa perspectiva que sugere a visão de uma criança olhando para um adulto alto. Esse recurso mantém certa indefinição, permitindo que cada leitor imagine à sua maneira como seria esse “cara legal” adulto.

Nas ilustrações desenhadas pela menina Apoená (incluídas no livro como interpretação infantil da história), o adulto aparece com sorriso no rosto e braços abertos, numa postura de acolhimento e receptividade. Essa imagem confirma que o menino se tornou um adulto afetivamente saudável, capaz de relacionamentos positivos, não marcado permanentemente pela separação dos pais.

Esse desfecho otimista oferece ao leitor infantil, particularmente àquele que vivencia situações similares, uma mensagem de esperança: é possível superar, é possível crescer

de forma saudável mesmo quando a família se desfaz, é possível ser feliz. Essa é uma mensagem radicalmente diferente daquela implícita no final circular e desesperançado de *O Dia de Ver Meu Pai*.

6. Análise comparativa: Estratégias narrativas e ideologias subjacentes

A comparação sistemática entre *O Dia de Ver Meu Pai* e *O Menino Maluquinho* revela não apenas diferenças de estilo ou de abordagem, mas diferentes concepções sobre a infância, sobre a literatura, sobre as relações entre ficção e realidade, e sobre o papel formativo da narrativa. A diferença mais fundamental entre as obras reside em suas concepções sobre a criança e sua capacidade de agência diante de situações adversas.

Em Viana, Fabiano é representado como vítima impotente de circunstâncias que não compreende e não pode modificar. Sua personalidade desenvolve-se marcada pela angústia, pela dúvida, pelo sentimento de incompletude. Ele busca desesperadamente respostas dos adultos, tornando-se ainda mais frustrado quando estas não vêm. Não desenvolve estratégias próprias de enfrentamento, permanecendo dependente de esclarecimentos que nunca chegam.

Essa representação reflete concepção da criança como ser essencialmente vulnerável, que necessita de proteção e orientação adulta constante. Quando essa orientação falha - como no caso de Fabiano -, a criança fica irremediavelmente perdida, sem recursos internos para lidar com a situação. É uma visão que, embora reconheça legitimamente a vulnerabilidade infantil, pode pecar por subestimar as capacidades de resiliência e elaboração criativa das crianças.

Em Ziraldo, o Maluquinho é representado

como sujeito ativo, capaz de criar soluções próprias para seus problemas. Sua “maluquice” consiste precisamente em não se conformar aos padrões estabelecidos, em inventar respostas próprias quando as respostas convencionais não satisfazem. Diante da separação, ele não se paralisa aguardando que adultos resolvam o problema, mas “inventa” sua própria teoria, demonstrando agência e criatividade.

Essa representação reflete concepção da criança como sujeito capaz, dotado de recursos cognitivos e emocionais para elaborar experiências difíceis, desde que adequadamente apoiado. Não se trata de negar a necessidade de cuidado adulto, mas de reconhecer que crianças, quando criadas em ambientes afetivamente saudáveis, desenvolvem resiliência significativa.

Essas concepções distintas têm implicações pedagógicas importantes. A visão de Viana sugere que adultos devem proteger crianças, fornecendo-lhes respostas e direção constante. A visão de Ziraldo sugere que adultos devem proporcionar às crianças base afetiva sólida e liberdade criativa, confiando em sua capacidade de elaborar desafios à sua própria maneira.

Estreitamente relacionada às concepções de infância está a representação dos adultos e de seu papel diante dos filhos. Em *O Dia de Ver Meu Pai*, os adultos mostram-se fundamentalmente incapazes de auxiliar a criança. Presos em seu próprio sofrimento, não conseguem estabelecer comunicação efetiva com Fabiano, negando-lhe informações essenciais. A mãe refugia-se em choro escondido; o pai oferece compensações materiais (passeios, presentes) mas não diálogo substancial. Ambos mentem ou silenciam, deixando o menino em perpétua incerteza. Essa incapacidade adulta amplifica dramaticamente o sofrimento infantil. Fabiano sofre não apenas pela separação em si, mas pela impossibilidade de compreendê-la, pela ausência de mediação adulta que o ajudasse a elaborar o que vivencia.

Os adultos, que deveriam ser fonte de apoio e orientação, tornam-se fonte adicional de frustração.

A representação é, sem dúvida, realista: muitos adultos, de fato, não sabem como abordar temas difíceis com crianças, refugiando-se em mentiras “protetoras” que protegem mais a eles próprios do que aos filhos. Contudo, ao apresentar apenas essa falência adulta, sem nenhum contraponto, Viana oferece uma visão profundamente pessimista das relações intergeracionais.

Em *O Menino Maluquinho*, embora os pais também vivenciem a dor da separação, eles conseguiram, ao longo da infância do menino, proporcionar-lhe base afetiva sólida, ambiente de liberdade criativa e comunicação aberta. É essa educação prévia que fornece ao Maluquinho recursos internos para enfrentar a crise da separação. Os adultos aqui não são perfeitos - eles se separam, afinal -, mas tampouco são negligentes ou opressivos. Eles amaram o filho, permitiram sua livre expressão, cultivaram sua criatividade. Quando a separação ocorre, o menino sofre, mas possui ferramentas para elaborar esse sofrimento de forma produtiva.

Essa representação é menos realista no sentido documental (muitos adultos não agem assim), mas é realista no sentido prospectivo: ela mostra como adultos *poderiam* agir, que tipo de educação poderia preparar crianças para enfrentar adversidades. Funciona, assim, como modelo aspiracional, não apenas como retrato do que existe.

As duas obras estabelecem relações distintas entre texto verbal e ilustração, produzindo experiências de leitura significativamente diferentes. Em *O Dia de Ver Meu Pai*, o verbal predomina claramente. As quatro ilustrações, embora significativas, ocupam espaço reduzido e funcionam principalmente como reforço visual do clima emocional estabelecido pelo

texto. A narrativa poderia, em princípio, existir sem as ilustrações (embora perdesse dimensões importantes). O texto verbal é autossuficiente.

As ilustrações em preto e branco, com rostos ocultos ou sombreados, reforçam a melancolia, a opacidade, o fechamento. Elas espelham visualmente as características do texto verbal: incompletude, imprecisão, impossibilidade de visão plena. A relação entre verbal e visual é, assim, principalmente de redundância: ambos comunicam a mesma mensagem de sofrimento e incompreensão. Essa predominância do verbal solicita um leitor que seja primariamente um leitor de texto escrito, capaz de seguir narrativa verbal complexa, marcada por indeterminações e vazios que exigem preenchimento interpretativo. A competência visual é secundária.

Em *O Menino Maluquinho*, verbal e não-verbal equilibram-se dinamicamente em relação de complementaridade produtiva. O texto não poderia existir plenamente sem as ilustrações, nem estas sem aquele. O jogo entre linguagem metafórica (verbal) e representação literal (visual) cria terceira dimensão de sentido, irreduzível a qualquer das duas isoladamente.

As ilustrações dinâmicas, predominantes em cada página, não meramente reforçam o texto mas o expandem, contradizem-no produtivamente, adicionam camadas de sentido. A relação é de interação complexa: às vezes as imagens concordam com o texto, às vezes o contradizem, às vezes apresentam informações adicionais não presentes verbalmente. Essa fusão equilibrada solicita leitor capaz de transitar fluentemente entre sistemas semióticos diferentes, articulando competências de leitura verbal e visual. É um leitor mais complexo, que deve processar simultaneamente duas narrativas paralelas e suas interações.

As estratégias textuais de cada obra solicitam diferentes tipos de leitores e produzem

diferentes experiências de leitura. *O Dia de Ver Meu Pai*, com sua estrutura de indeterminações, vazios significativos e final aberto, exige leitor capaz de operações interpretativas sofisticadas. O leitor deve preencher os vazios textuais percebendo não apenas o que é dito, mas principalmente o que não é dito; deve formular perguntas que o próprio texto deixa implícitas; deve perceber as contradições do código social subjacentes ao silenciamento.

Esse tipo de leitura solicita maturidade cognitiva e emocional considerável. Um leitor infantil em estágio inicial de desenvolvimento pode ter dificuldade para preencher os vazios de forma produtiva, correndo o risco de simplesmente reproduzir, na experiência de leitura, o sentimento de confusão e impotência que Fabiano vivencia. Por outro lado, para leitores mais maduros (pré-adolescentes, adolescentes, adultos), a obra oferece experiência de leitura rica e provocativa. Os vazios e indeterminações solicitam participação ativa, reflexão crítica, questionamento de convenções sociais. O desconforto produzido pelo final em aberto pode funcionar como estímulo ao pensamento crítico.

O Menino Maluquinho oferece múltiplas portas de entrada, permitindo diferentes níveis de atualização conforme o repertório do leitor. Leitores em formação inicial podem fruir a narrativa no nível mais imediato: as aventuras do menino, as ilustrações coloridas e dinâmicas, o texto poético de fácil memorização. A história funciona, nesse nível, como narrativa de crescimento alegre e descompromissada.

Leitores mais maduros podem perceber camadas adicionais: a crítica implícita ao sistema escolar opressivo, a reflexão sobre diferentes modelos educacionais, a proposta de elaboração criativa de experiências traumáticas, a tensão entre liberdade individual e normas sociais. A mesma história que diverte uma criança de seis anos pode provocar reflexões pedagógicas em

um adulto.

Essa multiplicidade de acessos torna a obra de Ziraldo mais “democrática” em certo sentido: ela acomoda leitores de diferentes idades e competências, oferecendo a cada um experiências apropriadas. Contudo, pode-se questionar se essa acessibilidade não sacrifica certa profundidade, se a busca por agradar a todos não dilui a potência crítica.

As obras cumprem funções sociais distintas e carregam ideologias diferentes sobre família, educação e infância. *O Dia de Ver Meu Pai* funciona primariamente como denúncia e alerta. Viana denuncia o silenciamento imposto às crianças, a hipocrisia das “belas mentiras”, as convenções sociais que privilegiam aparências sobre verdades. Alerta adultos sobre as consequências do divórcio mal conduzido, sobre a necessidade de comunicação honesta, sobre os danos psicológicos causados pela negação de informações essenciais.

A obra funciona também como validação da experiência de crianças que vivenciam situações similares. Ao representar o sofrimento de Fabiano de forma não minimizada, Viana reconhece a legitimidade desse sofrimento, oferecendo às crianças-leitoras o conforto de saber que não estão sozinhas em sua dor.

Ideologicamente, a obra carrega certa ambiguidade. Por um lado, ela questiona convenções sociais, denuncia hipocrisias, solicita honestidade nas relações entre adultos e crianças. Por outro lado, ao apresentar apenas a dimensão de sofrimento sem possibilidade de superação, pode reforçar a visão da separação como tragédia inevitável, como experiência necessariamente destrutiva.

O Menino Maluquinho funciona como modelo aspiracional e demonstração de resiliência. Ziraldo demonstra que a separação, embora dolorosa, não precisa ser traumática se

a criança dispõe de recursos adequados. Oferece às crianças em situações similares não apenas validação de seu sofrimento, mas também esperança de superação.

A obra funciona também como proposta pedagógica implícita, sugerindo que educação baseada em afeto, liberdade e criatividade produz crianças mais resilientes e capazes de enfrentar adversidades. É, assim, simultaneamente história infantil e manifesto educacional.

Ideologicamente, a obra celebra a liberdade individual, a criatividade, a recusa à conformidade opressiva. O Maluquinho é herói precisamente porque não se deixa enquadrar em normas que sufocam sua vitalidade. Contudo, pode-se questionar se a solução apresentada não é excessivamente individualista, se a ênfase na capacidade de elaboração individual não obscurece a necessidade de transformações sociais mais amplas.

7. Considerações finais

A análise comparativa de *O Dia de Ver Meu Pai* e *O Menino Maluquinho* evidencia que a literatura infantil, ao abordar temas delicados como a separação dos pais, pode adotar estratégias narrativas, estéticas e ideológicas significativamente distintas, cada uma com suas potencialidades específicas e suas limitações inerentes.

A obra de Viana, ao romper o tabu do divórcio na literatura infantil brasileira, cumpriu papel histórico inegavelmente importante. Pela primeira vez, crianças que vivenciavam a separação dos pais encontravam representação literária de sua experiência, validação de seu sofrimento, reconhecimento de que não estavam sozinhas. A coragem de abordar frontalmente um tema que a sociedade preferia ocultar merece reconhecimento.

Seu texto, marcado pela negatividade, pelos vazios significativos e pela ênfase no sofrimento irreduzível, reflete talvez com fidelidade maior a experiência vivida por muitas crianças naquele período histórico, quando a separação ainda carregava forte estigma social e os adultos frequentemente não sabiam como explicá-la aos filhos. A permanência das dúvidas de Fabiano, embora dolorosa, é também sincera: recusa o consolo fácil das resoluções mágicas ou inverossímeis que caracterizavam a literatura infantil tradicional.

Do ponto de vista da Estética da Recepção, a obra solicita participação ativa do leitor através dos vazios textuais e indeterminações que permeiam toda a narrativa. O leitor implícito deve preencher essas lacunas, formular as perguntas que o texto deixa implícitas, perceber as contradições sociais subjacentes ao silenciamento. Essa solicitação tem potencial para gerar reflexão crítica profunda, particularmente em leitores mais maduros.

Contudo, é necessário questionar se a ênfase exclusiva na negatividade, sem apresentar qualquer possibilidade de elaboração ou superação, não corre o risco de reproduzir, na experiência de leitura, o mesmo sentimento de impotência que Fabiano vivencia. Para leitores infantis com repertório ainda limitado, a estrutura circular que termina nas mesmas dúvidas iniciais pode gerar mais desamparo do que reflexão crítica. A obra cumpre importante função de denúncia para leitores adultos, mas sua eficácia formativa para leitores infantis permanece questão em aberto.

A obra de Ziraldo, publicada três anos depois, apresenta perspectiva radicalmente distinta. Embora a separação não constitua o tema central da narrativa, quando ela ocorre, o protagonista consegue elaborá-la de forma criativa através da “Teoria dos Lados”. Essa elaboração poética demonstra que é possível ressignificar experiências potencialmente

traumáticas, que a separação não precisa ser necessariamente destrutiva.

A perspectiva otimista de Ziraldo não minimiza o sofrimento - o texto é explícito: “Foi uma barra é verdade” -, mas oferece possibilidade de superação baseada em recursos internos que o Maluquinho desenvolveu ao longo de uma infância caracterizada por afeto, liberdade criativa e comunicação aberta. A mensagem implícita é que educação adequada prepara crianças para enfrentar adversidades.

Do ponto de vista da Estética da Recepção, a obra oferece múltiplas portas de entrada, acomodando leitores de diferentes idades e competências. A fusão equilibrada entre verbal e não-verbal, o jogo entre linguagem metafórica e representação literal, a diagramação poética: tudo contribui para criar experiência de leitura simultaneamente acessível e complexa.

Contudo, pode-se questionar se a solução apresentada não é excessivamente otimista ou idealizada. O Maluquinho, criança mítica que consegue resolver sozinho seus conflitos através de elaboração poética, pode parecer distante da realidade de muitas crianças que não dispõem da base afetiva sólida e do ambiente de liberdade criativa que o personagem desfrutou. Há risco de que a obra, ao enfatizar a capacidade de superação individual, obscureça a necessidade de apoio social e institucional para crianças em situação de vulnerabilidade.

Além disso, enquanto Viana questiona explicitamente convenções sociais e denuncia hipocrisias, Ziraldo apresenta solução mais individualista, centrada na capacidade de elaboração criativa de cada criança. Essa ênfase no individual pode, inadvertidamente, transferir a responsabilidade pela superação do sofrimento para a própria criança, eximindo adultos e sociedade de suas responsabilidades.

É significativo que essas duas perspectivas

contrastantes tenham surgido em intervalo tão curto (1977-1980), precisamente no período imediatamente posterior à legalização do divórcio no Brasil. Esse fato demonstra a capacidade da literatura infantil de responder rapidamente às transformações sociais, oferecendo às crianças representações de experiências que começavam a fazer parte de suas realidades cotidianas.

A coexistência dessas perspectivas distintas é, em si mesma, produtiva. Não se trata de determinar qual obra é “melhor” ou “mais correta”, mas de reconhecer que ambas oferecem contribuições importantes e complementares. Viana oferece validação do sofrimento e denúncia das hipocrisias sociais; Ziraldo oferece esperança de superação e modelo de resiliência. Leitores diferentes, em momentos diferentes de suas trajetórias, podem beneficiar-se de cada uma dessas perspectivas.

Mais de quatro décadas após suas publicações, ambas as obras mantêm relevância. Em sociedade onde a separação conjugal tornou-se fenômeno amplamente difundido (segundo dados do IBGE, o número de divórcios no Brasil cresceu mais de 160% entre 2000 e 2020), essas obras continuam oferecendo às crianças representações de experiências que fazem parte de suas realidades.

Continuam sendo necessárias tanto a perspectiva crítica de Viana, que alerta sobre os cuidados que adultos devem ter com crianças em processo de separação, quanto a perspectiva esperançosa de Ziraldo, que demonstra as possibilidades de elaboração criativa e superação. Ambas contribuem para ampliar o horizonte de expectativas dos leitores, oferecendo formas de pensar sobre família, infância e sofrimento que desafiam convenções estabelecidas.

A literatura infantil pode cumprir função não apenas de representação da realidade, mas também - e talvez principalmente - de auxílio na elaboração de experiências difíceis. Ao oferecer

às crianças personagens com os quais possam identificar-se, situações que espelhem suas próprias vivências e modelos diversos de reação e elaboração, os textos literários contribuem para que jovens leitores compreendam melhor a si mesmos e ao mundo em que vivem.

Este estudo evidencia também a importância de que a análise da literatura infantil contemple tanto aspectos verbais quanto não-verbais, reconhecendo que a interação entre texto e imagem constitui dimensão essencial na produção de sentido dessas obras. O tratamento das ilustrações como mera decoração ou suporte secundário empobrece significativamente a compreensão das obras e das experiências de leitura que elas proporcionam.

Evidencia-se, finalmente, a necessidade de formar leitores - tanto crianças quanto adultos mediadores - capazes de perceber as múltiplas camadas significativas dos textos, de preencher criativamente seus vazios, de questionar suas ideologias e de estabelecer relações produtivas entre ficção e experiências de vida. A *Estética da Recepção*, com sua ênfase no papel ativo do leitor na constituição do sentido da obra, oferece instrumental teórico valioso para esse projeto formativo.

A literatura infantil brasileira, desde as inovações de Monteiro Lobato até as obras contemporâneas, tem demonstrado crescente disposição para abordar temas complexos e para tratar seus leitores como sujeitos capazes de pensamento crítico e elaboração sofisticada. As obras analisadas neste estudo representam momentos significativos dessa trajetória, contribuindo para transformações tanto temáticas quanto formais que enriqueceram substancialmente a produção literária destinada ao público infantil no Brasil.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. São Paulo: Quiron, 1991.

DESPERT, J. Louise. *Crianças e divórcio*. São Paulo: Brasiliense, 1970.

GIUSTI, Edoardo. *A arte de separar-se: um guia para uma separação sem traumas antes, durante e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *La lecture*. Paris: Hachette, 1993.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PINTO, Ziraldo Alves. *O Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

SILVA, Marisa Corrêa. *O Menino Quadrado: para um leitor nada quadrado*. 1994. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Poéticas Visuais) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 1994.

VIANA, Vivina de Assis. *O dia de ver meu pai*.

2. ed. Belo Horizonte: Comunicação, 1977.

WERNEK, Regina Yolanda. A importância da imagem nos livros de literatura infantil e juvenil. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 63, p. 90-96, out./dez. 1980.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

Submissão: janeiro de 2026

Aceite: abril de 2026

OS SENTIDOS DA CENSURA NA MÚSICA *OS ESCRAVOS DE JÓ*, DE MILTON NASCIMENTO

Renato Antonio Lima¹
Alexandre Sebastião Ferrari Soares²

Resumo: Neste trabalho investigamos os efeitos de sentidos produzidos pela circulação da música *Os Escravos de Jó*, do álbum *Milagre dos Peixes* (1973), de Milton Nascimento, lançado durante a Ditadura Militar Brasileira e censurado pelos órgãos oficiais. Fundamentada na Análise de Discurso materialista de Michel Pêcheux, que compreende os sentidos como constituídos na/pela ideologia, a pesquisa analisa como a canção foi inscrita como subversiva pelo regime militar. Argumenta-se que, mesmo com a supressão de grande parte da letra, a obra produz efeitos de resistência ao regime. O corpus foi constituído a partir de documentos do Sistema de Informações do Arquivo Nacional, dos quais selecionamos sequências discursivas que evidenciam diferentes filiações ideológicas, permitindo compreender os sentidos da censura e os efeitos produzidos pela letra censurada.

Palavras-chave: Milton Nascimento. Milagre dos Peixes. Análise de Discurso.

THE MEANINGS OF CENSORSHIP IN THE SONG *OS ESCRAVOS DE JÓ*, BY MILTON NASCIMENTO

Abstract: This article investigates the effects of meaning produced by the circulation of the song *Os Escravos de Jó*, from the album *Milagre dos Peixes* (1973), by Milton Nascimento, released during the Brazilian Military Dictatorship and censored by official authorities. Grounded in Michel Pêcheux's materialist Discourse Analysis, which understands meaning as constituted in/through ideology, the study examines how the song was inscribed as subversive by the regime. It argues that, despite the suppression of a significant portion of its lyrics, the work produces effects of resistance. The corpus consists of documents retrieved from the National Archives Information System, from which discursive sequences were selected to reveal different ideological affiliations, enabling an understanding of the meanings of censorship and the effects produced by the censored lyrics.

Keywords: Milton Nascimento. Milagre dos Peixes. Discourse Analysis.

- 1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Discursivos: Memória, Sujeito e Sentido), área de concentração Linguagem e Sociedade pela Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). E-mail: renato.lima@unioeste.br
- 2 Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006) e pós-doutorado pela Universidade de Coimbra (2013/2014). É professor associado (C) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-Mail: asferraris1901@gmail.com>

Introdução

À luz da análise de discurso materialista, o presente trabalho tem como tema a censura na música durante a Ditadura Militar Brasileira, de modo a investigar e analisar os efeitos de sentidos produzidos ao se colocar em circulação a música *Os Escravos de Jó*, de Milton Nascimento, esta que faz parte do álbum *Milagre dos Peixes*, lançado em 1973 e censurado durante os chamados “anos de chumbo” do regime, sob a égide opressora do governo Médici.

Compreender o que é efeitos de sentido, em suma, é compreender a *necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos*. É da relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas que se constituem os diferentes efeitos de sentido entre locutores (Orlandi, 2007, p. 21, grifos nossos).

Compreender, portanto, o que são efeitos de sentido, significa compreender que as diferentes formulações de enunciados se reúnem em regiões historicamente determinadas de relações de forças e de sentidos, isto é, as posições ideológicas em confronto, que se travam no interior de uma formação discursiva dada (Pêcheux, 1995), e que o sentido, por sua vez, se produz nas relações dos sujeitos. A análise de discurso (AD) compreende, assim, o discurso como efeito de sentido entre interlocutores, determinado pelas condições históricas e ideológicas de sua produção.

Em *Milagre dos Peixes*, as marcas da censura imposta pelo regime militar constituem parte essencial das condições de produção das canções, em que a produção remete a efeito e condições pelas quais esse efeito é produzido ou não produzido no nível político ou ideológico (Pêcheux, 2011). A ação censória atua, portanto, como um mecanismo de controle dos sentidos, delimitando o que pode ser dito e instaurando, no espaço discursivo, zonas de silêncio e de resistência. A partir dessa perspectiva, o

sujeito discursivo é entendido como efeito do discurso e da ideologia. Nesse sentido, Milton Nascimento, como sujeito da enunciação, é atravessado por diferentes formações ideológicas: de um lado, a ideologia repressora do Estado; de outro, a resistência simbólica inscrita em sua obra. Essa contradição permite compreender como os sentidos da canção *Os Escravos de Jó* se movimentam entre o dito e o interdito, entre a voz e o silêncio.

Desse modo, o trabalho discursivo de *Os Escravos de Jó* demonstra como, mesmo sob o controle da censura, se abrem brechas pelas quais novos sentidos emergem. A canção de Milton se inscreve como um gesto de resistência, em que o silêncio imposto torna-se espaço de produção simbólica e de reconfiguração dos sentidos políticos e sociais do período.

Diante disso, ao investigarmos os efeitos de sentidos produzidos que surgem a partir da censura da obra de Milton, examinamos como a censura, que delimitava o que podia ou não ser dito, contribuiu para a construção de um contexto interpretativo que não só limitou a circulação da obra, mas também redefiniu seu significado e impacto na sociedade brasileira da época. Torna-se necessário, assim, compreender a conjuntura histórica em que a obra de análise está inserida, visto que o discurso é determinado por suas condições de produção, as quais incluem as circunstâncias históricas e ideológicas em que ele se inscreve (Pêcheux, 1995).

A Ditadura Militar Brasileira se estendeu de 1964, com o golpe militar, até 1985, data em que, após protestos de vozes há muito caladas e amordaçadas, a redemocratização voltou ao país. Fortemente influenciada pelo contexto conturbado da Guerra Fria, o regime foi impulsionado pela doutrina de segurança nacional, que lutava contra o famigerado “fantasma do comunismo”, esse que hipoteticamente levaria os países à ruína. Para combater esse “mal comum”, as forças armadas

assumiram o papel de dirigentes políticos e agentes da repressão no país, de forma a se manterem no poder por meio da violenta opressão às forças populares e às instituições democráticas.

Para “apagar” a influência do comunismo liderado pela União Soviética, segundo Fausto (2013, p. 398), “[...] desencadearam-se perseguições aos adversários do regime, envolvendo prisões e torturas”. Os militares reprenderam violentamente todas as expressões sociais, políticas e culturais que poderiam ter alguma ligação com o país, de modo a combater incessantemente os sindicatos, as universidades, os intelectuais e boa parte da cultura produzida na época. Fausto (2013) afirma que os estudantes foram especialmente visados pela repressão, assim como as universidades constituíram outro alvo privilegiado.

A censura, como um algoz silencioso, teve papel crucial no controle de informações, de forma a influenciar diretamente a indústria da arte, e, em especial, da música. Com a limitação da liberdade de expressão, muitos músicos utilizaram suas composições como meio de protesto e crítica social, e, como resposta imediata, os órgãos especializados de censura rapidamente tomaram o controle dos conteúdos musicais, com o objetivo de silenciar as vozes consideradas dissonantes e manipular a percepção pública. Consequentemente, muitos músicos foram exilados do país, e muitos álbuns, como o *Milagre dos Peixes*, sofreram censuras em suas faixas.

Diante do exposto, para compor a análise da música *Os Escravos de Jó*, investigamos documentos do Serviço Nacional de Informações (SNI), órgão que atuava na censura e na manipulação de informações durante a Ditadura Militar Brasileira, e da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), órgão responsável especificamente pela censura de produções culturais, com o objetivo de analisar

os efeitos discursivos da letra censurada do álbum de Milton.

O SNI tinha como principal objetivo expresso “coletar e analisar informações pertinentes à segurança nacional, à contrainformação e à informação sobre questões de subversão interna”. Na prática, transformou-se em um centro de poder quase tão importante quanto o Executivo, agindo por conta própria na “luta contra o inimigo interno” (Fausto, 2013, p. 399,400).

Outrossim, os trechos de análise se constituem por meio de sequências discursivas (SDs), essas que são essenciais para compreender como os discursos se estruturam e produzem efeitos de sentidos em diferentes filiações ideológicas. Não obstante, as sequências discursivas não constituem fragmentos linguísticos isolados, pois materializam determinados funcionamentos discursivos. Conforme Courtine (2009), o enunciado deve ser relacionado a um sujeito e a uma situação de enunciação historicamente determináveis.

Nesse sentido, as sequências discursivas aqui analisadas não são tomadas como unidades autônomas, mas como materialidades atravessadas por condições específicas de produção, pois se constituem por meio de fragmentos da letra censurada da música *Os Escravos de Jó*, resgatados de documentos do Sistema de Informações do Arquivo Nacional. A partir destes fragmentos, se fará a análise dos efeitos de sentidos produzidos pela censura institucional, por parte do regime militar, e da resistência artística, por parte de Milton Nascimento, em que ambas as formações discursivas se filiam a uma determinada ideologia no contexto da Ditadura Militar Brasileira, tendo em vista que o sujeito, como efeito do discurso, é interpelado pela ideologia para ocupar o lugar de onde fala (Pêcheux, 1995).

Os Escravos de Jó - Símbolo de Resistência na Ditadura Militar

O álbum *Milagre dos Peixes*, de Milton Nascimento, lançado em 1973, emerge como um expoente significativo das tensões entre a criatividade artística e a repressão da Ditadura. Das onze músicas do álbum, cinco haviam sido pensadas para serem apenas instrumentais, mas, por conta de seu teor político, três músicas tiveram suas letras vetadas, sendo elas: *Hoje é Dia de El-Rey* e *Os Escravos de Jó*, que sofreram censura parcial, e *Cadê*, que foi vetada integralmente. fazendo com que o álbum fosse lançado com oito músicas instrumentais.

Assim, Milton, optou por substituir as letras censuradas por arranjos vocais, vocalizes, falsetes, gritos, sussurros e outros efeitos discursivos sonoros, o que levou o álbum a um experimentalismo sem precedentes em sua carreira, quiçá na Música Popular Brasileira (MPB). Portanto, entre se resignar e enfrentar o regime, Milton escolheu lutar: “Vou gravar de qualquer jeito. Vou botar no som tudo o que eles tiraram na letra. Eles vão ver comigo...” (Borges, 2019, p. 240). Destarte, compreende-se que o silenciamento das faixas, advindo da censura imposta pelo regime, resultou em efeitos de resistência.

O silêncio, para a AD, constitui-se igualmente como objeto de reflexão, na medida em que o ato de “deixar de dizer” algo, em determinadas condições de produção, não se reduz a uma ausência de sentido, mas, ao contrário, pode abarcar múltiplos efeitos de sentidos. Assim, o silêncio é compreendido como parte constitutiva do funcionamento discursivo, inscrevendo-se na relação entre língua, sujeito e história. Conforme Orlandi (2007), o silêncio pode ser pensado a partir de duas grandes dimensões: o silêncio fundador e a política do silêncio. O silêncio fundador refere-se àquele que se estabelece entre as palavras, sendo condição de possibilidade da significação, uma vez que é

nesse intervalo que os sentidos se organizam e se deslocam. Já a política do silêncio diz respeito às formas historicamente determinadas de controle do dizer, subdividindo-se em silêncio constitutivo e silêncio local.

O silêncio constitutivo aponta para o fato de que todo dizer se constrói a partir de um não-dizer, indicando que a produção de sentidos implica necessariamente exclusões e apagamentos. O silêncio local, por sua vez, configura-se como a forma mais visível da política do silêncio, manifestando-se em práticas específicas de interdição do discurso. Nesse sentido, a censura pode ser compreendida como uma materialização do silêncio local, na medida em que intervém diretamente sobre os processos de circulação dos discursos, limitando, regulando e produzindo sentidos a partir do que é proibido, apagado ou impedido de ser dito.

Tem-se, assim, que, quando se estuda o silenciamento, discorre-se que, como o sentido é produzido em um determinado lugar, a partir de uma posição do sujeito, o não-dizer produz diferentes significações. No caso de Milton, entende-se que, ao tentar silenciar, por parte do governo ditatorial, o efeito de resistência contido na obra, paradoxalmente amplificou-se seu impacto e alcance, de tal maneira que se intensificou o interesse e a valorização do álbum, fatores que contribuíram para a construção de efeitos de sentidos de identidade e de resistência cultural.

Pode-se inferir, que, com a censura imposta à obra, contribuiu-se para a configuração de novos sentidos, visto que as faixas do álbum ganharam novos significados após silenciadas. O silenciamento imposto pela censura não eliminou o discurso, mas o reinscreve de outra forma, deslocando-o para zonas de resistência. Orlandi (2007, p. 53) elucida que “Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer “uma” coisa, para não

deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer”. Para a AD, a censura e resistência trabalham na mesma região de sentidos, pois de um lado a censura trabalha sobre o conjunto do dizível, e, do outro, em uma retórica de resistência. Tem-se, assim, que os sentidos reproduzidos na censura podem ser carregados de outros sentidos e transformações (Orlandi, 2007).

Tal resistência se deu no período conhecido como “Anos de Chumbo” da Ditadura, sob a mão de ferro de Médici. O título da obra, *Milagre dos Peixes*, aponta traços de oposição e crítica ao “milagre econômico”, ufanamente propagandeado pelo governo militar no final da década de 1960 e início da década de 1970. Assim, o regime ostentava um crescimento expressivo do Produto Interno Bruto (PIB) e da renda per capita em sua campanha ideológica, usufruindo da falta de liberdade de expressão da imprensa e de forma alienatória; mas, a realidade se concretizava na má distribuição de renda, na perseguição política e na censura aos meios de comunicação e violação de direitos humanos.

Para combater o silenciamento e a propaganda oficial disseminada, diversos músicos usaram em suas músicas sentidos carregados de palavras que não poderiam ser expressas para criticar o governo e burlar os órgãos de censura. Como caso expressivo, pode-se citar a música “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil, escrita no mesmo ano de lançamento de *Milagre dos Peixes* e liberada somente em 1978. Hino de resistência e protesto contra a opressão, a sonoridade da palavra “cálice” permite a interpretação “cale-se”, e critica, por meio de metáforas, o silenciamento que os artistas da época eram submetidos.

A metáfora, para a AD, não é considerada uma figura de linguagem, mas sim a tomada de uma palavra por outra, por meio de efeitos de substituição e paráfrase, de acordo com as formações discursivas em jogo. Pêcheux (2011,

p. 158) afirma que “há, de início, uma estrutura sêmica do objeto, e em seguida aplicações variadas dessa estrutura nesta ou naquela situação, mas que a referência discursiva do objeto já é construída em formações discursivas [...]”.

Em extensão, para analisar discursivamente a música *Os Escravos de Jó*, deve-se compreender que nenhum discurso se apresenta como inaugural, pois todo dizer se inscreve numa rede de outros dizeres que o antecedem e o possibilitam. Pêcheux (1995) denomina de interdiscurso o conjunto de dizeres já produzidos historicamente que atravessam toda e qualquer enunciação, constituindo o campo do dizível e do não dizível em uma dada formação discursiva.

Ao retomar os dizeres já produzidos, atualizando-os ou os deslocando em uma materialidade específica, tem-se uma memória discursiva que produz efeitos de sentidos de acordo as condições de produção. Conforme assinala Orlandi (2015), a memória discursiva não se reduz à lembrança individual, mas procede como um mecanismo histórico-ideológico que sustenta os processos de significação, permitindo que sentidos anteriormente formulados retornem sob novas formas.

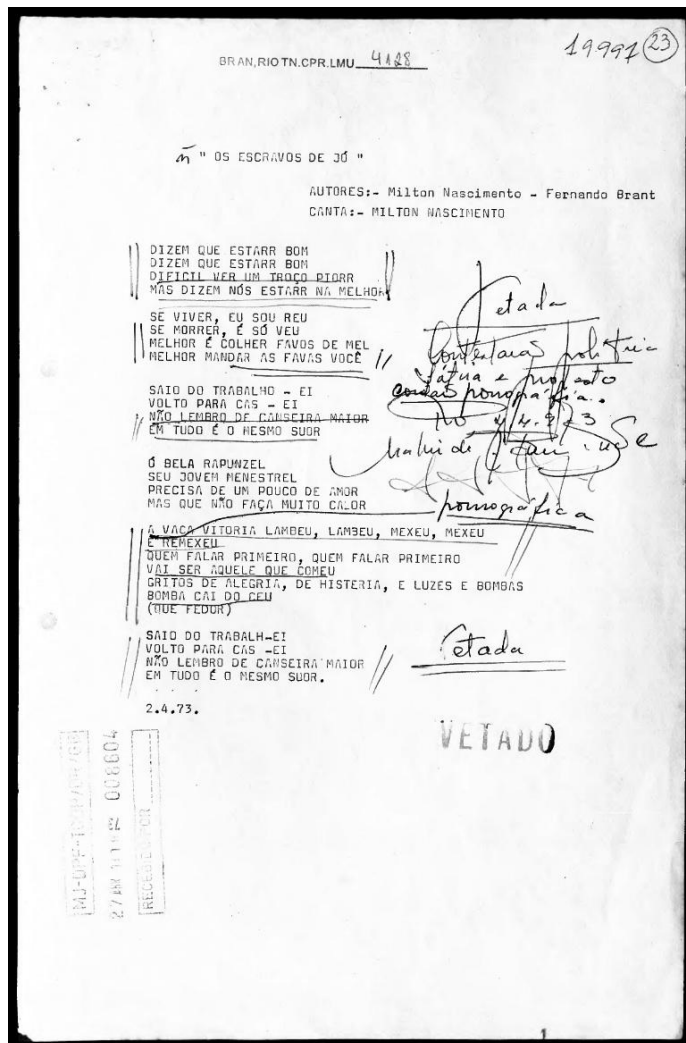
No contexto da Ditadura Militar Brasileira, as condições de produção dos discursos artísticos foram fortemente marcadas pela censura, entendida como uma manifestação da política do silêncio que incide diretamente sobre a circulação dos sentidos. A interdição do dizer não elimina os discursos de resistência, mas os desloca para outras formas de materialização, produzindo uma memória discursiva marcada pelo silenciamento e pela resistência. No álbum *Milagre dos Peixes*, especificamente, a atuação da censura sobre as letras das canções desloca o funcionamento do interdiscurso para outras materialidades significantes, como as metáforas, os improvisos e as vocalizações, de modo que

a música passa a funcionar como lugar de inscrição da memória discursiva de resistência, produzindo sentidos que escapam à linearidade da linguagem verbal.

Outrossim, as três composições do álbum *Milagre dos Peixes*, *Hoje é dia de El-Rey*, que teve a participação de Márcio Borges, *Cadê*, com participação de Ruy Guerra, e *Os Escravos de Jó*, com participação de Fernando Brant, foram vetadas pela Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), órgão oficial de censura e fiscalização do Departamento de Polícia Federal do Brasil durante a Ditadura Militar Brasileira.

O documento de análise, que faz parte do acervo digital do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), data do dia dois de abril de 1973, e nele há anotações feitas à mão de Marina de Almeida Brum Duarte, policial federal do DCDP, que se tornou antagonista da época por censurar, além das faixas supramencionadas do álbum de Milton, a música “Cálice”, citada anteriormente. Era uma prática comum, na época, as letras de músicas vetadas terem descrições manuscritas que justificavam a censura e suas conseqüentes proibições, como forma dos censores destacarem as partes consideradas subversivas pelo regime, conforme a Figura 1, que traz o veto da música *Os Escravos de Jó*:

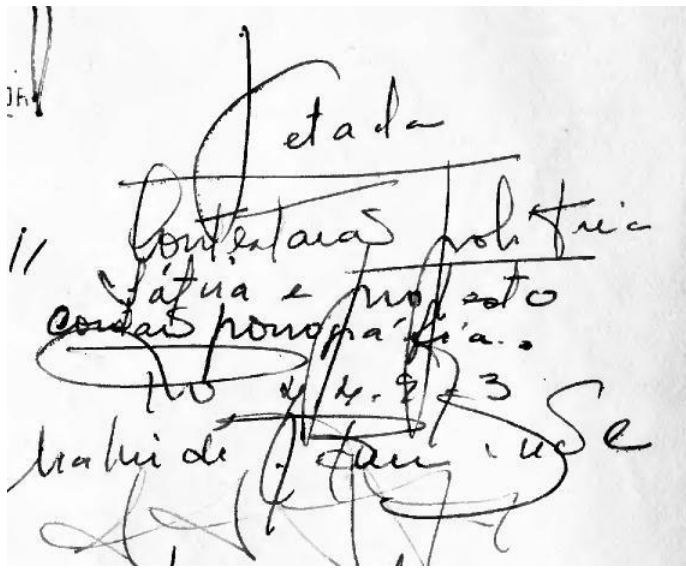
Figura 1 – Documento do Arquivo Nacional. Veto da música *Os Escravos de Jó*, do álbum *Milagre dos Peixes*, de Milton Nascimento



Fonte: Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), 1973.

Vetada parcialmente, a música *Os Escravos de Jó* apresentava, segundo relatório da DCDP, “sátira e protesto”, “contestaçao política” e “pornografia”.

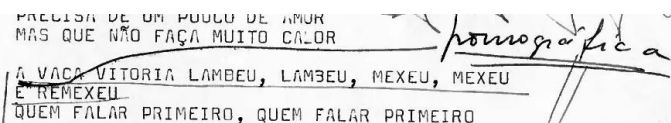
Figura 2 – Documento do Arquivo Nacional. Destaque para as anotações manuscritas que justificam a censura: “Contestação política”; “Sátira e protesto”, “Condão pornografia”



Fonte: Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), 1973.

Em extensão, para os censores, nos versos “A vaca Vitoria lambeu, lambeu, mexeu, mexeu / E remexeu”, há conteúdo pornográfico.

Figura 3 - Documento do Arquivo Nacional. Destaque para a anotação referente a um verso da letra



Fonte: Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), 1973.

A música, assim, resiste à formação discursiva do discurso oficial do regime militar, protagonizado pelo “milagre econômico”, período marcado por um clima de euforia generalizada e incentivado por slogans como “Pra frente Brasil” e “Ninguém segura esse país”,

ocorrido entre 1968 e 1973. A propaganda governamental passou a ter um canal de expressão como nunca existira na história do país (Fausto, 2013). Tal período apresentou aumento do PIB, redução da inflação e impulsionamento da industrialização, mas, em contrapartida, apresentou aumento da concentração de renda, exploração da mão de obra e corrupção a todo vapor, bem como intensificou o retardamento ou mesmo o abandono dos programas sociais pelo Estado.

O Brasil iria se notabilizar no contexto mundial por uma posição relativamente destacada pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação e habitação, que medem a qualidade de vida de um povo (Fausto, 2013, p. 415).

Desta forma, Milton utilizou da ironia para criticar o contraste abismal entre o otimismo propagado de forma ufanista pela propaganda da Ditadura Militar Brasileira, que ostentava o Brasil como um país em pleno progresso por meio de discurso de prosperidade do governo, e as condições reais da população, que enfrentava dados alarmantes de desigualdade, repressão e precariedade.

Na AD, portanto, a ironia não se define como figura retórica nem como inversão intencional de sentido, mas como efeito de sentido que desloca sentidos, produzido na tensão entre o dito, o não-dito e o já-dito, sustentado pela memória discursiva e pelas condições históricas de produção. Trata-se, assim, de um funcionamento discursivo que apresenta a contradição, o equívoco e a não transparência da linguagem, podendo agir como forma de deslocamento e resistência ideológica. Exige-se, dessa forma, que o analista faça uma interpretação que vá além da superfície textual, de modo a reconhecer as múltiplas vozes presentes no discurso, tornando-se basililar compreender a relação entre os interlocutores e

as condições de produção envolvidas.

Ao considerar as condições de produção da música *Os Escravos de Jó*, marcada pelo contexto autoritário da Ditadura Militar Brasileira, compreende-se que os efeitos de ironia não se apresentam como traço evidente ou intencional, mas como resultado de um jogo discursivo atravessado por contradições ideológicas. Assim, a ironia passa a agir como efeito de sentido produzido na relação entre o discurso oficial, que sustenta a ideia de progresso e bem-estar, e os dizeres que, ao retomá-lo de forma deslocada, expõem seu caráter falacioso. É a partir desse enquadramento teórico-discursivo que se torna possível analisar a sequência discursiva a seguir, atentando para as marcas linguísticas e discursivas que materializam tal tensão.

SD 1. Dizem que estarr bom / Difícil ver um troço piorr / Mas dizem nós estarr na melhor / Saio do trabalho – ei / Volto para cas – ei / Não lembro de canseira maior / Em tudo é o mesmo suor (Fragmentos da música *Os Escravos de Jó*, recuperados do Arquivo Nacional, 1973).

A crítica se acentua ainda nos primeiros versos da música: “*Dizem que estarr bom / Difícil ver um troço piorr / Mas dizem nós estarr na melhor*”. As alterações gráficas em “estarr” e “piorr” funcionam como marcas discursivas que produzem um efeito de ironia, ao deslocar o dizer do discurso oficial que sustenta a ideia de progresso e bem-estar, de modo a ridicularizar o conformismo e a tentativa de mascarar a realidade por parte do regime militar. Tal funcionamento discursivo expõe a contradição entre o já-dito institucionalizado e a experiência material dos sujeitos, produzindo um efeito de desestabilização dos sentidos naturalizados.

Na SD1, o fragmento da letra faz emergir, pela materialidade do dizer, a rotina de trabalho exaustiva e insalubre dos trabalhadores, cujos sentidos se constroem em confronto com a memória discursiva da propaganda ufanista,

demonstrando o caráter alienante dessa repetição cotidiana e desgastante sem acesso aos frutos do próprio trabalho. Tal denúncia é a única parte de *Os Escravos de Jó* que foi cantada por Milton na gravação do álbum, em que se repetem, com a participação da voz potente de Clementina de Jesus, inúmeras vezes os versos: “*Saio do trabalho – ei / Volto para cas – ei / Não lembro de canseira maior / Em tudo é o mesmo suor*”. O restante da música foi preenchido com vocalizes, gritos e instrumentalização, em que se percebe a influência da cultura africana.

Ainda além, parte da letra já havia sido gravada no álbum “Milton”, de 1970, três anos antes de *Milagre dos Peixes*. Intitulada *O Homem da Sucursal*, repete-se os versos “*Saio do trabalho, ei / Volto para casa, ei*”. Na gravação em questão, a letra segue com os versos “*Queria ver um filme de amor / E se eu morrer, véu / E se eu viver, réu / Me lembro de um tempo melhor*”. Já no álbum “Elis”, de Elis Regina, gravado em 1977, a primeira faixa, intitulada *Caxangá*, conta com um dueto entre a compositora e Milton, que é creditado à composição, esta que segue o mesmo ritmo e combinação de acordes de *Os Escravos de Jó*, com adições de arranjos instrumentais.

A letra de *Caxangá* difere de *Os Escravos de Jó*, com exceção dos últimos versos, que, assim como em *O Homem da Sucursal*, repete-se “*Saio do trabalho, ê / Volto para casa, ê / Não lembro de canseira maior / Em tudo é o mesmo suor*”. O restante da música de Elis segue a mesma fórmula, constituindo-se como um símbolo de resistência ao regime militar, especialmente nos versos “*Luto para viver / Vivo para morrer / Enquanto minha morte não vem / Eu vivo de brigar contra o rei*”. O curioso é que, apesar da crítica política, tanto em *O Homem da Sucursal*, quanto em *Caxangá*, as canções não foram censuradas, e passaram ilesas pela análise do SNI e da DCDP.

O título da música, *Escravos de Jó*, segundo o livro *Memória das palavras afrobrasileiras*

(2024), publicado pelo Governo Federal em parceria com a Fundação Cultural Palmares e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), retoma a versão colonizadora de “Guerreiros Nagô”. Esta última era cantada por africanos escravizados, após um longo e insalubre dia de labuta, e servia como estratégia de fuga. Enquanto os escravos cantavam e dançavam a música, alguns eram escolhidos para fugirem para os quilombos, correndo em zigue-zague para despistar e confundir os capitães do mato durante as fugas, esses que eram responsáveis por capturar escravos fugitivos no Brasil colonial e monárquico.

Tais questões históricas agregam valores ao contexto da gravação do álbum, em que os músicos, por meio da resistência, criaram efeitos de sentidos que contrastam com a formação discursiva da censura e do silenciamento. O mesmo pode ser discorrido acerca da memória discursiva da música africana na música, em que, aliada aos temas elucidados, pode tecer uma crítica ao aproximar a jornada de trabalho e as péssimas condições dos trabalhadores do regime militar ao trabalho escravo colonial.

SD 2. Quem falar primeiro, quem falar primeiro / Vai ser aquele que comeu / Ó bela Rapunzel / Seu jovem menestrel / Bomba cai do céu (Fragmentos da música *Os Escravos de Jó*, recuperados do Arquivo Nacional, 1973).

Na SD 2, observa-se o funcionamento discursivo do controle autoritário e do medo característicos do regime nos versos: “*Quem falar primeiro, quem falar primeiro / Vai ser aquele que comeu*”. Tais versos produzem efeitos de sentidos que remetem à censura e à política de silenciamento da Ditadura Militar, na medida em que instauram a ameaça como condição do dizer. Adicionalmente, Milton retoma figuras do imaginário da literatura fantástica, como Rapunzel e o menestrel, inscrevendo-os em um jogo interdiscursivo que convoca sentidos

associados à busca por liberdade de expressão artística, os quais entram em confronto com as condições repressivas de produção, que amordaçam “quem falar primeiro”. A bomba, por sua vez, funciona como materialização simbólica da violência do regime e de seus efeitos de autoritarismo sobre a sociedade, fazendo emergir sentidos de destruição e coerção.

A partir dessa análise, compreende-se que o processo discursivo é atravessado por contradições, sendo nelas que se abrem brechas para a produção de sentidos outros. Mesmo sob a égide opressora e ininterruptamente angustiante da censura, o discurso de Milton Nascimento faz emergir formas de resistência no discurso, ao deslocar sentidos e subverter o silêncio imposto. É no jogo entre o dizer e o calar que se constituem os efeitos de sentidos da canção, que, ao mobilizar uma memória discursiva marcada pela escravidão e pela opressão, produz ecos interdiscursivos de denúncia e resistência.

Considerações Finais

A partir das análises realizadas, foi possível observar que os efeitos de sentidos produzidos não se constituem de forma transparente ou imediata, mas emergem das marcas inscritas na materialidade discursiva da língua, em articulação com as condições de produção e com a materialidade histórica e social. Conforme postula Pêcheux, o sentido não é dado, mas produzido na relação entre língua, sujeito e história, o que permite compreender que o discurso musical analisado se inscreve em uma rede de já-ditos e de memórias discursivas que atravessam e determinam suas possibilidades de significação. Nessa perspectiva, os sentidos mobilizados pela obra de Milton Nascimento revelam a inscrição do discurso artístico nas contradições e tensões do contexto político da Ditadura Militar brasileira.

A censura imposta ao álbum *Milagre dos Peixes* e, mais especificamente, à música *Os Escravos de Jó*, não operou apenas como uma interdição da palavra, que limitou a expressão artística de Milton, mas como um gesto discursivo que produziu deslocamentos e ressignificações. À luz das reflexões de Orlandi acerca do silêncio, compreende-se que a ausência da letra não configura um vazio de sentido, mas um funcionamento discursivo específico, no qual o não-dito passa a significar em relação ao dito possível e ao dito interdito. Nesse cenário, os improvisos vocais, os arranjos instrumentais e as experimentações sonoras intensificam a dimensão simbólica da obra, fazendo da sonoridade uma materialidade significativa capaz de instaurar sentidos de resistência frente à censura.

Casos como o de Milton representam, portanto, a potência da arte enquanto prática discursiva de resistência, capaz de confrontar regimes autoritários e ditatoriais marcados pela repressão, pela alienação e pela mutilação da liberdade de expressão da população. As manifestações culturais produzidas nesse contexto, de inúmeros artistas, não apenas denunciam os mecanismos de controle e silenciamento, mas também preservam uma memória discursiva de enfrentamento, funcionando como poderosas formas de conscientização social e inspiração em tempos sombrios, entenebrecidos pela névoa sepulcral da censura.

Ao retomar essas produções artísticas sob a perspectiva da Análise de Discurso, reafirma-se a centralidade da arte como espaço privilegiado de denúncia e de produção de sentidos críticos. Desse modo, a música, enquanto discurso, revela-se fundamental na construção de práticas simbólicas que contribuem para a defesa de valores democráticos e para o fortalecimento do pensamento crítico, sobretudo em contextos marcados pela violência institucional e pela

tentativa sistemática de apagamento das vozes consideradas dissidentes.

Referências Bibliográficas

ARQUIVO NACIONAL. Fundo documental do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP): série letras musicais. Rio de Janeiro, 2 abr. 1973. Disponível em: <https://sian.an.gov.br/>.

BORGES, Márcio. Os sonhos não envelhecem: histórias do Clube da Esquina. São Paulo: Geração Editorial, 2019.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). Memória das palavras afro-brasileiras. Fundação Roberto Marinho, 2024. Disponível em: <https://midia.frm.org.br/drupal/public/media/documento/2024-12/Memória%20das%20palavras%20afro-brasileiras%20-%20Livro.pdf>.

COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

NASCIMENTO, Milton. Milagre dos peixes. São Paulo: EMI Odeon, 1973. 1 disco (LP).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. As formas de silêncio: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso: Michel Pêcheux – textos selecionados. 2. ed. Organização de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

Submissão: fevereiro de 2026

Aceite: abril de 2026

“ATÉ QUE ELA VIRE MANCHETE”: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM DISCURSO¹

Dantielli Assumpção Garcia²

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar, a partir da Análise de Discurso pecheutiana, como a violência contra a mulher é produzida, significada e legitimada em uma formação ideológica patriarcal, tomando como materialidade o reels “Até que ela vire manchete”. O trabalho discute o conceito de corpo-mulher como uma materialidade significante atravessada por memória, ideologia e relações de poder, analisando como esse corpo é historicamente associado à submissão, controle e violência. Aborda ainda dados sobre feminicídio no Brasil, articulando-os às condições sociais e discursivas que sustentam a naturalização da violência de gênero. A análise demonstra que o reels explicita o caráter processual da violência, rompendo com sua leitura como evento isolado. Conclui-se que a violência contra a mulher é estrutural e discursivamente sustentada, sendo necessário tensionar os sentidos naturalizados para promover deslocamentos e resistências.

Palavras-chave: Corpo-mulher. Análise de Discurso. Feminicídio. Ideologia patriarcal.

“UNTIL SHE BECOMES HEADLINE NEWS”: VIOLENCE AGAINST WOMEN IN SPEECHES

Abstract: This article aims to analyze, from a Pecheutian Discourse Analysis perspective, how violence against women is produced, signified, and legitimized within a patriarchal ideological formation, using the reel “Until she becomes headline news” as material evidence. The work discusses the concept of the female body as a significant materiality traversed by memory, ideology, and power relations, analyzing how this body is historically associated with submission, control, and violence. It also addresses data on femicide in Brazil, articulating them with the social and discursive conditions that sustain the naturalization of gender violence. The analysis demonstrates that the reel makes explicit the processual character of violence, breaking with its reading as an isolated event. It concludes that violence against women is structurally and discursively sustained, making it necessary to challenge naturalized meanings to promote shifts and resistance.

Keywords: Female body. Discourse Analysis. Femicide. Patriarchal ideology.

1. A violência contra a mulher: um funcionamento patriarcal

- 1 Este trabalho faz parte do Projeto de Pesquisa “Horror ao feminino: mulher, violência e dor em discurso”, financiado pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (CP 23/2024, Programa Institucional de Pesquisa Universal Básica e Aplicada).
- 2 Doutorado em Estudos Linguísticos também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, docente da Universidade Estadual Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: dantielligarcia@gmail.com

Motivadas pelo *reels* “Até que ela vire manchete”, o qual circulou nos perfis feministas do Instagram “Todas Fridas” e “Feminismo por Fernanda Sousa”, desenvolveremos neste artigo o conceito *corpo-mulher*³ para refletirmos acerca da violência contra a mulher praticada e legitimada nas sociedades patriarcais. A violência patriarcal de gênero, particularmente aquela exercida por homens contra mulheres, manifesta-se em distintas sociedades de organização falocêntrica e tende a ser socialmente tolerada justamente por sua autoria masculina. Nesse sentido, ao empregar a noção de “violência de gênero”, compreende-se, conforme Bandeira (2019, p. 295), que:

as ações violentas são produzidas em contextos e espaços relacionais e, portanto, interpessoais, com cenários sociais, históricos não uniformes. A centralidade das ações violentas incide sobre a mulher, quer sejam estas violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos.

Tal compreensão, entretanto, não implica adotar uma leitura que reduza a mulher à condição de vítima passiva. Antes, como assinala Bandeira (2019, p. 295), trata-se de “destacar que a expressiva concentração desse tipo de violência se impõe historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam o cotidiano das pessoas”. Desse modo, a violência contra a mulher – que atravessa desde formas mais sutis até o feminicídio – constitui-se como elemento estruturante da organização social de gênero no Brasil, sendo sustentada por uma memória discursiva⁴ acerca do que significa

3 Uma discussão inicial desse conceito foi realizada no texto “Corpo-equívoco: mulher e aborto” publicado no livro FLORES, G. B. [et al.] (Org.). *Análise de Discurso em rede: cultura e mídia*. Campinas: Pontes, 2021.

4 Esse conceito, na *Análise de Discurso*, refere-se à repetição de dizeres oriundos de uma contingência histórica específica, os quais podem ser atualizados ou esquecidos. Concebida em uma esfera coletiva e social, a memória discursiva é responsável por produzir as condições neces-

ser homem e ser mulher nesse espaço social.

Nessa direção, Kehl (2016, p. 9) observa que, embora Freud tenha afirmado que ninguém nasce homem ou mulher – ideia posteriormente retomada por Simone de Beauvoir em *O segundo sexo* ([1949] 1967) –, indicando que nos tornamos homens ou mulheres ao atravessar o percurso edípico, suas investigações ainda buscaram delimitar uma suposta essência da masculinidade e da feminilidade. Assim, as designações “homem” (“menino”) e “mulher” (“menina”) operam como primeiros significantes atribuídos ao sujeito ainda antes de sua constituição enquanto tal. Como destaca a autora, “somos desde o início e para sempre ‘homens’ ou ‘mulheres’ porque a cultura assim nos designou e nossos pais assim nos acolheram a partir da mínima diferença inscrita em nossos corpos”. Dessa forma, a constituição subjetiva é antecedida por determinações simbólicas inscritas no campo do Outro, entre as quais se destacam aquelas que classificam os sujeitos a partir de seus corpos sexuados.

sárias para o funcionamento discursivo e do pressuposto da interpretação (Pêcheux, 1999). Conforme Indursky (2011, p. 86-87), “Se a memória discursiva se diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos, isto significa que ela diz respeito aos enunciados que se inscrevem nas FDs, no interior das quais ele recebe seu sentido. E mais: se a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, isto significa que ela diz respeito não a todos os sentidos, como é o caso do interdcurso, mas aos sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma formação discursiva. Mas não só: a memória discursiva também diz respeito aos sentidos que devem ser refutados. Ou seja: ao ser refutado um sentido, ele o é também a partir da memória discursiva que aponta para o que não pode ser dito na referida FD. A memória discursiva ainda tem um outro funcionamento: é em função dela que certos sentidos são “esquecidos”, ou seja, certos sentidos que, em um determinado momento podiam ser produzidos no seio de uma FD, em função de mudanças conjunturais, não podem mais aí ser atualizados, lembrados. E o contrário também é verdadeiro: determinados sentidos que não podiam ser ditos em uma FD, em função das mudanças conjunturais, a partir de um determinado momento, passam ser autorizados.”

É nesse horizonte que Scott (1995) mobiliza o conceito de gênero para compreender tanto a constituição das identidades quanto as relações sociais entre homens e mulheres. Para a autora, gênero configura-se como “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significação às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Assim, diferenças mínimas, articuladas às formas de performatividade dos corpos, podem sustentar processos de legitimação ou exclusão dos sujeitos – como apontam, por exemplo, os casos de feminicídio e de assassinatos de pessoas trans. Nessa perspectiva, Butler (2003, p. 200) afirma que o gênero, entendido como performance, não corresponde a um conjunto de significados previamente inscritos no corpo nem à simples interpretação de um corpo sexuado, mas a um sistema de normas reiteradas que regulam e tornam os sujeitos inteligíveis e socialmente viáveis. Tais normas tornam-se naturalizadas e têm como efeito a evidência dos sentidos, por exemplo, na forma como discursos jurídicos e midiáticos operaram em casos de violência contra a mulher ao insinuar que seu comportamento poderia ter contribuído para a violência sofrida.

Ainda segundo Bandeira (2019, p. 294), a abordagem de gênero permite compreender a violência contra a mulher como uma forma específica de alteridade, distinta de outras modalidades de violência. Conforme a autora,

Esse tipo de violência não se refere a atitudes e pensamentos de aniquilação do outro, que venha a ser uma pessoa considerada igual ou que é vista nas mesmas condições de existência e valor que o seu perpetrador. Ao contrário, tal violência ocorre motivada pelas expressões de desigualdade baseadas na condição de sexo, a qual começa no universo familiar.

Nesse quadro, é possível afirmar que os Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, [1970] 1985) desempenham papel central na

manutenção dessas assimetrias baseadas em sexo/gênero. Conforme Althusser (1985), a classe dominante produz mecanismos destinados à reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas que sustentam sua dominação. Para tanto, o Estado opera tanto por meio dos Aparelhos Repressores de Estado (ARE) – como governo, polícia, tribunais e sistema prisional – quanto pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), entre os quais se incluem instituições como a família, a escola, a religião, o direito e os meios de comunicação. Assim, a dominação se efetiva pela articulação entre repressão e ideologia, visando à manutenção das relações de exploração e dominação, aqui, especificamente, da manutenção das relações de violência contra a mulher.

Retomando Althusser ([1970] 1985), Pêcheux (1997) propõe uma leitura discursiva da ideologia, situando-a no âmbito da superestrutura vinculada ao modo de produção dominante. Para o autor, as condições ideológicas que sustentam a reprodução ou transformação das relações de produção são constituídas, em determinado momento histórico, pelo “conjunto complexo de aparelhos ideológicos de Estado que essa formação social comporta” (Pêcheux, 1997, p. 145). Contudo, tais aparelhos não atuam de maneira homogênea em uma conjuntura específica, uma vez que:

de fato, seria absurdo pensar que, numa dada conjuntura, todos os Aparelhos Ideológicos de Estado contribuem igualmente para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. Na verdade, suas propriedades “regionais” – sua “evidente” especialização na religião, no saber, na política etc. – condicionam sua importância relativa (a desigualdade de suas relações) dentro do conjunto de Aparelhos Ideológicos de Estado, e isso em função da situação da luta de classes nessa dada formação social (Pêcheux, 1997, p. 145, destaques do autor).

Nas sociedades patriarcais, nos diferentes AIEs, na especialização de seus dizeres, uma formulação quase hegemônica acerca da legitimidade da violência contra a mulher

funciona. O corpo-mulher, como mostraremos, é alvo de dizeres que violentam e subjugam a mulher. As sociedades patriarcais autorizam a violência e tornam a mulher um alvo dessa prática.

Por fim, Haroche, Henry e Pêcheux (1971) enfatizam que as formações ideológicas resultam da organização de posições políticas e ideológicas em disputa. Segundo os autores,

Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras (Haroche, Henry, Pêcheux, 1971).

Na formação ideológica patriarcal, posições ideológicas, por exemplo, como as machistas, as feministas, as religiosas estão em disputa. Há um conjunto de atitudes e representações que se relacionam e vão dizendo sobre o ser mulher nas sociedades falocêntricas. Há resistências, contudo, inúmeras vezes a essa se responde com feminicídio.

Este artigo pretende, desse modo, ao analisar o funcionamento de uma formação ideológica patriarcal, como o *corpo-mulher* é significado e legitima-se uma violência direcionada a ele que é sustentada nos Aparelhos Ideológicos e Repressores do Estado.

2. *Corpo-mulher*: uma conceituação

Nesta seção, pretendemos produzir uma discussão teórica acerca do conceito *corpo-mulher*. Aqui trabalhamos no singular por entender que independentemente da raça, classe, orientação sexual e identidade de gênero, às mulheres um discurso de ódio e violência

patriarcal de gênero é direcionado.

Na perspectiva da Análise de Discurso, o corpo não escapa à interpelação ideológica do sujeito nem à determinação histórica. Ao contrário, ele se encontra intrinsecamente vinculado ao corpo social e atravessado por uma memória que o produz como lugar de significação (Pêcheux, [1983] 1999). Nessa direção, Leandro-Ferreira (2013, p. 105) enfatiza que:

Para a análise do discurso, o corpo entra estreitamente relacionado a novas formas de assujeitamento e, portanto, associado à noção de ideologia. Mais do que objeto teórico, o corpo comparece como dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas condições de produção, sua historicidade e a cultura que o constitui. Trata-se do corpo que olha e que se expõe ao olhar do outro. O corpo intangível, e o corpo que se deixa manipular. O corpo como lugar do visível e do invisível.

O *corpo-mulher* opera como materialidade em que se inscreve um modo específico de ver e significar a mulher nas sociedades patriarcais, frequentemente associando-a a posições de recato, docilidade, maternidade e submissão. Tal corpo é historicamente significado como disponível à invasão e à violência, como se não lhe pertencesse de direito. Ao mesmo tempo, ele remete às lutas feministas que buscam legitimar a existência das mulheres para além de formulações que as subordinam e lhes negam o direito ao próprio corpo e à vida. Assim, o *corpo-mulher* constitui-se como espaço em que se articulam o visível e o invisível de uma violência patriarcal de gênero que sustenta, histórica e culturalmente, as sociedades organizadas sob a lógica do patriarcado.

Esse corpo é também atravessado por uma tensão entre diferentes formações discursivas – notadamente, machistas, feministas, religiosas, entre outras – que produzem efeitos de sentido contraditórios sobre a mulher. Nele se entrelaçam sentidos a serem combatidos, como

aqueles que legitimam a violência; sentidos em disputa, como os relacionados aos direitos reprodutivos e à autonomia de seu corpo; e sentidos silenciados pela história, como as violências extremas cometidas contra mulheres em diferentes períodos (por exemplo, as caças às bruxas na Idade Média, os dizeres redpill na contemporaneidade). É precisamente na contradição entre essas formulações que se atravessa a falha no ritual ideológico, abrindo espaço para o surgimento de outros sentidos.

Conforme Pêcheux ([1975] 1997), nem a língua nem a ideologia se constituem como sistemas fechados e sem falhas. Nessa mesma direção, pode-se afirmar que o corpo, atravessado por essas fissuras, também se inscreve na lógica da falta. Como aponta Leandro-Ferreira (2013, p. 105), “Se os equívocos da língua irrompem na língua, na zona do impossível, e a ideologia marca os equívocos historicizados, podemos arriscar a dizer que o corpo seria o lugar de simbolização onde se marcariam os sintomas sociais e culturais desses equívocos”. No corpo-mulher, tais sintomas se materializam, por exemplo, nas marcas da violência patriarcal dirigida ao segundo sexo⁵ (Beauvoir, [1949] 1967), muitas vezes, culminando na própria morte. Ao mesmo tempo, esse corpo carrega a inscrição de uma história de resistências, sobretudo por meio dos movimentos feministas, que buscam reinscrever o feminino e a mulher em outras redes de significação – ainda que frequentemente deslegitimadas por discursos que atacam essas lutas.

Sob uma leitura discursiva, o corpo configura-se, portanto, como lugar material da significação, onde se inscrevem e se manifestam

5 “Na boca do homem o epíteto ‘fêmea’ soa como um insulto; no entanto, ele mesmo não se envergonha da sua animalidade, sente-se antes orgulhoso se lhe chamam “macho”. Por que O SEGUNDO SEXO parece desprezível ao homem? Que circunstâncias restringem a liberdade da mulher e quais pode ela superar sem se trair? Como pode então realizar-se um ser humano dentro da condição feminina?” (Beauvoir, [1949], 1967)

os dizeres, mas também como espaço de falhas e incompletudes. Nessa perspectiva, “onde há falta, há desejo, onde há desejo, há inconsciente, onde há inconsciente, há sujeito e onde há sujeito, há um corpo que fala e que, ao falar, falha, pois tudo não se diz e todo não se é” (Leandro-Ferreira, 2013, p. 105). O corpo-mulher sustenta, assim, a falha do ritual ideológico patriarcal, que tenta naturalizar a violência como algo merecido, ao mesmo tempo em que as lutas feministas instauram possibilidades outras de existência e desejo. Em resposta a essas disputas, o patriarcado frequentemente reage buscando normatizar o que é ser mulher.

Como já discutido em Garcia e Sousa (2014, 2015), o corpo-mulher é previamente significado por uma memória discursiva que o associa simultaneamente ao prazer masculino,⁶ ao pecado – por ser considerado provocador – e ao sagrado – por ser objeto de controle e proteção por parte de instituições como o Estado e as religiões. Ao tentar inscrever-se em outras discursividades, esse corpo mobiliza outros dizeres, frequentemente oriundos das lutas feministas, embora tais deslocamentos sejam alvo de resistência por parte de setores mais conservadores de nossa formação social.

A constituição subjetiva é antecedida por determinações simbólicas no campo do Outro, entre as quais se destacam aquelas que classificam os sujeitos a partir de seus corpos. É nesse horizonte que Pacífico e Romão (2006, p. 74) assinalam que:

Falar da condição feminina nos remete a um passeio por discursos que se enredam e cruzam pelos fios da memória, indicando representações socialmente aceitas por regiões de dizer e poder; marcando lugares que foram legitimados em situação de embate e luta e abrindo poros de resistência que aos poucos foram desvelando e inscrevendo sentidos.

6 Focamos, neste texto nas relações cisheteronormativas, uma vez que no reels as notícias trazem a violência sendo praticada por homens cisgêneros.

Dessa forma, o corpo-mulher constitui-se historicamente a partir da articulação de diversos dizeres – machista, feminista, jurídico, midiático, entre outros – que tanto produzem posições possíveis para as mulheres quanto fazem circular imagens que ora as subordinam, ora as legitimam como sujeitos. Ancorado na formação ideológica patriarcal, essas formulações tendem a colar o corpo-mulher a espaços como o doméstico e a atribuir ao homem a posse sobre seu corpo. Em contraposição, os movimentos feministas buscam deslocar tais sentidos, promovendo outras formas de significação. O discurso jurídico, por sua vez, frequentemente tensiona essas disputas ao instituir legislações que visam proteger a vida das mulheres, conquistas que resultam diretamente das lutas feministas, ainda que a violência persista, inclusive sob formas extremas como o feminicídio.

No campo psicanalítico, Freud, em “Análise terminável e interminável”, associa a feminilidade a uma experiência que desestabiliza a centralidade fálica da subjetividade. Birman (1999, p. 11) aprofunda essa discussão ao afirmar que:

Colocar pois o falo em estado de suspensão implicaria para a subjetividade uma experiência de perda de contornos e de certezas. Se o mundo se constitui para o eu, nas individualidades, pelo horizonte desenhado pelo falo e pelo narcisismo, a dissolução da ordem fálica coloca em questão as nossas crenças mais fundamentais. Por tudo isso mesmo, afinal das contas, a feminilidade seria a fonte sempre recomeçada da experiência do horror.

Nesse sentido, significantes como horror, furo e feminino articulam-se para pensar o corpo-mulher em uma sociedade patriarcal. A violência dirigida às mulheres pode ser compreendida, então, como tentativa de tamponar aquilo que o feminino evidencia — isto é, uma resposta violenta ao que escapa à ordem fálica.

A violência patriarcal de gênero,

especialmente a exercida por homens contra mulheres, constitui e sustenta a organização social brasileira, funcionando como “modalidade material de controle social e de repressão exercida através de formas ‘ideacionais’ de socialização” (Saffioti, Muñoz-Vargas, 1994, p. 154). Nesse contexto, sociedade e Estado não apenas toleram, mas também normatizam o poder masculino, intervindo sobretudo quando seus excessos se tornam juridicamente puníveis.

De acordo com Santos e Izumino (2014), a dominação patriarcal se expressa por meio da violência, sustentando uma lógica em que o corpo-mulher é posicionado como inferior. As diferenças entre os sexos são convertidas em desigualdades hierárquicas por meio de enunciados e práticas que incidem diretamente sobre o corpo-mulher, seja pela violência psicológica, física ou sexual.

Como afirmam Saffioti e Muñoz-Vargas (1994, p. 151), essas violências são constitutivas da organização social de gênero no Brasil e se apoiam em uma memória que define o que é ser homem e ser mulher, manifestando-se “desde as mais sutis, como a ironia, até o homicídio, passando por espancamento, reprodução forçada, estupro etc.”. Dizeres que ironizam o feminismo, por exemplo, ou minimizam o sofrimento do corpo-mulher marcam como essa violência se atualiza e circula, buscando deslegitimar as lutas das mulheres.

Por fim, as posições historicamente atribuídas a homens e mulheres, reforçadas pela memória e pelo funcionamento da ideologia patriarcal, produzem relações marcadas pela violência. Conforme Saffioti e Muñoz-Vargas (1994), o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte das mulheres tem ocorrido de forma mais acelerada, gerando tensões nas relações de gênero. Essa contestação do poder masculino torna mais visíveis as assimetrias e, frequentemente, desencadeia atos extremos de violência. Nesse cenário, os

movimentos feministas insistem em apontar tais desigualdades, como mostraremos na análise do reels, enquanto a formação ideológica patriarcal responde, muitas vezes, por meio da violência, em uma tentativa de silenciar o que o corpo-mulher grita: a recusa da dominação masculina.

3. Dados que gritam a violência contra a mulher

A violência contra a mulher não constitui um fenômeno recente. Registros históricos indicam sua presença desde as formações sociais mais antigas. Na contemporaneidade, entretanto, observa-se a intensificação de iniciativas voltadas à sua superação, especialmente por meio da judicialização, entendida como a “criminalização da violência contra as mulheres, não só pela letra das normas ou leis, mas também, e fundamentalmente, pela consolidação de estruturas específicas mediante as quais o aparelho policial e/ou jurídico pode ser mobilizado para proteger as vítimas e/ou punir os agressores” (Waiselfiz, 2015, p. 7). Nesse cenário, o Estado tem implementado mecanismos de enfrentamento, ainda que insuficientes diante da magnitude do problema. Contudo, conforme problematiza Saffioti (1992, p. 445),

o Estado tem ratificado um ordenamento social de gênero através de um conjunto de leis que se pretendem objetivas e neutras, porque partem da errônea premissa de que a desigualdade de fato entre homens e mulheres não existe na sociedade (...) Assim, o Estado não somente acolhe o poder masculino sobre a mulher, mas o normaliza, proibindo e até criminalizando seus excessos. A punição das extravagâncias integra o poder disciplinador da dominação masculina sobre a mulher exercido pelo Estado. Este não faz, portanto, senão ratificar a falocracia em suas dimensões material e “ideacional” dando-lhe a forma jurídica que caracteriza a dominação legalizada.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e da Lei nº 13.104/2015 (Lei do Feminicídio), os índices de violência permanecem elevados, indiciando

sua naturalização e seu caráter estrutural nas sociedades patriarcais contemporâneas. Temos em relação à Violência íntima e doméstica, os seguintes números em uma análise de 5.729 casos entre 2021 e 2024:

- 59,4% das vítimas foram mortas pelo companheiro;
- 21,3% pelo ex-companheiro;
- 10,2% por outros familiares;
- Apenas 4,9% dos autores eram desconhecidos.
- Em 97,3% dos casos, o agressor era homem.
- A residência da vítima foi o local do crime em 66,3% das ocorrências, seguida pela via pública (19,2%).
- Em relação aos meios utilizados:
 - Arma branca: 48,7%;
 - Arma de fogo: 25,2%. (Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública)⁷.

Os dados reforçam que o feminicídio, majoritariamente, acontece dentro de casa e no contexto de relações íntimas. Fato que reforça como a violência de gênero se ancora em relações de poder assimétricas, nas quais o homem exerce a violência como mecanismo de controle social e de repressão sobre a mulher. Entre os indicadores mais expressivos, destacam-se a recorrência de agressões físicas em curto intervalo de tempo, a predominância de parceiros íntimos como agressores, a posição do Brasil entre os países com maiores taxas de feminicídio, além da ampla disseminação social do fenômeno – tanto no reconhecimento de vítimas quanto de agressores. Soma-se a isso a

⁷ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/noticias/feminicidios-crescem-4-7-em-2025-pequenas-cidades-tem-maiores-taxas>. Acesso em: 18 mar. 2026.

incidência elevada de estupros, frequentemente subnotificados, bem como a persistência de discursos que legitimam a violência, como a culpabilização da mulher por sua aparência. Esses elementos apontam como a violência de gênero se inscreve no tecido social.

Diante desse quadro, diferentes ações – tanto estatais quanto oriundas de movimentos feministas – têm buscado visibilizar a violência de gênero e tensionar as formas como a sociedade historicamente trata as mulheres. Conforme aponta Pinto (2003), já no início do século XX, os movimentos feministas passaram a reivindicar maior participação política, conquista que se materializou em 1932 com o direito ao voto. Nesse período, tais movimentos atuaram de forma autônoma, sem apoio institucional ou social significativo.

Ainda segundo Pinto (2003), foi durante o regime ditatorial brasileiro que se observou uma aproximação inicial entre os movimentos de mulheres e o Estado. Nesse contexto, a luta das mulheres articulava-se não apenas à redemocratização, mas também à contestação das condições históricas de sua subordinação. O ano de 1975 configura-se como marco importante, tanto pela instituição do Ano Internacional da Mulher pela ONU quanto pela criação do Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira, no Rio de Janeiro, que representou um passo decisivo na institucionalização dessas lutas.

Na década de 1980, com a anistia, mulheres exiladas retornaram ao país trazendo novas perspectivas teóricas e políticas sobre a condição feminina, contribuindo para a desconstrução de lugares sociais tradicionais atribuídos às mulheres. Nesse período, a violência contra a mulher passou a ser tematizada de forma pública e institucional. Em 1984, o Brasil ratificou a Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), fortalecendo o

discurso de enfrentamento à violência. Em 1985, foram criadas a primeira Delegacia da Mulher e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Posteriormente, em 1994, o país aderiu à Convenção de Belém do Pará, ampliando o compromisso com políticas públicas voltadas à prevenção e erradicação da violência de gênero. Contudo, foi apenas em 2003 que os movimentos de mulheres alcançaram maior reconhecimento institucional, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

No âmbito internacional, iniciativas como a campanha “UNA-SE Pelo Fim da Violência contra as Mulheres” instituíram o dia 25 de cada mês como “Dia Laranja”, voltado à conscientização global sobre a temática (Waiselfiz, 2015). Ademais, o dia 25 de novembro foi estabelecido como o “Dia Internacional de Eliminação da Violência contra as Mulheres”, em memória do assassinato das irmãs Mirabal, em 1960, pela ditadura de Rafael Trujillo (Waiselfiz, 2015).

Outro marco relevante é a mobilização dos “16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra as Mulheres”, compreendidos entre 25 de novembro e 10 de dezembro, período que articula o enfrentamento à violência de gênero à defesa dos direitos humanos. No Brasil, a campanha tem início em 20 de novembro, associando-se ao Dia da Consciência Negra, de modo a relacionar as intersecções entre gênero e raça e a maior vulnerabilidade das mulheres negras. Conforme destaca Waiselfiz (2015, p. 6),

Os 16 dias referem-se ao período de 25 de novembro a 10 de dezembro, datas em que são celebrados o Dia Internacional para Eliminação da Violência contra Mulheres e o Dia Internacional dos Direitos Humanos, respectivamente. Além de chamar atenção para o fim da violência contra as mulheres, os 16 Dias de Ativismo reforçam a importância da defesa e garantia dos direitos humanos para as mulheres. No Brasil, a Campanha tem início um pouco antes, no dia 20 de novembro, declarado o Dia Nacional da Consciência Negra – para reforçar o reconhecimento da opressão e discriminação históricas contra a população negra e ressaltar o grande número

de mulheres negras brasileiras vítimas da violência de gênero (Waiselfiz, 2015, p. 6).

Apesar dessas iniciativas e avanços institucionais, os índices de violência contra a mulher permanecem alarmantes, configurando-se como um grave problema social que demanda aprofundamento analítico, debate público e estratégias eficazes de enfrentamento. É nesse horizonte que se insere este artigo, o qual busca promover reflexões e ampliar a visibilidade de formas de combate à violência de gênero, muitas vezes silenciada, mas estruturalmente operante na sociedade.

4. Femicídio como manchete: a legitimação da violência contra a mulher

Nesta seção, a análise do reels “Até que vire manchete” será realizada. Esse reels circulou na rede social Instagram em perfis feministas e nele divulgam-se alguns casos de feminicídios que ocorreram no Brasil entre final de 2025 e início de 2026.

Figura 1: Até que ela vire manchete

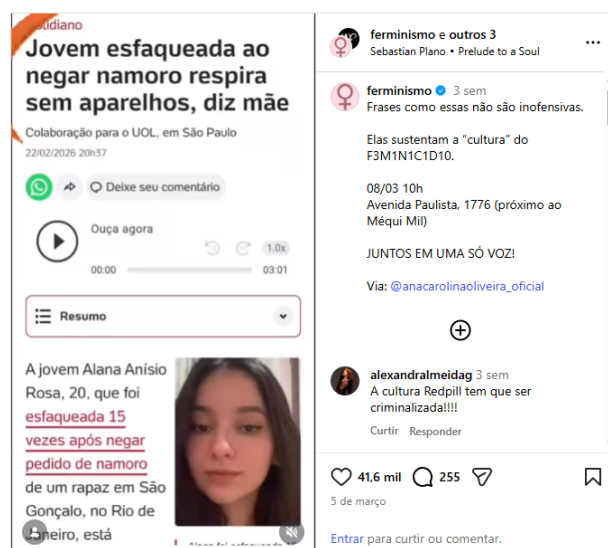


Figura 2: Até que ela vire manchete

Figura 2: Até que ela vire manchete



Figura 3: Até que ela vire manchete⁸



O ponto de partida é reconhecer que o reels não apenas “mostra” a violência, mas a significa discursivamente, inscrevendo-a em uma cadeia de sentidos já estabilizados na formação social brasileira. O enunciado que o atravessa – “até que ela vire manchete” – opera como uma formulação que condensa um funcionamento ideológico complexo: ele pressupõe que há um intervalo entre a violência vivida e a violência reconhecida socialmente. Esse intervalo não é vazio; ele é preenchido por práticas discursivas que silenciam, minimizam ou naturalizam a agressão.

⁸ O reels está disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DVgG63wAJ2e/>. Acesso em: 07 abr. 2026.

É nesse ponto que a noção de memória discursiva se torna central. O reels só produz efeito porque se ancora em um já-dito amplamente compartilhado: o de que a violência contra a mulher é tolerada enquanto permanece no âmbito do cotidiano, do doméstico, do invisível. A manchete, por sua vez, aparece como aquilo que rompe esse cotidiano, mas o faz de maneira paradoxal: ao mesmo tempo em que dá visibilidade, confirma que essa visibilidade só é possível quando o corpo-mulher já foi levado ao limite – muitas vezes, à morte. O discurso midiático, portanto, não é apenas denunciado; ele é reinscrito como parte constitutiva desse processo de produção de sentido.

A materialidade do reels – ainda que breve e marcada pela lógica da rapidez – intensifica esse funcionamento. A sucessão de cenas, geralmente organizadas em uma progressão (olhares, gestos, agressões sutis que se agravam), produz um efeito de acúmulo que mimetiza a própria lógica da violência de gênero: ela não se apresenta, na maioria das vezes, como um evento isolado, mas como uma cadeia. Essa cadeia, no entanto, tende a ser apagada pelos discursos dominantes, que recortam o feminicídio como um acontecimento pontual. O reels, ao contrário, reinscreve a temporalidade da violência, fazendo ver o que normalmente permanece fora de quadro.

Nesse gesto, o corpo-mulher emerge como materialidade significativa de sua inscrição ideológica. Não se trata de um corpo biológico, mas de um corpo atravessado por sentidos historicamente produzidos: corpo disponível, corpo culpabilizável, corpo passível de correção e de punição. No reels, esse corpo aparece progressivamente marcado – não apenas pela violência física, mas por olhares, silenciamentos, gestos de controle. Há, portanto, uma dimensão do visível que remete ao invisível: aquilo que não é dito explicitamente, mas que sustenta a inteligibilidade das cenas.

Ao mesmo tempo, o reels não se limita

a reproduzir essa inscrição; ele a desloca. Ao antecipar a manchete – ao dizer “até que ela vire manchete” –, o discurso opera uma espécie de denúncia antecipatória, indiciando o caráter previsível do desfecho. Esse ponto é crucial: não se trata de um acaso, mas de uma consequência. O efeito de sentido produzido é o de que o feminicídio já está, de certo modo, inscrito nas pequenas violências anteriores, que são socialmente toleradas. Com isso, o reels rompe com a lógica do evento e reinscreve a violência como estrutura.

Essa ruptura pode ser compreendida como uma falha no ritual ideológico. Se a ideologia patriarcal funciona naturalizando a violência e inscrevendo os sujeitos em diferentes posições (homem como agente, mulher como objeto), o reels introduz um desencaixe: ele torna visível o que deveria permanecer naturalizado. Ao fazer isso, ele desestabiliza a evidência de que “sempre foi assim” e abre espaço para a produção de outros sentidos.

Contudo, essa desestabilização não ocorre fora da ideologia, mas em seu interior. É justamente porque o discurso patriarcal é dominante que o reels precisa se constituir como um gesto de resistência. Nesse sentido, ele se inscreve em uma formação discursiva feminista, que disputa os sentidos do corpo, da violência e da própria noção de vítima. Diferentemente de discursos que reduzem a mulher à passividade, o reels produz um efeito de interpelação no sujeito que o assiste: ele convoca à leitura da violência como processo e, implicitamente, à responsabilização coletiva.

A dimensão afetiva do reels também merece atenção. A repetição, a progressão e, muitas vezes, a trilha sonora (ainda que não analisada aqui em detalhe) contribuem para a produção de um efeito de angústia e de inevitabilidade. Esse efeito não é meramente estético; ele é discursivo. Ele coloca o sujeito que navega no Instagram diante da impossibilidade

de não reconhecer a violência, tensionando o lugar confortável da indiferença. Em termos pecheutianos, poderíamos dizer que o reels força um deslocamento na posição do sujeito-leitor, que deixa de ocupar o lugar de exterioridade em relação ao problema.

Por fim, ao articular corpo, violência e mídia, o reels aponta o papel dos Aparelhos Ideológicos de Estado, especialmente o midiático, na produção e circulação desses sentidos. A manchete não aparece como solução, mas como sintoma: ela indica que o reconhecimento social da violência é tardio e condicionado. Ao expor esse mecanismo, o reels não apenas denuncia a violência de gênero, mas também o modo como ela é discursivamente administrada na sociedade.

Desse modo, a análise permite compreender que o reels funciona como uma materialidade discursiva que, ao mesmo tempo, se ancora na memória ideológica patriarcal e a tensiona. Ele faz ver o processo onde normalmente se vê apenas o resultado, reinscrevendo o corpo-mulher como lugar de conflito, de inscrição e de resistência. Trata-se, portanto, de uma prática discursiva que não apenas retrata um funcionamento social violento, mas intervém na produção dos sentidos que a tornam inteligível.

5. Efeitos de fecho...

A análise empreendida ao longo deste trabalho permite reafirmar que a violência contra a mulher, longe de se configurar como um acontecimento episódico ou desviante, inscreve-se em uma regularidade discursiva sustentada por uma formação ideológica patriarcal que organiza, distribui e naturaliza posições sujeito. Nesse processo, o reels “*Até que ela vire manchete*” opera como uma materialidade discursiva significativa, não apenas por tematizar a violência, mas por mostrar os mecanismos de

sua produção, circulação e legitimação social.

Ao retomar o conceito de corpo-mulher, tal como mobilizado no artigo, torna-se possível compreender que esse corpo não é dado, mas produzido discursivamente na intersecção entre história, ideologia e memória. Trata-se de um corpo que não escapa à interpelação ideológica, sendo constantemente significado como lugar de controle, de violência e de silenciamento. Nesse sentido, o reels sustenta, de maneira contundente, que o corpo-mulher é, simultaneamente, suporte e efeito de discursos que o atravessam, marcando-o antes mesmo que a violência se torne visível ou reconhecida.

O funcionamento discursivo analisado mostra que há uma dissociação entre a vivência da violência e sua legitimação social. A formulação “*até que ela vire manchete*” condensa esse descompasso, ao indicar que o reconhecimento público da violência depende de sua espetacularização midiática – frequentemente atrelada ao desfecho fatal. Com isso, o discurso midiático é desnaturalizado, funcionando como parte constitutiva de um dispositivo que, ao mesmo tempo em que invisibiliza a violência cotidiana, a torna visível sob a forma de acontecimento excepcional.

Nessa direção, a noção de memória discursiva se mostrou central para compreender como os sentidos se estabilizam e se reproduzem. O reels aciona um já-dito que sustenta a tolerância social às violências graduais, aquelas que não chegam às manchetes, mas que constituem o terreno sobre o qual o feminicídio se torna possível. Ao reinscrever essas violências no campo do visível, o discurso analisado produz um deslocamento importante: ele rompe com a lógica do evento isolado e reinscreve a violência como processo, como continuidade.

Esse gesto de reinscrição pode ser compreendido como uma falha no ritual ideológico, na medida em que expõe aquilo que,

para a ideologia dominante, deveria permanecer como evidência naturalizada. Ao tornar visível a progressão da violência, o reels desestabiliza os sentidos hegemônicos e abre espaço para a emergência de uma outra formação discursiva, de caráter feminista, que tensiona e disputa os significados atribuídos ao corpo, à violência e à própria condição de sujeito da mulher.

Entretanto, é preciso sublinhar que tal deslocamento não se dá fora das determinações ideológicas, mas no interior delas. O corpo-mulher continua sendo o lugar onde essa disputa se materializa: um corpo que carrega as marcas da violência, mas que também se torna espaço de resistência e de denúncia. É justamente nessa tensão que se inscreve o reels, ao produzir efeitos de sentido que interpelam o sujeito que o assiste e o convocam a reconhecer a violência em sua dimensão estrutural.

Dessa forma, as análises aqui desenvolvidas permitem sustentar que o reels não apenas representa a violência patriarcal de gênero, mas intervém na sua significação, ao explicitar a lógica que a sustenta e ao deslocar os modos de sua leitura. Ao reinscrever o corpo-mulher como lugar de memória, de inscrição ideológica e de resistência, o discurso analisado contribui para a desnaturalização da violência e para a produção de sentidos outros, que tensionam a ordem dominante.

Por fim, intentamos neste artigo apontar para a necessidade de compreender a violência contra a mulher como efeito de uma rede discursiva complexa, na qual o corpo-mulher ocupa posição central. É nesse corpo – historicamente significado e ideologicamente atravessado – que se inscrevem tanto os mecanismos de opressão quanto as possibilidades de ruptura, sustentando que a luta contra a violência é, também, uma luta pelos sentidos.

Referências

ALTHUSSER, L. [1970]. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. São Paulo; Lisboa: Martins Fontes; Editorial Presença, 1985.

BANDEIRA, L. M. *Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação*. In: HOLLANDA, Heloisa B. de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

BEAUVOIR, S. (1949). *O segundo sexo: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BIRMAN, J. *Cartografias do Feminino*. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

FERREIRA, M.C.L. *O corpo enquanto objeto discursivo*. In: PETRI, V.; DIAS, C. *Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

FREUD, S. *Análise terminável e interminável* [1937]. In: FREUD, S. *Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

GARCIA, D. A.; SOUSA, L. M. A. E. *A Marcha das Vadias nas redes sociais: um discurso da militância?*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, p. 1041-1055, 2014.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso*. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. *Linguagem*, [S. l.], n. 3, out./nov. 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/pecheux/1971/mes/semantica.htm>. Acesso em: 7 abr. 2026.

INDURSKY, F. *A memória na cena do discurso*. In: INDURSKY, F.; MITTMANN,

- S.; FERREIRA, M. C. L. (org.). Memória e história da/na Análise de Discurso. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- KEHL, M. R. Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MACDOWELL, C. S.; PASINATO, W. I. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. EIAL - Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 147-164, 2005. Disponível em: <https://eialonline.org/index.php/eial/article/view/482>. Acesso em: 7 abr. 2026.
- PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre o feminino. Em questão. Porto Alegre, v.12, n.1, p. 73-90, jan-jul 2006.
- PÊCHEUX, M. [1975]. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, M. [1983]. O papel da memória. In: ACHARD, P. (org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes. Décalages, [S. l.], v. 1, n. 4, 2013. Disponível em: <https://scholar.oxxy.edu/decalages/vol1/iss4/13>. Acesso em: 7 abr. 2026.
- PINTO, C. R. J. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- SAFFIOTI, H. L. B.; MUÑOZ-VARGAS, M. (org.). Mulher brasileira é assim. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- SAFFIOTI, H. L. B.; MUÑOZ-VARGAS, M. M. (Org.). Mulher brasileira é assim. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9431>. Acesso em: 7 abr. 2026.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 7 abr. 2026.
- SIMÕES, P. G. Celebridade e contexto contemporâneo. Galáxia, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 45-57, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532014000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 abr. 2026.
- WASELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília, DF: ONU Mulheres: OPAS/OMS: Flacso, 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 1 abr. 2026.

Submissão: abril de 2026.

Aceite: abril de 2026

UM RETRATO DA COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO SUPERIOR

Luciane Baretta¹

Resumo: O que significa ler? Há diferentes maneiras de ler? Como ocorre a leitura? Ao refletir brevemente sobre essas perguntas, é possível perceber as diversas facetas que envolvem o ato de ler e, conseqüentemente, as constatações acerca da frequência, tipos e profundidade de leitura(s) no nosso cotidiano. A proposta deste texto é discutir o desempenho de estudantes universitários de um curso de Letras Português, na modalidade EAD. Os processos cognitivos adotados durante a leitura de dois textos e a sua respectiva resolução de perguntas de compreensão foram coletados por meio do protocolo verbal. Os resultados revelam que a flexibilidade dos participantes ao adotar diferentes processos durante as tarefas propostas não foi suficientemente eficaz, haja vista os escores relativamente baixos alcançados nos testes de compreensão.

Palavras-chave: Processamento cognitivo. Perguntas de compreensão. Protocolo verbal.

AN ANALYSIS OF READING COMPREHENSION IN HIGHER EDUCATION

Abstract: What is reading? Are there any differences in the way one approaches a text? When these questions are posed it is possible to visualize the multiple facets involved in reading and consequently, the observations related to the frequency, types, and depth of reading(s) that occur in our daily routine. This text aims to discuss the performance of undergraduates, Portuguese Language and Literature distance education majors. The cognitive processes adopted during the reading of two texts and their respective comprehension questions were captured through the verbal protocol procedure. The results reveal that the participants' flexibility to adopt different cognitive processes during the tasks proposed were not sufficiently effective for their score performance was relatively low in the subsequent reading comprehension assessment.

Keywords: Cognitive processing. Reading comprehension questions. Verbal protocol.

Introdução

A popularização das redes sociais entre jovens, adultos e idosos tem impulsionado a crença de que nunca se leu tanto como nos últimos anos. Ao observar o dia a dia, é possível perceber que boa parcela da população está frequentemente manuseando um dispositivo móvel, e, em grande parte das vezes, lendo o que está disponível na tela. Independente do motivo, seja solicitar transporte, trocar mensagens com amigos e familiares, tratar de assuntos relacionados ao trabalho ou aos

¹ Doutorado (2008) em psicolinguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente, da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unicentro. E-mail: barettaLuciane@gmail.com

estudos, dentre outras possibilidades que está ao alcance da palma de nossa mão, é necessário, para o sucesso nessas atividades, de habilidades e competências de lecto-escritura.

No entanto, da mesma forma que são diversas as atividades que requerem a habilidade de ler e compreender o que se lê, são também diversas as habilidades e competências que precisam ser refinadas, ampliadas e aprofundadas para que o indivíduo alcance seus objetivos ao interagir com essa tela: conseguir transporte personalizado mais rápido e barato, comunicar-se eficazmente com amigos, familiares e colegas de trabalho, obter um bom desempenho nos estudos. Para todas essas atividades cotidianas, a leitura ocorre de forma distinta, requerendo diferentes níveis de compreensão e recrutando mais ou menos recursos cognitivos do indivíduo.

O entendimento de que se lê mais do que outrora, reforça alguns dos inúmeros questionamentos que envolvem o campo de estudos da ciência da leitura (Snowling; Hulme, 2013). O que significa ler? Há diferentes maneiras de ler? Como a leitura se efetiva em nossa mente/cérebro? Ao refletir brevemente sobre essas perguntas, é possível perceber as diversas facetas que envolvem o ato de ler e, conseqüentemente, as constatações acerca da frequência, tipos e profundidade de leitura(s) no nosso cotidiano.

Os estudos sobre leitura têm um histórico de aproximadamente 150 anos, com a publicação de Émile Javal, em 1878, do primeiro registro sistemático sobre o movimento dos olhos durante o ato de ler (Baretta; Finger-Kratochvil, 2022). Essa tendência de pesquisa continuou nos anos seguintes do século XIX e início do século XX, quando casos de crianças com dificuldades para aprender a ler chegam aos laboratórios, impulsionando o desenvolvimento de novos métodos e medidas práticas para investigar o aprendizado da leitura (Harris; Malmquist, 1973). A partir da

década de 1960, quando a psicologia adota o modelo de processamento da informação para o aprendizado, a compreensão passa a ser concebida como parte do processo de leitura e torna-se objeto de estudo dos pesquisadores da área da leitura, psicólogos, (psico)linguistas, neurocientistas (Maria, 1990). Nesse percurso, um número significativo de estudos e avanços metodológicos tem sido desenvolvido com o intuito de compreender e deslindar as diferentes etapas e processos necessários a esta tarefa cognitiva altamente complexa que é a leitura.

Com o intuito de contribuir com alguns dos questionamentos que cerceiam os estudos da/ sobre a leitura, a proposta deste artigo é discutir os dados gerados durante a leitura e resolução de atividades de compreensão relativas a dois textos, por estudantes universitários calouros no curso de Letras. Iniciamos com a discussão acerca do que é leitura e como ela se efetiva no cérebro do leitor, para então apresentar a pesquisa realizada e discutir os dados coletados à luz da psicolinguística.

O que é leitura?

Essa pergunta pode parecer, num primeiro momento, já esgotada. Título de várias publicações, essa discussão tem permeado e por que não, inquietado, educadores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Conforme mencionado na introdução, na busca por tentar elucidar o que ocorre desde a percepção dos grafemas até o momento da compreensão, um leque considerável de pesquisas tem sido desenvolvido por diferentes áreas relacionadas ao estudo da língua(gem) humana.

A concepção de leitura é diferente para diferentes pessoas e está, em grande parte, associada ao seu conhecimento e afiliação teórica. Na perspectiva da psicolinguística, o ato de ler é um processo interativo. Esse

conceito extrapola a concepção de leitura como a interação entre texto e leitor, conforme simplificado (e equivocadamente interpretado?) por alguns educadores e pesquisadores.

Proposto por Rumelhart, em 1977, o modelo interativo descreve como a leitura se efetiva no leitor maduro, ou seja, proficiente e autônomo. Para que ela ocorra, é necessário o processamento das características das letras (grafemas) e seus respectivos sons (fonemas), que se fundem, concomitantemente, às informações que o leitor já possui, em sua memória de longo prazo, a respeito do assunto que está lendo e ao contexto em que está inserido. Mesmo que o leitor seja desprovido de conhecimento prévio sobre o tema sendo abordado, isso não significa que ao iniciar a leitura, um rol de conhecimentos anteriores não é ativado, sendo eles mantidos ativos ou descartados, à medida que a compreensão se efetive, aceitando, refutando ou adaptando os esquemas trazidos à memória de trabalho (Baddeley; Hitch, 1974; Baddeley, 2000) e processados concomitante e paralelamente às informações trazidas pelo texto.

O modelo interativo propõe que a ênfase dada a determinados componentes da leitura, sejam eles de processamento ascendente ou descendente, dependerá, basicamente, das características do leitor (como a habilidade de decodificação, acesso lexical), do texto (como o gênero textual, o tópico) e do contexto no qual a leitura se efetiva. Assim, é o momento em que cada leitura se efetiva que vai desenhar a importância dos processos ascendentes ou descendentes que compõem esta atividade, variando de leitor para leitor, de texto para texto e de situação para situação.

As primeiras versões das abordagens descendente (Goodman, 1967) e ascendente (Gough, 1972) enfocaram o conhecimento prévio e a decodificação como ponto de partida para a leitura que ocorria num processo serial

e linear. Dados os avanços nas pesquisas, essas abordagens foram revisadas e atualizadas, incorporando a concepção do processamento paralelo. Como consequência, parece ser consenso na literatura de que a leitura é um processo interativo entre os processos descendentes e ascendentes (Laberge; Samuels, 1974; Maria, 1990; Baretta; Finger-Kratochvil, 2022). No entanto, muitos pesquisadores continuam a enfatizar que ou o conhecimento prévio ou a decodificação são os fatores mais importantes para o processo de compreensão. Não é a proposta deste texto enfatizar esta ou aquela concepção, mas de reforçar que ambas são fundamentais para o processo interativo da compreensão em leitura.

Diante disso, vários teóricos têm buscado explicar como essa interação ocorre, enfocando seus estudos na análise do desempenho de leitores, na tentativa de compreender como o processamento em leitura pode diferir entre leitores com diferentes competências e habilidades. O objetivo deste artigo é discutir o desempenho de estudantes universitários de um curso de Letras Português, na modalidade EAD. Os processos cognitivos envolvidos durante a leitura e durante a resolução de perguntas de compreensão relativas a dois textos, panfleto informativo e diagrama, são analisados.

Método

Participantes

Fazem parte deste estudo 17 estudantes, regularmente matriculados no primeiro ano de um curso de Letras na modalidade a distância, de uma universidade do sul do Brasil. 4 são homens, 4 cursam sua primeira graduação e a idade média do grupo é de 43 anos.

Instrumentos

Dois textos informativos, utilizados na prova de 2000 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, disponíveis no site da OECD (<https://www.oecd.org/pisa/38709396.pdf>). O primeiro texto, “Programa ACOL de vacinação voluntário contra gripe” é um texto contínuo, com 2 questões dissertativas e 4 questões de múltipla escolha e o segundo texto, intitulado “Trabalho”, é não-contínuo, em forma de diagrama, com 3 questões de múltipla escolha e 3 dissertativas. Os textos e as perguntas de compreensão foram disponibilizados aos participantes por meio de documento no Google Docs.

Procedimentos para coleta dos dados

Os estudantes foram convidados a participar do estudo durante uma conversa realizada em uma das aulas do curso. Aqueles que demonstraram interesse em participar voluntariamente, foram contatados para que informassem seus horários de disponibilidade para coleta. A esses participantes foi encaminhado um e-mail com informações sobre a condução da pesquisa e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).² A coleta dos dados foi realizada individualmente, por meio da Plataforma G-Meet e envolveu as seguintes etapas. Primeiro, verificação da assinatura do TCLE. Segundo, leitura e treinamento para utilização do protocolo verbal, isto é, verbalização dos pensamentos que ocorrem durante a atividade sendo realizada (Afflerbach; Johnston, 1984; Cavalcanti, 1987; Tomitch, 2007). Terceiro, leitura e resolução das questões de compreensão dos textos experimentais. Esta etapa foi gravada, com a câmera do participante ligada, para posterior transcrição dos dados. Finalmente, uma breve entrevista foi conduzida, solicitando que cada participante fizesse um relato da atividade e perguntas sobre sua idade, profissão

e caminhada escolar foram feitas.

Análise dos dados

As questões de compreensão foram consideradas como corretas ou incorretas, conforme gabarito proposto pelo PISA (2000). As questões dissertativas foram consideradas como adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas. Os dados brutos dos protocolos verbais foram transcritos com o uso do software Transkriptor (<https://transkriptor.com/pt-br/>) e revisados quanto à acurácia do conteúdo, seguindo as orientações de Pretti (1999). Os dados dos protocolos foram analisados e categorizados de acordo com a taxonomia proposta por Català, Català, Molina e Monclús (2001): compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial, compreensão crítica.

Análise e discussão dos dados

Os resultados gerais relativos ao produto da compreensão, isto é, os escores nas perguntas de múltipla escolha e dissertativas, já revelam dados inquietantes. Dos 17 participantes, apenas 9 (53%) alcançaram escores acima dos 75% de respostas corretas e ou (parcialmente) adequadas – ver Tabela 1, a seguir. Ao analisar os escores do texto 1 (T1) e texto 2 (T2), separadamente, observa-se que 12 participantes obtiveram escores iguais ou superiores a 75% para o T1 (média de acerto de 94,41%) e 9 participantes obtiveram escores iguais ou superiores para o T2 (média de acerto 85,45%). As médias inferiores a 75% mostram que 5 participantes obtiveram esse escore para o T1 (média de 51,4%) e 8 participantes para o T2 (média de 47,6%). 3 desses participantes com escores inferiores obtiveram índices de 55% ou abaixo, em ambos os textos.

2 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade: CAAE 49172221.4.0000.0106.

Tabela 1 – Resultados nas questões de compreensão

Legenda: ME: múltipla escolha; D: dissertativa; LI: Letras inglês; LP: Letras português. Fonte: Dados da

Identificação	TEXTO 1			TEXTO 2			% Acertos Geral
	ME	D	% Acertos	ME	D	% Acertos	
P07	40	20	100%	40	15	91,6%	95,8%
P08	30	0	50%	10	10	33,3%	41,6%
P10	30	20	83,3%	30	18	80%	81,6%
P11	30	10	66,6%	30	18	80%	73,3%
P12	40	10	83,3%	30	18	80%	81,6%
P13	30	20	83,3%	30	15	75%	79,1%
P14	30	20	83,3%	30	30	100%	91,6%
P16	30	15	75%	20	20	66,6%	70,8%
P17	40	15	91,6%	30	20	87,5%	87,4%
P18	40	15	91,6%	20	18	63,3%	77,5%
P19	40	20	100%	20	23	66,6%	85,8%
P20	40	5	75%	20	20	75%	70,8%
P21	20	20	66,6%	30	30	100%	83,3
P22	30	15	75%	10	5	25%	50%
P23	30	20	83,3%	10	18	46,6%	65%
P24	30	0	50%	10	23	55%	52,5%
P26	10	5	25%	10	5	25%	25%

pesquisa.

A diferença entre a média de acertos para as questões de compreensão dos textos é pequena. No entanto, destaca-se que, como em qualquer atividade de leitura, é possível que o gênero textual (panfleto informativo, diagrama), o tema abordado (vacinação contra gripe, mapeamento da situação do mercado de trabalho) e os tipos de perguntas tenham influenciado no desempenho de alguns participantes que não dispunham de conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo (Kleiman, 2002) suficientes para a realização da tarefa. Outro ponto a ser levado em consideração é a orientação para que os participantes tentassem verbalizar seus pensamentos, tarefa incomum durante a leitura, exigindo, possivelmente, maior demanda cognitiva. É possível que ao dividir os recursos de memória de trabalho já requeridos pela complexa atividade de leitura com a verbalização dos pensamentos, alguns participantes não tenham conseguido alocar satisfatoriamente seus recursos cognitivos para a resolução da tarefa (Baddeley; Hitch, 1974; Baddeley, 2000; Daneman; Carpenter, 1986; Engle, 2018).

Para a análise dos processos identificados nos protocolos verbais, outras categorias foram incluídas à medida que os relatos foram sendo escrutinados e trechos de verbalizações dos

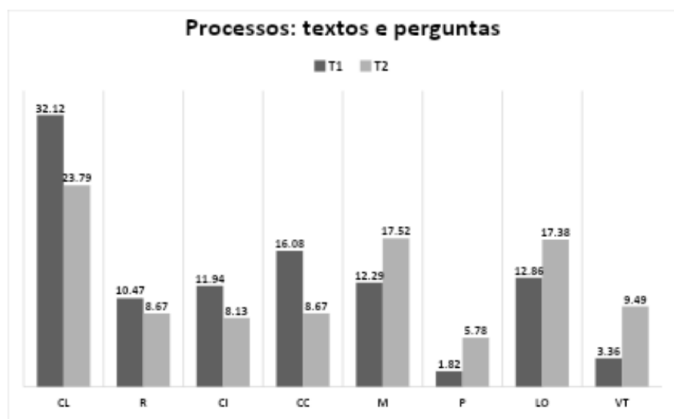
leitores se mostravam não contemplados pelas categorias de Català e colaboradores (2001). A primeira categoria que se revelou necessária foi a do processo de “monitoramento”, que explicita o reconhecimento, por parte do leitor, de uma dificuldade ou, então, sua avaliação sobre algum aspecto positivo ou de dúvida sobre sua compreensão. Outras categorias incluídas foram a distinção entre “leitura oral” e “verbalização do texto”. A leitura oral identifica os excertos que o leitor oraliza o que lê. A verbalização do texto se refere àqueles excertos que o leitor retoma o que já leu, numa segunda, terceira ou mais leituras e oraliza o que relê. Essa distinção foi estabelecida nesta pesquisa com o intuito de verificar se a sinalização da retomada ao texto durante a leitura e/ou a resolução das questões de compreensão teria algum impacto nos escores. Finalmente, outra categoria incluída foi a de “procedimento” que tem como objetivo identificar excertos em que os participantes descrevem que estão terminando ou iniciando uma das etapas ou retomando o texto para buscar uma resposta, esclarecer uma dúvida.

Os dados gerais das análises relativas aos processos adotados pelos 17 participantes mostram maior frequência pela compreensão literal, isto é, o reconhecimento da informação explícita do texto, identificada por meio de paráfrase das informações sendo lidas, com 32,12% para o T1 e 23,79% para o T2, conforme demonstrado na Figura 1, a seguir. Apesar da compreensão literal ser frequentemente menosprezada pela escola e indicadores de desempenho em leitura, é importante destacar que sem essa etapa, a compreensão não ocorre, da mesma forma que a compreensão literal não ocorrerá se os processos de nível mais básicos, como a decodificação e o acesso lexical não estiverem automatizados pelo leitor (Baretta; Finger-Kratochvil, 2022; Gough, 1972; 1984; Gough; Tunmer, 1986; Taylor; Taylor, 1983). Assim, o processo de compreensão literal, condição sine qua non para todo tipo de leitura,

foi utilizado de forma mais frequente para o texto contínuo. Uma possibilidade para esse fato é a maior quantidade de informações trazidas pelo T1, comparativamente ao T2, requerendo dos leitores, além do maior investimento de tempo para a leitura (10'18" para o T1 versus 4'05" para o T2), a necessidade de verbalizar o que foi lido, conforme instruções do protocolo verbal.

Figura 1 – Processos: Textos e perguntas

Legenda: CL: compreensão literal; R: reorganização;



CI: compreensão inferencial; CC: compreensão crítica; M: monitoramento; P: procedimento; LO: leitura oral; VT: verbalização do texto. Fonte: Dados da pesquisa.

Estabelecido o estofo da compreensão, é possível perceber que os processos de compreensão inferencial e compreensão crítica foram mais frequentes também para o T1: 11,94% e 16,08% versus 8,13% e 8,67% para o T2, respectivamente. Além da possibilidade que textos mais longos geram mais verbalizações, é importante se retomar, conforme discutido anteriormente, a questão da maior familiaridade dos participantes com o gênero do T1 e a forma como o T2 é apresentado ao leitor: com pouca contextualização e nenhuma discussão sobre os dados apresentados no diagrama. É possível que esses fatores tenham influenciado a forma como os participantes abordaram as tarefas relativas aos dois textos (leitura e resolução das questões de compreensão), utilizando, assim, diferentes processos para que a compreensão fosse alcançada.

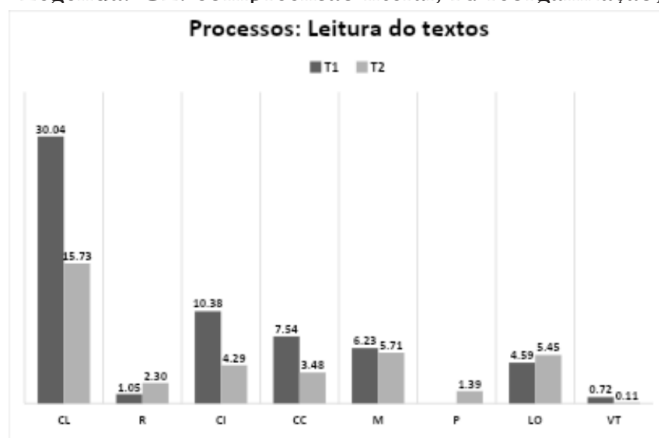
Aparentemente, o argumento se fortalece

ao direcionar o olhar para as médias relativas ao T2, que gerou maior frequência de utilização dos processos de monitoramento (17,52% versus 12,29% para o T1), da leitura oral (17,38% versus 12,86% para o T2) e da verbalização do texto (9,49% versus 3,36% para o T2). É plausível inferir que o gênero do T2 suscitou uma abordagem diferente dos participantes ao ler o material, originando frequência maior da leitura oral e de retomadas ao texto, haja vista a necessidade de identificação e recuperação de detalhes envolvendo porcentagens, números e datas, para que a informação fosse sistematizada e a compreensão ocorresse.

As Figuras 2 e 3, disponibilizadas a seguir, mostram os processos adotados pelos participantes durante a leitura de cada um dos textos, separadamente dos processos adotados durante a realização das perguntas de compreensão. Ao analisar a frequência da utilização de alguns processos, ora para um, ora para outro texto ou resolução das perguntas de compreensão -, é possível perceber que as exigências das tarefas – leitura de textos textuais diferentes e suas respectivas perguntas de compreensão -, suscitaram diferentes formas de processar o texto.

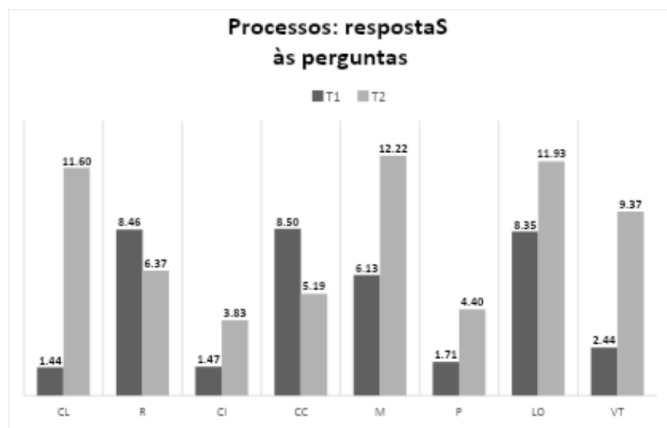
Figura 2 – Processos: Leitura dos textos

Legenda: CL: compreensão literal; R: reorganização;



CI: compreensão inferencial; CC: compreensão crítica; M: monitoramento; P: procedimento; LO: leitura oral; VT: verbalização do texto. Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: CL: compreensão literal; R: reorganização;



CI: compreensão inferencial; CC: compreensão crítica; M: monitoramento; P: procedimento; LO: leitura oral; VT: verbalização do texto. Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 2 detalha os processos relativos à leitura dos textos e mostra que os participantes se utilizaram da compreensão literal, inferencial e crítica com mais frequência para a leitura do T1, praticamente o dobro de vezes em cada um desses processos. Novamente, é bastante provável que a tarefa de ler um diagrama 'recortado' do texto original tenha impactado nos processos realizados durante a leitura. Ler informações numéricas curtas, em diferentes caixas organizadas hierarquicamente é diferente da leitura de um panfleto informativo, organizado em forma de texto contínuo, que gera, quase automaticamente, inferências e compreensão crítica. A esse contexto, é necessário destacar que a coleta de dados foi realizada durante a pandemia, tornando o assunto do T1 mais próximo dos leitores e suscitando, provavelmente, maior frequência de comentários por parte dos leitores.

Essa hipótese se confirma ao se observar os dados da Figura 3, que revela uma inversão na frequência dos processos relativos às perguntas de compreensão para o T2. A distinção é bastante visível para os processos de compreensão literal (11,60% para o T2 versus 1,44% para T1), monitoramento (12,22% para o T2 versus 6,13% para T1), procedimento (4,40% para

o T2 versus 1,71% para T1), e verbalização do texto (9,37% para o T2 versus 2,44% para T1).

A análise dessas porcentagens, em conjunto com as da Figura 2, mostra, de certa forma, congruência entre a frequência de processos utilizados pelos participantes durante a leitura dos textos e durante a resolução das perguntas de compreensão. Dito de outra forma, como os participantes adotaram uma frequência menor de processos cognitivos durante a leitura do T2, houve a necessidade de se compensar essa lacuna durante a resolução das perguntas, conforme já levantado anteriormente. Uma frequência maior de processos cognitivos foi adotada, principalmente para aqueles que envolvem a compreensão literal, leitura em voz alta e a verbalização (retomada ao texto) para que a informação parcialmente processada na etapa da leitura estivesse ativa na memória de trabalho para que respostas fossem elaboradas.

Interessante destacar que o processo de leitura oral foi mais frequente durante a resolução das perguntas para ambos os textos. É plausível inferir que os participantes adotaram esse processo com o intuito de focar sua atenção no enunciado das questões, principalmente para aquelas mais complexas.

Os dados relativos ao monitoramento e ao procedimento, mais frequentes na resolução das perguntas para o T2, parecem apontar para uma maior dificuldade relativa a esse texto. No entanto, este não é o caso: os escores de desempenho mostrados na Tabela 1, acima, mostram que houve participantes que obtiveram escores abaixo dos 75% de acertos, em ambos os textos, com média de 51,4% para o T1 e 47,6% para o T2. A diferença das médias de desempenho é mínima, portanto, essa hipótese não é confirmada. Ademais, o reconhecimento de que o texto é difícil, que não entendeu algo ou foi necessário retomar a leitura não significa, necessariamente, que o leitor não tenha conseguido resolver a dificuldade e alcançado

a compreensão satisfatória. O que parece ser o caso, é que muitos participantes tiveram dificuldades também com relação ao T1, mas a identificação da dificuldade não foi comentada.

Os dados discutidos nesta seção corroboram resultados de pesquisas anteriores que desvelam a fragilidade do estudante universitário, de diferentes áreas do conhecimento, em relação à habilidade de leitura (Baretta; Finger-Kratochvil; Silveira, 2012; Silva; Oliveira, 2021; Soares; Emmerick; Vicente, 2010; Zanata; Verardi, 2020). Os escores demonstrados pelos participantes nesta pesquisa espelham o que os professores universitários têm percebido, nos últimos anos (Baron; Mangen, 2021). Conforme demonstrado por este e outros estudos, muitos estudantes que chegam ao nível terciário não trazem, em sua bagagem, competências, habilidades e conhecimentos suficientes para compreender, de forma satisfatória, textos acadêmicos-científicos e relacionados ao (futuro) mercado de trabalho.

Importante lembrar, neste momento, que o teste de leitura do PISA, ou seja, os textos utilizados como instrumento nesta pesquisa, têm como intuito avaliar a competência leitora de estudantes na faixa etária dos quinze anos, momento em que eles estão, tradicionalmente, concluindo o ensino fundamental. É preocupante saber que, de 17 universitários, 8 obtiveram escores inferiores a 75% de acertos nas perguntas de compreensão e que 3 destes, acertaram 50% ou menos das questões. Junta-se a isso, o fato de que, desses 8 participantes, apenas 2 estavam cursando sua primeira graduação no momento da coleta dos dados.

Considerações

Os resultados discutidos neste texto reiteram a complexidade do processo de leitura. Investigar como esse processo se dá, do momento

em que os olhos fixam o papel/tela até o momento que a compreensão é alcançada, é uma tarefa laboriosa. Buscar desvelar o que ocorre na mente/cérebro do leitor durante a leitura e sua subsequente tarefa aliada à compreensão, requer instrumentos que possam auxiliar o pesquisador a compreender os diferentes processos cognitivos envolvidos nesta extraordinária façanha que é a leitura.

O quadro de leitura desenhado a partir da análise do desempenho dos participantes deste estudo corrobora pesquisas anteriores conduzidas com universitários

(Baretta; Finger-Kratochvil; Silveira, 2012; Baron; Mangen, 2021; Silva; Oliveira, 2021; Soares; Emmerick; Vicente, 2010; Zanata; Verardi, 2020), que também apresentam fragilidades em sua competência leitora. Os escores alcançados pelos leitores desta pesquisa - dos 17 participantes, apenas 53% alcançaram escores acima dos 75% de respostas corretas e ou (parcialmente) adequadas - revelam lacunas profundas, haja vista que o instrumento utilizado para avaliar a compreensão dos estudantes de Letras, futuros formadores de leitores, faz parte da avaliação da área de leitura do PISA, aplicado a estudantes concluintes do ensino fundamental.

A análise dos processos cognitivos envolvidos na leitura e resolução das perguntas de compreensão revela que os processos adotados durante as etapas propostas na pesquisa, são diferenciados, conforme hipotetizado. Tendo-se em vista os diferentes gêneros textuais e o conhecimento acerca dos temas discutidos em cada texto, é esperado que estudantes universitários se utilizem de diferentes recursos para mediar sua compreensão. Contudo, os dados aqui apresentados mostram que a flexibilidade dos participantes ao adotar diferentes processos ao ler os dois textos não foi suficientemente eficaz, haja vista os escores alcançados. Cabe aqui, a retomada da discussão levantada na introdução: se nunca se leu tanto como nos

últimos anos, por que estudantes universitários obtêm baixos escores de desempenho em testes de leitura?

Como demonstrado na discussão dos dados, é possível perceber que o problema não está, especificamente, na variedade dos processos adotados (know what) pelos leitores, mas em quando e como esses processos são utilizados – knowing when and how (Paris; Lipson; Wixson, 1994) para que a compreensão se efetive. Ler fluentemente, reler, reconhecer uma dificuldade, inferir, fazer comentários críticos sobre o que lê não é suficiente se esses movimentos são feitos superficialmente e não são incorporados à compreensão. Wolf (2018) têm observado que a ‘nova norma’ ao ler, é fazer um skimming (leitura rápida, para compreender a ideia central), com a localização de palavras e ‘a passadinha de olho’ pelo texto. Quando se lê dessa forma, pouco (ou nenhum) tempo é destinado para compreender a complexidade do texto. Esse parece ter sido o caso com os participantes desta pesquisa.

Os dados apresentados nesta e em pesquisas anteriores com universitários mostram claramente que o ensino da leitura não se encerra na educação básica. Esta habilidade precisa ser continuamente trabalhada no ensino superior, independente da área de conhecimento para que os estudantes sejam capazes de ler e compreender textos acadêmicos para refletir criticamente e aplicar seus conhecimentos face a problemas práticos (Finger-Kratochvil; Silveira, 2010; Scheffer; Finger-Kratochvil, 2019).

Para finalizar, o reconhecimento das limitações desta pesquisa. Primeiro, o número de participantes e a limitação por um curso, apenas. Segundo, os textos utilizados como instrumentos são relativamente curtos para o perfil dos leitores sob investigação. Sugere-se a consideração dos aspectos mencionados para que se tenha uma visão mais ampla do quadro de leitura no ensino superior.

Referências

- AFLERBACH, P.; JOHNSTON, P. Research methodology: on the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior*, v. 16, n. 4, p. 307-322, 1984.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Working memory. In: BOWER, G. H. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. Vol. 8, p. 47-89, 1974.
- BADDELEY, A. D. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 2000.
- BARETTA, L.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. In: VENTURINI, M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. (Orgs.). *O professor no Brasil: dizeres contemporâneos*. Guarapuava-Pr.: Editora da UNICENTRO, 2012, v. 01, p. 143-178.
- BARETTA, L.; FINGER-KRATOCHVIL, C. A ciência da leitura: caminhos da pesquisa para pensar o texto, o leitor e o contexto sociocultural. In: BARETTA, L.; VALDATI, N. *Perspectivas sobre/de leitura: literatura, linguística e linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 15-37.
- BARON, N.S.; MANGEN, A. Doing the Reading: the decline of long-form reading in higher education. *Poetics Today*, 42:2, p. 253-279, June 2021. doi 10.1215/03335372-8883248.
- CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó, 2001.
- CAVALCANTI, M. C. Investigating FL Reading Performance through Pause Protocols. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Org.).

- Introspection in Second Language Research. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1987, p. 230-250.
- DANEMAN, M.; CARPENTER, P. A. Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450–466, 1986.
- ENGLE, R.W. Working memory and executive attention: a revisit. *Perspectives on Psychological Science*, v. 13, n.2, 2018, p. 190-193.
- FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. Assessing undergraduate students' reading process: insights from questionnaire and reading task data. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, p. 723-746, 2010.
- GOODMAN, K. S. Behind the eye: What happens in reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R.B. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 1976. p. 470-496. [Originalmente publicado: GOODMAN, K.S.; NILES, O.S. (Eds.). *Reading process and program*. Commission on the English curriculum, Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 1970. p. 3-38.]
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Eds.). *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. MIT Press, 1972. p. 332-358.
- GOUGH, P. B. Word recognition. In: PEARSON, D.; BARR, R.; KAMIL, M. L.; MONSANTHAL, P. (Eds.). *Handbook of reading research*, v. 1, 2nd Ed., 1984. p. 225-253.
- GOUGH, P.B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.
- HARRIS, A.J.; MALMQUIST, E.J. Research in reading. In: STAIGER, R. (Ed.) *The teaching of reading*. Unesco Paris: International Reading Association, p. 189-207, 1973.
- INEP. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2009 – itens liberados de leitura. OECD, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura - 8ª Ed.* – Campinas, SP: Pontes, 2002.
- LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, p. 293-323, 1974. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2).
- MARIA, K. *Reading comprehension instruction: issues and strategies*. York Press, 1990.
- PARIS, S.; LIPSON, M.Y.; WIXSON, K.K. Becoming a strategic reader. In: RUDELL, R. M.R.; SINGER, H. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1994.
- PRETI D. (org). *O discurso oral culto*. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224 p.
- SCHEFFER, G. A.; FINGER-KRATOCHVIL, C. A compreensão leitora do futuro professor de letras em formação: observando as habilidades de reflexão e avaliação. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C. FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. 1ed. Florianópolis: Editora Insular, 2019, p. 147-163.
- SILVA, F. O.; OLIVEIRA, L.C. Ensino e aprendizagem de leitura na universidade: desafios da relação professor e estudante. *Póiesis pedagógica*, v.19, e-65740, 2021.

SNOWLING, M.J.; HULME, C. (Orgs.). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAYLOR, I.; TAYLOR, M.M. The Psychology of reading. Academic Press, 1983.

SOARES, A. B.; Emmerick, T.A.; VICENTE, A.L. Avaliação dos níveis de compreensão de textos em estudantes universitários. Estudos & pesquisas em psicologia, v.10, n.3, 2010, p. 818-832.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. Santa Cruz do Sul: Signo, v.32, n.53, 2007. p. 42-53.

ZANATA; D.L.; VERARDI, F. Leitura em licenciaturas: a história de leitor de estudantes universitários. Revista Desenredo, v.16, n.2, 2020, p. 183-207.

WOLF, M. Skim reading is the new normal. The effect of society is profound. The Guardian. Opinion column, Aug 25th, 2018.

Submissão: Abril de 2026

Aceite: abril de 2026

DISCURSIVIDADE COLADA À TELA: O IMPACTO DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA VOZ E SUA RELAÇÃO COM A CRIANÇA BRASILEIRA

Neosane Schlemmer¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo problematizar o funcionamento discursivo da voz e da fala cantada a partir da discursividade das telas e seus efeitos na constituição do sujeito-criança brasileiro. Ancorado na Análise do Discurso de orientação pecheuxtiana, o estudo mobiliza a noção de materialidade discursiva para analisar a circulação intensiva de canções populares em plataformas digitais, compreendendo-as como discursos atravessados pela ideologia e pelas condições históricas de produção. A análise explicita que a repetição, intensificada pelos mecanismos algorítmicos, não opera de modo inocente, uma vez que estabiliza sentidos e fixa posições de sujeito, interpelando a criança por meio da voz antes mesmo de uma elaboração consciente do significado. Ao considerar as condições de produção mediadas pela tela e destaca o papel da voz e da fala cantada como operadores discursivos centrais nos processos de assujeitamento e produção de sentidos na infância contemporânea brasileira.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Voz. Fala cantada. Operador discursivo.

DISCURSIVITY ON SCREEN: THE IMPACT OF THE DISCURSIVE FUNCTIONING OF THE VOICE AND ITS RELATIONSHIP WITH BRAZILIAN CHILDREN

Abstract: This article aims to examine the discursive functioning of the voice and sung speech through the lens of screen-based discursivity and its effects on the construction of the Brazilian child as a subject. Grounded in Pecheux-inspired Discourse Analysis, the study employs the notion of discursive materiality to analyze the intensive circulation of popular songs on digital platforms, understanding them as discourses shaped by ideology and the historical conditions of their production. The analysis makes clear that repetition, intensified by algorithmic mechanisms, does not operate innocently, since it stabilizes meanings and fixes subject positions, addressing the child through the voice even before a conscious elaboration of meaning. By considering screen-mediated conditions of production, it highlights the role of the voice and sung speech as central discursive operators in the processes of subjectification and meaning-making in contemporary Brazilian childhood.

Keywords: Discourse Analysis. Voice. Sung Speech. Discursive Operator.

¹ Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-graduação da UFSM. E-mail: neosane.schlemmer@acad.ufsm.br

1. Um gesto introdutório de leitura: questões teóricas em deslocamento

A intensificação do uso de dispositivos digitais tem reconfigurado profundamente as formas de (re)produção, circulação e recepção dos distintos discursos na sociedade brasileira, principalmente quando relacionado à criança. Como parte desse cenário, a criança brasileira tem sido cada vez mais interpelada: o espaço discursivo mediado pelas telas, as imagens, sons e, sobretudo, a voz e a fala cantada, são operadores discursivos que permitem fazer funcionar efeitos de sentido que indiciam como o funcionamento discursivo não se limita apenas ao que é visível, mas também ao que é audível, ancorando-se à voz como operador central na produção de sentidos e na constituição subjetiva da criança brasileira.

À luz da Análise do Discurso de matriz francesa, mobilizamos os instrumentos que compõem seu aparato teórico-metodológico, buscando fazer ouvir a voz e a fala cantada que emergem dos gestos de interpretação de duas materialidades analisadas em Schlemmer (2025)², que são canções que circulam(ram) massivamente no espaço das telas. É pertinente explicitar, ainda, que na perspectiva da AD pecheuxtiana, a materialidade não se esgota em uma leitura. O sentido é sempre constituído a partir de condições de produção históricas e ideológicas e novas questões teóricas podem, desse modo, produzir novos recortes analíticos sobre um mesmo objeto.

Orientados pela investigação do funcionamento discursivo da voz e da fala cantada, bem como de seus efeitos na constituição do sujeito-criança, produzimos um novo gesto

2 Este artigo deriva da tese de doutorado intitulada *As Formações Imaginárias relacionadas à criança brasileira no programa Canta pra Mim do Ministério da Educação: uma análise discursiva*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2025, sob orientação da Professora Dra. Tais da Silva Martins.

interpretativo que também nos possibilita auscultar o que ressoa diante das formações imaginárias relacionadas à criança brasileira. À vista de tais materialidades, compreendemos que o discurso não é transparente nem neutro, mas atravessado pela ideologia, pela história e pelas formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito em determinadas condições de produção (Pêcheux, 2014a). Nesse sentido, a voz e a fala cantada que emanam das telas, seja em conteúdos audiovisuais, muitas vezes veiculados, inclusive, por programas governamentais, como o *Canta pra Mim* (Brasil, 2020), em aplicativos, jogos ou plataformas digitais, atuam como espaço de inscrição ideológica, convocando a criança a ocupar determinadas posições de sujeito, naturalizadas, cristalizadas e universalizadas, sob a opacidade da ludicidade, da interatividade e do entretenimento.

Assim, ao pensar a discursividade colada à tela, interessa-nos problematizar de que modo o funcionamento discursivo da voz e da fala cantada participa da constituição da criança brasileira enquanto sujeito, considerando os efeitos de sentido produzidos por essa materialidade sonora e sua articulação com processos de identificação, assujeitamento e repetição. Trataremos, portanto, de realizar um batimento entre o programa *Canta pra Mim* (CPM) e outra discursividade que chama a atenção pelo engajamento do público infantil: a circulação da música “*Para de mentir olhando na minha cara*” no ambiente digital, entendida como uma materialidade significativa marcada pela repetição, pela performatividade da voz e pela ampla circulação em redes, que convoca modos de dizer, de ouvir e de se identificar, que nos permitem investigar como a voz e a fala cantada, enquanto materialidades significativas, operam na relação entre discurso, ideologia e infância no contexto digital brasileiro contemporâneo.

2. A materialidade sob outro gesto de leitura: a voz e a fala cantada na discursividade colada à tela

Ao propor um outro gesto de leitura sobre a materialidade discursiva, deslocamos o foco analítico para interrogar o funcionamento da voz e da fala cantada na discursividade, considerando-a como uma materialidade colada à tela. Tal deslocamento implica a reinscrição da materialidade a partir de novas condições de produção e de novas questões teóricas, nas quais a voz emerge como materialidade significativa fundamental na produção de sentidos. Neste sentido, é importante trazermos à baila a noção de materialidade, tal qual proposta por Orlandi (2016), principalmente relacionando-a ao ideológico, tendo em vista os conflitos que sublinharemos quando a materialidade da canção se apresenta como um discurso de diversão. Por isso, para:

[...] pensar a materialidade, quanto ao discurso e sua relação com a ideologia, a melhor maneira de compreendê-la, nessa filiação e no modo como formula Pêcheux (1975), é a afirmação de que a materialidade específica do discurso é a língua (Orlandi, 2016, p. 13).

A materialidade discursiva, a partir desse viés, convoca a historicidade na constituição do sujeito e do próprio discurso, uma vez que se estabelece a partir dos efeitos de sentido produzidos na relação entre os pontos A e B. Nesse percurso analítico específico, pensamos a noção de materialidade discursiva, ao mesmo tempo em que se constitui pelo atravessamento da memória discursiva, a qual atua como elemento estruturante. Sob essa perspectiva, o discurso, em seu modo de funcionamento, passa a implicar o jogo de determinados operadores discursivos que sustentam a produção dos sentidos.

Neste estudo, em específico, é importante explicitar que tratamos da noção de operador:

[...] relacionada às discursividades, compreendendo-os enquanto *operadores discursivos*, isto é, aqueles ligados às situações de produção dos discursos. [...] Esses operadores, ao mesmo tempo em que representam um dispositivo complexo que se instaura em minha análise, também são produtores de sentido, uma vez que, ligados ao processo de produção de sentidos, operam no funcionamento discursivo (Schlemmer, 2025, p. 83-84).

Nesse funcionamento, consideramos também a língua, que pode ser posta como aquela que – além das falhas e da possibilidade de tornar-se outra (Pêcheux, 2014b) – toma corpo, justamente, por meio de operadores discursivos, como a fala cantada, que é amplamente difundida pelas plataformas digitais. É a fala cantada um operador discursivo que atua como forma privilegiada de interpelação do sujeito-criança, produzindo efeitos de evidência por meio da repetição e naturalização de assuntos que, muitas vezes, trazem discursos relacionados à juventude, consumo (os mais variados tipos), relações afetivas, sofrimento amoroso, entre outras temáticas, que tendem a tentar apagar as determinações ideológicas e históricas do discurso. É nesse espaço, marcado pela circulação intensiva de canções nas telas, que se inscreve a análise que aqui propomos, tomando a voz, que também toma corpo na fala, como lugar de constituição discursiva do sujeito.

À vista disso, é preciso descrever que a voz por nós é considerada como um caminho complexo, principalmente considerando que poucos trabalhos se dedicam ao funcionamento da materialidade da voz e da fala cantada dentro do campo da AD. Adentrar na complexidade da materialidade da voz e da fala cantada requer retomar as palavras da escritora Luiza Romão (2022), em seu estudo intitulado “Microfone em chamadas: slam, voz e representação”, permitenos compartilhar dos efeitos de sentido que essa materialidade provoca em nós, como analistas, já que, ao tratar da “[...] voz é lidar a todo momento com a insuficiência da palavra grafada e a intraduzibilidade das nuances da voz, das diferenças de entonação, das hesitações,

silêncios, voltas, interjeições, acentos e texturas da enunciação verbal (Romão, 2022, p. 19).

Recorrer às palavras de Romão (2022) é estabelecer um novo olhar para as canções que se tornaram populares a partir do espaço da tela e da infância da criança brasileira – em especial, aquelas veiculadas pelo CPM e o que realmente tem circulado nas plataformas digitais –, estabelecendo, até mesmo, um deslocamento do que é entendido como popular ou como canção popular no Brasil. Ainda, estamos em consonância com Schlemmer (2025) ao descrever que a:

[...] fala cantada versa em direção à não fixação do sentido por meio da voz nesse movimento. Ao produzir uma fala cantada, o sujeito se coloca em processos de subjetivação, permitindo-se a possibilidade da falha, de sempre ser outro, de inscrever-se enquanto corpo e voz em outro espaço significante, desdobrando a rigidez da canção em possibilidade de “cansonificar”, de deslizar. É dessa maneira que compreendo a fala cantada, como uma materialidade discursiva e, também, sonora, que permite representar imaginariamente a si mesmo e ao Outro, entregando sentido, escuta, inscrevendo-se entre o sentido da palavra, desviando-se para o sentido da fala, que carrega em si a subjetividade do sujeito e dá possibilidade de assumir a regência sobre o que se quer cantar ou significar por meio da voz (Schlemmer, 2025, p. 63).

A partir desse primeiro deslocamento, para considerar a dimensão da voz considerando o Outro, tomamos a perspectiva da heterogeneidade constitutiva que tange ao sujeito, em relação ao outro que atravessa a sua fala, “reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, alhures e independentemente” (Pêcheux, 2014a, p. 149). Nesse sentido, deixando-nos tocar por aquilo que, da voz, pode ressoar – a partir da fala cantada –, explicitamos que ela se significa como aquilo que permanece através dos ecos, dos efeitos de sentido que se produzem, principalmente por, retomando mais uma vez Romão (2022), “enquanto espaço e matéria, a voz não se propaga[r] em um só sentido: ressoa concomitantemente naquele que

a produz e no ambiente externo, viajando em várias direções e retornando já modificada para quem a emitiu (Romão, 2022, p. 24).

3. Sob a forma do jogo, da música, da brincadeira: o corpus discursivo

Para adentrarmos ao recorte que forma o *corpus* deste estudo, é importante explicitar que compreendemos o discurso enquanto “um processo contínuo” (Orlandi, 2022, p. 19) e também como “aquele que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B mas, de modo mais geral, de um efeito de sentidos entre os pontos A e B” (Pêcheux, 2019, p. 39), o que permite que nos inscrevamos também em uma leitura sobre a definição de político na teoria da AD, um conceito tão caro a esse campo de estudo, que trata de uma construção em relação ao direcionamento de sentidos. Neste mesmo caminho, consideramos, a partir de nossa filiação teórica, os pressupostos do materialismo histórico e como ele intervém no campo teórico da AD, já que o discurso e o político fazem intervir, também, o ideológico.

Com o propósito de destacar, à guisa da perspectiva que assumimos enquanto filiação teórica, de que modo o campo teórico e metodológico da Análise de Discurso intervém nesta produção teórica, preocupamo-nos, ainda, em não apenas fazer uma mera reprodução do pensamento e de conceitos teóricos, mas em observar o campo de estudos da AD de modo distinto, parafraseando a Courtine (2009).

É, por meio desse gesto, que compreendemos, assim, a AD como um *espaço de intervenção*, para, desse modo, conjecturar que é no interior da voz e da fala cantada – que dá corpo à voz – que buscamos realizar intervenções, considerando o político e remetendo ao modo como a ideologia se

inscreve e opera no discurso, inclusive naqueles considerados mais ingênuos, como os que se materializam em propostas governamentais que apresentam a revisão de músicas populares infantis em grandes plataformas educacionais. Tais propostas produzem um apagamento das condições ideológicas de sua formulação. Nessa perspectiva, os aspectos aqui considerados, ao se articularem à noção do político no discurso, indicam como o político emoldura as relações sociais e se encontra imbricado nos processos de produção e reprodução de determinadas formas de poder.

É neste sentido que traremos distintas materialidades para análise neste trabalho, a partir de uma perspectiva de *leitura-trituração*, conforme descrita por Pechêux (2016). A questão que nos toca, ao sermos afetados pelo arquivo, é a constituição do recorte do *corpus*, refletindo suas condições de produção. Assim, organizamos as sequências discursivas, trabalhando a materialidade discursiva da voz e da fala cantada na representação dos modos de considerar o popular para o sujeito-criança brasileira, produzindo categorias de análise que possam ser postas em relação com a determinação das formações imaginárias sobre a criança, do ponto de vista do Governo do Brasil. Assim, as formações imaginárias são por nós compreendidas como aquelas que:

[...] resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco (Pêcheux, 2019, p. 42).

Desse modo, em primeiro lugar, estabeleceremos nosso gesto interpretativo a uma canção infantil inscrita a partir do funcionamento discursivo da voz no âmbito de um Programa do Governo Federal ainda em vigor, intitulado *Canta pra Mim* (Brasil, 2020),

que ganha vida pela voz de Toquinho. Portanto, tomamos em análise a canção “Meu limão, meu limoeiro” (Cantigas, 2020, p. 11), em uma única sequência discursiva (SD):

SD1: Meu limão, meu limoeiro

Meu pé de jacarandá

Uma vez, tindolelê

Outra vez, tindolalá

Podemos depreender, então, que determinadas características na canção causam certa estranheza por se tratarem, de certa forma, de um padrão que se repete em várias outras canções presentes no mesmo programa, já que o mesmo é constituído por dez canções populares infantis em formato de vídeo, disponibilizadas pelo Governo na rede, tanto em seus canais oficiais como no *YouTube* –, o que parece não fazer “parte da mesma família parafrástica” (Lagazzi, 2021, p. 5893) do sujeito-criança do Brasil, que se inscreve nas condições de produção atuais (2025 – atual), mas que parece inferir determinados padrões aparentemente legitimados pelo CPM, como:

- O encaixe perfeitamente prosódico a cada uma das palavras enunciadas, que podem representar a tentativa de reprodução de uma formação imaginária constituída com base na busca de uma criança brasileira ideal.
- Parece haver, também, um imaginário discursivo que sustenta o trabalho da evidência de que a escolha de Toquinho como a voz do programa vem a funcionar como um gesto de resgate do que se considerava como possibilidade de fazer ressurgir o popular relacionado à canção e à criança. Isso também seria algo que poderia se configurar como a repetição de padrões tradicionais e o cantor escolhido seria a expressão máxima de “impossibilidade de falhas” da criança brasileira ideal. O produto criado, então, a partir dessa visão, é uma materialidade

discursiva produzida a partir do institucional que engessa e pretende moldar o sujeito.

- Toquinho, como o único representante dentro de tal programa, seria a (única) voz que possibilitaria um resgate e inscrição da criança-brasileira em uma formação imaginária universal, ou seja, aquela que poderia se repetir apesar das condições de produção, da historicidade e de outros fatores que atuariam na inscrição do sujeito.

- É, principalmente, por meio dos suprassegmentos, ou seja, a melodia crescente e descendente, e os tons melancólicos muitas vezes conferidos pelo cantor, que se reforça uma vez mais como a voz, a partir da fala cantada, irrompe, intensificando determinados efeitos de sentido que se inscrevem na possibilidade de subjetivar o sujeito a partir da experiência visual e na opacidade do discurso.

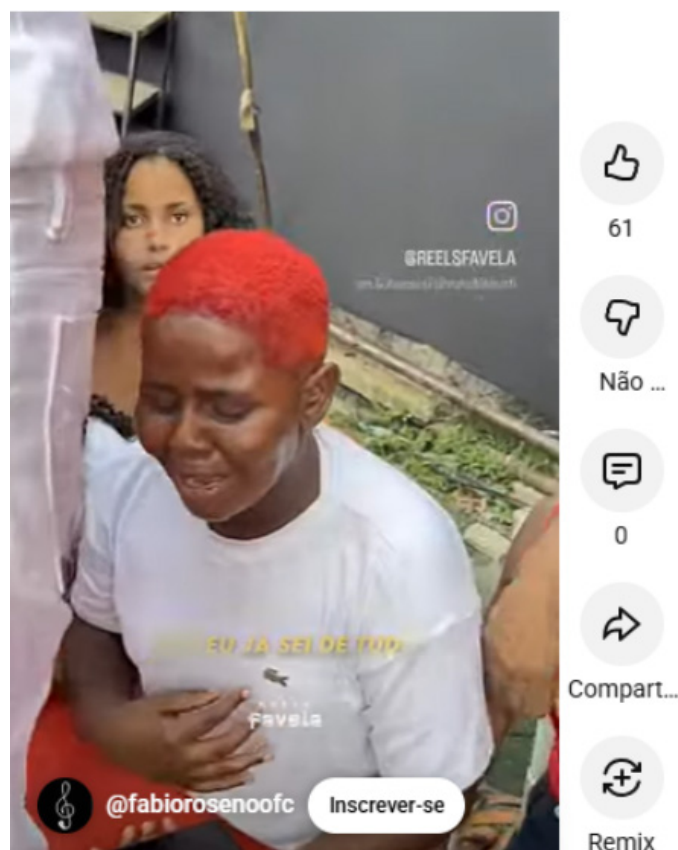
Consideramos, assim, a partir desse primeiro gesto de análise, que a voz “além de tocar o sujeito produz algum movimento nele no sentido de invocá-lo de algum modo” (Maliska, 2017, p. 55). Ou, dito de outra forma, a voz, enquanto operador discursivo, desliza, já que permite à fala cantada por ela tomar corpo e inscrever-se em um efeito de memória a partir de efeitos de sentido daquilo que é construído a partir do que é seguro, quase como um abraço fraterno e maternal, que rememora a mãe que canta e embala o filho para dormir, ao som de uma cantiga popular.

Sob essa perspectiva, nosso segundo gesto de análise incide sobre os efeitos de sentido de popular a partir da inscrição do Funk, produto de recorte da atualidade. A canção a ser analisada, em um batimento com a primeira é muito popular nos *streamings* de música e nas redes sociais, de modo geral. Trata-se da música *Para de mentir olhando na minha cara*³, de um cantor chamado

3 O Qr-code a seguir pode ser escaneado para reproduzir o vídeo que destaca os demais ritmos envolvidos pelo

Oruam, que se inscreve a partir do Funk, que se desenvolve a partir de influências do exterior, com uma entonação mais lenta e melancólica. Na Imagem 1, abaixo, representamos um vídeo que é popular nas redes sociais e que representa o sujeito-criança brasileiro identificado com tal movimento proposto pelo ritmo do Funk e pela voz que o permite subjetivar-se.

Imagem 1 – Captura de vídeo que circula em redes sociais, representando a canção “Para de mentir olhando na minha cara”



Fonte: *YouTube*.

Na materialidade linguística e ideológica do Funk, na canção anterior, por exemplo, o sujeito-criança não escolhe livremente o que ouve, mas é interpelado por discursos que já circulam, sob determinadas condições de produção. A canção representada pela Imagem 1, parece trazer ao sujeito-criança uma identificação direta com o que traz na letra e na voz o cantor, muitas vezes considerado ídolo. Além disso, representa uma canção que

Funk, contemporaneamente.

é massivamente circulante nas telas e que, de certo modo, não é produzida *para* crianças, mas chega até elas, pois circula em formato curto (proporcionado pelas redes sociais), repetível, cantável e memorizável. Há o ritmo e a voz, que permite operar ainda a entonação, a repetição e o refrão:

[...] o ritmo e a voz operam como *operadores discursivos* porque não apenas são constituídos de palavras, mas indicam efeitos de sentido ligados à identidade, além de questões relacionadas à classe e resistência. O modo de cantar indica uma prosódia por vezes acelerada, com entonação marcada e, nesse último exemplo, representa também a música urbana, com mistura de ritmos atraídos pelo interesse do que é exterior, com uma prosódia até mais lenta, buscando justamente uma exposição do sofrimento, o que projeta uma formação imaginária de sujeito: jovens da periferia, até mesmo o sujeito-criança, como transgressor, que assim como o sujeito que canta, que muitas vezes o representa por advir das mesmas condições de produção, poderia transgredir e romper com a realidade da vulnerabilidade da periferia (Schlemmer, 2025, p. 192).

Ou seja, o efeito produzido pela tela, cola a criança ao discurso que não é neutro, nem infantil, mas que se torna naturalizado pela forma musical e, desse modo, passa a constituir as condições de produção desse sujeito. Ainda, em se tratando desse tipo de canção, a voz torna-se um operador que aparece como confessional, já que produz efeitos de sentido a partir do emocional e de intimidade, que aproxima o sujeito-criança da realidade representada na canção, na inscrição do sujeito-cantor, mesmo sem interlocução real.

Para esse sujeito-criança brasileiro, há, possivelmente uma inscrição a partir da formação imaginária que produz um efeito de reconhecimento, por meio de uma repetição automática, que acaba por incorporar ditos e já-ditos sem total compreensão de seus efeitos de sentido, o que, de fato, se distancia com a forma como a voz opera a partir do que demonstramos na SD1 anteriormente, que foi pensada por e para o institucional no *CPM*, com Toquinho, indicando, “que o ritmo e a forma de cantar

escolhida não se dão apenas como escolhas estéticas, mas sim, como disputas ideológicas de quem pode falar e cantar e de que maneira, para qual tipo de criança brasileira pensada” (Schlemmer, 2025, p. 192).

Mesmo quando a criança não compreende expressões semanticamente determinadas ou as relações afetivas implicadas na canção, o discurso se inscreve pela repetição, que carrega uma opacidade que tenta esconder a ausência de inocência e a falsa ilusão da estabilidade de sentidos. Desse modo, a criança canta porque já ouviu, porque todo mundo canta e porque o algoritmo também se inscreve em um processo de repetição que mascara o trabalho da evidência ideológica a partir daquilo que chama de “sugestão” ou do que “mais se ouve popularmente”.

4. Um gesto que considera um possível fechamento

Ao buscar problematizar o funcionamento discursivo da voz e da fala cantada na discursividade colada à tela e seus efeitos na constituição do sujeito-criança brasileiro, é possível depreender que a repetição, longe de operar de modo inocente, constitui-se como mecanismo central de produção de sentidos, na medida em que estabiliza determinadas significações. Nesse funcionamento, a criança canta porque já ouviu, porque os dizeres circulam amplamente e porque o próprio algoritmo intensifica e reinscreve tais discursos no cotidiano digital, produzindo um efeito de evidência e naturalização.

A criança brasileira, em ambas as materialidades analisadas, não se configura apenas como espectadora, mas como sujeito que canta, reproduz e reinscreve o discurso que a atravessa. Tal dinâmica reforça a noção de discursividade colada à tela, na qual a voz,

enquanto materialidade significativa e operador discursivo, atravessa o corpo da criança antes mesmo de uma elaboração consciente do sentido, trabalho da ideologia, que emoldura as relações de poder na constituição da infância na contemporaneidade.

É possível depreender, por fim, que há um deslocamento do que historicamente foi tomado como popular em relação à canção, à vista disso, ele não desaparece, mas ele desliza por meio de efeitos de sentido e do discurso, produzido em outras condições de produção que divergem do que antes era compreendido como popular. Antes, o popular circulava majoritariamente em espaços coletivos (rua, escola, festas, rádio e etc., estava geralmente relacionado às práticas comunitárias e presenciais, balizado pelas condições de produção em que se inscrevia). Na contemporaneidade, o popular é mediado pela tela, circula por plataformas digitais, é intensificado e selecionado por algoritmos e se constitui sob o regime da repetição acelerada, ou seja, o popular passa, assim, a funcionar sob outras condições de produção.

Por fim, consideramos que a voz e a fala cantada indicam o deslizar do popular enquanto algo compartilhado, para o popular da ordem do algoritmizado, deixando de ser apenas aquilo que “o povo canta” e passando a ser também aquilo que o algoritmo faz circular e que produz distintos efeitos de sentido a partir de operadores discursivos que permitem ao sujeito-criança brasileiro subjetivar-se e ser subjetivado pela canção, de modo que o popular, ao se colar à tela e ao produzir novos modos de assujeitamento, nos quais a voz atua como operador privilegiado de interpelação, desloca o popular que antes era mediado na escola ou na família e que, nas condições de produção atuais, chega como entretenimento, pela voz, pela música e pela repetição.

A partir das análises empreendidas, torna-se possível compreender que a voz

e a fala cantada, enquanto materialidades discursivas, não operam de modo neutro ou transparente, mas participam ativamente da produção de sentidos sobre a infância e sobre o que se toma como “popular” no contexto brasileiro contemporâneo. Ao se apresentarem como evidentes e acessíveis, tais materialidades contribuem para a naturalização de determinados modos de dizer e de escutar.

Nesse movimento, a articulação entre discurso, ideologia e a fala cantada direcionada à criança, nos permite explicitar que o que se coloca em circulação como “inocente” ou “divertido” está atravessado por determinações que dizem respeito à uma tentativa de manutenção de determinadas formas de poder e de dizer. A voz, nesse sentido, não apenas dá corpo à canção, mas funciona como operador discursivo que inscreve modos de subjetivação, convocando a criança a ocupar posições previamente delineadas por certas formações imaginárias. Assim, concordamos com Souza (2025), ao afirmar que:

Não se trata de uma modalidade de fala se sobrepondo à outra, mas do estatuto de autoafirmação das respectivas comunidades de fala que se fazem ouvir pela voz da canção. Não existe a língua, mas maneiras irredutíveis de se apropriar dela e fazer dela uma fala. Se levarmos em conta o extenso alcance da cultura popular feita em forma de música, pode-se situar a memória da língua produzindo diferença. [...] Entretanto, a canção popular reverte as regras linguísticas desse jogo. Em vez de língua de prestígio da classe dominada, a canção faz escutar a afirmação de um modo de falar que não está presente a não ser na comunidade de referência, na qual se encontra a voz que canta uma canção (Souza, 2025, p. 3).

Ao tomarmos essa perspectiva, é possível tensionar o funcionamento da canção no contexto analisado, uma vez que, se por um lado ela pode operar como espaço de afirmação de modos de dizer, por outro, nas condições de produção contemporâneas marcadas pela mediação algorítmica, observa-se um processo de regulação e de homogeneização desses mesmos modos de falar, seja pelo que vem

de plataformas intitucionais governamentais, como na primeira materialidade analisada, seja por aquilo que chega na informalidade da rua, do celularm das redes sociais, como na segunda materialidade. Desse modo, em ambas, aquilo que poderia constituir-se como espaço de emergência de uma voz situada e marcada por sua comunidade de referência passa a ser reinscrito em espaços de circulação ampliados, nos quais a repetição e a seleção operadas pelas plataformas tendem a estabilizar sentidos e a “abrandar” a heterogeneidade própria da linguagem. É nesse entremeio que a voz e a fala cantada se inscrevem, funcionando como lugar de diferença e como mecanismo de (re)produção, o que nos permite compreender a complexidade do popular na contemporaneidade, atravessado tanto pela memória quanto pelos dispositivos que regulam sua circulação.

Nessa direção, a repetição, que se intensifica por meio do digital, opera não apenas como um recurso de circulação, mas como mecanismo de tentativa de fixação e de legitimação de sentidos, como trabalho da evidência ideológica. Ao reiterar determinadas formas de dizer e de cantar, produz-se um efeito de naturalização que sustenta certas representações do que é ser criança, a partir do cultural, das condições de produção brasileiras, ao mesmo tempo em que silencia outras possibilidades de significação e de existência no campo do popular.

Desse modo, ao deslocarmos o olhar para a voz e a fala cantada como materialidades centrais na produção de sentidos, depreendemos sobre a importância de interrogar aquilo que se apresenta como evidente. É nesse gesto que se torna possível explicitar o trabalho da ideologia na constituição dos sujeitos e abrir espaço para outros modos de escuta e de leitura, capazes de tensionar sentidos sobre a criança brasileira, o popular e suas formas de circulação na contemporaneidade digital.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA nº 421, DE 23 DE ABRIL DE 2020. Brasília, DF. Edição: 78. Seção: 1, Página: 181, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarian-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CANTIGAS [recurso eletrônico]. Org.: Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020.

COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

LAGAZZI, Suzy. A imagem em sua potência de captura simbólica. Forum lingüístic., Florianópolis, v.18, número especial, p.5890-5902, jun.2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79657/46890>. Acesso em: 23 dez. 2025.

MALISKA, Maurício Eugênio. O Grito e alguns de seus desdobramentos na arte lírica e no sujeito do inconsciente. In: MALISKA, Maurício Eugênio.; SOUZA, Pedro de. Abordagens da voz a partir da Análise de Discurso e Psicanálise. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Nota introdutória à tradução brasileira. In: Materialidades discursivas. Org. Bernard Conein... [et al.] – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

YOUTUBE. Para de mentir olhando na minha cara. Oruam. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/D3l6Z6pXQl0>. Acesso em: 27 dez. 2025.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 5ª edição. 2014a.

PÊCHEUX, Michel. “Ler o arquivo hoje”. In: *Gestos de Leitura*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

PÊCHEUX, Michel. *Enunciado: encaixe, articulação e (des)ligação*. In: *Materialidades discursivas*. Org. Bernard Conein... [et al.] – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016a.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do Discurso*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores. 2019.

ROMÃO, Luiza. *Microfone em chamadas: Slam, voz e representação*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

SCHLEMMER, Neosane. *As Formações Imaginárias relacionadas à criança brasileira no programa Canta pra Mim do Ministério da Educação: uma análise discursiva*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2025.

SOUZA, Pedro de. *A música falada nas canções: o que se escuta?*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 22, p. 1- 12, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/105730/59945>. Acesso em: 11 abr. 2026.

Submissão: abril de 2026

Aceite: abril de 2026

MANIFESTAÇÕES AUTORAIS EM *HISTÓRIA DO CERCO DE LISBOA*, DE JOSÉ SARAMAGO

Altamir Botoso¹
Wellington Furtado Ramos²

Resumo: O livro *História do cerco de Lisboa*, de José Saramago (1989), é um romance histórico que apresenta dois personagens que se caracterizam como escritores dentro do enredo: o senhor doutor e Raimundo Silva. Neste sentido, o objetivo deste artigo é analisar essas duas manifestações autorais ou autores em abismo, conforme denominação estabelecida por estudiosos contemporâneos, as quais se corporificam na referida obra saramaguiana. Como base teórica, valer-nos-emos dos estudos críticos de Alain Goulet (1996, 2006), Lucien Dällenbach (1991), Mariângela Alonso (2017, 2024), Ana Maria Cavalcante (2018). Vislumbra-se que os dois personagens apresentam similaridade com o autor empírico e desvelam os bastidores da sua construção romanesca, com os seus percalços, adversidades e desafios.

Palavras-chave: Autor em abismo. *História do cerco de Lisboa*. José Saramago. Literatura portuguesa. Personagem autor.

AUTHORIAL MANIFESTATIONS IN JOSÉ SARAMAGO'S *HISTÓRIA DO CERCO DE LISBOA*

Abstract: José Saramago's (1989) historical novel *História do cerco de Lisboa* features two characters who are characterized as writers within the plot: senhor doutor and Raimundo Silva. In this sense, the objective of this article is to analyze these two authorial manifestations, or authors in abyme, as termed by contemporary scholars, which are embodied in Saramago's book. As a theoretical basis, we will draw upon the critical studies by Alain Goulet (1996, 2006), Lucien Dällenbach (1991), Mariângela Alonso (2017, 2024), and Ana Maria Cavalcante (2018). It is observed that the two characters share similarities with the empirical author and reveal the behind-the-scenes aspects of his novelistic construction, with its setbacks, adversities, and challenges.

Keywords: Author in abyme. *História do cerco de Lisboa*. José Saramago. Portuguese Literature. Author-character.

- 1 Doutor em Letras, na área de Teoria Literária e Literatura Comparada, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Assis-SP. Docente do curso de Letras/Espanhol e do Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Atualmente, cursa Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em "Estudos de Linguagens" da Faculdade de Arte, Letras e Comunicação - Faalc/UFMS. E-mail: abotoso@uol.com.br
- 2 Doutor em Letras (Estudos Literários), É Professor Adjunto, da Carreira do Magistério Superior, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na área de Letras/Teoria Literária. E-mail: furtado.ramos@ufms.br

[...] invento uma personagem de romancista, que coloco como figura central; e o tema do livro, se quiserem, é precisamente a luta entre o que lhe oferece a realidade e o que ele pretende fazer com ela.

[...]

– E depois vejo muito bem o que vai acontecer – exclamou Laura – nesse romancista, você só poderá pintar-se a si mesmo (Gide, 2009, p. 205-6).

Considerações iniciais

As possibilidades de se narrar uma história podem e, geralmente, variam de um autor para outro, pelo emprego de técnicas diferenciadas e, nesse sentido, interessa perscrutá-las, para descobrir o que seu uso acarreta em termos de inovação, ou ainda, que significados se podem extrair a partir de um determinado recurso narrativo, que sentidos se presentificam no enredo de uma obra e como isso está relacionado com a evolução das formas romanescas.

Na contemporaneidade, é bastante comum nos depararmos com obras que se voltam sobre si mesmas, em uma tentativa de desnudamento dos processos de sua construção. Ao ser considerada como linguagem, principalmente ao longo do século XX, a ficção ganhou novos contornos, problematizou os conteúdos romanescos e abriu caminhos para discussões e interpretações a respeito do fazer literário.

Ao refletir sobre esses questionamentos, notamos que a narrativa contemporânea, em inúmeros casos, vem se caracterizando como metaliteratura ou ficção narcisista, conforme defende Linda Hutcheon (1980). Observa-se uma preocupação dos escritores em inserir dentro dos enredos de suas produções ficcionais,

discussões a respeito do processo de sua construção, personagens que são escritores e, em muitos casos, funcionando como seus *alter-egos*, enredos que se duplicam e põe em relevo a carpintaria e os meandros que envolvem a criação ficcional. A técnica que torna possível esses questionamentos foi nomeada como *mise en abyme*.

O teórico suíço Lucien Dällenbach (1991) a definiu como todo enclave que guarde relação de semelhança com a obra que o contém. Trata-se de um termo técnico, que significa “coração do escudo”. A imagem de um escudo recolhe, em seu centro, uma réplica de si mesma em miniatura. Pode-se considerar, portanto, segundo Mariângela Alonso (2017), que a *mise en abyme* surge como procedimento narrativo associado à função especular, caracterizando-se como um instrumento de realce à imagem refletida em duplicidade.

Seu funcionamento reitera os contornos e propriedades do objeto refletido, convertendo-se em um mecanismo valioso para questionar/problematizar elementos da narrativa tais como o enredo, o autor, os personagens e enfatizar a ficção como invenção e criação.

Em relação à questão da figuração autoral em obras que se valem do recurso da *mise en abyme*, o estudioso Alain Goulet (2006) afirma que a *mise en abyme* atua como uma fonte de luz interna à ficção, concentrando os raios e iluminado seus padrões e acaba por ser uma preciosa ferramenta para estabelecer estruturas, operações e, conseqüentemente, significados da obra. O fenômeno do autor “em abismo” (Goulet, 2006) se verifica pelo fato de o autor querer lançar luz sobre o enigma de si mesmo, para compreender seu mundo e seu lugar nele, existindo um desejo de explorar sua possibilidade de ação e de intervenção no mundo e, dessa maneira, configurando uma espécie de estratificação crítica do personagem autor.

Tal estratificação crítica possibilita que a representação autoral duplicada em uma narrativa por meio da técnica da *mise en abyme* possibilite problematizar questões relacionadas à figura do escritor, o seu narcisismo, as dificuldades enfrentadas durante o processo de escrita de sua obra, a sua subjetividade que vai se mesclando ao seu texto e permitindo que se revele o seu lado humano, a sua face oculta para o leitor, por meio da criação de um personagem autor.

Diante do que foi exposto acima, o objetivo deste artigo é analisar as manifestações autorais que se observam no romance *História do cerco de Lisboa*, do escritor português José Saramago (1989). Dessa maneira, procuramos vislumbrar as maneiras pelas quais a técnica da *mise en abyme* é empregada nessa obra, para duplicar a figura autoral: a do historiador que escreve um livro que apresenta o mesmo título da narrativa saramaguiana, e a do revisor Raimundo Silva, que irá escrever uma outra versão da narrativa histórica sobre o episódio ocorrido em 1147, quando os portugueses, com a ajuda dos cruzados, reconquistaram Lisboa, que estava sob o domínio dos mouros.

O autor *en abyme*: aspectos teóricos

A presença de autores “em abismo” dentro do universo ficcional pode ser exemplificada com *Monsieur Texte*, de Paul Valéry, considerado como o protótipo do autor colocado “en abyme” e sobre o qual o próprio Valéry afirma que se trata de um

modelo do autor autossuficiente, desesperadamente focado no exercício do seu pensamento, e que se define por estas palavras: ‘Eu sou, e vejo-me; vejo-me a mim mesmo, e assim por diante...’, estabelecendo assim um jogo de *mise en abyme* potencialmente vertiginoso (*apud* Goulet, 1996, p. 112).³

3 Todas as traduções são de responsabilidade dos autores do artigo e o texto original vai em rodapé. [...] modèle de l’auteur autarcique, éperdument penché sur

Além desse exemplo, André Gide, que teorizou a respeito do procedimento com o qual nos ocupamos neste artigo, empregou o autor em abismo em seus escritos, particularmente em *Les cahiers d’André Walter* (1891), *Paludes* (1895), *Les faux monnayeurs* (1925) e, dessa maneira,

[...] o problema do autor ou escritor “em abismo” e as diversas modalidades de autorrepresentação podem ser considerados uma das características da modernidade literária. A este respeito, estamos familiarizados com as distinções de Ricardou que opõem o *paleotexto*, sujeito ao regime da mimese e da representação, ao *neotexto*, antirrealista e autorreflexivo, que coloca o processo de escrita em primeiro plano. Como resultado do fracasso das várias justificativas extrínsecas para a obra, escritores conscientes de sua arte foram levados a ‘incorporar em suas próprias estruturas um comentário autoteorizante’ [Linda Hutcheon] que pode assumir a forma do autor ‘posto em abismo’, mais ou menos um *alter ego*, em todo caso uma projeção do autor e de suas preocupações no momento da escrita, [...]. De fato, todos os autores do chamado ‘novo romance’ recorreram, em maior ou menor grau, à *mise en abyme* do processo de escrita, da obra e até mesmo do autor [...] (Goulet, 1996, p. 131-132, grifos do autor).⁴

Complementando essas observações, o próprio Goulet (2006, p. 40), em um artigo

l’exercice de sa pensée, et qui se définit par ces mots: ‘Je suis étant, et me voyant; me voyant me voir, et ainsi de suite...’, instaurant ainsi un jeu potentiellement vertigineux de mise en abyme.

4 [...] on peut considérer que la problématique de l’auteur ou de l’écrivain en abyme et des diverses modalités de l’autoreprésentation est une des caractéristiques de la modernité littéraire. On connaît à ce sujet les distinctions de Ricardou opposant le paléotexte, soumis au régime de la mimésis et de la représentation, au néotexte, antiréaliste et autoréflexif, qui place au premier plan le procès de l’écriture. Par suite de la défaillance des diverses justifications extrinsèques de l’œuvre, les écrivains conscients de leur art ont été conduits à ‘incorporer à leurs propres structures un commentaire auto-théorisant’ [Linda Hutcheon] qui peut prendre la forme de l’auteur ‘abymé’, plus ou moins alter ego, en tout cas projection de l’auteur et de ses préoccupations au moment où il écrit, [...]. De fait, tous les auteurs dits du ‘nouveau roman’ ont tous peu ou prou recouru à la mise en abyme du procès de l’écriture, de l’œuvre, et même de l’auteur. [...]

intitulado como “L’auteur mis en abyme (Valéry et Gide)”, afirma que

A *mise en abyme* envolveria, portanto, o autor, permitindo-lhe investir-se na sua obra de uma forma particular e dela extrair um benefício pessoal. É, em todo o caso, o efeito performativo, aparentemente devido a este modo específico de projetar o eu do autor no Outro da ficção, que constitui o ponto de partida da reflexão de Gide, a qual o levou, passo a passo, a teorizar pela primeira vez esta ‘*mise en abyme*’ que se encontra no próprio âmago da sua criação literária.⁵

Nesse sentido, Goulet (2006, p. 45-46) argumenta que o autor em abismo é um instrumento de conscientização sobre os processos e circunstâncias da obra durante o processo de escrita e uma tentativa de controlá-los do interior e, desse modo, por meio de seu autor colocado em abismo, “o escritor se debruça avidamente sobre os bastidores de sua obra, ávido por capturar o que está além da escrita, a sequência de seus processos, a energia empregada e as metamorfoses que ali ocorrem”.

Lucien Dällenbach (1991, p. 22), embora não mencione explicitamente o autor “*en abyme*”, atesta que o fenômeno da *mise en abyme* deve pôr em destaque a elaboração mútua do escritor e da narrativa. Além disso, há um segmento em *El relato especular*, no qual esse teórico suíço tece a seguinte observação:

A linguagem reflexiva da escrita, exaltada pela imagem refletida do escritor; o espelho de seus primeiros anos lembrando a primeira fusão do corpo e da linguagem: o que temos aqui é, sem dúvida, um cenário típico de reapropriação, que somente um psicanalista poderia interpretar completamente. De minha parte, tirarei apenas dois pontos dele: o primeiro é que essa reflexão pela escrita se baseia em uma reflexão imaginária, que

5 La mise en abyme impliquerait donc l’auteur en permettant à celui-ci de s’investir d’une façon particulière dans son œuvre et d’en retirer un bénéfice personnel. C’est en tout cas l’effet performatif dû, semble-t-il, à ce mode particulier de projection du Moi de l’auteur dans l’Autre de la fiction qui est le point de départ de la réflexion de Gide qui l’a conduit, par paliers, à théoriser pour la première fois cette ‘mise en abyme’ qui se trouve au cœur même de sa création littéraire.

permite ao escritor desfrutar obsessivamente da imagem de si mesmo como ele quer se ver - como um *escritor*; o segundo ponto é que a reflexão imaginária que visa restaurar a relação imediata e contínua entre si e si mesmo surge neste cenário contra a descontinuidade e a mudança causadas pela própria atividade da escrita... Gide pode muito bem se imaginar um escritor por meio dessa imagem narcisista, mas ele não pode se ver *no ato de escrever*, como tampouco resultaria possível alguém pode parar e se observar caminhando. ‘Eu poderia me ver escrevendo’, ele afirma. Mas assim que é proferida, essa afirmação é desmentida pelo detalhe que se segue: ‘Olhei para mim mesmo depois de cada frase’. O quer dizer isto? Que a reapropriação nunca a será total? Sem dúvida alguma. Mas também que, ao se articular mutuamente, as duas especularizações conservam todo o seu caráter específico: enquanto a experiência visual de olhar no espelho é instantânea, o escritor e seu reflexo só podem falar e responder um ao outro, de modo sucessivo

(Dällenbach, 1991, p. 23, grifos do autor).⁶

Quando um autor cria um personagem que também exerce esse mesmo ofício, e se enxerga como escritor dentro do âmbito ficcional, acaba configurando uma singularidade dentro do texto literário, que permite variadas e promissoras interpretações não só do universo da diegese, mas também em relação às inter-relações entre o autor empírico e aquele que faz

6 Palabra especular de la escritura, que se exalta en la imagen reflejada de quien escribe; espejo de los primeros años, que cobra nueva actualidad en la integración del cuerpo y del lenguaje: estamos, sin duda alguna, ante una típica trama de reapropiación, cuyo pleno alcance sólo podría medir un analista. Aquí nos limitaremos a extraer de todo ello dos enseñanzas. La primera nos dice que la especularización escritural se apoya en la especularización imaginaria, que es la que permite al sujeto de la escritura gozar obsesivamente de la imagen en que figura tal como desea verse: escritor. La segunda es que la captación imaginaria tendente a restablecer la relación inmediata y continua entre uno mismo y uno mismo está expuesta, dentro de la representación, a la discontinuidad y el desfase que en ella introduce el propio ejercicio de la escritura... Por mucho que se empeñe Gide en imaginarse escritor por efecto de un espejismo narcisista, lo cierto es que no le resulta posible verse en el acto de escribir, como tampoco resulta posible hacer un alto para verse andar. ‘Me veía escribiendo’, afirma. Pero tan luego como la expresa queda esta afirmación desmentida por la precisión siguiente: ‘me miraba entre frase y frase’. ¿Qué quiere decir esto? ¿Que la reapropiación nunca llega a ser total? Sin duda alguna. Pero también que, al articularse mutuamente, las dos especularizaciones conservan todo su carácter específico: la experiencia visual del espejo es instantánea; el escritor y su doble, en cambio, no se hablan y se contestan más que de modo sucesivo.

parte de uma narrativa.

Referindo-se ao autor posto em abismo em *Les cahiers d'André Walter*, Goulet (2006, p. 48, tradução nossa) chega a conclusões que podem ser estendidas a outras obras ficcionais que empregam esse recurso:

[...] Colocar um autor em abismo é, de fato, uma maneira eficaz de dominar seu destino, reunindo sem confundir os seus múltiplos eus e vozes (o poeta, o diarista, o romancista, o filósofo, o músico, o teórico, o crítico,...), expondo em sua totalidade a vida, a obra, as sensações, o pensamento, a cultura, sem esquecer suas neuroses, enfim, construir e publicar uma síntese. [...] ⁷

Verifica-se que, por intermédio da utilização de um personagem autor, a sua gênese e também as condições e circunstâncias de sua escrita e, em suma, a dialética que se estabelece entre o autor empírico e seu duplo. Nesse sentido,

Como a escrita é, em grande parte, uma questão do inconsciente, o autor colocado em abismo constitui um precioso e comovente foco interno de consciência, uma presença que combina materiais heterogêneos ao mesmo tempo em que ilumina as intenções e os processos em ação, mas é um dispositivo insuficiente, entregando um ponto de vista muito comprometido, parcial, enredado em seu universo e em seus problemas e, portanto, deve necessariamente ser contrabalanceado e equilibrado pelo olhar do leitor, que pode revelar o autor a si mesmo e ajudá-lo a 'ir além' (Goulet, 2006, p. 51). ⁸

7 [...] Placer en abyme un auteur se révèle en effet un moyen efficace pour dominer son destin en rassemblant sans les confondre ses Moi et ses voix multiples (le poète, le diariste, le romancier, le philosophe, le musicien, le théoricien, le critique,...), exposer dans leur totalité vie, œuvre, sensations, pensées, culture, sans oublier ses névroses, bref pour construire et publier une somme. [...]

8 Parce que l'écriture relève pour une grande part de l'inconscient, l'auteur placé en abyme constitue un foyer interne précieux et mouvant de prise de conscience, une présence qui conjoint des matériaux hétérogènes tout en éclairant les intentions et les processus à l'œuvre, mais c'est un dispositif insuffisant, livrant un point de vue trop engagé, partial, empêtré dans son univers et ses problèmes, et donc qui doit être nécessairement contrebalancé et équilibré par le regard du lecteur, qui peut révéler l'auteur à lui-même, et l'aider à 'passer

Sem dúvida, essa mediação do leitor é importante para desvelar facetas do autor que se encontram ocultas e, vale acrescentar, o referido recurso permite um exame crítico da subjetividade e da idiosincrasia do autor lutando consigo mesmo, com seu entorno, com suas experiências e com o romance a ser escrito, configurando "uma espécie de estratificação do caráter do personagem autor"⁹. Em certa medida, o autor em abismo pode conformar "um exercício de questionamento, às vezes de autoescárnio ou até mesmo de autoflagelação" (Goulet, 2006, p. 53, 56).¹⁰

Vislumbra-se que a figuração autoral dentro de uma narrativa comporta matizes bastante variados para a análise, uma vez que possibilita desvelar facetas do autor, a árdua tarefa de construir e tornar verossímil o enredo, os seus personagens, as temporalidades e distintos espaços. Apoiado nessa premissa, nos aventuramos a estudar o autor em abismo que se constrói no romance *História do cerco de Lisboa*, de José Saramago (1989).

Desdobramentos da representação autoral em *História do cerco de Lisboa*

Há duas manifestações autorais no romance de Saramago, o qual constitui o *corpus* deste artigo. A primeira delas presentifica-se na narrativa por intermédio do senhor doutor, que escreveu um texto histórico, cujo título é o mesmo do romance saramaguiano. A segunda surge quando o revisor, Raimundo Silva, inicia a sua versão do cerco de Lisboa, incorporando elementos narrativos na ficção histórica.

História do cerco de Lisboa inicia-se com um diálogo entre os personagens Raimundo

outré'.

9 [...] Il en résulte une sorte de feuilleté critique du personnage de l'auteur.

10 [...] un exercice d'interrogation, parfois d'auto dérision ou même d'auto flagellation. [...]

Silva e senhor doutor (que não recebe um nome próprio no livro) a respeito do *deleatur*, sinal empregado para suprimir uma letra, palavra ou trecho. Nessa conversa, o autor enaltece o trabalho de revisão:

[...] Os senhores autores vivem nas alturas, não gastam o precioso saber em despiciências e insignificâncias, letras feridas, trocadas, invertidas, que assim lhes classificávamos os defeitos no tempo da composição manual, diferença e defeito, então, era tudo um, Confesso que os meus deleatures são menos rigorosos, um rabisco dá-me para tudo, confio-me à sagacidade dos tipógrafos, essa tribu colateral da edípica e celebrada família dos farmacêuticos, capazes até de decifrar o que nem chegou a ser escrito, E depois os revisores que acudam a resolver os problemas, Sois nossos anjos-da-guarda, a vós nos confiamos, você, por exemplo, traz-me à lembrança a minha extremosa mãe [...] (Saramago, 1989, p. 11-12)¹¹

Em seguida, os dois personagens mencionam particularidades que diferenciam seus ofícios, acentuando as limitações de quem revisa e o fato de os autores não se satisfazerem jamais com seus escritos, alterando-os sempre:

[...] Corrigir, corrijo eu, mas as piores dificuldades resolvo-as à maneira expedita, escrevendo uma palavra por cima de outra, Tenho reparado, Não o diga nesse tom, dentro do que cabe faço o que posso, e quem consegue fazer o que pode, A mais não estará obrigado, sim senhor, sobretudo, como é o seu caso, quando falta o gosto da modificação, o prazer da mudança, o sentido da emenda, Os autores emendam sempre, somos os eternos insatisfeitos, Nem têm outro remédio, que a perfeição tem exclusiva morada no reino dos céus, mas o emendar dos autores é outro, problemático, muito diferente deste nosso, Quer você dizer na sua que a seita revisora gosta do que faz, Tão longe não ousou ir, depende da vocação, e revisor de vocação é fenômeno desconhecido, no entanto, o que parece demonstrado é que, no mais secreto das nossas almas secretas, nós, revisores, somos voluptuosos, [...] (Saramago, 1989, p. 12).

11 O leitor não habituado à escrita de José Saramago poderá estranhar o texto, uma vez que, conforme pontua Bruno Marques Duarte (2014, p. 239), ele não emprega a pontuação conforme a norma padrão da língua portuguesa. Nota-se, frequentemente, a ausência de pontos finais, de travessões para indicar mudança de interlocutor no discurso direto e, assim, durante a leitura, o leitor precisa ficar atento para saber quando se trata do discurso do narrador ou nos momentos em que ocorrem as conversas dos personagens.

Entre a tarefa do autor e a do revisor vão surgindo particularidades que evidenciam elementos que compõem o universo daqueles que escrevem e o daqueles que revisam. Em certo sentido, percebe-se uma crítica às figuras autorais, eternos insatisfeitos com seus escritos e votados a emendá-los. Aqui, é possível observar que a criação ficcional espelha o autor empírico e o seu trabalho na confecção de narrativas. No trecho transcrito é possível observar a depreciação e até mesmo a autoflagelação apontadas por Goulet (1996, p. 123; 2006, p. 56) em relação a esse autor do texto histórico. O fato de o senhor doutor, enquanto produtor de uma narrativa, não se satisfazer nunca com os resultados e sempre reescrever e retomar os seus escritos é uma ocorrência que inúmeros escritores já confessaram em entrevistas, em paratextos etc.

A questão da revisão é atrelada, em certa medida, a escritores canônicos que também se ocupavam desse mister, como enfatiza Raimundo Silva, ao falar da volúpia que caracteriza os revisores:

[...] É por experiência que fala [senhor doutor], Refere-se à lição, Refiro-me à volúpia, Claro que falo por experiência própria, alguma haveria eu de ter, que é que julga, mas igualmente tenho beneficiado da observação dos comportamentos alheios, que é ciência moral não menos edificadora, Certos autores do passado, se os julgarmos por esse seu critério, seriam gente da espécie, revisores magníficos, estou a lembrar-me das provas revistas pelo Balzac, um deslumbramento pirotécnico de correções e aditamentos, O mesmo fazia o nosso Eça doméstico, para que não fique sem menção um exemplo pátrio, Agora me ocorre que tanto o Eça como o Balzac se sentiriam os mais felizes dos homens, nos tempos de hoje, diante de um computador, interpolando, transpondo, recorrendo linhas, trocando capítulos, E nós, leitores, nunca saberíamos por que caminhos eles andaram e se perderam antes de alcançarem a definitiva forma, se existe tal coisa, Ora, ora, o que conta é o resultado, não adianta nada conhecer os tentos e hesitações de Camões e Dante, O senhor doutor é um homem prático, moderno, já está a viver no século vinte e dois, [...] (Saramago, 1989, p. 12-13).

A crítica genética valeu-se e ainda se vale de manuscritos de escritores como Eça de

Queirós (1845-1900) e de Honoré de Balzac (1799-1850), para conhecer os meandros e as dificuldades por eles enfrentadas, os acréscimos, as supressões, as anotações feitas à margem de suas produções ficcionais constituem um material privilegiado para flagrar a evolução de suas escritas, os processos de construção e as escolhas estilísticas de cada um. Nesse sentido, cada autor deixa um legado de seu ofício, por intermédio das revisões e alterações que promove em suas criações literárias.

Na conversação mantida entre o revisor e o senhor doutor, vêm à baila ponderações a respeito do gênero da obra que este escreveu e aquele revisou; além disso, há discussões a respeito da diferença entre ficção e história, para aqueles que escrevem essas duas modalidades textuais:

[...] Recordo-lhe que os revisores são gente sóbria, já viram muito de literatura e vida, O meu livro, recordo-lho eu, é de história, Assim realmente o designariam segundo a classificação tradicional dos gêneros, porém, não sendo propósito meu apontar outras contradições, em minha discreta opinião, senhor doutor, tudo quanto não for vida, é literatura, A história também, A história sobretudo, sem querer ofender, [...] (Saramago, 1989, p. 15).

No prosseguimento do diálogo, o senhor doutor vai afirmar que não possui talento para a literatura e equipara a história à vida real:

[...] só os que escrevem versos e histórias para distrair é que estão autorizados a ser e a continuar a ser autodidactas, sorte deles, mas eu, confesso-lhe, para a criação literária nunca tive jeito, Meta-se a filósofo, homem, O senhor doutor é um humorista de finíssimo espírito, cultivava magistralmente a ironia, chego a perguntar-me como se dedicou à história, sendo ela grave e profunda ciência, Sou irônico apenas na vida real, Bem me queria a mim parecer que a história não é a vida real, literatura, sim, e nada mais, Mas a história foi vida real no tempo em que ainda não poderia chamar-se-lhe história, Tem a certeza, senhor doutor, Na verdade, você é uma interrogação com pernas e uma dúvida com braços, Não me falta mais que a cabeça, Cada coisa a seu tempo, o cérebro foi a última coisa a ser inventada, O senhor doutor é um sábio, Meu caro amigo, não exagere, Quer ver as últimas provas, Não vale a pena, as correções de autor estão feitas, o resto é a rotina da revisão final, fica nas suas mãos, Obrigado pela

confiança, Muito merecida, Então o senhor doutor acha que a história é a vida real, Acho, sim, Que a história foi vida real, quero dizer, Não tenha a menor dúvida, Que seria de nós se não existisse o deletatur, suspirou o revisor (Saramago, 1989, p. 16).

O texto histórico é uma reelaboração do passado, uma tentativa de reconstruí-lo e, assim sendo, o historiador também é, guardadas as devidas proporções, um fabulador, um criador de ficções. Ao receber um novo livro para revisar, Raimundo Silva volta a tratar de um elemento crucial tanto para a narrativa de extração histórica quanto para a ficcional – a questão temporal, pois ambas modalidades mencionadas se ocupam com fatos narrados temporalmente:

[...] porque livros destes [romances], as ficções que contam, fazem-se, todos e todas, com uma continuada dúvida, com um afirmar reticente, sobretudo a inquietação de saber que nada é verdade e ser preciso fingir que o é, ao menos por um tempo, até não se poder resistir à evidência inapagável da mudança, então vai-se ao tempo que passou, que só ele é verdadeiramente tempo, e tenta-se reconstituir o momento que não soubemos reconhecer, que passava enquanto reconstituíamos outro, e assim por diante, momento após momento, todo o romance é isso, desespero, intento frustrado de que o passado não seja coisa definitivamente perdida. Só não se acabou ainda de averiguar se é o romance que impede o homem de esquecer-se, ou se é a impossibilidade do esquecimento que o leva a escrever romances (Saramago, 1989, p. 56).

O personagem, ao evocar a temática temporal, acaba também aproximando a narrativa histórica da ficcional, porque aquela também reelabora, reescreve o passado, pautando-se, em geral, por fontes documentais (cartas, depoimentos orais, fotos, jornais de época etc.). Dessa maneira, ao colocar o romance como dúvida e também contestar a objetividade da história, ao adulterar o texto do livro escrito pelo senhor doutor, a atitude de Raimundo Silva

[...] provoca ironicamente o *status* de verdade e

de oficialidade conferido à historiografia. Debate-se sugestivamente, por meio da análise da atitude intencionalmente ingênua d[o] personagem, o posicionamento de ambas as formas de narrativa, histórica e literária, que se propõem a livrar algo do esquecimento inevitável, uma vez que apenas o tempo que passou é considerado verdadeiramente tempo. Romance e texto histórico, assim, constituir-se-iam igualmente sobre a ausência, sobre as lacunas e sobre as incoerências que minam a narrativa historiográfica em suas ambições de oficialidade [...] (Cavalcante, 2018, p. 47).

No romance de Saramago, estabelece-se uma relação difusa entre História e Literatura, já que esses dois campos do saber não são equiparados pela manutenção de seus limites, mas pela indiferenciação que ocorre entre ambos na recriação do passado e, “[d]essa forma, o objetivo da narrativa histórica de reconstruir o passado por meio da exigência de um vis-à-vis se revela [...] como fruto de operações de invenção e de ficcionalização” (Cavalcante, 2018, p. 47).

Essas ponderações possibilitam que possamos considerar o senhor doutor como um personagem autor dentro de *História do cerco de Lisboa*, uma projeção e até mesmo um espelhamento do autor empírico, conforme defendem Goulet (1996, 2006) e Dällenbach (1991). Ele escreve uma obra que é revisada e criticada pelo revisor:

[...] Em quatrocentas e trinta e sete páginas não se encontrou um facto novo, uma interpretação polêmica, um documento inédito, sequer uma releitura. Apenas mais uma repetição das mil vezes contadas e exaustas histórias do cerco, a descrição dos lugares, as falas e as obras da real pessoa, a chegada dos cruzados ao Porto e sua navegação até entrarem no Tejo, os acontecimentos do dia de S. Pedro, o ultimato à cidade, os trabalhos do sítio, os combates e os assaltos, a rendição, finalmente o saque, [...] (Saramago, 1989, p. 39).

Durante a revisão do livro do senhor doutor, Raimundo se exalta com as inexactidões e inconsistências que observa no texto histórico e isso fica patente pelo emprego de uma interjeição que expressa toda a sua frustração e desapontamento:

[...] Mas nesta última página da História do Cerco de Lisboa pode Raimundo Silva encontrar a ardente expressão de um patriotismo fervoroso, que decerto saberá reconhecer se a vida monótona e paisana não lhe entibiou o seu próprio, agora se arrepiará, sim, mas daquele sopro único que vem da alma dos heróis, repare-se no que escreveu o historiador, No alto do castelo o crescente muçulmano desceu pela derradeira vez e, definitivamente, para sempre, ao lado da cruz que anunciava ao mundo o baptismo santo da nova cidade cristã, elevou-se lento no azul do espaço, beijado da luz, sacudido de brisas, a despregar-se ovante no orgulho da vitória, o pendão de D. Afonso Henriques, as quinas de Portugal, merda, e que não se cuide que a má palavra a dirige o revisor ao nacional emblema, é antes o legítimo desabafo de quem, tendo sido ironicamente repreendido por ingênuos erros de imaginação, vai ter de consentir outros não seus, quando o que lhe está a apeteecer, e com justo direito, é lançar nas margens do papel uma chuva de indignados deleatres [...] (Saramago, 1989, p. 40-41).

Anteriormente, o revisor já notara a imprecisão no uso do vocábulo “fundas”¹² e, no trecho transcrito, surge um anacronismo, tendo em vista que as “quinas”¹³ só surgirão mais tarde na bandeira portuguesa:

[...] Ora, estes erros não são como os das fundas, simples bagatelas entre uma talvez-sim e uma talvez-não, que em boa verdade tanto nos dá hoje que lhe chamem baleáricas como baleares, o que de todo não se deveria permitir é esta insensatez de falar de quinas em tempo de D. Afonso o Primeiro, quando só no reinado de seu filho Sancho foi que elas tomaram lugar na bandeira, e ainda assim dispostas não se sabe como, se em cruz ao centro, se uma aí e as outras cada qual em seu canto, se ocupando o campo todo, esta, segundo as autoridades mais sérias, a hipótese forte. Nódoa grave, mas não única, que para todo o sempre ficará manchando a página final da História do Cerco de Lisboa, [...] (Saramago, 1989, p. 41).

As incoerências e inconsistências do texto do senhor doutor vão exasperando o revisor, que se sente exaurido diante das “quatrocentas e trinta e sete páginas fortíssimas de notas”, e

12 Armadeira, catapulta usada inicialmente na caça e, posteriormente, como arma de guerra.

13 O escudo central da bandeira de Portugal contém cinco pequenos escudos azuis (“quinas”), nos quais aparecem cinco bolinhas brancas (“besantes”). As quinas representam os cinco reis mouros derrotados por D. Afonso Henriques na Batalha de Ourique, em 1139. Para mais informações, vide: <https://www.nacionalidadeportuguesa.com.br/bandeira-de-portugal/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

ele deixa de fazer a leitura final e completa da obra, porque considera isso um “martírio”. Os sentimentos do revisor vão sofrendo uma gradação, que se inicia com uma irritação até culminar em antipatia e numa crítica ácida diante da possibilidade de as incorreções do historiador passarem despercebidas e até serem incorporadas e avalizadas pelos discursos oficiais:

[...] tomou-se de resoluta antipatia pela obra e pelo autor dela, amanhã irão dizer os leitores inocentes e repetirá a juventude das escolas que a mosca tem quatro patas, por assim o ter afirmado Aristóteles, e no próximo centenário da tomada de Lisboa aos mouros, no ano de dois mil e quarenta e sete, se Lisboa houver ainda e portugueses nela, não faltará um presidente para evocar aquela suprema hora em que as quinas, ovantes no orgulho da vitória, tomaram o lugar do ímpio crescente no céu azul da nossa formosa cidade (Saramago, 1989, p. 43).

Essa insatisfação e o sentimento de antipatia pelo livro e pelo historiador vão deflagrar em Raimundo Silva o desejo de alterar o texto que ele deveria somente revisar, provocando novos desdobramentos na história narrada. Ao retomar a sua leitura, esse personagem

[...] Está como fascinado, lê, relê, torna a ler a mesma linha, esta que de cada vez redondamente afirma que os cruzados auxiliarão os portugueses a tomar Lisboa. [...] ali se diz mui explicadamente que os cruzados auxiliarão os portugueses a tomar Lisboa, e a prova de que assim foi que aconteceu iríamos encontrá-la nas páginas seguintes, lá onde se descreve o cerco, o assalto às muralhas, o combate nas ruas e nas casas, a mortandade excessiva, o saque, [...] (Saramago, 1989, p. 49).

Na sequência, o narrador faz uma referência aos personagens do romance *The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (1888)¹⁴, do escritor escocês Robert Louis Stevenson (1850-1894), para caracterizar o momento em que Raimundo Silva toma a decisão de inserir uma palavra no texto do senhor doutor,

14 Em algumas traduções brasileiras, o título ficou como O médico e o monstro: o estranho caso do dr. Jekyll e sr. Hyde.

alterando o sentido que comumente é atribuído ao evento histórico do cerco de Lisboa:

[...] um revisor é uma pessoa séria no seu trabalho, não joga, não é prestidigitador, respeita o que está estabelecido em gramáticas e prontuários, guia-se pelas regras e não as modifica, obedece a um código deontológico não escrito mas imperioso, é um conservador obrigado pelas conveniências a esconder as suas voluptuosidades, dúvidas, se alguma vez as tem, guarda-as para si, muito menos porá um não onde o autor escreveu sim, este revisor não o fará. As palavras que o Dr. Jekyll acabou de dizer tentam opor-se a outras que não chegamos a ouvir, essas disse-as Mr. Hyde, não seria preciso mencionar estes dois nomes para percebermos que neste prédio velho do bairro do Castelo assistimos a mais uma luta entre o campeão angélico e o campeão demoníaco, esses dois de que estão compostas e em que se dividem as criaturas, referimo-nos às humanas, sem exclusão dos revisores. [...] (Saramago, 1989, p. 49).

No livro de Stevenson, o protagonista, Dr. Jekyll, é um médico que se torna agente e paciente de seu próprio experimento científico, quando faz uso de uma substância por ele desenvolvida, a qual possibilita que seu duplo (Mr. Hyde) se manifeste. Este é “um indivíduo abjeto, de caráter agressivo e violento, movido pelos instintos básicos e pela urgência em saciar os seus desejos” (Borges, 2023, p. 31). Dentro de um mesmo personagem coexistem a face do bem, representada pelo pacato Dr. Jekyll, e o mal, encarnado na sua outra personalidade, Mr. Hyde. Assim, o intertexto estabelecido por Saramago realça a ação indevida por parte de Raimundo, ao adulterar um texto ao qual ele deveria somente se atentar para falhas gramaticais ou de estilo. O viés racional é vencido pela face obscura que existe em todos os indivíduos:

[...] Mas esta batalha, desgraçadamente, vai ganhá-la Mr. Hyde, percebe-se pela maneira como Raimundo Silva está a sorrir neste momento, com uma expressão que não esperaríamos dele, de pura malignidade, desapareceram-lhe do rosto todos os traços do Dr. Jekyll, é evidente que acabou de tomar uma decisão, e que má ela foi, com a mão firme segura a esferográfica e acrescenta uma palavra à página, uma palavra que o historiador não escreveu, que em nome da verdade histórica não poderia ter escrito nunca, a palavra Não, agora o que o livro passou a dizer é que os cruzados Não auxiliarão os portugueses a conquistar Lisboa, assim está escrito e portanto passou a ser verdade, ainda que diferente, o que chamamos falso prevaleceu sobre o

que chamamos verdadeiro, tomou o seu lugar, alguém teria de vir contar a história nova, e como (Saramago, 1989, p. 49-50, grifos nossos).

narrar uma nova versão de um acontecimento ocorrido na História de Portugal:

A interpolação do advérbio de negação acaba sendo descoberta e Raimundo Silva é chamado para uma reunião na editora, onde é informado de que todos os trabalhos de revisão serão supervisionados por Maria Sara, uma funcionária contratada para esse fim. Ela será a responsável por desafiar o revisor a se tornar o autor de uma obra na qual os cruzados não ajudaram os portugueses a libertar Lisboa do jugo dos mouros:

[...] Foram estes pareceres, e o facto, como já disse, de estarem bem escritos e mostrarem, além de capacidade de observação crítica, uma espécie, como direi, de pensamento oblíquo bastante singular, *Pensamento oblíquo, Não me peça que explique, mais do que senti-lo, vejo-o, foi tudo isso, repito, que se condensou na sugestão que decidi fazer-lhe, É que é, A de escrever uma história do cerco de Lisboa em que os cruzados, precisamente, não tenham ajudado os portugueses*, tomando portanto à letra o seu desvio, para empregar a palavra que lhe ouvi há pouco, [...] Não falemos do meu desvio, Ainda que não falássemos mais dele, ainda que este exemplar levasse, também ele, a errata que está em todos os outros, ainda que esta edição fosse inteiramente destruída, mesmo assim, o Não que naquele dia escreveu terá sido o acto mais importante da sua vida, [...] (Saramago, 1989, p. 109-110, grifos nossos).

[...] Encontro-o hoje muito menos desafiador do que da outra vez que aqui estive, Os lumes apagam-se, as vitórias perdem significado, os desafios cansam-se, repito que gostaria de esquecer o que sucedeu, Temo que venha a ser impossível, se aceitar a sugestão que tenho para fazer-lhe, Uma sugestão, Ou uma proposta, se prefere. A doutora Maria Sara tomou de uma estante baixa a seu lado um dossier que colocou sobre o colo, e disse, Estão aqui reunidos pareceres seus sobre livros que a editora, em anos passados, publicou ou não, Isso é história antiga, [...] Li-os todos, Espero que não tenha tido que rir-se de disparates, Disparates, nenhuns, pelo contrário, são pareceres excelentes, bem pensados e bem escritos, Suponho que não achou trocas de sins por não, e Raimundo Silva atreveu-se a sorrir, foi irresistível, mas um tanto pelo canto da boca para não parecer confiado de mais. [...] (Saramago, 1989, p. 109).

Ao aceitar a proposta feita por Maria Sara, Raimundo Silva reveste-se da função de personagem autor dentro do romance saramaguiano e, como é de praxe, surgem os primeiros percalços, as dúvidas sobre como escrever, colocar no papel uma nova versão do fato histórico relatado pelo senhor doutor:

Que vou eu escrever, não é a única pergunta, uma outra logo lhe ocorreu, também ela imperiosa, e tão imediata de urgências que se tornaria quase irresistível tomá-la como efeito reflexo instantâneo, [...] Raimundo Silva, depois de ter perguntado, Que vou eu escrever, perguntou, Por onde devo começar. [...] Dir-se-ia ser a primeira pergunta a mais importante das duas, porquanto ela é que vai decidir sobre os objectivos e as lições do futuro escrito, mas, não podendo e não querendo Raimundo Silva remontar tanto que acabasse por ter de redigir uma História de Portugal, felizmente curta por há tão poucos anos ter começado e por tão à vista estar o seu limite próximo, que é, como está dito, o Cerco de Lisboa, e carecendo de suficiente enquadramento narrativo um relato que principiasse apenas no momento em que os cruzados responderam, Negativo, ao pedido do rei, então a segunda pergunta perfila-se como uma referência factual e cronológica incontornável, o que equivale a perguntar, usando palavras do povo comum, Por que ponta vou eu pegar nisto (Saramago, 1989, p. 123).

Maria Sara funciona como a mola propulsora que irá desencadear a manifestação do autor *en abyme* por parte de Raimundo Silva, ressaltado a qualidade de seus textos relacionados a avaliações a respeito de livros enviados para a editora com o propósito de publicação e abrindo a possibilidade de que ele se aventure no terreno da escrita. Ao instigá-lo a escrever uma narrativa que contraria o evento histórico do cerco de Lisboa, ela testemunhará o nascimento de um escritor, que produzirá um texto híbrido, que amalgama ficção e história. Quando altera o livro do senhor doutor e aceita o desafio proposto por Maria Sara, Raimundo equipara-se a ele, já que irá se tornar também um autor, cuja tarefa será

É possível considerar que o livro que Raimundo Silva escreve é um romance histórico, um subgênero que mescla eventos históricos e eventos ficcionais. Desse modo, uma das

dificuldades que ele encontra para prosseguir são as fontes que necessita para recriar os acontecimentos da retomada de Lisboa pelos portugueses:

Porém, o mal das fontes, ainda que verazes de intenção, está na imprecisão dos dados, na propagação alucinada das notícias, agora nos referíamos a uma espécie de faculdade interna de germinação contraditória que opera no interior dos factos ou da versão que deles se oferece, propõe ou vende, e, decorrente desta como que multiplicação de esporos, dá-se a proliferação das próprias fontes segundas e terceiras, as que copiaram, as que o fizeram mal, as que repetiram por ouvir dizer, as que alteraram de boa-fé, as que de má-fé alteraram, as que interpretaram, as que rectificaram, as que tanto lhes fazia, e também as que se proclamaram única, eterna e insubstituível verdade, suspeitas, estas, acima de todas as outras [...] (Saramago, 1989, p. 124-125).

As fontes transformam-se em um problema, já que surgem em grande número e podem ser deturpadas, alteradas, colocando as informações sob suspeita. Em suma, elas não são confiáveis, configurando mais um empecilho para a escrita da nova História do cerco de Lisboa a que se dedica o revisor. O leitor consegue acompanhar a evolução do processo escritural, pelo número de páginas descartadas e pelo lento redigir da narrativa, que vai sendo mencionado: “[...] Cansou-se de percorrer o corredor, voltou ao escritório, mas não se sentou, olhou com nervosa irritação as poucas linhas que haviam restado do destroço, seis folhas, uma após outras, tinham sido rasgadas, e as emendas, as emendas como cicatrizes por fechar” (Saramago, 1989, p. 129). Um pouco mais adiante, o narrador aponta o avanço da escrita e, em consequência do número de páginas da obra de Raimundo Silva: “[...] a versão de que dispomos já leva doze páginas densíssimas [...]” (Saramago, 1989, p. 157).

Acontecimentos comuns ao universo dos escritores como a falta de inspiração e o bloqueio momentâneo também atingem Raimundo da Silva: “[...] agarrou na esferográfica para prosseguir o relato, mas percebeu que tinha o

cérebro vazio, outra vez uma página branca, ou negra de palavras sobrepostas, entrecruzadas, indecifráveis” (Saramago, 1989, p. 145).

Na construção romanesca, sem sombra de dúvida, um elemento imprescindível para o texto ficcional é o personagem. Raimundo Silva encontra-se às voltas com essa problemática e precisa eleger um protagonista para seu relato:

Raimundo Silva levanta-se e abre a janela. Daqui, se as informações da História do Cerco de Lisboa de que foi revisor não enganam, pode ver o local onde acamparam os ingleses, os aquitanos e os bretões, [...] Forte motivo temos para andar mirando a estes homens toscamente armados, em comparação com os arsenais modernos de Bond, Rambo and Company, e é ele o motivo, encontrar por aqui alguém que possa servir de personagem a Raimundo Silva, pois este, tímido por natureza ou feitio, infenso a multidões, deixou-se ficar na sua janela da Rua do Milagre de Santo António, sem ousar descer à rua, [...] (Saramago, 1989, p. 184).

Depois de muito elucubrar sobre a criação de um protagonista, o revisor decide-se por Mogueime, um soldado que esteve na tomada de Santarém (cidade portuguesa) e também concebe uma figura feminina por quem ele irá se apaixonar: Ouruana, que “foi apanhada na Galiza para servir de barregã a um cruzado, Há portanto uma história de amor” (Saramago, 1989, p. 264). Nesse momento do enredo, Maria Sara e Raimundo Silva já se apaixonaram e mantêm um relacionamento amoroso. Ele lhe dá as páginas do livro que está escrevendo para ela ler. Ela solicita informações sobre os personagens e o revisor explica os percursos de sua história e até como os dois personagens que criou vão se aproximar:

[...] Acabou [Maria Sara] de ler, e, sem virar a cabeça, pergunta, Quem é esta Ouruana, este Mogueime quem é, estavam os nomes, e pouco mais, como sabíamos. Raimundo Silva deu dois passos breves na direcção da mesa, parou, Ainda não sei bem, disse, e calou-se, afinal deveria ter adivinhado, as primeiras palavras de Maria Sara teriam de ser para indagar quem eles eram, estes, aqueles, outros quaisquer, em suma, nós. Maria Sara pareceu contentar-se com a resposta, tinha experiência suficiente de leitora para saber que o autor só conhece

das personagens o que elas foram, mesmo assim não tudo, e pouquíssimo do que virão a ser. [...] E essa Ouruana, sendo barregã de um cruzado, imagino que fidalgo, como vai ela parar ao soldado Mogueime, O mundo dá muitas voltas, a nós muitas mais, e a final delas é a morte, o cruzado Henrique, assim se chama, vai morrer não tarda, Ah, esse seu cruzado é o mesmo da História do Cerco de Lisboa, a outra, [...] (Saramago, 1989, p. 264).

Merece reparo aqui um fato que se observa nas narrativas de extração histórica de Saramago: ele procura valorizar e colocar em primeiro plano pessoas comuns, em romances como *Memorial do convento* (1982), *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984), *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (1991). O propósito do escritor português é tornar imortais essas figuras do povo, livrando-as do esquecimento (Cavalcante, 2018, p. 32), procedimento que vai a contrapelo da História factual, que se ocupa em registrar os eventos relacionados a grandes personalidades históricas. Nesse sentido, Raimundo Silva, ao conceber os personagens centrais de sua narrativa, traz dois representantes do povo, um soldado e uma concubina de um cruzado. O personagem escritor, em certa medida, espelha o escritor empírico, pois emprega as mesmas estratégias utilizadas por este para construir sua obra.

Em certa medida, nessa relação entre autor empírico e autor em abismo, é plausível considerar a existência de uma consciência autoscópica em relação à representação autoral dentro do romance saramaguiano que nos ocupa:

[...] o autor *en abyme* responde a um princípio autoscópico [A autoscopia é definida como uma experiência em que uma pessoa, acreditando estar acordada, vê seu corpo e o mundo a sua volta como se estivesse fora de seu corpo físico (Nogueira; Cortez, 2016, p. 20)], centrado na gênese do texto, nas condições e circunstâncias da escrita, como se o próprio autor olhasse a si mesmo e o mundo a sua volta de um ponto de vista distante e elevado. De fato, a obra literária aí aparece como uma paródia satírica do escritor e de seu mundo, como uma autocrítica alegre e desesperada ao mesmo tempo (Alonso, 2024, p. 134).

Raimundo Silva, enquanto autor, criador de um universo fictício, guarda semelhanças com Saramago nos seus procedimentos e escolhas dos elementos que vão compor a História do cerco de Lisboa que está escrevendo. Como já foi assinalado, há uma série de espelhamentos dentro do livro de Saramago, que se projeta em suas duas criações que assumem o papel de escritores: o senhor doutor e Raimundo Silva. Além disso, até mesmo os nomes de vários personagens também enfatizam esse jogo especular que perpassa toda a diegese: Maria é a diarista de Raimundo, Sara é a telefonista da editora onde este trabalha, Maria Sara é a supervisora dos revisores e a mulher por quem ele se apaixona. Além disso, o casal Mogueime/Ouruana, reverberam o par Raimundo/Maria Sara:

[...] neste momento em que estamos Raimundo Silva seria incapaz de escrever uma simples palavra mais, se de todo tem perdida a serenidade ao pôr-se a imaginar que talvez Mogueime, na véspera do assalto em massa já decidido, tendo diante dos olhos os muros de Lisboa resplandescentes de lumes nos eirados, se pusesse, ele, a pensar numa mulher algumas vezes avistada nestes dias, Ouruana, barregã de um cruzado alemão, e que a esta hora estará dormindo com o seu senhor, lá no Monte da Graça, certamente numa casa, sobre a esteira estendida nos ladrilhos frescos aonde nunca mais voltará a deitar-se o mouro. Mogueime abafava dentro da tenda e veio fora a desalterar-se, os muros de Lisboa, iluminados pelas fogueiras, parecem feitos de cobre, Que eu não morra, Senhor, sem provar o gosto da vida. Pergunta-se agora Raimundo Silva que semelhanças há entre este imaginado quadro e a sua relação com Maria Sara, que não é barregã de ninguém, com perdão da imprópria palavra, sem cabimento hoje no vocabulário dos costumes, afinal ela disse, Acabei há três meses uma ligação, não comecei outra, são situações obviamente distintas, supomos que de comum haja apenas o desejo, que tanto o sentia o Mogueime daquele tempo como o está sentindo o Raimundo Silva de agora, as diferenças, que as há, são culturais, sim senhor (Saramago, 1989, p. 254-255).

Embora o narrador pondere que as relações dos personagens sejam distintas, o que se observa, na verdade, é que há um paralelismo entre elas: tanto Ouruana quanto Maria Sara tiveram um relacionamento anterior antes de iniciarem um novo com seus parceiros. Pode-se

afirmar que se verificam relações prismáticas¹⁵ entre os nomes elencados acima, entre os dois casais, entre os autores fictícios e o autor empírico, enfim, estes constituem pequenos fragmentos que se espelham entre si e reduplicam elementos estruturais de *Histórica do cerco de Lisboa*, a partir do próprio título da narrativa, uma vez que o livro do senhor doutor e a obra que Raimundo escreve também o repetem.

Considerações finais

Em *História do cerco de Lisboa*, constatamos a existência de duas representações de figuras autorais ou do autor en abyme, seguindo os postulados do crítico Alain Goulet (1996, 2006). De um lado, temos um autor historiador que escreve uma obra histórica a respeito de um momento importante para a história de Portugal, que foi a retomada de Lisboa pelos portugueses com a ajuda dos cruzados (ingleses, normandos, flamengos, escoceses, alemães). De outro, surge a figura do revisor do texto do historiador, que altera o sentido dessa narrativa histórica, ao colocar um advérbio de negação no livro, que passa a negar que os cruzados tivessem auxiliado os portugueses.

Desafiado a escrever uma nova versão do fato histórico, contrariando-o, Raimundo Silva assume o papel de autor, criando personagens, sinalizando os problemas e dificuldades do seu processo criativo, além de refletir sobre as questões que envolvem a concepção de um texto ficcional, desvelando os meandros de sua escrita, os momentos de falta de inspiração diante da página em branco, os bloqueios.

Nessas duas manifestações autorais, é possível perceber aquilo que Mariângela Alonso

(2024) denomina de consciência autoscópica do autor, que se projeta e se vê nas suas criações ficcionais, as quais deixam entrever aqui e acolá elementos que caracterizam a poética de Saramago. No escritor historiador, senhor doutor, notamos o interesse pela temática histórica, que sempre foi recorrente nos escritos do autor português que, ao longo de sua carreira, engendrou narrativas que os críticos catalogaram como romances históricos. No personagem do revisor, quando ele atinge o *status* de autor e constrói uma versão contrária de um acontecimento histórico, percebemos as ressonâncias e reverberações das preocupações, dificuldades, limites que o perturbam e aqueles que Saramago enfrentou para concretizar os textos que publicou ao longo de sua vida.

É admissível considerar que as representações autorais que fazem parte de *História do cerco de Lisboa*, o senhor doutor e Raimundo Silva, são *alter-egos* de Saramago, por meio dos quais ele pode observar e descrever os bastidores de sua obra, satirizando e ironizando a figura do autor, e ao mesmo tempo, humanizando-a, relativizando a aura e o *glamour* que o público leitor tem em relação aos escritores. Pelo artifício da *mise en abyme* e, mais especificamente do autor *en abyme*, pode ser revelado aquilo que se encontra oculto, inclusive a figura do autor, conforme acertadamente assevera Mariângela Alonso (2024, p. 146), porque é como se o autor estivesse representado duas vezes, como personagem e como escritor, de modo a empreender um retorno autorreflexivo, enriquecendo a narrativa, tornando-a instigante e exigindo um leitor participativo, atento ao jogos especulares que o texto saramaguiano apresenta, não só em *História do cerco de Lisboa*, mas também em muitos outros livros que publicou.

15 Véronique Labeille (2011, p. 100) afirma que o prisma nos permite ver de diferentes ângulos, através da reduplicação, separação e bifurcação de cores e elementos, não apenas a economia do romance, mas também eventos contemporâneos, sejam eles sociais ou artísticos.

Referências

ALONSO, Mariângela. O jogo dos espelhos na ficção de Clarice Lispector. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017.

ALONSO, Mariângela. Mulheres em abismo: a personagem feminina em Marques Rebelo. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

BORGES, Wendel de Souza. O doppelgänger e as relações intertextuais entre O Médico e o Monstro - o estranho caso do Dr. Jekyll e do Sr. Hyde, de Robert Louis Stevenson, e Dr. Libério – o homem duplo, de Bariani Ortêncio. *Mediação*, Pires do Rio-GO, v. 18, n. 2, p. 24-34, jul.-dez. 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/14793>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CAVALCANTE, Ana Maria. O narrador-espectador de José Saramago: a relativização da distância espaço-temporal e os diálogos narrativos dramáticos. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo – FFLCH, 2018.

DÄLLENBACH, Lucien. *El relato Especular*. Traducción de Ramón Buenaventura. Madrid: Visor, 1991.

DUARTE, Bruno Marques. História do cerco de Lisboa: a prosa teórico-histórica experimental de José Saramago. *Revista Versalete*, Curitiba, v. 2, n. 3, jul.-dez. 2014. p. 235-248. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol2-03/235BrunoDuarte.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

GIDE, André. *Os moedeiros falsos*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GOULET, Alain. L'auteur 'abymé'. In: CHAMARAT, Gabrielle, et GOULET, Alain (éditeurs). *L'Auteur*. Caen: Presses universitaires

de Caen, 1996. Colloque de Cerisy-la-Salle. p. 112-126.

GOULET, Alain. L'auteur mis en abyme (Valéry et Gide). *Lettres françaises*, UNESP, Araraquara-SP, n. 7, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/view/2013>. Acesso em: 28 fev. 2026.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. London: Routledge, 1980.

LABELLE, Véronique. Manipulation de figure: le miroir de la mise en abyme. *Figura*, n. 27, 2011, p. 90-104. Disponível em: <https://wp.oic.uqam.ca/wp-content/uploads/2013/06/06.veronique-labelle-manipulation-figure.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SARAMAGO, José. *História do cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Submissão: março de 2026

Aceite: abril de 2026

INFÂNCIA, RESISTÊNCIA E MEMÓRIA EM *O SOM DO RUGIDO DA ONÇA*

Clara do Prado Patricio¹

Milena Barros Tavares²

Resumo: Neste artigo, analisamos uma textualidade do domínio da literatura no interior da Análise de Discurso, a partir de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Entramos analiticamente no texto pela narratividade, na leitura da obra *O Som do Rugido da Onça*, de Micheline Verunschik, cujo fio-condutor é o sequestro e tráfico de duas crianças indígenas. Temos como objetivo analisar como a branquitude se discursiviza na formação social da infância, considerando os atravessamentos ideológicos que constituem tais sujeitos. Perguntamos: “Como a branquitude se dá na formação social da infância, tanto nas crianças brancas europeias como no contexto brasileiro?”. Mobilizamos a teoria materialista do discurso, funcionando pelo movimento pendular entre teoria e análise. Com isso, compreendemos que as identidades das crianças são marcadas tanto pela branquitude quanto inscritas na resistência indígena, constituindo-se por um movimento de narratividade que produz efeitos de pertencimento e inscrição histórica, mesmo em condições atravessadas pela colonialidade.

Palavras-chave: Pêcheux. Análise de Discurso. Literatura. Indígena. Identidade.

CHILDHOOD, RESISTANCE AND MEMORY IN THE SOUND OF THE JAGUAR'S ROAR

Abstract: In this article, we analyze a textuality from the literary domain within Discourse Analysis, based on Michel Pêcheux and Eni Orlandi. We analytically approach the text through narrativity, in the reading of *The Sound of the Jaguar's Roar*, by Micheline Verunschik, whose guiding thread is the kidnapping and trafficking of two Indigenous children. Our objective is to analyze how whiteness is discursivized in the social formation of childhood, considering the ideological crossings that constitute such subjects. We ask: “How does whiteness operate in the social formation of childhood, both among white European children and in the Brazilian context?” We mobilize the materialist theory of discourse, operating through a pendular movement between theory and analysis. Thus, we understand that the children's identities are marked both by whiteness and by Indigenous resistance, being constituted through a movement of narrativity that produces effects of belonging and historical inscription, even under conditions shaped by coloniality.

Keywords: Pêcheux. Discourse Analysis. Literature. Indigenous. Identity.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Estudos Linguísticos (UFPR). E-mail: clappatricio@gmail.com>

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Estudos Linguísticos (UFPR). milena18barros.05@gmail.com

Introduzindo questões

Neste texto, tomamos como objeto uma textualidade do domínio da literatura, embora não tenhamos como objetivo adentrar esse campo teórico. Filiamo-nos à Análise de Discurso, a partir de Michel Pêcheux, e aos desdobramentos e transformações da teoria materialista do discurso propostos por Eni Orlandi e por pesquisadores vinculados a esse campo teórico. Interessa-nos, então, colocar em suspenso o funcionamento da memória, considerando as repetibilidades, a filiação dos sujeitos e o conseqüente funcionamento da ideologia em práticas sociais.

Assim, na esteira de Eni Orlandi (2017), afastamo-nos da retórica e, por isso, entramos analiticamente no texto pela narratividade, como funcionamento da memória (constituída), que ele engendra na leitura da obra *O Som do Rugido da Onça*, de Micheline Verunschik, publicado pela primeira vez em 2021. O acontecimento fio-condutor da obra é o sequestro e tráfico de duas crianças indígenas, em 1820.

Essas crianças foram enviadas à Europa, e esse destino não é indiferente aos efeitos de sentido dessa textualidade, possibilitando-nos pensar em análises de entremeio. Isso significa, de acordo com Eni Orlandi (2017, p. 19), considerar a relação entre diferentes disciplinas, suas práticas e seus conceitos, sem, contudo, “neutralizá-las em uma só coisa. São distintas e independentes”. Trata-se, portanto, de campos que se entrelaçam — a teoria materialista do discurso, a Literatura e as questões de gênero.

Se, na narratividade, nos inquietamos com as relações entre as personagens, propomos responder à seguinte questão: como a branquitude é discursivizada na formação social da infância de crianças brancas europeias e não brancas no contexto brasileiro? Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar como a branquitude se discursiviza na formação social

da infância, a partir da sequência discursiva em questão, considerando os atravessamentos ideológicos que constituem tais sujeitos.

Com isso, e em consonância com o nosso objeto e com a questão de pesquisa, destacamos que a teoria materialista e a literatura se cruzam no que tange ao social, ao trabalho com a linguagem, como diz Barthes (2004), subvertendo a língua, considerando os processos discursivos (metáforas, paráfrases, entre outros).

Para fins de análise, tomamos a sequência discursiva (SD) “o sequestro e tráfico de duas crianças indígenas à Europa”, buscando os deslocamentos possíveis desse enunciado. Para dar conta dos objetivos e responder à questão de pesquisa, mobilizamos conceitos da Análise Materialista do Discurso e, conforme descrito por Petri (2013), entremeamos teoria e análise em um movimento de idas e retornos concomitantes, metaforizado pelo pêndulo.

Entremeando teoria e análise

Trabalhamos com o conceito de memória e com a repetibilidade, quais sejam: registros dos primeiros navios negreiros aportados em território brasileiro, com pessoas escravizadas da África, no início do século XVI, em 1530. Essa violência continua e o que o texto literário nos traz é o tráfico de povos subjugados pela branquitude europeia quase 300 anos depois. A própria continuidade da relação entre colonizadores e colonizados nos colocam frente a mecanismos ideológicos reiterados em momentos históricos distintos.

A reiteração, de acordo com Nunes (2005) indica deslocamentos, rupturas e movimentos constitutivos de efeitos de sentidos articulados à historicidade, ao modo como a história funciona na Análise de Discurso (AD) pela exterioridade. Esse movimento permite que se compreenda a partir das condições de produção em sentido

amplo as interpelações ideológicas, funcionando no texto como um todo e não só nas sequências discursivas, como aquela que trouxemos.

As formações discursivas nas quais os sujeitos em movimento se inscrevem são sustentadas pela narratividade do texto literário e decorrem da interpelação ideológica, que naturaliza práticas de discriminação no romance *O Som do Rugido da Onça*. Podemos dizer que tais práticas reverberam no interdiscurso, conforme Eni Orlandi (2001), ressoando por meio de pré-construídos, nos termos de Michel Pêcheux ([1975] 2009), isto é, como aquilo que fala antes, produzindo efeitos de presença mesmo na ausência.

Desses fenômenos, destacamos os deslocamentos a partir da SD e aquilo que aparece como evidência pelo funcionamento da ideologia, fazendo com que o sentido seja tomado como transparente. Para isso, desloca-se:

1) o destino: não chegam ao Brasil e sim o deixam;

2) o sujeito: trata-se de sequestro e tráfico de pessoas indígenas, uma identidade submetida “à invisibilidade e à irrelevância na história oficial” (Baniwa, Gersem, 2022) brasileira, também no que diz respeito aos processos de memória da escravização.

3) mais uma vez o sujeito: são crianças e “crianças” são designadas na obra. A associação entre infância e escravização encontra afastamentos porque ou se dá visibilidade histórica aos adultos escravizados, ou retira-se das crianças esta marcação identitária. Vale dizer que se retira das pessoas escravizadas a marcação identitária da humanidade, de modo geral.

Os deslocamentos apontados resultam em inquietações que nos levam à nossa questão de análise, de “*Como a branquitude se dá na formação social da infância, tanto*

nas crianças brancas europeias como no contexto brasileiro?”. Essa questão pode ser sintetizada em outro questionamento: “Na infância, já há branquitude?”. A partir dessa pergunta, investigamos a formação social das crianças brancas europeias na obra e traçamos aproximações (seriam repetições?) e afastamentos (deslocamentos? rupturas?) com a formação social das crianças brancas nas condições de produção brasileira, havendo uma continuidade de sujeitos e discursos orientada pela colonialidade.

Colocar em suspenso os efeitos de evidência faz parte dos gestos de leitura e de análise do texto, como discurso, buscando o que ressoa desde o interdiscurso, o que da história funciona como historicidade e das tomadas de posição da nossa posição, enquanto analistas: “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpretativa. O sujeito leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (Orlandi, 1999, p. 116).

Tendo em conta a nossa inscrição na formação geográfica e étnico-racial brasileira – somos três analistas brancas, duas sulistas e uma nortista – buscamos construir um dispositivo – conjugando o dispositivo teórico de interpretação e o dispositivo analítico – voltado à compreensão da formação social da branquitude na infância, no contexto da colonialidade, já que nos vemos deslocadas de um Brasil colonial escravocrata, na primeira repetição identificada; a um Brasil colonizado de cujo território são sequestradas e traficadas crianças indígenas para uma Alemanha monárquica, no século XIX; até a configuração contemporânea que nos coloca frente à formação discursiva (FD) da colonialidade, tensionada constantemente pela heterogeneidade movida, muitas vezes, pelos movimentos sociais, artes e academia, a quem também recorremos.

Iñe-e e Juri: “Eram crianças que aquele branco queria”

Em *O Som do Rugido da Onça*, a narratividade funciona por focos e lugares de sujeitos em suas inscrições: em primeira e em terceira pessoa, há a perspectiva dos povos indígenas Miranha e Juri; de Tipai uu, a onça; de cientistas alemães; e da corte, da mídia e da medicina europeia, no período em que se passa o enredo; e, em um breve momento do século XXI, de Josefa, uma mulher indígena que vive em São Paulo.

Entrelaçando focos e lugares, são-nos apresentadas duas crianças, Iñe-e e Juri, que foram raptadas de seus territórios e têm seus nomes e destinos — de encantados e guerreiros — sequestrados. Iñe-e, neta do xamã de seu povo, cresce sob destinações coletivas, como “os ritos das comidas, os usos da açacurana, o preparo do curare” (Verunsch, 2021, p. 12). Mantém, ainda, uma relação íntima com os rios e as águas e, nos movimentos de sentido que atravessam o título da obra, apreendemos sua relação com a onça: desde o dente do animal, dado por seu avô, até a Onça Grande, Tipai uu, que a protege, culminando em seu próprio encantamento como Uaara-Iñe-e.

A aproximação dos brancos insere uma nova FD no território indígena Miranha, mas não em sua cosmovisão. Conhecemos Martius e, assim, o sujeito branco – e os efeitos de sentido provocados pela sua chegada: explorador, poderoso X ignorante, fraco, “feio”:

Até que se deu a chegada daquele homem desconhecido. Ele viera em uma grande comitiva como se fosse um grande chefe. Havia três montarias, um pequeno séquito de escravos, caçadores e pescadores a seu dispor, e muitos outros homens, entre eles um parente e um outro branco já conhecido do povo miranha. Esse branco, sempre com as armas postas na cintura, era muito animado, falador, conhecedor da floresta e das gentes de origem dela. Uma comitiva de muitas canoas fora anunciada dias antes pelos vizinhos, mas a embarcação do desconhecido, que era a principal, veio coberta de folhas de tamarica, para protegê-lo do sol, e só isso já indicava sua importância. Doze homens remavam para ele, uns da nação dos

coerunas e outros da nação dos macunás. O homem que era como um grande chefe tinha um aspecto lastimável, por estar doente parecia que houvesse sido banhado na tintura rubra do achiote. Picadas dos carapanãs formavam calombos em seu corpo, e Iñe-e achou que aquele era um homem muito feio (Verunsch, 2021, p. 13-14).

As tensões e relações de força produzidas pelos encontros discursivos desaguam em processos de desidentificação e contraidentificação, nos termos de Michel Pêcheux ([1975] 2009). Um caso central é o do pai de Iñe-e: “Iñe-e escutara uma vez as mulheres, sua mãe entre elas, dizendo que o pai pegara a doença dos brancos e que estava se tornando um estrangeiro em sua própria nação” (Verunsch, 2021, p. 15). Na negociação entre esse pai e Martius, “firmaram acordo sobre a venda de sete crianças. Mas o homem branco deixaria o porto dos Miranhas levando consigo oito vidas. Iñe-e fora dada como presente” (Verunsch, 2021, p. 16).

Juri, por sua vez, é um menino de seu povo, destinado a suceder o pai na vida na floresta. Com ele, repete-se, no século XIX, o que já se observa no percurso de Iñe-e e, em outra escala histórica, nos processos de captura e deslocamento de povos africanos, raptados de seus territórios e destinos desde o século XVI. Martius narra:

[...] o capataz me mostrou os índios sob o comando do seu senhor, dos quais me foi permitido escolher um, que me atrevi a mostrar na Europa e educar à humanidade europeia. Na manhã antes da nossa partida, os índios homens apareceram enfileirados no pátio da frente da casa. Apontei para um belo menino Juri, o capataz o tirou da fila. Era filho do líder de uma horda indígena que morrera em combate (Verunsch, 2021, p. 24).

Acompanhamos, ainda, a violência, exploração, adoecimento, a perda de seus nomes, suas memórias e suas vidas, na Europa: “[...] ele é Johann, do povo Juri, e ela, Isabella, do povo Miranha. Ou tão somente Miranha e Juri, dois

rostos sem corpo, dos nomes sem história”. Vale dizer que a cosmovisão Miranha e a narratividade do livro dão continuidade à vida encantada de Iñe-e como Uaara-Iñe-e, quando a menina se vê onça, novamente na floresta e próxima de seus rios e águas, construindo identificações e sinalizando para traços de individuação da comunidade. Entre um e outro desses fatos narrados, assistimos ao encontro, e seus efeitos, verdades e discursos, entre as crianças indígenas e crianças brancas da corte europeia.

Na infância, já há branquitude?: “Uma coisa assombrosa”

As crianças, em si, são historicamente significadas como seres incompletos, em transição para a vida adulta. Se, em termos universais, foram muitas vezes invisibilizadas, conforme aponta Manuel Sarmiento (2008), a marcação étnico-racial as diferencia. Grada Kilomba (2019, p. 79) aborda o mecanismo da animalização, pelo qual “[...] o sujeito negro torna-se a personificação do animal – a/o selvagem”. A associação entre indígenas e o “selvagem” também se mostra recorrente, sustentada por uma memória colonial que os inscreve em uma posição-sujeito marcada pela inferioridade, pela negação de humanidade e pela necessidade de tutela.

Podemos observar esse funcionamento discursivo, por exemplo, em textos jurídicos dos séculos XIX e XX, nos quais o indígena é designado como “silvícola” — termo que significa “habitante da selva”. Trata-se de um eufemismo que suaviza a ideia de “selvagem”, mas mantém efeitos de sentido de não pertencimento à comunhão nacional (Soares; Zattar, 2022).

Esse modo de inscrição jurídica atualiza o olhar colonial que, desde os relatos do descobrimento, produzia o indígena como próximo do animal (selvagem) e distante

do humano (humanidade), justificando sua subordinação e apagando sua condição de sujeito de direitos. Mais uma repetição colonial que aproxima a negritude e os povos originários, estes últimos, muitas vezes, ausentes nas teorias que discutem a formação social e discursiva. O texto literário, entretanto, exhibe esse tratamento:

A travessia do mar para os prisioneiros era uma coisa totalmente diferente do que era para os cientistas, muito embora para uns e outros fosse conflitiva. [...] Os bichos foram os primeiros a morrer. Em seguida, as crianças. O caminho do mar transformado em uma vala comum e inconstante. Crianças e bichos, todos tombados na água sem nenhum ritual [...] E uma a uma as crianças foram falecendo, até que sobrassem de pé apenas ela e o menino Juri (Verunschck, 2021, p. 31).

Identificamos aqui o deslocamento dos sentidos atribuídos às crianças, quando estas não são brancas, e reiterações de lugares sociais e discursivos a elas atribuídos, neste caso, pela analogia que aproxima pessoas e crianças negras e indígenas de animais e, mais, objetos: “Logo nos primeiros dias após sua chegada, as filhas mais novas do rei elegem Iñe-e e o menino Juri como seus novos brinquedos” (Verunschck, 2021, p. 53).

Essa analogia se desdobra nas relações de dominação entre povos e classes subalternizadas e povos e classes dominantes. Conforme Sema (2019, p. 76, apud Ferreira, 2021, p. 8), “[...] ao longo da história, o ser humano tem definido o animal em relação a si mesmo, e, por isso, as características dos animais têm sido vistas como uma negação das características humanas — o não humano, o Outro”. Essa construção do Outro não se limita à relação humano/animal, mas se expande para a compreensão de mundo, sustentando processos de hierarquização e exclusão.

Nesse sentido, identificamos uma continuidade discursiva — do século XVI ao XXI — e seus efeitos no cotidiano, por meio da

linguagem e do discurso, na manutenção desses mecanismos de força.

No âmbito da infância, a universalização da branquitude em espaços vinculados às empreitadas colonialistas (século XVI), à monarquia (XIX), à educação e à arte (XXI), entre outros, no contexto da modernidade/colonialidade, produz a atribuição da outridade às identidades étnico-raciais não hegemônicas. Ao pensarmos em *Iñe-e* e *Juri*, crianças indígenas, observamos a formação de conflitos que envolvem expectativas de vida adulta, processos de segregação e (des)identificação com seu grupo étnico-racial. Tais conflitos, ao serem vivenciados em um mundo exterior branco, afetam suas subjetividades. Das reações desses personagens trataremos na próxima seção. Neste momento, voltamos nossa análise à construção da branquitude na infância, a partir e para crianças brancas.

Na obra, tendo como destino laboratórios e museus para fins de pesquisa, compondo outro ponto da complexa rede, também discursiva, de racismo retratada no livro, aqui em sua dimensão científica, e o castelo do rei, para entretenimento da corte — configurando o racismo recreativo —, as crianças são colocadas frente às filhas e aos filhos do monarca. Como demonstrado, são tomadas como brinquedos pelas crianças brancas. No entanto, se, com brinquedos, objetos inanimados, a relação estabelecida se dá de modo cuidadoso e afetuoso:

Além do mais, as filhas do rei possuem bonecas, filhas que não se mexem, meninas em tudo iguais a elas, de peles muito pálidas, de cabelos e olhos claros, mas muito pequenas. [...] As filhas do rei tratam essas bonecas com muito carinho e suas vozes se tornam mais finas quando falam com elas. Uma coisa assombrosa (Verunsch, 2021, p. 54).

Com *Iñe-e* não se passa o mesmo: “[...] puxam-na pelos braços, insistem em pentear

seu cabelo e repetem palavras [...]”. Como as bonecas, entretanto, a menina não reage” (Verunsch, 2021, p. 54). Discursivamente, são produzidos movimentos de sentido, pelas crianças brancas, que retiram a subjetividade das crianças indígenas e as reduzem a objetos. Kilomba (2019) identifica nisto efeitos de poder e violência. Nesta dinâmica, constituem-se percepções de autoimagem que valoram a identidade branca e subjagam a identidade indígena, mesmo na infância.

A formação social da branquitude, mesmo na infância, insere-se na formação discursiva da colonialidade, em um movimento de retroalimentação que fortalece subjetividades e identidades brancas como norma, isto é, como hegemonia. Trata-se do “construto ideológico no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista” (Silva, 2017, p. 27). Nesse funcionamento, sujeitos não brancos são significados de diferentes modos: tornam-se experimentos para cientistas, animais para tripulantes, troféus para a corte alemã e brinquedos para as crianças.

Esse imbricamento discursivo constitui o sujeito da infância branca como universal, aquele que detém vantagens simbólicas e materiais, ao mesmo tempo em que as protege e as reproduz no interior de seu grupo.

Na infância, já há resistência? “a menina está diferente”

Das reações de *Iñe-e* ao seu tratamento como boneca, pelas filhas do rei, “toda aquela festa e ajuntamento de curiosidade a enfadam. O cansaço que se sente tem o peso de muitos fardos” e “*Iñe-e* sente-se cansada e tudo aquilo a molesta” (Verunsch, 2021, p. 51; 54), demonstrando a percepção dos processos de objetificação. As pistas de *Iñe-e* e *Juri* nos acompanham no livro, e em gestos de leitura

atentos aos sentidos inscritos na história do livro e do Brasil, encontramos produções discursivas de resistência distintas em Iñe-e e Juri.

Neste ponto, a marcação repetitiva da adversidade e da oposição dos comportamentos das personagens nos inquieta: “Ao contrário do menino, naturalmente curioso e vivaz, Iñe-e evita olhar os brancos diretamente. Espreita-os de soslaio, o suficiente para intuir quem são” e “Quando se aborrecem com Iñe-e, a abandonam por alguns momentos, trocando-a pelo menino Juri, que às vezes se mostra mais receptivo [...]. Mas nem sempre” (Verunsch, 2021, p. 50; 54).

Recorremos, uma vez mais, a teorias étnico-raciais que discutem a negritude por entender a filiação discursiva e ideológica comum do racismo colonial. Assim como os pretos velhos foram retratados, papel desempenhado significativamente pelo registro escrito e literatura de autoria branca, como passivos e submissos, na nota publicada pelo seu falecimento em jornal alemão, a vida e morte de Juri são assim descritas:

Faleceu o jovem indígena Johann Juri a quem os cientistas doutores Von Spix e Von Martius libertaram do cativo no Brasil e trouxeram para esta cidade de Munique. Sua morte foi consequência de uma pneumonia crônica e de supurações causadas pelo estranhamento ao nosso clima. Ele suportou essa doença duradoura com muita tranquilidade, mantendo o caráter calmo que sempre demonstrou. Morreu tão gentilmente quanto viveu (Verunsch, 2021, p. 69-70).

Aproximam-se as percepções de passividade, submissão e gentileza. Não nos escapa que os comportamentos de Juri com os cientistas, com a corte e com as crianças brancas colocam-no no extremo oposto do indígena selvagem que, para Santos e Soares (2021), está na metáfora da domesticação que serve tanto aos povos originários, quanto à própria floresta. Como os autores, buscamos práticas que, sufocadas pelos atos de resistência direta e

objetiva, dão ao menino Juri a possibilidade de encontrar ar para respirar.

Conceição Evaristo, em entrevista à Camile Bopp (2020) identifica que para continuar vivendo, a população escravizada, no contexto do racismo científico e recreativo, e mesmo os modos de transporte, o tráfico, e a exploração dos corpos de Juri e Iñe-e, identifica-se o processo de escravização, fazia o possível. Este possível era expressado pela engenhosidade. A passividade, palavra da autora, e a gentileza, como se descreve Juri, são engenhosidades para escutar mais, saber mais e viver mais, são, então, também expressões de resistência.

Para Iñe-e, a resistência se materializa no silêncio: não falar, não interagir e nem mesmo olhar para o céu da Baviera, significam uma forma de recusa ao mundo colonial e ao seu destino traçado pelos colonizadores. “Quando Iñe-e pisa no chão de Munique, ela não olha para o céu nem para as construções dos brancos, que a tornaram simultaneamente arrogante e feia, como toda cidade dos inimigos se figurava para ela” (Verunsch, 2021, p. 37). O silêncio de Iñe-e encontra ecos nas discussões feitas por Luiz Eloy Terena (2021) ao discutir a respeito da resistência indígena: formas de luta que nem sempre se expressam no confronto direto, mas também em práticas que negam a assimilação e afirmam a existência diante das tentativas coloniais de apagamento.

A resistência indígena, nesse sentido, pauta-se por uma diversidade de modos de viver; existir, para os povos indígenas, é o próprio ato de resistir diante de condições sociais e históricas marcadas por políticas de extermínio e/ou de etnocídio. O uso da língua própria de seu povo, a resistência ao uso da língua portuguesa e ao conseqüente apagamento da língua materna, bem como o uso de cocares, pinturas e instrumentos, representam esse gesto de (re)existir.

Trata-se de um funcionamento de ruptura no interior da formação discursiva hegemônica, em que a resistência é aquilo que falha, que escapa pelas fissuras; é o ritual que falha, conforme Michel Pêcheux (2012, p. 17).

E acrescentamos que até as últimas consequências a interpelação ideológica, como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: “uma palavra por outra” é uma definição (um pouco restritiva) da metáfora, mas também o ponto em que um ritual chega a quebrar no lapso ou no ato falho

E acrescentamos que, até as últimas consequências, a interpelação ideológica, como ritual, supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: “uma palavra por outra” é uma definição (um pouco restritiva) da metáfora, mas também o ponto em que um ritual chega a quebrar no lapso ou no ato falho Pêcheux (2012). Nessa direção, é justamente nessa falha — no lapso, no deslocamento — que se torna possível apreender a emergência da resistência, como aquilo que escapa ao funcionamento pleno da interpelação.

Ainda que, atravessada pelo pensamento de vingança e de morte contra aqueles que a levaram para longe de casa, “[...] ela não mais Iñe-e, uma menina-jaguar, mataria sim. Mataria os cientistas que se faziam de donos. Primeiro arrastaria os dois pelo cangote, depois partiria duas colunas a dentes.” (Verunschck, 2021, p. 38). O silêncio, como gesto simbólico e político, foi sua maneira de resistir, ressoando com o que Ailton Krenak (2019) chama de adiar o fim do mundo: resistir pela recusa e pelo recolhimento, sustentando outras formas de existir diante da violência colonial.

Entretanto, é na figura de Uaara-Iñe-e, junto à Tipai uu, que se concretiza a vingança e que se inverte o poder na disputa de forças pela vida e pela morte, entidades (re)conhecidas,

“ninguém que se atreveu a se embrenhar em mata a mó de caçar Tipai uu e Uaara-Iñe-e, porque de um jeito ou de outro sabiam que as duas eram encantadas” (Verunschck, 2021, p. 96).

A elaboração dos sentimentos e percepções da menina, menina-onça nos é apresentada:

Uaara-Iñe-e saiu de dentro d’água com Onça Grande, Tipai uu. Uaara-Iñe-e não figurava mais nem como a menina que tinha sido nem como a onça nova em que há muito pouco tinha se transformado. Ela saiu do igapó como onça muito velha, onça que sabia ter reiva, e ódio suçaraneando dentro dela andejava pelo caminho do sangue (Verunschck, 2021, p. 106).

Uaara-Iñe-e sobressai o sujeito da infância e ocupa uma posição da cosmovisão Miranha em confronto com a FD moderna-colonial: assiste à morte de Spix e mata Martius. Nestes excertos, identificamos a discursivização da resistência (1) dentro de uma mesma FD e (2) em sua contraidentificação.

(1) Juri, passivo e gentil e Iñe-e, silenciosa e distante, presos às posições de objetos e animais às crianças atribuídas, resistem ainda mantendo-se no campo material e discursivo da modernidade e colonialidade. Operam suas engenhosidades para sobreviver. Não sobrevivem. De sua morte e do sentimento de vingança - “[...] a vida não é considerada por eles um grande bem, e a morte lhes é indiferente. Com ela, tudo se acaba; só sobrevivem o ódio e a vingança como espectros atormentadores (p. 26) - é produzida a contraidentificação discursiva, conforme

(2) Uaara-Iñe-e escapa da ordem violenta colonial e cria outra ordem de violência, poder e vida. Este segundo ponto poderia ser explorado, ainda, mas esse não é nosso foco, sugerimos, entretanto: (2.a) pensar a redistribuição de violência (Mombaça, 2021); e (2.b) as relações entre essa narratividade e a biopolítica (Foucault, 1988) e a necropolítica (Mbembe, 2018).

Considerações finais: “há uma criança aqui”

Suspender o funcionamento da memória, tendo como horizonte a análise dos atravessamentos ideológicos no texto literário, implica concebê-lo como narratividade e como funcionamento de uma memória constituída. Esse gesto nos conduz a um exercício analítico fundado em processos de leitura que envolvem aproximações e afastamentos.

Tomamos a SD “o sequestro e tráfico de duas crianças indígenas à Europa” e, a partir dela, construímos um eixo estruturante para o nosso olhar sobre as crianças na obra, que se divide em dois afluentes.

O primeiro traz inquietações sobre a formação social e discursiva da branquitude na infância: as repetibilidades ao longo da história (colônia, monarquia, democracia - tempos e organizações pelas quais percorremos nesta análise), e o uso reiterado dos mecanismos de objetificação e animalização para os corpos das crianças indígenas, percepção que poderia ser expandida para toda identidade étnico-racial que não a hegemônica, indica-nos uma resposta à pergunta: sim, na infância, já há branquitude.

Esta resposta funciona como gancho para o segundo caminho que navegamos: observamos os mecanismos de resistência colocados em funcionamento, também na infância, também por crianças, voltando-nos agora aos indígenas, Iñe-e e Juri. Como à primeira questão, para esta também temos uma resposta afirmativa: sim, na infância, já há resistência.

Parece-nos que nas relações multi-étnicas e raciais, as duas respostas caminharão juntas: se há branquitude, as outridades produzirão resistência. Também quando crianças.

Assim, retomamos a narratividade como funcionamento da memória que se inscreve nos processos identitários, diferenciando do processo de contar ou narrar uma história. Nesse sentido,

acompanhamos a formulação de Orlandi (2017, p. 30) a “narratividade como a maneira pela qual a memória se diz em processos identitários”, apoiados em modos de individualização do sujeito, afirmando e vinculando sua existência a espaços de significação. Desse modo, no livro *O Som do rugido da onça* verificamos que as identidades das crianças, são marcadas tanto pela branquitude, quanto inscritas na resistência indígena, sendo construídas por esse movimento de narratividade, que dá existência, gestos de pertencimento e de inscrição histórica aos sujeitos, mesmo em condições de produção atravessadas pela colonialidade.

Referências

BANIWA, Gersem. História indígena: do mundo em extinção ao mundo dos mundos. *Revista Rosa*, v. 6, 2022.

BROPP, Camille. “Jogo de cintura foi estratégia do negro para sobreviver”, diz Conceição Evaristo na abertura do Copene 2020. Notícias UFPR. Publicado em 9 de novembro de 2020, 2020.

FERREIRA, Natalia. Colonialidade da linguagem, pedagogia da crueldade e referente ausente. *Mosaico*, v. 13, n. 20, 2021.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo no cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 edições, 2018.

- MOMBAÇA, Jota. Não Vão nos Matar Agora. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- NUNES, José Horta. Leitura de Arquivo: historicidade e compreensão. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2. Anais [...]. Porto Alegre: SEAD, 2005.
- ORLANDI, Eni Puccineli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: 2001.
- ORLANDI, Eni. Era uma vez corpos e lendas: versões, transformações, memória. In: ORLANDI, Eni. Eu, tu, ele: o real da história. Campinas: Pontes, 2017. p. 29-48.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do Discurso. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel (1975). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp: 2009.
- PÊCHEUX, Michel. (1990) Delimitações, inversões, deslocamentos. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 19, p. 7–24, 2012. DOI: 10.20396/cel.v19i0.8636823. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 14 de abril de 2026
- PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (org.). Análise de discurso em perspectiva: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 37-48.
- SANTOS, Gilton Mendes; SOARES, Guilherme Henrique. Amazônia Indomável: relações fora do alcance da domesticação. Mundo Amazônico, v. 12, n. 1, 2021.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.
- SILVA, Priscila Elizabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Org.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.
- SOARES, Neures Batista de Paula; ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. A designação do índio nas relações integrativas de enunciados da Lei 6.001/73. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, v. 25, n. 49, p. 80–107, jan./jun. 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i49.8665483. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8665483/29508>. Acesso em: 8 set. 2025.
- TERENA, Luiz Eloy. Movimento e resistência indígena no contexto pandêmico brasileiro. Trabalho Necessário, Niterói, v. 19, n. 38, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52886>
- VERUNSCHK, Michelyny. O Som do Rugido da Onça. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Submissão: abril de 2026

Aceite: abril de 2026.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DAS *FAKE NEWS*

Marcio José de Lima Winchuar¹

Resumo: Este artigo discute as práticas de leitura em um contexto marcado pela disseminação de *fake news*. Apresenta como objetivo central desenvolver uma proposta de leitura crítica que contribua para a formação inicial e continuada de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos relacionados aos multiletramentos (Rojo, 2022) e ao letramento literário (Cosson, 2019), articulados a uma concepção de leitura como prática social, dialógica e de combate a alienação (Silva, 1998), fundamentam este artigo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica aliada à elaboração de uma sequência básica de leitura, estruturada nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, a partir de diferentes gêneros e linguagens. Os resultados indicam que práticas intencionais de leitura literária contribuem significativamente para a formação de professores e para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas de Leitura. Letramento Literário. Fake News.

TEACHER EDUCATION AND READING PRACTICES IN ELEMENTARY EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO ADDRESSING FAKE NEWS

Abstract: This article discusses reading practices in a context marked by the spread of fake news. Its main objective is to develop a critical reading proposal that contributes to the initial and continuing education of teachers in the early years of Elementary School. The study is grounded in research on multiliteracies (Rojo, 2022) and literary literacy (Cosson, 2019), articulated with a conception of reading as a social, dialogical practice aimed at combating alienation (Silva, 1998). Methodologically, it is a bibliographic study combined with the development of a basic reading sequence, structured in the stages of motivation, introduction, reading, and interpretation, based on different genres and modes. The results indicate that intentional literary reading practices significantly contribute to teacher education and to the development of students' critical thinking.

Keywords: Teacher Education. Reading Practices. Literary Literacy. Fake News.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente e Coordenador de Estágio Curricular Supervisionado no Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX. E-mail: marcio.winchuar@unespar.edu.br

Considerações iniciais

Este texto é parte de um projeto de formação continuada oferecido pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A prática formativa foi desenvolvida no ano de 2025, na região do Vale do Iguaçu (PR), tendo como objetivo promover práticas de ensino da leitura em um contexto marcado pelos multiletramentos presentes na sociedade, abordando a necessidade de enfrentamento das fake news².

Partimos de Rojo (2012, p. 13) ao discutir o conceito de Multiletramentos apontando para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presente em nossa sociedade, sendo: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica”. Nesse sentido, para participar da sociedade contemporânea, não basta saber ler e escrever textos tradicionais, mas é preciso saber interpretar e produzir sentidos considerando diferentes linguagens e contextos culturais. A partir dessa constatação, as reflexões acerca da leitura e da constituição de leitores críticos assumem centralidade no presente artigo, conduzindo à necessidade de problematizar o texto, bem como suas condições de produção e circulação.

Na atualidade, ao tratarmos do acesso “em massa” a diferentes informações, questionamos sobre quais e por que razões elas chegam “nas telas” da população. São informações aleatórias ou “fabricadas” e disseminadas para determinados públicos? Vale lembrar que o Brasil tem se mostrado como terra fértil para a disseminação de *fake news*, em que grande parte da população afirma ter acreditado em

conteúdos falsos. Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva e publicada pela Agência Brasil em abril de 2024, oito em cada dez brasileiros já deu credibilidade a *fake news*³.

Nessa conjuntura, a leitura crítica configura-se como uma competência indispensável diante da intensificação e da diversidade dos fluxos informacionais. Nesse cenário de “explosão” de conteúdos, observamos que determinadas notícias, sobretudo aquelas desprovidas de rigor ou intencionalmente distorcidas, podem representar riscos significativos ao leitor pouco experiente, que, sem o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas, “[...] se deixa enganar e, o que é pior, contribui para a disseminação de informações sem procedência” (Santos; Miranda, 2020, p. 2).

Entre os diversos papéis sociais da escola, defendemos que a formação de leitores críticos é um dos principais. Este trabalho, ao nosso entendimento, deve iniciar desde os primeiros anos de escolarização, construindo uma narrativa de inacabamento e não neutralidade dos textos, compreendidos aqui de forma ampla, considerando as diversas formas que diferentes informações chegam até a tela do celular, por exemplo, tais como vídeos, áudios, imagens, entre outros.

Reafirmamos que a escola, como uma instituição que zela pelo conhecimento, pela pesquisa e pela formação cidadã, é o espaço de promoção de momentos de discussões, reflexões e levantamentos de hipóteses acerca do que os estudantes consideram como verídicos, conforme menciona Pietrobon (2020). Nessa perspectiva, destacamos o papel do educador como aquele que não só ensina a ler as palavras e as linhas, mas as “entrelinhas”, evidenciando as condições de produção que envolvem o texto.

2 Trata-se de uma expressão em inglês utilizada para se referir a notícias falsas, frequentemente produzidas e divulgadas de forma intencional para desinformar ou manipular a opinião pública.

3 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-04/quase-90-dos-brasileiros-admitem-ter-acreditado-em-fake-news> Acesso em 05 de abril de 2026, às 10h30min.

Já é consenso entre alguns pesquisadores e educadores que as notícias falsas estão cada vez mais presentes na sociedade e que um dos caminhos para enfrentá-las baseia-se em propostas de leitura críticas, com lugar ao diálogo, à pesquisa e à produção coletiva do conhecimento. Sendo assim, questionamos: de que modo os processos de formação docente podem subsidiar a elaboração e implementação de propostas de leitura crítica que contribuam para a formação de estudantes capazes de identificar e problematizar *fake news*?

Para responder a esse questionamento, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma proposta de leitura crítica que contribua para a formação inicial e continuada de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, partimos de uma pesquisa bibliográfica⁴ e da elaboração de uma sequência básica de leitura, baseada em Rildo Cosson (2019), voltada a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, configura-se como um dos principais caminhos para o enfrentamento do fenômeno das *fake news*, na medida em que atribui ao professor um papel central na mediação das informações que circulam socialmente. Desse modo, ao fortalecer o repertório crítico dos docentes, bem como ao demonstrar os caminhos possíveis para o trabalho com a leitura nessa perspectiva, a formação contribui diretamente para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a constituição de estudantes mais conscientes, capazes de questionar, verificar

e ressignificar as informações com as quais interagem em seu cotidiano.

Práticas de leitura em tempos de *fake news*

Para discutir o termo *fake news*, no ambiente escolar, partimos de uma concepção crítica de leitura que necessita adentrar os espaços da escola, desde os primeiros anos de escolarização, saindo de seu aspecto apenas teórico, e integrando o discurso e a prática docente. Sobre isso, Winchuar, Bahls e Zanlorenzi (2022) defendem que se trata de uma forma de combate à alienação e à ingenuidade diante do texto. Trabalhar com práticas de leitura nessa perspectiva é um dos caminhos para a construção de uma sociedade letrada, principalmente em um cenário de “democratização” do acesso à informação.

Xavier e Silva (2021, p. 6) discutem a necessidade de compreender que a leitura não se reduz à decodificação de palavras, fato que parece superado, mas que na prática vivenciada em sala de aula ainda tem mostrado força. O ensino de leitura deve articular contexto, experiência do aluno e mediação docente, por meio de estratégias pedagógicas intencionais, o que nos leva a compreender que a formação do leitor depende de práticas que promovam compreensão, reflexão e participação ativa na sociedade. “A leitura enquanto prática social e dialógica é marcada pela interação e construção de sentidos entre o leitor e um determinado enunciado. Cada texto possui um sentido ideológico e vivencial estruturado a partir de um contexto social de produção”. Isso nos leva a compreender que as notícias falsas são textos produzidos com intencionalidades específicas, marcadas por interesses, posicionamentos e estratégias de persuasão.

Atualmente, as notícias falsas são disseminadas por meio das mídias digitais,

4 A elaboração deste artigo observou as diretrizes estabelecidas pela Portaria do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ nº 2.664/2026, especialmente no que se refere à integridade na atividade científica e ao uso responsável de tecnologias digitais, considerando-as exclusivamente para fins de revisão textual. A *fake news* analisada neste estudo foi elaborada intencionalmente pelo autor, com finalidade pedagógica, visando ao desenvolvimento da prática e à problematização do tema na contemporaneidade.

em especial nas redes sociais, ou nos sites que divulgam notícias não confiáveis. Elas tornaram-se um fenômeno em um cenário de “guerra ideológica e política que veicula fatos que não condizem com a realidade, inclusive utilizando-se de links diversos que dão a impressão de que a informação propagada possui um aprofundamento” (Pietrobon, 2020, p. 260).

Noséculo XVIII imaginava-se que a leitura oferecesse algum “perigo” para a saúde devido à crença de que o esforço continuado prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago, bem como à alma, provocando efeitos devastadores à índole e à moral daqueles que liam (Abreu, 1999). Os supostos “malefícios” atribuídos à leitura estavam relacionados a interesses culturais, sociais, políticos e ideológicos de cada época, especialmente em contextos nos quais o acesso ao conhecimento era restrito às camadas sociais mais privilegiadas.

Conforme Winchuar, Bahls e Zanlorenzi (2022), na sociedade contemporânea, o principal problema não é mais a falta de “acesso ao conhecimento”, mas a dificuldade de desenvolver uma postura crítica diante dele. Nesse sentido, destacam-se a fragilidade da criticidade, a redução da curiosidade intelectual e a pouca disposição para buscar e verificar a veracidade das informações. Na última década, quando pensamos em notícias falsas, elas podem sim trazer malefícios tanto no plano subjetivo quanto material, tendo em vista que discursos anticiência e disseminadores de ódio ganham cada vez mais espaço nas redes, trazendo causas e efeitos em proporções avassaladoras.

Diante desse cenário, o acesso à internet permite que a disseminação de dados ocorra de forma cada vez mais rápida fazendo com que alguns leitores não os analisem, sequer questionem se determinados dados são verdadeiros e oriundos de fontes confiáveis. Isso tende, em muitos casos, a inviabilizar processos reflexivos e críticos acerca do

conteúdo consumido, configurando-se, assim, como um ambiente propício à disseminação de desinformação e notícias falsas (Pietrobon, 2020).

No contexto brasileiro, esse fenômeno assume contornos específicos, em que a circulação acelerada de informações tem favorecido não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a propagação de conteúdos intencionalmente distorcidos, principalmente no âmbito político, cada vez mais polarizado. Dessa forma, a desinformação deixa de ser compreendida como um fenômeno espontâneo, passando a envolver estratégias deliberadas de produção e disseminação de notícias falsas. Assim, trata-se de informações “plantadas, cultivadas e hipertrofiadas”, conforme indica Christofolletti (2018, p. 62).

Nessa conjuntura, qual é o lugar da escola no combate às *fake news*? A partir de Xavier (2023), temos a clareza de que combater as notícias falsas é papel da escola pública, espaço de luta e disputa, bem como de disseminação de conhecimento aos filhos de trabalhadores brasileiros, impactados em um contexto de desinformação sobre temas sociais, políticos e científicos, o que contribui para a manutenção de desigualdades. Por esse motivo, a escola não deve ficar de fora da luta contra esse “fenômeno”.

Em uma sociedade da informação, a escola passa a assumir uma função ampliada, projetando-se como um espaço formador de competências digitais, cognitivas e sociais. A atuação docente torna-se fundamental para orientar os estudantes na construção de uma postura crítica e responsável diante das mídias. Assim, “o enfrentamento da desinformação não depende unicamente do acesso à tecnologia, mas da apropriação pedagógica dessas ferramentas em processos educativos planejados e contextualizados” (Pedrosa *et al.*, 2025, p. 6).

Reconhecemos, a partir dos autores

supracitados, a ampliação do papel da escola e a centralidade da atuação docente no enfrentamento da desinformação. Todavia, não se pode esquecer que a maioria dos docentes inseridos no contexto escolar não tiveram em sua formação inicial, tampouco continuada, oportunidades de desenvolver competências relacionadas ao digital e midiático, o que fragiliza a efetivação dessa função ampliada atribuída à escola.

Nessa conjuntura, a apropriação pedagógica das tecnologias depende diretamente de investimentos em processos formativos. É necessário garantir espaços formativos que articulem teoria e prática e preparem os professores para compreender e problematizar a circulação da informação no ambiente digital. Sem esse suporte, há o risco de que o uso das tecnologias se limite a práticas superficiais, distantes de uma proposta pedagógica crítica e transformadora, principalmente, em um cenário de inteligências artificiais.

Diante desse cenário de desinformação, a leitura literária emerge como uma possibilidade formativa que ultrapassa a dimensão instrumental da linguagem, ao passo que contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos e, ao mesmo tempo, sensíveis. A imaginação, a interpretação e a reflexão, próprias da literatura, possibilitam ao leitor o contato com múltiplas perspectivas, ampliando sua compreensão sobre o mundo e os textos que dele fazem parte. Nesse sentido, defendemos neste artigo que a experiência estética proporcionada por essa prática favorece o questionamento de verdades aparentemente dadas, rompendo com a passividade diante dos discursos que circulam nas mídias digitais. Nessa conjuntura, a formação de professores para o desenvolvimento de práticas efetivas do texto literário pode atuar como um mecanismo capaz de

[...] desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização da apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e

inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente de mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, criando uma consciência crítica da realidade circundante; de alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; de desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente (Silva, 2020, p. 26).

É possível evidenciar o potencial formativo da leitura literária enquanto prática que ultrapassa a dimensão instrumental e assume um papel central na constituição de sujeitos capazes de problematizar os discursos que circulam socialmente. Ao propor a “desautomatização” da percepção do cotidiano, entendemos a necessidade de romper com leituras superficiais e naturalizadas da realidade, favorecendo uma postura investigativa e reflexiva diante do mundo. Nesse sentido, a inserção da leitura literária em práticas pedagógicas intencionalmente planejadas possibilita ao professor mediar processos de interpretação que ampliem a compreensão dos estudantes sobre os textos, seus contextos de produção e circulação.

A superação das *fake news*, mesmo que seja um grande desafio, pode iniciar por um trabalho efetivo com a leitura na escola, ensinando o leitor, desde os primeiros anos de escolarização, a entender as condições de produção do texto, seus interlocutores, as relações entre as fontes e as opiniões divulgadas acerca de determinado assunto. O olhar crítico e o questionamento precisam ser estimulados, sobretudo, em um cenário em que diversas informações, sejam confiáveis ou não, estarão cada vez mais acessíveis à população (Winchuar, Bahls; Zanlorenzi, 2022).

Práticas de Letramento Literário como mecanismo de combate às *fake news*

Embora o letramento literário, conforme proposto por Cosson (2019), e os

multiletramentos, discutidos por Rojo (2012), constituam campos teóricos distintos, no qual o primeiro está voltado à formação do leitor literário e à experiência estética, e o segundo à ampliação das práticas de leitura e escrita em múltiplas linguagens e contextos socioculturais, não se pretende, neste trabalho, aprofundar suas especificidades conceituais. Interessa-nos, sobretudo, reconhecer que, no contexto escolar contemporâneo, ambos os conceitos se fazem presentes nas práticas docentes, uma vez que o ensino de literatura ocorre, frequentemente, articulado a diferentes suportes, linguagens e mídias, demandando do professor a mobilização simultânea de princípios relacionados tanto ao letramento literário quanto aos multiletramentos.

Atualmente, as práticas de leitura ocupam um espaço privilegiado não só no ensino de Língua Portuguesa, mas também no de todos os componentes curriculares que objetivam a mediação de saberes culturais para as novas gerações (Silva, 1998). A escola é a principal instituição responsável pela formação de leitores e pela maneira como se lê, principalmente quando se compreende que a leitura é uma prática social que não se restringe à decodificação de signos linguísticos, mas envolve processos de interpretação, análise e produção de sentidos em diferentes contextos sociais.

Nessa direção, Cosson (2019, p. 26) defende que, em uma perspectiva de letramento literário, não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária. Para o autor, “[...] nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler”. “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”.

Se as práticas intencionais de leitura literária desenvolvidas na escola moldam os

mecanismos interpretativos dos leitores, logo o ensino de leitura precisa ser planejado de forma consciente e intencional. Tais práticas implicam propor atividades que desenvolvam habilidades como inferência, análise, problematização e confronto de ideias, fato que nos deixa clara a importância da formação de professores que caminhem para além de propostas reducionistas de leitura, as quais, infelizmente, ainda são construídas e reforçadas no próprio contexto escolar, uma vez que o modelo de ensino tradicional ainda permanece no cenário brasileiro.

Ao assumirmos o texto como unidade básica de ensino, “consolidada” desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), destacamos a necessidade do trabalho com os gêneros discursivos, já legitimados no Brasil por meio de estudos bakhtinianos que os consideram tipos de enunciados relativamente estáveis, pertencentes a diversas esferas da atividade humana e relacionados com a utilização da língua.

As práticas de leitura, tanto na escola quanto na sociedade, ocorrem por meio de diferentes gêneros discursivos orais, escritos, imagéticos e/ou multissemióticos, socialmente situados e presentes em todos os campos da atividade humana. Para Bakhtin (2003, p. 261), “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua” sejam lexicais, fraseológicos e gramaticais, como também por sua construção composicional. Em outras palavras, os gêneros não são neutros nem aleatórios, mas organizados de acordo com o contexto social em que surgem, com os objetivos comunicativos e com suas características próprias, envolvendo conteúdo, estilo e estrutura

Silva, Melo, Chucre, *et al.* (2022) compreendem as práticas de leitura como uma

atividade fundamental para o desenvolvimento intelectual humano, uma vez que constitui a principal via de acesso ao conhecimento sistematizado, ao passo que atravessa grande parte das práticas escolares, assumindo tanto o papel de objeto de ensino quanto de instrumento pedagógico. Nesse sentido, evidencia-se um movimento progressivo no qual a criança inicialmente aprende a ler para, posteriormente, ler com o objetivo de aprender, ampliando, gradativamente, sua autonomia como leitora.

A leitura está presente nas diferentes situações cotidianas das pessoas, seja para pegar um transporte, compreender uma bula de medicamento, comunicar-se nas redes sociais, enviar e receber uma mensagem em aplicativos, fazer compras no supermercado e online, além de ser imprescindível no processo de construção de conhecimento em todos os níveis de ensino formal. Entretanto, apenas o reconhecimento da importância da leitura não significa que o domínio desta prática esteja sendo garantido para toda a população brasileira, uma vez que ainda são alarmantes os déficits de seu aprendizado (Xavier; Silva, 2021).

Nessa perspectiva, considerando o papel social da escola, Santos e Miranda (2020, p. 13) afirmam que “[...] a educação deve promover a formação leitora, fazendo o aluno compreender que o discurso pode estar constituído de “verdades” e “mentiras”, o que contribuirá para sua criticidade, analisando uma notícia antes de compartilhá-la. Compreendemos, também, a necessidade de desenvolver competências que ultrapassem a compreensão literal dos textos, promovendo a análise de intenções, a verificação de informações e a problematização das condições de produção e circulação das notícias.

Sobre isso, a pesquisa de Deus e Nogueira (2022) nos ajuda a compreender que diante da dificuldade dos estudantes em reconhecer informações falsas, torna-se necessário repensar

as metodologias de ensino, incorporando práticas que desenvolvam competências críticas relacionadas ao uso, análise e validação da informação. Isso exige um ensino mais ativo e contextualizado com a realidade, que prepare os alunos para atuar de forma consciente no ambiente digital, indo além da simples transmissão de conteúdos.

Para isso, a partir de Cosson (2020), apresentamos uma sequência básica de leitura e letramento literário, a qual compreende quatro etapas: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. A proposta prevê o trabalho com a temática do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, dos Irmãos Grimm, por meio de diferentes formatos e gêneros, como pôster, podcast e notícia

Partimos da afirmativa de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 50), ao afirmarem que “a escola não é o lugar de algumas leituras: é o local de todas elas. Desde a leitura do mundo até a leitura mais estrita da palavra, tudo é de interesse da escola.” Para o autor, as crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisam da história contada, da conversa, da leitura de mundo e da voz alheia. Nesse sentido, cabe à escola promover experiências diversificadas que ampliem o repertório dos estudantes e favoreçam a construção de sentidos.

A duração da atividade pode variar, considerando que pode ser adaptada às turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Orientamos que, em todas as etapas, as crianças sejam organizadas em círculo, favorecendo o diálogo e a interação.

Na *motivação*, apresentamos o Pôster de lançamento do Filme “*Branca de Neve e os Sete Anões*”, conforme a imagem abaixo.

Imagem 1: Pôster de lançamento do Filme



Fonte: <https://imprensa.disney.com.br/novidades/walt-disney-studios-revela-novo-p%C3%B4ster-de-branca-de-neve-com-as-protagonistas> Acesso em 06 de abril de 2026, às 15h

Em 2025, a *Walt Disney Studios* lançou uma nova adaptação em live-action de Branca de Neve, releitura do clássico lançado em 1937. A produção apresenta o embate simbólico entre Branca de Neve, interpretada por Rachel Zegler, e a Rainha Má, vivida por Gal Gadot, evidenciando a oposição entre bem e mal que estrutura a narrativa. Dirigido por Marc Webb e produzido por Marc Platt, o filme propõe uma articulação entre elementos clássicos e abordagens contemporâneas, combinando aspectos de nostalgia e inovação estética. A obra, ao atualizar um conto tradicional para novos públicos, estreou nos cinemas brasileiros no primeiro semestre de 2025⁵.

5 Essas e outras informações sobre o filme estão disponíveis em: <https://imprensa.disney.com.br/novidades/walt-disney-studios-revela-novo-p%C3%B4ster-de-branca-de-neve-com-as-protagonistas> Acesso em 06 de abril de

Na leitura do pôster, durante a etapa da *motivação*, é possível explorar sensações que o gênero desperta, como a percepção de uma narrativa que pode parecer mais leve ou mais assustadora, a partir dos elementos visuais apresentados. Também possibilita discutir a identificação de personagens, como a possível figura do vilão, incentivando os estudantes a justificarem suas percepções com base em indícios textuais. Além disso, o material favorece a elaboração de hipóteses sobre o enredo, por meio da observação dos cenários e personagens, o conhecimento prévio da história, bem como a expressão de interesse pelo filme, destacando quais elementos chamaram mais atenção.

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto (Souza; Cosson, 2011, p. 104).

Por mais que este não seja o objetivo dessa sequência de leitura, assistir ao trailer ou ao *teaser*, desde que respeite a faixa etária das crianças, pode ser uma atividade pertinente, e de conhecimento prévio, a partir da intencionalidade docente e da necessidade de cada turma. Nosso foco, neste momento, pautase no trabalho com o gênero Pôster do filme, por uma perspectiva de interação, trazendo questionamentos que ajudam os estudantes a pensar o gênero discursivo a partir de seu conteúdo, estrutura composicional e estilo de linguagem, conforme apresentamos no quadro:

2026, às 15h30min.

Quadro 1: Sugestões de perguntas

Pôster de Filme	Sugestões de perguntas
Estrutura Composicional	O que você vê primeiro quando olha para o cartaz? Por quê? Quem aparece na frente? E quem aparece atrás? Como o cartaz está dividido (lado claro / lado escuro)? Onde está o título do filme? Ele chama atenção? Tem alguma data ou informação importante? Para que serve isso?
Conteúdo temático	Quem são as personagens do cartaz? O que a personagem da frente parece estar sentindo? E a personagem de trás, parece boa ou má? Por quê? O que está acontecendo no lado escuro da imagem? E no lado claro? Que elementos da história vocês reconhecem? (maçã, animais, floresta) Sobre o que vocês acham que é o filme?
Estilo de linguagem	Quais cores aparecem mais? O lado escuro e o lado claro passam sensações diferentes? Quais? A maçã chama atenção? Por quê? Os animais ajudam a entender a história? Como? Se esse cartaz não tivesse palavras, você entenderia algo? O quê?

Fonte: elaborado pelo autor, 2026.

Ressaltamos que a organização das perguntas é realizada apenas como proposta metodológica de leitura e interpretação do gênero, a fim de mediar a prática e auxiliar o estudante na compreensão do texto, uma vez que durante a leitura estes três elementos (conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, no qual um complementa o outro, conforme Bakhtin (2003).

A etapa da *Motivação* não só permite a primeira interação sobre a história como também prepara o leitor para receber o texto, sem silenciá-lo. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo, quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Trata-se de um momento de preparo e não um controle de leitura (Cosson, 2019).

As respostas dos estudantes, em todas as etapas da sequência, podem ser registradas no quadro, sem correções ou julgamentos imediatos, a fim de valorizar seus repertórios e percepções iniciais, criando um ambiente propício para a construção de sentidos ao

longo das atividades. A partir disso, partimos de conhecimentos e situações de interpretação reais presentes no contexto escolar, no qual este clássico dificilmente será desconhecido pelos estudantes.

A etapa da *Introdução* é “[...] o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (Cosson, 2019, p. 60). Nesta proposta, sugerimos o trabalho com a leitura da versão digital do conto “*Branca de Neve e os Sete Anões*” disponibilizada por meio do gênero *Podcast* disponível no Canal Conta pra Mim, na Plataforma digital Spotify⁶. O canal faz parte do programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação, o qual objetiva promover a literacia familiar ao incentivar que pais, cuidadores e educadores leiam para as crianças desde a primeira infância.

Nesse sentido, como a proposta de leitura envolve a versão oral e contada, a partir de um serviço de *streaming* de áudio digital, na *introdução* o professor pode direcionar a atenção dos alunos para os elementos paratextuais presentes neste ambiente, como a imagem de capa do canal, o título e a descrição do podcast, que, assim como no livro impresso, contribuem para a introdução da obra e para a construção de expectativas em relação à narrativa. Por outro lado, é possível conferir os comentários de ouvintes e produzir um comentário sobre a história, além de identificar quantos sujeitos já ouviram, qual o número de seguidores no canal, entre outros.

Na etapa da *leitura*, consideramos a audição da história uma prática de leitura que não se restringe à decodificação de palavras escritas, mas envolve, sobretudo, a construção de sentidos. Ao escutar uma narrativa, os estudantes

⁶ Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1R-0fUTomy19DJ4Ngnl4Fq8> Acesso em 05 de abril de 2026, às 18h30min.

mobilizam conhecimentos prévios, fazem inferências, imaginam cenários e personagens, além de interpretar o enredo, distanciando-se de uma prática convencional.

Cosson (2019, p. 62) afirma que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir e esse objetivo não pode ser perdido”. A prática se constrói a partir da mediação docente, que traz pistas e acompanha o processo de leitura, sendo necessário, durante a audição da história, observar o entendimento dos estudantes como um todo e, nesse caso, sugerimos que a história seja ouvida, pelo menos, duas vezes. A primeira, sem interferência docente, apenas percebendo a reação dos estudantes e identificando a necessidade de intervenções. Já na segunda, podemos indicar aos ouvintes leitores que se atentem a elementos que apenas a versão oral pode possibilitar, tais como a entonação do contador, aos diferentes sons ouvidos (músicas, passos, barulhos, animais), bem como as pistas que estes elementos possam oferecer.

Após a audição da história, passamos à leitura de uma notícia que traz como conteúdo, uma intertextualidade explícita com o conto ouvido. Trata-se de uma fake news criada intencionalmente pelos autores, com o objetivo de desenvolver a prática e discutir o assunto na atualidade. O recorte pode ser impresso e disponível aos estudantes ou projetado para visualização.

Imagem 2: Notícia sobre Branca de Neve



Fonte: elaborada pelos autores com suporte do Gemini Google (2026).

O gênero notícia está previsto na Base Nacional Comum Curricular, sobretudo, no campo da vida pública, relacionado à participação em situações de “leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos” (Brasil, 2027, p. 104).

A leitura pode ser realizada de forma individual ou coletiva, a depender da turma trabalhada. Durante esta prática é importante orientar os alunos a observar aspectos gerais do texto, considerando sua estrutura, conteúdo e linguagem, os quais envolvem os personagens, os acontecimentos, o suporte textual, o local e as falas apresentadas. Além disso, o professor pode incentivá-los a perceber palavras ou trechos que chamem atenção. Essa condução pode favorecer uma prática de leitura atenta e reflexiva.

A etapa desenvolvida após a leitura, caracterizada por Cosson (2019) como parte da *interpretação*, ocorre em dois momentos: um interior e um exterior. O primeiro é aquele que acompanha a decifração do texto, que em nosso caso pode ser oral ou escrito/imagético, visando a compreensão da obra. Já o segundo se trata da concretização da interpretação, a qual amplia os sentidos construídos individualmente a partir das relações e interações suscitadas pelo texto e

pelos comandos do educador (Cosson, 2019).

Nesse processo, enfatizamos que a formação de leitores a partir do questionamento é fundamental porque desloca o estudante leitor de uma posição receptiva para uma postura ativa diante do texto. Assim,

Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia na compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender a perguntar ao texto e essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor (Souza; Cosson, 2011, p. 105).

Em vez de apenas decodificar informações, o leitor passa a interrogar, problematizar e construir sentidos, desenvolvendo uma relação mais crítica e reflexiva com a leitura. No caso da leitura a partir do Pôster, do Podcast e da Notícia, as perguntas funcionam como estratégias de mediação, pois estimulam a mobilização de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e a interpretação para além do explícito, essencial na formação de leitores.

“A professora mediadora e o professor mediador abrem-se à escuta, observando as relações que os estudantes estabelecem com o texto, validando as diferentes impressões apontadas” (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 90). Para organizar esse momento, apresentamos o quadro com sugestões de questionamentos que podem fazer parte do diálogo e da interação entre professor e estudantes.

Quadro 2: categorização das perguntas

Categorização das perguntas	Sugestões de perguntas
Relações entre a história ouvida no Podcast e a Notícia	Na história que ouvimos, a Branca de Neve expulsou os anões de casa? Como era a convivência entre eles na história original? A partir da história ouvida, você acredita que essa situação da notícia aconteceu mesmo na história ou foi inventada?
Relações entre imagem e texto	A imagem combina com o que está escrito na notícia? O que a imagem mostra que ajuda a entender a notícia? A expressão dos personagens confirma ou exagera o que o texto diz? A imagem comprova o teor da notícia?
Identificação de incoerências e exageros	Em sua opinião, faz sentido ela expulsar os anões por causa de barulho e louça? Na história original, quem morava na casa? Essa ideia de transformar a casa em “pensão” parece verdadeira ou estranha?
Pistas que merecem atenção no texto	Você conhece os aplicativos do <i>Airbnb</i> ou <i>Booking</i> ? Acreditam que é possível existir <i>Airbnb</i> ou <i>Booking</i> nessa história? Por quê? Quem são essas “testemunhas” e “fontes próximas”? Dá para confiar? A notícia apresenta provas ou só diz que alguém falou?
Relação da leitura com a realidade	Você sabe o que é uma notícia falsa ou <i>Fake News</i> ? Em sua opinião, por que alguém criaria uma notícia assim? No dia a dia, podemos acreditar em tudo que vemos ou lemos? O que precisamos fazer antes de acreditar em uma notícia? Como podemos descobrir se uma notícia é verdadeira ou falsa? O que

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Lorenzi e Pádua (2012, p. 39) defendem que a formação de leitores proficientes é um dos principais objetivos da escola e do ensino de Língua Portuguesa e uma “proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação”. O trabalho com diferentes suportes de leitura, bem como com diferentes linguagens, seja com textos verbais, imagens, sons, entre outros, contribui com práticas significativas de leitura literária.

As perguntas fazem parte da intencionalidade pedagógica e tem como objetivo central a interpretação dos textos, a partir da mediação docente. Ao desenvolver esta prática no Ensino Fundamental, acreditamos que desenvolvemos as seguintes habilidades:

Habilidades a serem desenvolvidas
(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.
(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).
(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, *grifos* nossos). Elaborado pelos autores.

Quando falamos em habilidades, destacamos que elas expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares. A leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não só ao texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72).

No momento da interpretação coletiva, “as rodas de leitura e de conversa podem ser aliadas do educador, sendo uma forma de retomar discursos de outros textos, estabelecendo relações diretas e indiretas, essenciais no processo de interpretação e produção de sentidos” (Winchuar; Bahls; Zanlorenzi, 2022, p. 164). A interpretação realizada pelos estudantes leitores e professores é válida quando se considera o levantamento de informações e o estabelecimento de relações entre as materialidades, as quais se fazem, nesse caso por meio do pôster, a história contada no

podcast e a notícia.

Em meio ao diálogo, o educador pode introduzir a temática das notícias falsas, relacionando-as à narrativa ouvida. É possível discutir o termo e trazer sua tradução literal, ouvindo o que as crianças sabem sobre o assunto e construindo o sentido a partir dos textos, demonstrando as intencionalidades e critérios de escolha de assunto, obra e autor. É importante destacar que “[...] as professoras e os professores, enquanto mediadores da leitura, necessitam tomar consciência de que essas ações são conteúdos a serem ensinados, uma vez que apropriar-se delas e colocá-las em prática é parte inexorável da leitura” (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 87).

Por fim, como uma maneira de concretizar a etapa da *interpretação* (Cosson, 2019), sugerimos a realização da brincadeira *fato ou fake*, que consiste na criação de afirmativas que quando estiverem de acordo com a história são fatos e, do contrário, são *fakes*, ou seja, mentiras.

Para isso, com a turma ainda em círculo, a proposta pode ser apresentada de forma lúdica, explicando aos estudantes que participarão de uma atividade de observação e análise referente aos textos lidos. Em seguida, sugerimos expor o material em forma de *Manchete de Notícia*, que pode ser impresso ou projetado, e conduzir a leitura coletiva. Cada estudante deve dizer se considera a afirmativa *fato ou fake*, indicando elementos que chamem atenção ou causem estranhamento, tendo como base a história ouvida no podcast. Ao final, o professor faz a mediação e conclui junto com as crianças se a afirmação é verdadeira ou falsa. Seguem algumas sugestões de fatos e *fakes* sobre o conto:

Quadro 4: Manchetes de notícias

Fatos	Fakes
1) Jovem foge do castelo após ameaças da rainha e encontra abrigo na floresta.	1) Princesa cai no sono, perde a hora e inventa que foi envenenada.
2) Sete trabalhadores acolhem uma menina perdida na floresta.	2) Grupo de anões é dono de castelo luxuoso no centro do reino.
3) Rainha demonstra inveja da beleza de jovem e planeja vingança.	3) Maçã oferecida à jovem não tinha veneno e tudo foi um mal-entendido
4) Menina passa mal após comer maçã oferecida por mulher desconhecida.	4) Rainha e jovem eram melhores amigas e viviam em harmonia
5) Príncipe ajuda jovem a despertar de um profundo sono.	5) Moradores da floresta transformam sua casa em hotel para turistas durante a temporada.

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Tanto as manchetes apresentadas aqui, como os questionamentos produzidos durante a prática de leitura têm como objetivo principal dialogar, inferir e/ou localizar informações explícitas e implícitas no texto, bem como possibilitar momentos de escuta e atenção ao educando, caminhando ao encontro do que postula a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, entra em cena a linguagem como interação humana, tendo em vista que o sentido é produzido na relação entre texto e leitores, possibilitando mais do que uma simples decodificação e/ou transmissão de informações.

Após discutir e identificar que a notícia e algumas manchetes se tratam de fake news, o professor pode indicar que existem sites especializados na checagem de fatos, tais como: Agência Lupa⁷, Aos fatos⁸; Boatos.org⁹,

7 Fundada em 2015, a plataforma de combate à desinformação através do fact-checking e da educação midiática. Em cinco anos de atuação, expandiu suas atividades para o ensino de técnicas de checagem e para sensibilização sobre desinformação e seus riscos. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2015/10/15/como-selecionamos-as-frases-que-serao-cheçadas/>

8 Site jornalístico de verificação de fatos existente desde 2015. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/quem-somos/>

9 Criado em 2013 é atualizado diariamente por um grupo de jornalistas que realizam a checagem da veracidade de notícias. Disponível em: www.boatos.org/sobre

E-farsas¹⁰; Uol Confere¹¹, entre outros, que podem futuramente ser trabalhados com as crianças.

Nessa perspectiva, ensinar a ler também é ensinar a reler, a buscar, a interagir, a refletir sobre a materialidade. A informação nunca é algo dado, mas construído, contado por alguém, carregado por ideologias, crenças, posicionamentos e culturas. Buscar outras fontes e a veracidade da informação é um compromisso ético com a sociedade e a escola, na figura docente, também tem esse papel social (Winchuar; Bahls; Zanlorenzi, 2022, p. 170).

O ensino da leitura e da checagem de informações, mesmo que em nível preliminar e inicial, já que é aperfeiçoada ao longo da Educação Básica, é essencial nesse momento de transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, sobretudo, em um contexto em que a cada ano o acesso às tecnologias de informação e comunicação tem feito parte do cotidiano de muitas crianças. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 136),

[...] a questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias.

Em uma sociedade cada vez mais marcada pelo uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação, bem como pela ampla circulação de notícias, impõe-se à escola o desafio de acompanhar tais transformações, uma vez que estas refletem o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos e no qual se formam para a vida coletiva. Nesse cenário, a educação assume um papel central na mediação crítica das informações, contribuindo para o desenvolvimento de competências que

10 Surgiu em 2002 com a intenção de usar a própria internet para desmistificar as histórias que nela circulam. Disponível em: <https://www.e-farsas.com/sobre>

11 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/confere/>

possibilitem aos estudantes analisar, interpretar e questionar os discursos que circulam socialmente.

Considerações Finais

Na sociedade atual, marcada pela ampla circulação de *fake news*, a prática da leitura assume relevante papel social. Neste texto, nosso objetivo foi desenvolver uma proposta de leitura crítica que contribua para a formação inicial e continuada de professores. Para isso partimos de uma pesquisa bibliográfica e da elaboração de uma Sequência de Leitura, baseada em Rildo Cosson (2019), voltada a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na pesquisa, os multiletramentos ganham espaço ao considerar que a sociedade contemporânea é marcada pela diversidade de gêneros discursivos, suas linguagens e suportes, especialmente no contexto digital. Esse cenário demanda que a escola amplie suas práticas de leitura, incorporando textos que articulam diferentes modos, como imagens, sons e recursos visuais. Nesse sentido, torna-se fundamental que o ensino caminhe para além da linguagem verbal, possibilitando aos estudantes interpretar criticamente as múltiplas formas de comunicação que circulam socialmente.

Em meio à prática de leitura, a temática das *fake news* ocupa um lugar de destaque, ao passo que discutir assuntos como este, na escola, é lutar contra a barbárie, a mentira e a disseminação do ódio, desde os primeiros anos de escolarização. Nessa perspectiva, a concepção de leitura adotada ultrapassa a mera decodificação, que também é importante, no entanto, não dá conta das entrelinhas e das nuances de um texto.

Acreditamos que essa proposta contribui tanto com a formação de professores, a partir do aspecto teórico e metodológico, quanto com a formação de estudantes críticos, desde os anos

iniciais do Ensino Fundamental, tão necessário para se viver em sociedade. Por fim, antes de fechar este diálogo, enfatizamos que a proposta de letramento literário apresentada distancia-se de tentativas de engessamento das práticas docentes, tendo em vista que é impossível propor algo homogêneo quando consideramos a heterogeneidade que é própria da escola e de seus sujeitos. Esperamos que este texto caminhe para além de uma proposta teórico-metodológica, sendo também uma forma humanização e de reflexão sobre a prática.

Referências

- ABREU, Márcia. Percurso da leitura. In: ABREU, Márcia (Organizadora). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailini. *Leitores e Leituras: experiências literárias na escola*. São Paulo: Pierópolis, 2025.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- CHRISTOFOLETTI, R. Padrões de manipulação no jornalismo brasileiro: fake news e a crítica de Perseu Abramo 30 anos depois. *RuMoRes*, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 56-82, 2018.
- DEUS, Diego Sebastião de; NOGUEIRA, Adinan Carlos. A identificação de fake news por

- alunos e professores: um experimento em escolas públicas no Brasil. *Revista Culturas Midiáticas*, João Pessoa, v. 16, p. 67–87, 2022.
- FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Ta'ná-Reká Wanderley de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Multiletramentos na escola*. Roxane Helena Rodrigues, Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PEDROSA, Emiliene Alves de Figuerêdo et al. Fake news e desinformação: o papel da escola na checagem de fatos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 8, ago. 2025.
- PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. O Fenômeno das Fake News e a Função Social da Escola. In: Paulo Freire em tempos de fake news: edição 2020: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire [recurso eletrônico]. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Multiletramentos na escola*. Roxane Helena Rodrigues, Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Maria Celça Ferreira dos; MIRANDA, Cícero Anastácio Araújo de. Proposta de formação de leitores críticos para o combate às fake news. *Revista Eletrônica do GEPPELE*. Ano VI, Edição Nº 08, Vol. I. Jul/2020.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos da Pedagogia da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 2008.
- SILVA, Maurício. *Educação e literatura: ensaios sobre leitura literária e ensino de literatura*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da; MELO, Telma Rubiane Rodrigues de; CHUCRE, Mônica do Socorro de Jesus; et al. O professor e o ato de ler: a maquinação do improvisado. *Saberes Plurais: Educação na Saúde*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-12, ago./dez. 2022.
- SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2026.
- XAVIER, Itamaragiba Chaves. Uma análise crítica do papel da escola pública no combate às fake news. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-17, 2023.
- XAVIER, Gabriela Barbosa Souza; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Estratégias pedagógicas para a promoção da leitura no ensino fundamental. *Educação*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2021.
- WINCHUAR, Marcio José de; BAHLS, Diego Paiva; ZANLORENZI, Maria Josélia. A escola e o ensino de leitura em tempos de fake news: uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental. *Debates em Educação*, v. 14, n. 34, p. 154–173, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/12673>. Acesso em: 7 abr. 2026.

Submissões: abril de 2026.

Aceito: abril de 2026

MANUAIS DE LINGUAGEM INCLUSIVA DE GÊNERO: A MANUALIZAÇÃO DO SABER LINGUÍSTICO E O DISCURSO SOBRE IGUALDADE VEICULADO POR INSTITUIÇÕES DO BRASIL

Camilla Machado Cruz¹

Resumo: Este artigo apresenta uma análise discursiva, na perspectiva da Análise do Discurso (AD) francesa em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), de dois manuais de linguagem inclusiva de gênero publicados no Brasil: o “Manual de linguagem inclusiva” (SINUS, 2017) e o “Guia de linguagem inclusiva para flexão de gênero” (Brasil, 2021). O objetivo é compreender como ocorre o processo de manualização do saber linguístico nessas materialidades discursivas. Fundamentamo-nos em Pêcheux (2014, 2015), Puech (1998) e Auroux (2014). A análise permite observar a circulação de um discurso sobre igualdade que recomenda uma linguagem não sexista voltada à visibilização do feminino, mas não orienta o uso de uma linguagem não binária. Argumenta-se que a manualização do saber linguístico se inscreve em uma formação ideológica patriarcal, mobilizando formações discursivas binárias e não binárias.

Palavras-chave: Manualização. Discurso. Manuais de linguagem. Linguagem inclusiva. Análise do Discurso.

GENDER-INCLUSIVE LANGUAGE MANUALS: THE MANUALIZATION OF LINGUISTIC KNOWLEDGE AND THE DISCOURSE ABOUT EQUALITY VEHICLED BY INSTITUTIONS IN BRAZIL

Abstract: This article presents a discursive analysis, from the perspective of French Discourse Analysis (DA) in conjunction with the History of Linguistic Ideas (HIL), of two gender-inclusive language manuals published in Brazil: the “Manual de linguagem inclusiva” (SINUS, 2017) and the “Guia de linguagem inclusiva para flexão de gênero” (Brasil, 2021). The objective is to understand how the process of manualizing linguistic knowledge occurs in these discursive materialities. We base our analysis on Pêcheux (2014, 2015), Puech (1998), and Auroux (2014). The analysis reveals the circulation of a discourse on equality that recommends non-sexist language aimed at making the feminine visible, but does not guide the use of non-binary language. It is argued that the manualization of linguistic knowledge is inscribed in a patriarchal ideological formation, mobilizing both binary and non-binary discursive formations.

Keywords: Manualization. Discourse. Language manuals. Inclusive language. Discourse Analysis.

¹ Doutoranda em Letras, na área de Linguagem e Sociedade e na linha de pesquisa Estudos Discursivos: Memória, Sujeito e Sentido, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel. E-mail: camilla.cruz@unioeste.br

Introdução

Este artigo apresenta resultados da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado intitulada “A manualização do saber linguístico: o discurso sobre igualdade em manuais de linguagem inclusiva de gênero do Brasil” (Cruz, 2023), realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na área de concentração Estudos Linguísticos e na linha de pesquisa Língua, Sujeito e História, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sob orientação da Profa. Dra. Taís da Silva Martin (UFSM/DLCL/PPGL).

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como ocorre a manualização do saber linguístico em dois manuais de linguagem inclusiva de gênero do Brasil: o “Manual de linguagem inclusiva”, publicado pela Simulação das Nações Unidas para Secundaristas (SINUS), em 2017; e o “Guia de Linguagem Inclusiva para Flexão de Gênero: aplicação e uso com foco em comunicação social”, publicado pelo Tribunal Superior Eleitoral (Brasil), em 2021.

O aporte teórico-metodológico desta pesquisa se ancora na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD) de matriz francesa, fundada pelo filósofo-linguista francês Michel Pêcheux (2014, 2015), na França, e difundida inicialmente no Brasil por Eni Orlandi (2020). Desenvolvemos esta pesquisa com base na Análise do Discurso (AD) em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), especificamente nos estudos do filósofo da linguagem francês Sylvain Auroux (2014) e do linguista francês Christian Puech (1998).

A linguagem inclusiva de gênero e os impactos histórico-sociais do movimento feminista:

gênero e língua em discursividade

Partir do lugar teórico de articulação entre a Análise do Discurso e a História das Ideias Linguísticas nos leva a tecer relações entre o político, a língua, o sujeito e a história, delineando o ponto de vista teórico, analítico e metodológico que sustenta nossas reflexões.

Dado o tema aqui explorado, que é a linguagem inclusiva de gênero, é necessário estabelecer relações que consideram o papel político dessa linguagem na sociedade, bem como o papel dos manuais, enquanto instrumentos linguísticos e tecnológicos que buscam recomendar o uso de tal linguagem.

A partir do início do século XXI, no Brasil, diversos manuais de linguagem inclusiva começaram a surgir, fato que pode estar relacionado à criação de leis, decretos e outras iniciativas institucionais que versam sobre a prática de uso dessa linguagem. Entre esses materiais, encontram-se manuais produzidos por diferentes instituições públicas, organizações sociais e iniciativas acadêmicas, voltados à orientação de práticas linguísticas consideradas mais inclusivas. Neste trabalho, selecionamos para análise dois desses instrumentos linguísticos. Dito isso, a fim de inferir acerca das relações possíveis entre língua, discurso e gênero, é preciso tratar sobre o que se compreende por linguagem inclusiva.

O termo “linguagem inclusiva” é utilizado, em diferentes contextos sociais e institucionais, para designar formas de uso da linguagem que buscam evitar práticas discriminatórias e promover a inclusão de diferentes sujeitos. Nesse sentido, tal noção pode abarcar propostas de linguagem não sexista e de linguagem não binária/neutra.

Para a linguista espanhola Maria Ángela Calero Fernández (1999), o sexismo linguístico é uma manifestação da discriminação em relação

às mulheres que se estabelece na linguagem como um reflexo sexista da sociedade, visto que existem formas divergentes na estrutura e no uso da língua em função das mulheres e dos homens. Assim, a linguagem não sexista é uma linguagem que se preocupa com a nomeação e a visibilização do feminino na língua, evitando o uso do masculino genérico e evidenciando o gênero feminino das palavras.

Por sua vez, a chamada linguagem não binária, também referida em diferentes contextos como linguagem neutra, tem sido utilizada para designar propostas de uso da linguagem que buscam nomear sujeitos que não se identificam exclusivamente com o feminino ou com o masculino, como pessoas transgênero, transexuais, agênero ou de gênero fluido. Contudo, enquanto analistas de discurso, sabemos que não há neutralidade na língua.

Para a Análise do Discurso, segundo Pêcheux (2014), a linguagem é um sistema de ambiguidades, na qual o sujeito está inserido e duplamente afetado, tanto pela ideologia, quanto pelo inconsciente. A língua, por sua vez, é a materialidade do discurso, a base dos processos discursivos, existindo a partir da historicidade e da contradição ideológica e estando sujeita ao equívoco e à instabilidade. Dessa maneira, o discurso está atrelado à língua de forma constituinte, não de forma acidental.

Com relação à aparente autonomia da língua, para utilizar uma linguagem inclusiva de gênero, podemos desdobrar as palavras em feminino, em masculino ou utilizar termos coletivos que possam generalizar os sujeitos sem especificar seus gêneros, pois tal uso pode diminuir o sexismo representado por meio da linguagem. Isso posto, é possível atestar não haver evidências, transparências e obviedades no discurso, assim como não há neutralidade na língua.

Para compreender como a linguagem

inclusiva se relaciona com questões de gênero e sexualidade, é crucial considerar o gênero performativo nos Estudos de Gênero. De acordo com a/o filósofa/o feminista Judith Butler (2015), o gênero é uma construção histórica e cultural, formulada para que se determinem os papéis de gênero aos sujeitos, sem que haja relação com o sexo biológico.

Nesse sentido, a quarta onda do feminismo, no contexto da qual se desenvolveu esta pesquisa, propaga o uso da linguagem inclusiva (não sexista e não binária), posto que as lutas dos movimentos político-sociais das ondas anteriores resultaram em uma sociedade que não deve aceitar a discriminação dos sujeitos.

Como resultado, foram publicados manuais de linguagem inclusiva que buscam cercear a língua para incluir por meio dela, propondo o uso de termos para pretender nomear todos os sujeitos, de todos os gêneros, sexualidades, raças etc., como se fosse possível incluir todos os gêneros performativos em gêneros gramaticais ou até mesmo “neutralizar” estes últimos, como ocorre, por exemplo, com o uso da vogal “e” para expressar gênero gramatical neutro.

A legislação sobre linguagem inclusiva de gênero no Brasil: embates políticos e ideológicos sobre a língua

Ao propor uma reflexão acerca da legislação que versa sobre o uso da linguagem inclusiva no Brasil, seja ela não sexista, a qual é constantemente estipulada por lei, seja ela neutra/não binária, a qual é repetidamente proibida por lei, buscaremos compreender como a legislação promove embates políticos e ideológicos sobre a língua, enquanto base dos processos discursivos, estando sempre sujeita ao equívoco e à incompletude.

Com o objetivo de traçar um panorama

das leis e dos projetos de lei federais, estaduais e municipais que versam sobre a linguagem inclusiva no Brasil, recorreremos ao acervo do Projeto de Pesquisa “BPL – Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil” (UFSM, 2018), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria pela analista de discurso Larissa Montagner Cervo e colaboradores, com o propósito de disponibilizar um banco on-line de documentos jurídicos e outras textualidades normativas relacionadas às políticas públicas sobre línguas no país. A consulta a esse acervo permite observar que, sobretudo a partir da segunda década do século XXI, passaram a circular no Brasil diferentes iniciativas legislativas relacionadas ao uso da linguagem inclusiva.

Entre elas, encontram-se tanto projetos e normas que recomendam ou incentivam o uso de formas linguísticas consideradas inclusivas — como o desdobramento de gênero (feminino/masculino) ou o uso de termos impessoais — quanto iniciativas que buscam restringir ou proibir o uso da chamada linguagem neutra ou não binária, especialmente no âmbito educacional. Esse conjunto de proposições jurídicas evidencia que a língua e seus usos se tornam objeto de disputas políticas e institucionais, o que também repercute na produção e circulação de instrumentos linguísticos, como os manuais de linguagem inclusiva analisados neste trabalho.

Nesse cenário, observa-se que, no Brasil contemporâneo, circulam leis, decretos e projetos de lei que buscam regulamentar o uso da língua em direções distintas: ora recomendando o uso de uma linguagem inclusiva de gênero não sexista — por meio da feminização da língua ou do desdobramento gramatical feminino/masculino, bem como do uso de termos impessoais —, ora proibindo, sobretudo no âmbito educacional, o uso da linguagem inclusiva neutra ou não binária. Esse cenário evidencia uma tentativa jurídica

de controle sobre a língua e sobre o sujeito por meio da regulação de seus usos, ainda que, como sabemos, a língua não seja plenamente estabilizável ou passível de cerceamento.

É importante explicitar que diversos manuais de linguagem não sexista surgiram por iniciativas governamentais legislativas que buscavam difundir o uso de uma linguagem mais inclusiva, no sentido não sexista no termo, ou seja, privilegiando o desdobramento dos gêneros feminino e masculino na linguagem para visibilizar as mulheres, principalmente nos cargos trabalhistas desempenhados por elas, sem, no entanto, alterar morfológicamente a língua portuguesa ou simbolizar gêneros não binários.

A gramatização e a manualização do saber linguístico em discursividade: no entremeio da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas

Tratamos de delinear algumas reflexões iniciais sobre a linguagem em articulação com gênero, especialmente no que concerne à linguagem inclusiva. Refletir sobre tais questões pode ser um desafio para o analista de discurso, pois pode suscitar, por exemplo, os seguintes questionamentos: quais sujeitos caberiam na letra “o”, em casos em que o dizer nomeia todos os gêneros, mas reflete apenas o masculino? Ou, ainda: dada a incompletude e opacidade da língua, todos os sujeitos caberiam na letra “e”? Tal neutralidade de gênero seria capaz de nomear pessoas de todos os gêneros, como propõe a linguagem não binária/neutra? Para as mulheres, o uso apenas da linguagem neutra poderia apagar o desdobramento do masculino/feminino que vem sendo conquistado apenas recentemente?

Acreditamos que a finalidade direta do uso da linguagem inclusiva de gênero não é

mudar a gramática diretamente, mas destacar a discriminação de gênero que parte do uso da língua por meio dos sujeitos que a utilizam, partindo da fala à escrita. No entanto, não é possível dizer que a língua é discriminatória de forma imanente, mas que os sujeitos que enunciam podem produzir um discurso que manifeste efeitos de sentido discriminatórios.

Como dito anteriormente, o acervo do “BPL – Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil” (UFSM, 2018) nos auxiliou a compreender que, no Brasil atual, existem leis, decretos e projetos de lei que regulamentam, ou propõem regulamentar, o uso da língua de duas formas diferentes. Ora recomendando uma linguagem inclusiva de gênero não sexista que feminiza a língua (propondo o desdobramento gramatical feminino/masculino) ou apagando o gênero (propondo o uso de termos impessoais), ora proibindo, no âmbito educativo, o uso da linguagem inclusiva neutra/não binária. Assim, é possível afirmar que há uma intensa tentativa jurídica de cercear a língua e o sujeito, pelo controle no uso da língua, que, como sabemos, não é estabilizável ou cerceável.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que o uso de uma linguagem inclusiva de gênero, juntamente com sua recomendação em manuais, certamente estabelece um certo controle sobre a linguagem e os dizeres dos sujeitos. Dessa forma, há uma inscrição, por parte do sujeito e do discurso enunciado, em uma posição consciente sobre a possibilidade de preconceito daquilo que se enuncia. Ou seja, ao enunciar, produzimos efeitos de sentido que podem ser discriminatórios ou não, a depender de como a ideologia, conceituada por Malidier (2014, p. 94) da seguinte forma: “[...] práticas inscritas em realidades materiais, em instituições, em aparelhos, alguns servindo mais do que outros aos mecanismos de reprodução do assujeitamento ideológico”, pode se manifestar no discurso.

O filósofo da linguagem Aurox (2014)

teoriza que é necessário haver gramatização para que os instrumentos tecnológicos sejam parte do processo de vulgarização dos saberes sobre a língua. Segundo o linguista Puech (1998), a manualização apresenta foco no processo em si, não no produto finalizado, ou seja, no próprio manual.

Partindo do pressuposto de que os manuais formam parte de um processo específico de manualização, entendido como a produção e circulação de manuais que sistematizam e orientam usos da língua, e de um processo mais amplo de gramatização, que envolve a produção de instrumentos linguísticos e tecnológicos — como gramáticas, dicionários e manuais — voltados à descrição, normatização e difusão de saberes sobre a língua, é preciso sinalizar que, embora haja nos manuais analisados o reconhecimento de que o feminino é uma marcação gramatical necessária, a linguagem não sexista propõe somente uma alternativa contrária ao uso do masculino como universal e neutro. No entanto, ela não trata de questões referentes à linguagem não binária/neutra, a qual propõe um terceiro gênero gramatical, que não é masculino, tampouco feminino.

Com o propósito de refletir acerca de como é possível haver uma articulação entre a História das Ideias Linguísticas e a Análise do Discurso, é preciso distinguir o papel de cada um desses campos teóricos. Para Baldini et al. (2018), a História das Ideias Linguísticas apresenta como seu objeto de estudo, os saberes históricos sobre a linguagem e as línguas. A Análise do Discurso, por sua vez, possui o discurso como seu objeto, isto é, a produção de efeitos de sentido, mobilizando conceitos fundamentais, como: sujeito, luta de classes e condições de produção, entre outros.

Para exemplificar a relevância teórica linguística da articulação entre Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas, é possível afirmar que pensar apenas a partir da

teoria da História das Ideias Linguísticas implica pensar na história das línguas, sem, no entanto, estabelecer a relação crucial existente entre a língua, a história, o sujeito, as condições de produção e a luta de classes, relação considerada basilar para a Análise do Discurso materialista.

Após explicitar a relevância de estudos linguísticos que associam teoricamente a Análise do Discurso e a História das Ideias Linguísticas, trataremos da análise discursiva que parte de tal perspectiva teórico-metodológica: a de que o manual faz parte de um processo de manualização e de gramatização, bem como produz efeitos de sentidos discursivos específicos e heterogêneos, a partir da interrelação entre discurso, sujeito, ideologia e história.

A manualização do saber linguístico em guias digitais de linguagem inclusiva de gênero do Brasil no século XXI

É fundamental explicitar que a publicação dos guias analisados compreende os anos 2017 e 2021, época de emergentes discussões e legislações sobre o uso da linguagem inclusiva de gênero, assim como de reivindicações oriundas de lutas do movimento feminista latino-americano.

Assim, a representatividade política foi um aspecto importante considerado ao escolher as materialidades desta pesquisa, dado que se refere a manuais de linguagem inclusiva de gênero de autoria político-governamental de duas instituições: o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e a Simulação das Nações Unidas para Secundaristas (SINUS).

Metodologicamente, esta pesquisa se realiza em três etapas, conforme os estudos de Orlandi (2020), a serem cumpridas a fim de alcançarmos os objetivos traçados na análise realizada no campo teórico da Análise do Discurso. As etapas são as seguintes: 1) Seleção

dos manuais que formam o *corpus*; 2) Seleção das sequências discursivas a serem analisadas; 3) Trabalho teórico-analítico no entremeio da descrição e da interpretação. Vale especificar que realizamos a análise de 12 sequências discursivas no total, 6 de cada manual analisado.

Com base nos estudos de Orlandi (2020), desenvolvemos as três etapas de nossa pesquisa. A primeira consiste na passagem analítica da superfície linguística (texto) ao objeto discursivo (formação discursiva), momento em que realizamos a seleção das sequências discursivas (SDs). Essa seleção foi orientada por critérios analíticos que privilegiaram enunciados nos quais se materializam sentidos sobre igualdade de gênero e linguagem inclusiva nos manuais analisados. Em um segundo momento, procede-se à análise do objeto discursivo, observando a inscrição dos dizeres em determinadas formações discursivas. Finalmente, em um terceiro momento, ocorre a passagem do objeto discursivo ao processo discursivo, permitindo ao analista de discurso compreender, a partir das formações discursivas, sua relação com as formações ideológicas.

Conforme Pêcheux e Fuchs (2014, p. 165), a existência da formação discursiva na sociedade capitalista se dá “[...] historicamente no interior de determinadas relações de classes”. Por sua vez, a formação ideológica comporta “[...] necessariamente como um de seus componentes uma ou mais formações discursivas interligadas e determinam o que pode e deve ser dito [...]” (Pêcheux; Fuchs, 2014, p. 164).

Iniciaremos pelo primeiro manual, intitulado “Manual de linguagem inclusiva”, publicado pela Simulação das Nações Unidas para Secundaristas (SINUS), uma instituição intergovernamental. Depois, trataremos da análise do manual intitulado “Guia de linguagem inclusiva para flexão de gênero: aplicação e uso com foco em comunicação social”, publicado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), uma

instituição governamental brasileira.

O “manual de linguagem inclusiva”, publicado pela SINUS

O primeiro manual analisado neste estudo foi publicado digitalmente em Brasília/Distrito Federal, em 2017, pela Simulação das Nações Unidas para Secundaristas (SINUS), um projeto de extensão do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (IREL/UnB), em Brasília, no Distrito Federal do Brasil. Tal manual apresenta uma organização textual estruturada em seções temáticas que articulam discussão conceitual e orientações práticas sobre o uso não sexista da linguagem. O documento inicia-se com uma apresentação que contextualiza sua elaboração no âmbito do projeto pedagógico da Simulação das Nações Unidas para Secundaristas, seguida de seções que discutem a linguagem como mecanismo de reprodução de significados sociais e o uso sexista da língua.

Na sequência, o manual apresenta proposições de formas não sexistas de uso da linguagem, organizadas por estratégias linguísticas — como especificação de gênero e neutralização de referência — acompanhadas de exemplos e quadros comparativos entre usos recomendados e não recomendados. Há ainda uma seção dedicada a outras formas de discriminação linguística para além do gênero, bem como uma parte final que explicita a escolha institucional pelo uso do feminino como estratégia de problematização do masculino genérico. O texto se dirige diretamente às leitoras e aos leitores envolvidos no projeto SiNUS, assumindo um caráter didático e propositivo, com o objetivo de orientar práticas discursivas consideradas mais inclusivas.

É importante ressaltar que a SINUS constitui um projeto da Organização das Nações

Unidas (ONU), relevante organização de caráter intergovernamental, que propõe simulações de reuniões de organismos internacionais. Nessas simulações, estudantes secundaristas assumem a posição de pessoas que seriam responsáveis por tomar decisões, tendo em vista a criação de propostas a fim de formular resoluções para possíveis problemas.

Dito isso, a seguir, trataremos da análise de 6 sequências discursivas que se referem ao manual descrito, desde a SD1 até a SD6.

Sequência Discursiva 1 (SD1):

Como dito anteriormente, a linguagem não é neutra. Ela está inserida em um contexto de construção, reprodução e perpetuação de relações de poder que reverberam na forma como indivíduos e grupos são considerados. No caso da língua portuguesa e de outros idiomas indo-europeus, essa reverberação é ainda mais evidente quando se leva em conta que possuímos uma estrutura gramatical binária, com fortes marcações de gênero (SINUS, 2017, p. 5).

Em SD1, identificamos a formação discursiva que nomeamos de não binária, pois entendemos que os sentidos da inclusão de diversos gêneros ressoam no discurso sobre igualdade, não apenas o feminino e o masculino. Tendo em vista o deslize dos sentidos, determinado pelo processo discursivo de “efeito metafórico”, teorizado por Pêcheux (2014, p. 96) como um “[...] fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual [...]”. Para o estudioso, trata-se de um deslizamento de sentido entre “x” e “y” que constitui o sentido do discurso designado por “x” e “y”, um processo que resulta na superposição e transferência dos sentidos, tornando possíveis o equívoco e o deslize dos sentidos.

Por isso, entendemos que, em SD1, o não dito que constitui o dito atravessa o discurso. Isso porque, no manual da SINUS, há o reconhecimento de que, no Brasil contemporâneo, onde se fala português, a linguagem inclusiva é necessária. Essa necessidade surge porque a língua portuguesa é gramaticalmente binária, isto é, não possui

gênero neutro e utiliza o masculino genérico para nomear de forma geral, sem distinguir se há mais mulheres e/ou pessoas de gêneros não binários do que homens, no contexto do dizer.

É importante explicar que, de acordo com o manual da SINUS, “[...] a linguagem não é neutra” (SINUS, 2017, p. 5), a instituição concorda com o título do manual, já que nele consta “linguagem inclusiva”, não “linguagem neutra”. Além disso, se recomenda, ao longo do manual, o uso de uma linguagem não sexista, apresentando, como alternativas, o desdobramento do feminino e do masculino, bem como a opção do uso de termos impessoais, aqueles sem marcação de gênero. Dessa forma, como o manual da SINUS não propõe mudanças morfológicas nas palavras consideradas parte da linguagem inclusiva, tal manual não sugere o uso de uma linguagem neutra/não binária.

Sequência Discursiva 2 (SD2):

O uso de artigos, substantivos, pronomes, adjetivos, advérbios e numerais variados em gênero se torna um problema à medida que nos acostumamos a utilizar a flexão no masculino para fazer referência a grupos gerais (incluindo indivíduos identificados com o gênero feminino e masculino), de forma supostamente neutra. Desse modo, incorremos na atitude de negação da feminização da língua, invisibilizando não apenas as mulheres, mas todas as mudanças socioculturais em prol da igualdade de gênero que temos alcançado (SINUS, 2017, p. 6).

Em SD2, o discurso sobre igualdade se inscreve em uma formação discursiva binária dominante, já que está relacionado com a desigualdade do uso do masculino genérico, gramaticalmente neutro, comumente utilizado para falar de sujeitos de todos os gêneros. Embora, quando ocorre o uso no plural, apenas o masculino é visibilizado, não o feminino ou um gênero não binário, embora tal uso se refira a mulheres ou a pessoas não binárias, além de homens. Ademais, em SD2, o discurso sobre igualdade parece estar vinculado a uma linguagem que feminiza a língua, dando visibilidade ao feminino, ainda que não haja explicações, no manual da SINUS, de como

se recomendaria a nomeação de pessoas não binárias.

Sequência Discursiva 3 (SD3):

Com certeza, outros casos existem para mostrar como a invisibilização das mulheres por meio do uso que fazemos da língua gerou (e ainda gera) entraves para que elas ocupassem espaços de destaque na sociedade. Assim, se percebe a importância da linguagem inclusiva como mecanismo de combate dessa exclusão (SINUS, 2017, p. 6).

Em SD3, o discurso sobre igualdade parece estar vinculado ideologicamente a uma formação discursiva binária dominante, visto que o uso de uma linguagem inclusiva que visibilize as mulheres, ou seja, o sujeito-mulher, profissionalmente, é capaz de promover a igualdade no âmbito laboral da sociedade capitalista.

Nesse sentido, vale a pena mencionar que, ainda atualmente, há desigualdade de gênero no Brasil, posto que segue havendo mais homens ocupando espaços de poder do que mulheres e pessoas de gêneros não binários na sociedade brasileira. Assim, a igualdade que combate a exclusão da mulher na língua não se preocupa com a nomeação do sujeito-não-binário, apenas algumas poucas vezes com a do sujeito-mulher.

Sequência Discursiva 4 (SD4):

Quando se trata de alternativas de linguagem inclusiva quanto ao gênero frequentemente se observam tentativas de neutralização da gramática a partir do emprego do “x”, do “@”, etc. Como outras propostas de inclusão de gênero no uso da língua, ela também busca questionar a invisibilização do feminino por meio de uma falsa ideia de universalidade contida no gênero masculino. No entanto, e como já abordado, qualquer tipo de tentativa de neutralização do que não é neutro/a – nesse caso, a linguagem – imporá obstáculos àquilo que é primordial: a equidade (SINUS, 2017, p. 7).

Em SD4, desde os nossos gestos de interpretação, o discurso sobre igualdade se inscreve em uma formação discursiva binária dominante, a qual faz circular efeitos de sentido sobre uma linguagem que é inclusiva, com respeito ao gênero do sujeito-mulher, propondo neutralizar a língua portuguesa por meio do uso da letra “x” e do símbolo “@”, buscando

questionar o uso do masculino genérico e a inviabilização do feminino. Por isso, o discurso do manual se refere ao uso do masculino como universal, assim como o discurso gramatical, impossibilitando a equidade para as mulheres no discurso.

Sequência Discursiva 5 (SD5):

Refletir sobre as possibilidades de uso inclusivo de gênero para a língua envolve, fundamentalmente, duas dimensões: (1) a especificação do gênero e (2) a neutralização ou abstração de sua referência (SINUS, 2017, p. 8).

Em SD5, compreendemos que o sujeito não-binário, não podendo ser representado na língua na dimensão de “especificação de gênero”, é apagado do discurso sobre igualdade, por situar-se fora dos padrões gramaticais que os instrumentos linguísticos estabelecem como corretos e autorizados socialmente. Dessa forma, o sujeito não-binário é deslocado para a dimensão de “neutralização ou abstração de sua referência”. Tal funcionamento discursivo produz um tensionamento no próprio discurso de igualdade mobilizado pelo manual, uma vez que, ao mesmo tempo em que se busca combater o apagamento do sujeito-mulher por meio da visibilização do feminino, mantém-se o apagamento de outros sujeitos que não se inscrevem no binarismo de gênero. Assim, a inclusão proposta pela linguagem não sexista revela seus limites, pois opera prioritariamente na oposição masculino/feminino, deixando à margem sujeitos que escapam a essa divisão binária.

Sequência Discursiva 6 (SD6):

Enquanto um secretariado composto por 2/3 de liderança feminina, podemos afirmar que o uso inclusivo da linguagem nos remete empoderamento, nos remete inclusão. Assim, valorizamos discursos que incluam o feminino, valorizamos mulheres que utilizem seus cargos para questionar essas estruturas (ex: Presidenta Dilma), valorizamos os questionamentos sobre a linguagem e o pensamento de que esta pode e deve evoluir (SINUS, 2017, p. 13).

Em SD6, o discurso sobre igualdade se inscreve ideologicamente em uma formação

discursiva binária dominante, possibilitando a circulação de sentidos de empoderamento feminino por meio da inclusão das mulheres na linguagem, bem como da evolução da sociedade pela visibilização do sujeito-mulher.

Assim, a feminização da língua faz ressoar, por meio da memória discursiva, os sentidos da luta histórica pela igualdade de gênero, na qual as mulheres precisam lutar a fim de ocupar determinados cargos de poder destinados mais aos homens do que às mulheres, como a Presidência da República do Brasil.

Nesse sentido, a memória não é a memória de cada um de nós, individualmente, mas a memória, conforme Pêcheux (2015, p. 44), “[...] nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Essa memória conduz os sentidos sobre ser mulher, poderosa e bem-sucedida na sociedade capitalista a circular discursivamente no interior de uma formação discursiva não sexista.

Portanto, sinalizamos que o manual da SINUS não apresenta recomendações de nomeações para o sujeito-não-binário, apenas de especificação de gênero, ou seja, de desdobramento de feminino e masculino e da neutralização/abstração de gênero.

O “Guia de linguagem inclusiva para flexão de gênero: aplicação e uso com foco em comunicação social”, publicado pelo TSE

O segundo manual analisado foi publicado digitalmente pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), produzido pela Secretaria de Comunicação e validado pela Comissão de Mulheres, em Brasília/Distrito Federal, em 2021. Tal manual apresenta uma estrutura voltada principalmente para orientações práticas de uso da linguagem inclusiva em diferentes contextos de comunicação institucional.

Após uma breve apresentação que relaciona linguagem, transformações sociais e direitos humanos, o documento organiza-se em seções que apresentam sugestões de aplicação da linguagem inclusiva em diferentes gêneros discursivos e plataformas comunicativas, como textos institucionais, imprensa, redes sociais, vídeos e podcasts.

Em cada seção, são oferecidas orientações acompanhadas de exemplos de reformulação linguística, com destaque para estratégias como a especificação de gênero (por exemplo, “eleitoras e eleitores”) e o uso de termos coletivos ou neutros (como “pessoas”, “eleitorado” ou “população”). O guia se dirige principalmente a profissionais da comunicação institucional do TSE e dos Tribunais Regionais Eleitorais, assumindo um caráter normativo e instrucional voltado à padronização de práticas linguísticas consideradas inclusivas no âmbito da comunicação pública.

Considerando esta breve descrição do manual em análise, trataremos da análise de 6 sequências discursivas (SD), da formação discursiva 7 até a formação discursiva 12.

Vale dizer que o TSE é uma instituição governamental de jurisdição nacional, sendo considerado a instância jurídica máxima da Justiça Eleitoral Brasileira, atuando juntamente com os Tribunais Regionais Eleitorais (TRE), a fim de administrar, no Brasil, processos eleitorais estaduais e municipais.

Sequência Discursiva 7 (SD7):

A linguagem, na condição de fenômeno comunicativo, reflete um contexto histórico inclusive no que diz respeito aos papéis de gênero. Assim, as flexões de gênero naturalizam o masculino como “neutro” e colocam o feminino na condição de “outro”, invisibilizando, provocando até mesmo ambiguidades e confusões (Brasil, 2021, p. 2).

Em SD7, o discurso sobre igualdade se inscreve em uma formação discursiva binária dominante, o que simboliza a incompletude,

a qual, segundo Orlandi (2020), é constitutiva do sujeito, da linguagem e dos sentidos. Considerando essa incompletude, “todos os gêneros” não podem ser considerados “todos os gêneros existentes”, pois há desigualdade entre o gênero feminino e o masculino, os gêneros binários. Dessa forma, o sujeito-mulher está invisibilizado, apagado pelo uso do masculino genérico. Tal uso representa apenas o masculino, o sujeito-homem, em vez de representar sujeitos de diferentes gêneros, para além do binarismo.

Sequência Discursiva 8 (SD8):

Por ser uma forma de expressão e manifestação cultural, a linguagem é mutável e está em constante movimento de transformação. Molda-se às novas realidades, aos novos contextos e mesmo aos imperativos sociais de equidade (Brasil, 2021, p. 2).

Em SD8, nos colocamos em consonância com Pêcheux e Fuchs (2014, p. 177), pois compreendemos que “[...] uma formação discursiva é constituída-margeada pelo que lhe é exterior [...]”. Assim, acreditamos que o discurso sobre igualdade se inscreve em uma formação discursiva não binária dominante, no que se refere à linguagem, porque não se restringe a diferenciar os gêneros entre masculino e feminino.

Nessa esteira, sinalizamos que tal discurso tampouco menciona questões de gênero, ainda que possa simbolizar a circulação de sentidos sobre a equidade em relação à língua – tratando-se de um manual de uso de uma linguagem inclusiva –, da ordem do novo, do moderno, do socialmente aceitável e necessário de ser usado em determinados momentos, sob a regulação da formação discursiva determinada pela formação ideológica, que, de acordo com Pêcheux e Fuchs (2014, p. 164), determina “[...] o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”.

Sequência Discursiva 9 (SD9):

Assim, a proposta deste guia é viabilizar a adoção de uma escrita inclusiva e representativa. Desse modo, baseia-se em perspectivas que promovem a transversalização dos

direitos humanos, visando a adequação da linguagem, dos diálogos e das produções escritas e visuais (Brasil, 2021, p. 2).

Em SD9, compreendemos que o discurso sobre igualdade se inscreve em uma formação discursiva não binária dominante, posto que a proposta do manual é incluir e simbolizar o sujeito por meio de uma linguagem adequada no que concerne ao gênero. Essa linguagem seria usada no/pelo TSE, no que se refere a pronomes de tratamento, assim como às produções escritas e visuais. Contudo, não há orientações sobre as questões de gênero, nem mesmo de não binaridade, somente acerca de direitos humanos, de forma geral.

Sequência Discursiva 10 (SD10):

Esperamos que este guia contribua para uma comunicação atenta às novas realidades, minimizando estereótipos e preconceitos (Brasil, 2021, p. 2).

Em SD10, entendemos que o discurso sobre igualdade se inscreve em uma formação discursiva que mobiliza sentidos de inclusão e respeito às diferenças, frequentemente associados, no manual, à necessidade de uma comunicação atenta às “novas realidades” e ao combate a estereótipos e preconceitos. Esse funcionamento discursivo não se restringe a essa sequência específica. Ao longo do guia, observam-se outras formulações que orientam o uso de uma linguagem “abrangente”, “representativa” e “respeitosa às identidades de gênero”, indicando a circulação de sentidos vinculados à inclusão de diferentes sujeitos no discurso institucional. Essas recorrências permitem compreender que o discurso sobre igualdade se organiza a partir de uma formação discursiva que busca atualizar os dizeres institucionais sobre linguagem em consonância com demandas sociais contemporâneas, relacionadas ao reconhecimento da diversidade de identidades de gênero e ao enfrentamento de práticas discriminatórias.

Sequência Discursiva 11 (SD11):

Ao optar por formas neutras, abrangentes e representativas de tratamento, estamos respeitando a identidade e expressão de gênero de todas as pessoas. A seguir, apresentaremos algumas possibilidades e opções, correspondentes à linguagem oficial e culta para uso do TSE e dos TREs, quanto à aplicação da Linguagem Inclusiva Não Sexista (Lins) (Brasil, 2021, p. 4).

Em SD11, o discurso sobre igualdade se inscreve ideologicamente em uma formação discursiva binária dominante, na qual os dizeres fazem circular os sentidos possíveis em uma linguagem inclusiva não sexista, considerada uma forma oficial e culta de uso da linguagem, buscando tratar respeitosamente a “todos os sujeitos”. Entretanto, os sentidos encontram-se à deriva, a qual é proeminente do “efeito metafórico” teorizado por Pêcheux (2014), dado que a língua culta e oficial, recomendada no/pelo manual do TSE, permite a especificação de sujeitos de gêneros binários. Porém, essa língua não oferece a mesma especificação pronominal a sujeitos de gêneros não binários, que também são pessoas.

Sequência Discursiva 12 (SD12):

Temos duas medidas para uma linguagem inclusiva e ampla:

- Neutralização ou abstração de referência a gênero
- Especificação de gênero

Exemplos: todas e todos, homens e mulheres, senhoras e senhores, masculino e feminino, senhores(as), todos/as.

Neste guia, apresentaremos algumas sugestões encontradas. Veja algumas orientações para aplicação e uso da Lins nas comunicações verbais e não verbais

(Brasil, 2021, p. 4).

Em SD12, a partir de nossos gestos de interpretação, o discurso sobre igualdade se inscreve em uma formação discursiva binária dominante, simbolizando uma regularidade observada anteriormente em nossa análise da SD5, no “Manual de linguagem inclusiva”, de autoria da SINUS (2017). Novamente, as únicas reformulações possíveis de uso de linguagem inclusiva são duas: neutralização/abstração de referência ao gênero e especificação de gênero. Essas opções foram apresentadas no manual da SINUS, analisado anteriormente.

Essa regularidade, conforme nossa análise, provém de um processo discursivo de paráfrase, no qual, segundo Orlandi (2020), o mesmo dizer reverbera novamente, em forma de já dito, considerando que, de acordo com a autora, “[...] em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”.

Nesse sentido, em SD12, é possível perceber que somente desdobrar os gêneros binários (em masculino ou feminino) poderia não ser suficiente para nomear e simbolizar sujeitos de todos os gêneros. Como a linguagem não sexista recomenda pronomes femininos e masculinos, mas não recomenda pronomes neutros, como o faz a linguagem neutra, resulta que nem todos os sujeitos estão incluídos na linguagem inclusiva de gênero.

A maneira como os exemplos são representados em SD12 evoca sentidos que podem parecer idênticos à primeira vista, mas que ressoam diferentemente sob o olhar de analistas de discurso, dado que dizer “todas e todos” difere completamente de dizer “homens e mulheres”, pois a ordem do masculino em primeiro lugar não é inclusiva, considerando a minorização das mulheres na sociedade patriarcal. Assim, dizer “senhores(as)”, além de subverter a ordem política, coloca o feminino como menos importante, já que o desdobramento do feminino está entre parênteses, simbolizado como uma informação incluída opcionalmente, não primordialmente.

Contudo, há uma restrição no que se refere aos gêneros possíveis de serem especificados, visto que apenas o feminino e o masculino são opções possíveis. Em outras palavras: na Linguagem Inclusiva Não Sexista (denominada LINS), não há lugar para pessoas não binárias no discurso no uso, a não ser o lugar da generalização, do gênero não mencionado, do não dito.

Embora os manuais analisados neste trabalho se concentrem sobretudo na promoção

de uma linguagem inclusiva de caráter não sexista — voltada principalmente à visibilização do feminino por meio da feminização da língua ou do desdobramento gramatical feminino/masculino —, observa-se, em outros contextos sociais e discursivos, a circulação de propostas de linguagem inclusiva não binária, frequentemente referida como linguagem neutra.

Tais propostas buscam tensionar a estrutura binária da língua portuguesa por meio do uso de novos marcadores linguísticos ou de estratégias de reformulação textual que visem abarcar sujeitos que não se identificam exclusivamente com o masculino ou com o feminino. Ainda que essas formas não estejam institucionalizadas nos instrumentos linguísticos normativos, sua circulação em diferentes espaços discursivos — como redes sociais, textos literários, produções acadêmicas e debates políticos — evidencia que a língua está em constante movimento e que seus usos são atravessados por disputas de sentidos.

Nesse cenário, torna-se possível observar um tensionamento entre diferentes modos de lidar com a questão da inclusão de gênero na linguagem: de um lado, propostas que buscam superar o masculino genérico pela visibilização do feminino; de outro, iniciativas que procuram deslocar o próprio binarismo de gênero presente na estrutura linguística. Para a Análise do Discurso, tais movimentos evidenciam que os instrumentos linguísticos — como gramáticas, manuais e guias institucionais — participam da produção e regulação dos sentidos sobre a língua, ao mesmo tempo em que são atravessados pelas transformações históricas e sociais que incidem sobre seus usos.

Considerações finais

Para finalizar esta apresentação, vale dizer que, nesta pesquisa, compreendemos

o discurso como um processo em curso, bem como uma prática que se manifesta em diversas materialidades, sempre possíveis de serem analisadas diferentemente por cada analista de discurso.

Assim, o processo de manualização é um processo repleto de efeitos de sentido, produzidos em uma discursividade específica, como no caso dos manuais de linguagem inclusiva de gênero brasileiros analisados, visto que foram publicados em determinada conjuntura, a partir do início da segunda década do século XXI. Tais efeitos de sentido resultam em determinadas condições de produção do discurso veiculado nesses instrumentos linguísticos.

É possível observar que, ao propor estratégias de inclusão linguística voltadas principalmente à visibilização do feminino, os manuais analisados buscam mitigar práticas discursivas consideradas discriminatórias, sobretudo aquelas relacionadas ao uso do masculino como forma universal e supostamente neutra. No entanto, tal movimento também produz um tensionamento, na medida em que a inclusão do feminino não implica necessariamente a incorporação de sujeitos que não se inscrevem no binarismo de gênero.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se busca enfrentar o apagamento do sujeito mulher na língua, permanecem limites para a representação de sujeitos que se identificam para além da oposição masculino/feminino. Esse funcionamento evidencia que os instrumentos linguísticos analisados participam da regulação dos sentidos sobre igualdade e inclusão na língua, ao mesmo tempo em que são atravessados por disputas discursivas mais amplas em torno das formas de nomeação dos sujeitos e das possibilidades de transformação dos usos linguísticos.

Portanto, desde nossos gestos de interpretação acerca dos manuais analisados,

compreendemos que o processo de manualização do saber linguístico ocorre de forma que a linguagem que se recomenda pode ser definida como não sexista. Dito de outra forma: é uma linguagem que prioriza a visibilização do feminino e, por conseguinte, do sujeito-mulher. Contudo, é preciso explicitar que a linguagem recomendada não é uma linguagem que busca visibilizar um terceiro gênero, um gênero neutro, como ocorre com a proposta de uso da linguagem neutra/não binária.

Longe de vislumbrar um fim das reflexões sobre língua e gênero na área dos Estudos Linguísticos, é necessário sinalizar que os embates histórico-sociais, que afetam os sujeitos de diferentes formas, nos permitem compreender que a tentativa de representar a mulher na língua, bem como a de representar pessoas que não se identificam somente como mulher ou somente como homem (como no caso das pessoas não binárias), parece ser algo necessário em termos de lutas sociais pela representatividade político-linguística.

Diante do exposto neste artigo, muitas vezes, na sociedade, é preciso identificar os sujeitos considerando sua subjetividade particular com respeito ao gênero, em busca de uma não ambiguidade em relação a quem são esses sujeitos, à medida que a informação em referência ao gênero seja realmente necessária, em práticas político-sociais específicas, inclusive no que se refere à linguagem e à língua.

Referências

AUROUX, Sylvain. A revolução tecnológica da gramatização. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BALDINI, Lauro; RIBEIRO, Thales de Medeiros; RIBEIRO, Karine de Medeiros. História das Ideias Linguísticas e Análise do Discurso: o corte epistemológico. Fragmentum,

- Santa Maria, n. 52, jul./dez., p. 15-33, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/35763>. Acesso em: 07 mar. 2026.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- FERNÁNDEZ, Maria Ángeles Calero. Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje. Madrid: Narcea Ediciones, 1999.
- MALDIDIER, Denise. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). Gestos de leitura: da história no discurso. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 69-105.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre (org.). Papel da memória. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 43-51.
- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1957). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). Por uma análise automática do discurso. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 159-249.
- PUECH, Christian. Manuélistation et disciplinarisation des savoirs de la langue. Les Carnets du Cediscor, Paris, n. 5, p. 15-30, 1998. Disponível em: <http://cediscor.revues.org/267>. Acesso em: 23 fev. 2026.
- SINUS. Manual de linguagem inclusiva. Brasília: Simulação das Nações Unidas para Secundaristas, 2017. 14 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/670830384/SiNUSManual-de-Linguagem-Inclusiva>. Acesso em: 22 fev. 2026.
- BRASIL. Guia de linguagem inclusiva para flexão de gênero: aplicação e uso com foco em comunicação social. 1. ed. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2021. 17 p. Disponível em: <https://eadeje.tse.jus.br/mod/resource/view.php?id=15507>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil. Disponível em: <http://www.ufsm.br/projetos/pesquisa/sclkid=c02e4273ba9d11ecb20213845054f8ed>. Acesso em: 2 abr. 2026.

Submissão: abril de 2026

Aceite: abril de 2026

REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA MATERNIDADE INDÍGENA: REFLEXÕES E PROVOCAÇÕES NECESSÁRIAS¹

André Eduardo Tardivo²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo uma análise interpretativa do cordel *Coração na aldeia, pés no mundo* (2018), de Auritha Tabajara, objetivando discutir a representação materna da mulher indígena na seara da literatura brasileira contemporânea. Na obra estudada, observa-se que as preocupações femininas vão muito além da reflexão sobre as ambivalências da maternidade, envolvem questões de ancestralidade e (re)descobrimto de suas identidades. Embasamos nossas discussões em autores/as como Candido (1989, 2023a; 2023b), Filho e Medeiros (2021), Graúna (2023), entre outros/as.

Palavras-chave: Literatura de mulheres. Maternidade indígena. Cordel brasileiro.

THE LITERARY REPRESENTATION OF INDIGENOUS MOTHERHOOD: ESSENTIAL REFLECTIONS AND CRITICAL PROVOCATIONS

Abstract: This article aims to provide an interpretative analysis of the cordel *Coração na aldeia, pés no mundo* (2018), by Auritha Tabajara, with the objective of discussing the maternal representation of Indigenous women within contemporary Brazilian literature. In the work analyzed, it is observed that female concerns go far beyond reflections on the ambivalences of motherhood, encompassing issues of ancestry and the (re)discovery of their identities. Our discussion is grounded in authors such as Candido (1989, 2023a; 2023b), Filho e Medeiros (2021), Graúna (2023), among others.

Keywords: Women's literature. Indigenous motherhood. Brazilian cordel literature.

Introdução

“Nós mulheres indígenas
Somos raiz deste chão
Somos fortes para parir
Cuidar e dar educação
O homem é só semente
Que fecunda e nasce gente
E mulher, terra pra criação”.

(Auritha Tabajara)

1 Trata-se de um recorte da tese de doutorado intitulada: “Talvez mães, sempre mulheres: representações maternas em produções literárias recentes de autoria feminina”, defendida na Universidade Estadual de Maringá em 2023.

2 Doutor e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, na área de concentração: Estudos Literários. E-mail: tardivo.andre@gmail.com>

A literatura, enquanto manifestação artística pela qual o indivíduo se re/inscreve no mundo, tem o poder de representar e construir as identidades de uma nação na sua heterogeneidade, porém só alcança esse status por meio do sistema literário composto por autor/a, obra e leitor/a (Candido, 2023a). No entanto, essa organização acaba por excluir obras e escritores/as que, por diversos motivos, não conseguem se inserir e se manter no mercado editorial. A periodização literária brasileira, nesse cenário, busca sistematizar didaticamente a trajetória das produções desde a Colônia até os dias atuais. Como muitos aspectos da arte, não há unanimidade no que diz respeito a esse processo, isso porque essa organização está mais atrelada às questões de ensino do que propriamente relacionada à valoração das produções.

À guisa de discussões dessa natureza, a figura do/a indígena sempre esteve presente com mais ou menos força nas representações literárias a partir da perspectiva do/a colonizador/a. A princípio, na Carta de Pero Vaz de Caminha em que os indígenas são descritos como selvagens, e depois, na proposta indianista do Romantismo que consistia na construção de uma identidade brasileira a partir da transformação do indígena no herói nacional. Esse movimento, que teve seu apogeu entre as décadas de 1840 e 1890 (Candido, 2023b) pouco representava, de fato, as características dos povos nativos, isso porque sua representação era produzida a partir do pensamento europeu e colocava todas as etnias em um mesmo patamar, ignorando as particularidades de cada uma. Candido assevera que o Indianismo “denota tendência para particularizar os grandes temas, as grandes atitudes de que se nutria a literatura ocidental, inserindo-as na realidade local, tratando-as como próprias de uma tradição brasileira” (2023b, p. 344, grifos do autor). Nessa transferência de caracteres europeus para a realidade brasileira, “o espírito cavalheiresco é enxertado no aborígene,

a ética e a cortesia do gentil-homem são trazidas para interpretar seu comportamento” (Candido, 2023b, p. 344). No caso de José de Alencar, os indígenas são transformados “em personagem, particularizando-o e, por isso mesmo, tornando-o mais próximo à sensibilidade do leitor” (Candido, 2023b, p. 409). A idealização indígena representada em personagens como Iracema, Ubirajara e Peri, por exemplo, manifesta “a vontade profunda do brasileiro de perpetuar a convenção, que dá a um país de mestiços o álibi duma raça heroica, e a uma nação de história curta a profundidade do tempo lendário” (Candido, 2023b, p. 553).

É consenso que “o homem nativo é símbolo de nacionalidade no Brasil e uma importante face da identidade brasileira”, contudo, na perspectiva de Pereira (2021), isso só acontece se considerarmos a “representação do indígena como simulacro de tensões culturais em nossa sociedade” (Pereira, 2021, p. 66). Assim, o autor apresenta-nos a tese de que Alencar, ao contrário do que grande parte da crítica literária especializada aponta, procura valorizar a cultura indígena, sem se deixar sorver totalmente aos padrões europeus por meio da ironia.

A produção literária indígena, entretanto, faz parte de uma extensa vertente que não integra (ou o faz de maneira velada) o cânone brasileiro, o que lhe imprime o rótulo de periférica ou marginalizada. Todavia, “a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibra as relações entre centro e periferia” (Oliveira, 2011, p. 32). Nesse contexto, destaca-se, além das editoras especializadas nessa especificidade literária, a promulgação da Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008³, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

3 Importante destacar que se trata de lei que revisou a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que não abordava a questão indígena.

A relação que possui com a tradição oral (Graúna, 2013) e linguagem características dos povos concorrem para a pouca visibilidade que essas manifestações literárias possuem no circuito literário brasileiro e, por consequência, ficam afastadas das discussões acadêmicas. Entretanto, a oralidade é ao mesmo tempo o canal e um mecanismo de manutenção dessas histórias já que a linguagem escrita não era tão comum a esses povos. É o que nos revela a poeta Márcia Kambeba (2021, p. 14): “era um ritual ouvir meus avós diariamente às vezes repetidamente contarem a mesma história. Não se podia reclamar porque era estratégico essa repetição, precisávamos gravar na memória, escrever com as cores da identidade e pertencimento”. Por isso, então, na literatura indígena encontra-se a ancestralidade, e “diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade” (Kambeba, 2018, p. 39).

A pouca visibilidade da (auto) representação literária dos povos originários no circuito acadêmico sempre esteve atrelada a estereótipos e representações que tentavam europeizar o/a indígena. Com efeito, para que possamos avançar em nosso propósito é preciso, antes, fazer uma ressalva sobre a diferença entre literatura indígena e indigenista em contraponto à indianista. A compreensão adequada desses conceitos é fulcral para a análise de nosso corpus, pois apesar de não ser nosso foco, a literatura indigenista – aquela que busca nos apresentar um panorama do/a homem/mulher indígena e seu mundo – torna-se um mecanismo para desanuviarmos os estereótipos e a pouca visibilidade que esse grupo possui(u) na cena literária já que são produzidas por indivíduos não indígenas. Já a indianista, diz respeito à corrente literária do Romantismo brasileiro, no século XIX. A literatura indígena por sua vez, traz à baila textos escritos pelo próprio povo que busca se representar e transmitir sua cultura sem as marcas de estereótipos e representações

distorcidas, como podemos encontrar em textos produzidos pelo colonizador, por exemplo. Portanto, fica evidente que “foi preciso aprender a escrever essa letra do não indígena para defender-se, para existir, para ser indígena de norte a sul” (Dorrico, 2020, p. 13) e assim afastar a ideia de não civilizados/as e preguiçosos/as unicamente porque não seguem os padrões ocidentais. Situação semelhante acontece na literatura pós-colonial em que ocorre uma apropriação da língua do/a colonizador/a e uma resignificação, passando a simbolizar uma resistência.

Os dados do projeto “Literatura de autoria feminina brasileira contemporânea: escolhas inclusivas?” coordenado pela professora doutora Lúcia Zolin, cujo foco são os romances escritos por mulheres e publicados por três grandes editoras, revelam que dentre as 91 (noventa e uma) escritoras que constituem o corpus da pesquisa, não há nenhuma que seja indígena, o que, invariavelmente, se reflete nas personagens das obras catalogadas na medida em que somente 0,64% delas, ou seja, 4 (quatro) entre as 622 (seiscentos e vinte e duas) personagens analisadas são indígenas. Trata-se dos romances *Estrela de Ana Brasila* (2004), de Maria Guimarães Sampaio, *Guerra no Coração do Cerrado* (2006), de Maria José Silveira e *Yuxin: alma* (2009), de Ana Miranda, que são obras produzidas em uma perspectiva indigenista uma vez que as autoras não são indígenas, mas buscam dar visibilidade a esse povo. Em um breve, porém necessário, passeio por essas narrativas percebemos que a maternidade não é representada como fio condutor da trama, apesar de serem mencionadas situações em que as mulheres vivenciam a experiência. Observemos a tabela abaixo:

TABELA: PERSONAGENS INDÍGENAS E A RELAÇÃO COM A MATERNIDADE

Descrição da relação com os filhos/Sexo da personagem?	Feminino	Masculino	Ambíguo
Amor	0	0	0
Autoridade	0	0	0
Cansaço	0	0	0
Culpa	0	0	0
Cumplicidade	0	0	0
Desgaste	0	0	0
Desprezo	0	0	0
Fracasso	0	0	0
Impotência	1	0	0
Indiferença	0	0	0
Negação	0	0	0
Nenhuma delas	1	0	0
Plenitude	1	0	0
Responsabilidade	1	1	0
Não tem filhos/as/não se aplica	0	0	0
TOTAL	4	1	0

Fonte: Pesquisa "Literatura de autoria feminina brasileira contemporânea: escolhas inclusivas?".

Como podemos notar, a relação que essas mulheres mantêm com seus/suas filhos/as não são exploradas, em parte porque o mote das narrativas aponta para outra direção, mas também muito em função da autoria e da pouca representatividade ali encontrada. Nos poucos registros que temos disponíveis, observamos que as emoções experimentadas pelas mães indígenas estão relacionadas com responsabilidades, bem próximas das outras mães (brancas e negras) catalogadas na pesquisa. Entretanto, por tratar-se de uma cultura que atribui o cuidado das crianças e a transmissão da cultura às mulheres, precisamos considerar que esses sentimentos são compatíveis com a subjetividade feminina indígena.

Por outro lado, se nos atentarmos para o único personagem masculino desse estrato, percebemos que o sentimento de responsabilidade pelo sustento dos/as filhos/as é característico, ratificando a divisão de papéis e como ao homem são atribuídas tarefas viris ao passo que às mulheres são delegadas atividades ligadas ao cuidado e à transmissão da cultura. Entretanto, há que se ponderar que no cerne das culturas indígenas tradicionais a questão de gênero é bem mais equalizada, com papéis distribuídos e complementares, o que não impede que mulheres sejam guerreiras e curandeiras e homens plantadores, cuidadores ou contadores de histórias.

Em que pese a participação dessas etnias

nas obras com grande alcance de circulação e prestígio na crítica literária especializada, o fato de as personagens ocuparem a posição de protagonista e narradora nos romances pode passar uma falsa ideia de representatividade. Poderíamos ser induzidos a concluir que se há personagens indígenas sendo publicadas por grandes editoras existiria, sim, a escuta dessas vozes a partir dos próprios indígenas. Residem aí, no entanto, duas problemáticas: a primeira delas diz respeito à já mencionada discreta presença de obras desse segmento; a outra, e mais significativa, está atrelada à autoria desses romances. Há que se considerar que embora grupos indígenas estejam representados nesses romances, a perspectiva é a de escritoras brancas e não das próprias indígenas. Ora, se “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (Candido, 1989, p. 113), por que alguns grupos ainda permanecem à margem dada a dificuldade que encontram em se expressar por eles mesmos e alcançar reconhecimento por isso?

Excluindo daí os homens, temos três recorrências de mulheres indígenas em que duas delas vivenciam a maternidade. Esses números dão sentido ao comentário de Graça Graúna quando denuncia que “a literatura indígena no Brasil continua sendo negada, da mesma forma com que a situação de seus escritores e escritoras continua sendo desrespeitada” (Graúna, 2013, p. 20). Se levarmos em consideração que Iracema, de José de Alencar, é a primeira mãe da literatura brasileira e Moacir, o filho da dor, o primeiro brasileiro, é flagrante como a maternidade já alcança nuances de idealização. A personagem se sacrifica pelo filho com uma aura de alegria que ameniza todo sofrimento pelo qual passa, ilustrando o altruísmo tão requisitado das mulheres ao longo da História: “a feliz mãe arroja de si os cachorrinhos, e cheia de júbilo mata a fome ao filho. Ele é agora duas

vezes filho de sua dor, nascido dela e também nutrido” (Alencar, 2010, p. 63). Também a performance de Iracema com sua maternidade é extremamente simbólica para entendermos a situação do próprio indígena com relação ao colonizador português já que simboliza toda uma cultura que morre para dar lugar ao homem branco. De lá para cá, portanto, cada vez mais a maternidade tem sido envolta em um estado de graça estritamente feminino e gradativamente afastada de suas ambivalências, além de não ter sido posto em debate as formas com que a experiência se (re)desenha para os povos originários e qual a relação estabelecida entre as mulheres, as crianças e a tribo.

Como ainda são poucas as escritoras indígenas que conseguem se inserir e se manter no mercado livreiro, algumas publicam por editoras especializadas. Todavia, a dificuldade de encontrá-las é grande. Se focarmos apenas nas narrativas que versem sobre a maternidade, como fio condutor da narrativa, os resultados são poucos. Em vista disso, a fim de problematizarmos a maneira com que a maternidade indígena é representada na arte literária e refletir sobre a autoria dessas produções, nos debruçamos sobre o cordel *Coração na aldeia, pés no mundo* (2018), de Auritha Tabajara, que, em alguma medida, dentre tantas temáticas e leituras que possibilita, aborda o fenômeno em debate nestas laudas. Isso porque, apesar da riqueza da literatura indígena, de modo geral os textos apontam para a ideia de mãe natureza, por nós não abordada isoladamente da forma com que reverbera no exercício da maternidade – até mesmo porque essa ideia romântica da natureza enquanto mãe, por outras perspectivas, pode ser contestada, já que ela mesma, em certa medida, se revolta contra seus habitantes em determinados contextos. Portanto, nossa pretensão é debater como a experiência física e emocional da maternidade, em consonância com os aspectos culturais e ancestrais, se apresenta para as mulheres indígenas, essa sim, uma temática

incipiente nos estudos literários.

Apesar de encontrarmos no romance terreno fértil para as discussões sobre a humanidade, posto que “o escritor é livre perante deus” (Lukács, 2009, p. 94), muito pouco se encontra, ainda, sobre literatura indígena em língua portuguesa, sobretudo se pensarmos em obras publicadas pelas grandes editoras. Poderíamos então conjecturar que as narrativas indígenas, contemporaneamente, ainda não possuem uma classificação literária adequada já que destoam daquelas de origem europeia que exercem/exerceram grande influência na produção brasileira. Todavia, a situação é mais abrangente e passa pelo acesso à educação formal, direito à voz, condições práticas para publicar e ter seus escritos inseridos no campo literário. Nós mesmos encontramos dificuldades para acessar essa produção, o que comprova as dificuldades mencionadas. Isso se dá, também, em função da oralidade; entretanto, para os povos originários isso é pouco relevante, já que sua preocupação reside na transmissão dos valores e da sabedoria de seus ancestrais (Pagung, 2018; Kambeba, 2021).

Características da oralidade, “ao serem inseridas no mundo impresso, essas narrativas abrem espaço para possibilidades plurais de conhecer e analisar essas produções, para além de classificações como mito, fábula e lenda” (Pagung, 2018, p. 99). Daí a importância da inserção no mercado livreiro e, por consequência, nas escolas e, primordialmente, a permanência das obras de autoria indígena e do efetivo cumprimento da já referida Lei nº 11.645/2008. Transpostas para a linguagem escrita do colonizador é na poesia que essa vertente literária ganha destaque com nomes como Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, Sony Ferseck e Karollen Potyguara, isso para citarmos apenas as mulheres que conseguiram ser publicadas. Também aí podemos incluir a cearense Auritha Tabajara, considerada a

primeira cordelista indígena do Brasil com a obra *Coração na aldeia, pés no mundo*, publicada em 2018 pela Uk'a Editorial, sobre o qual nos debruçamos nesta oportunidade.

Pouco difundida no espaço acadêmico e desprestigiada no mercado editorial, a literatura de cordel possui estreita relação com o nordeste do país e seu nome faz alusão ao fato de serem escritos expostos dependurados em barbantes. De acordo com Menezes (2010), supõe-se que essa manifestação artística e literária “tenha se iniciado no Brasil no século XIX por intermédio dos repentistas nordestinos” (p. 183). A localização geográfica considerada berço do gênero e o preconceito e/ou pouco estudo desses textos, guardadas as devidas proporções, podem refletir a estrutura do campo literário brasileiro porquanto seja possível observarmos que aquelas obras⁴ que estão fora do eixo Rio-São Paulo (Dalcastagnè, 2005) são menos publicadas e, portanto, menos conhecidas do público leitor. Há que se ressaltar, contudo, que por sua própria característica de pequeno livreto, feito em uma publicação quase artesanal, é de se esperar que essas obras não alcançassem todo o território nacional. Todavia, buscamos chamar a atenção para como, mesmo representando uma cultura específica, e podendo ampliar a diversidade, parecem não chamar a atenção do mercado editorial.

Surgindo pelas frestas desse espaço historicamente interdito e, concomitantemente, modificando – ainda que discretamente – a cena literária brasileira, no cordel *Coração na aldeia, pés no mundo*, de cariz/cunho autobiográfico, somos apresentados à vida de Francisca Aurilene que tem esse nome em função da região em que nasceu e pelo

fato de que, no “Nordeste, tem que ser nome de santo pra homenagear a cidade” (Tabajara, 2021, n. p.). De acordo com Martins (2020), a obra em tela pode ser dividida em três momentos: “o início, que retrata a questão identitária como mulher indígena; o meio, que apresenta a sua jornada nas grandes cidades e a busca pelo reconhecimento como mulher; e o fim, que traz a luta contra a violência e o seu entendimento como LGBT” (Martins, 2020, p. 266).

As linguagens verbal e não verbal se complementam nesse gênero, por isso é imprescindível que observemos cautelosamente as xilogravuras que fazem parte do cordel.

Imagem 1 - Literatura de Cordel Indígena



Fonte: TABAJARA, 2018, p. 29.

Segundo Monteiro e Pires (2013), essa arte surge como uma forma de alcançar a população menos instruída. Isso quer dizer que

4 A pesquisa de Dalcastagnè (2005) se refere aos romances, entretanto, acreditamos que a constatação da escritora permite que ampliemos o debate para outros gêneros, como é o caso do cordel, que encontra destaque, exclusivamente, no espaço em que surge, sem avançar de forma consistente para outras regiões do país.

“a baixa escolaridade do leitor consumidor desse tipo literário forçou alguns cordelistas a tornar suas histórias ilustradas” (Monteiro; Pires, 2013, n. p.). Logo, “as imagens passaram a cumprir função de iluminuras: são a representação imagética do que no texto está escrito ou cantado pelo repentista” (Monteiro; Pires, 2013, n. p.), quase como o que encontramos na literatura infantil, por exemplo. Na ilustração acima, de autoria de Regina Drozina, além da referência ao texto verbal, observamos como os traços são mais rústicos e sem tantos detalhes. Embora não seja possível afirmar com certeza, podemos especular tratar-se do pai das meninas, de costas e em um ambiente próximo ao habitat natural dos povos originários, enquanto a protagonista-narradora está à frente, na cidade. A dualidade entre os dois mundos vai além da separação física entre as pessoas ali representadas, que vemos também em suas vestimentas. Aqueles que ficaram na aldeia, permanecem com suas caracterizações físicas e vestuárias (o que contribui para nossa hipótese de ser o pai, haja vista que não há tantas distinções na pouca indumentária utilizada), enquanto Auritha veste camiseta. Portanto, “a xilogravura, como parte da poética literária nordestina, torna-se tautologia do texto escrito, transcendendo seu estatuto gráfico e recontando a história ali gravada, cativando leitores de menor fluência cultural” (Monteiro; Pires, 2013, n. p.).

Também Menezes (2010), ao se ocupar da relação entre xilogravura e cordel, assevera que a arte produzida “foi e continua sendo cunhada pela mente de artistas oriundos da comunidade. Não retrata o sertão e seus filhos com a forma e ideologia aceitáveis na arte europeia” (Menezes, 2010, p. 186). Nas imagens xilogravadas por Drozina, ao invés de encontrarmos representações com referências à cultura dominante, somos apresentados a imagens sem tantos detalhes e padrões conhecidos, mas que possuem características próprias do sertão nordestino em que predomina

a sobreposição de desenhos que potencializa o intercâmbio cultural vivido pela protagonista. O trecho a seguir retoma e questiona o início de nossa literatura e a forma como sempre nos baseamos na literatura europeia além de expor como os grandes centros determinam os comportamentos: “Quando se fala em princesa/ É de reino encantado,/ Nunca, jamais, do Nordeste/ Ou do Ceará, o estado” (Tabajara, 2018, p. 6).

Até mesmo o nome da autora e da personagem são marcadas pela colonização e expõe como as características indígenas são suprimidas pela sociedade: “Mas, para se registrar,/ Seguiu a modernidade/ Com o nome de Francisca,/ Pois, para a sociedade,/ Fêmea tem nome de santa/ Padroeira da cidade” (Tabajara, 2018, p. 9). Em que pese a iminência de estar em um mundo globalizado, ainda mais em se tratando do desejo de estudar nos grandes centros conforme expõe a personagem, isso não impede que Auritha leve consigo sua indianidade.

A diáspora indígena é uma realidade contemporânea, tanto pelo projeto de extinção proveniente dos grupos dominadores que se ancora no preconceito, quanto pela busca espontânea desse grupo por conhecimentos científicos, por exemplo. Decorre desse deslocamento a ideia falaciosa de que o/a indígena não deve acessar a modernidade mas ficar restrito/a ao espaço da aldeia. No entanto, “o índio não deixa de ser ele mesmo em contato com o outro (o não índio), ainda que o(a) indígena more numa cidade grande, use relógio e jeans, ou se comunique por um celular” (Graúna, 2013, p. 59, grifo da autora). Ora, o aspecto indígena não é uma condição, mas sim uma raça. Por isso, podemos afirmar que “a indianidade permanece, porque o índio e/ou a índia, aonde quer que vá, leva dentro de si a aldeia” (Graúna, 2013, p. 59).

No texto em tela, a protagonista, “Com

treze anos de idade,/ Resolveu sair de casa,/ Pra conhecer a cidade” (Tabajara, 2018, p. 12). O número treze, “entre os astecas, é o número do próprio tempo, o que representa o término da série temporal” e “corresponderia a um recomeço” (Chevalier; Gheerbrandt, 2015, p. 903), situação perseguida pela personagem já que é a busca pelo novo que induz Auritha a sair do seu espaço e buscar o desconhecido na cidade grande. Essas experiências indígenas, quando aproximadas das contribuições de Hall (2005) sobre deslocamentos, permitem que repensemos as práticas sociais em relação aos indígenas. Graúna (2013), por exemplo, nos chama a atenção para o fato de seu povo estar em constante diáspora em função das violências que sofre, em situações que são frequentemente representadas na literatura por autores/as como Daniel Munduruku e Renê Kitháulu (Graúna, 2013).

As particularidades dessa literatura “implica[m] um conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar sua vivência e transmitir ‘de memória’ as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitos [sic] vezes se veja diferente aos olhos do outro” (Graúna, 2013, p. 23). Essa máxima é encontrada no cordel em tela quando o/a narrador/a nos informa que Auritha, “No berço de sua gente,/ Ouvindo belas histórias/ De sentido inteligente” (Tabajara, 2018, p. 7) foi criada. Por isso, quando Auritha-personagem sai ao mundo e “Enquanto isso, leitor,/ Sua família sofria,/ Vasculhando todo canto,/ Notícia alguma ouvia./ A avó não se inquietava,/ Pois ela tudo sabia” (Tabajara, 2018, p. 15). No limite, podemos conjecturar tratar-se de um cordel de formação já que somos apresentados à trajetória da personagem desde seu nascimento até a vida adulta, donde, nesse ínterim, avança e recusa no conhecimento de outro espaço e cultura. É expressivo que só tome a palavra para si após as experiências de sua juventude noutra lugar e no contato com o homem na primeira cidade e com o deputado

em Fortaleza. O retorno para a aldeia pode ser lido como uma forma de se reencontrar e “apagar as dores,/ Espinhos do seu tormento;/ Buscando sabedoria/ E novo conhecimento” (Tabajara, 2018, p. 25).

A imagem da avó é recorrente nas narrativas indígenas. Na obra *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara, com ilustrações de Aline Abreu, também somos apresentados a essa imagem: “era como se ele reconhecesse na Avó a Grande Mãe da Terra, aquela que tudo sabe e protege, a que tem a intuição como estrada e anda com a guerreira à sua frente contra qualquer perigo à sua espécie” (Potiguara, 2014, p. 18). A mulher para esses povos, sobretudo as avós – que são mães duas vezes –, é aquela que “detém o conhecimento da história daquele povo e que tem o dom de curar a todos: a mulher sábia! A mulher que todos respeitam” (Potiguara, 2014, p. 18).

A arquitetura do cordel de Tabajara nos chama a atenção, pois cada detalhe é cuidadosamente pensado e produz significados expressivos para a condição da autora/narradora/personagem. A métrica é rigorosa no texto em cordel – comparável aos sonetos, inclusive – e a escritora utiliza duas formas que dialogam com as vozes narrativas. Os versos em sextilha estão presentes na primeira parte da obra, em que o/a narrador/a é observador, e é somente após a transferência do turno de fala, isto é, quando a personagem se apodera da palavra, que os versos estão em redondilhas maiores. Essa mudança pode ser vista pela marcação dos dois pontos na estrofe número 52 (cinquenta e dois) (Filho; Medeiros, 2021):

Neste momento, *leitor*,
Ficarei no meu cantinho,
Deixando a própria Auritha
Seguir firme em seu caminho
E, de forma cativante,
Contar tudo com carinho:

(Tabajara, 2018, p. 31, grifos nossos).

São muitas as notícias que circulam sobre a violência contra as mulheres indígenas⁵. No caso da obra em tela, a protagonista não foge à regra: “Um cabra meio de longe,/ Desde cedo a observava./ Veio se achegando aos poucos,/ Fez que uma fruta comprava/ E, como um lobo faminto,/ Para a mocinha olhava” (Tabajara, 2018, p. 17). Além da intertextualidade observável com o conto *Chapeuzinho vermelho*, de Charles Perrault, vemos como a descrição do gestual masculino subjuga a mulher e a coloca como objeto consumível pelo homem destituindo-a de toda e qualquer subjetividade.

A objetificação do corpo é notada: “Eram aqueles olhares/ Bem em sua direção,/ E voltados ao seu corpo,/ Que lhe davam aflição./ Pois era mesmo bonita,/ De acelerar o coração” (Tabajara, 2018, p. 20). Do mesmo modo, em sua estadia em uma cidade maior, a personagem é vista como um corpo e tratada como mão de obra barata: “E seu Milsim a levou/ À casa de um deputado./ Este, quando a recebeu,/ Disse, bastante animado:/ ‘Ela será uma doméstica/ Na capital do Estado!’” (Tabajara, 2018, p. 22). As posições ocupadas são expressivas de como a sociedade enxerga a população indígena; enquanto o homem é agente político, sua mulher está enredada no cuidado com o outro e com o lar, característica determinante para a ideologia patriarcal, mas que não se aplica às culturas indígenas. Desse modo, no intercâmbio entre as culturas, o homem branco deseja se sobrepor e projeta para o outro, no caso em tela a cultura indígena, sua visão de mundo. É o que vemos já no espaço doméstico no qual “Encontrou no corredor/ Sua esposa, loira e nova,/ Disse: ‘Olha, meu amor,/ Um presente pra você/ E pra mim, o seu senhor’” (Tabajara, 2018, p. 22, grifos nossos). As escolhas lexicais permitem associações entre o exposto e o passado

5 Um lamentável exemplo é o extermínio do povo Yanomami, conforme reportagem disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/relatos-apontam-30-casos-de-jovens-yanomami-gravidas-de-garimpeiros>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

brasileiro, em uma flagrante recuperação das ações colonizadoras visto que as indígenas frequentemente eram consideradas objetos para o prazer do homem branco ao mesmo tempo em que deveriam lhes servir como serviçais. Assim, fica evidente como “o patriarcado e o colonialismo estão intimamente relacionados para os povos indígenas e condicionam o que as mulheres indígenas vivenciam, sejam elas tradicionais, contemporâneas, educadas, rurais, urbanas, heterossexuais ou não⁶” (Green, 2007, p. 11).

As características físicas e intelectuais da personagem são exaltadas pelo/a narrador/a: “Invejada por demais,/ Inteligente e bonita./ Cabeleira e olhos negros,/ Como pedra aragonita” (Tabajara, 2018, p. 25), donde é possível, no primeiro caso, aproximarmos da descrição de Iracema, cujos “cabelos [são] mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira” (Alencar, 2010, p. 12).

Diferentemente da forma ocidental e etnocêntrica de análise, aqui precisamos ter em mente que a concepção de maternidade para uma aldeia é outra. A antropóloga Lucia Helena Rangel, em entrevista à Patrícia Fachin, afirma que “as mulheres e mães indígenas têm dois desafios: tomar consciência do papel bonito que tem na valorização da cultura e criar os filhos sem vergonha de serem índios⁷” (Rangel, 2011, p. 15). Daí o/a narrador/a afirmar que seu afastamento dos/as filhos/as é, “Para aldeia, um ‘pecado’./ E ninguém nem quis saber/ O que tinha enfrentado” (Tabajara, 2018, p. 30). A criança tem contato com todos os membros da aldeia, contudo “a imagem do livre acesso à mãe é muito forte” isso porque “a mulher tem papel

6 Tradução nossa de: “patriarchy and colonialism are inextricably related for Indigenous peoples and conditions what Indigenous women experience, whether they are traditional, contemporary, educated, rural, urban, heterosexual or otherwise”.

7 Atualmente não é aconselhável usar essa nomenclatura para se referir ao indivíduo indígena, pois reduz a pluralidade dos povos aborígenes a apenas uma identidade.

social fundamental na primeira infância porque toda a transmissão da cultura se faz através da mãe” (Rangel, 2011, p. 16).

Com efeito, se a protagonista rompe com a tradição ao ir para a cidade, em seu retorno à aldeia, “Teve filhos com o moço/ Pra honrar a tradição./ Dos quatro, morreram dois,/ Porém, como benção,/ Criar as duas meninas/ Foi sua grande paixão” (Tabajara, 2018, p. 25). A morte dos filhos, cenário impensável para uma mãe que exerce a maternidade por vontade é, provavelmente, um dos piores momentos para as mulheres, independentemente de etnia. De acordo com a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), é preciso uma série de ações para que os direitos indígenas sejam mantidos e ampliados. Chama-nos a atenção aqueles que envolvem a cultura e a saúde, pois têm estreita relação com a maternidade, principalmente se pensarmos que são grupos que ficam afastados dos grandes centros médicos e acabam por sofrer os mais variados tipos de violência pela falta, também, de intérpretes adequados. Esse descaso/abandono do poder público impacta tanto na vida física quanto nos aspectos culturais já que “as mulheres indígenas são reconhecidas como as protetoras e guardiãs dos valores culturais e como responsáveis pela garantia de permanência de seus povos” (Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2017, n. p.).

Nessa mesma direção, são preocupantes os números da assistência pré-natal destinada aos povos indígenas. Recentemente, uma pesquisa da Fiocruz⁸ com algumas etnias no Mato Grosso do Sul constatou que algumas mulheres apenas têm acesso ao acompanhamento no segundo ou terceiro trimestre da gestação, o que se mostra preocupante e, certamente, aumenta o índice de mortalidade infantil já que não estão

assistidas adequadamente por especialistas. Se, por um lado, pode parecer interferência do mundo urbanizado no funcionamento das tribos, por outro é necessário ponderarmos que é praticamente impossível que os povos fiquem afastados do contato com terceiros. Em função dessa inevitável convivência – por vezes originada de invasões e violências – podem surgir doenças que, inclusive, podem dizimar essas etnias.

A personagem Auritha, ao que nos parece, se apoia nas filhas para continuar sua trajetória ao mesmo tempo em que faz parte da tradição citada por Rangel (2011), isto é, “nas sociedades indígenas, a criança fica praticamente grudada à mãe durante os dois primeiros anos de vida” (p. 15). O que podemos ver, também, na representação de Iracema, já que o narrador nos revela que “a jovem mãe passou aos ombros a larga faixa de macio algodão, que fabricara para trazer o filho sempre unido ao flanco” (Alencar, 2010, p. 61).

Há que se ressaltar, porém, como o excerto a seguir flagra a maneira com que as imagens cristãs estão presentes no imaginário da narradora, muito provavelmente em decorrência do intercâmbio cultural e das influências, inevitáveis, que a tecnologia proporciona. Desse modo, sua concepção de que “Mãe é um anjo da guarda/ Que nasce para brilhar,/ Que supera ingratidão,/ Sofre sem deixar de amar./ Minha mãezinha querida/ Orientou-me destemida,/ A cantar, rezar, brincar” (Tabajara, 2018, p. 32) apresenta caracteres de entidades que, originalmente, não estão associados a essa raça.

Auritha tinha um segredo
Que não podia contar.
Somente pra sua avó
Se encorajou a falar.
Não gostava de meninos,
E não sabia lidar.

Chorava à noite e pedia:
“Oh, Tupã, meu criador,
Forças estão me faltando,

8 Mais informações podem ser consultadas em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-aponta-baixa-assistencia-pre-natal-em-mulheres-indigenas-no-ms>>. Acesso em: 15 mai. 2023

Devolva-me, por favor”.

Fazendo diminuir

O grande fardo da dor (Tabajara, 2018, p. 27, grifos nossos).

Se as marcas da colonização e do patriarcado e os discursos que as combatem são vertentes de análise da literatura indígena (Green, 2007), aqui a intersecção entre etnia e orientação sexual se mostra pungente na narrativa e permite que ampliemos os debates que envolvem esses aspectos. Não apenas uma mulher, indígena e escritora, soma-se às essas identidades a orientação sexual: lésbica. O sentimento da (auto)descoberta da personagem/autora em nada difere daqueles/as que vivem na urbe, o que talvez não aconteça na compreensão da maternidade já que é possível especularmos que de forma semelhante ao que acontece às mulheres brancas e negras, a experiência materna pode ser percebida de forma distinta para cada indígena. Isso quer dizer que embora esteja arraigada ao universo indígena, quem sabe a ideia de maternidade indígena também não venha sendo atualizada justamente a partir do intercâmbio decorrente das tecnologias, acompanhando o devir do tempo.

Embora não possamos debater, neste momento, com a profundidade necessária como as tribos enxergam a homossexualidade, alguns/algumas pesquisadores/as já têm se ocupado dessa discussão⁹. De todo modo, acreditamos tratar-se de mais uma herança do colonizador e da influência da Igreja uma vez que surgem aí, com maior intensidade, os papéis atrelados ao gênero e a divisão de trabalho em sentido oposto ao praticado pelas etnias indígenas.

9 Como, por exemplo, a tese de doutorado intitulada: “Decolonizando sexualidades: Enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos”, de Estevão Rafael Fernandes. Disponível em: < [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19269/1/2015_Estev%
c3%a3oRafaelFernandes.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19269/1/2015_Estev%c3%a3oRafaelFernandes.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2023.

Muito provavelmente, as mães que abdicam de seus/suas filhos/as nas aldeias são mais massacradas pela opinião pública do que as do espaço urbano, já que para os povos indígenas há uma compreensão diferente dos papéis de homens e mulheres. Com efeito, na contramão do que se busca diminuir nas cidades, na aldeia “os papeis [sic] de homem e mulheres são bem divididos” (Rangel, 2011, p. 16). Por isso, a personagem Auritha é rechaçada quando decide ir para São Paulo sem as filhas, ainda mais porque já havia perdido um filho.

Em um momento de dor,
Sem ter a quem apelar,
Com saudades do seu filho
Que a morte veio buscar,
Ficou sem noção da vida,
Quase a se desesperar.

Então saiu, dessa vez,
Para São Paulo, sozinha.
Deixou, com o pai na aldeia,
As duas filhas que tinha.
E no coração levou
Consigo cada indiazinha.

Rejeitado, o companheiro
Recusou-se a aceitar.
Foi bancar o pai-herói
No conselho tutelar.
Esperou ela sair
E já foi denunciar” (TABAJARA, 2018, p. 28, grifo nosso).

Independente da cultura em que está inserida nos parece que a mulher está sempre subjugada e impedida de transitar segundo suas vontades. A responsabilidade aqui, notoriamente, seria da mulher em cuidar dos filhos/as na primeira infância, conforme nos ensina Rangel (2011); entretanto, a partida da protagonista se dá em idade posterior. Contudo, isso não ameniza sua conduta. A contar pelo ato narrado, com destaque para o adjetivo em itálico, fica subentendido que essa atitude é uma

forma de punir a personagem por sua orientação sexual e conseqüente abandono. A atitude do companheiro lança luzes sobre o sentimento da narradora já que “Não ter notícia das filhas/ Tirava-lhe o seu chão” (Tabajara, 2018, p. 30).

Apesar da importância das mães indígenas para a transmissão da cultura desses povos, a ação do pai das meninas é expressiva de como a cultura branca trespassa o relato uma vez que: “No processo que andava/ Da minha separação,/ Ele pleiteava a guarda/ Porque queria pensão,/ Mesmo com casa e salário –/ Do Estado, funcionário –,/ Já eu, sem nenhum tostão” (Tabajara, 2018, p. 35). É significativo o fato de que, mesmo com condição financeira melhor que a esposa, o pai requeira pensão; não que a mulher, nesse caso, não tenha responsabilidades com a manutenção de seus/suas filhos/as, porém seus recursos são escassos, mas de qualquer maneira, “Ele, sim, ganhou a guarda;/ Pensão tive que pagar” (Tabajara, 2018, p. 36).

A relação entre os integrantes de uma aldeia é condição sine qua non para a transmissão de cultura e contribuir para a difusão desse conhecimento faz parte do papel feminino, por isso a personagem, em uma ode à mulher, profere: “À luz da ancestralidade,/ Honro a minha genitora./ Ouço seus ensinamentos,/ Tradições, conhecimentos/ De uma grande professora” (Tabajara, 2018, p. 35). Chamaros a atenção como a personagem demonstra a consciência de que é um indivíduo, isto é, não fica presa à ideia e comportamentos esperados de uma mãe indígena. Contrariamente, revela um entendimento e vivência de maternidade que vai se movimentando, mostrando-nos discursos – até mesmo pelo ato de narrar na língua do colonizador – que estão em constante ressignificação.

A arte é um dos meios encontrados para que se perpetue a cultura aborígine, o que é de conhecimento da narradora: “E com a literatura/ Falo da minha cultura,/ Riqueza

de uma nação” (Tabajara, 2018, p. 39). Com efeito, se considerarmos que a literatura evidencia também um espaço de privilégio, que as mulheres estiveram daí afastadas e que os povos primitivos desde o “Achamento” do Brasil têm que lidar com a pressão colonizadora, é visível como “a narrativa de Auritha Tabajara provoca a égide canônica, pois, além de se tratar de literatura feita por mulher, indígena, que se autoficcionaliza, apresenta-se em um gênero literário do povo [...], não elitizado e proveniente do nordeste brasileiro” (Filho; Medeiros, 2021, p. 247). A última xilogravura da obra, conforme imagem 2, ilustra a importância das letras na vida da autora e a forma com que se utiliza da literatura para (re)existir. É o que nos revela na orelha do cordel que temos em mãos: “por meio dela [literatura] busco desconstruir estereótipos atribuídos às mulheres indígenas, uma vez que não perco minha ancestralidade morando na cidade e usando tecnologia” (Tabajara, 2018, n. p.), donde podemos conjecturar tratar-se da maternidade como algo natural.

Imagem 2 - Auritha Tabajara



Fonte: Tabajara, 2018, p. 40.

Como destacam Filho e Medeiros (2021), as cores das xilogravuras chamam a atenção, pois, se antes eram produzidas em preto – podendo remeter à tinta da impressão –, após a autora/narradora/personagem assumir a voz narrativa temos a cor vermelha como predominante. Essa coloração, além de ser atribuída à cor da pele dos/as indígenas, pode manter “uma relação com a ancestralidade e com o urucum, elemento da natureza muito usado por alguns povos indígenas que serve para pintura do corpo em rituais e apresentações” (Filho; Medeiros, 2021, p. 267). Ademais, em todas as páginas da obra, mesmo naqueles momentos em que as xilogravuras são unicamente pretas, há uma espécie de moldura em vermelho que podemos especular tratar-se do modo como, mesmo sofrendo pressão das culturas dominantes, os/as indígenas resistem e utilizam os símbolos gráficos dos demais para difundir e preservar sua cultura. Em outras palavras, apesar de serem pressionados/as a viver conforme a modernidade, o urucum que tudo envolve nas margens do cordel simboliza a permanência da ancestralidade e daquilo que foi aprendido na aldeia.

Não há registros, no cordel analisado, das práticas de maternagens que permeiam a vida da protagonista, tampouco somos apresentados às ambivalências de sua experiência, exceto, é claro, a sua decisão e consequências de deixar as filhas com o pai para seguir seu caminho. Da mesma forma, não temos acesso às práticas de seu povo no cuidado e educação de suas crianças nem representações profundas do exercício da maternidade. Entretanto, apesar de poucas referências à experiência, o cenário é distinto se compararmos com as propostas e representações de outros tempos em que a forma de viver indígena estava atrelada à imagem de povo preguiçoso e desorganizado. Ou, o que é pior: que estão explorando as crianças nas ruas, quando na verdade é a forma com que aquele povo vive e cuida dos/as pequenos/as (Rangel, 2011).

Palavras em aberto

Diferentemente do que por muito tempo se apregou, a maternidade não é um conceito estanque ou que requer das mulheres uma atuação unívoca. Contrariamente, é no ato de maternar que a mulher se encontra (ou não) como mãe. Muito provavelmente, dentre as possibilidades interseccionais de mães – negras, brancas, heterossexuais, lésbicas –, a maternidade indígena é a que menos (até o momento em que redigimos estas laudas) dispõe de material literário para investigação. Contudo, isso não quer dizer que sua existência seja pobre ou menor que as demais, contrariamente isso é reflexo e ação do campo literário nos termos de Bourdieu (1996). A ausência e/ou dificuldade em encontrar obras de autores e autoras indígenas deveria inexistir, haja vista que são eles/elas os donos de uma terra violentada em várias esferas. No entanto, em parte pela violência colonizadora isso não acontece. Por outro lado, recentemente o cenário tem sido alterado impulsionado pelas editoras específicas que se ocupam desse segmento e por incentivos financeiros do Estado brasileiro que busca, também por meio de leis – como a Lei nº. 11.645/2008 –, amenizar os estragos na cultura indígena.

No cordel *Coração na aldeia, pés no mundo*, de Auritha Tabajara, pudemos observar como o texto se mostra potente para rebater os essencialismos relacionados à maternidade, já que a protagonista transita entre atitudes convencionais para seu povo e também para os indivíduos da cidade, e aquelas mais calcadas na individualidade feminina, como o próprio título denuncia. Ora, o rompimento com a tradição expresso no gesto de ir para cidade e na performance da protagonista permite que conjecturemos tratar-se de uma ideia de maternidade atualizada também para as indígenas já que abrem mão do convívio com as filhas – não sem pena, é verdade – para

buscar vivenciar suas vontades mais íntimas. Daí podermos especular que a personagem indígena, para além da tradição de seu povo, esteja acompanhando o espírito de época que confronta todos os essencialismos atribuídos às mulheres, para afirmar sua autonomia como seres subjetivados. Isso quer dizer que também na seara literária indígena – desconsiderada a ideia de mãe natureza – os discursos têm sido ressignificados justamente porque o conceito de aldeia como estereotípi de atraso não cabe mais nas discussões sociais.

Não pretendemos, com essas breves reflexões, esgotar as possibilidades quanto a uma experiência tão ampla e mutável como é a maternidade e seus desdobramentos. Esperamos, contudo, contribuir para uma perspectiva plural de maternidade, iluminando o modo com que esses papéis têm sido representados na literatura de autoria feminina contemporânea na ânsia de provocar modificações na compreensão atual que coloca as mulheres como reféns de uma experiência que deveria ser (não) vivenciada por opção, não por imposição como as ideologias essencialistas asseveram.

Referências

- ALENCAR, José de. *Iracema*. 1. ed. rev. Coleção Grandes Nomes da Literatura. São Paulo: DCL, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 14 jul. 2023.
- CANDIDO, Antonio. *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023a.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750-1880)*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023b.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Vera da Costa e Silva [et. al.]. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. “Resumo gráfico das principais ideias e conceitos do Relatório ‘As Mulheres Indígenas e seus Direitos Humanos nas Américas’ (2017), da Comissão Interamericana de Direitos Humanos”.
- DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- DORRICO, Julie. “No fluido trânsito da educação: poesia e outros gêneros na letra de Márcia Wayna Kambeba”. In: KAMBEBA, Márcia Wayna. *Saberes da floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020, p. 13-14.
- FILHO, Joel Vieira da Silva; MEDEIROS, Ana Clara Magalhães de. “O gênero autobiográfico na literatura de cordel de Auritha Tabajara: vozes ancestrais, vozes femininas em Coração na aldeia, pés no mundo”. *Cerrados Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura*. Ano 30, n. 55, p. 243-272. 2021. Disponível

- em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/2041/576>>. Acesso em: 12 mai. 2023.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- GREEN, Joyce. *Makin space for Indigenous Feminism*. Winnipeg: Fernwood Publishing, Zed Books, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultura na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. “Literatura indígena: da oralidade à memória escrita”. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 39-44.
- KAMBEBA, Márcia. *Kumiça Jenó: narrativas poéticas dos seres da floresta*. Ilustrações de Carlos Augusto Kambeba. Underline Publishing LLC, 2021.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- MARTINS, João Guilherme de Casto. “Questões de gênero em forma de cordel: análise da obra ‘Coração na aldeia, pés no mundo’, de Auritha Tabajara”. *Revista Internacional de Folkcomunicação*, [S. l.], v. 18, n. 41, p. 265–271, 2020. DOI: 10.5212/RIF.v.18.i41.0015. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/19240/209209215202>>. Acesso em: 02 mai. 2023.
- MENEZES, Fernando Chui de. “Xilogravura – O sertão do nosso olhar”. *Revista Trama Interdisciplinar*. v. 1, n. 1, p. 180-188, 2010. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/2151>>. Acesso em: 11 mai. 2023.
- MONTEIRO, Ênio Chaves; PIRES, Vera. “Tautologia da xilogravura de cordel: oralidade, texto e imagem”. *Nau Literária*. v. 10, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/43354>>. Acesso em: 11 mai. 2023.
- OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. “Literatura marginal: questionamentos à teoria literária”. *Ipotesi, Juiz de Fora*, v. 15, n. 2 – Especial, p. 31-39, jul./dez. 2011.
- PAGUNG, Luana Jéssica Gomes. “O surgimento da lua: incesto e violência contra mulheres em duas narrativas indígenas”. In: DALCASTAGNÈ, Regina; DUTRA, Paula Queiroz; FREDERICO, Grazielle. *Literatura e direitos humanos*. Porto Alegre: Zouk, 2018. p. 97-110.
- PEREIRA, Danglei de Castro. *Representação literária do indígena na literatura brasileira: leituras*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- POTIGUARA, Eliane. *O pássaro encantado*. Ilustrações de Aline Abreu. 1. ed. São Paulo: Jujuba, 2014.
- RANGEL, Lucia Helena. “Elo e sentido na maternidade indígena”. Entrevista concedida a Patrícia Fachin. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. Edição 359, ano X, 2011. Disponível em: <<https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao359.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- TABAJARA, Auritha. *Coração na aldeia, pés no mundo*. Xilografias de Regina Drozina. 1. ed. Lorena: UK’A Editorial, 2018.

Submissão: março de 2026.

Aceite: Abril de 2026

MUSEU COMO ESPAÇO DISCURSIVO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Leliane Regina Ortega¹

Leandro Tafuri²

Resumo: Debruçamo-nos sobre a relação entre museu e escola, compreendendo os museus como espaços discursivos na produção do conhecimento escolar como uma possível contribuição para a educação formal. Entendemos que a visitação ao museu se constitui como um acontecimento de entremeio por demandar um antes, um durante e um depois. A questão que nos inquieta e sobre a qual nos debruçamos é: como os professores da Educação Básica podem articular as visitas a museus, ao ensino, especialmente, no que diz respeito à leitura, à interpretação e à produção de sentidos? Objetivamos apresentar possibilidades didáticas para visitas pedagógicas a museus, estruturadas em etapas: antes, durante e após a visita e integrado ao planejamento curricular de professores e estudantes. Inscrevemo-nos na Análise de Discurso de filiação pecheutiana e articulamos a teoria materialista a pesquisas sobre a educação museal.

Palavras-chave: Museu. Escola. Ensino de Língua Portuguesa. Interpretação.

MUSEUMS AS DISCURSIVE SPACES IN THE PRODUCTION OF SCHOOL KNOWLEDGE

Abstract: This study examines the relationship between museums and schools, understanding museums as discursive spaces in the production of school knowledge and as potential contributors to formal education. We argue that museum visits function as an “in-between” event, requiring a structured process involving pre-visit, during-visit, and post-visit stages. The guiding question of this research is: how can basic education teachers articulate museum visits with teaching practices, particularly regarding reading, interpretation, and the production of meaning? Our objective is to present didactic possibilities for pedagogical museum visits, structured in stages and integrated into the curricular planning of both teachers and students. This work is grounded in Pêcheux’s Discourse Analysis, articulating materialist theory with research on museum education.

Keywords: Museum. School. Portuguese Language Teaching. Interpretation.

1 Pós-doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL-UFPR). Email: elior Ortega@gmail.com

2 Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL-UFPR). É professor do Centro Universitário Guairacá (Guarapuava-PR) e da Secretaria de Educação-PR. E-mail: professortafuri@gmail.com.

Introduzindo as discussões e estabelecendo relações

Estamos condenados a interpretar. Diante de qualquer objeto simbólico nos perguntamos: o que isto significa? Faz parte de nossas vidas significar e não há sentido sem interpretação. Finalmente o político, para quem trabalha com a linguagem, está no fato de que os sentidos estão divididos, não são os mesmos para todo mundo, embora “pareçam” os mesmos. (Orlandi, 2004, p. 12)

Na relação museu-escola-ensino de língua é preciso considerar a interpretação e as suas implicações sociais, históricas e discursivas, tendo em conta, conforme Orlandi (2004, p. 12) que “diante de qualquer objeto simbólico nos perguntamos: o que isto significa?” e que “não há sentido sem interpretação”. Assumimos, diante disso, que significar o museu como espaço discursivo, perguntando como os professores da Educação Básica, especialmente, os que se debruçam sobre a Língua Portuguesa como componente curricular, podem articular as visitas a museus ao ensino, tomando como fio condutor a leitura como prática discursiva na produção do conhecimento.

Vemos como necessário dar visibilidade, a partir de Orlandi (2004), à divisão dos sentidos e o funcionamento do político no trabalho com a linguagem. Assim, neste texto, assumimos a posição-sujeito de professores que tomam o político em relação a efeitos de sentidos, a direcionamentos e a tomadas de posição. É importante esclarecer que nos filiamos à Análise de Discurso, disciplina que se constitui no entre meio de outras disciplinas e não busca o conteúdo dos discursos, mas saber como determinados efeitos de sentidos se constituem pelo modo de sua organização.

Para dar início ao trabalho centrado em museu-escola-ensino de língua sinalizamos a nossa posição-sujeito como professores da Educação Básica - no ensino de Língua

Portuguesa. Desse nosso lugar institucional definimos o museu como “o lugar que sustenta o lugar de memória e tem a função de recolher, transcrever e organizar os traços de identificação comuns a nomes ou eventos rememorados/comemorados” (Venturini, 2024, p. 212). Trata-se de um espaço discursivo, que funciona como discurso e se estrutura por textos, entendidos na sua relação com o exterior, como um objeto “linguístico-histórico” (Orlandi, 2001, p. 86). O museu como espaço discursivo estrutura-se por diferentes textos, que encaminham para distintos discursos, compreendidos como “o lugar de observação entre a língua e a ideologia, sendo a materialidade específica da ideologia” (Orlandi, 2001, p. 86).

Diante dessas proposições, destacamos que o discurso é a materialidade da ideologia e a língua é a materialidade do discurso, justificando e ancorando nossa proposta de tomar o museu como discurso e trabalhar diferentes efeitos de sentidos, considerando-se que os visitantes – alunos e professores - vão compreender e depois interpretar, instaurando efeitos de sentidos distintos. Nessa direção, a educação ocupa um lugar central diante das transformações impostas pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico. Por essa razão, os processos formativos não se restringem mais ao espaço escolar, sendo produzidos e mediados por diferentes instâncias sociais, entre as quais se destaca o museu.

Ancoramo-nos em Marandino (2008), que defende a relevância dos museus na educação não formal, argumentando que essas instituições se configuram como ambientes de aprendizagem e de ampliação do repertório cultural, pois acolhem tanto sujeitos que frequentam a escola quanto aqueles que dela se afastaram ou a ela não tiveram acesso. Desse modo, favorecem a construção de efeitos de sentidos, ao valorizar a produção do conhecimento e as relações que se estabelecem em seus espaços (Venturini,

2022). Consideramos, portanto, que a visitação a instituições culturais pode constituir uma experiência formativa significativa, ainda que esse potencial permaneça pouco explorado pelos professores da Educação Básica.

Para muitos professores da Educação Básica, levar uma turma ao museu constitui uma experiência atravessada por desafios logísticos, administrativos e institucionais que frequentemente produzem o efeito de que a visita é uma tarefa complexa e, por vezes, inviável. Agendamento, transporte, autorizações e articulações com a gestão escolar fazem com que a ida a essas instâncias seja discursivizada, no cotidiano docente, menos como prática pedagógica e mais como operação excepcional. Esse modo de significar a visita já indica um efeito de sentido específico: o museu aparece como externo à escola, deslocado da rotina do ensino.

Defendemos que a relação entre museu-escola-ensino não pode ser pensada fora de uma memória histórica que constitui o museu como espaço de produção de saberes, cabendo propor uma prática didática para visitas pedagógicas a esses espaços, estruturado em etapas: antes, durante e após a visita, e integrado ao planejamento curricular de professores e estudantes.

A fundamentação teórica ampara-se na Análise de Discurso de linha francesa (AD), especialmente em Pêcheux ([1975]2014; [1983]2015) e Orlandi (2009; 2017) ao corroborar que o discurso pode ser compreendido simultaneamente como o acontecimento da enunciação e como uma forma de materialização das condições históricas, sociais e ideológicas que constituem os sujeitos. Sob essa perspectiva, a linguagem não funciona como um instrumento neutro de comunicação, uma vez que “a língua constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido” (Pêcheux; Fuchs, [1975]1990, p. 172), mas como um espaço de tensões e

disputas, no qual os sentidos são produzidos, negociados, estabilizados ou transformados, funcionando como um dos modos privilegiados de inscrição da ideologia.

Nesse contexto, Venturini (2024) assevera que os museus são discursivizados como lugares de memória, pois “o que é dito a partir do museu ressoa em outros lugares” (Venturini [2009] 2024, p. 143). O sujeito porta-voz, conforme a mesma autora, tem como função “organizar e redistribuir a memória a partir do lugar que ocupa, repete e dá visibilidade ao que constitui memória e faz sentido na formação social”. Essa autoridade, no entanto, não é natural: ela é um efeito de sentido produzido historicamente. A apropriação das informações materializadas nos objetos não é um processo neutro de transmissão. Na relação entre a sala de aula e o acervo do museu, o efeito de sentido é produzido no encontro entre o interdiscurso e a materialidade do objeto exposto. É nesse lugar entre o objeto e o visitante que o sentido acontece, mediado pela posição ideológica do sujeito-estudante e do sujeito-professor.

Ademais, visitar um museu transcende o ato de contemplar objetos; trata-se de inscrever-se em uma densa rede de discursos que previamente os legitimou como patrimônio, evidência histórica e conhecimento científico. Essa interpretação, contudo, não ocorre de forma absolutamente livre; ela é produzida dentro de limites discursivos e ideológicos que balizam o que é visível, dizível e compreensível em face daquelas materialidades. Romper com a transparência desses sentidos postos exige uma mediação ativa, pois, conforme sublinha Souza (2019, p. 86), “é preciso dar condições para o aluno significar, dar sentido”. Portanto, a experiência museal só se completa quando o espaço deixa de ser apenas um repositório de informações e passa a ser um lugar de provocação discursiva, onde o sujeito é instigado a realizar seu próprio gesto de interpretação.

As metodologias educativas propostas para o trabalho em museu, como a Educação Patrimonial (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999) e a Metodologia Triangular (Barbosa, 2010), operam precisamente nesse espaço de produção de sentidos. Ao propor etapas de observação, registro, contextualização ou ações de leitura, tais metodologias buscam orientar o sujeito para determinados modos de ver e interpretar o objeto cultural. Em termos discursivos, isso significa que organizam condições de produção específicas para que certos efeitos de sentido se estabilizem: o objeto como patrimônio, como obra, como documento, como expressão histórica.

Todavia, o presente estudo desloca o foco da análise das metodologias em si para o modo como os bens musealizados passam a significar na escola, antes, durante e depois de uma visita orientada. Entendemos que o sentido da experiência museal não se esgota no espaço do museu, mas se reconfigura no discurso pedagógico que a antecede e a sucede.

Outrossim, ao propor a significação do objeto ou a releitura da obra, tais propostas buscam, em termos pecheutianos, deslocar o estudante de uma posição passiva para um lugar de interpretação. O efeito de sentido, portanto, é construído em três tempos discursivos: a preparação, ou seja, a mobilização da atenção e a vinculação dos conteúdos escolares à exposição; o acontecimento em si, considerando a visita uma experiência sensível e a importância da fruição no espaço museal; e a resignificação, o retorno à sala de aula, onde a experiência vivida é transformada em produção cultural, consolidando novos sentidos.

Dessa forma, planejar uma visita não é apenas organizar uma atividade, mas produzir discursivamente o lugar do museu no processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre conteúdos curriculares, exposição museal e atividades escolares cria um percurso de

significação no qual os objetos e as experiências vividas pelos estudantes passam a funcionar como saber escolarizado.

Por fim, assumimos, com Libâneo (1990), Zabala (1998) e Nóvoa (1992), que a prática pedagógica não pode ser reduzida a prescrições universais, mas se constrói na relação com contextos concretos. Em termos discursivos, isso significa reconhecer que os efeitos de sentido da visita ao museu não são homogêneos nem previsíveis, pois dependem das posições ocupadas por professores, estudantes, pela própria instituição cultural e por políticas educacionais. É justamente nesse jogo de sentidos - entre o museu como instituição cultural não formal e a escola como espaço de ensino formal - que esse trabalho busca ressignificar a visita a museus na Educação Básica, discutindo a educação formal e a educação não formal e articulando o funcionamento dessas instâncias à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2. Museu e escola: ensino formal e ensino não formal

Os museus transcendem a função de preservação para se consolidarem como espaços de inserção social e de produção coletiva de sentidos. Ao reunir sujeitos e saberes, transformam-se em ambientes de negociação interpretativa. Essa natureza subjetiva é reforçada por Venturini (2017, p. 63), ao afirmar que tais instituições “nunca são lugares puramente artificiais e objetivos”, nem se limitam a uma visão de história estritamente ligada a compromissos com a “verdade”. Para a autora, a riqueza do museu reside em sua origem humana:

A contradição está no fato de o museu ser um lugar construído dentro de demandas sociais e culturais, a partir de sujeitos, podendo-se pensar que cada espaço busca a singularidade do que decorre a invenção e dentro dessa invenção, a história (Venturini, 2017, p. 63).

As discursividades museológicas são atravessadas por histórias de vida, repertórios culturais e posições sociais distintas, o que faz do espaço museal um lugar privilegiado para a produção de sentidos e para a aprendizagem socialmente situada. Nesse contexto, o museu opera como um espaço de mediação simbólica, no qual o conhecimento se constrói no diálogo entre sujeitos e materialidades, em permanente relação com outras instâncias formativas, como a escola (Sepúlveda-Koptcke, 2001).

Nos museus, as narrativas construídas em torno dos objetos são apropriadas pelos visitantes de modo relativamente autônomo, segundo tempos, interesses, experiências prévias e sistemas de crenças próprios. Trata-se de um processo de aprendizagem no qual o sujeito exerce maior controle sobre o que deseja aprender, quando, como e por quanto tempo, diferentemente do que ocorre no espaço escolar, em que tais decisões são, em geral, reguladas por currículos, tempos institucionais e processos avaliativos. Na escola, tanto estudantes quanto professores encontram-se submetidos a exigências de certificação e verificação da aprendizagem, o que impõe limites à flexibilidade das práticas pedagógicas.

A distinção entre educação formal (escola) e não formal (museu) fundamenta-se, primordialmente, nos critérios metodológicos e estruturais. Enquanto a escola está vinculada ao Sistema Nacional de Ensino, caracterizando-se por uma estrutura hierárquica, sequencial e voltada à certificação, o museu goza de autonomia institucional por não estar submetido a currículos rígidos ou avaliações formais. A educação não formal, portanto, diz respeito aos processos de aprendizagem que se desenvolvem no curso das interações sociais cotidianas, ocorrendo em diferentes espaços e envolvendo diversos agentes educativos. Nessa perspectiva, a educação não formal configura-se como uma alternativa e, ao mesmo tempo,

como um complemento à educação formal no processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida (Gohn, 2006).

É justamente nessa diferença estrutural que se inscreve o potencial formativo da relação entre museu-escola-ensino. Ao não estar vinculado à certificação formal do aprendizado, o museu configura-se como um espaço privilegiado para organizar seus conteúdos, metodologias e formas de mediação cultural, o que favorece propostas educativas interdisciplinares, historicizadas e contextualizadas. Sua organização espaço-temporal mais flexível amplia, assim, as possibilidades de circulação de saberes científicos, históricos e culturais.

Nesse sentido, a construção de parcerias entre museu-escola-ensino requer o cuidado de evitar a escolarização do espaço museal, isto é, a incorporação de métodos, ritmos e finalidades próprias do ensino escolar. Como argumenta Martins (2006), torna-se fundamental tanto a formação dos professores para as linguagens e práticas específicas do museu quanto a adequação desse espaço para favorecer a interação efetiva dos estudantes com o patrimônio cultural e científico.

Destarte, a pedagogia museal (Marandino, 2008) funda-se em dimensões específicas de espaço, tempo e objeto. O espaço do museu, aberto e não linear, permite percursos múltiplos e estimula interações sociais, trocas simbólicas e experiências intersubjetivas entre visitantes de diferentes idades e origens. O tempo, por sua vez, é administrado pelo próprio sujeito, que decide quanto permanecer, se retornar e como se engajar com as exposições. Já o objeto museal constitui-se como mediador central da experiência educativa, funcionando como recurso para investigação, produção de sentidos e construção das narrativas expositivas.

Portanto, a fronteira entre o formal e o não formal não deve ser vista como uma

barreira rígida, mas como uma linha fluida que permite o intercâmbio. A escola pode abrigar práticas não formais, assim como o museu pode apoiar o currículo formal, desde que se preserve a intencionalidade educativa de cada um. O objetivo final dessa colaboração é promover uma atitude interpretativa dos estudantes em relação ao patrimônio cultural e científico, transformando a visita ao museu em uma prática autônoma e duradoura.

Para a efetivação dessa articulação, o presente artigo mobiliza conceitos da Análise de Discurso de linha francesa como base teórico-metodológica para compreender e sustentar a relação entre museu-escola-ensino, conforme se desenvolve na seção seguinte.

3. Articulação da teoria em práticas

Assumir a teoria discursiva na proposta de articulação museus-escola-ensino significa ter presente que a teoria não é discutida como teoria, mas como prática. O que se pode dizer é que pelo trabalho da língua na história se busca saber como instaurar determinados efeitos em detrimento de outros. Temos que a Análise de Discurso de linha francesa (AD) consolidada por Michel Pêcheux centra-se no discurso e concebe a língua em sua opacidade, de modo que os sentidos se constituem na relação intrínseca entre língua, história e ideologia.

Para Pêcheux ([1983]2015), no discurso, o linguístico serve de suporte para a manifestação ideológica, ou seja, o discurso constituído pela língua como lugar material da ideologia funciona a partir de sujeitos interpelados pela ideologia e atravessados pelo inconsciente. O estudioso rompe com a ideia de um sentido evidente ou de um sujeito soberano que seria a origem absoluta do que diz; para ele, o sentido é construído na relação com a história e com as estruturas de poder (Pêcheux, [1975]

2014). Orlandi, principal estudiosa brasileira, complementa afirmando que: “Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem codificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas” (Orlandi, 2009, p. 30).

Por conseguinte, Gadet, Haroche e Pêcheux ([1983] 2015) sublinham que esses domínios convocam e fazem trabalhar discursivamente a língua na história, instaurando efeitos de sentidos. Logo, no contexto museológico, o papel do planejamento didático é mediar a passagem da observação para a significação, rompendo com a ilusão de completude e permitindo que o estudante perceba a discursividade do acervo, transformando a visita em um ato de leitura crítica e produção de novos efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, o sentido não é concebido como uma propriedade intrínseca da língua nem como resultado da intenção consciente de um sujeito. Ao contrário, o sentido é definido como um efeito que se produz no funcionamento do discurso, isto é, no encontro entre a materialidade linguística, as condições históricas de produção e as formações ideológicas que atravessam os sujeitos. Como afirma Pêcheux, “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe ‘em si mesmo’, mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual [...] são produzidas” (Pêcheux, [1975]2014, p. 146). Isso posto, o sentido de visitar um museu não possui uma essência única; ele é um acontecimento histórico e instável, uma vez que o espaço museal não constitui um simples suporte neutro para a exposição de objetos, mas integra as condições de produção dos sentidos que se atualizam na experiência do visitante, pois “Os espaços museais e memoriais deslocam e transformam memórias, discursos e saberes e, por que não dizer, também poderes” (Venturini, 2022, p. 9).

Orlandi (2009) reforça essa perspectiva

ao afirmar que o sentido é sempre um “efeito de relação”, nunca uma propriedade da palavra. Ele se produz na articulação entre língua, sujeito e história. Ademais, o sentido é instável, atravessado por disputas e contradições. Não há, portanto, um significado último: há sempre um jogo de forças que regula o que pode ser dito e interpretado.

Diante dessas proposições, as escolhas arquitetônicas, o design dos ambientes, os tipos de objetos expostos, a disposição espacial, as legendas, a sinalização e a mediação institucional produzem determinados modos de circulação do olhar, do corpo e da palavra, orientando formas específicas de relação do sujeito com o conhecimento. Assim, o contexto físico do museu participa ativamente da produção dos efeitos de sentido, uma vez que regula, ainda que de modo não transparente, aquilo que pode ser visto, tocado, dito e interpretado. Por essa razão, “A noção de discurso, ao considerar a não transparência da linguagem e a constituição simbólico-histórica do sujeito que significa, abre espaço para a constituição de uma forma de saber que se propõe como um programa de leitura particular” (Orlandi, 2017, p. 170).

Os efeitos de sentido revelam, portanto, que a linguagem é opaca e histórica. Eles fazem com que construções sociais apareçam como naturais, apagando os conflitos e as relações de poder que as produzem. Como sintetiza Orlandi (2009, p. 15), “compreender o discurso é compreender como os sentidos se fazem e se desfazem na história”.

Outro conceito central da teoria pecheutiana, fundamental para esse estudo, é o interdiscurso (ou memória discursiva), definido como o “já-dito” que sustenta e possibilita qualquer nova enunciação (Pêcheux, [1975]2014). O interdiscurso constitui aquilo que determina o discurso do sujeito e que, no processo discursivo, é reinscrito no próprio sujeito. Conforme Orlandi (2009, p. 31), “o

interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Nesse sentido, o texto é um recorte do interdiscurso; para que ele se inicie, é necessário um corte inicial nessa memória, uma vez que “o interdiscurso remete para a linearidade do fio do discurso, para sua horizontalidade, espaço onde os recortes discursivos provenientes do interdiscurso são sintagmatizados pela carpintaria linguístico-discursiva no texto/discurso do sujeito” (Indursky, 2019, p. 100).

Nessa perspectiva, o sujeito encontra-se filiado a um saber discursivo prévio, mediado pelo inconsciente e pela ideologia. Esse mecanismo assegura que o sentido sempre preceda o momento da fala, tornando-o independente do presente imediato. Trata-se do que Orlandi (2009, p. 31) denomina memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. É, portanto, essa memória que permite a inteligibilidade dos enunciados ao mesmo tempo em que circunscreve e limita seus sentidos possíveis.

O interdiscurso, portanto, articula-se às formações ideológicas, que se manifestam por meio das Formações Discursivas (FD). As FD delimitam o que pode e deve ser dito por um sujeito em uma conjuntura específica e sob determinadas condições de produção (Pêcheux, 2014). Portanto, o dizer não é um ato isolado de vontade, mas possui um vínculo constitutivo com sua exterioridade, evidenciando que todo processo de significação é determinado historicamente. Courtine (2009) destaca que as FD funcionam como matrizes de inteligibilidade: elas organizam os dizeres possíveis e tornam reconhecíveis certos sentidos em detrimento de outros. Assim, o sentido de uma palavra depende da FD em que ela se inscreve, e não de sua definição dicionarizada.

Por conseguinte, na relação entre museu

e escola, de acordo com Pêcheux ([1975]2014), o que funciona nos processos de discurso são as imagens que os sujeitos fazem de si, do outro e do objeto do seu dizer. Nas palavras de Orlandi (2009, p. 40), “não são os sujeitos físicos nem os lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”. Assim, o efeito de sentido da visita é moldado pelo que o professor imagina ser o papel do museu e pelo que ele espera que o estudante aprenda dessa experiência.

Então, a maneira como o visitante se orienta no museu também se inscreve nesse processo. Ao invés de seguir mapas de modo racional e neutro, o sujeito constrói percursos guiados por expectativas, memórias e antecipações de sentido, produzindo um mapeamento simbólico do espaço. A curiosidade, nesse quadro, não é apenas um fator psicológico, mas um efeito discursivo da relação entre o sujeito e um ambiente que lhe aparece como novo, estranho ou familiar. Um excesso de novidade pode romper essa relação, produzindo opacidade e estranhamento, enquanto um nível controlado de diferença em relação ao já conhecido favorece a produção de sentidos e a aprendizagem.

Além disso, a visita ao museu é atravessada por um forte componente sociocultural. O sujeito nunca entra sozinho no museu do ponto de vista discursivo: ele carrega consigo memórias, crenças, saberes, valores e filiações simbólicas que constituem sua posição-sujeito. Os objetos, as exposições e os discursos museais dialogam com essas memórias, produzindo efeitos de reconhecimento, de estranhamento, de adesão ou de resistência. Assim, a cultura não opera como um pano de fundo estável, mas como um conjunto de formações discursivas que delimitam o que pode ser significado, compreendido ou silenciado na experiência

museal.

É justamente por isso que o museu enfrenta o desafio de produzir exposições capazes de interpelar sujeitos heterogêneos, inscritos em histórias, interesses e trajetórias distintas. Não se trata de adaptar-se a cada individualidade empiricamente, mas de organizar materialidades discursivas suficientemente abertas para permitir a circulação de múltiplos sentidos, sem que estes se fechem em interpretações únicas.

No que se refere à relação entre museu-escola-ensino, a parceria só se efetiva quando se articulam os diferentes tempos e espaços da experiência educativa — antes, durante e depois da visita —, de modo que os sentidos produzidos no museu possam ser retomados, deslocados e ressignificados no espaço escolar. Quando professores e educadores de museus constroem conjuntamente os objetivos, as mediações e os modos de exploração da exposição, criam-se condições para que os efeitos de sentido do discurso museal não se reduzam à visita episódica, mas passem a integrar o trabalho pedagógico.

Nesse processo, tanto a escola quanto o museu são transformados. A escola deixa de ocupar a posição de única instância legítima de produção do saber, enquanto o museu desloca-se de um lugar meramente expositivo para um espaço de produção discursiva do conhecimento. Da articulação entre essas duas instituições emerge, assim, uma cultura híbrida, na qual se reconfiguram as posições dos sujeitos, os modos de dizer e os sentidos em circulação.

Considerando que as visitas aos museus devem estar articuladas aos currículos escolares, a próxima seção apresenta habilidades da BNCC cujo desenvolvimento pode ser potencializado no entrelaçamento entre escola e museu.

4. A BNCC e o entrelugar escola e museu

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação, “apresenta os conteúdos mínimos que devem estar presentes em todas as escolas do país [...] [e] incide sobre a composição dos currículos estaduais e municipais” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 28). O documento propõe assegurar as aprendizagens essenciais, por isso “foi constituída no intuito de se tornar um documento parametrizador para todas as etapas da Educação Básica, determinando orientações aos componentes curriculares” (Brocardo; Ortega; Lima, 2019, p. 96).

Ao definir a linguagem como prática social e, ao compreender os textos como produções situadas em diferentes campos de atuação, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC afasta-se de uma visão instrumental ou referencial da língua e assume que os sentidos não estão dados de forma transparente, mas se constroem nas interações, em condições históricas, sociais e culturais específicas. Esse posicionamento aparece, por exemplo, quando destaca que os estudantes devem ser capazes de interpretar, analisar e produzir textos considerando seus contextos de circulação, seus interlocutores e suas finalidades. Tal orientação pressupõe que o sentido não é uma propriedade fixa do texto, mas um efeito produzido na relação entre sujeitos, discursos e situações.

A expressão *efeito de sentido* é mencionada em algumas habilidades e em objetos de conhecimentos apresentados para o componente Língua Portuguesa. O conceito não é visto como algo estático, mas como o resultado de escolhas deliberadas do autor/locutor em interação com o contexto e com o interlocutor. Nessa perspectiva, o documento propõe que o estudante desenvolva a competência de analisar como diferentes recursos linguísticos, multissemióticos e expressivos constroem

significados específicos, além de enfatizar que o uso de uma determinada pontuação, a escolha de um adjetivo, o uso de ironia ou a seleção de uma imagem em um texto multimodal não são neutros. Trata-se de estratégias para gerar efeitos de sentido específicos, como persuasão, humor, ênfase ou ambiguidade.

Por essa razão, compreendemos que a BNCC orienta que a escola ensine o estudante a ler os efeitos de sentido. Outrossim, quando o estudante visita o museu, está praticando exatamente o que a BNCC preconiza: interpretando os efeitos de sentido gerados pelo espaço, pelos objetos e pela expografia.

Para efeito de exemplificação, utilizamos a habilidade EF89LP32 da BNCC:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (Brasil, 2018).

A habilidade é indicada para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, apresenta a expressão *efeito de sentido* e propõe que os estudantes analisem os sentidos produzidos pelos mecanismos de intertextualidade entre textos literários, entre outras linguagens artísticas e suas reelaborações, como paródias, paráfrases e adaptações midiáticas. Ao deslocar o foco do conteúdo dos textos para os efeitos que emergem de suas relações, o documento assume que o sentido não é imanente ao texto, mas resulta das articulações que estabelece com outros dizeres, outras materialidades e outras memórias discursivas.

Essa orientação aproxima-se da formulação de Pêcheux, para quem o sentido se produz no interdiscurso, isto é, no entrelaçamento de

discursos anteriores que retornam e se atualizam em novas condições de produção. Quando a BNCC propõe que o estudante analise como uma obra literária se transforma ao dialogar com o cinema, as artes visuais ou a música, ou ainda ao ser retomada por uma paródia, o documento parametrizador convoca o sujeito-leitor a reconhecer que cada nova materialização do texto produz deslocamentos de sentido, instaurando novas posições de leitura e novos efeitos interpretativos.

Sob essa perspectiva, defendemos que a visita a museus não deve ser compreendida como uma atividade extracurricular isolada, mas como um desdobramento orgânico dos conteúdos programáticos. Tomando como base a habilidade EF89LP32, o trabalho pedagógico pode centrar-se na ativação da memória discursiva dos estudantes por meio do contato com obras clássicas. Ao pesquisar as condições de produção e propor releituras, o aluno deixa de ser um receptor passivo para se tornar um analista do discurso em formação. Nesse cenário, o espaço museal transfigura-se em um enunciado complexo e multimodal: a exposição deixa de ser um conjunto de objetos e passa a ser lida como um texto que estabelece redes de intertextualidade e interdiscursividade. O desafio do estudante consiste em decifrar, no acervo, os ecos de outros textos e momentos históricos que ali ressoam. Assim, a aprendizagem consolida-se no entrelugar escola-museu, um espaço de fronteira onde o conhecimento escolar e a experiência sensível do patrimônio se fundem para dar lugar a uma percepção crítica da cultura.

Na próxima seção, apresenta-se uma proposta de organização das etapas de uma visita ao museu, de modo a integrá-las aos objetivos do currículo escolar.

5. Proposta de planejamento de uma visita orientada

A articulação entre a escola e o museu não se restringe ao momento do deslocamento físico, mas inicia-se nos objetivos e no planejamento. Conforme Libâneo (2008), o planejamento é um processo de racionalização e coordenação da ação docente que deve transcender o preenchimento de formulários administrativos, configurando-se como uma atividade consciente de previsão fundamentada em opções político-pedagógicas.

Por essa razão, a utilização do museu como espaço educativo exige que a visita seja concebida como parte de um processo pedagógico mais amplo, que se inicia antes do deslocamento da turma ao espaço museal e se estende para além dele. A relevância formativa da atividade não decorre do simples acesso ao museu, mas do modo como o professor organiza, antecipa e articula essa experiência às práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula. É no planejamento que se produzem as condições para que os estudantes reconheçam a visita como um momento de aprendizagem, e não apenas como um evento recreativo desvinculado dos objetivos curriculares.

A visita ao museu deve ser concebida como uma prática de leitura e interpretação, em que os objetos, as exposições e os percursos funcionam como materialidades significantes a serem exploradas a partir de questões previamente formuladas.

Assim sendo, a visita pode ser orientada pelos procedimentos didáticos apresentados a seguir.

5.1 Antes da visita

Ao planejar a visita ao museu, o professor opera uma transposição didática: ele identifica as habilidades previstas no currículo e as coloca em diálogo com o espaço museal, transformando a visita em uma extensão significativa da sala de

aula.

Um planejamento consistente pressupõe, como etapa inicial, a visita prévia do professor ao museu. É fundamental que o docente conheça o espaço, a organização da exposição, os temas abordados e as possibilidades de mediação oferecidas pela instituição. Assim, o diálogo com o setor educativo do museu permite compreender a lógica narrativa da exposição e identificar estratégias adequadas ao público escolar. Como destaca Libâneo (2008), planejar não é uma atividade burocrática, mas um ato político-pedagógico que articula intencionalidades educativas às condições concretas de ensino.

A exploração didática de uma exposição exige que o professor a compreenda como um texto que “é uma superfície linguística tecida de discurso” (Indursky, 2019, p. 101) composto por objetos, imagens, espaços e discursos. Assim como um texto escrito, a exposição pode ser lida de diferentes maneiras e a partir de diferentes recortes temáticos. Cabe ao docente realizar previamente essa leitura e definir quais partes da exposição serão tomadas como foco da atividade, evitando tanto a dispersão quanto a superficialidade. As exposições permanentes, temporárias ou divididas em salas temáticas podem ser compreendidas como capítulos de um mesmo livro, dos quais apenas alguns serão trabalhados em cada visita, de acordo com os objetivos do ensino.

Outro aspecto essencial do planejamento consiste na análise das condições institucionais e materiais do museu: o perfil do público atendido, a equipe de mediação, os espaços disponíveis para atividades educativas, o entorno físico e as condições de acesso. Esse diagnóstico permite ao professor ajustar a proposta pedagógica às possibilidades reais do espaço, garantindo maior coerência entre o projeto educativo da escola e o funcionamento do museu.

Com base nesse levantamento, o docente deve organizar um procedimento didático que articule três momentos: a preparação em sala de aula, a visita ao museu e o trabalho posterior de sistematização e produção. Na etapa anterior à visita, é fundamental integrar o tema da exposição ao conteúdo curricular em desenvolvimento, mobilizando os estudantes por meio de problematizações, debates e questões que só poderão ser aprofundadas a partir da experiência museal. Esse movimento permite que os estudantes construam expectativas, antecipem sentidos e reconheçam o museu como um espaço de produção de conhecimento.

Para que a exposição seja explorada como fonte de informação, a definição do instrumento de registro é crucial. Deve-se superar o modelo do relatório genérico, muitas vezes cansativo e desconectado, em favor de ferramentas mais dialógicas como, por exemplo, a construção coletiva de fichas por meio da elaboração, com a turma, dos critérios de observação, definindo quais dados são relevantes para a pesquisa em curso, ou o uso da diversidade de linguagens ao incentivar registros que vão além da escrita, como a fotografia (foto-narrativa), o desenho (releitura de objetos) e o registro audiovisual, respeitando a natureza multimodal do museu.

O planejamento deve prever, antecipadamente, um produto final que sistematize a experiência. Dado que o museu se fundamenta na materialidade, o encerramento do procedimento didático deve resultar em uma produção concreta (exposição escolar, portfólio digital, vídeo-minuto) que articule as informações coletadas no museu com o embasamento teórico da sala de aula. Essa etapa garante que a visita não seja um evento isolado, mas um elo vital na construção do conhecimento linguístico, histórico e científico, uma vez que é nesse retorno reflexivo que os sentidos produzidos no museu podem ser estabilizados, deslocados e integrados ao percurso formativo

dos estudantes.

5.2 O desenvolvimento da visita

A execução das etapas organizadas no roteiro é o que permite ao grupo transitar pelo museu com intencionalidade. Ao seguir as orientações elaboradas coletivamente, os estudantes conectam as proposições teóricas da sala de aula com a materialidade do acervo exposto. Assim sendo, a organização inicial - reunir os estudantes em um ponto próximo ao desembarque e, somente depois, deslocar-se coletivamente até a entrada - contribui para a segurança, a orientação espacial e a construção de uma postura de atenção ao que será vivido. Esse momento inicial já constitui uma etapa da experiência educativa, pois instaura um tempo e um espaço diferenciados em relação à rotina escolar.

O percurso pela exposição constitui o momento em que as condições de produção preparadas em sala de aula encontram a materialidade do acervo. Este estágio deve ser regido por uma postura dialógica entre a escola e o setor educativo da instituição museal.

O primeiro contato com o espaço físico deve ser organizado e mediado pelo professor, que atua como a ponte simbólica entre o estudante e o monitor do museu. É fundamental que o docente compartilhe com o mediador, o perfil da turma e os objetivos pedagógicos da visita. Essa troca de informações permite que o mediador ajuste sua linguagem e destaque elementos do acervo que ressoem com o conteúdo já trabalhado em sala.

A presença ativa do professor ao longo do percurso é indispensável: sua participação não apenas auxilia na gestão do grupo, mas serve como um modelo de comportamento intelectual, validando a importância da atividade e reforçando o compromisso com a construção

do conhecimento.

Durante a visita orientada, os estudantes são convidados a refletir sobre questões que articulam os conteúdos científicos, os temas da exposição e os objetivos de aprendizagem. Essa dinâmica favorece a construção de relações significativas entre os saberes escolares e os discursos museais, mobilizando a curiosidade, a observação e o desejo de compreender. Nesse sentido, a visita não se reduz à contemplação, mas constitui-se como uma prática de leitura e interpretação das materialidades expostas.

Um elemento central da aprendizagem em ambientes não formais é o equilíbrio entre os desafios propostos e as competências do estudante. Para que haja engajamento, as demandas apresentadas pela exposição ou pelas atividades precisam situar-se em um lugar de ajustamento entre o que o sujeito já sabe e aquilo que é convidado a aprender. Quando a tarefa é excessivamente complexa, tende a produzir desconforto; quando é demasiado simples, favorece o tédio e a desmotivação. Nesse sentido, o museu favorece a experiência mais significativa ao possibilitar que o estudante escolha, entre múltiplos percursos e estímulos, aqueles desafios, cognitivos, sensoriais e afetivos, que lhe são mais relevantes.

Outro aspecto central da visita é sua dimensão social. A aprendizagem no museu ocorre, em grande medida, por meio da interação entre os visitantes: colegas, professores, familiares e mediadores. Essas interações não apenas promovem a troca de informações, mas também fortalecem vínculos sociais, produzem memórias compartilhadas e constroem sentidos coletivos sobre a experiência vivida. Registros, anotações e relatos permitem recuperar e reinscrever a visita na vida cotidiana, ampliando seus efeitos para além do espaço museal.

Ademais, o professor deve atuar como um mediador que problematiza a transparência das

imagens e objetos. Durante a visita, deve orientar a análise dos estudantes para as condições de produção da exposição, questionando: quem fala por meio do acervo? Para quem se fala? E em que contexto histórico o sentido foi cristalizado? A condução deve focar no despertar da memória discursiva, incentivando o estudante a identificar os *ecos* de outros discursos que atravessam as obras (a interdiscursividade). Ao confrontar o estudante com o acervo, o professor o instiga a perceber que o sentido não é uma propriedade inerente ao objeto, mas um efeito da relação entre o que é visto e a FD que o sustenta. Assim, a visita deixa de ser uma recepção passiva de informações para se tornar um exercício crítico de desnaturalização dos sentidos, onde o museu é lido como um enunciado complexo atravessado por ideologias e silenciamentos.

Por fim, as atividades desenvolvidas durante a visita devem obedecer a alguns princípios pedagógicos fundamentais: estimular a observação e a coleta de informações, promover a participação ativa dos estudantes, incorporar dimensões lúdicas, prever momentos de descanso, manter objetivos educativos claros e valorizar o acolhimento como parte integrante da experiência formativa.

5.3 Após a visita - consolidação da aprendizagem

A etapa posterior à visitação é o momento em que o museu e seu acervo retornam à sala de aula, transmutados em dados e vivências que servirão de base para o aprofundamento teórico. O fechamento da sequência didática deve, portanto, evitar a simplificação avaliativa, buscando a integração dos novos saberes ao repertório prévio dos estudantes.

A atividade docente na aula seguinte deve pautar-se na utilização dos registros colhidos (anotações, fotos, áudios). Essas informações

não devem apenas repetir o conteúdo dos livros didáticos, mas atuar como fontes primárias que complementam e tensionam o conhecimento formal. Ao analisar e sintetizar os dados observados, os estudantes realizam o que se pode chamar de marcha contínua de aprendizagem, onde a escola e o museu deixam de ser instituições paralelas para se tornarem complementares em um processo formativo integral.

A confecção de um produto concreto, seja um texto, um seminário, uma produção digital ou uma performance teatral, é essencial para materializar o conhecimento. Uma estratégia de alto valor pedagógico é a curadoria escolar: a montagem de uma exposição na própria escola utilizando os registros da visita. Ao utilizar a própria linguagem museológica (exposição de objetos, fotos e legendas criadas pelos estudantes), o grupo comunica o que foi vivido e aprendido, transformando a experiência individual em um saber compartilhado, permitindo que a escola se torne um espaço de circulação dos sentidos produzidos na experiência museal e despertando, em outros grupos, o interesse por novas visitas.

A aprendizagem promovida pelos museus não se esgota no momento da visita. Processos posteriores de rememoração e reinterpretação da experiência, como narrativas dirigidas a colegas, professores e familiares, desempenham papel decisivo na consolidação dos sentidos atribuídos ao que foi vivido. Frequentemente, os visitantes não são capazes de nomear imediatamente o que aprenderam, pois os significados emergem de forma progressiva, à medida que a experiência é reativada, reinterpretada e reinscrita em novos contextos ao longo do tempo.

A recuperação da memória da visita e sua recontextualização em diferentes situações constituem condições fundamentais para a consolidação da aprendizagem. Nessa perspectiva, a compreensão dos processos educativos que se desenvolvem nos museus

requer sua inserção em um sistema mais amplo de instituições formativas, do qual a escola também participa. Os sujeitos chegam ao museu atravessados por trajetórias, interesses e crenças, e a experiência museal produz sentidos que podem ser retomados, ressignificados e mobilizados em práticas posteriores de ensino e aprendizagem.

Nesse horizonte, a memória compartilhada da experiência museal contribui para a construção de uma comunidade de aprendizagem, na qual valores, interpretações e significados são negociados coletivamente. As conexões estabelecidas entre a visita e o cotidiano dos estudantes favorecem uma aprendizagem contínua e duradoura, sustentada pela produção de novos sentidos sobre o mundo e sobre os próprios objetos culturais.

Em suma, as atividades de prolongamento realizadas no retorno à sala de aula constituem o momento em que os estudantes analisam, sistematizam e interpretam os dados coletados. É nesse movimento que a visita ao museu se integra a um processo mais amplo de formação, no qual museu e escola deixam de ser espaços paralelos e passam a funcionar como instâncias complementares de produção de conhecimento, permitindo que os materiais recolhidos no museu frutifiquem no interior do trabalho pedagógico.

5.4 As etapas da visita e a construção do sentido

À luz da AD pecheutianos, a visita ao museu não pode ser compreendida como um simples deslocamento físico dos estudantes para um espaço cultural, mas como um dispositivo de produção e circulação de efeitos de sentido, operando sob a premissa de que “o sentido sempre pode ser outro” (Pêcheux, [1983]2015, p. 53). Tal perspectiva implica reconhecer que a

apreensão dos sujeitos no museu não constitui um reflexo direto dos objetos expostos, mas resulta de processos discursivos atravessados pela memória, pela ideologia e pelas condições de produção. Nesse cenário, as três etapas da visita - antes, durante e após - articulam-se como momentos distintos de inscrição e reinscrição de sentidos. Assim, o gesto analítico sobre essas etapas revela-se fundamental, pois, como destaca Indursky (2019, p. 108), “compreender o funcionamento discursivo é o primeiro passo em direção à inscrição do aluno em redes de memória bem como de sua tomada de posição”. Portanto, a mediação pedagógica no museu deve ser lida como um esforço para inserir o estudante em novos domínios do saber, permitindo que ele se posicione criticamente diante dos discursos estabelecidos.

No estágio que precede a visita, o planejamento pedagógico opera como um mecanismo de antecipação discursiva e organização do interdiscurso. Ao selecionar conteúdos, formular expectativas e propor questionamentos, o docente constitui um campo de pré-construídos que passa a balizar o olhar dos sujeitos sobre o espaço museal. Assim, o antes da visita não se limita à elaboração de um roteiro logístico; ele delimita o horizonte interpretativo a partir do qual os objetos serão significados, uma vez que, na dinâmica discursiva, “um texto ressoa no outro, seja para identificar-se com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento” (Indursky, 2019, p. 105). Nesse processo de preparação, o professor mobiliza saberes que orientam a filiação dos estudantes a determinados sentidos, permitindo que “os textos [...] possam ser associados a diferentes redes de memória e, através delas, inscrever-se em diferentes Formações Discursivas” (Indursky, 2019, p. 107). Dessa forma, a etapa preparatória atua como o ponto de partida para a inscrição do estudante em redes de memória específicas,

preparando o terreno para os embates de sentido que ocorrerão durante a exposição.

O momento da visita configura-se como um acontecimento discursivo em que os efeitos de sentido se atualizam na materialidade dos objetos, nos gestos de leitura e nas interações mediadas pelo espaço museal. O museu, enquanto espaço discursivo, não é neutro: ele interpela os visitantes a ocuparem determinadas posições de sujeito, organizando regimes de visibilidade e de dizibilidade que orientam modos específicos de ver e sentir. Nesse processo, os estudantes não atuam como receptores passivos; ao contrário, eles produzem sentidos na tensão dialética entre o saber prévio, as expectativas individuais e as evidências propostas pela exposição. Essa dinâmica de interação permite que o estudante reconheça a pluralidade de vozes em jogo, pois, “uma vez identificados esses posicionamentos, o aluno estará em situações de se identificar com determinadas posições-sujeito e não outras, bem como em condições de explicar o porquê de sua identificação e cotejá-la com as demais posições identificadas” (Indursky, 2019, p. 109). Assim, a experiência direta no museu transforma-se em um exercício de alteridade e de tomada de consciência discursiva, onde o sujeito-aluno é provocado a validar ou confrontar sua própria filiação ideológica diante do outro materializado na exposição.

No momento posterior à visita, os efeitos de sentido deslocam-se e reconfiguram-se, buscando uma estabilização provisória por meio da memória e da linguagem. Ao relatar, discutir ou produzir materiais na escola, os estudantes reinscrevem a experiência museal em novas condições de produção, operando uma síntese dialética entre as aprendizagens formal e não formal. Nesse movimento de retomada, os sentidos ganham espessura histórica; o que foi vivenciado no museu passa a circular em outros discursos, permitindo que, “após recortar os fios discursivos, é necessário tramá-los de forma

consciente ao todo do texto, inscrevendo o aluno na prática discursiva da escrita, formadora de um sujeito-autor que se constitui no mesmo movimento em que atribui sentidos a seu texto” (Indursky, 2019, p. 111).

Essa recontextualização é o que possibilita a emergência da autoria no espaço escolar. A produção de novos textos sobre a visita não é apenas um registro, mas um gesto de interpretação no qual “a autoria, no interior das atividades escolares, consiste em um processo construído, constituído de vários subprocessos que desenham a trajetória que um sujeito-aluno percorre em suas práticas discursivas” (Indursky, 2019, p. 112). Assim, o pós-visita consolida-se como o espaço da escrita e da reflexão, onde o aluno deixa de apenas visitar o sentido do outro para passar a assinar o seu próprio dizer.

Planejar a visita ao museu a partir do conceito de efeitos de sentido implica, portanto, compreender que ensinar não é controlar os significados, mas criar condições para que eles se produzam. Isso exige do professor e do museu uma atenção às condições de produção do dizer: às memórias mobilizadas, às posições de sujeito oferecidas, aos discursos que circulam e às formas de retomada da experiência. Nessa perspectiva, a visita deixa de ser um evento pontual e passa a integrar um processo discursivo contínuo, no qual museu e escola se articulam como espaços de produção de sentidos, formação de sujeitos e construção de saberes.

6. Considerações Finais

A investigação empreendida neste artigo permitiu compreender que a relação entre museu-escola-ensino transcende a logística funcional de uma atividade externa, configurando-se como um potente dispositivo de produção e circulação de efeitos de sentido. Sob a ótica da AD pecheutiana, evidenciou-

se que o sentido da experiência museal não é imanente aos objetos, mas construído na tensão entre a materialidade do acervo, as condições de produção organizadas pelo planejamento e o interdiscurso mobilizado pelos sujeitos.

O planejamento pedagógico, nesse contexto, despoja-se de seu caráter burocrático para assumir-se como um gesto discursivo e político-pedagógico fundamental. Ao selecionar conteúdos e formular problemas, o docente não apenas organiza a atividade, mas institui o horizonte interpretativo que orienta o modo como os estudantes serão interpelados pelo espaço museal. Assim, o museu deixa de ser um repositório passivo para tornar-se um acontecimento discursivo onde o estudante transita por diferentes posições-sujeito.

A análise demonstrou, ainda, que as orientações da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à habilidade EF89LP32, encontram no museu um campo privilegiado de aplicação. Ao tratar a exposição como um texto multimodal e intertextual, o trabalho docente possibilita que o estudante identifique disputas de poder e construções ideológicas subjacentes ao patrimônio cultural. Nesse sentido, a visita ao museu não apenas complementa o ensino de Língua Portuguesa, mas materializa, de forma concreta, a proposta curricular de formar leitores capazes de compreender a opacidade da linguagem e os processos ideológicos que atravessam a produção dos sentidos.

A tríade antes, durante e depois da visita permite demonstrar que a experiência museal só se efetiva como prática educativa quando integrada a um percurso didático mais amplo. No momento anterior à visita, mobilizam-se expectativas, memórias e questões que inscrevem o museu no campo do saber escolar. Durante a visita, o museu funciona como acontecimento discursivo, no qual os estudantes são interpelados a ocupar diferentes posições de sujeito em

interação com objetos, textos, mediadores e colegas. Já no retorno à sala de aula, a produção de registros, releituras e produtos concretos reinscreve a experiência em novas condições de produção, permitindo que os sentidos se estabilizem, desloquem-se e se aprofundem no interior do trabalho pedagógico.

Por fim, esse estudo reforça que o entrelugar entre o ensino formal e o não formal deve ser compreendido como uma zona de fronteira fluida e produtiva. A parceria entre essas instituições só se efetiva quando se evita a escolarização acrítica do museu, valorizando a autonomia e a motivação intrínseca do estudante. Ao deslocar a visita do campo da fruição episódica para o campo da produção de conhecimento, a escola reinscreve os efeitos de sentido em novas formações discursivas, integrando a memória e a cultura ao processo formativo integral. Em suma, aprender no museu é um processo de significação contínuo que capacita os sujeitos a ressignificarem o patrimônio, a história e suas próprias identidades sociais.

Referências

BARBOSA, Ana Maria; CUNHA, Fernanda Pereira de. (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p.17- 40.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

- BROCARD, Rosângela Oro; ORTEGA, Leliane Regina; LIMA, Anselmo Pereira. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p.17- 40.
- COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- GADET, Françoise; HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel. [1982]. “Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em Psicologia”. In: PÊCHEUX, Michel. Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 55-71.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, p.27 - 38, 2006.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUMBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In.: NASCIMENTO, Lucas (Org.). Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- LIBÂNIO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos. Didática. 28. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- MARANDINO, Martha (Org.). Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.
- MARTINS, L. C. A relação museu/escola teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NÓVOA, António. Vida de professores. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2017.
- PARANÁ. Currículo Paranaense para o Ensino Fundamental - Anos finais. Curitiba, 2025.
- PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná. Curitiba. 2025.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975]. “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas.” In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. [1975]. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SEPÚLVEDA-KÖPTCKE, Luciana. Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal. II Seminário sobre o formal e o não formal na dimensão educativa do museu. MAST/Museu da Vida, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente. O ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva discursiva. In.: NASCIMENTO, Lucas (Org.). Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

VENTURINI, Maria Cleci. Museus e espaços públicos no encontro/desencontro da memória histórica e do corpo-memória/corpo-documento. In.: VENTURINI, Maria Cleci. Museus, arquivos e produção de conhecimento em (dis)curso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

VENTURINI, Maria Cleci. Museus e memórias em (Dis) curso para além da história e do patrimônio. Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras. v. 18 • n. 2 • p. 8-21 • jul./dez. 2022.

VENTURINI, Maria Cleci. Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração. 2 ed.. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Arte Med, 1998.

Submissão: abril de 2026

Aceite: abril de 2026.

REGIMES DE VERDADE E DISPUTA DISCURSIVA: UMA ANÁLISE TRANSFEMINISTA DA NOTA TÉCNICA “COTAS PARA OS AUTOINTITULADOS TRANSGÊNEROS NAS UNIVERSIDADES”, DA ASSOCIAÇÃO MATRIA

Ronna Freitas de Oliveira¹

Resumo: Estamos em guerra, e há muito tempo. Mentiram sobre nós, pessoas trans, em espaço médicos, acadêmicos e midiáticos. Nos organizamos. Disputamos ainda hoje as mentiras que foram e são contadas sobre nós. Produzimos conhecimento e disputamos os regimes de verdade que insistem em nos silenciar (Bagagli, 2019; Vergueiro, 2016). Contamos nossas próprias histórias. Ainda nos violentam, mas avançamos. E quando avançamos, forças conservadoras buscam nos silenciar. A Associação Matria vem produzindo material de violência política anti-trans e este trabalho é uma resposta à esta produção. Aqui, analiso parte de uma nota técnica emitida pela associação, que busca deslegitimar as lutas por cotas para pessoas trans nas universidades brasileiras. Esta análise se fundamenta em perspectivas transfeministas e nos debates sobre performatividade (Butler, 2017; 2018).

Palavras-chave: Transfeminismo. Performatividade. Feminismo transexcludente. *Terf.* Associação Matria.

MUSEUMS AS DISCURSIVE SPACES IN THE PRODUCTION OF SCHOOL KNOWLEDGE

Abstract: There is an ongoing war, one that has long shaped the experiences of trans people. False narratives about trans lives have been produced and circulated across medical, academic, and media spaces. In response, trans communities have organized and continue to contest these misrepresentations. We produce knowledge and challenge the regimes of truth that attempt to silence us (Bagagli, 2019; Vergueiro, 2016). We tell our own stories, even as violence persists. As trans people advance, conservative forces intensify efforts to suppress our visibility and rights. The Associação Matria has produced materials that constitute forms of anti-trans political violence. This study responds critically to such production. It analyzes a technical note issued by the association that seeks to delegitimize demands for trans-inclusive quotas in Brazilian universities. Grounded in transfeminist perspectives and debates on performativity (Butler, 2017; 2018), the analysis examines how these narratives reinforce exclusion and contest the legitimacy of trans identities.

Keywords: Transfeminism. Performativity. Trans-exclusionary feminism. *TERF.* Associação Matria.

¹ Travesti, artista transdisciplinar e pesquisadora. Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Paraná (Brasil), com estágio doutoral na Universidade de Coimbra (Portugal).

Catando o campo de batalha

Sou uma travesti dos estudos da linguagem e me dedico neste trabalho a analisar uma nota técnica organizada pela Associação Matria - mulheres associadas, mães e trabalhadoras do Brasil, intitulada “cotas para os autodeclarados transgêneros nas universidades” (Matria, 2024). Fundamentada ideologicamente em discursos *terf*², a Associação Matria afirma que seu objetivo principal é “atuar pela promoção e proteção dos direitos humanos das mulheres e meninas baseados no sexo”. Ainda de acordo com seu site oficial, a Matria se estende para onze estados brasileiros, 7 capitais e mais de 30 cidades (sem informações de quais seriam), além de sete outros países (África do Sul, Bélgica, Espanha, Estados Unidos, Hungria, Inglaterra e Suíça³).

A presença da Associação Matria em múltiplos territórios nacionais indica que não estamos diante de um fenômeno isolado, mas de uma articulação que se insere em fluxos transnacionais de circulação de discursos. Esse dado é relevante pois aponta para a necessidade de compreender o chamado *terfismo* não apenas como uma posição local, mas como parte de uma rede global de produção de sentidos, que compartilha repertórios argumentativos, estratégias retóricas e enquadramentos políticos. Nesse contexto, documentos como a nota técnica analisada funcionam como dispositivos de estabilização discursiva, organizando argumentos que podem ser replicados em diferentes contextos institucionais, acadêmicos e midiáticos.

Para iniciar este debate, caminho primeiramente por uma definição conceitual

2 Abreviação de trans-exclusionary radical feminist, ou feminista radical trans excludente. Conceitos como ‘rad-fem’, no Brasil, cumprem papel de sentido similar. De maneira geral, feministas *terfistas* se autointitulam ‘críticas de gênero’, numa busca por escapar da categorização *terf*.

3 Disponível em: associacaomatria.com/. Acesso em 25 de jan. 2025.

do que é o discurso *terf*, aqui a partir de um olhar transfeminista, para que seja possível caminharmos em conjunto para uma análise, primeiramente mais geral da nota técnica, e na sequência, mais especificamente de um capítulo intitulado “indefinição dos beneficiários das cotas trans”. Aqui, mergulhamos em análise discursivas e pragmáticas, observando primeiramente os modos como os discursos do *terfismo* fundamentam a associação e a nota como um todo, para na sequência observar os modos como o conceito de performatividade pode nos ajudar a observar as fragilidades discursivas que compõem este trecho específico da nota.

Beatriz Bagagli nos diz que quando falamos em *terf*, estamos falando dos “conjuntos de posicionamentos feministas críticos ou hostis à inclusão de questões transgêneras no feminismo, precisamente porque descreve a adoção de um posicionamento a favor da exclusão destas questões do escopo do movimento feminista” (Bagagli, 2019, p. 24). Quando se afirma que o que envolve as experiências e demandas trans está para fora do escopo do movimento feminista, se afirma categoricamente que as corporalidades trans não compõem - ou não deveriam compor - este espaço teórico-político, e por si só, esta colocação aponta disputas no sentido próprio do que é feminismo e quais seriam as pessoas sujeitas deste movimento. E essa disputa não é meramente terminológica, mas profundamente política, uma vez que define os limites de pertencimento e exclusão dentro de um campo que historicamente se constituiu como espaço de resistência. Ao delimitar quem pode ou não ser reconhecido como sujeito do feminismo, tais discursos operam uma gestão normativa das identidades, estabelecendo fronteiras que produzem efeitos concretos na distribuição de direitos, reconhecimento e proteção social. Trata-se, portanto, de um processo de regulação discursiva que atua diretamente na materialidade das vidas.

Para embasar esta defesa, dentro dos discursos *terf* há um uso bem definido de conceitos como “mulher biológica”, “fêmea humana”, além da ideia de sexo como o campo categórico central para a defesa da ideia de que corpo teria suposto ‘direito de nascença’ de compor os debates feministas.

O antagonismo às mulheres transgêneras no feminismo é frequentemente expresso pela defesa de noções como “mulheres nascidas mulheres” (*womyn-born-womyn*), mulheres de corpo feminino (*female-bodied women*) (HALBERSTAM, 2017, p. 107) ou ainda “mulheres-identificadas mulheres” (*woman-identified women*). Tais designações são utilizadas por mulheres cisgêneras para se diferenciarem de mulheres transgêneras, sustentando o implícito de que mulheres trans não seriam mulheres “nascidas mulheres” ou não teriam um corpo considerado feminino (Bagagli, 2019, p. 26)

A utilização destes conceitos, que se voltam majoritariamente a ideias biologizantes, se fundamentam em critérios de diferenciação de natureza e cultura, ideias basilares para a fundamentação da colonialidade neste e em diversos outros territórios. Essas formulações não são apenas internas ao feminismo, mas articulam com matrizes mais amplas de pensamento. “O fenômeno que os cristãos ocidentais descreviam como “natureza” existia em contradistinação à “cultura”; ademais, era concebida como algo exterior ao sujeito humano” (Mignolo, 2017, p. 7). Para além disso, esta distinção organiza uma produção discursiva que é na cisgeneridade que a naturalidade-normalidade se encontra, e que em nós, corporalidade trans, se encontra o corpo plástico, anti-natural, inventado. Biológicos e ‘de verdade’ (homem de verdade/mulher de verdade) (Vergueiro, 2016) seriam, então, apenas os corpos cisgêneros. Essa operação discursiva estabelece uma hierarquia entre corpos considerados legítimos e ilegítimos a partir de critérios que se pretendem universais. Ao reivindicar a biologia como fundamento neutro, tais discursos ocultam os processos históricos e culturais que produziram essas

mesmas categorias, naturalizando relações de poder. Assim, o que se apresenta como descrição objetiva do mundo é, na realidade, uma forma de prescrição normativa sobre quais corpos devem ser reconhecidos como inteligíveis.

Observando as práticas político-intelectuais-discursivas transfeministas, vemos no conceito de cisgeneridade a prática de disputa pelo reconhecimento de que não é na defesa de que somos nós, transvestigêneres, também naturais, mas na própria colocação da cisgeneridade como também criada, inventada e construída.

Estas noções deterministas e essencialistas do ‘sexo’ se fundamentam numa ideia falseada de biologia neutra, como cientificamente comprovada a partir de pura observação não ideológica, fundamentos já ultrapassados nos campos das ciências humanas e sociais. Contudo, ainda fundamentadoras de práticas de campos mais conservadores.

Catando as intenções

Em 2018, a Universidade Federal do Sul da Bahia se torna a primeira IES a aprovar cotas trans na graduação⁴. Em 2023, a deputada federal Erika Hilton propôs Projeto de Lei que previa reserva de 5% de vagas em instituições de ensino federais para pessoas trans⁵. Hoje, há em média 38 IES com aprovação de cotas trans na graduação no Brasil, e este número está crescente. Em setembro de 2024, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais lançou uma Nota Técnica sobre ações afirmativas para pessoas trans no ensino superior (Antra, 2024), em que propunha diretrizes para a aplicação

4 Disponível em: andes.org.br/conteudos/noticia/unB-e-a-18a-universidade-publica-a-adotar-cotas-para-pessoas-trans-na-graduacao1#. Acesso em: 30 jan. 2025

5 Disponível em: cartacapital.com.br/politica/erika-hilton-propoe-cotas-para-pessoas-trans-nas-universidades-federais-e-um-resgate-da-cidadania/. Acesso em 30 jan. 2025

de políticas de enfrentamento à transfobia nos espaços acadêmicos.

Desde 2020, há uma organização em bloco nacionalmente posta, em que políticos de direita e extrema direita vêm protocolando projetos de lei anti-trans em diversas casas legislativas brasileiras, municipais, estaduais e federais, com textos e justificativas idênticas (Oliveira, 2022). Além disso, percebe-se que há, pelo menos desde 2018, um levantamento discursivo conservador que vem colocando as questões trans como ponto chave principalmente na disputa eleitoral, assim como em proposições legislativas. A política anti-trans é, na atualidade, a fonte de aliança conservadora global. Este movimento não se restringe ao campo institucional, mas se articula fortemente com dinâmicas comunicacionais contemporâneas, especialmente em ambientes digitais, onde discursos assim são amplificados e circulam com rapidez. A produção de documentos como a nota técnica analisada pode ser compreendida, portanto, não apenas como intervenção pontual, mas como parte de uma ecologia midiática mais ampla que sustenta e legitima agendas políticas excludentes.

Em novembro de 2024, é lançada a nota técnica já citada produzida pela Associação Matria, também acerca de cotas trans no ensino superior. Com prováveis intenções de organizar material que supostamente desse subsídio para o impedimento de aprovação de cotas trans em outras IES brasileiras. A nota técnica possui problemas metodológicos e conta com falta de fontes e dados de confiabilidade. Há desonestidade na organização argumentativa, principalmente quando se afirma que não há dados oficiais sobre pessoas trans no Brasil, quando há, até então, uma recusa estatal em realizar levantamento destes dados.

Organizações trans nacionais e internacionais se responsabilizaram, há quase uma década, por realizar levantamento de dados de violência e morte da população trans, assim

como dados mais localizados sobre (falta de) acesso à saúde e educação. Estes são os únicos dados possíveis hoje de serem utilizados para se demandar por produção de políticas públicas específicas, ou deveríamos nós esperar a boa vontade de um Estado que é corresponsável pela violência e exclusão que sofremos? A produção autônoma de dados por organizações trans supre uma lacuna estatal, e também constitui uma forma de resistência epistemológica. Ao produzir conhecimento sobre nós mesmas, essas organizações desafiam o monopólio institucional da verdade e reivindicam legitimidade como produtoras de saber. Nesse sentido, a disputa não é apenas por políticas públicas, mas também pelo direito de definir quais conhecimentos são válidos e quais experiências são dignas de serem registradas.

E enquanto seguimos com esta recusa estatal, continuamos no trabalho de contar os corpos das pessoas assassinadas, em defesa de suas memórias, e produzindo dados sobre as nossas realidades, com a defasagem e as dificuldades que o próprio contexto produz, e que também lutamos contra.

Primeiro ataque

Numa tentativa de caminhar aos poucos, gostaria de iniciar analisando o título da nota, pensando em como há uma construção discursiva presente ali, numa negativa da autonomia de produções performativas de linguagem para nós pessoas trans, constituindo uma ideia de falseabilidade de identidades trans, ao mesmo tempo que há uma produção de linguagem performativa ao buscar dizer o que somos. Passamos, na seção anterior, por um trajeto de observar alguns modos pelos quais a ideia de cisgeneridade vai se constituindo como a naturalidade do ser, que fundamenta ainda uma ideia de que o sexo é, em essência, o que nos compõem, e é inescapável.

A matriz da inteligibilidade do gênero proposta por Butler (2017) vai se fundamentar principalmente no reconhecimento de uma constituição cultural linear entre sexo, gênero e desejo. É quase como um continuum mulher=buceta+homem=pau, em desejos de complementaridade fisiológica-sexual, de função social e desejo subjetivo de futuro compulsoriamente definido. E é nessa constituição de inteligibilidade e na repetição dela que se organizam as práticas sociais que são reconhecidas como possíveis, e as que estão fora dos muros da possibilidade do reconhecível.

A identidade de pessoas trans em nosso território é definida pelo critério de autodeterminação, que passa pela autonomia de declarar de maneira autônoma sua própria identidade de gênero. Isso não exclui processos de inteligibilidade da transgeneridade de maneira heteroidentificada, mesmo que esse processo heteroidentificador não seja critério de validação deste campo identitário.

O título da nota carrega sentidos, como já afirmado anteriormente, que produzem ideias de que mentimos sobre quem somos, quase como se não fossemos capazes de dizer quem somos. Em “Cotas para os autodeclarados transgêneros nas universidades”, percebemos primeiro uma escolha pelo uso do masculino de maneira estrategicamente posta: pessoas trans não são apenas travestis e pessoas transfemininas, mas há um uso que busca comunicar que somos nós, travestis e pessoas transfemininas, na verdade homens. Há um uso possível da sentença como “cotas para autodeclarados transgêneros nas universidades”, sem que a marcação pronominal masculina apareça antes do substantivo “transgêneros”, o que faz significar que esta escolha de marcação pronominal carrega consigo estes sentidos de falseabilidade que discuti acima. Este não é um uso de masculino genérico, mas sim um uso de masculino marcado. E isso parece fazer ainda mais sentido, quando penso

que foi um movimento ativo o da adição de pronome masculino neste espaço da sentença, quando na ficha catalográfica este pronome não aparece. Este tipo de operação discursiva não se apresenta de maneira isolada, mas compõe um repertório mais amplo de estratégias linguísticas que atuam na produção de suspeição sobre identidades trans. Ao marcar linguisticamente e discursivamente a transgeneridade como algo duvidoso ou não plenamente legítimo, o discurso participa ativamente da sua construção, reiterando hierarquias de reconhecimento. Assim, a linguagem não é aqui um meio neutro, mas um campo de disputa no qual se decide quem pode ou não ser inteligível como sujeito.

Para além disso, quando há, na produção do título dessa nota, o uso de “autodeclarados”, o sentido produzido é distinto da ideia de autodeterminação autônoma debatida acima. Este uso carrega sentidos de que somos nós quem nos dizemos assim, mas que este parece ser um delírio individual. Esse tipo de construção discursiva opera por meio de uma estratégia de deslegitimação que desloca a identidade do campo do reconhecimento social para o campo da suspeição individual. Este discurso produz um efeito de desconfiança generalizada, que recai exclusivamente sobre sujeitos trans. Tal operação não é aplicada de maneira simétrica a outras identidades sociais, o que evidencia seu caráter seletivo e politicamente orientado. Ou seja, ao ler o título da nota, já se acionam diversos campos discursivos *terf*. Esta introdução de análise do título serve como um caminhar inicial para, a partir de agora, iniciarmos uma análise mais específica do capítulo “indefinições dos beneficiários das cotas trans”.

Segundo ataque

No capítulo em específico da nota intitulado “indefinições dos beneficiários das cotas trans”, há uma tentativa de produção desta

afirmação a partir de movimentos comparativos com cotas étnico raciais. Este movimento argumentativo é de extrema desonestidade intelectual. Como a própria nota afirma, desde 1872 o estado brasileiro se dedica a coletar dados censitários sobre questões raciais no país. Em contrapartida, até hoje o Brasil não coleta dados sobre a população trans brasileira.

A própria recusa estatal na coleta destes dados significa uma recusa do reconhecimento de que compomos a população deste país. Além disso, reconhecemos que há defasagem nos dados produzidos pelas associações, pois há considerável dificuldade na realização desta coleta em relação a violência e morte, já que existem práticas sistemáticas familiares de, mesmo após a morte, se negar enterro com nome adequado. Aprofundando, há ainda uma realidade que produz afastamento compulsório de pessoas trans de diversos espaços de circulação social e de atendimento convencional ao público (espaços educacionais, de saúde e lazer), o que impede um registro mais bem fundamentado de dados.

Ainda, muitas de nós, que vivemos em espaços informais de trabalho, principalmente prostituição, apenas abandonamos nossos nomes e documentos, e vivemos em completa marginalização social, dificultando mais ainda registros institucionais de nossas existências.

Há inconsistências de informações. A nota afirma que é apenas a partir dos anos 2000 que se apresentam organizações específicas de pessoas trans. Contudo, a primeira organização exclusiva de pessoas trans no Brasil, a Astral, foi fundada em 1992 (Silva, 2021), por Beatriz Senegal, Josy Silva, Cláudia Pierry-France, Jovanna Baby, Elza Lobão e Monique du Bavieur, o que demonstra por si só uma mobilização anterior já existente, pois não se funda uma entidade do zero. Além disso, há de se reconhecer que todo o processo de expulsão escolar, familiar e o alijamento social intenso

produziu um processo de marginalização de nossa comunidade, e que foi na prostituição que nos organizamos para sobreviver.

Se éramos alijadas socialmente de maneiras tão profundas, que éramos impedidas de circular durante o dia, a pergunta que fica é, de que forma comprávamos o que comer, beber, remédio e o que vestir? O processo de expulsão social de pessoas trans, principalmente de travestis, gerou um universo paralelo de circulação, inclusive financeira. Tínhamos condição de nos organizarmos na criação de um mundo fundado nas sombras, para sobreviver e acessar o básico com mínima dignidade. Se isso não é organização social, não tenho condições de dizer o que seria.

Quando a história, e a própria historiografia oficial, faz questão de esconder fatos importantes que constituíram a memória e a vida de determinados grupos, compreendo que a sensação que se produz no imaginário é de que essas pessoas não existiam. A afirmação de que não nos organizávamos é inconsistente, para além de ser fundamentada em bases transfóbicas, carregadas de apagamento, invisibilização e compreensão de incapacidade e autonomia. Não é apenas organização social as burocraticamente registradas. Há, portanto, uma disputa pelo próprio reconhecimento do que conta como existência social válida. Ao desconsiderar formas não institucionalizadas de organização, o discurso analisado reforça uma lógica que privilegia determinados modos de vida e invisibiliza outros, reiterando desigualdades históricas no acesso à cidadania e à memória.

Terceiro ataque

Por fim, chegamos na discussão mais específica sobre a performatividade. Os debates acerca da performatividade são fundamentais para os estudos de gênero contemporâneos. É

esse um dos pontos fulcrais na defesa e definição do campo do gênero como um campo que debate produções culturais, sócio-historicamente localizadas, se colocando distante de um campo determinista-essencialista. Butler nos diz que é na produção artesanal da corporalidade que vamos demarcando e produzindo localidades específicas no campo já dado do gênero:

o gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” generificado permanente (Butler, 2018, p. 3).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que todas as identidades são efeitos de práticas reiteradas, e não expressões de uma essência anterior. No entanto, o discurso analisado opera uma exceção, que reconhece a performatividade como característica das identidades trans, mas insiste em atribuir essencialidade às identidades cisgêneras. Essa assimetria revela o caráter ideológico da argumentação, que seleciona quais identidades podem ser compreendidas como construídas e quais devem permanecer naturalizadas. Sendo assim, diferentemente do que a nota pretende afirmar, as autodeclarações trans não são do campo de uma suposta linguagem constativa de Austin, que se pode responder em verificabilidade, mas sim performativa, constituidora do corpo, e reconhecível por práticas sociais específicas. Nesse sentido, a crítica posta revela menos uma preocupação com critérios de validação e mais uma recusa em aceitar a própria lógica performativa que estrutura todas as identidades sociais. Ao negar essa dimensão, o discurso essencialista busca fixar o sujeito em categorias estáveis, desconsiderando os processos históricos, culturais e linguísticos que constituem qualquer identidade.

Além disso, a fundamentação essencialista

terf envia a própria condição epistemológica de percepção da constituição variável e não homogênea da identidade. Quando se afirma que a identidade travesti se transforma com o percurso da história, utilizando este critério como um critério de deslegitimação de identidade, se apaga discursivamente que há, sem exceção, transformações históricas e territoriais de todos os campos de identidade. Mas, para além disso, há desconhecimento histórico dos próprios percursos constituidores da identidade travesti no Brasil, que se localiza documentalmente pelo menos desde a década de 60 com esta nomenclatura, quando de registros policiais em perseguição ditatorial.

É na repetição de atos de fala que se constitui a produção e manutenção dos sentidos, que se fundamentam em discursividades já existentes e vão se articulando com outros campos diversos de sentido.

Se o fundamento da identidade de gênero é a repetição estilizada de atos no tempo, e não uma identidade aparentemente homogênea, existem possibilidades de transformar o gênero na relação arbitrária entre esses atos, nas várias formas possíveis de repetição e na ruptura ou repetição subversiva desse estilo (Butler, 2018, p. 3)

Na nota, o campo dos estudos de gênero é questionado como um campo que defende identidade instáveis e categoricamente mal definidas. Contudo, esta afirmação faz sentido quando o chão que se pisa é o chão da homogeneidade. Os estudos culturais já se colocam há anos em reflexões sobre a não fixação da identidade como um fato importante de ser observado. “A identidade só se torna uma questão quando entra em crise, quando algo que se imagina fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Mercer, 1990, p. 43, tradução minha).

Mesmo com a não inclusão das experiências transfemininas, a mulheridade

também é um campo bastante plural em sentidos. Mesmo que haja a tentativa de afirmar que é na presença de útero e buceta que se constitui a mulheridade, esse fato produz ideias universalistas que colocam ou em segundo plano ou em apagamento completo experiências plurais destas corporalidades diversas que compõem esta categoria.

Uma coisa, porém, é usar o termo e estar ciente de sua insuficiência ontológica. Outra coisa muito diferente é articular uma visão normativa no âmbito da teoria feminista que celebre ou emancipe uma essência, natureza ou realidade cultural comum impossível de ser encontrada (Butler, 2018, p. 15)

Por fim, de maneira geral defendo aqui que há uma recusa, para além da recusa do reconhecimento das experiências trans como experiências em vulnerabilidade, da própria produção performativa da linguagem na constituição dos sujeitos do mundo, seus corpos e identidades. A não congruência completa com as experiências da negritude com os processos de vulnerabilidade e de reconhecimento de identidade não é uma falta, mas sim apenas parte do processo de reconhecimento das pluralidades do ser.

Internamente, dentro dos campos étnico raciais de ações afirmativas, há variabilidade. Pessoas negras são reconhecidas nesses processos, em bancas de heteroidentificação, a partir de critérios fenotípicos, mas isso não acontece com pessoas indígenas. Vão se produzindo critérios variáveis para experiências variáveis, e é isto que nós, pessoas trans, estamos fazendo na atualidade quando pensamos em métodos para verificabilidade em bancas de heteroidentificação.

A produção performativa autodeclaratória não é esvaziada. Há critérios de verificabilidade possíveis, sejam corporais, de trajetória de vida ou ainda de documentação (que são, também,

performativos).

Indiscutivelmente, a Associação Matria se articula com campos conservadores e fundamentalistas, não só em um campo político, mas também discursivo e epistemológico. A negação das produções de ciências humanas, seja a negação dos estudos da performatividade ou dos estudos de gênero de maneira mais ampla, é apenas mais um ponto de articulação.

Somos perseguidas desde que este território se torna Brasil. Mas, diferente de todos os momentos históricos anteriores, hoje temos condição de responder à altura, com a mesma linguagem, ainda que sem abandonar a nossa.

Fechando o babado

Para finalizar, vamos passear brevemente por tensões ético-político-epistemológicas que têm se constituído mais fortemente na contemporaneidade entre o que vamos reconhecer como “estudos de gênero” e a produção *terf* autoidentificada como “crítica de gênero”. A corrente chamada no Brasil de feminismo radical ganha força acadêmica na década de oitenta, com debates importantes feitos principalmente por lésbicas-feministas. Décadas antes, os debates feministas já se articulavam academicamente pelo menos desde a década de 50.

Neste momento, ainda fundamentando os debates a partir da ideia de sexo (mesmo que já olhando para processos principalmente de função social), as articulações epistemológicas feminista passam a produzir comparações entre o conceito de sexo com um novo conceito que surgia no horizonte, que era o conceito de gênero. Ainda na década de oitenta, os debates diferenciadores de sexo e gênero, numa base natureza X cultura se articulavam quase que hegemonicamente, até que os debates pós-estruturalistas começam a questionar a

“naturalidade” do conceito de sexo, e começa a se perguntar, principalmente com Butler, se sexo e gênero são de fato categorias tão distintas.

A aproximação conceitual entre sexo e gênero cria uma tensão epistemológica com campos de debate feminista que definem o sexo (enquanto um componente fisiológico) como a fonte primária das violências contra os corpos marcados como “fêmea” (aqui fêmea como conceito com usos próprios do campo *terf*), e produz uma recusa da validação do conceito de gênero. Sendo assim, os campos de discussão feminista radical trans excludente se colocam fora - ao mesmo tempo que seriam também colocados fora - dos estudos de gênero.

Importante a ressalva de que os campos dos estudos de gênero não são campos de apagamento do que é biológico, mas é campo do reconhecimento de que há, na biologia, produção discursiva e cultural, e que não há neutralidade neste campo de análise.

Busco finalizar com estes pontos pois há uma tentativa *terf* em autointitular-se materialista e reconhecadora da verdade, num tom bastante racionalista-iluminista-universalizador, sendo que há uma recusa acadêmica consistente das presenças de discursos *terf* em debates acadêmicos acerca de violência de gênero. Na prática, mesmo que se disfarcem bem em boa parte do tempo, este grupo não passa de um coletivo conservador, que se articula com discursos fundamentalistas, que no fim das contas, luta inclusive contra a própria vida das mulheres. Além disso, ao se apropriar de uma linguagem de defesa de direitos, esse campo discursivo produz uma inversão retórica que busca legitimar práticas excludentes como se fossem formas de proteção. Tal movimento é característico de contextos de crise democrática, nos quais categorias como “direitos” e “proteção” são mobilizadas de maneira estratégica para sustentar projetos políticos que, na prática, restringem o acesso à cidadania.

Nesse cenário, a análise crítica desses discursos torna-se fundamental para compreender como a linguagem atua na produção e manutenção de desigualdades. Ao se inserir no campo da comunicação política contemporânea, esse tipo de produção discursiva coloca em funcionamento as disputas epistemológicas que se materializam em práticas concretas de exclusão. Mais do que um embate teórico, trata-se de uma disputa sobre quais vidas são reconhecidas como dignas de existir, de narrar a si mesmas e de acessar direitos fundamentais.

Referências

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Nota técnica sobre ações afirmativas para pessoas trans e travestis e o enfrentamento da transfobia no contexto da educação superior. Brasil: Antra, 2024.

BAGABLI, Beatriz Pagliarini. Discursos transfeministas e feministas radicais: disputas pela significação da mulher no feminismo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2019.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Cadernos de leitura, n. 78., 2018.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MATRIA - Associação de Mulheres, Mães e Trabalhadoras do Brasil. Nota Técnica: Cotas para os autoidentificados transgêneros nas universidades. Brasil: Matria, 2024.

MERCER, Kobena. Welcome to the jungle. In Rutherford, J. (org.). Identity. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32., n. 94., 2017.

OLIVEIRA, Ronna Freitas de. *Delírios conservadores + fundamentalistas: cisnormatividade, linguagem e educação*. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

SILVA, Jovanna Cardoso. *Bajubá Odara: resumo histórico do nascimento do movimento social de travestis e transexuais do Brasil*. Picos: Jovanna Cardoso da Silva, 2021.

VERGUEIRO, Viviane. *Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial*. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016.

Submissão: abril de 2026

Aceite: abril de 2026

LÍNGUA MATERNA: UM CONCEITO INCÔMODO

Luan Alex de Mattos¹
Angela Derlise Stübe²

Resumo: Em nosso percurso como pesquisadores notamos que por vezes a noção de língua materna aparece na literatura de forma aproblemática e como um conceito previamente dado, o que não é o caso. Assim, neste artigo, partimos de uma pergunta chave – Quais as possíveis compreensões da noção de língua materna desde o campo da linguística? – para melhor compreender distintos modos de dizer acerca dessa noção. Nosso objetivo principal e geral é discutir possíveis sentidos da noção de língua materna no campo da linguística, com ênfase nas correntes de estudos da linguagem que dialogam com a psicanálise. Essa última, agregando à discussão elementos metalinguísticos como Inconsciente, lalíngua, Outro e o próprio Incômodo, que lhe é constitutivo.

Palavras-chave: Língua materna. Linguística. Psicanálise. Lalíngua.

MOTHER TONGUE: A UNCANNY CONCEPT

Abstract: Throughout our trajectory as researchers, we have observed that the notion of *mother tongue* is at times presented in the literature in an unproblematic manner and treated as a self-evident, previously given concept, which is not the case. Accordingly, this article departs from a guiding question in order to more thoroughly examine distinct modes of articulating this notion. Our primary and overarching objective is to discuss the possible meanings attributed to the notion of mother tongue within linguistics, with particular emphasis on approaches to language studies that engage in dialogue with psychoanalysis. The latter contributes to this discussion by incorporating metalinguistic elements such as the Unconscious, *lalangue*, the Other, and uncanny itself, which is constitutive of it.

Keywords: Mother tongue. Linguistics. Psychoanalysis. Lalangue.

Introdução

Língua materna é um *Incômodo*. Optamos por grafar no masculino e não por, talvez de forma mais simples, dizer que “ela é incômoda”, pois nos interessa a aproximação com o Incômodo freudiano (Freud, 2021) nesse momento. Se a expressão língua materna aparece por vezes fazendo

1 Doutor em Letras (UFFS – Chapecó), com período de Doutorado Sanduíche na Université Sorbonne Paris Nord 13. E-mail: Psic.luanmattos@gmail.com

2 Doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2008). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC, no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) E-mail: angelastube@uffs.edu.br

referência a algo que é muito basilar, de definição muito fácil, rápida, por outro lado, na mesma medida em que é fácil, é frágil.

“Língua materna é aquela língua aprendida com a mãe”. E se a criança não tiver uma mãe com quem aprender uma língua? “Língua materna é a língua do país de origem”. Mas e a mãe? Se ela, em sua porosidade constitutiva, coincide com língua nacional, de que forma ela afeta o falante como nenhuma outra (Milner, 2016) se dentro de uma língua nacional, por exemplo o português, há tantas línguas, tantas formas de dizer?

Essas questões nos inquietam já há algum tempo, e temos nos debruçado sobre elas a partir de distintas perguntas e de distintos *corpora*. No presente artigo, resultado de uma tese de doutorado escrita e orientada pelos autores deste artigo, buscamos responder a uma questão bastante basilar para o desenvolvimento de discussões que levem em conta a língua materna: Quais as possíveis compreensões da noção de língua materna desde o campo da linguística?

Para responder a essa questão este artigo é delineado a partir de um objetivo geral: discutir possíveis sentidos da noção de língua materna no campo da linguística, com ênfase nas correntes de estudos da linguagem que dialogam com a psicanálise; e de dois objetivos específicos: produzir uma recuperação histórica da noção de língua materna e compreender o efeito de conceitos psicanalíticos sobre essa noção.

A expressão língua materna se apresenta na literatura e na linguagem coloquial de modo relativamente comum. Os usos são os mais diversos e se assentam, no mais das vezes, na ideia de ser essa a primeira língua falada pela criança, língua que é, com frequência, transmitida pela mãe. Seus usos, assim como significações, são plurais, e em razão disso os sentidos que carrega são abertos. Fato é que a língua materna carrega significados e efeitos *estruturalmente* singulares,

sendo aquela a partir da qual o sujeito se diz e se constitui. Essa especificidade aparece de forma *mais ou menos marcada* a depender do lugar teórico em que se enuncia sobre ela. Aparecendo por vezes de forma relativamente abstrata, associando-se com a ideia de ser uma língua não computável, de ser uma língua de paixão sofrimento e prece, por outro lado, ela aparece, por vezes, de forma vulgar, simplificada. Figurando como sinônimo de idioma, língua oficial, língua nacional ou ao menos em uma concepção estruturalista da designação *língua*.

Panorama histórico acerca de “língua materna”

Aquino (2019), linguista e pesquisador do campo da História das Ideias Linguísticas, nos apresenta uma interessante e encorpada explanação sobre as origens e usos dessa forma de dizer. Segundo o autor, o primeiro registro da expressão *língua materna* data do séc. XII, precisamente entre o ano de 1104 e 1108 e foi produzido pelo monge francês Guilberto de Nogent no seu *Dei Gesta per Francos* e põe em contraposição a forma de expressão do Papa na língua latina e de advogados em suas “línguas maternas”. Nesse sentido, a expressão é utilizada para fazer referência, em latim, a uma língua outra que não o próprio latim.

Da mesma forma que a ancoragem do latim é assegurada pelo lugar da Igreja na sociedade, como afirma Auroux (1992), a própria diferenciação entre latim e vernáculos, com a criação da expressão língua materna, pode ser encarada como um feito da Igreja, pois são aqueles que empregam o latim que cunham essa expressão, são aqueles que conhecem o latim que traçam uma distinção entre essa língua e aquela chamada língua materna (Aquino, 2019, p. 58).

A língua materna, nessa perspectiva, atestaria a situação linguística particular do mundo latino. Mundo no qual há uma conservação do latim como língua da

administração e da vida intelectual e religiosa e pelo aparecimento de línguas neolatinas. Do fato de que há um entrelaçamento bastante marcado entre “língua materna” e a igreja, para os propósitos desse texto, importa frisar que língua materna, nos usos que se faz dessa expressão nesse período, não faz contraposição a uma língua estrangeira – construção histórica que foi naturalizada –, já que não há uma língua estrangeira, mas sim “o latim e todas as línguas”. A relação que se busca estabelecer é com o latim, língua universal do papado.

Para Aquino (2019) haveria uma certa “facilidade” maior em se aprender esses vernáculos outros que não o latim, haja visto que eles se sustentariam mais na fala e não requereriam elementos tão amplos para seu aprendizado quanto o latim, que pressupunha, além do ensino da fala e da escritura, o estudo de autores e textos latinos.

Os poucos registros da expressão língua materna que parecem marcar uma relação da língua com a mãe não nos permitem afirmar que a expressão tenha sido criada para indicar a língua falada e ensinada pela mãe. Não é o caso de negar a existência de um jogo entre língua e mãe na composição da expressão língua materna, afinal a própria associação entre os significantes *língua* e *materna* promove semanticamente a ideia de uma língua que é da mãe. Por outro lado, se não é inadequado tratar a língua materna como língua da mãe, não nos parece produtivo, contudo, partir dessa evidência para explicar os sentidos da expressão, afinal não apenas a figura mãe, tantas vezes usada para falar também da pátria e da Igreja, mas igualmente a qualidade do que é materno foi historicamente ressignificado. Segundo Tombeur (2005), o substantivo *maternitas* (“maternidade”), por exemplo, só bem recentemente passou a ser associado à mulher, tendo, em grego, no início, por volta do ano de 858, o sentido de *terra natal*, estando em paralelo com *patris-idos, dos ancestrais, terra dos ancestrais, pátria*, aparecendo no século XII com o sentido de *qualidade de uma igreja catedral, maternidade espiritual da Igreja* (Aquino, 2019, p. 69).

Aquino aponta, ainda, que quando empregada em textos literários, leis e outras produções em língua vernácula – línguas outras “quaisquer” que não o latim –, *língua materna é designada como língua natural de uma terra, língua do lugar onde se nasce, língua de um país,*

marcando, ao contrário do caráter universal do latim, uma territorialização e nacionalização da língua.

Do exposto acima, podemos depreender dois pontos fundamentais para o avanço de nossa compreensão sobre língua materna: 1º- a forma de designação língua materna não é imanente, mas historicamente produzida (pela Igreja); 2º- em sua origem, se relaciona não de forma indissociável da mãe, mas associada à ideia de língua de um povo. Um tempo depois do aparecimento da expressão em latim, Nicole d’Oresme importa para o francês essa forma de designar, e a partir do emprego que faz da expressão, os sentidos de língua materna ficam relativamente mais abertos. Ainda é utilizada para fazer oposição ao latim, mas leva em conta a origem do falante, na medida em que é concebida como língua regional ou local. Se até então a expressão designava todas as línguas outras que não o latim, buscando fazer aporia a ele, a partir desse tempo é possível compreender que existem distintas línguas maternas, levando em conta a origem geográfica dos distintos falantes - uma definição mais próxima daquela que circula nos dias atuais. Ainda assim, carrega o entendimento de fazer referência à língua comum e de uso popular. Para Urbain (1982, p. 11) a compreensão que se tem da noção de língua materna é, desde seus primórdios, ambivalente: doméstica e de baixo uso, politicamente desvalorizada, original e vulgar. Assim como Milner considera que não há designação unívoca para a língua (Milner, 2016, p. 21), não há sentido único para língua materna.

Para Decrosse (1989), língua materna foi um mito importante para a constituição de fronteiras ajudando a promover a formação de territórios nacionais. Aponta que desde os séculos I ao V houve tentativas de construção de uma unicidade linguística a partir da criação de alfabetos específicos e emancipação gramatical,

movimentos que precedem ou que apontam o estabelecimento de uma língua materna – no sentido de uma língua que ajuda a constituir uma fronteira. A construção de alfabetos foi, assim, um traço importante no desenvolvimento da episteme de uma língua materna. Eles foram concebidos, na maioria das vezes, como um atributo nacional que permite a cada população se identificar como unida e autônoma (Decrosse, 1989, p. 22).

O entendimento da autora acerca de língua materna aparece nesse sentido muito ligado a compreensões mais abertas, por vezes se aproximando da noção de língua nacional. O adjetivo “materna” faria então referência, nessa perspectiva, a uma pátria mãe, à língua oficial de um país.

Língua materna, antes de ser uma noção – representação de uma ideia, podendo ser expressa de diferentes formas –, ainda que de contornos instáveis, é uma expressão – um modo de dizer, um significante – utilizada para fazer referência a algo que a princípio pode-se definir rapidamente: Língua materna é aquela língua que se aprende com a mãe, é a língua falada *pela* mãe, a primeira língua que a criança fala, é sinônimo de língua nacional. Lepschy (2001) considera que a língua materna normalmente se associa com a ideia de um falante nativo em uma definição que é simétrica: um falante nativo seria aquele que tem X língua como sua língua materna, enquanto a língua materna seria a primeira falada por um falante nativo. Para além desses sentidos que apontam para uma estabilidade por vezes pouco tensionada, a partir de distintos campos teóricos outros sentidos são possíveis. Na seção seguinte, seguimos buscando conhecer outros sentidos possíveis.

Sentidos que se marcam pela diferença

Alinho-me a Aquino (2016) quando

argumenta que uma vez que língua materna seja algo do qual acredita-se já se saber por antecipação, a heterogeneidade constitutiva que se dá em torno de conceitos basilares da linguística não se aplica a ela, sendo noção presentificada por linguistas mas que, ainda assim, não é explorada (Urbain, 1982, p. 08). A começar por aí, língua materna é uma noção, não um conceito. Sustentando-se em efeitos de evidência, como temos visto, e sendo definida rapidamente assume-se que é um conceito. Entretanto, ela vai se delineando a partir de uma pluralidade constitutiva, para Aquino (2016) e Urbain (1982) bem como para nós, se constitui como uma noção, aberta e plural.

A noção de *língua materna* está longe de ser tão clara e estável quanto o laconismo reconfortante dos dicionários poderia sugerir:

- “*Língua materna*, língua do país onde se nasceu” (Dictionnaire Encyclopédique Quillet, ed. 1975, artigo *língua*).

- “...// (c. 1300). *Língua materna*, língua do país onde se nasceu, ou da comunidade a qual se pertence por suas origens: *uma babá lhe ensinou a falar inglês como sua língua materna* (Triolet). // ...” (Lexis, Larousse 1977, artigo *materno*, -a).

Onde está a mãe? Não se fala aqui senão de línguas nacionais ou regionais, de línguas oficiais e de dialetos! “A língua materna, repetem equivocadamente os dicionários, é a língua do país onde se nasceu.” Certamente, pode-se sempre alegar que a mãe está ali, em uma forma metafórica: a língua materna seria a língua da terra-mãe, a língua das origens. Mas isso nos levaria a concluir que a noção, desde sua criação no século XIV, seria apenas uma imagem, sem qualquer referência ao indivíduo concreto, socialmente situado, que é a mãe? (Urbain, 1982, p. 07, *grifos do autor, tradução nossa*)³.

3 *La notion de langue maternelle est bien loin d'être aussi claire et aussi stable que le laconisme rassurant des dictionnaires pourrait le laisser croire :*

« *Langue maternelle, langue du pays où l'on est né* » (Dictionnaire Encyclopédique Quillet, éd. 1975, article *langue*).

« ...// (v.1300). *Langue maternelle, langue du pays où l'on est né, ou de la communauté à laquelle on appartient par ses origines : une nurse lui avait appris à parler l'anglais comme sa langue maternelle* (Triolet). // ... » (Lexis, Larousse 1977, article *maternel*, elle).

Où est la mère ? Il n'est question ici que de langues nationales ou régionales, de langues officielles et de dialectes ! « La langue maternelle, répètent bien à tort les dictionnaires, c'est la langue du pays où l'on est né. » Bien sûr, on peut toujours dire que la mère est là, métaphorique : la langue maternelle

A citação acima, do sociólogo francês Jean-Didier Urbain, nos interessa por distintos pontos que entendemos serem pertinentes para o começo dessa seção. O primeiro deles é com relação ao tempo de publicação. O texto é de 1982 e já nesse tempo se reconhecia certa defasagem com relação aos usos desse termo, ao funcionamento dessa noção. O segundo ponto é esse certo distanciamento, ou antes, tensionamento de um alinhamento entre isso que é chamado de língua materna e língua de um país/primeira língua, que aparece nos dicionários por ele apresentados. Por fim, o questionamento do autor sobre a ligação ou não de língua materna com a figura da mãe parece abrir para novos sentidos acerca dessa expressão, outrossim, se centra no indivíduo concreto e social da mãe. Esses sentidos, de certa forma auto evidentes, sedimentados nesse laconismo reconfortante dos dicionários, bem como os sentidos conflitantes acerca dessa noção, ainda perduram.

Nessa seção, não buscamos “descobrir” ou construir um sentido único para a expressão língua materna. O que pretendemos é, colocando distintas designações de língua materna em diálogo, tensionar os *dizeres sobre* e os efeitos de evidência que sustentam as concepções correntes.

Uma obra que é bastante pertinente para se pensar a produção de sentidos sobre língua materna é, em nossa compreensão, o livro *Conversas com Linguistas* (Xavier; Cortez, 2003). O livro se constrói como um compilado de entrevistas com pesquisadores e docentes de distintas áreas da linguística e nos interessa – para além do fato de “mostrar a grande heterogeneidade em torno dos conceitos básicos que sustentam a linguística [dentre os quais

c'est la langue de la terre-mère, la langue des origines. Mais doit-on alors en conclure que la notion, dès sa création au XIV^e siècle, n'était qu'une image, sans référence aucune à l'individu social concret de la mère ? (Urbain, 1982, p. 07, grifos do autor).

língua materna] enquanto campo de estudo científico” (p. 09) e “revelar as controvérsias da linguística” (p.10) – pela forma por meio da qual foi construída: entrevistas realizadas oralmente com pesquisadores da área. Entendemos que isso atribui mais fluidez a elas e ao dizer dos linguistas entrevistados. Atribui menos controle sobre o *dito sobre* língua materna, ou, elaborado de outra forma, é um *dizer*. Retomamos as entrevistas que compõem o livro.

Mary Kato (2003), doutora em Linguística pela USP e professora aposentada pela UNICAMP na área de sintaxe, ao ser questionada sobre se a linguística teria algum compromisso necessário com a educação, considera que “... existe. Tanto que já dei minha contribuição, continuo dando e acho que se há alguém que pode contribuir para a área de línguas, não só língua materna, mas para língua estrangeira são os linguistas...” (Kato, 2003, p. 118). Nessa perspectiva, a língua materna é colocada em uma relação – possível, mas não pressuposta – com a língua estrangeira. Essa relação, que não vou aqui tentar nomear, compreende-se, se sustenta – e talvez daí a própria possibilidade de aproximação – no fato de serem línguas – ambas, passíveis de aprendizado.

Eleonora Albano, graduada em psicologia pela UFRJ e doutora em Linguística pela Brown University considera que:

Talvez todas as outras linguagens se desenvolvam a partir da experiência que a gente tem com uma língua básica, uma língua materna: a primeira língua que a gente aprende, seja ela oral, seja ela de sinais. E as outras se constroem em cima desse modelo. A gente está cercado de linguagens outras, artificiais (Albano, 2003, p.27).

As ponderações de Albano nos interessam em duas perspectivas: por si só, o seu *dizer sobre* língua materna coloca a mesma como uma primeira língua, uma língua básica. Ora, se ela

é *primeira*, é passível de ser contada junto de outras (segunda, terceira...) – uma compreensão bastante distinta da de Milner, já que para ele “Essa língua, que chamam habitualmente de materna, pode ser sempre considerada por um lado que a impede de ser contada junto a outras, de ser acrescentada a elas, de ser comparada com elas” (Milner, 2016. p. 15). Além disso, para além do fato de ser a primeira língua falada pela criança, “não há nada de muito especial” com relação a ela. É uma língua *básica*. Assim, é possível sintetizar a opinião de Albano, dizendo que língua materna é a primeira língua falada pela criança e que a partir dela outras se desenvolvem.

Por outro lado, o entendimento de Albano pode ser retomado para pensarmos, com ela, o posicionamento de Nascimento (2022). A autora salienta que:

[...] a principal questão na constituição subjetiva da criança surda é o fato de a perda auditiva não lhe permitir apreender a língua materna (língua oral), portanto, essa língua não serve para a sua socialização. A língua que permite a socialização da criança é a língua de sinais, que aparece em idade tardia e é adquirida na interação com sujeitos adultos pelo viés profissional, e não familiar (Nascimento, 2022, p. 8).

Nesse artigo, a autora considera que a primeira língua da criança – libras – por não ser a língua da mãe não vai ser para a criança uma língua materna. Por a língua falada pela mãe ser o português e a criança ser introduzida na linguagem através das libras, a criança não teria língua materna alguma, já que a língua da mãe não é passível de utilização pela criança e a língua da criança não é a língua da mãe. Perspectiva muito distinta da de Albano (2003) e de Leite e Souza Jr. (2021), que consideram que a língua materna – por ser a primeira língua da criança (e em nossa leitura no caso de Albano a autora quer dizer apenas isso) – pode ser uma língua de sinais. O posicionamento de Nascimento é no mínimo singular e, levada em conta

essa compreensão, tem implicações bastante importantes para o processo de constituição do sujeito, notadamente a criança surda, mas não apenas.

A autora coloca uma relação de causalidade entre *ser a língua da mãe e ser a primeira língua aprendida pela criança* para que a língua se faça materna. Esse posicionamento não é, evidentemente, uma novidade no que tange as compreensões sobre língua materna. Existe, é bem verdade, uma certa generalização acerca das possibilidades de compreensão dessa noção. Pontuamos isso para reiterar que apenas colocamos compreensões em diálogo. Essa relação de causalidade proposta por Nascimento (2022) coloca muitas perguntas e coloca a língua materna em uma posição muito frágil. Em situações em que a criança não tem uma mãe e é criada por avós, ela não tem uma língua materna? Em situações em que a criança é filha em uma relação homoafetiva masculina – cis ou trans, podendo portanto ser filha biológica ou não –, ela não tem uma língua materna? Em situações em que, havendo uma mãe, mas a criança não sendo inserida na língua dela – vamos pensar em uma situação hipotética, mas palpável de imigrantes haitianos no Brasil que decidem, em razão das políticas linguísticas ainda vigentes (que apontam para um suposto monolinguismo), inserir seus filhos não no crioulo haitiano nem no francês, mas sim no português brasileiro –, ela não tem uma língua materna? Não propomos aqui uma diminuição de configurações familiares que prescindem da mãe, muito pelo contrário. Compreendemos, outrossim, que a forma de dizer - língua materna - carrega relações com elementos outros que não a mãe diretamente, que a figura da mulher diretamente.

A forma de dizer, materna, funciona e inclui essas possibilidades outras de constituição familiar quando a pensamos – materna – a partir do aporte teórico da psicanálise, não por

esse apresentar um sentido verdadeiro, mas sim por abrir para sentidos outros. Desvincula-se o “materna” da “mãe”, ou, antes, passa-se a entender que “mãe” tem que ver com uma função a ser desempenhada e não necessariamente com a figura da genitora. Na seção seguinte, seguimos esse movimento de análise e desconstrução de sentidos, agora voltando o olhar para o campo da psicanálise.

Deslocamentos constitutivos

Neste artigo, até então, apresentamos e discutimos compreensões de língua materna e a relação dessas compreensões com o surgimento da expressão, a suposta relação entre língua materna e língua nacional bem como algumas discussões acerca dos usos da noção em diferentes campos do conhecimento. Por fim, nos alinhamos ao campo da psicanálise para pensar – a partir de autores que têm um diálogo maior ou menor com a mesma, mas que se valem da teoria psicanalítica e de seus conceitos em alguma medida – essa língua que institui e assujeita o falante (Milner, 2016).

Damos um passo atrás nesse momento e “começamos” esse percurso nos deixando interrogar por Régine Robin. Em *Le Deuil de la langue, une langue en trop, la langue en moins* (1993 [2013]) a autora aponta e questiona:

Eu amo minha língua. Mas o que é minha língua? Ter uma língua para si como ter um quarto para si. Ter uma língua e que além disso é uma língua materna, uma língua natal. Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família, língua do romance familiar? E as línguas outras, as outras línguas, a língua de outros, o outro da língua, o outro na língua? (Robin, 2013, *tradução nossa*⁴).

4 *Moi, j'aime ma langue. Mais c'est quoi ma langue ? Avoir une langue à soi comme on a une chambre à soi. Avoir une langue et qui plus est une langue maternelle, une langue natale. Langue de la mère, langue des ancêtres, de la famille, langue des autres, l'autre de la langue, l'autre dans la langue ?* (Robin, 1993 [2013], np.).

Eu amo minha língua, mas *o que* é minha língua? Não é qual, mas o quê. Entendemos a partir de Robin, mas também de outros autores, que essa língua que é amada possa ser de outra ordem, que esse significante encubra sentidos outros, que exista um deslize de sentidos no uso desse significante e, por isso *língua materna*, dizendo de outra coisa, é tão passível de afetação. Afirmamos aqui que ela é passível de afetação e não que é o sujeito por ela afetado, pois, antes – ou concomitantemente – de ela poder afetar o sujeito ela é investida libidinalmente, afetada pela dimensão do Inconsciente.

Ainda, nessa citação, a escritora dá indícios de como ou porque essa língua significa – aqui, lançando mão do verbo significar, fazemos referência ao uso tal como empregado a partir do corpo teórico da psicanálise. Ter uma língua para si como se tem um quarto para si. Completude? Apropriação total dessa língua? Língua enquanto código passível de apreensão? O quarto é só seu?

Em Robin, existe um deslocamento com relação a dizeres outros sobre a língua materna. Não é apenas materna, não é *relativo* à mãe, mas é *da* mãe, algo que lhe pertence e lhe é constitutivo – do sujeito que enuncia nessa língua e também da mãe. A associação aqui é muito mais direta com essa *figura* da mãe.

Robin, na citação apresentada acima, promove um retorno e relembra que, ainda que eventualmente a língua materna possa sim ser pensada como relativa a campos outros de significação como uma *pátria mãe*, a mãe, enquanto função – sempre função e sempre semblante – tem aí um papel fundamental.

Existe uma certeza de amor por esse objeto, mas uma impossibilidade de apreensão do mesmo. O que é ele? Língua *dita* materna, como aponta Derrida (1996). Essa pequena adjetivação na expressão proposta por Derrida já abre para uma possibilidade mais ampla de

sentidos e desconstrói outros forçosamente estabilizados. A língua não é materna nessa perspectiva, mas por outro lado não é exatamente natural nem própria (Derrida, 1996. p. 112).

Há então algo de Incômodo (Freud, 1919 [2021]) com relação a essa língua dita materna. Ainda que nos pareça habitável, um espaço que ocupamos com conforto, como “*ter um quarto para si*” (Robin, 2013), estamos todos fora dessa língua, língua que é do Outro. Dentro de um campo simbólico que, em alguma medida nos parece confortável, mas que comporta, constitutivamente, algo que nos é inapreensível, que pela incômoda proximidade (Derrida, 1996), nos desassossega.

A aproximação entre Derrida e Robin, nesse sentido, se dá com relação a isso que, em alguma medida, se relaciona com a impossibilidade de “habitar esse quarto”. Em Robin, por outro lado, a referência à mãe parece ocorrer de forma mais direta. Em Derrida a relação com o que faz dela materna é, como temos compreendido, mais abstrata – como é a língua materna. A referência a mãe aparece quando faz referência à Khatibi, mas, em linhas gerais, é por outro campo que ele constrói sua argumentação. Derrida trata de língua materna a partir de uma discussão sobre um monolinguismo, que entretanto é plural, uma vez que “Não falamos senão uma só língua. Não falamos nunca uma única língua” (Derrida, 1996. p. 21. *Tradução nossa*⁵). Ora, se jamais falamos mais do que uma única língua e se jamais falamos uma só língua, a dimensão do metalinguístico se presentifica de forma marcada, uma vez que essa língua – qual língua? (Milner, 2016. p. 95) –, essa única língua, tem a ver com elementos outros e não se fecha em si mesma. Se não há monolinguismo absoluto (Khatibi, 1985, p. 10) e se a língua é sempre do outro e ao outro retornando – qual outro? – “Resta delimitar o que é uma língua materna em sua divisão ativa, e o que se enxerta

5 « *On ne parle jamais qu'une seule langue. On ne parle jamais une seule langue* » (Derrida, 1996. p. 21)

entre essa língua e a chamada língua estrangeira. Quem se enxerta ali e se perde, não retornando nem a uma nem à outra: o incomunicável” (Khatibi, 1985. p. 10, *tradução nossa*⁶). Isso que se marca entre a língua dita materna e aquela dita estrangeira, compreendemos como algo da ordem do metalinguístico, pela forma como é inapreensível e mesmo pela dificuldade de se delimitar, pela forma como transita por diferentes possibilidades de língua enquanto código. Um exemplo:

O que fiz há pouco, ao pronunciar uma sentença como “eu só tenho uma língua, e ela não é minha” ou “nunca se fala mais do que uma única língua”? O que quis dizer ao prosseguir mais ou menos assim: “portanto, não há bilinguismo nem plurilinguismo”? Ou ainda, multiplicando as contradições, “nunca se fala apenas uma língua”, logo, “só existe plurilinguismo”? Tantas afirmações aparentemente contraditórias (não há X, só há X), tantas alegações que acredito, no entanto, que seria capaz, caso tivesse tempo, de demonstrar seu valor universal. Qualquer pessoa deveria poder dizer: “eu só tenho uma língua e (ora, mas, agora, permanentemente) ela não é minha” (Derrida, 1996, p. 42, *tradução nossa*⁷).

“Eu tenho só uma língua e ela não é minha”. Mais uma vez a dualidade moebiana: É possível um fechamento da concepção de língua, e mais, da língua materna, tendo em vista o que postula Derrida? Existe possibilidade de uma conceituação fechada? É desde Derrida que podemos compreender e dizer não de uma língua materna, mas de uma língua dita

6 « *reste à cerner ce qu'est une langue maternelle dans sa division active, et ce qui se greffe entre cette langue et celle dite étrangère. Qui s'y greffe et s'y perd, ne revenant ni à l'une ni à l'autre: l'incommunicable* » (Khatibi, 1985, p. 10).

7 *Qu'ai-je fait tout à l'heure, à prononcer une sentence telle que “je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne” ou bien “on ne parle jamais qu'une seule langue”? Qu'ai-je voulu faire en enchaînant à peu près ainsi: “donc, il n'y a pas de bilinguisme ou de plurilinguisme”? ou encore, multipliant ainsi les contradictions, “on ne parle jamais une seule langue”, donc “il n'y a que du plurilinguisme”? Autant d'assertions en apparence contradictoires (il n'y a pas X, il n'y a que X), autant d'allégations dont je crois bien que je serais pourtant capable, si le temps m'en était donné, de démontrer la valeur universelle. N'importe qui doit pouvoir dire “je n'ai qu'une seule langue et (or, mais, désormais, à demeure) ce n'est pas la mienne”* (Derrida, 1996. p. 42).

materna, uma língua que é assim falada, dita.

Em um sentido relativamente próximo, recorreremos à Revuz (2001) para propor mais um olhar para a discussão. Em *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*, a autora também vai discorrer sobre a afetação pela língua materna, ainda que, como à temos lido, ela faça isso de um modo mais orientado a partir da psicanálise e na relação com a língua estrangeira. A autora se interessa pela relação do falante com cada uma dessas línguas, as distintas formas como se dão e as formas como o falante permite se afetar por cada uma. Revuz argumenta nesse texto que o *eu* da língua materna e o *eu* da língua estrangeira não são coincidentes, já que falar uma língua estrangeira é sempre se tornar, em alguma medida outro (Revuz, 2021, pp. 225-227) uma vez que:

Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como uma descoberta embriagadora de um espaço de liberdade (Revuz, 2001. p. 224).

O pressuposto da autora é que língua materna tem uma importância *muito* marcada, mas de certa forma isso não se dá em um nível qualitativo, ela não é uma língua essencialmente “boa” enquanto outra língua seria “má”. Também não é “má” e “boa” ao mesmo tempo. Ela é *potente*.

Para além do fato de que ela afeta os modos pelos quais o sujeito se relaciona com a língua estrangeira – tenho compreendido que essa sensação de perda de identidade e/ou de abertura para novas possibilidades, uma certa liberdade, ainda que se liguem de forma direta com a língua estrangeira se sustentam em uma dialética com a língua materna, já que é pela afetação da primeira que se dão os efeitos da segunda –, “a língua materna não se separará

jamais dessa sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento de designação objetivo das coisas do mundo, no sentido em que pode sê-lo a linguagem científica” (Revuz, 2001. pp. 219-220).

Daí, mais um indício de que no que tange a língua materna há um metalinguístico importante. Essa dimensão do metalinguístico – que neste momento compreendo como aquilo que é relativo ao afetivo e ao libidinal – da língua materna aparece também no processo de aprendizado de uma língua estrangeira, uma vez que:

Começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala nada, (re) fazer a experiência da impotência de se fazer entender [...] Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigoso, nessa tomada de distância, e a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva (Revuz, 2001, pp. 221-222).

Mais uma vez há aí indícios de um para- além. Essa tomada de distância não é apenas impossível e perigosa, como também, por vezes, necessária. Ainda, a citação acima corrobora o elencado por Melman (1996) e a sua referência à língua paterna, compreendida pelo autor como uma língua que interdita o desejo ligado à língua materna. Isso não quer dizer que a língua paterna seja uma língua estrangeira, pelo contrário, entendemos que ela possa se sedimentar sobre o mesmo código linguístico que a língua materna, mas que muda, no sujeito, a forma de relação com a língua. Assim, nessa língua estrangeira que o sujeito se propõe ou é forçado a aprender, o “recurso à escrita” (Revuz, 2001, p. 222) se apresenta como um porto seguro – uma tentativa de cerceamento do excesso da língua materna, seus desejos e suas angústias, pela gramática e pelo simbólico? Nesse sentido, Mattos (2021, p. 19) argumenta

que há uma espécie de “segunda cisão” – pelo simbólico –, em verdade, um deslocamento de uma estrutura simbólica já presente no sujeito. Um rearranjo na sua relação com suas línguas e suas possibilidades de dizer”.

À definição de língua materna, Revuz apresenta também em relação com a língua estrangeira. Considera a autora que:

[...] a língua estrangeira é por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem [...] O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua (Revuz, 2001. p. 215, grifos da autora).

Essa citação tem pontos bastante interessantes que tangenciam a relação do falante com a língua materna. Nos alinhamos à autora quando ela pontua que língua materna e estrangeira não são da mesma ordem. Não teria como ser, já que uma é libidinalmente muito mais investida que a outra. Contudo, se a autora sustenta uma discussão muito bem encorpada sobre os efeitos da língua materna sobre o sujeito e na relação com a língua estrangeira, entendemos que com relação à conceituação que apresenta sobre língua materna a discussão poderia ser estendida. Se a língua materna pode, ou não, ser a da mãe, quais as outras possibilidades? Qual a compreensão de mãe sustentada por Revuz? Para considerar que pode não ser a da mãe, ela está fazendo referência a uma mãe concreta? Ainda, no final da citação a autora faz referência à língua materna, definindo-a como “*nossa*” língua – as aspas são minhas, o grifo da autora. Aqui, o uso desse significante e o itálico me inquietam.

Em que medida uma língua – “eu só tenho uma língua, e ela não é minha” (Derrida, 1996. p. 42) – que, em seu processo de nos

atravessar, nos constitui pode ser “nossa”? – “como ter um quarto para si” (Robin, 1993 [2013], np.). Compreende-se, com Derrida e Robin, pouco possível. O que indica o itálico de Revuz (*nossa língua*)? Poderia ter, no texto da autora, o sentido de aspas, indicando um certo distanciamento? Ou, por outro lado, o itálico enfatiza a ideia da autora marcando que língua materna é de fato *nossa*? A segunda possibilidade me parece mais provável, já que melhor se coaduna com a linha argumentativa nesse texto em que sustenta – muito bem – uma aporia entre materna e estrangeira, *nossa* e do outro.

Não entendemos que isso seja um problema de Revuz, muito pelo contrário. A discussão que sustenta acerca dos *efeitos* da língua materna é inegavelmente clara, já que prescindindo de conceitos relativamente complexos da psicanálise (como *lalíngua* e Outro) ela explora com propriedade os entrelaces entre língua materna e estrangeira. Apresentamos esse ponto buscando tensionar sentidos.

A não coincidência acerca da forma de dizer sobre língua materna a partir de distintos autores – mesmo dentro de um campo teórico que se coaduna em torno da psicanálise – colabora na tomada de uma posição investigativa, na medida em que convida e convoca a que se coloquem questões à essa noção.

Uma obra que não trata de língua materna e não trata de língua diretamente, mas sim do processo de constituição do sujeito é *O sujeito Lacaniano* (1998), de Bruce Fink. Nessa obra, a expressão língua materna aparece rapidamente e o psicanalista estadunidense, faz uma ligação direta entre ela e a psicanálise, em específico, o conceito de Outro:

[...] o Outro é essa linguagem estranha que devemos aprender a falar e que é eufemisticamente referida como nossa “língua materna”, mas que seria melhor ser chamada nossa “língua do Outro materno”: são o

discurso e os desejos dos outros a nossa volta na medida em que estes são internalizados (Fink, 1998. 28).

De uma forma que temos compreendido como bastante direta, Fink liga língua materna ao “discurso e os desejos dos outros a nossa volta na medida em que estes são internalizados” (Fink, 1998, p. 28), já que língua materna seria melhor dita dessa forma, essa linguagem estranha, o Outro. Há aí uma concepção de língua materna que vai no extremo oposto daquelas que compreendem língua materna como o primeiro conjunto de signos no qual a criança é inserida.

Em Fink há, podemos compreender, quase que um desligamento da dimensão do código linguístico, já que a língua aí é apenas suposta e suposta como língua materna. Entendemos que nessa dinâmica o Outro tenha um papel fundamental e compreendemos que a língua materna possa ser compreendida de forma aproximativa com um discurso, mas no texto de Fink isso aparece de forma muito mais crua.

Para que a língua do Outro materno *seja* o discurso e o desejo dos outros a nossa volta, como quer o autor, há aí a necessidade de um suporte no código linguístico, caso contrário ela deixa de ser língua e passa a ser discurso, que para Lacan pode subsistir sem palavras. Retomamos a relação de língua materna com o Outro proposta pelo autor e vejamos, a partir de Lacan (que por vezes grafia como A, de *Autre*, em francês), uma primeira compreensão desse conceito:

[...] podemos fazer uma primeira leitura do A tomado como Outro, ou lugar do código. O A encerra o tesouro da linguagem, que é preciso supor já presente, para que dele possam ser extraídos, sob o selo da intenção, os elementos que vêm inscrever-se uns após outros, para se desenrolarem sob a forma de uma [...] frase que descreve um circuito até que algo seja realizado, fechado (Lacan, 1968-1969 [2008], p. 50).

O Outro tem, portanto, uma importância bastante significativa no processo de inserção do *infans* na linguagem. Por já estar inscrito na linguagem ele “a detém”. Para Lacan (1973 [1996]), se o sujeito é determinado pela linguagem e pela fala, ele começa de fato no lugar do Outro – ou a partir do Outro.

Nesse sentido, considerar que língua materna tenha relação com o Outro – será esse o outro que já aparece em Derrida? – é considerar que há algo que não se finda nela mesma. Um para além constitutivo. Entendemos, embora Fink não cite, que nessa dinâmica entre língua materna e Outro convém considerar também lalíngua. Esse conceito lacaniano tem, em nossa leitura, papel fundamental na articulação entre língua materna e Outro. Lalíngua, como lugar dos equívocos é:

uma língua entre outras; ao mesmo tempo em que, uma vez formulada, ela impede, por incomensurabilidade, que se construa uma classe de línguas que chegue a incluí-la. Sua figuração mais direta é precisamente a língua materna, que não carece de muita observação para admitirmos a necessidade de uma torção bastante forte, para todos os efeitos, caso o intuito seja acomodá-la no lote comum. Mas ela é, tão logo, qualquer língua – na medida em que todas são, em algum aspecto, uma entre outras; e que são, para algum ser falante, língua materna (Milner, 2016. p. 21).

Não vamos nos demorar na exploração do conceito de lalíngua. Aqui nos interessa por possibilitar, ou antes ser fundamental, para o avanço dessa análise digressiva acerca dos dizeres sobre língua materna. Língua materna por sua proximidade com lalíngua, indicativo de que há a um só tempo linguagem e inconsciente, é infectada – não são coincidentes – e passa a ser marcada por seu excesso. Por essa proximidade é que língua materna já não é totalmente abarcada por gramáticas e teorias.

É essa ideia que nos faz considerar que há um metalinguístico muito importante e muito potente naquilo que diz respeito à língua

materna. Existe aí algo que é irrepresentável, que faz rizoma e que escapa. Miller considera que ela se arrasta. Entendo, nessa bonita metáfora, que entre os significantes da cadeia ela não tenha um deslocamento organizado indo de um para outro S¹ para S² de forma encadeada, pelo contrário, se arrasta e por meio desse se arrastar produz algo, nesse se arrastar é que pode ser reconhecida. Para o autor:

Lalíngua não deve ser dita viva porque está em uso. É sobretudo a morte do signo que ela veicula. Não é porque o inconsciente é estruturado como uma linguagem que lalíngua não vai jogar [*jouer*] contra o seu gozar [*jouir*], pois ela se constitui a partir desse próprio gozar (Miller, 2023, p. 34).

Se a letra mata a coisa, e por isso o real é inalcançável, o que dizer da citação de Miller? Compreendemos que lalíngua “mate” o signo na medida em que, se arrastando, o atropela. Lalíngua se aproxima de uma dimensão menos organizada, pois marcada por repetições, por rupturas e por tropeços significantes. Ela não comunica, ela produz efeitos.

O ponto crucial, compreendo, é que *lalíngua* não é neutra, ela se forma justamente a partir do gozo, capturando traumas, lapsos e intensidades subjetivas. Essa origem vinculada ao gozo explica por que *lalíngua* está sempre em movimento, resistindo à estabilização dos significados e produzindo efeitos que escapam ao controle consciente. Se assim é, qual a compreensão de uma língua materna afetada por lalíngua? Qual a compreensão de língua materna passo a sustentar?

Considerações finais

Antes de ensaiar uma resposta para a pergunta que nos colocamos na seção anterior, retomamos dois autores que também se colocam essa pergunta:

Durante muito tempo me perguntei o que era uma língua materna, uma vez que somos frequentemente capazes de falar várias línguas diferentes e por vezes uma língua estrangeira com uma maior facilidade. Poderíamos pensar que a diferença é de ordem afetiva e que a língua materna veicula a lembrança daquela que nos introduziu na fala (Melman, 1992, p. 31).

Melman entende que língua materna não tem a ver com falar uma língua em que se fala de forma mais fácil – embora na mesma obra vá nos dizer que a língua materna é aquela na qual o sujeito se autoriza a falar como mestre –, já que pode-se por vezes falar uma língua estrangeira com mais facilidade. Para o autor, há algo da língua materna que tem a ver com aquela que introduz a fala – suas primeiras marcas de inserção no registro do simbólico? No mesmo sentido, Ayouch também se põe diretamente essa questão:

Mas o que é a língua materna? No uso comum, a primeira língua falada por uma criança é sempre associada a uma dimensão materna em muitas línguas (*Muttersprache*, *mother-tongue*, *língua materna*, *madre língua*, [...] [*lughat el um*], [...] [*sefet im*]). Porém, segundo a definição de muitos dicionários, não há relação necessária entre essa primeira língua e a mãe. Existem “vice-mães”, e a língua materna é também a língua das pessoas que aparecem e desaparecem do cenário psíquico da criança pronunciando as suas primeiras palavras. A língua materna é a língua veiculada pela mãe ou a pessoa em posição de mãe que permite à criança se separar dela, articular uma demanda sem temer ser engolida em um “sim” massivo que antecipa seus desejos ou em um “não” que os anula. Para não ser mortífera, essa língua tem que marcar uma distância, conjugar o familiar e/ou estrangeiro (Ayouch, 2015, p. 102, *sic*).

Ayouch coloca a língua materna em um lugar de singularidade e possibilidade de singularização. Isso se dá pelas dimensões psíquicas implicadas nesse código linguístico e em seu funcionamento. O autor apresenta essa recuperação dos modos de designação em distintas línguas que, embora no mais das vezes façam referência à mãe, não tem, por vezes, relação direta em sua definição. Uma compreensão de língua materna que, como alguns dicionários, a associe diretamente com

língua nacional, não é, em nossa compreensão, frutífera.

Essa língua é então a língua que, saindo da mãe – ou seu equivalente, como pontua o autor – vai “conjuguar o familiar e/ou estrangeiro” possibilitando que a criança se faça.

Se a fala é o que a linguística foraclui para fora de si mesma para que seja possível, reconhecendo que algo falta na concepção de língua apresentada no texto do *Curso* – mas que nem por isso deixa de se fazer presente – e cujos indícios podem ser vistos em Revuz (2001), Robin (2013), Derrida (1996) e outros, apontamos em um primeiro momento, para uma concepção de língua materna que por ser atravessada e constituída por aquilo que na língua de Saussure falta, *aproxima-se* da noção de discurso. No discurso, esses elementos outros aparecem. Voltam. Essa compreensão se alinha com Payer (2007, 2009) que considera que, no que tange à língua materna, importa pensar a dimensão discursiva da língua, e não tomar a mesma como um elemento empírico.

Temos compreendido que língua materna é algo que conjuga em si aquilo que é da língua, enquanto sistema, e de um metalinguístico que, afetando-a, afeta o sujeito. Nesse sentido, o código, a língua tal como a compreendemos a partir de Saussure – mesmo em uma leitura mais rígida – se sustenta como suporte da *dita língua materna*. Aqui inverte a asserção derridiana (Derrida, 1996. p. 31) e grafo *dita língua materna*, assim como Stübe (2008), uma vez que, entendo que mais do que ser uma língua *dita* de tal modo, é *dito* ser uma língua – materna –, em uma definição que é porosa e que não se fecha. Isso não quer dizer que a *dita língua materna* perca seu suporte no linguístico e que deva ser considerada como qualquer outra coisa, um discurso por exemplo. Opto, entretanto, por essa grafia justamente para manter abertos os sentidos e enfatizar a possibilidade de abertura de um sentido que é

sempre postergado. Da mesma forma como não acredito que língua materna tenha a ver com uma língua nacional ou oficial, não entendo que a *mãe* tenha um papel direto na instituição de determinada língua, como a *dita língua materna* da criança.

Por esses atravessamentos e por esses distintos modos de se dizer que não coincidem mas que não se excluem é que ela se faz uma noção. É nessa dinâmica que se dá a partir e afetada por atravessamentos diversos que a língua materna se constitui. Com marcas daquilo que é familiar e sombreamentos de algo que é estranho, ela se faz incômoda, tanto em sua definição bem como no modo como atravessa os sujeitos.

Referências

ALBANO, Eleonora Cavalcanti. Eleonora Albano. In: *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 25-p. 35.

AQUINO, José Edicarlos de. A origem medieval da expressão língua materna: uma história contra a evidência de sentidos de um termo canônico na reflexão sobre a linguagem. In: *Gragoatá*, v.24, n. 48, p. 50-74, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kovU8> Acesso em: 12 de março de 2024.

AYOUCHE, Thamy. Clínica psicanalítica da língua: vias associativas interlinguísticas, tradução e transferência. In: *Estudos de Psicologia*, n. 32, p. 97-p. 107, 2015.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272397788_Clinica_psicanalitica_da_lingua_vias_associativas_interlinguisticas_traducao_e_transferencia Acesso em: 13 de abril de 2021.

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In: _____. *A economia*

- das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. Tradução de Mauro Bento. 2. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2008. pp. 29-52.
- DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.) Multilingüismo. São Paulo: Editora Unicamp, 1989.
- DERRIDA, Jacques. Le monolingüisme de l'autre. Paris, França. Galilée, 1996.
- FINK, Bruce. O sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FREUD, Sigmund. (1919). O incômodo: das unheimliche. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher. 2021.
- KATO, Mary. Mary Cato. In: Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003. p. 113-p. 121.
- KHATIBI, Abdelkebir. Amour bilingue. Fata Morgana, 1983.
- LACAN, Jacques. (1968-1969) O Seminário, livro 16: De um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LACAN, Jacques. (1973). O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LEITE, Nina Virginia de Araújo; SOUZA JR. Paulo Sérgio de. Corpo e língua materna. In: TEPERMAN, Daniela; GARRAFA, Thais; IACONELLI, Vera. (Orgs.) Corpo. Belo Horizonte, MG. Editora Autêntica. 2021. p. 39 – p. 38.
- LEPSCHY, Giulio. “Mother tongues and literary languages”. *The Modern Language Review*, 96. 4, p.33-49. 2001
- MATTOS, Luan Alex. A emergência do sujeito no espaço entre línguas: interpelações discursivas em sujeitos na posição de imigrante. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.
- MELMAN, Charles. Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País. São Paulo: Escuta, 1992.
- MILLER, Jacques-Alain. Teoria de la língua. In Jacques Lacan. A terceira (pp. 9-62). Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- MILNER, Jean Claude. O amor da língua. Trad. P. S. de Souza. Jr. Campinas, SP. Editora Unicamp. 2016.
- NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Psicanálise e surdez: singularidades da constituição subjetiva. In: *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, Araraquara, v. 23, n. 00. Disponível em: [Vista do Psicanálise e surdez \(unesp.br\)](http://Vista.do.Psicanálise.e.surdez.unesp.br). Acesso em: 21 de fev. de 2024.
- PAYER, Maria Onice. Dimensões materna e nacional das línguas. Simpósio Nacional de Letras e Linguística, In: *Anais do XII SILEL*. 12, p.1-8. 2009.
- PAYER, Maria Onice. Entre a língua nacional e a língua materna. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz. 2007.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Linguagem e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP. Fapesp, p. 213-230, 2001.
- ROBIN, Régine. Le deuil de la langue. Fata morgana. 2013.
- NETTO, Angela Derlise. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa*

em contexto de imigração. 2008. 243 p.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem,
Campinas, SP. Disponível em: [https://hdl.
handle.net/20.500.12733/1607263](https://hdl.handle.net/20.500.12733/1607263). Acesso
em: 14 fev. 2025.

URBAIN, Jean-Didier. La langue maternelle,
part maudite de la linguistique? In: Langue
française, n°54, 1982. Langue maternelle
et communauté linguistique. p. 7 - p. 28.
Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/
lfr_0023-8368_1982_num_54_1_5275](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1982_num_54_1_5275).
Acesso em: 10 de abril de 2021.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana
(org.). Conversas com Linguistas: Virtudes
e Controvérsias da Linguística. São Paulo:
Parábola Editorial, 2003.

Submissão: abril de 2026

Aceite: abril de 2026.

NADA SOBRE NÓS SEM NÓS: O LUGAR DE FALA E OS ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS NA ENUNCIÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS

Raquel Maria Cardoso Pedroso¹

Nadia Neckel²

Resumo: Este artigo discute o reconhecimento do lugar de fala como condição política e epistemológica da enunciação, com foco no discurso das pessoas com deficiência, especialmente da comunidade surda, a partir das reflexões de Zoppi-Fontana (1999) e ancorado na teoria da Análise do Discurso Materialista Franco-Brasileira, de Michel Pêcheux (1969-1983) e Eni Orlandi (1984-2009). O gesto de leitura aqui proposto busca analisar como o dizer é atravessado por relações de poder, silenciamento e legitimação. Defende que o “lugar de fala” se tece no e pelo discurso como espaço de disputa simbólica e ideológica, na e pela produção de resistência na qual se inscrevem sujeitos historicamente silenciados. O enunciado “Nada sobre nós sem nós”, apropriado pelos movimentos de pessoas com deficiência, inclusive pela comunidade surda, é analisado como um gesto discursivo de resistência que rompe com o ouvintismo e reinscreve o sujeito surdo como protagonista de sua própria enunciação.

Palavras-chave: Lugar de fala. Discurso. Ideologia. Deficiência. Surdez.

NOTHING ABOUT US WITHOUT US: STANDPOINT AND DISCURSIVE INTERSECTIONS IN THE ENUNCIATION OF DEAF PEOPLE

Abstract: This article discusses the recognition of *standpoint* as a political and epistemological condition of enunciation, focusing on the discourse of people with disabilities, especially the Deaf community, based on the reflections of Zoppi-Fontana (1999) and grounded in the Franco-Brazilian Materialist Discourse Analysis developed by Michel Pêcheux (1969–1983) and Eni Orlandi (1984–2009). The reading gesture proposed here seeks to analyze how discourse is traversed by relations of power, silencing, and legitimation. It argues that *standpoint* is woven in and through discourse as a space of symbolic and ideological dispute, as well as through the production of resistance in which historically silenced subjects are inscribed. The statement “Nothing about us without us,” adopted by disability movements, including the Deaf community, is analyzed as a discursive gesture of resistance that challenges audism and repositions the Deaf subject as the

1 Docente e coordenadora do curso de Educação Especial da UNIFE/Brusque SC; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina/UniSul. Campus Pedra Branca. E-mail rcpedroso@gmail.com

2 Docente do Programa de Doutorado em Ciência da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina/ UniSul. Campus Pedra Branca. Pesquisadora do Instituto Ânima ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3833-2863>. E-mail nadia.neckel@animaeducacao.com.br; nregia75@gmail.com

protagonist of their own enunciation.

Keywords: Standpoint. Discourse. Ideology. Disability. Deafness.

Introdução: Lugar de fala e lugar de enunciação entre a teoria e a prática política

O enunciado “*Nada sobre nós sem nós*” começa a circular no final do século XX, inscrito no movimento social das pessoas com deficiência durante a convenção sobre o direito das pessoas com deficiência (PCDs) no início dos anos 90³. Tal enunciado expressa uma reivindicação política, ética e discursiva: a exigência de participar da produção de sentidos sobre si e sobre o próprio corpo.

No artigo “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: algumas reflexões sobre o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul”, William Rowland conta que, em 1981, o Governo se recusou a reconhecer o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e que, em 1986, à revelia das próprias pessoas com deficiência, proclamou convenientemente o Ano das Pessoas Deficientes da África do Sul. As lideranças das pessoas com deficiência se retiraram da conferência nacional e só retornaram quando lhes foi garantido o espaço para ler a mais poderosa declaração até então escrita. O líder Phindi Mavuso fez a leitura do ‘catálogo’ de injustiças, contendo a dupla discriminação do apartheid e das deficiências. (Sasaki, 2007a, p.8⁴)

Mais do que palavras de ordem, ou, de efeito, trata-se de um gesto de resistência simbólica que interroga quem fala, de onde fala e com que legitimidade fala sobre o outro (Aquino; Aguiar, 2022).

Essa argumentação leva a pensar na expressão “Lugar de Fala”, popularizada no Brasil, principalmente, a partir da obra de Djamilia Ribeiro (2017), estabelecendo a ponte necessária com os estudos enunciativos e discursivos. No contexto brasileiro, a expressão ganha centralidade como parte da luta contracolonial frente às relações de poder, marcando uma posição no movimento do feminismo negro. Na perspectiva discursiva, contudo, a noção de sujeito refere-se, antes de tudo a uma posição no discurso e não de um sujeito no sentido empírico do termo. É no entremeio epistemológico da psicanálise, do materialismo histórico e da linguística que o sujeito se constitui enquanto posição no discurso. Dito de outro modo, trata-se de um sujeito do inconsciente, estruturado na e pela linguagem e já interpelado pela ideologia na forma-sujeito histórica.

Essa questão pode ser vista sob a concepção de lugar de fala, cuja premissa enfatiza o direito político e social de falar e pode ser entendida, de acordo com a teoria da Análise do Discurso, como parte de uma disciplina de interpretação que se abre ao movimento dos sentidos, implicando uma escuta teórica. É nessa esteira que se pretende discutir a noção de lugar de enunciação, desenvolvida por Zoppi-Fontana (1999) e fortemente inscrita na perspectiva materialista discursiva. Essa noção foi elaborada a partir da reflexão sobre a posição do sujeito, ou seja, sobre o lugar ideológico e social das formações discursivas, conforme propostas por Pêcheux, nas quais sujeitos e sentidos se constituem na e pela historicidade.

3 Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/7015-nada-sobre-nos-sem-nos-reflexoes-sobre-o-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia> acesso em mar.2026.

4 Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos> acesso em abr. 2026.

Ao compreender os lugares de enunciação como posições discursivas determinadas por relações ideológicas e institucionais que regulam a possibilidade de dizer, a autora aponta a necessidade de pensar esse processo pela via materialista. Desse modo, o reconhecimento do lugar de fala coaduna com a noção de posição-sujeito, ultrapassando a dimensão representacional e se inscrevendo no campo da produção de sentidos e da constituição dos sujeitos. Sujeito é, portanto, resultado da dobra inconsciente/ideologia. Essa “dobra” é produzida pela contradição, como bem nos chama atenção Michel Pêcheux:

“O inconsciente é o discurso do Outro.” Podemos discernir de que modo o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como processo do significante na interpelação e na identificação, processo pelo qual se realizam as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. (1997, p.134).

É nessa direção que a “tomada da palavra” é também uma “tomada de posição” do e no discurso. Zoppi-Fontana (1999), por sua vez, discute a divisão social do direito de enunciar e os efeitos de legitimidade, de autoria e verdade que decorrem dessa divisão. Uma divisão sempre política e determinada materialmente. Seguindo a teoria de Pêcheux, a autora concebe o sujeito do discurso como efeito da interpelação ideológica, situado em relação às formações discursivas (FD) e ao interdiscurso (o conjunto de já-ditos que constitui a memória do dizer).

Os conceitos de lugar de fala e lugar de enunciação são fundamentalmente distintos, embora convergentes. Lugar de fala é um termo, como já dito na parte inicial deste texto, cuja popularização se deu a partir de figuras como Djamila Ribeiro e Joyce da Silva Fernandes, e foi fortemente marcada pelo movimento feminista de 1980. Esse enunciado, portanto, marca uma posição social e histórica que o sujeito

ocupa nas relações de poder, determinando suas possibilidades de ser ouvido e reconhecido como produtor de saber. Ribeiro (2017) explica que lugar de fala não é sobre o que se fala, é sobre de onde se fala. Todo mundo tem lugar de fala e todos podem falar sobre qualquer assunto, mas cada um vai falar a partir do lugar social e histórico que ocupa. Por exemplo, o racismo não é um tema exclusivo da comunidade preta, ele é dito do lugar do grupo discriminado, mas também do lugar de quem discrimina (Carranca, 2023). Ao se apresentar no TEDxSão Paulo, Joyce da Silva Fernandes não usou a expressão lugar de fala explicitamente, mas ao se colocar como “Mulher preta, gorda, professora, periférica e rapper”, ela demarcou discursivamente sua posição de enunciação, seu lugar de fala, para narrar sua vivência como empregada doméstica (Fernandes, 2016, 00:15:02)

A noção de lugar de enunciação, segundo a tradição pecheutiana e as formulações de Zoppi-Fontana (1999), refere-se à posição discursiva do sujeito; isto é, ao modo como ele se constitui dentro de uma formação discursiva e ideológica que regula o dizer. Nesse sentido, enquanto o lugar de fala enfatiza a dimensão sociopolítica e identitária do sujeito, o lugar de enunciação evidencia a dimensão discursiva e ideológica da produção de sentidos. No caso dos movimentos de grupos minoritários subalternizados, essas duas dimensões se entrecruzam: o reconhecimento do lugar de fala implica disputa pelo lugar de enunciação, ou seja, transformar as condições simbólicas e institucionais que determinam quem pode falar e sobre o quê.

Nessa perspectiva, o lugar de fala pode ser compreendido como efeito discursivo de um lugar de enunciação, constituído por atravessamentos históricos, institucionais e simbólicos. O que se diz, bem como o modo como se é ouvido, depende das condições materiais e ideológicas de produção do discurso.

Como afirma Pêcheux (1997, p.82), o mesmo enunciado “pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo o lugar que o orador ocupa”.

A noção de enunciação, tal como vem sendo mobilizada até aqui, permite a abertura de uma escuta teórica e epistemológica para as perspectivas decoloniais (Mignolo, 2000) e para a abordagem geopolítica de Nascimento (2021). Esse deslocamento amplia assim a discussão ao evidenciar a imbricação entre os sentidos de luta de classes, gênero e racialidade na produção discursiva.

Nesta perspectiva, a posição-sujeito que enuncia é também um corpo, constituído por processos históricos forjados nas relações de colonialidade que moldam o conhecimento, ou seja, em relações assimétricas de poder que determinam quais saberes são legitimados ou silenciados. Assim, o *locus* de enunciação não apenas identifica a posição discursiva do sujeito, mas também evidencia o lugar do saber a partir do qual se fala e se produz conhecimento. Ao ser articulado ao lugar de fala e ao lugar de enunciação, é possível compreender que a voz dos sujeitos subalternizados (como as pessoas com deficiência ou os surdos) não reivindica apenas o direito de dizer, mas também o direito de produzir sentidos e epistemologias próprias a partir de seus corpos, línguas e histórias.

Dessarte, o lema “Nada sobre nós sem nós” desestabiliza a hierarquia discursiva, denunciando a usurpação do lugar de fala/enunciação por aqueles que falam sobre as pessoas, sem que estas tenham sua “voz” reconhecida. E instaura, assim, um gesto de resistência frente a discursos presumidos ou tomados como dominantes ou legitimados.

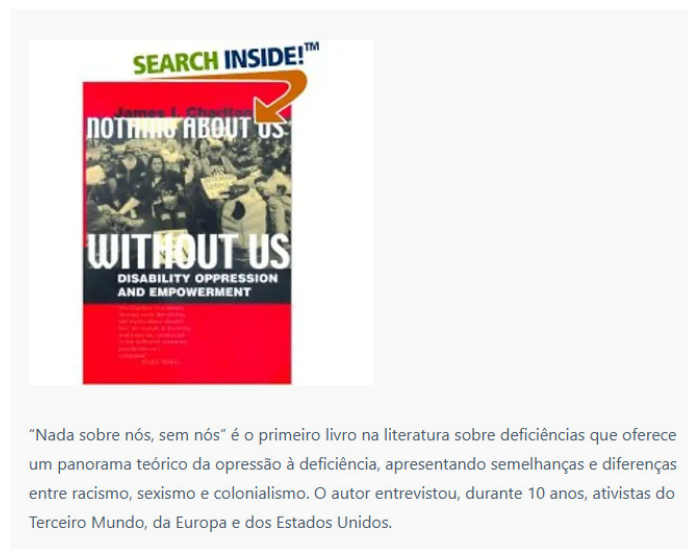
Historicidade do enunciado “Nada Sobre Nós sem Nós’: Trajetória e sentido discursivo

e seus atravessamentos

É na intersecção entre o materialismo e a história que a noção de historicidade foi pensada discursivamente por Michel Pêcheux. Como bem nos lembra Orlandi (2007, p.69) “Ser escrito ou oral” e diríamos gesticulado, não muda o fato de estarmos frente à uma textualidade, mesmo funcionando de “modo específico”, para a AD ainda assim, trata-se de texto, justamente por sua materialidade, por sua historicidade. A autora nos lembra que:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem contextos sócio-histórico, ideológico. (...) O contexto amplo é que o traz para a consideração dos efeitos de sentido elementos que derivam da forma de nossa sociedade, (...) como organiza o poder, distribuindo posições de mando e obediência. (Orlandi, 2007, p. 31)

Figura 1: Capa do livro James Charlton



Fonte: Sasaki (2024).

O lema *Nothing about us without us* teve como marco inicial de circulação a expressão latina *Nihil de nobis, sine nobis*, do século XVI, que era utilizada pela nobreza polonesa e boêmia para reivindicar participação nas decisões

políticas. Ressignificado nos séculos XX e XXI, o lema passou a ser utilizado pelos movimentos feministas e de pessoas com deficiência, especialmente a partir dos anos 1980, no contexto das lutas por autonomia, representatividade e autodeterminação (Charlton, 1998). Em 1993, Charlton publicou o livro *Nothing about us without us* (Figura 1), no qual relata ter ouvido a expressão pela primeira vez, quando estava na África do Sul (Sasaki, 2024).

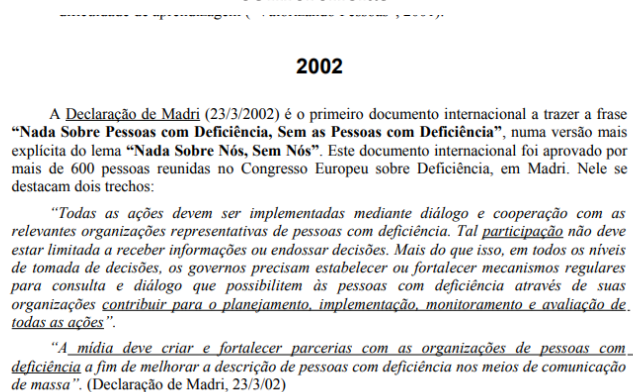
Durante conferências e debates que culminaram na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em março de 2007, cujo princípio central foi a participação ativa das pessoas com deficiência em todas as decisões que as afetam, o lema “Nothing about us without us” ganhou projeção internacional. Nesse contexto, o enunciado consolidou-se como símbolo global de empoderamento e resistência discursiva, reivindicando a apropriação do lugar de fala.

Em 2019, a Assembleia Geral das Nações Unidas estabeleceu Década Internacional das Línguas Indígenas – DILI (2022-2032), em resposta às reivindicações dos povos indígenas, especialmente da Bolívia, que apontavam a necessidade de ações permanentes e eficazes voltadas ao reconhecimento, à valorização e à preservação das línguas indígenas em escala global, após o encerramento do Ano Internacional das Línguas Indígenas.

Nesse cenário, em 2020, no México, foi elaborada a Declaração de Los Pinos, que, ao mobilizar o lema “Nada para nós sem nós”, reafirmou a exigência de participação efetiva dos povos indígenas nos processos decisórios. Esse movimento foi motivado pelo fato que havia pessoas não indígenas que, antepondo-se a eles, colocavam-se como porta-vozes desses povos, principalmente, em interlocução com a UNESCO. No Brasil, o Plano de Ação da DILI-Brasil, elaborado em 2021, sistematizou propostas e expectativas dos povos indígenas,

bem como de diversos atores comprometidos com seus direitos linguísticos, com foco na promoção, valorização, reconhecimento, difusão e fortalecimento das línguas indígenas brasileiras. Em continuidade a esse processo, a II Conferência sobre a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032) foi realizada no Brasil em 2022 (Década, 2025).

Figura 2: Recorte da linha do tempo do enunciado nas conferências



Fonte: Sasaki (2007b, p.22).

De acordo com Sasaki (2007b), o lema “Nada sobre nós, sem nós” expressa a ideia de que nenhuma política, ação ou decisão sobre pessoas com deficiência [ou qualquer outro grupo minoritário] deva ser feita sem sua participação direta. O autor recupera, cronologicamente, eventos históricos que contribuíram para essa concepção, como o surgimento do movimento de vida independente nos Estados Unidos na década de 1960, liderado por Edward V. Roberts, que marcou a luta por autonomia e direitos. Sasaki também destaca a circulação do lema em mobilizações políticas em diferentes contextos, como na África do Sul, onde pessoas com deficiência passaram a exigir participação nas decisões que lhes diziam respeito, rompendo com práticas excludentes.

Nesse percurso, o lema ganhou força internacional ao ser incorporado em eventos e

declarações globais, como nas ações ligadas ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, consolidando-se como símbolo do paradigma da inclusão. Esse paradigma se estabelece em contraste com fases anteriores de exclusão, segregação e integração, como evidenciado no recorte da linha do tempo apresentado na Figura 2.

Na perspectiva discursiva, o enunciado “Nada sobre nós sem nós” opera como um gesto de reocupação do lugar de enunciação. Ele rompe com a lógica de enunciação mediada e assistencialista, em que as pessoas com deficiência eram tratadas como objetos de discurso, e inaugura um novo espaço enunciativo no qual esses sujeitos se constituem como autores e intérpretes de seus próprios sentidos. O enunciado, portanto, se marca como um outro modo possível de inscrição do sujeito na linguagem e na história, fazendo frente a posições hegemônicas.

É nesse sentido que a comunidade surda também se reconhece e se inscreve de modos estruturante no enunciado, produzindo o efeito de ser um com ele, tomando-o como seu e como forma simbólica de representar a luta por sua própria voz – uma voz que não se traduz necessariamente pela oralidade, mas pela legitimidade de seus modos de significar o mundo por meio da língua de sinais. Ao afirmar “Nada sobre nós sem nós”, os sujeitos surdos reivindicam o direito de ocupar o lugar de enunciadores de sua própria experiência, inscrevendo na história discursiva da deficiência um gesto de resistência à escuta hegemônica e à tradução forçada de suas formas de dizer e existir.

A constituição do sujeito do discurso, como mostram Pêcheux (1975) e Zoppi-Fontana (1999), é sempre marcada pela contradição. O sujeito constitui-se tanto pela identificação com uma forma-sujeito dominante quanto pelas resistências que

emergem na sua relação com o interdiscurso. No caso das pessoas com deficiência, o discurso é, historicamente, mediado pela fala de outros, seja por medicalização, seja por silenciamento. Dessa forma, as necessidades e os desejos das pessoas com deficiência são ditos pelo outrem: o médico, o educador, o político, o cuidador e familiares.

Zoppi-Fontana (1999) lembra que o lugar de enunciação se relaciona diretamente com os mecanismos institucionais de controle do sujeito e do dizer. Essa observação é central para compreender o funcionamento dos discursos capacitistas, que operam uma interdição simbólica da fala das pessoas com deficiência, atribuindo-lhes o lugar do objeto do discurso, não o lugar do sujeito.

Em uma análise sobre a poesia surda racializada, Silva e Lópes nos mostram que:

O imaginário discursivo, significado pela imbricação material da poesia surda apresentada pelo poeta, gera furos na linguagem, e sobretudo, atravessa a prática ideológica patriarcal, capitalista e branca que olha a negritude como demérito e a surdez como doença grave, significando- -as na relação com a não possibilidade de viver, de crescer e de ter uma vida como a de um adulto branco ouvinte. (2022, p.677)

É nesse ponto que o lema “Nada sobre nós sem nós” funciona como contradiscurso, instaurando uma nova relação de interpelação ideológica: o sujeito com deficiência passa de objeto de fala a sujeito da enunciação. Essa virada discursiva pode ser lida, em Orlandi (1995), como gesto de rompimento do silêncio, não no sentido de ausência de som, mas de interdição histórica dos sentidos possíveis; podendo também ser compreendida, conforme coloca Nascimento (2021), como *locus de enunciação*, ou seja, um lugar histórico e ideológico de onde o sujeito fala e produz conhecimento sobre si e o mundo. Assim, ao reivindicar o direito de enunciar em sua própria língua e a partir de sua

experiência, a comunidade surda desloca o eixo da produção discursiva a respeito da deficiência e marca o corpo e o saber surdo como *locus* legítimo de enunciação.

Historicamente, as pessoas surdas foram faladas por outros (médicos, pais, professores e instituições), que decidiram sobre sua educação, língua e identidade sem considerar a voz do sujeito surdo. Esse processo foi sustentado pelo que Skliar (1998), no campo da educação, da alteridade e da diferença, denomina ouvintismo, uma ideologia que naturaliza a escuta e a oralidade como normas universais de comunicação. Por isso a apropriação do lema pela comunidade surda é imprescindível para que esses sujeitos possam reivindicar o lugar de fala.

Dentro desse quadro ideológico, a expressão “surdo-mudo”, disseminada por séculos, não é apenas um termo inadequado: é um enunciado de apagamento discursivo. A associação entre “surdez” e “mudez” constrói o sujeito surdo como impossibilitado de ter fala, isto é, como alguém fora do campo da enunciação e, portanto, do simbólico. O termo “surdo-mudo” não descreve uma condição física, mas produz uma posição de sujeito marcada pelo silenciamento, uma posição em que o surdo não fala nem é ouvido.

Na perspectiva da Análise do Discurso, essa denominação opera como formulação ideológica que interdita o dizer e naturaliza a ausência de voz oral como traço essencial da surdez, apagando o fato de que a Língua de Sinais constitui uma forma plena de linguagem e de enunciação, ou seja, a verdadeira voz do sujeito surdo. Conforme observa Strobel (2008), no âmbito dos Estudos Surdos, com ênfase na cultura e na identidade surda, o termo “*surdo-mudo*” é produto de uma visão ouvintista que reduz o surdo à falta, negando-lhe o status de sujeito linguístico e cultural. A autora aponta que essa expressão é pejorativa

e excludente, pois silencia a identidade surda e apaga a legitimidade da Libras como língua. Assim, a luta pela substituição do termo “*surdo-mudo*” por “*pessoa surda*” ou simplesmente “*surdo*” configura-se uma disputa discursiva e política, marcada pela reapropriação do direito à enunciação e pelo reconhecimento do sujeito surdo como protagonista de sua própria voz e cultura.

Ainda com Silva e Lopes (2022, p. 674), compreende-se que “Esse corpo diverso que se organiza nessa ordem, significado ao romper com uma formação discursiva e ideológica normatizadora, homogênea e pautada em princípios etnocêntricos e raciais, é historicamente depreciado e marginalizado pela sociedade”.

Nesse contexto, o lema “Nada sobre nós sem nós” consolida-se como um enunciado de ruptura com o ouvintismo e com a ideologia do silêncio, afirmando a necessidade de participação efetiva das pessoas surdas nas decisões políticas e pedagógicas que as envolvem. Essa máxima traduz a reivindicação por protagonismo nas discussões sobre educação bilíngue, acessibilidade linguística e valorização da Libras. No Brasil, essa mobilização ganhou força a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. O direito à educação bilíngue foi reafirmado pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015); e a conquista mais recente ocorreu com a Lei nº 14.191/2021, que acrescentou o Capítulo V-A à LDB (Lei nº 9.394/1996), cujo artigo 60-A reconhece oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade escolar.

Do ponto de vista discursivo, o lema marca a passagem de um sujeito falado a um sujeito que fala. A comunidade surda reivindica seu lugar de enunciação — não apenas o direito de ser

representada, mas o direito de representar-se e de produzir saber sobre si mesma. Assim, o lema não é apenas uma reivindicação política, mas um ato enunciativo de constituição identitária. Como lembra Zoppi Fontana (1999), os lugares de enunciação se configuram nas relações entre formações discursivas e instituições. A Libras, nesse sentido, é mais que uma língua, é o espaço simbólico e político de constituição do sujeito surdo. Ao falar (ou sinalizar) em sua própria língua, o sujeito surdo rompe com o silenciamento histórico e reinscreve-se na história da linguagem, transformando a língua de sinais em território de resistência e legitimação discursiva.

O lema, portanto, opera, no âmbito da luta surda, como um dispositivo ideológico e discursivo. Ao mobilizá-lo, colocam-se em questão as formações discursivas que associam a surdez à deficiência e à mudez, deslocando o foco para a diferença linguística e cultural. Trata-se de uma revolução enunciativa, por meio do qual o sujeito surdo afirma a necessidade de participar do próprio dizer, recusando falar de si a partir da mediação exclusiva do outro. Nesse movimento, reinscreve-se o sujeito surdo no campo do simbólico, em um gesto político que, conforme Orlandi (1995), faz falar o silêncio.

Quando se pensa no processo de reconhecimento do lugar de fala das pessoas com deficiência e, em particular, da comunidade surda, não é apenas um imperativo moral, mas uma necessidade epistemológica. Todo o processo de exclusão remonta e reverbera uma historicidade de processos de discriminação, como bem nos lembra Medeiros: “Essa identificação se sustenta nas relações de paráfrase e de determinação, relações nas quais pré-construído e memória se chocam e produzem o sentido se racismo, que, mesmo sem estar inscrito na materialidade linguística, é autorizado pela memória discursiva.” (2019, p. 123).

Segundo Zoppi Fontana (1999), os lugares de enunciação não são posições fixas, mas dimensões móveis das posições-sujeito, constituídas nas relações entre ideologia, história e discurso. Assim, a emergência de novas vozes evidencia o caráter dinâmico das formações discursivas e suas reconfigurações no tempo. E, ainda com Medeiros (2019, p. 123) a memória discursiva presentifica e sustenta os processos de identificação nas relações de paráfrase e de determinação que reforçam os modos de interdição do dizer.

Quando o sujeito historicamente silenciado ocupa o espaço da enunciação, ele produz deslocamentos no interdiscurso e altera as relações de poder que sustentam os sentidos hegemônicos. O lema “Nada sobre nós sem nós” sintetiza esse gesto, pois ele não só reivindica o direito de fala, mas também questiona o modo como o saber sobre a deficiência e a surdez foi construído e denuncia a naturalização de discursos paternalistas e excludentes.

Reconhecer o lugar de fala, nesse contexto, é reconhecer a linguagem como prática política numa arena onde se travam lutas pela legitimidade de dizer e de significar. Assim, o discurso das pessoas com deficiência e da comunidade surda torna-se espaço de reapropriação simbólica e de reinscrição histórica, no qual o sujeito se constitui na contradição entre o já dito e o ainda não dito.

Considerações finais

Ao tomar-se o enunciado “Nada sobre nós sem nós” é mais do que um lema de um movimento social específico, trata-se do funcionamento do político, ou ainda, trata-se de um gesto discursivo de resistência que reinscreve sujeitos historicamente silenciados no espaço do dizer. À luz da Análise do Discurso e da noção de lugar de enunciação proposta por

Zoppi Fontana (1999), compreende-se que esse enunciado não apenas reivindica participação, mas transforma as condições de produção do discurso, instaurando outras formas de legitimação e de escuta. Ainda segunda a autora

defendemos a necessidade de se pensar no funcionamento da interpelação ideológica como um processo sempre-já-gendrado, ou seja, que sofre a sobredeterminação de identificações simbólicas de gênero e sexualidade. Em termos discursivos, esta compreensão nos leva a discutir teoricamente a complexidade dos processos de identificação que configuram as posições-sujeito no discurso, na sua relação constitutiva com as condições de produção, a memória discursiva, a enunciação e o corpo. (Zoppi-Fontana, 2018, p.64)

Na luta da comunidade surda, o lema adquire um sentido profundamente simbólico, pois afirma o direito de se expressar em sua própria língua e de constituir-se como sujeito pleno de enunciação. A recusa da antiga denominação “surdo-mudo” e a valorização da Libras configuram gestos discursivos de libertação e reconhecimento, que desconstroem o imaginário ouvintista e reafirmam a língua de sinais como território de enunciação e de processos de subjetivação e de autoria. Assim, o lema sintetiza a luta por autonomia discursiva, reconhecimento linguístico e cidadania simbólica, demonstrando que a linguagem é, antes de tudo, um campo de disputa política e cultural.

Como pesquisadora do campo dos Estudos Surdos, Strobel (2008), ao refletir sobre a cultura surda, ressalta que o reconhecimento do lugar de enunciação e do lugar de fala do sujeito surdo constitui condição fundamental para a construção de uma representatividade legítima. Nessa perspectiva, a autora inscreve a surdez no campo da diferença linguística e cultural, em oposição a uma visão deficitária.

Historicamente, o discurso sobre a surdez foi produzido a partir do olhar ouvinte, que deslocou o surdo de seu próprio lugar de

enunciação, transformando-o em objeto de discurso e negando-lhe o *status* de sujeito de linguagem. Ao reivindicar o direito de falar a partir de si, e não apenas ser falado por outros, o sujeito surdo rompe com o ouvintismo e se reinscreve como produtor de sentidos, saberes e cultura.

Nessa perspectiva, o lugar de fala expressa político e simbólico discursivamente, enquanto o lugar de enunciação delimita o espaço linguístico e identitário de onde esse sujeito se inscreve no mundo – o espaço da Libras e da experiência visual – e o *locus* de enunciação aponta a posição epistêmica e histórica (de onde o saber é produzido). Strobel (2008) destaca que a representatividade surda não se reduz à presença física ou institucional, mas implica autonomia discursiva, autorrepresentação e legitimação da surdez como modo singular de ver, dizer e significar o mundo. O que encontra a formulação de Zoppi-Fontana quando nos diz que: “Os lugares de enunciação, por presença ou ausência, configuram um modo de dizer (sua circulação, sua legitimidade, sua organização enunciativa) e são diretamente afetados pelos processos históricos de silenciamento” (2007, p. 66).

No entanto, é importante observar que, ao circular em diferentes instâncias institucionais, como políticas públicas e campanhas de organizações não governamentais, o lema “Nada sobre nós sem nós” é submetido a processos de reapropriação discursiva que podem esvaziar seu potencial político. Pois, ao ser deslocado de seu contexto de enunciação originário, o enunciado corre o risco de ser reinscrito em formações discursivas hegemônicas que o transformam em *slogan* de inclusão, neutralizando sua dimensão de confronto e resistência. Nesse movimento, o discurso institucional tende a apagar as tensões históricas que o lema denuncia, substituindo a reivindicação de autonomia dos sujeitos com deficiência por uma narrativa conciliatória e

gerencial da diferença. Assim, aquilo que nasceu como contradiscurso pode ser reabsorvido pelo próprio sistema ideológico que buscava questionar. Isso evidencia que o sentido nunca é estável, mas sempre determinado pelas condições ideológicas de produção do dizer (Pêcheux, 1975).

Ao percorrer a historicidade desse enunciado pela perspectiva da enunciação e do discurso se abre espaço para pensar a consequência política entre acessibilidade e inclusão, por exemplo. Ou seja, não se pode pensar em políticas de inclusão social se as garantias de acesso aos direitos básicos não estiverem dispostas aos sujeitos. Sabe-se que os processos de autoria passam por instâncias de legitimação e que, como nos ensina Michel Pêcheux, “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja” e que “é preciso ousar pensar por si mesmo” (1997, p.304) e, se “discurso é efeito entre interlocutores” (Pêcheux, 2015, p. 82). É justamente preciso que a interlocução se estabeleça e que jamais seja negada, silenciada ou apaga.

Referências

AQUINO, Shirleyanne Santos; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. “Nada sobre nós, sem nós”: movimentos sociais à luz das pessoas com deficiência. *Includere: Revista de Inclusão e Acessibilidade*, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 79–90, 2022.

BENGALALEGAL. Nada sobre nós. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nós>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CARRANCA, Adriana. Djamilia Ribeiro explica o lugar de fala, racismo e representatividade. Lugar de Escuta #01 [vídeo]. São Paulo: YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4L05svH5Ock&t=13s>. Acesso em: 18 out. 2025.

CHARLTON, James I. *Nothing about us without us: disability oppression and empowerment*. Berkeley: University of California Press, 1998.

DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS. *Década das Línguas Indígenas Brasil*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.decadalinguasindigenasbr.com>. Acesso em: 31 out. 2025.

FERNANDES, Joyce (Preta Rara). Eu, empregada doméstica | TEDxSãoPaulo-2016 [vídeo]. São Paulo: TEDxSãoPaulo, 12 jan. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_d_n-z3s8Lo. Acesso em: 18 out. 2025.

MEDEIROS, Laís Virginia Alves. “Isso não é literatura”, é racismo? Memória, pré-construído e efeitos desentido na Academia Carioca de Letras. In: Grigoletto, Evandra et al. (Org.). *Sujeito, sentido, resistência entre a arte e o digital*. Campinas: Pontes, 2019.

MIGNOLO, Walter D. *Local histories / global designs*. Princeton: Princeton University Press, 2000. Disponível em: https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Local_histories-Walter_Mignolo.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58–68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>. Acesso em: 31 out. 2025.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar? In: *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba (FIU), 1984. p. 9–26. (Série Estudos, n. 10.)

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 7. ed. Campinas:

Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (A.A.D.). Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. (Original publicado em 1969.)

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. (Original publicado em 1975.)

PÊCHEUX, Michel. O Discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RIBEIRO, Djamilá. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. De onde vem o nada sobre nós, sem nós? Da integração à inclusão. *Inclusive News*, 2024. Disponível em: <https://inclusivenews.com.br/?p=33637>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, p. 8–16, jul./ago. 2007[a]. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, set./out. 2007[b], p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SILVA, Heron Ferreira da; LOPES, Maraisa. Discurso e literatura surda: efeitos sobre o corpo poético negro e surdo. *Revista do Programa de*

Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 18, n. 3, p. 666–682, set./dez. 2022. Disponível em: [link]. Acesso em: 16 abr. 2026.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. Lugares de enunciação e constituição do sujeito. Campinas: Pontes, 1999.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. Lugares de enunciação e discurso. *Revista Leitura*, [S. l.], n. 23, p. 15–24, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.199923.15-24. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/7592>. Acesso em: 16 abr. 2026.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. *Revista Conexão Letras*, v. 12, n. 18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.79457>.

Submissão: abril de 2026

Aceite: abril de 2026

AS DORES DE *PONCIÁ VICÊNCIO* COMO FIGURAS DA OPRESSÃO SOCIAL E DA HERANÇA COLONIAL

Charles Durães¹
Cássio Roberto Borges da Silva²

Resumo: Este artigo propõe uma análise detalhada do romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, examinando as múltiplas dimensões do sofrimento vivenciado pela protagonista. A pesquisa se justifica pela necessidade de utilizar a literatura afro-brasileira como via para evidenciar as consequências da herança colonial e da discriminação racial que estruturam a sociedade brasileira. O objetivo é mapear e analisar as dores de Ponciá — englobando as esferas econômica, de trabalho, familiar, de segregação urbana e, especialmente, a crise de identidade — demonstrando como elas resultam da confluência de opressões de raça, classe e gênero. Conclui-se que a fragilidade da identidade de Ponciá, forjada por essa confluência de violências, exige uma leitura que considere as implicações da persistente discriminação social e do racismo.

Palavras-chave: Identidade. Literatura afro-brasileira. Violência. Racismo. Conceição Evaristo.

THE SUFFERINGS OF *PONCIÁ VICÊNCIO* AS FIGURES OF SOCIAL OPPRESSION AND COLONIAL LEGACY

Abstract: This article proposes a detailed analysis of the novel *Ponciá Vicêncio*, by Conceição Evaristo, examining the multiple dimensions of the suffering experienced by the protagonist. The research is justified by the need to use Afro-Brazilian literature as a means to highlight the consequences of the colonial legacy and racial discrimination that structure Brazilian society. The objective is to map and analyze Ponciá's sufferings — encompassing the economic, work, family, urban segregation spheres, and especially the identity crisis — demonstrating how they result from the confluence of racial, class, and gender oppressions. It concludes that the fragility of Ponciá's identity, forged by this confluence of violence, demands a reading that considers the implications of persistent social discrimination and racism.

Keywords: Identity. Afro-Brazilian literature. Violence. Racism. Conceição Evaristo.

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário (PPGDC) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGCEL) da UESB. E-mail: charles.duraes@ifpr.edu.br>

2 Doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente é professor titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: cassioroberto.borges@uesb.edu.br>

1. Introdução

Se admitirmos a premissa de que a literatura desempenhou, desde século XVIII, um importante papel na construção das identidades nacionais, atualmente, em posições proeminentes da crítica literária observa-se um interesse acentuado em dimensões éticas e políticas inerentes às exclusões implicadas nesse processo histórico de formação nacional, um processo que havia sido concebido, ordinariamente, como um processo civilizatório. Nesse sentido, desde a implementação da Velha República, em fins do XIX, as narrativas nacionais sobre a história da cultura balizaram-se por modelos colonialistas que tratavam as práticas culturais originárias e afro-brasileiras como componentes primitivos em nossa formação social, como componentes que deveriam ser paulatinamente superados e obliterados. A atual reviravolta na crítica reavalia esse processo de exclusão.

Por meio da palavra escrita, autores e autoras têm dado forma às vozes de grupos marginalizados. Para Kielbaso e Silva (2020, p. 13), a identidade “é histórica e socialmente construída, sendo a participação em redes de relações e o acesso a artefatos culturais imprescindíveis ao desenvolvimento de sua singularidade”, dessa forma, a literatura, concebida como um artefato cultural, contribui para a formação dos sujeitos, permitindo que eles se reconheçam e se identifiquem com as narrativas.

É um fato que a escravidão deixou marcas na sociedade brasileira. O sistema escravista, implementado durante o processo de colonização, além de explorar e desumanizar africanos e povos originários, construiu também uma hierarquia racial que perdura até os dias de hoje. Segundo Madeira e Gomes (2018), as desigualdades enfrentadas pela população negra são resultado direto do legado da escravidão. Dessa forma, a comunidade negra continua a carregar as consequências históricas de um sistema que a desumanizou e a marginalizou.

As consequências da escravidão manifestam-se em diferentes esferas da vida econômica, social e política do país, resultando em exclusão, desigualdade social e racismo.

Assim, a nossa hipótese de investigação presume que a análise de *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, publicado em 2003, pode oferecer meios para a compreensão dos processos de construção da identidade negra no Brasil. Ao estudar esse romance, empenhamo-nos em identificar as marcas da escravidão e da exclusão social na construção dessa narrativa. Em mapear, nela, as manifestações do sofrimento, vinculando-as à ausência de políticas efetivas de reparação no pós-abolição brasileiro. Nesse sentido, a análise se dedicará a examinar a segregação urbana e a precarização do trabalho como consequência da discriminação racial. Por fim, o estudo promove uma discussão acerca das crises de identidade que caracterizam a construção do *ethos* da protagonista do romance, compreendendo-o como a manifestação mais aguda das opressões estruturais que afetam a composição dessa personagem.

2. Escravismo; Identidade; Sofrimento.

A maior parte dos estudos críticos produzidos, até o presente momento, a respeito de *Ponciá Vicêncio* concentra-se em questões relacionadas à memória, ao racismo, ao feminismo, à literatura afro-brasileira e à ancestralidade. Encontramos também alguns estudos dedicados à questão da identidade negra. Em linhas gerais, tais estudos correlacionam a herança escravista, a quebra de vínculos ancestrais e a memória do sofrimento. Cardoso (2020, p. 13), por exemplo, ao abordar a crise identitária de Ponciá Vicêncio, comenta:

O primeiro confronto da menina com o vazio é aquele a respeito da sua própria identidade, e a acompanha até a vida adulta. [...] O passado de

escravização pelo qual havia passado a família de Ponciá marcava sua história, assim como o acento agudo marcava o seu nome. Escrevê-lo era rememorar uma dor. Seja na linguagem oral ou na linguagem escrita – foi a primeira da família a aprender ler e escrever – o nome Vicêncio lembrava-a do esvaziamento identitário que os seus sofreram na condição de escravizados, tendo sido sequestrados de suas verdadeiras terras, roubados de seus verdadeiros nomes, e tendo passado a ser posse de um senhor, e a serem chamados pelo nome deste.

A sensação de vazio que acompanha Ponciá desde a infância está ligada à sua ancestralidade obliterada. Por conseguinte, a falta de conhecimento acerca de suas origens e o nome imposto geram um sentimento de incompletude e deslocamento. Em outras palavras, esse “vazio sentido por Ponciá e o desejo de viver uma realidade diferente fazem com que a personagem tente refúgio em sua imaginação, pois a dureza da realidade que se impõe hoje e, em outrora aos seus antepassados, é ofensiva demais” (Vieira, 2021, p. 120). Revelam-se, assim, as profundas cicatrizes deixadas pela escravidão na configuração psíquica da personagem e de sua família:

De fato, as experiências coloniais que atravessam sua constituição familiar a sequestram do agora, mas, se de um lado elas mantêm o corpo presente de Ponciá inerte, por outro, movimentam uma série de estruturas opressivas que jazem escondidas na memória. É a ação de reelaborar tais memórias, expondo-as, que representam uma possibilidade de novos inícios (Miranda, 2019, p. 201).

A narrativa de Conceição Evaristo demonstra como o peso do passado colonial, sequestrando a personagem do universo de percepção relativo à experiência presente, paradoxalmente, mobiliza uma série de estruturas opressivas que se encontram latentes na memória. A inércia de Ponciá, mencionada por Miranda (2019), contrasta com a agitação das memórias que a assombram. Assim, a experiência da servidão, embora possa parecer adormecida, exerce influência no presente da personagem, afetando suas possibilidades de

ação.

Marcelino elabora um argumento semelhante, considerando as mutações na percepção da personagem em relação a sua identidade em diferentes momentos de sua vida: “Ponciá Vicêncio cresceu acreditando que a mãe mandava nos homens da família, então, sentia-se feliz em sua identidade feminina” (Marcelino, 2016, p. 45), ela inclusive tinha medo de virar um menino, isso, ao ouvir lendas sobre passar debaixo do arco-íris, “naquela época Ponciá Vicêncio gostava de ser menina” (Evaristo, 2017, p. 13). Mas com o passar do tempo isso mudou. A menina que “gostava de ser ela própria” (Evaristo, 2017, p. 13), quando adulta, “sentia-se ninguém” (Evaristo, 2017, p. 18). Uma das causas dessa mudança foi a compreensão do sentido de seu próprio sobrenome: “a jovem desvelava a angústia de não se reconhecer em seu sobrenome por saber que ele não estava conectado a seus antepassados, que era um registro de posse dos antigos senhores dos seus pais” (Marcelino, 2016, p. 45). Assim, a desvinculação de suas raízes, representada pelo sobrenome imposto, gera uma crise de identidade em Ponciá, que passa a questionar sua própria existência e lugar no mundo:

A busca de sua identidade estava relacionada a conhecer a história de sua origem, as vivências de seus antepassados, que foram subtraídos da liberdade de criar, do exercício do poder, do conhecimento, enfim, do status de humano, para serem tomados como meras peças de trabalho (Marcelino, 2016, p. 45-46).

A escravidão desumanizou milhões de africanos e indígenas, reduzindo-os à condição de mercadoria. Usurpados de suas terras e famílias, os africanos escravizados foram transportados em condições subumanas para a América. Sem direitos e considerados inferiores, eram forçados a realizar as tarefas mais árduas

nas plantações e na mineração. Essa condição de objeto, de “peças de trabalho” (Marcelino, 2016, p. 46), foi reforçada pela legislação escravista, que negava aos negros qualquer tipo de direito. A desumanização do escravo era completa, envolvendo não apenas a separação das famílias, mas também a proibição de práticas religiosas e culturais.

A respeito da relação entre a manifestação cultural e a identidade coletiva, Fanon (2008, p. 135) afirma:

Fora algumas falhas surgidas em ambiente fechado, podemos dizer que toda neurose, todo comportamento anormal, todo eretismo afetivo em um antilhano resulta da situação cultural. Em outras palavras, há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence.

Nesse trecho, o autor discute a intrínseca conexão entre a cultura e a manifestação de neuroses e comportamentos considerados anormais. A premissa central reside na ideia de que a situação cultural, compreendida como um conjunto de valores e proposições, disseminados por meio de diversas plataformas, molda a visão de mundo da coletividade e, conseqüentemente, influencia a constituição das subjetividades.

Lima (2022, p. 22) concorda com esse pressuposto ao afirmar que “esse sentimento de crise identitária”, presente em Ponciá, “é uma consequência da desvalorização da identidade do negro perpetuada por séculos pelos colonizadores e seus descendentes brancos”. Essa desvalorização, fruto de um sistema que negou aos negros a possibilidade de construir uma identidade própria, leva Ponciá, inicialmente, a não se perceber como um indivíduo diferenciado. A ausência de autorreconhecimento, consequência dessa crise identitária, impede a protagonista de

reconhecer suas particularidades e de construir uma narrativa própria (Lima, 2022).

“Quem era Ponciá? De onde ela veio? Quem são os seus antepassados? O que se sabe por meio de seu nome é que seus avós serviram a um tal coronel Vicêncio. E nada mais” (Costa, 2007, p. 78). Esses questionamentos adquirem um significado contundente quando enunciados por indivíduos descendentes de escravizados que sofreram os efeitos da colonização. Isso porque a ausência de registros históricos de seus ancestrais, a imposição de sobrenomes de seus antigos senhores brancos e a sistemática negação de sua história e cultura constituem a devastação dos referenciais identitários das populações escravizadas e de seus descendentes. Dessa forma, “esses traços compõem uma história que não pertence apenas a ela”, Ponciá Vicêncio, eles compõem uma história que “traduz a experiência de muitos e muitas Ponciás” (Costa, 2007, p. 78):

A identidade em conflito é uma das características das literaturas negras e também é presente nas obras de Conceição Evaristo, como mais uma consequência da violência. Ela retrata esse conflito, por meio da desidentificação consigo mesma da protagonista, retratando, assim, a realidade de um povo do qual foram arrancados a identidade pessoal, os costumes e o direito à comunidade, de forma violenta. A personagem Ponciá Vicêncio apresenta essa desidentificação consigo, primeiro, pelo seu nome, que Ponciá para ela não tem significado e Vicêncio para ela parece ainda pior, pois é o nome dos coronéis, donos das terras onde eles viviam; assim, ela e sua família sendo livres, ainda são propriedades dos donos das terras (Ferreira, 2024, p. 151).

A ausência de identificação apresentada por Ferreira (2024) pode ser entendida como consequência deixada pelos traumas sofridos pela protagonista e por seus antepassados, visto que a impossibilidade de construir uma identidade gera um sentimento de desenraizamento e de perda. Para Ferreira (2024), o caso de Ponciá parece ainda mais chocante no momento em que ela pede ao seu esposo “que não a chamasse

mais de Ponciá Vicêncio” (Evaristo, 2017, p. 19) e, quando ele pergunta de que forma deveria chamá-la, ela responde “que lhe poderia chamar de nada” (Evaristo, 2017, p. 19). Essa absoluta negação da identidade, expressa na recusa de qualquer nome, é um sintoma do trauma histórico sofrido pelas gerações de africanos escravizados no Brasil.

Ressalta-se que, “em Ponciá Vicêncio, as problemáticas da identidade e da memória se articulam por meio da história, do tempo e do espaço narrativo” (Cruz; Melo; Rocha, 2024, p. 103), constituindo a tessitura central da obra. A busca de Ponciá por suas raízes e por um sentido de pertencimento se desenvolve em um espaço marcado pela violência da escravidão e pela diáspora, e é narrada a partir de um tempo fragmentado, entrelaçando passado e presente. A memória emerge como elemento fundamental nesse processo, revelando tanto as marcas da opressão quanto a necessidade de resistir, abrindo caminho para a reconstrução de uma identidade devastada pela violência colonial a fim de se reconectar com a ancestralidade.

3. As dores de Ponciá

A narração em *Ponciá Vicêncio* inicia-se com a protagonista em devaneio, lembrando seu passado – ação que será repetida em diversos momentos durante a trama. A personagem que dá nome ao livro é uma mulher negra e de origem humilde. Após o falecimento de seu pai, ela parte para a metrópole, na esperança de construir uma nova vida, entretanto, seu passado permanece vivo em suas lembranças, que foram marcadas por inúmeras dores.

A dor da miséria, aliada a tantas outras experiências vividas por Ponciá, foi um dos motivos que levaram a personagem a aspirar pela saída do campo:

Ponciá Vicêncio [...] estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro com a mãe, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. De ver a terra dos negros coberta de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e, depois, a maior parte das colheitas serem entregues aos coronéis. *Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer a todos os dias.* Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova (Evaristo, 2017, p. 30, grifos nossos).

Vale destacar como a infância de Ponciá foi marcada pela exploração: seja na terra dos brancos, em que as “mãos vazias” representam a falta ou a recompensa insuficiente por seu trabalho; seja na terra dos negros, em que a maior parte do que era produzido ficava com os brancos. Essa dicotomia entre aqueles que estavam fadados a “amanhecer cada dia mais pobres” e os que “conseguiam enriquecer a todos os dias” torna evidente a desigualdade social e econômica vivida pelos negros nas fazendas que, no passado, foram o cenário da escravidão.

As aspirações de Ponciá iriam esbarrar em outros obstáculos, que começam a ficar evidentes já no momento em que ela embarca no trem rumo à cidade grande, levando consigo apenas uma pequena trouxa:

A crença era o único bem que ela havia trazido para enfrentar uma viagem, que durou três dias e três noites. Apesar do desconforto, da fome, da broa de fubá que acabara ainda no primeiro dia, do café ralo guardado na garrafinha, dos pedaços de rapadura, que apenas lambia, sem ao menos chupar, para que eles durassem até ao final do trajeto, ela trazia a esperança como bilhete de passagem. Haveria, sim, de traçar o seu destino (Evaristo, 2017, p. 32).

A jornada enfrentada por Ponciá com destino à cidade aponta barreiras que as pessoas marginalizadas precisam enfrentar quando tentam alcançar a justiça social. Tinha apenas uma trouxa de roupa, fome e esperança. Embora sonhe em “traçar o seu destino”, sua vida já fora marcada por inúmeras situações que limitarão

as suas possibilidades de inserção social.

As dores da protagonista manifestam-se também nos relacionamentos familiares. Inicialmente, a obra evidencia o distanciamento que havia entre ela e seu pai:

Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai. O homem não parava em casa. Vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos. Nem tempo para ficar com a mulher e filhos o homem tinha. Quando não era tempo de semear, era o tempo de colheita, e ele passava o tempo todo lá na fazenda (Evaristo, 2017, p. 16).

A imagem do pai ausente, ocupado constantemente com afazeres nas terras dos brancos, é uma consequência das condições de trabalho e exploração a que os negros foram submetidos mesmo depois da escravidão. As mulheres negras, por sua vez, durante a escravidão, sofriam uma dupla exploração: além de terem sua força de trabalho explorada no campo e nos afazeres domésticos, ainda eram cuidadoras dos filhos daqueles que as exploravam. Essa rotina trazia como consequência a dificuldade de conciliar o trabalho com a criação dos seus próprios filhos, que acabavam ficando em segundo plano.

Segundo Carrijo e Martins (2020), para as mulheres negras, à violência de gênero adita-se um agravante: a violência racial. A soma desses dois tipos de opressão potencializa o sofrimento delas, demandando a necessidade de uma atenção diferenciada. Carrijo e Martins (2020, p. 3) refletem sobre as consequências da violência racista:

A primeira face da violência racista tende a destruir a identidade do sujeito negro, motivando uma perseguição ao próprio corpo. Através da internalização de um Ideal de Ego branco, o sujeito negro é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo, o qual tenta alcançar mesmo à custa de sua felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico.

Nota-se que a ideia principal é que a violência racista não se limita a violência física, ela atua principalmente numa dimensão psicológica, desconstruindo a autoimagem e a autoestima do indivíduo negro e, conseqüentemente, causando a destruição de sua identidade. A mulher negra passa a ter a sua mente e o seu corpo transformado em um campo de batalha, em que são travadas as lutas pela identidade e pelo reconhecimento.

Outra dor que se manifesta nas personagens de *Ponciá Vicêncio* resulta da restrição do acesso à educação. Isso fica evidente, por exemplo, quando o romance trata o primeiro contato da personagem principal com as letras:

Por aqueles tempos, pelo interior andavam uns missionários. Um dia a notícia correu. Eles iriam demorar por ali e montariam uma escola. Quem quisesse ir aprender a ler, poderia. Ponciá Vicêncio obteve o consentimento da mãe. Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. Na roça, não! Outro saber se fazia necessário. O importante na roça era conhecer as fases da lua, o tempo de plantio e de colheita, o tempo das águas e das secas. A garrafada para o mal da pele, do estômago, do intestino e para as excelências das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças. O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade. Era melhor deixar a menina aprender a ler. Quem sabe, a estrada da menina seria outra. Ponciá Vicêncio vencida as dificuldades. Aprendeu o abecedário, conhecia as letras em qualquer lugar. [...] Começou a formar a sílabas e, quando já estava formando as palavras, a missão acabou. [...] Quando os padres partiram, depois de terem cumprido todos os seus ofícios, Ponciá logo percebeu que não podia ficar esperando por eles, para aumentar o seu saber. Foi avançando sozinha e pertinaz pelas folhas da cartilha. E em poucos meses já sabia ler (Evaristo, 2017, p. 25-26).

Maria Vicêncio, a mãe de Ponciá, era uma mulher negra e pobre que deixou para sua filha a herança de trabalhar com o barro. A esperança dela, ao saber da missão dos padres, remete a um grave problema: a ausência de políticas que poderiam garantir o acesso à educação. Embora tenha sido uma conquista histórica, a abolição da escravidão não significou o fim das desigualdades raciais e sociais no Brasil. Pelo

contrário, os negros, depois de libertos, viram-se em uma situação de extrema vulnerabilidade, sem acesso a serviços básicos, como saúde, educação ou habitação.

Segundo Santos Filho, Caixeta e Silva (2024, p. 5),

os discursos sobre o negro numa República saída da abolição da escravatura [...] frequentemente continham pressupostos racistas formados na duradoura tradição escravista e colonial. Tendo dado fim à monarquia brasileira, a República (1889) radicalizou o status quo colonialista da discriminação racial, criminalizando as práticas e os corpos dos negros. Além disso, criou condições institucionais para a implementação de projetos eugenistas de imigração de brancos ou branqueados, que formaram os segmentos da população destinados a ter acesso aos benefícios das políticas públicas do novo regime.

Vale ressaltar pelo menos dois pontos a partir do excerto: o desejo de implementação de projetos eugenistas e a desigualdade institucionalizada. O primeiro ponto evidencia que, apesar de oficialmente finda a escravatura, o pensamento racista perpetuou-se durante a instauração da República. Os ideais eugenistas tinham como objetivo “branquear” a população, o que demonstra a intenção de propagar a supremacia branca. O segundo mostra que as políticas públicas da República foram desenhadas para beneficiar a população branca, impossibilitando o povo negro de ser atendido pelo poder público. Como consequência da falta de atuação do Estado brasileiro na integração dos recém-libertos, perpetua-se a desigualdade – e não só no que se refere à educação, mas também à renda, à saúde e à segurança –, a contínua sub-representação na política e na tomada de decisões e a dificuldade de mudança social – por conta da baixa taxa de qualificação profissional. Santos Filho, Caixeta e Silva (2024, p. 6) reiteram essa ideia ao afirmarem que “a abolição [...] não pode ser entendida como fim de desigualdades sociais e de práticas discriminatórias estruturais em nossa

sociedade”. Assim, mesmo após a abolição, ao limitar o acesso do negro à educação, as elites republicanas brasileiras negaram um direito fundamental ao povo preto. Isso comprova a desigualdade socioeconômica atual como um legado histórico.

Uma outra carência recorrente na trajetória do negro brasileiro após a abolição da escravatura, relatada em *Ponciá Vicêncio*, refere-se às oportunidades de emprego. Além de todo trabalho enfrentado nas fazendas, quando os negros decidiam migrar do campo para a cidade, eram levados a subempregos, deparando-se com situações semelhantes àquelas que sofriam nas fazendas. Ponciá incomodava-se com a postura de sua família que relembrava e repetia os casos infelizes de negros que foram para a cidade e acabaram sofrendo. Essa postura colocava em evidência o receio instaurado por tantos e tantos casos de dor, com os quais os seus antepassados tiveram que conviver:

Viviam contando o acontecido com Maria Pia. A moça havia se contaminado com uma doença do filho do patrão. O rapaz estava mal e falou de amor com ela. Ela queria, ela queria. Não precisava de ninguém saber, principalmente os pais deles. Podia ser ali mesmo, no quarto dela, nos fundos da cozinha. E o Raimundo Pequeno? Enganou-se com os amigos, crendo neles e seduzido pelo dinheiro que chegava tão rápido, aceitou vender tudo que eles traziam. Chegou até a levar algumas coisas para a roça. Tudo muito bonito. Cortes de fazenda, enxoval, roupas, relógios, bolsas e até um rádio. Soube-se depois que os amigos de Raimundo fugiram e ele havia sido preso. Outros e outros casos de conhecidos que saíam do povoado a caminho da cidade e eram roubados na estação de chegada. Perdiam o pouco que tinham e ali mesmo viravam mendigos. Outros não conseguiam trabalho ou ganhavam pouquíssimo e não tinham como viver. A vida se tornava pior do que na roça (Evaristo, 2017, p. 32-33).

A história de Maria Pia traz à tona a maneira como as mulheres negras são vistas e tratadas. A falta de boas oportunidades e a vulnerabilidade social as tornam presas fáceis para a exploração sexual. Ela é colocada em um lugar de objeto de desejo e não como sujeito de direitos. A história de Raimundo Pequeno,

por sua vez, mostra como muitos negros, por falta de acesso ao emprego, assumem o risco de funções ilegais, sendo levados à criminalidade. Segundo Sousa e Silva (2007), devido à falta de acesso à educação, o negro continua a exercer trabalhos pouco remunerados, com menos valor social e simbólico. Assim, a desigualdade social e racial se mantém ao longo dos tempos.

Outro tema diz respeito ao acesso às terras. O livro relata que, após a abolição da escravidão, os negros da fazenda onde os Vicêncio eram escravizados chegaram a receber terras “doadas” pelos seus antigos senhores. O que parecia ser uma dádiva mostrou-se como correntes que os mantinham presos aos seus antigos senhores. Além disso, a produção final dessas terras ainda deveria ser dividida com os brancos:

Tempos e tempos atrás, quando os negros ganharam aquelas terras, pensaram que estivessem ganhando a verdadeira alforria. Engano. Em muito pouca coisa a situação de antes diferia da do momento. As terras tinham sido ofertas dos antigos donos que alegavam ser presente de libertação. E, como tal, podiam ficar por ali, levantar moradias e plantar seus sustentos. Uma condição havia, entretanto, a de que continuassem todos a trabalhar nas terras do Coronel Vicêncio. O coração de muitos regozijava, iam ser livres, ter moradia fora da fazenda, ter as suas terras e os seus plantios. Para alguns, Coronel Vicêncio parecia um pai, um senhor Deus. O tempo passava e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela “Lei Áurea”, os seus filhos, nascidos do “Ventre Livre e os seus netos, que nunca seriam escravos. Sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada-madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão. Todos, ainda, sob o jugo de um poder que, como Deus, se fazia eterno (Evaristo, 2017, p. 42).

A autora evidencia a ilusão de liberdade – limitada e condicionada – que muitos negros experimentaram após a assinatura da Lei Áurea. O acesso limitado às terras foi utilizado como uma estratégia que tinha como objetivo manter o controle da força de trabalho dos negros. Comparar o jugo a um “Deus” simboliza a permanência do poder nas mãos de uma minoria branca e da dominação sobre os libertos.

A liberdade formal dos negros não foi acompanhada de uma política pública de redistribuição de terras e, tampouco, de igualdade social. Serem abandonados pelo Estado, à mercê da boa-vontade dos seus antigos senhores, era o mesmo que condená-los à continuidade da dominação exploratória. Isso porque a terra, para os negros, representava muito mais do que uma fonte de renda ou um meio de produção. Ela simbolizava a própria liberdade que tanto desejavam, a autonomia que nunca tiveram e a emancipação de sua própria identidade. Por conseguinte, ao serem privados desse direito, os negros se viram mantidos em uma condição de dependência e vulnerabilidade.

Nessa narrativa de Conceição Evaristo, as personagens representam os estereótipos usualmente associados à população negra, denunciando, dessa forma, certos padrões de comportamento que contribuem para resiliência de estruturas racistas na sociedade brasileira. Nesse sentido, Luandi, o irmão de Ponciá, configura-se como um exemplo emblemático. Quando ele chega à cidade, não tem para onde ir e resolve passar a noite na estação de trem, entretanto, foi acordado por um soldado chamado Nestor, que também era negro. O soldado Nestor conduziu Luandi à delegacia, que passa a noite enclausurado numa cela. Para Stoll (2019, p. 5):

essa abordagem é comum para as pessoas negras, tratadas como criminosas nas ruas. Na contemporaneidade, ocorre um encarceramento em massa da população negra, que, assim como a segregação urbana, tornou-se outra forma de afastar a parte da população que é tida como pobre, indesejável e perigosa.

Note-se que há um discurso, socialmente construído, responsável por associar a população negra à criminalidade e à violência. No dia seguinte, contudo, após passar por um breve interrogatório e comprovada a sua inocência, a trajetória dessa personagem passa

por uma peripécia: ele consegue um emprego na delegacia, iria cuidar do trabalho pesado: limpar, varrer, fazer a higiene do ambiente. Desde então, Luandi passou a dormir todos os dias naquele lugar, “fez dali a sua casa” (Evaristo, 2017, p. 67).

Inspirado por Nestor, Luandi, sonhava em ser soldado. Ele surpreendentemente declara a sua motivação: “queria mandar. Prender. Bater. Queria ter a voz alta e forte como a dos brancos” (Evaristo, 2017, p. 61-62). Isso reflete um desejo de poder, de possuir autoridade. Esse episódio destaca o processo de desconstrução da identidade e a busca por reconhecimento numa sociedade racista e marcada pelo processo de colonização.

Para Paslawski (2024, p. 32), “Luandi, em relação ao homem branco, busca alcançar sua posição de opressor, imitando seus atos. No decorrer da obra, irá perceber seu lugar e não reconhecimento por completo a essa norma mítica imposta”, o que significa afirmar que a personagem chegará, após muitas experiências, a acolher a ideia de que esse padrão idealizado de poder, associado historicamente à figura do homem branco, não o define.

Fanon (2008, p. 60), em suas análises a respeito da alienação do negro, entende que, para o negro alienado “só existe uma porta de saída, que dá no mundo branco. Onde a preocupação permanente em atrair a atenção do branco, esse desejo de ser poderoso como o branco, essa vontade determinada de adquirir as propriedades de revestimento”. Esse mundo branco pode ser entendido como um espaço de privilégios, oportunidades e poder.

A busca de Luandi, marcada pelo desejo de aproximação de padrões brancos, é fruto da internalização de uma imagem negativa de si próprio, do homem preto. Assim como Luandi, muitos negros são impelidos a adotar comportamentos predominantemente

associados à cultura dominante. Essa seria uma forma de angariar status social, visto que os atributos dos homens negros não são bem vistos pela sociedade racista. Fanon (2008, p. 188) é enfático ao afirmar que “o negro quer ser como o branco”, sugerindo que o negro foi induzido a internalizar os padrões estabelecidos pela sociedade branca.

Essa reflexão nos leva à última das dores vividas pelos personagens em *Ponciá Vicêncio* a ser destacada neste texto: a identitária. Ponciá, desde menina, mostrava não reconhecer a si própria:

Quando mais nova, sonhara até um outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. Menina, tinha o hábito de ir para a beira do rio e lá, se mirando nas águas, gritava o seu próprio nome. Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio! Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí; nenhum lhe pertencia também. Ela, inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. Tinha então vontade de choros e risos (Evaristo, 2017, p. 18).

De certa forma, essa experiência de Ponciá ecoa o que fora vivido por muito negros ao longo da história: que tiveram a sua identidade negada ou desvalorizada. Considerados objetos pertencentes aos “Vicêncio”, ela e sua família tiveram seu próprio “eu” apagado. Mais tarde, como consequência, já casada e vivendo na cidade grande, ela diz ao seu companheiro que ele a “poderia chamar de nada” (Evaristo, 2017, p. 19). A angústia por conta de um nome que a representasse era apenas uma figura da crise identitária vivida por Ponciá. Sem identidade própria, ela vivia com a sensação de ser uma mera sombra “e como o nome marca a identidade, o desejo de outro nome torna o processo de identificação mais problemático” (Vojvoda, 2024, p. 24).

A personagem chega a demonstrar o

desejo de conhecer mais acerca do seu próprio povo, de “levantar algumas histórias do passado” (Evaristo, 2017, p. 24). Essa busca por um passado que lhe foi negado, por suas raízes, demonstra o desejo de reconstruir a história do seu povo e de se conectar com uma identidade que fora sequestrada antes mesmo de nascer. O que deixa evidente que “os sonhos de emancipação existiam, mas faltava-lhe a identidade” (Leitão, 2023, p. 65).

Resende; Santos; Barbosa (2021, p. 86) destacam que “é importante destacar que a personagem Ponciá Vicêncio, enquanto mulher negra que busca uma identidade, representa uma tentativa de fuga do estereótipo que cerca a personagem feminina negra, que é convencional e disseminada pelas visões sexistas e racistas”. Por isso, a literatura de Conceição Evaristo se torna fundamental para a visibilização das experiências das mulheres negras e para a construção de novas narrativas que tratam da identidade negra feminina.

4. Conclusão

A análise da obra de Conceição Evaristo revela a importância de se considerar a formação da identidade negra no Brasil. Nessa perspectiva, ao reconhecer a interação entre diferentes marcadores sociais, seria possível compreender como a experiência de ser negro no Brasil é moldada por múltiplas formas de opressão e desigualdade. O estudo dessas relações, portanto, não apenas ilumina as especificidades da identidade negra, como também revela os desafios enfrentados por homens e mulheres negras em diferentes contextos sociais e econômicos. A análise da obra de Evaristo nos convida a repensar as formas tradicionais de entender a identidade e a luta por justiça social.

Ademais, a apreciação da obra revela que as dores da protagonista não são meras

adversidades individuais, mas sim a manifestação somatizada de uma herança colonial que permanece incrustada na sociedade. Ao longo deste estudo, observamos que a trajetória de Ponciá e de sua família dramatiza o pós-abolição brasileiro, um período marcado por uma liberdade puramente formal que não se traduziu em autonomia material para a população negra.

A “dor identitária” que atravessa a narrativa – simbolizada pelo vazio de um sobrenome que pertence ao antigo senhor de terras – evidencia como o processo de apagamento da ancestralidade é a base da opressão na estrutura social. O “sentir-se ninguém” de Ponciá não é uma falha na formação de seu caráter, mas o resultado de um sistema que, como pontuou Fanon (2008), impõe ao sujeito negro um ideal de ego branco inalcançável e alienante. Essa crise de identidade é alimentada pela precarização do trabalho e pelo acesso restrito à educação, onde o “aprender a ler” surge como uma tentativa de fuga de um destino pré-traçado pela “mão vazia” do campo.

Além disso, a análise evidenciou que o racismo se transmuta e se adapta: se antes ele se manifestava nos açóites, na contemporaneidade da trama ele se apresenta na segregação urbana, na violência policial, que seduz e encarcera figuras como Luandi, e na exploração sexual e social de mulheres como Maria Pia. A “varinha de condão” da Princesa Isabel, como é referida na obra, é tida como um instrumento de perpetuação de poder, que trocou as correntes visíveis por amarras invisíveis de dependência econômica e psicológica.

Portanto, ao concluir a leitura e a análise de *Ponciá Vicêncio*, reconhecemos a literatura como um espaço em que é possível denunciar as mazelas da sociedade. Nesse sentido, a escrita de Evaristo – sua “escrevivência” – permite que o “vazio” sentido pela protagonista comece a ser preenchido pela memória e pela busca da ancestralidade. Ao mapear essas dores, o

romance não apenas evidencia especificidades da identidade negra, mas convoca o leitor a repensar as estruturas da sociedade brasileira e, ainda, nos faz refletir acerca da verdadeira liberdade: um processo ainda em curso, que exige a descolonização do pensamento, do trabalho e do próprio nome.

Referências

CARDOSO, Loyde. Um ponto de vista situado para o vazio em Ponciá Vicêncio. In: RAMOS, Celiomar Porfírio; FERREIRA, Rosineia da Silva. Reflexões sobre as escrituras de Conceição Evaristo. Curitiba: Bagai, 2020.

CARRIJO, Christiane; MARTINS, Paloma Afonso. A violência doméstica e racismo contra mulheres negras. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/8t85xSSKbjtwkJzxpqtq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, Francis Willams Brito da. Colonialidade do espaço e espiralidade em Ponciá Vicêncio (2003), de Conceição Evaristo. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20741/1/cisWillamsBritoDaConcei%03%0a7%0c3%0a3o_Dissert.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2024.

COSTA, Renata Jesus da. Subjetividades femininas: mulheres negras sob o olhar de Carolina Maria de Jesus, Maria Conceição Evaristo e Paulina Chiziane. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13066/1/Renata%20Jesus%20da%20Costa.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2024.

CRUZ, Edna Sousa; MELO, Eduardo Oliveira; ROCHA, Kátia Carvalho da Silva. Uniformes e espelhos: identidade e memória em Machado de Assis e Conceição Evaristo. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande/MS, v. 1, p. 95-110, jan./dez. 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/22073>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

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

FERREIRA, Rosineia da Silva. E tamanha foi a crueldade dele: representações da violência em Conceição Evaristo. Tese (Doutorado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/50591/1/RosineiaDaSilvaFerreira_TESE.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2024.

GOMES, Laurentino. Escravidão: da independência do Brasil à Lei Áurea. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

KIELB, Eliziane Gorete; SILVA, Ivone Maria Mendes. Acesso à leitura e narração de contos de fadas na primeira infância: implicações para a formação identitária e a constituição das crianças como sujeitos sociais e de conhecimento. Pensares em Revista, São Gonçalo/RJ, n. 18, p. 9-30, 2020. Disponível em: <<https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/fc757a76d651e11edbe6e5141d3afd01c/acesso-a-leitura-e-narracao-de-contos-de-fadas.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

LEITÃO, Madalena Brito Almas Simões. Memória, servidão e liberdade: uma leitura de Ponciá Vicêncio e de Afuera crece un mundo. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparatistas) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2023.

Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/61515/1/ulflmbasleitao_tm.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

LIMA, Livia Ribeiro de Souza. Sujeitos em trânsito: desenraizamento identitário em Conceição Evaristo e Orlanda Amarílis. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/45845/1/2022_LiviaRibeirodeSouzaLima.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2024.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Fm9mMVWTJnwqP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARCELINO, Jacqueline Laranja Leal. Mulheres negras: tradições orais, artes, ofícios e identidades. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Naturais,

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/ec5f39c0-1788-4d98-9e6e-cc73a978e2f0/content>>. Acesso em: 01 dez. 2024.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Corpo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006): posse da história e colonialidade nacional confrontada. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-26062019-113147/publico/2019_FernandaRodriguesMiranda_VCorr.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PASLAWSKI, Luana Gabriela. Os homens

negros em Ponciá Vicêncio e Canção para ninar menino grande, de Conceição Evaristo. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro De Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/6810db_9f-bed2-424d-8152-0b121a6981be/content>. Acesso em: 17 set. 2024.

RESENDE, Joelma de Araújo Silva; SANTOS, Raimunda Maria dos; BARBOSA, Wilson Ferreira. Identidade feminina em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. Revista Desenredos, ano XIII, n. 36, Teresina – PI, 2021. Disponível em: <<http://desenredos.com.br/wp-content/uploads/2022/11/Desenredos-36.pdf#page=78>>. Acesso em: 17 set. 2024.

SANTOS FILHO, Adão Ferreira dos; CAIXETA, Maryllu de Oliveira; SILVA, Cássio Roberto Borges da. Manuel Querino e a questão racial no Brasil republicano. Cadernos Cajuína (Revista Interdisciplinar), [s.l.], v. 9, n. 4, 2024. Disponível em:

<<https://doi.org/10.52641/cadcajv9i4.538>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SOUSA E SILVA, Assunção de Maria. Ponciá Vicêncio, memórias do eu rasurado. In: DEALTRY, G.; LEMOS, M.; CHIARELLI, S. (Org.). Alguma prosa ensaios sobre literatura brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 73-83.

STOLL, Daniela Schrickte. Três formas de segregação urbana e racial em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 58, e5812, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/kxgkLLkkLt9BZvsQrGdv3w/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 ago. 2024.

VIEIRA, Simone dos Santos Pinto de Assunção. Rememorações e escrituras

na construção identitária de Ponciá Vicêncio. Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE, v. 34, nº 1, p. 113-122, jul-dez de 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/16622/12251>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

VOJVODA, Marija. Representações da identidade no romance Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo. Tese (Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Zagreb, Zagreb, 2024. Disponível em: <<https://repositorij.unizg.hr/islandora/object/ffzg%3A11962/datastream/PDF/view>>. Acesso em: 17 set. 2024.

Submissão: fevereiro de 2026

Aceite: abril de 2026