

VOLUME 2

ORGANIZADORES

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo  
Bruno de Azevedo Santana Guimarães  
Denise de Lima Santiago Figueiredo

# TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ESPAÇOS ENTRE TEORIA,  
CULTURA E FORMAÇÃO  
DOCENTE

VOLUME 2

ORGANIZADORES

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo  
Bruno de Azevedo Santana Guimarães  
Denise de Lima Santiago Figueiredo

# TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ESPAÇOS ENTRE TEORIA,  
CULTURA E FORMAÇÃO  
DOCENTE



2025

São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T772

Trânsitos linguísticos e literários: espaços entre teoria, cultura e formação docente / Organização Bougleux Bomjardim da Silva Carmo, Bruno de Azevedo Santana Guimarães, Denise de Lima Santiago Figueiredo. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-541-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-541-1

1. Estudos Linguísticos. 2. Estudos Literários. 3. Educação. 4. Letras. I. Carmo, Bougleux Bomjardim da Silva (Org.). II. Guimarães, Bruno de Azevedo Santana (Org.). III. Figueiredo, Denise de Lima Santiago (Org.). IV. Título.

CDD 418.07

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguagens – Estudo e ensino

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	onlyyouqj - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Biko
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Bougleux Bomjardim da Silva Carmo Bruno de Azevedo Santana Guimarães Denise de Lima Santiago Figueiredo

---

# CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoradas

<b>Adilson Cristiano Habowski</b> <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	<b>Bernadette Beber</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
<b>Adriana Flávia Neu</b> <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	<b>Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos</b> <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
<b>Adriana Regina Vettorazzi Schmitt</b> <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	<b>Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa</b> <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
<b>Aguimario Pimentel Silva</b> <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	<b>Caio Cesar Portella Santos</b> <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
<b>Alaim Passos Bispo</b> <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	<b>Carla Wanessa do Amaral Caffagni</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
<b>Alaim Souza Neto</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	<b>Carlos Adriano Martins</b> <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
<b>Alessandra Knoll</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	<b>Carlos Jordan Lapa Alves</b> <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
<b>Alessandra Regina Müller Germani</b> <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	<b>Caroline Chioquetta Lorenset</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
<b>Aline Corso</b> <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	<b>Cassia Cordeiro Furtado</b> <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
<b>Aline Wendpap Nunes de Siqueira</b> <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	<b>Cássio Michel dos Santos Camargo</b> <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
<b>Ana Rosangela Colares Lavand</b> <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	<b>Cecília Machado Henriques</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
<b>André Gobbo</b> <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	<b>Christiano Martino Otero Avila</b> <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
<b>André Tanus Cesário de Souza</b> <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	<b>Cláudia Samuel Kessler</b> <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
<b>Andressa Antunes</b> <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	<b>Cristiana Barcelos da Silva</b> <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
<b>Andressa Wiebusch</b> <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	<b>Cristiane Silva Fontes</b> <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
<b>Andreza Regina Lopes da Silva</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	<b>Daniela Susana Segre Guertzenstein</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
<b>Angela Maria Farah</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	<b>Daniele Cristine Rodrigues</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
<b>Anísio Batista Pereira</b> <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	<b>Dayse Centurion da Silva</b> <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
<b>Antonio Edson Alves da Silva</b> <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	<b>Dayse Sampaio Lopes Borges</b> <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
<b>Antonio Henrique Coutelo de Moraes</b> <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	<b>Deilson do Carmo Trindade</b> <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
<b>Arthur Vianna Ferreira</b> <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	<b>Diego Pizarro</b> <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
<b>Ary Albuquerque Cavalcanti Junior</b> <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	<b>Dorama de Miranda Carvalho</b> <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
<b>Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior</b> <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	<b>Edilson de Araújo dos Santos</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
<b>Bárbara Amaral da Silva</b> <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	<b>Edson da Silva</b> <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

**Elena Maria Mallmann**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Estevão Schultz Campos**

*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

**Éverly Pegoraro**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrícia Lopes Pinheiro**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fauston Negreiros**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Flávia Fernanda Santos Silva**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Gabriela Moysés Pereira**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehler Pollnow**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Joao Adalberto Campato Junior**

*Universidade Brasil, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**

*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jonathan Machado Domingues**

*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Juliano Milton Kruger**

*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

**Juliano Pizzano Ayoub**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Julierme Sebastião Moraes Souza**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lauro Sérgio Machado Pereira**

*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

**Leonardo Freire Marino**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Luiz Eduardo Neves dos Santos**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Maikel Pons Giralt**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

**Manoel Augusto Polastrelí Barbosa**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Márcia Alves da Silva**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Marines Rute de Oliveira**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neide Araujo Castilho Teno**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegling**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Patrícia Helena dos Santos Carneiro**

*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

**Rainei Rodrigues Jadejiski**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Ricardo Luiz de Bittencourt**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Ubertândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tatiana da Costa Jansen**

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Vanessa de Sales Marruche**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Vinicius da Silva Freitas**

*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Wenis Vargas de Carvalho**  
*Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alcidinei Dias Alves**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Artur Pires de Camargos Júnior**  
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo B. Alves**  
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Davi Fernandes Costa**  
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil*

**Denilson Marques dos Santos**  
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

**Domingos Aparecido dos Reis**  
*Must University, Estados Unidos*

**Edson Vieira da Silva de Camargos**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Edwins de Moura Ramires**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabete de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Ubertândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Jonas Lacchini**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Rayner do Nascimento Souza**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Sidney Pereira Da Silva**  
*Stockholm University, Suécia*

**Suêlen Rodrigues de Freitas Costa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Walmir Fernandes Pereira**  
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

#### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

Agradecimentos .....12

Prefácio .....13

Apresentação ..... 16

1

TRÂNSITOS LITERÁRIOS .....19

## CAPÍTULO 1

*Camila Teixeira Gabriel (Ufes)*

### **E, no entanto, é preciso cantar:**

engajamento e carnavalização na canção

"Marcha da quarta-feira de cinzas" (1963)

de Vinicius de Moraes e Carlos Lyra .....20

## CAPÍTULO 2

*Denise Santiago Figueiredo*

### **O memoricídio e a escrita fora do cânone:**

Maria Firmina dos Reis e seu projeto literário .....38

## CAPÍTULO 3

*Kamillan Benevenuto de Souza*

*Maristela Rodrigues Lopes*

### **"Quarto de despejo" é pura magia negra:**

a voz dissonante e poética de Carolina Maria de Jesus .....60

TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS ..... 84

CAPÍTULO 4

*Bougleux Bomjardim da Silva Carmo*

**Análise linguística de narrativas:**

pequenas estórias e memória de vozes  
subalternas nas mídias sociais.....85

CAPÍTULO 5

*Bruno de Azevedo Santana Guimarães*

*Ibiraci de Alencar Chagas*

**O sentimento de brasilidade na política:**

uma vista da interdiscursividade do discurso  
de Getúlio Vargas em Blumenau (SC)..... 106

CAPÍTULO 6

*Hannah Vieira Matos*

*Crysna Bomjardim da Silva Carmo*

**Estratégias de proteção de face de uma  
juíza em uma audiência de ação penal:**

uma abordagem à luz da Linguística Forense ..... 126

TRÂNSITOS PEDAGÓGICOS

IC, PIBID E LETRAMENTOS.....155

CAPÍTULO 7

*Aline Santos de Brito Nascimento*

*Adna Lopes*

**Mulheres negras:**

gênero, raça e memória em "Olhos d'água",  
de Conceição Evaristo..... 156

CAPÍTULO 8

*Nikatia Belau da Silva*

*Júlia Rodrigues de Figueiredo*

*Augustine Martins Oliveira*

*Gean Souza Silva*

**Eu literaturo:**

relatos sobre o viver literário em sala de aula ..... 177

CAPÍTULO 9

*Karyne Rodrigues Loyola*

**Letramento racial crítico:**

experiência com oficinas no Colégio Professora

Aurivaldina Joazeiro de Itamaraju - BA ..... 196

**Posfácio** ..... 223

**Sobre os organizadores e a organizadora** ..... 226

**Sobre os autores e as autoras** ..... 228

**Índice remissivo** ..... 232

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de memória e reconhecimento. Por isso, é com profunda gratidão que dedicamos este espaço aos autores dos artigos que compõem este *e-book*, cujas contribuições enriquecem os estudos de áreas distintas, mas que se coadunam em prol do conhecimento e da pesquisa. Cada texto aqui reunido representa não apenas um conjunto de ideias e análises, mas também horas de dedicação, pesquisa crítica e reflexão cuidadosa sobre temas fundamentais para a compreensão da linguagem, da produção literária e dos processos educacionais. Muito além das citações e referências, ou melhor, dos pensadores e conceitos evocados e convocados ao debate epistemológico, este *e-book* é fruto de uma rede de colaboração intelectual e desejamos que estes escritos não apenas fundamentem debates contemporâneos, mas sejam ponte para estudos, despertando inquietações e abrindo portas para investigações futuras.

Neste sentido, destacamos que é importante deixar nosso reconhecimento aos pesquisadores e pesquisadoras que generosamente compartilharam seus conhecimentos. Seus artigos trazem perspectivas inovadoras, abordagens teóricas sólidas e discussões que ampliam o diálogo acadêmico. Esperamos que este conjunto de trabalhos continue a fomentar discussões, influenciar práticas e fortalecer o compromisso voltado para a academia cada vez mais acessível e transformadora.

Dito isso, aos autores e autoras, nosso mais genuíno obrigado por fazerem parte desta obra e por ajudarem a construir um espaço, no qual a Literatura, a Linguística e a Educação se encontram em constantes trânsitos.

# PREFÁCIO

Este é o segundo volume da coleção *Trânsitos Linguísticos e Literários*, publicado em 2020. Dando continuidade à arquitetura crítica da obra anterior, este novo volume reúne reflexões críticas e teóricas que conduzem o leitor por três movimentos principais: *Trânsitos Literários*, *Trânsitos Linguísticos* e *Trânsitos Pedagógicos*. Cada seção aborda, com rigor acadêmico e sensibilidade analítica, temas importantes para os estudos da literatura, da linguagem e das práticas educativas constitutivas da realidade brasileira.

A organização da obra esteve a cargo de Bougleux Bomjardim da Silva Carmo, Bruno de Azevedo Santana Guimarães e Denise Santiago Figueiredo. Bougleux é Doutor em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia e doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Profissional multifacetado, atua como docente efetivo de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Santa Cruz, no Profletras (UESC) e na educação básica, além colaborar com os programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado da Bahia e o Programa de Pós-Graduação em Ensino das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. Por sua vez, Bruno é doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana, atua como docente na educação básica, é pesquisador do grupo de pesquisa "Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso" (UESC/CNPQ) e é colunista na Aorta Revista. Finalmente, Denise é Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura na educação básica e é pesquisadora dos grupos "Cânone: Dissidências e Reexistências" (UESC/CNPq) e "Núcleo de Estudos Literários e Musicais" (UFES/CNPq), além de exercer a profissão de cantora, com estudos e pesquisas também neste campo.

Os autores dos capítulos são pesquisadores e docentes da educação básica, graduação e pós-graduação brasileiros. Suas trajetórias acadêmicas congregam, de maneira produtiva, o pensamento crítico construído nas Instituições de Ensino Superior do Estado da Bahia, especificamente a Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, além da Universidade Federal do Sul da Bahia, da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade Federal de Minas Gerais.

A distribuição territorial das filiações acadêmicas dos pesquisadores acaba por confirmar o projeto de descentralização do saber que impulsiona a coletânea. Esta, com diferentes objetos de estudo e abordagens analíticas, privilegia vozes distantes dos centros do poder discursivo da nação. A presença de muitos desses pesquisadores na educação básica fortalece estruturalmente a obra, evidenciando a estreita relação entre visão teórica e prática social. O resultado são reflexões que promovem a integração entre o conhecimento produzido no ensino superior e uma pedagogia transformadora pensada e atuada na realidade de jovens e adolescentes brasileiros.

Os Trânsitos Literários são compostos por três capítulos que sustentam uma posição antiautoritária, antirracista e antipatriarcal. Esta posição é marcada pela compreensão da música como expressão política de resistência à ditadura militar e pelo ressaltado às vozes das escritoras negras Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus. Os textos destacam a arte como instrumento político e espaço de luta social, atentando também para o silenciamento das vozes das mulheres negras na literatura brasileira, demarcando as posições pioneiras das duas escritoras na literatura brasileira e afro-brasileira.

Nos Trânsitos Linguísticos são veiculados três capítulos que, com abordagens do campo da linguística, atentam para objetos bastante diversos: algumas narrativas digitais, um discurso de Getúlio Vargas e uma audiência de ação penal. Os instrumentos investigativos transitam entre teorias pós-coloniais e interseccionais,

argumentação, análise discursiva e linguística forense. Aplicando-os a seus objetos de estudo, os pesquisadores observam as dinâmicas de poder que se instalam na linguagem digital, na linguagem política e na linguagem jurídica, atentando para os significados ideológicos próprios de cada estrutura discursiva.

Os Trânsitos Pedagógicos trazem três contribuições, sendo duas produzidas no âmbito da graduação, a partir dos programas de Bolsas da Capes para Iniciação Científica (PIBIC) e Iniciação à Docência (PIBID) e um trabalho resultante de pesquisa de mestrado. O capítulo produzido como resultado de Iniciação Científica analisa os perfis femininos em *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, reforçando a escrita negra feminina como ponto focal dos estudos literários contemporâneos no Brasil. A Iniciação à Docência, por sua vez, permitiu que um grupo de estudantes de Letras tratasse das dificuldades em lidar com o texto literário em sala de aula, apresentando projetos voltados a incentivar a leitura literária entre alunos do ensino fundamental e médio. Na sequência, abordando a perspectiva dos letramentos e resultado de pesquisa de mestrado no PPGER (UFSB), discute-se sobre o letramento racial crítico com estudantes da educação básica, por meio da realização de oficinas como metodologia em linguística aplicada ao ensino de português.

Por fim, podemos dizer que o segundo volume da coleção *Trânsitos Linguísticos e Literários* reafirma a potência transformadora da integração entre literatura, linguagem e prática docente no contexto educacional brasileiro. Ao reunir pesquisadores atuantes na educação básica, na graduação e na pós-graduação, a obra promove uma interlocução fecunda entre os saberes acadêmicos e os desafios vivenciados cotidianamente em sala de aula, construindo uma ponte sólida entre reflexão teórica e ação pedagógica.

Boa leitura!

*Paula Regina Siega*

Ilhéus (BA) – jun./2025

# APRESENTAÇÃO

Toda obra, seja acadêmica ou literária, é fruto de anseios, perspectivas materializadas, pulsões, inconformidades e, acima de tudo, é uma forma de enfrentar/interpretar a realidade. No âmbito acadêmico, especificamente, é também manter a chama acesa do conhecimento em constante atualização, sempre inacabada, curiosa e atropelada por certa disforia de si. Isto é, paradoxalmente, mesmo portando a auréola de estatuto de verdade, o conhecimento acadêmico não se enrubesce na aceitação do saber pronto e acabado. Podemos nos valer da imagem de Walter Benjamin de que, como produtores, tendemos progressivamente a produzir em razão da defesa do proletariado e da luta de classes (Benjamin, 2017). Nossa liberdade, enquanto escrita, prende-se a um certo fim, enquanto tendência política de nosso pensar. Disso resulta defender, pois, o bem comum.

Passados cinco anos de seu primeiro volume, esta obra, intitulada *Trânsitos Linguísticos e Literários*, cumpre, em seus nove capítulos, o compromisso de um dizer que encontra sua autonomia no desvelar das assimetrias sociais, políticas, linguísticas, literárias, educacionais e onde mais as relações de poder e produção se vinculam, pois “as relações sociais são, como sabemos, condicionadas pelas relações de produção” (Benjamin, 2017, p. 74). Esse intervalo de tempo não pressupõe estagnação, mas, ao contrário, o caminhar lento e necessário do amadurecimento, da experimentação e à adoção de perspectivas que visam transformar o nosso próprio olhar sobre o mundo e, quiçá, o de quem puder com seus textos se defrontar. Por isso, a produção acadêmica, se bem também reflete aspectos da reprodutibilidade técnica - temos consciência dessa problemática -, tal como pensamos com Benjamin (2017), também exerce o papel neurótico de insistir na conscientização e na desarticulação discursiva, no combate epistêmico e na intervenção ativa.

Não obstante, concordamos com Sodré (2023, p. 214) que “o que parecia sólido hoje se desmancha mesmo no ar” e falamos de nossas certezas e produções, pois, para enfrentar os sofrimentos, os abismos raciais, os estamentos de poder, os novos fascismos, as conjurações burguesas, as estratificações de gênero, os extremos políticos, as hierarquizações linguístico-interacionais, as representações negativas de certas subjetividades, dentre outros tantos elementos que inundam o discurso dos capítulos da presente obra, é preciso angariar dados de pesquisa diversos, ensaiar discursos, discutir categorias de pensamento, propor, enfim não acomodar-se às hegemonias de toda ordem, ainda que a passos lentos e curtos.

Sim! Ao trazer à baila o engajamento, o memoricídio, a escrita negra periférica, a maquinaria discursiva e racista nas midialidades contemporâneas, os meandros manipuladores do discurso político, as faces do discurso jurídico, as experiências escolares voltadas para o sujeito em formação, dentre outras lâminas teóricas que se congregam na presente obra, nos colocamos em certo lado da História, da luta de classes e da não aceitação do *status quo* da incongruência existente na relação teoria e prática dentro e fora dos circuitos institucionais e acadêmicos. Dito isso, convidamo-nos a agir e estendemos este convite a todos (as) que lerem os textos desta coletânea, porquanto “a individualidade dificulta imaginar nossa própria posição em um sistema de coordenadas simbólicas que nos sobredetermina, mas ele não é suficiente, por si só, para evitar a conexão íntima do real com nossa experiência de sofrimento” (Dunker, 2022, p. 09) ou, sem suma, seguimos Parker e Pavón-Cuéllar (2022) que nos propõem a liberação - de amarras, pensamentos calcificados, categorias de análise ou que seja - e aceitar nossa “capacidade de parar e refletir, de mudar o mundo e torná-lo menos resistente à criatividade e à transformação” (Parker; Pavón-Cuéllar, 2022, p. 23).

Isso não pressupõe que nosso empreendimento dê conta de tudo agora, mas que estamos a caminho, constantes na tentativa de sulearmo-nos epistemicamente. Daí, então, a continuidade da

metáfora do trânsito, na qual depreende-se o fluxo, o (des)encontro e o (des)encanto com os temas aqui abordados sob diferentes hiências teóricas. Esta coletânea, portanto, sub-repticiamente, aponta para o mal-estar na escrita, na pesquisa, nas “conclusões”, nos objetos, nas subjetividades ou alhures “e esse mal-estar passa pelo capitalismo e sua forma colonial, heteropatriarcal e androcêntrica” (Dunker, 2022, p. 09). Porém, esperamos, ainda que equidistante, o irrompimento das interrogações dos textos deste trânsito linguístico-literário em outras linhas de fugas e nos entrelace no objetivo comum de transformar e agir o que couber em nossas mãos, em nossas pesquisas e em nossas escritas.

Tal como no primeiro volume, neste segundo, deixamos a passagem aberta para as convergências, divergências, aceitações, recusas, debates, mas, antes de tudo, à inquietação do pensamento. Boa leitura!

Itabuna, julho de 2025,

*Boglex Bomjardim da Silva Carmo*  
*Bruno de Azevedo Santana Guimarães*  
*Denise de Lima Santiago Figueiredo*

Organizadores

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W (1892-1940). **Estética e sociologia da arte**. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DUNKER, C. L. Prefácio. In: PARKER, I.; PAVÓN-CUÉLLAR, D. **Psicanálise e revolução**: Psicologia crítica para movimentos de liberação. Tradução Luiz Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022, p. 06-18.

PARKER, I.; PAVÓN-CUÉLLAR, D. **Psicanálise e revolução**: Psicologia crítica para movimentos de liberação. Tradução Luiz Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor**: Uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023 (Edição do Kindle).

The background is a blurred photograph of a city street at night, showing buildings, trees, and streetlights. A large, semi-transparent red rectangle is centered over the image. A large white number '1' is positioned at the top of this rectangle. Below the number, the text 'TRÂNSITOS LITERÁRIOS' is written in white, bold, uppercase letters.

1

**TRÂNSITOS  
LITERÁRIOS**

# **E, NO ENTANTO, É PRECISO CANTAR:**

ENGAJAMENTO  
E CARNAVALIZAÇÃO  
NA CANÇÃO "MARCHA  
DA QUARTA-FEIRA  
DE CINZAS" (1963)  
DE VINICIUS DE MORAES  
E CARLOS LYRA

Camila Teixeira Gabriel (Ufes)

## DA BOSSA NOVA À CANÇÃO ENGAJADA: A VEIA ARTÍSTICA MULTIFACE DE VINICIUS DE MORAES

No que se refere aos processos de redimensionamento artístico-cultural de uma sociedade, nos quais operam reflexões de ordem coletiva, política e econômica, os anos de 1950 representaram, para o Brasil, uma oportunidade de “modernização” da cultura, dadas as transformações decorrentes do projeto de urbanização e industrialização locais. Especialmente a partir do plano nacional-desenvolvimentista proposto pelo governo Juscelino Kubitschek (1956-1960), cuja proposta era garantir ao país o avanço econômico, estrutural e social em até cinco anos, não somente o olhar e a expectativa de grande parte da população avançaram como também o campo artístico-cultural que logo buscou meios de se atualizar e de se desenvolver concomitantemente. Com esse movimento, um grupo de artistas e intelectuais do segmento médio da sociedade assumiu a tarefa de traduzir a fase de “utopia” modernizante e reformista a fim de posicionar o Brasil numa nova perspectiva de expressão relevante.

O surgimento da Bossa Nova, que posteriormente viria a ser considerado um marco no processo de substituição de importações no campo do consumo cultural, se deu a partir da mobilização de alguns jovens cantores da classe média do Rio de Janeiro que, influenciados pelo jazz norte-americano, ousaram na construção de um novo gênero musical. No intuito de imprimir uma certa “brasili-dade”, tais personagens propuseram um resgate cultural do samba como estratégia para ressaltar as peculiaridades da modernidade nas canções, somando ao gênero ritmos nacionais, nuances da música erudita, sutilezas interpretativas e temáticas voltadas para o cotidiano, sobretudo o carioca, na perspectiva dos adolescentes/ jovens brancos da Zona Sul. De acordo com Wisnik (2001):

Para um país cuja cultura e cuja vida social se defrontavam a cada passo com as marcas e os estigmas do subdesenvolvimento, a bossa nova representou, pode-se dizer, um momento de utopia da modernização conduzida por intelectuais progressistas e criativos, que se estampava, à mesma época, na construção de Brasília e que encontrava correspondência popular no futebol da geração de Pelé. Como as demais manifestações citadas, e suas contemporâneas, ressoam nas ruas harmonias e na sua batida rítmica os sinais de um país capaz de produzir símbolos de validade internacional ao mesmo tempo particulares e não pitorescos ou “folclóricos” (Wisnik, 2001, p. 216).

Pode-se considerar que a Bossa Nova constituiu o marco de uma grande e importante mudança no Brasil, tanto no nível da produção artística como no nível do comportamento, do raciocínio e da postura. O próprio sentido da palavra “bossa”, gíria carioca que significava “jeito, maneira, modo” e frequentemente usada quando algo era feito de forma inusitada, original, denota o teor inovador e ousado do movimento, qual seja, um jeito novo de tocar, cantar e compor música brasileira. Para Marcos Napolitano (2010, p. 14), seu legado reside também em deslocar o polo mais dinâmico de criação e debate em três níveis: o cultural, o ideológico e o sociológico. Isto porque a Bossa Nova põe em jogo os costumes da pequena burguesia em relação ao povo negro e pobre, assim como avança consideravelmente em termos de reconhecimento internacional.

Tem como obra fundadora o samba *Chega de saudade*, de autoria de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, lançado originalmente por Elizeth Cardoso, em 1958, e, pouco depois, por João Gilberto, que tocou violão em ambas as gravações. De seus principais seguidores destacam-se Carlos Lyra, Roberto Menescal, Ronaldo Bôscoli, Nara Leão, João Donato, entre outros. No plano musical, segundo Costa (2001), há a prevalência da concepção camerística, a preferência por harmonias complexas, o modo de cantar mais “sublimado” no qual evita-se qualquer tipo de floreio e o ritmo comportando

manifestações variadas, como valsas, serestas, marchas etc. No plano verbal, opta-se por um vocabulário mais reduzido e simples, evidencia-se a busca por recursos metalinguísticos e autorreferenciais, e a representação do cotidiano brasileiro inspirado no lirismo do amor, do sorriso e da flor. Por romper com as fórmulas tradicionais de composição e instrumentação, apresentando harmonias mais elaboradas e letras mais refinadas, a Bossa Nova conquistou o mundo, influenciando a música internacional e transformando a criação popular subsequente.

É nesse cenário de intensa renovação estético-ideológica que assistimos, então, ao surpreendente destaque de Vinicius de Moraes como compositor, uma vez que ele foi, ao lado de Tom Jobim e João Gilberto, um dos fundadores da BN registrando obras elementares como *Chega de saudade* e *Garota de Ipanema*. Poeta lírico reconhecido desde a década de 1930, integrando o time de autores da Segunda Geração Modernista no Brasil com as obras *Poemas, Sonetos e Baladas* (1946), *Antologia Poética* (1954) e *Orfeu da Conceição* (1954), Vinicius destacou-se pela pluralidade de formas e assuntos abordados ao longo de sua produção artística. Tal reconhecimento envolvendo o processo de transição do livro para a canção ao final dos anos 50 e início dos 60, representou um salto no imaginário artístico vigente, que até então não havia registrado esta possibilidade. Além disso, abriu as fronteiras entre a poesia cantada e a poesia falada, permitindo que uma geração de compositores e letristas leitores dos grandes poetas modernos, como Carlos Drummond de Andrade, João Cabral, Manuel Bandeira, Mário de Andrade ou Cecília Meireles (Wisnik, 2001, p. 216), ocupassem também o seu espaço.

Ao longo de sua trajetória, Vinicius transitou pelos mais diversos espaços de mediação da cultura. Foi escritor, cantor, compositor, dramaturgo, jornalista, crítico de cinema e diplomata do Itamaraty. Sua obra, carregada de lirismo, retrata o cenário

político-cultural vigente, com um olhar bastante atento ao social, às transformações advindas da modernidade, à cidade do Rio de Janeiro e suas peculiaridades.

Alguns críticos o consideram o “poeta da mutação” em razão da quantidade de temas, formas e sonoridades apreendidos em seus textos e composições. Num exímio movimento entre o erudito e o popular, produziu, no campo literário, sonetos, elegias, baladas, versos livres, crônicas. No universo da canção, compôs samba, bossa nova e músicas infantis. Com relação às temáticas, estas se apresentaram de forma diversa, percorrendo o erótico, o feminino, as questões existenciais, a religiosidade, o cotidiano, o social e até mesmo, mais especificamente, a cultura africana. O amor, no entanto, ocupa o eixo central de suas produções, transformando-se na marca identitária de maior preferência para seus leitores e ouvintes.

Neste trabalho buscamos evidenciar o interesse de Vinícius pelas temáticas de cunho social e também investigar o modo como estas podem estar associadas ao movimento da canção engajada no país. Parte deste reconhecimento se justifica pela elaboração de poemas consagrados como *A rosa de Hiroshima* (1946)<sup>1</sup> e *O operário em construção* (1946)<sup>2</sup>; pelo lançamento do álbum *Os Afro-Sambas* (1966)<sup>3</sup>, parceria com Baden Powell que por muitos críticos é considerada um divisor de águas na MPB por fundir vários elementos da sonoridade africana ao samba; assim como pelo sucesso da

- 1      Pensem nas crianças / Mudam telepáticas / Pensem nas meninas / Cegas inexatas / Pensem nas mulheres / Rotas alteradas / Pensem nas feridas / Como rosas cálidas / Mas oh não se esqueçam / Da rosa da rosa / Da rosa de Hiroshima / A rosa hereditária / A rosa radioativa / Estúpida e inválida / A rosa com cirrose / A antirrosa atômica / Sem cor sem perfume / Sem rosa sem nada.
- 2      *Era ele que erguia casas / Onde antes só havia chão. / Como um pássaro sem asas / Ele subia com as casas / Que lhe brotavam da mão. / Mas tudo desconhecia / De sua grande missão: / Não sabia, por exemplo / Que a casa de um homem é um templo / Um templo sem religião / Como tampouco sabia / Que a casa que ele fazia / Sendo a sua liberdade / Era a sua escravidão.*
- 3      A expressão “afro-samba” traz uma contradição, pois o samba é um gênero de raiz africana. Apesar disso, serve para identificar o conjunto de composições que Baden e Vinícius criam com a fusão de cantos africanos e gregorianos com os elementos rítmicos do candomblé.

gravação de *Gente humilde* (1969)<sup>4</sup>, que contou com contribuições de Chico Buarque.

A partir de 1960, o acirramento das tensões e repressões políticas abriu espaço para novas crenças e discussões em torno das possibilidades de mudança social. Também as contradições que surgiram com o processo de modernização industrial contribuíram para que parte da população se organizasse em prol de uma ordem participante e popular. A construção de um projeto revolucionário passou, então, a compor a ideologia de toda a América Latina inicialmente no campo político, e depois acabou adentrando o meio artístico-cultural que buscou investir fortemente na produção de uma arte politicamente engajada. Naquele contexto de crescente desigualdade e opressão, o olhar crítico à situação transformou-se na máxima de inúmeros artistas, intelectuais, professores, jornalistas e demais indivíduos comprometidos com as questões sociais.

A proposta das Reformas de Base como estratégia para superar a crise social e econômica que o país mergulhou em 1961, foi um elemento perturbador na utopia de atualização sociocultural que a Bossa Nova representava. Era preciso conscientizar e integrar os setores sociais marginalizados pelo desenvolvimento capitalista e a cultura tinha um papel importante neste processo. O excessivo otimismo e subjetividade da Bossa Nova passaram a ser repensados. Setores do movimento estudantil, uma das maiores expressões da esquerda nacionalista, perceberam o potencial da BN junto ao público estudantil. Tratava-se, pois, de politizá-la (Napolitano, 2010, p. 12).

No Brasil, especialmente no campo musical, cantores, músicos e compositores investiram na criação e divulgação das canções

4 Tem certos dias em que eu penso em minha gente / E sinto assim todo meu peito se apertar / Porque parece que acontece de repente / Como um desejo de eu viver sem me notar / Igual a como quando eu passo no subúrbio / Eu muito bem vindo de trem de algum lugar / E aí me dá uma inveja dessa gente / Que vai em frente sem nem ter com que contar / São casas simples, com cadeiras na calçada [...]

engajadas que, influenciadas pelas *protest-songs* norte-americanas e pela *nueva canción* latino-americana, tinham como principal objetivo estabelecer críticas e questionamentos ao sistema político-social vigente. O movimento da canção engajada, também conhecida no Brasil como “canção participante” ou “canção de protesto”, se deu a partir do processo de ruptura estética formalizada por alguns artistas da Bossa Nova que, àquela altura, declaravam-se insatisfeitos com o aspecto comercial e alienante das canções. O intuito seria fazer emergir um novo tipo de Bossa “nacionalista” que não apresentasse uma estrutura poética alheia aos reais problemas do país, mas que buscasse denunciar injustiças e expressar a resistência dos oprimidos à nova ordem (Tatit, 2004, p. 52). Sob impulso das lutas pelas reformas de base que ganhavam corpo no governo João Goulart, o grupo formou-se basicamente por jovens artistas universitários da classe média inspirados no ideal de “arte popular revolucionária” divulgada pelo CPC (Centro Popular de Cultura) da UNE (União Nacional dos Estudantes). Estas foram entidades que, além de promoverem debates políticos, impulsionaram a produção de peças de teatro, filmes e discos de música popular comprometidos com as necessidades do povo. Entende-se que o movimento da canção engajada representou uma segunda fase da Bossa Nova, na qual foram pioneiros os artistas Edu Lobo, Carlos Lyra, Vianinha, Guarnieri e Geraldo Vandré. Dentre as suas principais características destacam-se o resgate ou estilização de gêneros e estilos musicais regionais e populares como o samba de morro, a moda de viola, a guarânia e a toada. Com relação à temática tem-se a justiça ou a injustiça social, a reforma agrária, as lutas históricas como a dos negros escravizados, a conscientização, a coragem, a fraternidade e a liberdade (Costa, 2001, p. 181).

Vinicius de Moraes não se consagrou como um dos principais nomes da canção engajada no Brasil, como ocorreu com os autores citados acima, mas certamente sua ligação direta com membros da esquerda, sua colaboração na formação dos CPCs, bem como seu reconhecimento enquanto um dos autores do Hino

da UNE contribuíram para que sua marca fosse deixada. Também podemos considerar que a longa viagem feita pelo Norte e Nordeste do país levou o poeta a constatar a miséria e a indiferença das elites à pobreza do povo brasileiro. Em função desse contato direto com a realidade, suas ideias, até certo ponto reacionárias, foram sendo substituídas por uma visão de mundo progressista. Na próxima seção discutiremos o modo de representação do carnaval como forma de engajamento na canção *Marcha da quarta-feira de cinzas* (1963), composta em parceria com Carlos Lyra, e aqui interpretada por Vinicius e Toquinho.

## CARNAVALIZAÇÃO E ENGAJAMENTO: ANÁLISE DA CANÇÃO "MARCHA DA QUARTA-FEIRA DE CINZAS" (1963)

As parcerias, naquele período, representavam um importante passo na carreira dos artistas e normalmente ocorriam num contexto de bastante intimidade, em que o hábito de se chamarem de amigos "irmãos" era constante. O reflexo desta relação consta em boa parte das produções de Vinicius à medida em que observamos a forma com que o seu conteúdo está voltado ao cotidiano, às situações vivenciadas no dia a dia e à relação com o outro. Ao lado de Tom Jobim, o artista se consagrou como idealizador da Bossa Nova, redimensionando e atribuindo novos valores à junção entre música e poesia. Também fez história ao unir sua produtividade com figuras como João Gilberto, Edu Lobo, Baden Powell, Chico Buarque, Toquinho e Carlos Lyra.

Com Carlos Lyra, Vinicius compôs obras impregnadas de lirismo poético como as canções *Minha Namorada* e *Coisa mais linda*, mas foi no campo da lírica mais social que a parceria ganhou

notoriedade, tendo em vista o importante destaque de Lyra nos movimentos culturais e políticos da época. Compuseram, juntos, as canções da comédia musicada *Pobre menina rica*<sup>5</sup>, realizando seu lançamento na boate *Au Bom Gourment*, em 1963. No mesmo ano, lançaram *Marcha da quarta-feira de cinzas*, considerada uma metáfora ou uma espécie de prenúncio do golpe de 1964:

Acabou nosso carnaval  
Ninguém ouve cantar canções  
Ninguém passa mais brincando feliz  
E nos corações saudades e cinzas foi o que restou  
Pelas ruas o que se vê  
É uma gente que nem se vê  
Que nem se sorri  
Se beija e se abraça  
E sai caminhando  
Dançando e cantando cantigas de amor

E no entanto é preciso cantar  
Mais que nunca é preciso cantar  
É preciso cantar e alegrar a cidade

A tristeza que a gente tem  
Qualquer dia vai se acabar  
Todos vão sorrir  
Voltou a esperança  
É o povo que dança  
Contente da vida, feliz a cantar

Porque são tantas coisas azuis  
E há tão grandes promessas de luz  
Tanto amor para amar de que a gente nem sabe

5 "A obra tem Vinícius de Moraes como autor das letras das músicas e do texto teatral e Carlos Lyra como autor das músicas. Importante observar que tanto o texto como as canções, embora tivessem por objetivo reproduzir uma realidade social, a valorização do homem do campo, possui uma linguagem ainda muito distante dos textos teatrais que predominaram durante a conturbada década de 1960. As canções ainda estavam associadas à estética da bossa nova, não apenas pela preocupação com a forma, mas principalmente pela forma romântica como traduziu na obra o conflito ou as divergências sociais. A peça que revelou Nara Leão como cantora, ficou em cartaz por oito meses e foi apresentada em diversos teatros do Rio de Janeiro. Nos anos de 1980 foi adaptado para o cinema mas não atingiu o sucesso esperado" (BORGES, 2011, p. 120).

Quem me dera viver pra ver  
E brincar outros carnavais  
Com a beleza dos velhos carnavais  
Que marchas tão lindas  
E o povo cantando seu canto de paz  
Seu canto de paz

(Marcha da quarta-feira de cinzas, 1963)

Trata-se, pois, de uma marcha-rancho, um “gênero de música carnavalesca paralela à marcha, ou marchinha, de andamento mais vivo e letra maliciosa ou irônica” (Tinhorão, 1986, p. 132). Designa um tipo urbano de manifestação diretamente ligado à marcha militar europeia e coerente musicalmente com o espírito dos desfiles de ranchos cariocas surgidos no fim do século XIX. Desse modo, o título da canção, em consonância com o gênero musical ao qual ele pertence, sugere de imediato o entrelaçamento da ideia do carnaval (ou o fim dele) com a referência ao militarismo<sup>6</sup>. Tal sobreposição de sentidos se soma, ainda, ao tom melancólico advindo da expressão “quarta-feira de cinzas”, que remete ao primeiro dia da quaresma no calendário cristão, antecedendo, assim, o caráter funesto da obra.

Num primeiro momento prevalece o tom de lamento em razão do fim do carnaval. São assinaladas a ausência agora de canções alegres, de pessoas brincando felizes, de gente se cumprimentando, sorrindo, se abraçando, dançando e cantando, características de uma festa carnavalesca: “Acabou nosso carnaval / Ninguém ouve cantar canções / ninguém passa mais brincando feliz / e nos corações / saudades e cinzas foi o que restou[...]”. Aqui, a harmonia da canção segue de forma passiva, em tons menores, sendo que o canto faz o acompanhamento no mesmo ritmo, sem grandes modulações. Se transpusermos o entendimento de que se trata de uma metáfora, tal passagem inicial, para além do lamento, pode também

6

Em 1963, ano em que a música foi lançada oficialmente, havia já um movimento contra o governo vigente pautado por setores de base militar.

representar uma denúncia à ordem vigente, da perda das liberdades e do cerceamento dos direitos instaurados pelo golpe militar de 1964.

Vale destacar que nos concentramos na análise da canção gravada por Vinícius e Toquinho<sup>7</sup> no álbum *O poeta e o violão*, gravado em Milão pela Som Livre, em 1975. Nela há a sobreposição acústica marcada pelo registro em voz e violão que empresta um tom intimista à performance. Embora não conte com todo o aparato instrumental característico de uma marcha-rancho, é possível observar o andamento sincopado e o aspecto dramático intrínsecos a este gênero musical.

Neste trabalho, buscamos salientar o caráter engajado da canção a partir do recorte temático que centraliza o fenômeno do carnaval, a maior festa popular do Brasil que ocorre durante os quatro dias que precedem a “quarta-feira de cinzas”. Antes, vale ressaltar o significado em torno deste evento que compreende a abertura da quaresma, início de um período de devoção marcado por orações e jejuns como parte da penitência que todo cristão deve realizar, segundo os preceitos da tradição católica. A quarta-feira de cinzas, como muitos outros temas que perpassam as práticas culturais brasileiras, cumpre um importante papel no campo da música popular, estando quase sempre associada ao instinto do desengano e da penúria que envolve o olhar para a verdadeira realidade. O carnaval, por sua vez, tem origem já na Antiguidade e compreende um período de intensa inversão dos papéis sociais, desprendimento hierárquico e crença em costumes pagãos com liberdade de expressão e de sen-

7

O cantor, compositor e violonista Toquinho foi também um dos grandes amigos e parceiros de Vinícius. Fizeram muito sucesso juntos, apesar de serem vistos como descartáveis e sentimentais pelos tropicalistas e como comunistas pelos militares. O destaque se deu, sobretudo, nos circuitos universitários por trás dos movimentos dos DCEs nos quais poderiam servir de resistência contra as imposições do regime militar. Segundo Castello (1994), “os shows de Vinícius e Toquinho passam a ser vendidos por estudantes indignados e raivosos como uma reação de esquerda a onda tropicalista e a invasão do pop internacional”. (CASTELLO, 1994, p. 352).

tidos. Na visão do teórico russo Mikhail Bakhtin e suas contribuições no âmbito da análise do discurso:

O carnaval é uma grandiosa cosmovisão *universalmente popular* dos milênios passados. Essa cosmovisão, que liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem (tudo é trazido para a zona do contato familiar livre), com o seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade. Opõe-se somente à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de formação e à mudança, tendente a absolutizar um dado estado da existência e do sistema social (Bakhtin, 1981, p. 173).

Nesse sentido, compreende-se a imagem do carnaval como a representação de um mundo paralelo que foge às regras convencionais. Infere-se que seu espírito de rebeldia e inversão da ordem traz consigo a crítica e o questionamento ao *status quo* que, via de regra, é pautado pelo desconforto, pela opressão e ainda, pela exclusão dos menos favorecidos. Por esta razão, o evento é visto por muitos como um ato de resistência às imposições. No que se refere ao trabalho discursivo, José Luiz Fiorin em sua *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2017) declara que o fenômeno da carnava- lização se caracteriza por uma transposição para a arte do espírito carnavalesco, ou ainda, uma literatura que se ocupa “do presente e não do passado mítico; não exalta a tradição, mas critica-a e opta pela experiência e pela livre invenção [...]”. Nela, a palavra é sempre bivocal” (Fiorin, 2017, p. 98). Nesse sentido:

O carnaval é constitutivamente dialógico, pois mostra duas vidas separadas temporalmente: uma é a oficial, monoliticamente séria e triste, submetida a uma ordem hierarquicamente rígida, penetrada de dogmatismo, temor, veneração e piedade; outra, a da praça pública, livre, repleta de riso ambivalente, de sacrilégios, de profanações, de aviltamentos, de inconveniências, de contatos familiares com tudo e com todos (Fiorin, 2017, p. 102).

Na música popular brasileira, o termo carnaval é utilizado em vários sentidos poéticos, ora como convite ao namoro, ora associado à tristeza do fim de um relacionamento, ora à saudade de algo que passou, em geral, sendo vinculado ao fato de que tudo se acaba na quarta-feira. Nessa leva destacam-se canções como *Sonho de um carnaval*, *Quando o carnaval chegar* e *A banda*, de Chico Buarque; *Máscara negra*, de Zé Ketí; e também *A felicidade* e *Escravo da alegria*, de Vinicius de Moraes.

Considerando que há no interior de *Marcha da quarta-feira de cinzas* uma espécie de intenção em demarcar a conjuntura política na qual se prevê o período do golpe militar e seus desdobramentos funestos, conforme assinala Castelo (1994), o tema do carnaval aparece como metáfora para a vida pré-ditadura militar, isto é, uma vida constituída de harmonia, felicidade, espontaneidade. À medida em que a voz lírica lamenta o fim deste estado de euforia, por nós caracterizado pelo período de prosperidade e otimismo dos anos 50, constata-se a crítica inerente ao momento presente – 1963 – época já de intensa agitação e coerção política, princípio de um dos episódios mais desafiadores da história.

Parte deste *dialogismo* proposto por Bakhtin (1981) em sua teoria sobre *carnavalização* é possível de ser observado também no nível do vínculo que o autor estabelece entre o discurso poético e o discurso popular. Isto porque Vinicius também trata de forma lírica o tema do carnaval, que é normalmente encarado sob o viés do improviso e do coloquial. Na canção, contribui para este lirismo o uso de termos como “saudades e cinzas”, “cantigas de amor”, “coisas azuis”, “canto de paz”, “marchas tão lindas” e “promessas de luz”. Enquanto que o popular se inscreve nas expressões “brincando feliz”, “se beija e se abraça”, “dançando e cantando”, “povo que dança”, “contente da vida”, “velhos carnavais”, entre outros.

O aspecto da ambivalência representa também uma importante categoria dentro daquilo que constitui a obra de caráter carnavalesco.

A este respeito o Carnaval institui uma nova forma de comunicação, baseada no gesto e no vocabulário que decorre do nivelamento social e da abolição das formalidades e etiquetas. Segundo Fiorin (2017, p. 105):

Ela [a obra carnavalesca] opera muito com os duplos, os dois polos: o nascimento e a morte, a bênção e a maldição, o louvor e a injúria, a juventude e a decrepitude, o alto e o baixo. Essas imagens geminadas constroem-se pela lei dos contrastes (por exemplo, o gordo e o magro) ou pela semelhança (os gêmeos, os duplos) (Fiorin, 2017, p. 105).

No caso da canção de Vinicius, chamamos a atenção para o uso dos contrastes nos versos “pelas ruas o que se vê / é uma gente que nem se vê” os quais apontam a decepção do eu lírico em constatar a ausência de pessoas nas ruas em virtude do fim do carnaval, o que pode também representar o sistema repressor da ditadura que promoveu o aumento do número de policiais inibindo a sociedade de circular livremente. O jogo de contrastes envolvendo termos como “tristeza” e “sorrir”, “esperança” e “feliz” evidenciam também a função ambivalente da obra que tem por finalidade denunciar o sistema e ao mesmo tempo resistir a ele.

Ao invés de tematizar os costumes de um grupo específico, ao se voltar para a temática do carnaval, a canção reafirma seu caráter social, valorizando os modelos de integração e “fusão” do povo, do ser coletivo, o que a aproxima do caráter “participante” do movimento engajado no Brasil da década de 1960. O gênero carnavalesco marcha-rancho que constitui a essência desta composição dá coerência musical a esta temática poética.

Em se tratando do conteúdo propriamente musical, em consonância com os aspectos ligados ao próprio texto poético, observamos um arranjo característico de sobreposição dos modos maiores e menores, que, segundo Luiz Tatit (2012), estão tradicionalmente associados aos ímpetus eufóricos e aos estados disfóricos, respectivamente. No universo da canção, acrescenta o autor, isto pode ser

traduzido como a adequação aos estímulos físicos e aos estímulos emotivos. Nota-se que a canção assume um aspecto predominantemente disfórico no decorrer das estrofes enquanto lamenta-se o fim do carnaval, ao passo que nos refrões, momento em que o eu lírico expressa sua vontade de resistência bem como suas justificativas para tal, a performance vocal e musical se dá de forma levemente eufórica, como se quisesse chamar a atenção do interlocutor para o que está sendo cantado/tocado, convocando-o para a ação: “E no entanto é preciso cantar / mais que nunca é preciso cantar / é preciso cantar e alegrar a cidade / [...] Porque são tantas coisas azuis / e há tão grandes promessas de luz / tanto amor para amar / de que a gente nem sabe”.

Na primeira parte da canção e por extensão do poema, a performance vocal é densa ao anunciar o fim do carnaval. Os verbos, no pretérito perfeito, sugerem a sensação de finitude não só da festa como da alegria geral do povo, que passa a conviver com o sentimento de tristeza e sofrimento sugerido no título “Marcha da quarta-feira de cinzas”. Porém, a conjunção “no entanto” inaugura uma nova fase constatada pela própria motivação do eu lírico. Ao enunciar esta expressão, temos a mudança temporal (os verbos passam a estar no presente do indicativo), a mudança emocional (o carnaval voltou e com ele retornou a alegria e a paz) e a mudança no corpo musical (o ritmo passa a estar mais intenso e vívido, insinuando uma possível referência à tradicional marcha carnavalesca). Podemos perceber, com isso, o imbricamento perfeito entre letra e melodia, transformando a passagem da marcha mais fúnebre em algo mais leve e sutil nas linhas musicais do final da canção.

Destaca-se, aqui, o fenômeno da “tematização” que integra o projeto geral da “Dicção do cancionista” proposto por Tatit (2012). Nele, são explorados procedimentos de reiteração tanto da melodia quanto da letra a fim de que haja a exaltação/materialização (linguístico-melódica) de uma ideia (Tatit, 2012, p. 23). Assim, o cancionista investe na recorrência, na aceleração do andamento e também

na marcação dos ataques consonantais como forma de enfatizar a projeção de seus personagens, ideais etc. No caso da canção de Vinicius e Carlos Lyra, o desenvolvimento desta tensividade somática permite-nos visualizar a cena em que há foliões pelas ruas, em pleno estado de euforia, ao mesmo tempo em que conseguimos inferir o retrato de um país livre da opressão e da coerção impostas pela ditadura militar.

Por fim, destacamos o engajamento da canção também a partir da mensagem implícita na crença no *Dia que Virá*, figura poética ou elemento simbólico constitutivo do processo de criação da canção engajada no Brasil, que representou a atitude de compositores dispostos a "cantar as belezas do futuro" (Tinhorão, 1986, p. 243). Tal crença futura envolvendo a forma com que estaria resguardada a esperança do povo em dias melhores tornou-se um tema recorrente entre os artistas desta geração, o que representou, por um lado, um ato de resistência – no sentido da perseverança – como também uma crise na qual Walnice Galvão, em 1968, acusaria os músicos de não romperem com os padrões escapistas das canções tradicionais, apesar de todas as intenções críticas. Chico Buarque destacou-se nesse contexto com canções como *Apesar de você*<sup>8</sup> e *Quando o carnaval chegar*<sup>9</sup>, enquanto Geraldo Vandré lançou *João e Maria*<sup>10</sup> e *Porta-estandarte*<sup>11</sup>. Em *Marcha da quarta-feira de cinzas*, Vinicius deposita sua esperança nos versos "A tristeza que a gente tem / Qualquer dia vai se acabar / Todos vão sorrir / Voltou a esperança / É o povo que dança / Contento da vida / Feliz a cantar", utilizando-se da temática e das categorias em torno do conceito de carnavalização para indicar

8 "Apesar de você / Amanhã há de ser / outro dia [...]."

9 "Eu tô só vendo, sabendo, sentindo, escutando / Não posso falar / Tô me guardando pra quando o carnaval chegar [...]."

10 "Quem sabe o canto da gente / Seguindo na frente / Prepare o dia da alegria [...]"

11 "Certezas e esperanças pra trocar / Por dores e tristezas que bem sei / Um dia ainda vão findar / Um dia que vem vindo / E que eu vivo pra cantar / Na avenida girando estandarte na mão pra anunciar [...]."

sua resistência a qualquer fim de festejo ou princípio de imposição. Os versos supracitados apontam para o que Bakhtin (1981; 1987) reconhece como visão de mundo carnavalesca, que transcende o caráter puramente degradativo de tal festividade e adquire sentido regenerador e renovador da vida. Embora a temática abordada pelo autor sugira uma expressão descontraída, a tônica da canção gira em torno do lamento e da decepção, evidenciando uma espécie de melancolia intrínseca ao *ethos* do povo brasileiro, especialmente naquele contexto, mesmo sendo conhecido como representante do país do carnaval, do futebol, da “ordem e do progresso”.

Isso posto, buscamos evidenciar o fenômeno da carnava-  
lização como noção de engajamento na referida canção. Partindo do princípio de que Vinicius de Moraes consagrou-se como raro artista a bem transitar no campo erudito e popular da cultura brasileira, a obra analisada representa uma importante junção da forma lírica e coloquial, expressando, ao mesmo tempo, os costumes relacionados à festa popular mais importante do país, assim como, em metáfora, a denúncia de um tempo sombrio que estava por vir. Unindo a esfera metafórica da liberdade utópica ao jogo melódico elaborado por Carlos Lyra, conclui-se que a performance de Vinicius e Toquinho pode ser considerada, além de um lamento pelo fim do carnaval representado no dia fúnebre da quarta-feira de cinzas, um efetivo hino de resistência à ditadura militar no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BORGES, A. E. **Vinícius de Moraes**: cultura e história (1930 - 1970). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CASTELLO, J. **Vinicius de Moraes**: o poeta da paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CONTIER, A. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto. **Revista Brasileira de História**, vol. 18, n. 35, p. 13-52, 1998.

COSTA, N. B. **A produção do Discurso Lítero-Musical Brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GALVÃO, E. N. **Saco de gatos**: ensaios críticos. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1976.

HOLLANDA, H. B. **Impressões de viagem**: CPC, Vanguarda e Desbunde 1960/70. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

MORAES, V; TOQUINHO. **O poeta e o violão**. Milão: RGE, 1975.

NAPOLITANO, M. **Seguindo a canção**: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969). São Paulo: FAPESP, 2010.

RIDENTI, M. **Em busca do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

RODRIGUES, O. A. A. **O amor, o sorriso e o povo brasileiro**: Vinicius de Moraes e os movimentos culturais do Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOUZA, L. C. **Tempo e espaço nos ponteiros de M. Camargo Guarnieri**: Subsídios para uma caracterização fenomenológica da coleção. Tese (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

TATIT, L. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

TATIT, L. **O século da canção**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

TINHORÃO, J. R. **Pequena história da música popular**: da modinha ao Tropicalismo. 5. ed. São Paulo: Art Editora, 1986.

WISNIK, J. M. **A Gaia Ciência**: Literatura e Música Popular no Brasil. São Paulo: Publifolha, 2001.

Esta pesquisa faz parte da tese defendida em outubro de 2022  
no Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL - Universidade  
Federal do Espírito Santo (UFES).

# **O MEMORICÍDIO E A ESCRITA FORA DO CÂNONE: MARIA FIRMINA DOS REIS E SEU PROJETO LITERÁRIO**

Denise Santiago Figueiredo

# 2

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a chegada da imprensa em 1808, se dá com a vinda da família real portuguesa e, em 1833, se tem a primeira publicação da chamada imprensa negra. O aparecimento de um periódico brasileiro protagonizado e direcionado para negros ocorreu no Rio de Janeiro, com o jornal *O Homem de Cor* ou *O Mulato*, fundado por Francisco de Paula Brito. Ana Flávia Magalhães Pinto (2006) afirma que a razão de ser de todas as folhas pesquisadas figuram dos conflitos gerados pelas múltiplas consequências causadas pelo desrespeito à cidadania dos sujeitos negros, bem como pelo preconceito.

Nos séculos XIX e XX, a imprensa negra discute intensamente a questão abolicionista, levanta-se contra o preconceito racial e é pautada na afirmação social dessa população. Esses jornais e revistas eram, de modo geral, compostos por coletivos, que também utilizavam os periódicos para divulgar eventos próprios voltados para o público negro. A importância da imprensa no cotidiano dos afrodescendentes se destaca pela participação nos processos de consolidação política e social do país. Esse interesse comum fez esses setores, movimento social e mídia, caminharem em conjunto desde o período dos primeiros cadernos. Os jornais, geralmente, eram criados para potencializar redes de associativismo político-cultural preexistentes (Pinto, 2006).

Foi precisamente pelo espaço dado por um editor de um jornal da imprensa negra, que escritores negros encontraram incentivo para publicação de seus primeiros textos. Nesta esteira, têm-se o nome de Machado de Assis, que na Tipografia Dois de Dezembro, de Paula Brito, ainda com pouca idade, foi empregado como revisor de provas e, em 1855, publicou sua primeira poesia: *Ela*, na *Marmota Fluminense* (Pinto, 2006). De maneira geral, a importância dos jornais para a luta contra o racismo, enquanto um sistema de poder, também se dá por sua convergência junto à arte literária. Pois é no jornal,

com colaborações, principalmente publicando poemas, que outro nome se destaca: a escritora Maria Firmina dos Reis. A maranhense conquista espaço para divulgar sua obra atribuindo ao universo literário outra acepção, principalmente no tocante aos personagens afro-diaspóricos e sua descendência.

Na literatura, por muito tempo, os descendentes de escravizados apareciam como temática predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. Luiz Silva Cuti (2010, p. 9) assevera que “A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade”. Nesta perspectiva, as ideias para a construção do que iria compor a literatura brasileira vinham dos cânones literários, escritas predominantemente brancas e masculinas, assentadas como referências únicas e intocáveis. A maneira como os escritores tratavam os temas relativos às vivências dos africanos e de sua descendência no Brasil era marcada pelos ideais europeus, tentando projetar a futura nação e abordando o inevitável encontro entre os povos, sobretudo a preponderante dominação europeia desde o início da colonização.

Uma elite intelectual endossava as teorias que disseminavam a soberania da raça branca, legitimando assim “todo o processo escravista no estatuto colonial e a discriminação no pós-Abolição” (CUTI, 2010, p. 10). Dessa forma, a literatura produzida até então se abastecia de critérios que atendiam aos interesses do grupo ligado ao poder econômico e político. Autores que não se adaptaram aos moldes impostos permaneciam afastados ou esquecidos, muitas vezes por insistirem em temáticas que não consistiam na sublimação branca. A obediência a padrões que mantinham a afrodescendência em posição de sub-humanidade sobreviveu pelas teorias raciais que atingiam também a academia, como o determinismo que serviria de modelo para a crítica literária no século XIX.

Com efeito, o branqueamento da intelectualidade negra dos séculos XIX e XX tentou manipular e apagar as tentativas de construção de memórias que revelassem a subversão a um sistema colonial que impedia a autonomia e a igualdade entre povos que constituíam a nação. Assim, muitas experiências e conquistas de pessoas negras ficavam submersas ou camufladas por histórias únicas, oficiais, principalmente no que diz respeito aos âmbitos culturais, artísticos e intelectuais, como a literatura e a imprensa produzidas por estas pessoas e sua descendência.

## O MEMORICÍDIO NO ENQUADRE LITERÁRIO DAS MULHERES BRASILEIRAS OITOCENTISTAS

Para a mulher escritora o desafio era grande, pois além de ser cerceada em seu próprio lar, a crença sobre sua inferioridade intelectual era legitimada por teorias científicas e com isso, a educação, como acontecia desde o período colonial, voltava-se para a formação masculina, prerrogativa assegurada por leis e válida para os níveis primário e secundário. Somente em 1881, classes profissionalizantes foram formadas para atender à demanda feminina no Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, fundado 24 anos antes. Os cursos, porém, ainda reforçavam os papéis tradicionalmente vinculados às mulheres. O patriarcado não foi um acidente, pois deliberou a tomada de poder pelos homens que perpetuaram um sistema de repressão e de controle destinado a manter as mulheres com voz interdita. Constância Lima Duarte (2018), em *Arquivos de mulheres e mulheres arquivadas*, adverte que a exclusão cultural das mulheres escritoras estava associada irremediavelmente à submissão e à dependência econômica. Se o talento criador não era exclusivo dos homens, os meios para desenvolvê-lo eram.

A autora lembra ainda que nas últimas décadas do século XIX, e mesmo nas primeiras do XX, a publicação de uma obra por uma escritora costumava ser recebida com desconfiança, descaso ou com condescendência. Por isso era comum a utilização de pseudônimos para publicação de textos literários e, ainda, muitas mulheres buscavam publicações independentes, por meio de grupos que se uniam para criação de jornais e revistas que atravessaram muitas vezes os limites de suas cidades, estados, e se converteram em verdadeiras redes de informações e cultura<sup>1</sup>. Outras, apesar de tudo e todos, ousaram escrever poemas, contos, romances, teatro e publicaram seus livros, que com o tempo se perdiam nas primeiras edições e no esquecimento. Constância Duarte (2018, p. 68) afirma:

Para cada escritora encontrada, outras, muitas outras sucumbiam no silêncio. A censura e a repressão trabalhavam juntas para destruir o arquivo, antes mesmo de tê-lo produzido [...]. Pulsões de morte jogam o arquivo na amnésia, na aniquilação da memória, na erradicação da verdade. Não foram poucos os poemas de Auta de Souza que seus irmãos alteraram, antes de enviá-los para a publicação. Também não foram poucas as obras de escritoras queimadas e destruídas por filhos e maridos ciumentos de seus talentos.

A situação hierarquizada das mulheres no Brasil e as imposições que as abafavam, fez com que nunca fosse tarefa fácil buscar pela memória cultural em um país que não cultua a memória (Duarte, 2018). A escrita pode ser tomada como protetora da memória, pois

1 Zahide L. Muzart (2003), em seu artigo *Uma espiada na imprensa do século XIX*, destaca a memória literária das mulheres brasileiras no século XIX, examinando alguns periódicos por elas fundados e dirigidos. Detém-se principalmente em Juana Paula Manso, fundadora do *Jornal das Senhoras*, o periódico de Maria Josefa Pereira Pinto. Destaca ainda o esquecimento político que os cercou e assinala a importância dessas publicações no despertar da consciência das mulheres para a necessidade de conquistarem direitos fundamentais ligados à educação, à profissionalização e, posteriormente, ao voto. Outra importante fonte de pesquisa a este respeito é o estudo realizado por Constância Lima Duarte (2017): *Imprensa feminina e feminista no Brasil – Século XIX*, que apresenta a história das mulheres e do movimento feminista no Brasil, por meio de uma cartografia de jornais e revistas que circulavam no país ao longo do século XIX e que tinham a mulher como público-alvo.

pode mantê-la viva. Nesse sentido, a educação foi a primeira bandeira defendida pelas feministas, pois com o domínio da escrita se levantaram reflexões críticas. Assim, por meio do rompimento com o analfabetismo, as mulheres que publicaram tiveram que enfrentar o corporativismo masculino, que dominava instâncias como: jornais, tipografias, escolas, tribunais. Por essa razão, estes grupos no poder, sejam políticos e econômicos, ou sejam intelectuais, operaram ao longo do tempo tentativas de controle sobre a escrita, sobre a memória.

A esse respeito, quando se pensa em memoricídio para designar o assassinato da memória, ou de uma cultura, reflete-se também no processo de opressão e negação da participação das mulheres no decurso da história, portanto de mulheres que teceram histórias, que criaram arte e cultura, que construíram memória. Constância Lima Duarte (2019) ao discorrer sobre o assunto em *Memoricídio: o apagamento da história das mulheres na literatura e na imprensa*, atesta que poucos nomes de mulheres escritoras são conhecidos porque foram sistematicamente alijados da memória e do arquivo oficial. A ausência de escritoras nos séculos passados e nas primeiras décadas do XX estava de tal forma naturalizada, que houve muita demora para questionar a possibilidade de elas terem existido, para refletir a respeito dos mecanismos de exclusão que atuaram para a formação do cânone literário, que historiadores e críticos, consciente ou inconscientemente, exerceram. Sendo assim, o memoricídio, como assassinato da memória de uma cultura, como postula Duarte (2019), exprime bem a situação do que foi cometido contra mulheres que produziram arte, como a literatura e a música, durante muito tempo no Brasil. Mulheres, por mais reconhecidas e elogiadas em seus tempos históricos, quando morriam, morriam também sua memória, sua produção, sua obra.

As razões históricas e ideológicas que são responsáveis por este memoricídio cometido contra a memória cultural de mulheres faz parte de uma amnésia social que, perpetrada na sociedade brasileira, traz graves danos à formação da identidade cultural dos povos que

constituem o país. Por meio de suas obras – romances, poemas, diários, contos, dramas, comédias, ensaios e crítica literária – as escritoras expressavam suas emoções, sua visão de mundo, além de lúcidas reflexões sobre educação, condição da mulher na sociedade patriarcal, direito ao voto, participação na vida social e a desumanização consumada pela colonização contra pessoas negras, como é o caso de Maria Firmina dos Reis. O contexto em que a autora se encontrava imersa, o Brasil oitocentista e o início do século XX, foi um período escravocrata e patriarcal, nos quais mulheres pobres e negras compunham um grande número populacional, o que é sentido até os dias atuais.

A compreensão do memoricídio em relação às obras de mulheres negras e aqui, sobretudo, ao que diz respeito à autora maranhense, fica evidente quando se analisa o que aconteceu durante os referidos séculos com base nas relações disseminadas pelas instâncias de poder e os desdobramentos que esses locais de opressão causaram, sobretudo ao patrimônio cultural dos povos de origem africana. Dessa maneira, entende-se que a própria academia, um lugar que deveria ser constituído a partir da ideia de democracia e construção de conhecimento, historicamente negou espaço para a voz de pessoas negras.

O racismo, assim, como ato contínuo, assentado em uma ótica hierárquica que constrói estruturas em uma sociedade de modo a colocar negros e descendentes em posições subalternas, destrói memórias, para que elas não ascendam e não sejam parte da cultura do país. Ao enfatizar que o tempo afeta e enfraquece a memória, Fernando Báez (2010) atesta que sua passagem conduz ao declínio, o desaparecimento de circunstâncias susceptíveis da memória da linguagem ou de qualquer outra memória de natureza cultural.

A produção literária se transformou em instrumento para a divulgação de princípios caros à elite, estabelecendo relações que consolidaram o programa político vigente. O extermínio da memória da obra de Maria Firmina dos Reis, – autora de seu tempo – principalmente na primeira metade do século XX, acentua a prática contra

aquelas que transcenderam o modelo dominante, em um pioneirismo nem tanto por estarem entre as primeiras mulheres a se arriscarem em gêneros públicos, mas fundamentalmente por se colocarem na contramão ou simplesmente por quebrarem padrões na criação e no entendimento em se fazer arte. Dessa forma, a contribuição de Firmina dos Reis para nossa literatura consiste na antecipação de uma posição que nem mesmo alguns intelectuais masculinos com intensa participação nos movimentos anti escravagistas sustentaram.

## MARIA FIRMINA DOS REIS E SUA LITERATURA: OUTRAS ALEGORIAS AO PROJETO ROMÂNTICO

*"É tempo de caminhar em fingido silêncio,  
e buscar o momento certo do grito,  
aparentar fechar um olho evitando o cisco  
e abrir escancaradamente o outro"*

(Evaristo, 2020).

Os artistas brasileiros que estavam inseridos no contexto do Romantismo buscavam novos símbolos para representar a nação recém-inaugurada. Então, o eurocentrismo e o racismo, a que eram submetidas as populações originárias, acabavam de alguma maneira sendo validados por críticos literários, a fim de acompanhar a marcha da desejada civilização. Logo, a adoção do projeto literário romântico se alicerçava nas escolhas estéticas que davam conta de interpretar ou representar seu país, de acordo com o artista que o concebesse.

A importância de Úrsula não se dá somente por ser o primeiro romance publicado por uma mulher negra na literatura brasileira, como salientou Eduardo de Assis Duarte (2004), mas também

pelo comprometimento político que atravessa sua escrita literária, como afirma Régia Agostinho Silva (2013), o que se desdobra em sua criação, por meio de suas escolhas estéticas. A autora, inserida no Romantismo brasileiro, concebe alegoricamente as características da estética.

Neste sentido, em seu conto indianista *Gupeva*, mesmo tendo em face a necessária visibilidade a um mito fundacional, a escritora não deixa espaço para qualquer tipo de glorificação do passado, o que em outros textos servia de aparato para atenuar a violência das relações estabelecidas pela empreitada colonialista. Longe disso, a autora evidencia a irreconciliável diferença entre indígenas e europeus. Nesse sentido, Rafael Balseiro Zin (2017, p. 40), salienta:

Gupeva se apresenta como uma novidade. Ao invés de estabelecer a origem da nação com base em um mito fundador, cuja tônica revelaria a hibridez e as interculturalidades de nossa gente, a maranhense nega a própria possibilidade de uma fundação, uma vez que, pautado pela exploração da mão de obra forçada, o Brasil jamais poderia ser considerado um país digno de futuro.

O Romantismo brasileiro ganhou sua própria interpretação: a impregnação das vozes sociais que é parte constitutiva do romance aparece na literatura nacional como uma só, a do colonizador. Em *Gupeva*, publicado em 1861, dois anos depois de *Úrsula* e, portanto, quatro depois de *O Guarani*, de José de Alencar, outras vozes têm volumes, ritmo e tonalidades distintas dos opressores. São muitas as distâncias entre os dois textos, mas, uma que chama a atenção é a não retenção do cristianismo como ótica de salvação, no caso de *Gupeva*. Enquanto em *O Guarani*, Peri nega sua cultura e se converte ao Cristianismo depois que o pai de Ceci lhe adverte: “Porque se tu fosses cristão, eu te confiaria a salvação de minha Cecília” (ALENCAR, 1952, p. 351), *Gupeva* não se afasta de sua crença e enfatiza: “O sedutor de Épica, mancebo, era um francês, um francês é um cristão; bem, desde essa hora eu deixei de o ser. Tupã não abandona

seus filhos... mancebo, eu não amo o Deus dos Cristãos. O conde de... era filho da Igreja" (Reis, 2017, p. 157).

Adriana Barbosa de Oliveira (2007) explica que os romances amorosos ambientados no século XIX costumavam despertar sentimentos de nacionalismo. Dessa maneira, a verve escolhida pelos autores brasileiros se encaminharia para esse enredo, já que os protagonistas apresentam características e origem distintas, e sempre enfrentam problemas para consumarem a relação. A metáfora então se completa a partir da ideia da paixão do casal, que, com origens e lógicas distintas, enfrentando barreiras, consegue se unir conjugal e sexualmente: "Descobre-se, então, nesse projeto, uma tentativa de superar, por intermédio do amor, as divisões existentes" (Oliveira, 2007, p. 36). Um amor forjado e condicionado a um fim trágico, como em *Gupeva*, sem possibilidade de futuro e reforçando a representação de um passado sombrio por meio da natureza embotada e fúnebre, alegorizada na própria protagonista, que só era bela quando realmente pertencia e se trajava como uma de sua gente. Quando Épica retorna da Europa, sua beleza não é mais a mesma: "Era todo artifício aquele trajar até então desconhecido do moço índio; ele sentiu repugnância em ver aquela, que era tão simples no meio da solidão, ornar-se agora de trajes, que faziam desmerecer sua beleza, e seus encantos" (Reis, 2017, p. 153-154).

Em um país onde não existia burguesia propriamente dita e que seguia os ditames da elite, composta predominantemente por proprietários de terra, a figura do herói nacional elaborada por Alencar só foi aceita como símbolo porque se revestia das mesmas contradições da sociedade na qual foi concebida, por isso é homogeneizada aos elementos necessários para a construção da nação e para a originalidade da literatura. Os temas levantados pela autora maranhense percorrem um caminho singular dentro da estética romântica e parecem de algum modo convergir com o que Michael Löwe e Robert Sayre (2015, p. 47) escreveram na obra *Revolta e melancolia*:

Repúdio à realidade social atual, experiência de perda, nostalgia melancólica e procura do que foi perdido: tais são os principais componentes da visão romântica. (...) É a subjetividade do indivíduo, o desenvolvimento da riqueza do eu, em toda a profundidade e complexidade de sua afetividade, mas também em toda a liberdade de seu imaginário. (...) A exaltação romântica da subjetividade – considerada erroneamente a característica essencial do romantismo – é uma das formas da resistência à reificação.

A reificação das relações sociais, a partir da ótica da modernidade ligada ao contexto político-econômico estabelecido nos oitocentos do Brasil não deixava que personagens como indígenas, mulheres negras, sejam brasileiras, sejam africanas, trouxessem memórias e desempenhassem papéis significativos. As propostas conservadoras operaram à reprodução de atitudes e valores no cotidiano das relações, tomando o caminho das reproduções de tradições e assimilação de traços pertencentes ao eurocentrismo, o que legitimava e conferia à realidade um formato desigual. Nesse sentido, Quijano (2005), quando descreve a homogeneização da população de um Estado-nação moderno, alcança a percepção sobre o controle da geração e da gestão das instituições de autoridade pública e dos mecanismos de violências projetadas na dependência histórico-estrutural, o que também inclui a instituição literária.

A literatura escrita por Firmina dos Reis utiliza as vozes negras de seus personagens para contar histórias a partir da ótica do vencido, como “vítimas” e não “algozes” como era comum na literatura oitocentista, segundo Eduardo A. Duarte (2016). A resistência está em dar lugar aos corpos e vozes negras como sujeitos dentro da nacionalidade que foi forjada pelo sangue e suor desses seres humanos. Em *A escrava*, publicado um ano antes da Lei Imperial 3.353, que foi promulgada em 13 de maio de 1888, ao se referir aos traficantes, a autora não hesita e é direta: “traficante de carne humana. Ente abjeto, e sem coração!” (Reis, 2017, p. 203). A narração denunciadora de

desumanidades partilhada entre duas mulheres, uma negra e outra branca, e, ainda, a voz narrativa se faz sem rodeios. Com timbres distintos, essas vozes se harmonizam para denunciar o sistema que “sempre será um grande mal” (Reis, 2017, p. 194). Mesmo inserido em um momento histórico em que o abolicionismo já havia conquistado contornos vibrantes e discursos acalorados, o conto se distingue de outros textos arrolados dentro da perspectiva estética canônica entendida como condoreira, na medida em que sonoriza e equaliza vozes negras e brancas para questionar, denunciar e estigmatizar o sistema escravagista, o que outros textos, mesmo ganhando destaque por sua lógica abolicionista, não fizeram.

O momento histórico em que Úrsula foi concebido é outro. Por isso, a forma como Reis compõe sua escrita se dá por meio de artifícios em que utiliza aspectos concernentes ao trato romântico, mas sem deixar de combater a lógica colonialista. Com esse propósito, amplifica vozes negras que por muito tempo eram inaudíveis. Assim, embora utilizasse o fundamento romântico como desvio de atenção, a forma direta como levanta as questões que gravitam na sociedade escravocrata e patriarcal se assenta à medida que o enredo vai se ajustando. Ao articular o maniqueísmo, algo empregado no Romantismo advindo das culturas judaico-cristãs, a artista posiciona bem seus personagens. Assim, sua escrita fortalece ainda mais a humanidade dos personagens negros que sofrem pelas mãos de seus algozes, bem como estabelece outro ponto de contato com uma modalidade romântica: a religião.

Segundo Löwe e Sayre (2015, p. 53), a religião é “em suas formas tradicionais ou manifestações místicas e/ou heréticas” meio de reencantamento com o mundo degradado pela modernidade. Contudo, o viés cristão que atravessa os textos prosaicos e poéticos de Maria Firmina dos Reis se revela com alegoria própria, aparece como método de apelo ao coletivo. Por isso, se constata que, por meio do discurso segundo o qual todos são filhos do mesmo pai, benefícios são alcançados e se estendem não apenas para o interior

da obra artística, mas para seus leitores. Ao suscitar o discurso religioso, Firmina dos Reis afasta-se dos discursos políticos abolicionistas, empreendidos pelos intelectuais da corte, e estabelece contato direto com o público por meio dos valores cristãos.

As falas em prol da axiologia cristã para estigmatizar o regime e seus métodos não estão somente concentradas em Preta Suzana, personagem de Úrsula, mas, como lembra Eduardo de Assis (2016, p. 45): “a todo instante, as alusões a Deus permeiam a fala dos escravos, e dos homens e mulheres livres sensíveis aos predicados cristãos, tanto quanto o discurso do narrador”. Essa aproximação junto com o cristianismo também se dá no conto *A escrava*, seja por meio da sutileza na utilização do nome do personagem Gabriel<sup>2</sup>, seja por meio da voz pungente de sua mãe, a escrava Joana. Com seus outros dois filhos arrancados de sua maternidade, sua voz é atravessada pelo clamor cristão: “– Por Deus, por Deus, gritei eu, tornando a mim, por Deus, levem-me com meus filhos!” (Reis, 2017, p. 204).

Há ainda a personagem sem nome, uma senhora de “sentimentos sinceramente abolicionistas” (Reis, 2017, p.193), que equaliza a moral religiosa e cívica para assentar seu posicionamento em prol da abolição. Para tanto, discute o princípio básico circunscrito na ótica cristã, o da igualdade e fraternidade: “Para que se deu em sacrifício, o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro alento? Ah! Então não é verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade!? (Reis, 2017, p. 193). Desse modo, a moral cristã é convocada pela autora não por meio do medo ou imposição dos valores e da própria crença, mas como modo de acionar dispositivos para

2 O nome Gabriel tem origem hebraica e significa “emissário do senhor” ou ainda “homem de Deus”. Segundo a crença católica, de todos os anjos e suas hierarquias, Gabriel ocupa um lugar importante já que é o anunciador, por excelência, das revelações divinas, por isso está mais perto da humanidade. No novo testamento, no Evangelho de Lucas, são citadas duas passagens importantes de sua tarefa como emissário das boas novas: ao anunciar ao sacerdote Zacarias que sua esposa Isabel teria um filho profeta, João, e ainda, quando conclama a encarnação do filho de Deus a Maria, sua mãe.

alvejar a hipocrisia da Igreja que sustentou o sistema escravagista<sup>3</sup> (Duarte, 2016).

Ainda segundo Löwe e Sayre (2015, p. 53), a religião não é o único meio escolhido pelos românticos: “eles também se voltam para a magia, as artes esotéricas, a feitiçaria, a alquimia, a astrologia; redescobrem os mitos pagãos ou cristãos, as lendas, os contos de fadas, as narrativas góticas”. Nesse sentido, o gótico também aparece como ferramenta dos escritores românticos, e no Brasil, segundo Zahidé Muzart (2008, p. 307):

O romance gótico praticamente não foi desenvolvido visto que a escola romântica brasileira estava muito mais preocupada em edificar uma identidade nacional homogênea, não havendo abertura para um estilo considerado “menor”. Mas a estética gótica foi surgindo espontaneamente quase como uma alegoria de um Brasil onde a cor ainda não tinha espaço.

Em Úrsula, a criação alegórica do monstro conferida ao vilão Fernando marca o gótico no romance firminiano, bem como a descrição soturna dos cenários e o empalidecer das cores, como afirma Muzart (2008). Outros pesquisadores apontam a singularidade do gótico em Úrsula, como Laísa Marra (2020), que procura responder questões em torno do motivo e das estratégias narrativas do “sub-gênero” que foram trabalhadas pela maranhense. Dessa maneira, a pesquisadora salienta que o romance é construído a partir de dois paradigmas que não se coadunam, o nacionalista e o gótico.

3 Segundo Emília Viotti da Costa (1999, p. 354-355), “A Igreja bem cedo estabeleceu um compromisso entre escravidão e cristianismo, encontrando na tradição ocidental os argumentos para justificar a escravidão de negros. Durante o período colonial, a teoria da ‘guerra justa’ forneceu a base lógica para a escravidão: aqueles que se opunham ao cristianismo mereciam ser escravizados. Num mundo governado pela Providência Divina, a escravidão era uma punição para o pecado: os negros deviam pagar por transgressões presentes ou passadas. A Igreja limitava-se a recomendar benevolência ao senhor e resignação ao escravo; o pecado do senhor era a crueldade, o pecado do escravo era a revolta – uma teologia com óbvias implicações conservadoras. Como a Igreja católica era uma instituição universal, não havia grupos religiosos que questionassem a legitimidade da escravidão, como os quakers, por exemplo, faziam nos Estados Unidos”.

No entanto, ao combinar tais demandas, Maria Firmina, de acordo com Marra (2020), caracteriza as mazelas conferidas à nação colonialista ao mesmo tempo que provoca o reconhecimento das injustiças por parte do opressor, já que este não seria punido nem pela Igreja nem pelo Estado. Pois: "O poder que lhe é legitimado pela sociedade patriarcal e escravocrata vale quase como um poder sobrenatural, pois o autoriza a agir como bem entende sobre os corpos e destinos daqueles que são socialmente inferiorizados" (Marra, 2020, p. 172). Dessa maneira, o gótico é utilizado para "representar o senhor de escravos em sua ação monstruosa com relação a mulheres e escravizados" (Marra, 2020, p. 172). Por meio das caracterizações atribuídas à escravidão e a estes senhores de escravos, que na obra são o pai de Tancredo<sup>4</sup>, Paulo B.<sup>5</sup> e Fernando P.<sup>6</sup>, se opera o gótico alegoricamente para retratar o horror das tantas desumanidades, o que também se estende à própria sociedade escravagista.

Outro aspecto que reitera a escrita contrastante de Firmina dos Reis é a animalização atribuída aos antagonistas, aos senhores escravagistas de seus textos. De forma desmedida, a zoomorfixação era utilizada na estética naturalista nacional principalmente para descrever e aproximar homens e mulheres negras a animais, legitimando assim, a lógica da suposta inferioridade da raça negra. Nesses textos, se expunham situações vivenciadas por personagens negras com fins ao estigma ou à assimilação racial atravessada pelo embranquecimento. Danos irreversíveis da violência que imprimiu a supremacia branca e que se arrastam até a contemporaneidade. Reis (2017) subverte essa lógica da animalização imposta ao negro

4 "Oh, meu pai... Minha mãe era uma angélica mulher, e vós, implacável no vosso ódio, envenenastes-lhe a existência, a roubastes ao meu coração... Oh! Suas cinzas, senhor, clamam justiça contra os autores de seus últimos pesares, contra aqueles que riram sobre suas dores" (REIS, 2017, p. 84).

5 "O comendador P.. derramava sem se horrorizar o sangue dos desgraçados negros" (REIS, 2017, p. 104).

6 "Assassino de Tancredo, de Túlio, de Paulo, e de Susana! Monstro! Como a fera dos bosques aco-metestes a Tancredo e covardemente o assassinastes: como um verdugo cruel punistes a Susana de um crime que não tinha...oh!" (Reis, 2017, p. 181).

e atribui ao senhor de escravos características próprias em torno do campo semântico do mundo animal. Em *Úrsula*, Fernando P. apresenta todo o seu embrutecimento por meio dos traços animalizados:

— Mentos! – bradou com voz de trovão. Levantou-se com ímpeto, e como um tigre que se arremessa à presa ia cair sobre a infeliz Susana (REIS, 2017, p. 148).

A Fernando, porém, tardava por demais a hora da vingança; vigiava de parte a sua presa, seguia-lhe os passos, e nutria de infernal esperança o coração ávido de sangue e vingança (Reis, 2017, p. 159).

E caiu prostrada aos pés de Fernando, que semelhante à hiena, que meneia a cauda e lambe os beiços, porque a presa lhe não escapará, olhava-a sorrindo de ferocidade (Reis, 2017, p. 171).

A monstrosidade conferida a Fernando também é utilizada por Firmina dos Reis em *A escrava*. Ao descrever o opressor da escravizada Joana, “senhor Tavares”, de “furioso como tigre” (REIS, 2017, p. 207), a autora marca neste conjunto simbólico a desumanidade guiada pelo instinto dos senhores escravagistas. O conflito racial nas obras de Firmina se dá por meio de técnicas que viabilizem a “fácil aceitação popular, a fim de utilizá-las como instrumento a favor da dignificação dos oprimidos” (Duarte, 2004, p. 269). Com isso, não apenas vozes de pessoas negras ganham autonomia nas letras firminianas, mas também as vozes de mulheres. Identidades construídas e que não são sublimadas pelas autoridades masculinas tornando-se sólidas à medida que os textos são protagonizados por elas.

A primeira mulher que chama atenção nas obras firminianas é a Preta Suzana, de *Úrsula*. Descrita ao longo da narrativa e chamada por Túlio como mãe Suzana, ao narrar sua ancestralidade no capítulo com seu nome, ela verbaliza sua humanidade expondo seus sentimentos e cotidiano em África. Neste sentido, mãe Suzana pode ser vista como uma representação que se aproxima do personagem título de *A Cabana do pai Tomás*, de Harriet Beecher Stowe.

A escritora maranhense dá um tratamento “épico” para sua personagem pois, **Mãe Susana**, como salienta Luiza Lobo (1993, p. 229): “transforma-se ao final em heroína, caminhando pela estrada a recitar salmos, recusando-se a fugir e enfrentando a morte ordenada pelo tio de Úrsula”. Na obra de Stowe, **Pai Tomás** também aceita sua morte. No capítulo intitulado: “o mártir”, quando Tomás se recusa a dizer a Simon Legree (o senhor de escravos cruel que o oprimia) onde as duas escravas foram, Legree diz aos seus homens para matar o escravo. Aceitando o destino, já próximo de sua morte, Tomás perdoa os assassinos que o espancaram impiedosamente. Com sua obra, Maria Firmina responde ao texto de Stowe, ao mesmo tempo em que funda e avoluma a presença de uma mulher, que em si mantém várias identidades sociais: mulher, idosa, africana, escravizada<sup>7</sup>.

A outra mulher escravizada que aparece e ganha destaque nos textos firminianos é a também mãe, Joana, que além das mazelas perpetradas pela escravização sofre com a perda de seus dois filhos menores. A maternidade negra nunca foi legitimada pelos senhores de escravos. Acreditava-se no desprezo por parte destas mães, impondo-lhes uma maternidade vivida no abandono ou na distância. Muitas obras literárias por muito tempo foram ávidas em estigmatizar as pessoas negras, não se preocupavam em corporificar as dores das mulheres, sobretudo àquelas que tinham filhos. Beatriz Nascimento (2015, p. 108), em *Literatura e identidade*, afirma:

o negro não fala nessa literatura de seus anseios mais íntimos enquanto homem, da sua visão de mundo verdadeira, das diversas gamas de sua psicologia, enquanto um discriminado ou despossuído, assim como em decorrência da dinâmica política mais ampla frente a esse estado de coisas. Frente ao quadro descrito, esta característica não seria mesmo possível de se desejar.

7

A avó Engrácia de Firmina era africana e já idosa, faleceu no ano do lançamento de Úrsula. É possível que ela seja a inspiração para a autora para a construção da personagem Suzana. Segundo Luiza Lobo (1993) tanto mãe Suzana quanto a mãe Joana de *A escrava* transmitem a impressão de serem pessoas que a escritora realmente conheceu.

A base em que se desenvolveu a literatura canônica marcada principalmente pela discriminação, exploração dos corpos maternos e pela segregação familiar decorrente da diáspora africana, é respondida de forma peculiar no texto firminiano. Leda Martins (2007), em *A fina lâmina da palavra*, afirma que escritores (as) afrodescendentes exercem a partir do século XIX o ofício das letras em direção oposta ao âmbito literário no qual predominam os imaginários e “tradições retórico-discursivas” europeias, contrariando, portanto, toda a lógica de contextos socioeconômicos e inter-raciais adversos e restritivos (MARTINS, 2007, p. 58). Desse modo, a pesquisadora com base nas produções literárias feitas por mulheres negras na atualidade, escreve:

não nos é difícil perceber que a letra ficcional e poética torna-se, em seus textos, um instrumento e um locus privilegiado para uma potente e persistente rasura, descon-tinuidade e desconstrução, tanto dos inumeráveis vícios de figuratização da persona negra feminina na literatura brasileira quanto de alçamento de uma voz alterna em relação ao racismo e sexismo que permeiam oblíquas práticas discursivas. Tanto a tradição literária quanto seus engenhos retóricos-ideológicos são revisitados pelas lentes dessas escritoras, que plissam os itinerários familiares do nosso cânone, nele imprimindo e espargindo uma certa disritmia e dissonância tonificantes (Martins, 2007, p. 64).

Maria Firmina dos Reis, ao dar vida a personagens femininas negras que falam por si, imprime um lugar único de conquista nos textos oitocentistas, seja pela preta Suzana, que mostra as dores que atravessam o corpo da mulher negra, seja pela mãe Joana, que evidencia a impossibilidade de viver a maternidade em sua plenitude.

Ainda sobre a perspectiva das vozes femininas que emanam dos textos firminianos, encontram-se as das mulheres brancas e indígenas. Todas, também construídas com distintas perspectivas. Com a resposta aos textos construídos por homens, onde as vozes narrativas em primeiro plano são predominantemente masculinas,

Firmina dos Reis alegoriza sua escrita para contar histórias a partir das versões dessas múltiplas vozes. Como Épica (mãe e filha) que, mergulhadas no contexto da nacionalidade exigida pelo âmbito romântico, não se coadunam com os demais textos do período, já que são constituídas de humanidade e valorização de seus aspectos étnicos e culturais. No entanto, estes são aniquilados, recaindo sobre elas a morte, como resposta ao contato com o elemento europeu.

Com as personagens brancas, Úrsula e sua mãe, Luíza B., a mãe de Tancredo (que não é nomeada na obra), Adelaide e, ainda, a narradora do conto *A escrava* (mesmo não deixando evidências de que seja mesmo uma mulher branca), Reis não deixa de inscrevê-las em seu tempo histórico. Dessa maneira, as criações firminianas, mesmo reproduzindo padrões da época dentro do comportamento imposto pela sociedade e pela axiologia cristã, conseguem deixar suas marcas que reverberam em atitudes de resistência (Úrsula), sofrimento pela crueldade imposta pelo casamento<sup>8</sup> (mãe de Tancredo), transgressão (Luíza B.)<sup>9</sup>, coragem (abolicionista de *A escrava*) e protagonismo, construindo sua própria história (Adelaide), (Silva, 2021)<sup>10</sup>.

Comprometido com a consolidação das instituições, muitos textos no Romantismo reforçam os papéis sociais atribuídos à

- 8 A sociedade patriarcal do século XIX tinha o casamento como fundamental para a constituição de núcleos sociais básicos, um acordo de vontades entre esses grupos, determinando o controle de fortunas e poder político. Maria Firmina denuncia com esta personagem o casamento infeliz, cruel, mantido por interesses e, ainda, que leva a um ápice mais trágico que é a perda da vida da mulher.
- 9 Apesar de trazer em seu corpo o resultado da opressão masculina, a deficiência física, a falência econômica, o desamparo familiar, como salienta Juliano C. Nascimento (2009), em vários momentos da narrativa, Luíza B. demonstra ter ultrapassado os limites patriarcais a ela impostos, já que se casar com Paulo B. foi uma escolha e, ainda, o fato de denunciar as maldades do próprio marido e o irmão a colocam em uma posição de consciência e transgressão dos papéis sociais a ela imputados.
- 10 No artigo *Por uma outra leitura de Adelaide*, Régia Agostinho Silva reflete que "assim como Capitu, que foi lida e narrada pela ótica de Dom Casmurro, Adelaide é narrada pelo olhar de Tancredo" (SILVA, 2021, p. 97). Sendo assim, a pesquisadora salienta que, por ser uma mulher pobre, órfã e agregada, busca meios de sair de sua condição subalterna. No entanto, como a voz que narra Adelaide pertence a Tancredo, não se sabe como se deu o início do romance dela com o pai dele, já que seu pai era tirano. De qualquer forma há uma escolha, pois ela decide ficar casada com o pai ao invés de ficar com o filho.

mulher, expressando uma das tantas injunções da sociedade brasileira da época, que se somava à exclusão e desumanização das pessoas negras e indígenas, bem como a idealização destes últimos. A forma cifrada como Maria Firmina dos Reis atinge sua plateia se dá à medida que suas personagens e voz narrativa vão utilizando o tecido dos temas românticos para gravitar em torno daquilo que estava escancarado na sociedade brasileira: a mocinha sem final feliz; o indígena que valoriza mais sua cultura do que a europeia e não se rende ao cristianismo; os escravizados que sentem saudades e que choram a perda de sua terra, famílias e filhos e que não escondem todas as mazelas do sistema escravista; os senhores de escravos e sua perversidade, distantes da humanidade, próximos da animalidade. Sua escrita visita todas as camadas do Romantismo e, utilizando alegoria própria, coaduna de forma contrastante com o amor à pátria, atravessando a visão cristã de humanidade e amor ao próximo, e, ainda, pintando com cores góticas e com a liberdade condoreira a trajetória da literatura brasileira, definindo o seu lugar de escritora de seu tempo e de sua terra.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. **O Guaraní**. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira, 1952.

BÁEZ, F. **A história da destruição cultural da América Latina**: da conquista à globalização. Tradução: Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

COSTA, E. V. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, E. A. Maria Firmina dos Reis: Na Contracorrente do Escravismo, o Negro como Referência Moral. In: CHALLHOUB, Sidney e PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Pensadores Negros – Pensadoras Negras**. Cruz das Almas/Belo Horizonte: Editora da UFRB/Fino Traço, p. 41-58, 2016.

DUARTE, C. L. **Imprensa feminina e feminista no Brasil**- Século XIX. Dicionário ilustrado. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

DUARTE, C. L. Arquivos de mulheres e mulheres arquivadas: histórias de uma história mal contada. **Revista Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, n 30, p. 63-70, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9136>. Acesso em: 08 fev. 2024.

DUARTE, C. L. **Memoricídio**: o apagamento da história das mulheres na literatura e na imprensa. (Mesa redonda no XVIII Seminário Internacional Mulher e Literatura). Aracaju, UFSE, 2019.

DUARTE, E. A. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira. Posfácio. /n: REIS, Maria Firmina dos Reis. **Úrsula**. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC-Minas, p. 265-281, 2004.

EVARISTO, C. É tempo de aquilombar - poesia. Sítio eletrônico. Disponível em: <https://feminina.oblatassr.org/2020/11/13/por-uma-nova-construcao-democratica-e-tempo-de-aquilombar/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LOBO, L. Auto-retrato de uma pioneira abolicionista. /n: LOBO, Luíza. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LOWY, M; SAYRE, R. **Revolta e Melancolia**: O Romantismo na contracorrente da modernidade. Tradução: Nair Fonseca. São Paulo: Editora Boitempo, 2015.

MARRA, L. **A narrativa de Maria Firmina dos Reis**: nação e colonialidade. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MARTINS, L. **A fina lâmina da palavra**. O Eixo e a Roda. [S.l.], v. 15, p. 55-84, dez. 2007.

MUZART, Z. L. Sob o signo do gótico: o romance feminino no Brasil, século XIX. **Veredas**. v. 10, Santiago de Compostela, p. 295-308, 2008. Disponível em: [https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34485/1/Veredas10\\_artigo17.pdf](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34485/1/Veredas10_artigo17.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

NASCIMENTO, B. Literatura e identidade. /n: RATTs, Alex; GOMES, Bethânia (Ed.). **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015.

NASCIMENTO, J. C. **O romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis**: estética e ideologia no Romantismo brasileiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, A. B. **Gênero e etnicidade no romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PINTO, A. F. M. **De pele escura e tinta preta**: a imprensa negra do século XIX (1833-1899). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/6432>>. Acesso em: 22 jan 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, p. 107-130, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 27 mar. 2024.

REIS, M. F. **Cantos à beira-mar e Gupeva**. São Luís: Editora Academia Ludovicense de Letras ALL, 2017.

REIS, M. F. **Úrsula**: romance; **A escrava**: conto. Belo Horizonte: editora Puc Minas, 2017.

SILVA, R. A. **A escravidão no Maranhão**: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX. 177 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, R. A. Por uma outra leitura de Adelaide do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis. **Revista Firminas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 86-95, jan/jul, 2021.

ZIN, R. B. Maria Firmina dos Reis e seu conto Gupeva: uma breve digressão indianista. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2017.

**"QUARTO DE  
DESPEJO" É PURA  
MAGIA NEGRA:**  
A VOZ DISSONANTE E  
POÉTICA DE CAROLINA  
MARIA DE JESUS

Kamillan Benevenuto de Souza  
Maristela Rodrigues Lopes

3

"[...] *Carolina de Jesus é pura magia negra. [...] Não posso ouvir a palavra magia negra que me transformo num dragão.*"

(Sérgio Vaz)

## INTRODUÇÃO

A expressão "magia negra" foi ressignificada por Sérgio Vaz, quando ele escreveu o poema homônimo<sup>1</sup>, contrariando o discurso que encarcera o termo num campo semântico de teor negativo e racista. Com esse intuito, o poeta da Cooperifa procurou desconstruir o sentido pejorativo da expressão e, fazendo referência ao universo negro, lhe conferiu um novo significado. Nesse poema, a escritora Carolina Maria de Jesus recebe este atributo: "é pura magia negra". De fato, uma autora negra que, por meio de sua produção literária, se tornou uma das figuras mais emblemáticas de nossa literatura brasileira, especialmente pelo fato de ela escrever, a partir de circunstâncias tão adversas, textos contundentes, carregados de verdade, força e poesia. Daí o encantamento, a magia, que despertou a atenção não só do leitor do Brasil, mas de leitores do mundo. Como exemplo, temos a martinicana Françoise Ega que, em *Cartas a uma negra*, deixa evidente que sua inspiração para a escrita veio de Carolina Maria de Jesus: "Se você não tivesse se tornado minha inspiração, eu já teria atirado tudo para o alto, dizendo: 'De que adianta escrever'?" (Ega, 2021, p. 8).

Carolina surge na década de 1960 com *Quarto de despejo* como uma figura "exótica". Afinal, segundo o pensamento da elite (principalmente, a intelectual) era surpreendente demais uma pessoa, vinda de condições tão subumanas, conseguir fazer literatura.

1

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/magia-negra/>. Acesso em: 01 maio 2024.

Houve quem questionasse a autoria daquele livro. Até hoje, por mais que a autora se expresse com força e poesia, não é um nome que aparece ao lado de escritoras de nosso cânone literário, tais como Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles. Um claro exemplo de um espaço homogêneo, pouco democrático. Sob essa perspectiva, o primeiro tópico trata da necessidade de tornar esse campo mais heterogêneo, a fim de que outras vozes possam ser ouvidas. Assim, se discutem, como possíveis causas para a indiferença nesse espaço, a forma como a sociedade está organizada e o posicionamento do intelectual brasileiro.

O tópico seguinte concentra-se na estratégia da autorrepresentação, uma vez que a população negra e pobre, em especial a mulher negra, tem sido, ao longo do tempo, representada na literatura brasileira por outras vozes. Essa representação, muitas vezes, aparece em forma de estereótipos, o que impede o verdadeiro reconhecimento desse grupo para a cultura em geral e, em particular, para a literatura. É, na verdade, uma forma de silenciar ou deslegitimar essas existências oprimidas ao longo da história, num país que procura ocultar o autoritarismo, a desigualdade social e o racismo. Então, uma saída para os grupos minoritários é a autorrepresentação, uma estratégia que lhes garante a existência, já que poderão falar a partir de seu lugar. No caso da mulher negra, esta pode problematizar as opressões que cotidianamente precisa enfrentar para continuar existindo.

O último tópico volta-se para *Quarto de despejo*, a fim de justificar por que Carolina é "pura magia negra". Enfatiza-se essa literatura gestada no sofrimento cotidiano, em que, muitas vezes, o que ocupava o estômago da escritora era o ar. Uma mulher apaixonada pela leitura, pelos livros e que, para reinventar a própria vida de favelada, escreveu com força e beleza, abrindo caminhos para quem a sucedeu. Muitos são os nomes que reconhecem a influência de Carolina em suas trajetórias. Conceição Evaristo e Sérgio Vaz são

algumas das expressões atuais que se aquilombaram e continuam resistindo, a exemplo da escritora que saiu das margens do Tietê e provocou barulho no salão dos intelectuais encastelados.

## ENTRE RUÍDOS E DESCONFORTO, A NECESSIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO NO CAMPO LITERÁRIO

O reconhecimento de Carolina Maria de Jesus como escritora e a inserção de suas obras no espaço da literatura contemporânea até hoje geram discussões e incômodos. Algumas hipóteses podem ser elencadas, a fim de entender “os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes ‘não autorizadas’” (Dalcastagnè, 2012, p. 7) nesse território ainda fechado para a diferença. Dentre essas hipóteses, consideram-se a forma como está organizada a sociedade brasileira e o posicionamento de sua intelectualidade. Em primeiro lugar, essa sociedade está organizada hierarquicamente; logo, se percebem nela relações de superioridade e inferioridade. Conforme Marilena Chauí (2001, p. 93),

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e as simetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade.

Em segundo lugar, decorrente dessa hierarquização, os intelectuais também passam a assumir um posto privilegiado. O fato de saber ler e escrever, ter frequentado escola e ter um diploma coloca o indivíduo numa posição imediatamente superior àqueles a quem são negados esses direitos (Chauí, 2016). Assim sendo, os intelectuais passam a fazer parte de um espaço no qual, dificilmente, pessoas com outro perfil poderão ocupar. Essa intelectualidade, imbuída de poder e autoridade, também se faz presente no campo literário e pode, sim, determinar quem entra e quem permanece em território ainda bastante homogêneo (Dalcastagnè, 2012).

Para conferir a hierarquização da sociedade brasileira e o lugar ocupado pelo negro nesse campo desigual, é importante lembrar que em 1988, momento em que as instituições brasileiras celebravam o centenário da abolição, como se vivêssemos numa democracia racial, Lélia Gonzalez (2020, p. 139), em “Por um feminismo afro-latino-americano”, contraria essa lógica ao afirmar: “para o Movimento Negro, o momento é muito mais de reflexão do que de celebração. [...] Para nós, mulheres negras e homens negros, nossa luta pela liberdade começou muito antes desse ato de formalidade jurídica e se estende até hoje”. Essas palavras de Gonzalez reafirmam a história de resistência do povo negro numa realidade em que sua existência é ainda negada. Nesse sentido, vale também recuperar o pensamento de Sueli Carneiro quando esta considera a condição da mulher negra: “São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular” (Carneiro, 2019, p. 314).

Questões ainda não resolvidas em relação ao gênero e à raça tornam a situação ainda mais complexa e tensa. Se a classe social a que pertence o indivíduo pode determinar o seu lugar na sociedade, a questão racial também serve como um demarcador de posições. De igual maneira, o gênero entra nesse jogo hierárquico, no qual,

homens e mulheres disputam um espaço que, historicamente, é marcado pela hegemonia masculina. Portanto, a ocupação de Carolina Maria de Jesus nesse espaço da literatura brasileira contemporânea é dissonante porque nele ainda falta uma democratização capaz de expurgar toda arrogância herdada de um país que, inexoravelmente, é autoritário e, profundamente, fundamentado em relações de poder.

Em *A literatura de autoria feminina na América Latina*, ao se referir ao sistema falocêntrico, o qual “é transmitido, logocentricamente, a partir da tradição oral da cultura”, Luiza Lobo (1997, p. 2) afirma:

Neste [...] institui-se um cânone que privilegia determinados seres – homens – de determinada raça – brancos – e de uma certa classe social – ricos. As mulheres, os negros, e outras “minorias” (nem sempre numéricas) vêm-se excluídos das posições sociais mais elevadas, dos estudos acadêmicos, das editoras, dos cânones literários, e, assim, não surgem como formadores de opinião.

Reportando-se ao período que compreende o século XX, Lobo (1997) assevera que até então a literatura foi “uma atividade masculina, regida por princípios patriarcais e falocêntricos, assim como foi exercida quase exclusivamente por nobres e por religiosos, durante os períodos medieval, renascentista, barroco e neoclássico” (Lobo, 1997, p. 06). Ao discorrer sobre essa questão, a pesquisadora faz uma ressalva quanto ao Romantismo, período em que “o discurso literário se democratizou e pôde ser escrito e lido por outras classes sociais, inferiores, e não exercido hegemonicamente pelo sexo masculino” (Lobo, 1997, p. 06).

A partir desse espaço latino-americano, é possível, também, traçar um painel do campo literário do Brasil. Por isso, aqui, vale lembrar a pesquisa de mapeamento do romance brasileiro contemporâneo realizada na Universidade de Brasília e apresentada por Regina Dalcastagnè em *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Foram considerados na investigação romances publicados entre 1990 e 2004, o que, por um lado, apresenta um

panorama do final do século XX e início do XXI, mas, por outro, essa distância temporal sugere a necessidade de uma nova pesquisa. Deixando de lado essa ressalva, uma constatação se faz relevante apresentar, justamente porque confirma o que Lobo constatou em relação ao espaço latino-americano. Conforme resultados obtidos pelos(as) pesquisadores(as), “Os números indicam, com clareza, o perfil do escritor brasileiro. Ele é homem, branco, aproximando-se ou já entrado na meia idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo” (Dalcastagnè, 2012, p. 162).

Ainda se referindo ao território da América Latina e voltando-se para a condição feminina, em especial, a da mulher oriunda de grupos subalternizados, Luiza Lobo (1997) afirma que, enquanto se recebem teorias vindas de outras culturas, tais como as da Europa e dos Estados Unidos, se depara com o mais vil e mesquinho ambiente social do ponto de vista econômico e cultural, que impede a mulher do povo de crescer, de ter acesso ao saber e de desfrutar dos direitos que a sociedade lhe deve, até mesmo antes de nascer, durante a gravidez da mãe, que é o direito à alimentação, à educação, à saúde e à moradia, enfim, ao bem-estar social. A literatura, entendida enquanto documento escrito e publicado, na América Latina, será, talvez, ainda durante um século, uma atividade de uma elite intelectual e dirigida a um público intelectual. Apesar dos passos gigantescos dados pela mulher latino-americana em termos de liberdade, de direito ao trabalho e de escolha de sua vida, no que diz respeito ao todo da sociedade no Terceiro Mundo, só basicamente as mulheres da classe média têm condições de acesso à escrita e à leitura, à escola e à universidade, à leitura de jornais, revistas e livros (Lobo, 1997, p. 07).

Lília Moritz Schwarcz (2019, p. 174), em *Sobre o autoritarismo brasileiro*, afirma que “Toda sociedade elabora seus próprios marcadores de diferença”. Na lista desses marcadores sociais estão as categorias de “raça, geração, local de origem, gênero e sexo, e outros elementos que têm a capacidade de produzir diversas formas de hierarquia e subordinação” (p. 175). Schwarcz (2019) acredita que, na

sociedade brasileira, “o uso perverso” dessas categorias tem provocado racismo, feminicídio, misoginia e homofobia, além de justificar o que se denomina “cultura do estupro”. A antropóloga acrescenta ainda:

Uma profusão de estatísticas oficiais demonstra como as populações afro-brasileiras são objeto dileto da “intersecção” de uma série de marcadores sociais da diferença que acabam condicionando, negativamente, sua inclusão na sociedade, com um acesso mais precário à saúde, ao emprego, à educação, ao transporte e à educação (Schwarcz, 2019, p. 175).

É desse contexto de negação de direitos e de intersecção de opressões que emergem Carolina Maria de Jesus e sua literatura. O aparecimento dessa mulher escritora se, por um lado, chamou a atenção do Brasil e de outros países por algum motivo, por outro, gerou certo desconforto porque representou a chegada do povo à literatura. Agora, “o bom negro da nação brasileira”<sup>2</sup> adentra esse espaço literário não sob a pena de um intelectual, mas, ele próprio, com sua própria voz, falando de seu lugar. Entretanto, como constata Dalcastagnè (2012, p. 193).

Nosso campo literário é um espaço excludente, constatação que não deve causar espanto, já que ele se insere num universo social que é também extremamente excludente. Falta ao romance brasileiro contemporâneo (...) incorporar as vivências, os dramas, as opressões, mas também as fantasias, as esperanças e as utopias dos grupos sociais marginalizados, sejam eles definidos por classe, por sexo, por raça e cor, por orientação sexual ou por qualquer outro critério.

A partir do momento em que a literatura reproduz essa exclusão acaba por desconsiderar as marcas da diferença social e, consequentemente, escritoras como Carolina Maria de Jesus e sua obra ficam à margem. Conforme Dalcastagnè (2019, p. 52),

nossa literatura repercute uma “realidade” que exclui um mundo de experiências, paisagens, linguagens, problemas e, também, de possibilidades estéticas. É necessário frisar que o que está em jogo não é a capacidade de construir narrativas e de representar o mundo, mas de fazer com que o produto deste esforço seja reconhecido como literatura. Carolina Maria de Jesus, por exemplo, autora de uma das obras mais impactantes da narrativa brasileira, costuma ser reduzida à condição de “testemunho”, justamente para ser afastada da legitimidade literária. Negra, catadora de lixo, empregada doméstica, favelada, tinha os sinais errados para ser admitida como criadora. Sua linguagem era poética e expressiva, mas fugia dos padrões literários aceitos. Nunca foi, de fato, incorporada no campo literário [...].

Quando Regina Dalcastagné utiliza o termo “campo literário”, como uma categoria-chave em suas pesquisas, segundo ela própria, este provém da obra do sociólogo Pierre Bourdieu: “Um *campo* é um espaço social com padrões próprios de hierarquia e consagração, que tende a excluir os indivíduos que não se adaptam às suas regras, especialmente àquelas que não são pronunciadas” (Dalcastagné, 2019, p. 52-53). Portanto, as marcas de Carolina (pobre, mulher e negra) geram ruídos e desconforto no campo literário brasileiro, pois ela subverte a ordem estabelecida, falando da margem sobre sua experiência marginal. Diferentemente do movimento que ocorria na literatura brasileira, que tentava mimetizar a experiência do pobre de seu lugar de privilégio, Carolina estava consciente dos espaços e das distâncias que separavam o palácio da favela, a sala de visitas do quarto de despejo.

Quando Carolina ergue a voz em um “território contestado” faz coro ao pensamento de Lélia Gonzalez, quando lembra que o/a negro/negra é sempre falado:

O risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (ifans é aquele que não tem fala própria,

é a criança que fala de si na terceira pessoa, porque é falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar; e numa boa (Gonzalez, 2020, p. 77-78).

Dessa maneira, Carolina segue afirmando sua subjetividade a partir de sua escrita/linguagem, procurando entre o lixo resmas de papel para ficcionar uma existência.

## DIREITO À AUTORREPRESENTAÇÃO: O DIREITO À VOZ

A questão que aqui se coloca diz respeito ao direito de falar a partir de si e das próprias vivências, o que pode não se configurar do mesmo modo quando o sujeito é representado. A autorrepresentação é, dessa forma, um ato político (assim como a representação), já que, dentre outras razões, o sujeito da enunciação assume a sua voz, que “também ocupa lugar” (Dalcastagnè, 2012, p. 128). Dessa maneira, ao ocupar um espaço, a voz dos grupos subalternizados contraria a organização hierárquica da sociedade e põe em dúvida o conceito de democracia em contextos marcados pela opressão e por evidentes desigualdades. Segundo Dalcastagnè (2012, p. 17),

Cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Ou seja, eles se tornam mais conscientes das dificuldades associadas ao *lugar da fala*: quem fala e em nome de quem.

Ao tratar do conceito “lugar de fala”, Djamila Ribeiro (2019, p. 64) esclarece que “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a

historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social". Assim sendo, o direito à voz garante o direito à existência, o que pressupõe uma tomada de posição por parte do sujeito da enunciação. Diante dessas considerações, parece que, ao se reportar à mulher, como grupo minoritário, Luiza Lobo também reflete sobre esse lugar:

Do ponto de vista teórico, a literatura de autoria feminina precisa criar, politicamente, um espaço próprio dentro do universo da literatura mundial mais ampla, em que a mulher expresse a sua sensibilidade a partir de um **ponto de vista** e de um **sujeito de representação** próprios, que sempre constituem um olhar da **diferença** (Lobo, 1997, p. 2).

A escritora Conceição Evaristo, ao assumir o papel de crítica literária, também contribui para a discussão em torno da representação da mulher, em especial da mulher negra. O referencial teórico da criadora do termo "escrevivência" torna-se relevante neste trabalho, uma vez que a análise trata da produção literária de uma mulher que traz essas marcas da diferença social. Conforme Evaristo (2005, p. 52):

A representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor. Interessante observar que determinados estereótipos de negros/as, veiculados no discurso literário brasileiro, são encontrados desde o período da literatura colonial.

A partir dessa afirmação, Conceição Evaristo remonta ao período colonial e lembra versos do poeta Gregório de Matos, os quais já apontavam a visão estereotipada da mulher negra. E não para por aí. Ela revisita Aluísio Azevedo, Jorge Amado, José de Alencar e Bernardo Guimarães para chegar a algumas conclusões, dentre as quais merecem atenção:

Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra. [...] Na ficção, quase sempre, as mulheres negras surgem como infecundas e portanto perigosas (Evaristo, 2005, p. 53).

Ao constatar a falta de representação da mulher negra como mãe na literatura brasileira, Conceição Evaristo (2005, p. 53) questiona: “Estaria o discurso literário, como o histórico, procurando apagar os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira? Teria a literatura a tendência em ignorar o papel da mulher negra na formação da cultura nacional?” Diante de suas próprias indagações, Evaristo (2005) ainda comenta o apagamento do negro em obras do Romantismo. Se em romances como *O guarani* (1857) e *Iracema* (1865), ambos de José de Alencar, a representação da origem mestiça do povo brasileiro ignora a presença negra, no romance *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, o autor, ao embranquecer a heroína, sinaliza a mesma negação da matriz africana.

É em *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (2009) que Evaristo traz essa discussão de forma mais ampla, analisando outras obras de nossa tradição literária, nas quais quem fala, por meio da representação, silencia a voz dos afrodescendentes. Ainda, nesse texto, Evaristo volta a insistir na ideia de que, na literatura brasileira, “a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe” (2009, p. 23). Mesmo diante desse quadro de silenciamento, ela também reconhece:

Com bem menos visibilidade, existe, no interior mesmo da literatura brasileira, uma gama de produções que vêm se afirmando, aos poucos, como um discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos. Discurso que subverte não só o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil (Evaristo, 2009, p. 24).

Conceição Evaristo (2009) ressalta a importância do Movimento Negro que, na década de 1970, impulsionou uma produção literária não só delatora da condição do negro no Brasil, mas também de reconhecimento da cultura afro-brasileira. Embora esse tenha sido um momento marcante em que os negros lutaram pelo direito à fala, Evaristo (2009, p. 25) lembra: “durante toda a formação da literatura brasileira existiram vozes negras desejosas de falar por si e de si”. As vozes às quais ela se refere são de Domingos Caldas Barbosa, Luís Gama, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis e até a do incompreendido e embranquecido Machado de Assis. Quanto a “uma criação contemporânea de escritores(as) empenhados(as) em uma afirmação coletiva de vozes negras” (Evaristo, p. 27), Evaristo destaca o que vem sendo realizado pelo Grupo Quilombhoje desde a década de 1980.

A invisibilidade de autores(as) negros(as) é ainda recorrente na literatura brasileira contemporânea. Por exemplo, o pernambucano Solano Trindade (1908-1974), autor do poema *Tem gente com fome*, uma paródia de *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, é um nome quase desconhecido: “Os vários estudos sobre o modernismo brasileiro não incorporam o nome desse importante poeta negro, a não ser a produção de pesquisadores isolados, tanto na área da literatura como na da história” (Evaristo, 2009, p. 27). Ao parodiar Bandeira, a produção literária de Solano Trindade vai de encontro à literatura produzida por grupos que desfrutavam de prestígio na sociedade: “Afirmando um contradiscurso à literatura produzida pela cultura hegemônica, os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua” (Evaristo, 2009, p. 27).

Contemporânea de Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus (1914-1977) também surge, na década de 1960, como um contradiscurso. Uma voz não autorizada emerge da favela e ousa existir no campo homogêneo da literatura brasileira. Recusa a representação

feita por um outro incapaz de reconhecer suas marcas sociais e busca, na autorrepresentação, motivos para sobreviver num país como o seu. Certamente, *Quarto de despejo*, sua obra mais conhecida, causou e ainda causa ruídos e desconforto. Para Conceição Evaristo (2009, p. 28):

Quando uma mulher como Carolina Maria de Jesus crê e inventa para si uma posição de escritora, ela já rompe com um lugar anteriormente definido como sendo o dela, o da subalternidade, que já se institui como um audacioso movimento. Uma favelada, que não maneja a língua portuguesa – como querem os gramáticos ou os aguerridos defensores de uma linguagem erudita – e que insiste em escrever, no lixo, restos de cadernos, folhas soltas, o lixo em que vivia, assume uma atitude que já é um atrevimento contra a instituição literária. Carolina Maria de Jesus e sua escrita surgem “maculando” – sob o olhar de muitos – uma instituição marcada, preponderantemente, pela presença masculina e branca.

Ao fazer a resenha do livro de contos *Reza de mãe*, de Allan da Rosa, Regina Dalcastagnè (2016) conclui ressaltando a importância de Carolina para as novas gerações, como aquela que “impulsionou a roda” com *Quarto de despejo*, em 1960. Dalcastagnè (2016, p. 15) também faz uma ressalva quanto aos efeitos do golpe militar<sup>3</sup>:

Mas o golpe de 1964 tentou estancar o movimento, que foi sendo retomado nas décadas seguintes por escritoras e escritores negros e, mais recentemente, pelos coletivos de periferia. São muitos nomes hoje ensaiando novas formas de expressar o mundo, para além da perspectiva da casa-grande, incluindo outras vozes, ampliando nosso repertório imagético e estilístico, enriquecendo nossa literatura.

É inegável a importância de Carolina Maria de Jesus, principalmente para os grupos marginalizados, pois ela pôde mostrar que,

3 Em *Lugar de negro*, Lélia Gonzalez (1982) trata não só da repressão impulsionada pelo golpe de 1964 contra o Movimento Negro, o que desarticulou muitas lideranças, mas também da retomada político-ideológica do movimento.

por meio da autorrepresentação na literatura, o subalterno pode falar. As marcas das diferenças sociais que sobressaem em sua produção literária se, por um lado, geram incômodo, por outro, representam elementos que a literatura contemporânea não pode mais ignorar. A existência de Carolina se recusa a ser inspiração ou material de interesse de algum intelectual que esteja autorizado a fazer literatura. Ela é a voz que fala de si e prova que, em questão de miséria e fome, por exemplo, tem mais autoridade do que o eu lírico do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira. Além disso, ainda aludindo à obra de Bandeira, Carolina não é nenhuma "Irene" para pedir licença; é, acima de tudo, uma voz que, ao adentrar o campo literário, incomodou e ainda incomoda uma elite intelectual que ainda não aceita a democratização desse espaço.

## QUARTO DE DESPEJO É PURA MAGIA NEGRA

Quando o poeta Sérgio Vaz levou a público seu poema *Magia negra* e, nele, alude a Carolina Maria de Jesus, pode-se deduzir que essa expressão, no fazer poético, desconstrói o sentido estereotipado, anteriormente sugerido. No poema, as palavras ganham um novo sentido, convergindo para a oposição, numa espécie de paradoxo, que perturba o pensamento de uma elite autoritária e racista. Vindo da periferia, o que o poeta faz é reinventar a linguagem a partir de seu lugar. A sua identificação com Carolina e com tantas outras vozes elencadas ao longo do texto evidencia a importância do legado de seus iguais, assim como a necessidade de continuar resistindo a um discurso capaz de silenciar ou deslegitimar a voz do outro.

Carolina também reinventa a linguagem a partir de seu lugar. Contrariando a visão determinista, a linguagem da autora de *Quarto*

de despejo surge, poeticamente, de um meio insalubre e desprovido de beleza. Ela escreve para continuar sobrevivendo em meio a tantas privações e, por isso, precisa reinventar, transgredir, explorar a imaginação e, a seu modo, numa espécie de “pretoguês”<sup>4</sup>, como diria Lélia Gonzalez (2019), usar a língua, para fazer poesia, parodiar, narrar, insurgir. O acesso ao mundo literário por meio da leitura de livros e revistas achados no lixo ou emprestados por alguém é percebido em seus períodos curtos (curtos como os momentos de paz para ler e escrever):

Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que levo. [...] E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. [...] Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. [...] Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. [...] O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão (Jesus, 2014a, p. 12).

Saciar a fome era a urgência primeira. Já que a falta de alimento atravessa a obra, logo, nenhum leitor deve se incomodar com os desvios da norma padrão cometidos pela autora, mas sim com o que a voz revela: a ignomínia da fome. Isso é que deveria provocar ruído. Nada mais contraproducente seria *Quarto de despejo* negar as marcas do lugar de fala de sua autora. Daí, ser interessante analisar os manuscritos de sua obra, uma vez que, como se sabe, houve supressões de algumas partes. Ver o que não foi dito pode ser ainda mais revelador, como atesta o estudo de Elzira Divina Perpétua (2003) em

4 Para esclarecer o que é o termo “pretoguês”, Lélia Gonzalez o exemplifica: “É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante, dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexiste. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretoguês” (Gonzalez, 2019, p. 252).

sua tese de doutorado *Traços de Carolina de Jesus: gênese, tradução e recepção de Quarto de despejo*, defendida em 2002:

Tamanha é a força expressiva da linguagem de Carolina que o organizador do diário foi acusado, em várias ocasiões depois do lançamento, de ter forjado o diário e até de ter inventado a existência de Carolina. O estudo dos manuscritos de *Quarto de despejo* ofereceu-nos a oportunidade de trazer à tona essa discussão, e ouvir um pouco mais da voz de escritora. O cotejo dos originais com a obra publicada nos revela de que modo Carolina de Jesus se estruturou como sujeito discursivo em seus cadernos, num perfil ideologicamente distinto daquele em que ela se transformou com a publicação do livro (Perpétua, 2003, p. 63).

O que dizem os manuscritos não é objeto de análise neste artigo, mas sim o que foi publicado. Faz-se referência a eles para enfatizar a grandeza da obra de Carolina e o quanto a autora tem a contribuir para a literatura contemporânea e para os estudos literários. Uma escritora que, em *Diário de Bitita*, afirma: “Eu não entrei no mundo pela sala de visitas. Entrei pelo quintal” (Jesus, 2014b, p. 200). Segundo Dalcastagnè (2019, p. 56-57),

Olhar o mundo pela porta dos fundos pode ser enriquecedor para nossa literatura, entendendo-se que o simples deslocamento já pressupõe novas informações, o que, exigiria, por sua vez, novos formatos de apresentação. Daí a importância política, mas também estética, desse olhar que se estabelece para além de nossas reduzidas fronteiras (de uma classe média branca e intelectualizada).

A elite da sociedade brasileira devia aprender com quem passa fome, pois é quem, realmente, tem condições de descrevê-la: “A fome também é professora” (Jesus, 2014a, p. 29). A fome é uma temática tão recorrente nas páginas de *Quarto de despejo*, que beira a uma personificação. No dia 13 de maio de 1958, dia da Abolição, Carolina afirma que, nesse dia, ela “estava lutando contra a escravidão atual – a fome!” (p. 32). A falta de comida causa um efeito

devastador nos ânimos da escritora: “Eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer. [...] Levantei nervosa. Com vontade de morrer” (p. 33). Assim, em alguns momentos, ela pensa na morte como uma saída para o sofrimento: “Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa” (p. 35). Possivelmente, é essa mesma revolta, vontade de extravasar os sentimentos, que vai lhe conduzindo ao mundo da escrita para relatar a fome:

Quem não conhece a fome há de dizer: “Quem escreve isso é louco”. Mas quem passa fome há de dizer:

– Muito bem, Carolina. Os generos alimenticios deve ser ao alcance de todos.

Como é horrível ver um filho comer e perguntar: “Tem mais?” Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais (Jesus, 2014a, p. 38).

Carolina tem consciência da importância do alimento no corpo humano, pois é o que dá energia, vigor: “Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago. [...] o meu estômago reclamava e torturava-me. [...] Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! [...] A comida no estômago é como o combustível nas máquinas” (Jesus, 2014a, p. 44). Mas ela sabia que este seria sempre seu dilema: a comida (Jesus, 2014a, p. 50). Quando não tinha nada para comer, invejava os animais (Jesus, 2014a, p. 61). No dia três de setembro de 1958, há apenas o registro de duas frases: “Ontem comemos mal. E hoje pior” (Jesus, 2014a, p. 120). No dia dezoito, do mesmo mês, “Hoje eu estou alegre. Eu estou procurando aprender viver com espírito calmo. Acho que é porque estes dias eu tenho tido o que comer” (Jesus, 2014a, p. 121). E assim, os dias passavam, e a luta diária por comida era como se fosse uma batalha, na qual em certos dias a fome era vencida, em outros, devorava até a alma, a ponto de Carolina dizer, mais de uma vez, nas páginas de *Quarto de despejo*: “A pior coisa do mundo é a fome!” (Jesus, 2014a, p. 191).

Embora tenha uma vida atribulada e se sinta muitas vezes indisposta, Carolina reage, para não sucumbir: “Mesmo elas [as mulheres da favela] aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos” (Jesus, 2014a, p. 16). Diante das intrigas dessas mesmas mulheres, ela afirma: “E não há nervos que suporta. Mas eu sou forte! Não deixo nada imprecisar-me profundamente. Não me abato” (Jesus, 2014a, p. 21). Ao fazer uma revisão de contrariações vividas, ela avalia: “Estive revendo os aborrecimentos que tive esses dias (...) Suporto as contingências da vida resoluto. Eu não consegui armazenar para viver, resolvi armazenar paciência” (Jesus, 2014a, p. 18). Se um sentimento se exalta, ela escreve: “Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Sento no quintal e escrevo” (Jesus, 2014a, p. 22); se a situação está difícil, ela manifesta a sua dor: “... Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isto em prol dos outros” (Jesus, 2014a, p. 36).

Quando sente o peso de ser mãe solteira, tendo que lutar pela sobrevivência dela e dos três filhos, desabafa: “Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. [...] Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar” (Jesus, 2014a, p. 22). Em relação a essa condição, vale dizer que foi uma escolha de Carolina. Mesmo sendo difícil sustentar os filhos, sozinha, ela prefere a vida de privações a ter que viver um relacionamento opressor. As mulheres da favela costumavam fazer referência ao fato de ela não ser casada. No entanto, Carolina dizia ser mais feliz do que elas, pois estas tinham marido, mas eram obrigadas a pedir esmolas e ainda apanhavam: “A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas” (Jesus, 2014a, p. 16-17). Além disso, Carolina tinha outros ideais, o que poderia gerar incompatibilidades: “um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta

para escrever. E que deita com lapis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal" (Jesus, 2014a, p. 49).

Contrapondo-se à cidade, a favela aparece como um lugar em que fica nítida a perversa desigualdade social reinante no país. Carolina não quer estar ali, pois se sente um "rebotinho" (Jesus, 2014a, p. 37), pronto para ser queimado e jogado no lixo: "Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo" (Jesus, 2014a, p. 37). Além dessa metáfora, a favela é nomeada de outras maneiras. Dentre elas: "o pior cortiço que existe" (Jesus, 2014a, p. 25); "o quintal onde jogam os lixos" (Jesus, 2014a, p. 32); "o chiqueiro de São Paulo" (Jesus, 2014a, p. 35) – essa metrópole é considerada a rainha que, vaidosamente, ostenta a coroa de ouro (os arranha-céus) "e calça meias de algodão que é a favela" (Jesus, 2014a, p. 41); "o quarto das surpresas" (Jesus, 2014a, p. 51); "Favela, sucursal do Inferno, ou o próprio Inferno" (Jesus, 2014a, p. 165).

Mesmo que sinta o desgosto de residir na favela (Jesus, 2014a, p. 22), inserida nesse ambiente que, segundo ela, era detestável, Carolina procura ver a vida de forma poética. Enquanto ela mergulha no universo simbólico das palavras e vai trazendo poesia para o seu texto, surge, contudo, um acontecimento contrário, e a vida volta aos seus aborrecimentos: "... A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido. Começo ouvir uns brados. Saio para a rua. É o Ramiro que quer dar no senhor Binidito" (Jesus, 2014a, p. 32). Essa mudança brusca no assunto e no tom também acontece em outros momentos:

... O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para despontar-se e recluir-se.

As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há varias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vamos fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe (Jesus, 2014a, p. 43).

Na madrugada de doze de junho de 1958, ela fala sobre o seu devaneio, sobre o porquê de recorrer à fantasia: "Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades" (p. 58). Em seguida, Carolina justifica essa sua atitude de poeta: "É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. [...] As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginarios" (p. 58-60). Assim, a escrita constitui um refúgio e um espaço da resistência, no qual Carolina passa a existir assim como os demais subalternizados deste país, principalmente as mulheres que se encontram nas mesmas condições que ela. Aqui, vale lembrar as palavras de Conceição Evaristo (2005, p. 54):

Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, ou melhor, se inscreve no movimento a que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o *lugar da escrita*, como direito, assim como se toma o *lugar da vida*.

Por tudo isso Carolina Maria de Jesus é pura magia negra, uma ancestralidade que é força motriz para quem a sucedeu. *Quarto de despejo* é magia negra que impulsiona o fazer literário de tantos escritores(as) não autorizados(as) a falar, mas que estão, a exemplo de Carolina, apesar de provocar ruídos e desconforto, tentando revolucionar o campo literário brasileiro e tornando-o menos homogêneo e monótono, como o caracteriza Dalcastagnè (2012), que já destacou importantes aspectos constatados na principal obra de Jesus: "a pluralidade de existências", a "utilização frequente de palavras e

expressões que não são de uso corriqueiro", "a inversão de frases", "a clara intenção de fazer poesia [...] ou até de refutá-la" (p. 41-42), entre outros. Some-se a isso a seguinte percepção da pesquisadora: na favela, para os seus irmãos da periferia, Carolina é escritora; fora dela, é uma voz subalterna. Dessa constatação, conclui Dalcastagnè (2012, p. 43): "ao lado da discussão sobre o *lugar da fala*, seria preciso incluir o problema do *lugar de onde se ouve*. Afinal, é daí que a literatura recebe sua valoração."

Dalcastagnè (2016, p. 15) também chama a atenção para o fato de que o Brasil está entrando em outra onda antidemocrática, e, por isso, "o campo literário tende novamente a se fechar". Mas a pesquisadora está confiante nessas novas vozes (a de Allan da Rosa, por exemplo): "Quero crer que conquistas estéticas e políticas tão significativas, [...], não se curvarão a esse fechamento e permanecerão presentes, resistindo, dizendo não e indicando a necessidade de uma literatura, uma cultura e um país verdadeiramente democráticos". É assim que se confirma a "magia negra" de Carolina Maria de Jesus: uma ancestralidade que alimenta a atual resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de *Quarto de despejo* é uma das experiências mais enriquecedoras porque o leitor, além de se deparar com uma literatura destemida e esteticamente atrativa, compreende por que essa obra é um incômodo para a elite brasileira que vive confortavelmente e nunca passou fome. É, de fato, uma obra com grandes chances de causar ruídos e desconforto no campo literário. Então, não adianta deslegitimar a autora por desvios em relação ao português de prestígio e, com isso, querer domesticá-la, pois ela narrou a ignomínia da fome como ninguém e demonstrou que o subalterno pode, sim, fazer literatura. Já que alegam carência, ou seja, de que lhe falta certo

domínio da língua padrão, então, pela falta de vivência, que se deslegitimem também os intelectuais que nunca sentiram fome, mas procuraram descrevê-la com toda autoridade em suas obras.

As palavras de Carolina atravessam o tempo e apontam para a sua atualidade: enquanto o que foi narrado em *Quarto de despejo* for uma realidade neste país, sua escrita será atual e continuará sendo estímulo para outras vozes. Por outro lado, sua poética insurgente será sempre um marco na história literária devido, principalmente, à capacidade de desestabilizar os princípios que norteiam o cânone e impactar o público leitor que compreende o que é ser excluído neste país. Afinal, estamos diante de uma mulher negra, pobre, mãe solteira e de baixa escolaridade. Estamos diante de uma mulher-autora, que verdadeiramente fez literatura buscando de si e de sua vida o combustível necessário para a sua produção literária. Seu português, refutado pela elite adepta unicamente da variação de prestígio, é a sua marca insurgente e bela, é pura “magia negra”.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHAUÍ, M. **Paulo Freire e os intelectuais brasileiros**. Vídeo. 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sw\\_eA80csjE](https://www.youtube.com/watch?v=sw_eA80csjE). Acesso em: 01 maio 2024.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte / Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2012.

DALCASTAGNÈ, R. Sobre a criação de narrativas necessárias. **Suplemento Pernambuco**. Recife – PE, n. 129, p. 14-15, nov. 2016.

DALCASTAGNÈ, R. O que escondem os muros do universal. *In*: DUARTE, C. L.; CÔRTEZ, C.; MORAIS, J. B. O.; OLIVEIRA, N. F. **Mulheres em letras**: diáspora, memória, resistência. Viçosa-MG: As Organizadoras, p. 49-62, 2019.

DEGA, F. **Cartas a uma negra**: narrativa antilhana. Tradução Vinícius Carneiro e Mathilde Moaty. São Paulo: Taim, 2021.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares**: cultura afro-brasileira, Brasília, ano 1, n. 1, p. 52-57, ago. 2005.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014a.

JESUS, C. M. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP editora, 2014b.

LOBO, L. A literatura de autoria feminina na América Latina. **Revista Brasil de Literatura**, Rio de Janeiro, ano I, jul./set. 1997. Disponível em: <http://lfilipe.tripod.com/LLobo.html>. Acesso em: 01 maio 2024.

PERPÉTUA, E. D. "Aquém do *Quarto de despejo*: a palavra de Carolina Maria de Jesus nos manuscritos de seu diário". **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n 22. Brasília, p. 63-83, jan/jun. 2003.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

# 2

## TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS

Este capítulo é uma sistematização e ampliação do curso ministrado na Escola de Verão da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN em 17-18 de março de 2022 que tratou da referida temática, porém tendo como foco nas possibilidades de articulação teórica entre distintos campos do saber na presente abordagem.

# **ANÁLISE LINGUÍSTICA DE NARRATIVAS: PEQUENAS ESTÓRIAS E MEMÓRIA DE VOZES SUBALTERNAS NAS MÍDIAS SOCIAIS**

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

## INTRODUÇÃO

Na vida cotidiana, narrar não é somente uma necessidade sociocognitiva e cultural humana básica, mas também um lugar sociossemiótico fundamental para a circulação de memórias e, a partir delas, à constituição de discursos e laços sociais. Nesse contexto, o pensador alemão Walter Benjamin chama à atenção para a função representacional que escapa ao controle total dos atores sociais, pois “depende do acaso cada indivíduo adquirir ou não uma imagem de si próprio, ser ou não capaz de se apropriar da sua experiência” (Benjamin, 2015, p. 115). Todavia, a recapitulação e a reconstrução da experiência via narrativa-memória pressupõem a íntima ligação também com os processos de subalternização (Spivak, 2010) como pretende-se refletir no presente texto.

Os estudos sociolinguísticos contemporâneos propõem, dentre vários elementos, analisar as multicamadas intra e extralingüísticas que incidem sobre a “performance narrativa” (Biar; Orton; Bastos, 2021; Georgakopoulou, 2015), considerando principalmente a atual complexificação sociopolítica, econômica, cultural e identitária, assim como os novos modos de comunicação da *cibercultura* e *tecnocultura*. Há, pois, um deslocamento das grandes narrativas para as microproduções mais velozes e circulantes no mundo digital. Como problemática, busca-se interrogar quais seriam as relações entre a estruturação narrativa e as configurações sociodiscursivas da memória de vozes sociais subalternizadas. Por isso, objetiva-se analisar as relações entre narrativa, memória e a hierarquizações socioidentitárias a fim de situar, portanto, algumas imbricações entre o ato de narrar e o discurso condicionados por fatores diversos no contexto de produção e circulação midiáticos.

Para tanto, propõe-se um gesto descritivo, via modelo *Small Stories* ou Pequenas Estórias (doravante PE) (Georgakopoulou, 2015), sobre um *corpus* constituído por amostras de narrativas em

postagens, por sua vez, realizadas em mídias sociais diversas, performando e indexando estratos acerca de raça, gênero e classe. Dessa maneira, o texto ensaia a possibilidade de uma análise linguístico-narrativa interseccional (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2002). Dito isso, posiciona-se a importância deste estudo por evidenciar a dimensão linguística que perpassa a construção de narrativas em sociedade e por estabelecer o diálogo entre a sociolinguística para análise narrativa (Biar; Orton; Bastos, 2021; Georgakopoulou-Nunes, 2022; Labov; Waletzky, 1997) e os estudos pós-coloniais (Bhabha, 1998; Hall, 2013; Santos; Meneses, 2009; Spivak, 2010) em perspectiva interseccional (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2002).

Tal é, consequentemente, o enquadre teórico geral do presente texto. Como organização retórica da discussão, a *priori*, apresentam-se notas sobre o modelo sociolinguístico adotado para *análise de narrativa* (doravante AN); em segundo, discute-se elementos acerca da episteme pós-colonial e da perspectiva interseccional; na sequência, delineiam-se os recortes metodológicos e, finalmente, procede-se com a descrição do *corpus* amostral e reflexões concomitantes.

## UM MODELO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE NARRATIVAS

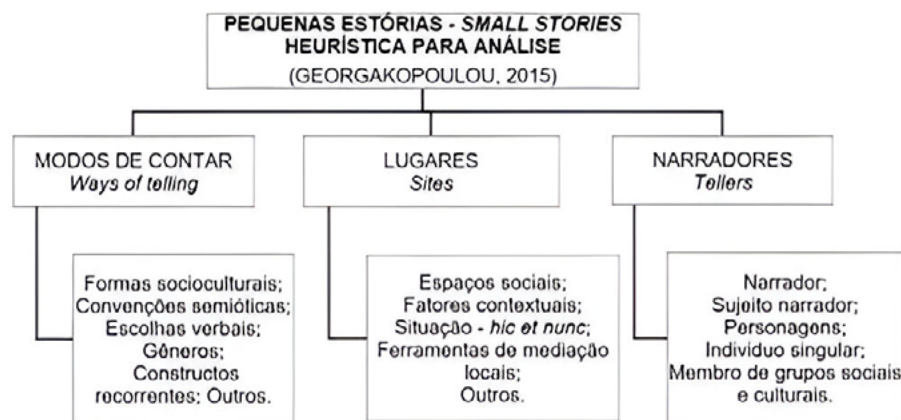
A instauração do modelo<sup>1</sup> inicial para AN oral se deu pelo trabalho de Labov e Waletzky (1997, p. 12) no bojo da Sociolinguística Variacionista, definindo-a “como um método de recapitular a experiência passada que corresponde a uma sequência verbal de cláusulas de sequência de eventos que realmente ocorreram”. Em suma,

1 Os autores construíram o modelo com base em um número expressivo de entrevistas orais com sujeitos entre 10 e 72 anos, tendo diferentes níveis de formação educacional e oriundos de comunidades negras e brancas.

“qualquer sequência de cláusulas que contenha pelo menos uma juntura temporal [constituindo uma ação complicadora] é uma narrativa” (Labov; Waletzky, 1997, p. 12). Tal *juntura temporal recapituladora* pode enriquecer-se com outros elementos<sup>2</sup> tais como *orientações, avaliações, resoluções e coda*, de maneira que uma narrativa reconstruiria um dado evento passado, tendo a centralidade da sintaxe na sua estruturação formal e a aplicabilidade a outras tipologias.

Igualmente, chama-se à atenção para a multiplicidade de *atividades narrativas*<sup>3</sup> sub-representadas, atípicas, multimodais e não canônicas que exprimem eventos hipotéticos, futuros, alusões e, precipuamente, à plasticidade que essas práticas apresentam frente aos modos contemporâneos de comunicação nas diversas mídias sociais como um todo (Georgakopoulou-Nunes, 2022). Pensando, então, na coexistência de práticas heterogêneas de narração, estabelecem-se os seguintes elementos como heurística orientadora – mas não normativa – de AN:

**Figura 1 – Elementos análise de PE**



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

- 2 Para maior detalhamento do *modelo canônico*, conferir o texto de Nogueira e Oliveira (2020).
- 3 No estado atual da AN, há tanto a preocupação em ampliar a abordagem para além dos aspectos formais e textuais, quanto deslocar a investigação para a performance narrativa, ou seja, aos aspectos interacionais ou ao que os atores fazem ao contar uma história (Biar; Orton; Bastos, 2021).

Face ao conjunto substancial de modelos atualmente concorrentes para AN (Flannery, 2015), este estudo elege a investigação de *Pequenas Estórias* (doravante PE) – *Small Stories* – em função da necessidade de se olhar não só para outros modos de estruturação narrativa no cotidiano, como também por fornecer um aporte epistemológico que dialoga com diferentes campos disciplinares e advoga voltar-se às *histórias*, aos *sujeitos* e aos *eventos* dantes negligenciados (Georgakopoulou, 2015).

Os itens constantes no modelo associam-se às *lâminas de observação* propostas por Biar, Orton e Bastos (2021), quais sejam: a) análise estrutural de narrativa; b) análise interacional; c) os confrontos discursivos concomitantes. De um ponto de vista filosófico, a narrativa é o lugar da transmissibilidade da vivência transformada em experiência (Benjamin, 2015), assim como é a dimensão de interpretabilidade humana do tempo, como uma forma de apreensão coerente das identificações e continuidades (Ricoeur, 2014).

Dito isso, é possível associar tais pressupostos à natureza das PE nos contextos midiáticos ou digitais, em razão do compartilhamento da “vida no momento”. Neste contexto, tem-se o encadeamento de práticas interacionais emergentes ao sabor das constrições algorítmicas que resultam, pois, no processo contínuo de atualização da experiência em acentuado enredamento de postagens e compartilhamentos (Georgakopoulou-Nunes, 2022).

Para a autora supracitada, a narrativa torna-se uma forma de tomada de posição ou uma postura na qual, por vezes, importa mais “mostrar o momento” e não só contá-lo. A transmissibilidade e temporalidade inerentes à performance narrativa, via postagens em mídias sociais, se inter-relacionam ao *design* de novas práticas socio-comunicativas e à profusão de vozes sociais que se entrecruzam nos espaços virtuais ao se fazerem “ouvir” e mostrar-se. Assim, o modelo das PE torna-se um instrumental teórico importante, central ou em complementarmente a outros modelos, para a descrição, análise e

investigação, pois “narrar é uma prática discursiva constitutiva da realidade” (Biar; Orton; Bastos, 2021, p. 233).

## O OLHAR PÓS-COLONIAL E INTERSECCIONALIDADES

Se o modelo PE privilegia as vozes, histórias e sujeitos negligenciados pelas grandes narrativas, então é preciso tensionar e interrogar o olhar canônico relativo à heurística de sua formalização e abrir espaço para outra “escrita” que não se detenha somente nos vencedores, mas àquela dos vencidos (Benjamin, 2012). Por isso, propõe-se o entrelaçamento com a crítica *pós-colonial*, atravessada pela perspectiva *interseccional*, considerando as implicações desse diálogo em uma abertura transdisciplinar (Biar; Orton; Bastos, 2021).

O olhar pós-colonial sobre as narrativas pressupõe “pensar no limite”, nas possibilidades de entrecruzamento de raça, gênero, classe e outros significantes que se estabelecem na produção e no deslocamento das diferenças – a *différance* – no sentido de que são processos assimétricos em constante reelaboração de sentidos via reinscrições no âmbito simbólico, político, cultural e identitário (Hall, 2013). Para Bhabha (1998), a perspectiva pós-colonial interroga as sobreposições temporais, os hibridismos, as traduções culturais e, precipuamente, as conjunturas sistemicamente marginalizantes da Modernidade em sua radical produção de subjetividades fraturadas e hierarquizadas.

Em outros termos, em termos de produção de subjetividades, têm-se as articulações e simulacros que organicamente esfacelam o *Outro* nas relações de saber e poder. Destarte, para além das disjunções temporais e da crítica epistemológica presente no prefixo “pós”, tal paradigma teórico busca superar a incapacidade de

algumas velhas categorias para compreensão do mundo no estágio atual (Hall, 2013).

Nesse contexto, importa observar as combinatórias sociopolíticas e histórico-culturais que exprimem as complexas relações entre raça, classe e gênero, nas quais a constituição das subjetividades sociais se dá no atravessamento ou no jogo opaco e dissimulado de hierarquização e discriminação (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2002). A perspectiva interseccional convoca a pensar a análise teórico-científica no “entrelugar” das categorias que ela coloca em circulação e, seguindo as críticas ao pós-colonial de Cahen (2018), a atentar-se às implicações e efeitos políticos dessa articulação teórica, metodológica e práxis que se opera de forma descontínua e desigual.

Epistemologicamente, importa a arte de “sulear”, conforme Campos (2017), o olhar analítico e as próprias categorias descritivas. Nessa direção, estimula-se a pensar nas inversões das leituras de mundo, das relações de tempo e de espaço, em suma, pensar outros pontos de observação. Para Santos e Meneses (2009, p. 12), “o Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.” Dessa forma, as narrativas também podem converter-se em instrumentos da *colonialidade*.

Nessa perspectiva, a compreensão do mundo deve ultrapassar a concepção ocidentalizada e eurocentrada do que é o saber, política, ciência, cultura, ética, identidade etc. Trata-se, então, de enfrentar os mecanismos da “colonialidade” em suas diferentes faces e formas (Quijano, 2009). Para uma AN, assume-se ser fundamental a descrição das estruturas insurgentes, das performances constituídas no palco dos conflitos interseccionais, dos conteúdos emergentes inscritos no discurso, das representações expressas na materialidade linguística, nos regimes de temporalidades engendrados e, centralmente, na memória que evoca-se e elabora-se no ato de narrar e nas produções narrativas.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza qualitativa e indutiva a partir de uma amostra de narrativas que circularam em mídias sociais, por sua vez, noticiadas em diferentes canais jornalísticos em tempos diversos. Tal amostra se constitui como *corpus* no intuito de se problematizar as categorias mobilizadas no estudo. Para tanto, articula-se epistemologicamente distintas áreas do saber com fins ao processo de interpretação das narrativas e suas multicamadas via modelo PE (Georgakopoulou, 2015) e as “lâminas de descrição” propostas por Biar, Orton e Bastos (2021). Sob essa ótica, a análise das relações entre memória, narrativa e hierarquização socioidentitária se pretende especialmente como exploração das possibilidades de interlocução e afinação da aplicabilidade do modelo PE a contextos diversos.

A seleção das amostras se deu via busca no *Google*, considerando ainda a “filtragem” interseccional. Por conseguinte, a descrição funciona em caráter de ensaio como chamamento à atenção ao modo como as pessoas contam suas histórias em mídias sociais por meio de performances em diferentes modalidades da linguagem. Por fim, a visada descritiva lança mão dos vários níveis que se evidenciem, tais como o morfossintático, semântico-pragmático e o discursivo para a discussão proposta. Ainda que seja um fragmento, qualquer PE é um ato de fala complexo, um nó em uma rede de relações sociolinguísticas e discursivo-culturais, atravessadas por ideologias, representações e memórias.

Devido à dimensão discursiva, a AN dialoga com elementos da Análise de Discurso, especificamente, de linha francesa para dar conta da relação entre sujeito, ideologia e memória discursiva (Pêcheux, 2014), frente aos processos de racialização (Modesto, 2021) e generificação discursiva (Cestari, 2017) que atravessam as

produções narrativas do *corpus*, por sua vez, de caráter experimental. Tal perspectiva discursivo-interseccional também se ancora em elementos da teoria psicanalítica (Freud, 1996; Lacan, 1998).

## A ANÁLISE NARRATIVA CONTEMPORÂNEA E MIDIALIDADES

Trazer à cena as vozes subalternizadas para a AN é problematizar os efeitos de seus elementos constituintes nos planos internos e externos. Isso incita observar os vínculos entre desejos e produção discursiva em luta, nos diferentes modos dos sujeitos falarem de si, de suas experiências e interesses (Spivak, 2010). Portanto, diante da crise de representação que as disputas e assimetrias socioeconômicas e político-culturais produzem, toda narrativa faz ecoar outras tantas histórias sublevadas na voz enunciativa que ocupa, pois, uma posição de sujeito autocentrado em seu duplo esquecimento no discurso (Pêcheux, 2014).

Na prática, esses elementos engendram pistas indexicais, visto que “ao esmiuçar a construção da história, começamos a produzir interpretações sobre as próximas lâminas, mais centradas na dimensão performativa do discurso” (Biar; Orton; Bastos, 2021, p. 241). Tomemos a primeira PE, sendo um trecho do áudio transcrito com base em chaves ou normas da Análise da conversação<sup>4</sup>. Com efeito, trata-se de um evento discursivo que repercutiu nacionalmente, qual seja a fala do ex-deputado Arthur do Val, conhecido como “Mamãe falei”, em relação às mulheres refugiadas na Guerra entre Rússia e Ucrânia, ao dizer que elas eram “fáceis porque eram

4 Legenda: ( ): Incompreensão de palavras ou segmentos; (/): Truncamento; (MAIÚSCULA): entonação enfática; (::): prolongamento; (-): silabação; (?): interrogação; (...): qualquer pausa; ([ ]): sobreposição de falas; ("): citações literais, conforme Preti (2005).

pobres”, conforme noticiado amplamente após o vazamento do áudio. Observe-se um trecho:

**Figura 2 – Transcrição do áudio de Arthur do Val<sup>5</sup>**

Mano só vou falar uma coisa para vocês... cabei de cruzar a fronteira a pé aqui... da:::.... da:: ((estalo)) eh da Ucrânia com a Eslováquia... maluco eh::: eu Juro por Deu/eu NUNca na minha vida oh tenho 35 TRINta e cinco anos cara eu NUN::ca na minha vida NUNca... NUNca vi nada parecido assim em termos de minina bunita... assim a fila das refugiadas irmão... assim imagina uma fila SEI LÁ... di... sei lá... uma NEM se:::i tô sem palavras cara... é uma fila sei lá di di di... duzentos Metros mais... só/assim SÓ DE:Usa... só deusa assim... só deusa... é é... só é sem noção cara é inacreditável um bagulho assi::m... fora de sério assim é se você pegá a fila da melHOR balada... no Brasil a melhor na melhora época do ano... não CHEga aos PÊS da fila dos refugiados aqui... uma LOUcu/é é é assim eu tô mal eu tô triste assim aqui é inacreditável...

*Fonte: Elaborado pelo autor com base no conteúdo veiculado pela UOL (2022).*

A PE apresenta os constituintes narrativos de orientação (l. 01-06), a ação complicadora (l. 06-10), avaliação (l. 10-14) e *coda* (l. 14-15) marcando a sequencialidade dos eventos narrados em sua juntura temporal de recapitulação da experiência (Labov; Waletzky, 1997), consoante modelo tradicional de AN oral.

Desde o recorte interseccional, é preciso “racializar” os usos linguísticos (Modesto, 2021), “generificar” as posições discursivas (Cestari, 2017) e explicitar os modos como as midialidades – as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a *cibercultura* e a *tecnocultura* – produzem ou acentuam “vulnerabilidades”, ou seja, “processos de segregação, preconceito e intolerância” (Junqueira; Botelho-Francisco, 2021, p. 64). Para além de sua estruturação canônica, chama-se à atenção ao modo de contar que exprime, com aparente deslumbramento estético, a objetificação da mulher pelo efeito do registro informal e, concomitante, o gozo sadopatriarcal especular (Lacan, 1998).

A construção de um lugar discursivo na narrativa desloca a alteridade para a antítese de dois lexemas: *deusa* e *bagulho*. O objeto contemplativo se constitui a partir de um contexto de conflito armado e de uma postura desejante antiética relativamente à situação das refugiadas. Em consequência, o sofrimento dessas mulheres não é suficiente para produzir sentimentos de solidariedade, mas de certa perversão por meio da diminuição da agência simbólica e generificada da alteridade (Bhabha, 1998). Percebe-se, então, que a reconstrução mnemônica da experiência do *teller* se inter-relaciona não com a “produção da diferença” (Hall, 2013) constitutiva, mas com a prática da “indiferença”, por sua vez, pista de uma espécie de estupro simbólico e de hiperssexualização (Cestari; Chaves; Baldini, 2021). As pulsões perversas de dominação se revelam no desejo que se apresenta na prosódia enfática. Não obstante, é essa a posição construída pelo narrador, sujeito no discurso: superioridade econômica e desvinculação com a dor dos corpos.


Freud (1996) postula que as energias pulsionais inconscientes se reinscrevem nos demais sistemas - *pré-consciente* e *consciente* - via “tradução” das representações psíquicas. Essa comunicação profunda é intersubjetiva e, ao considerarmos “uma abordagem interseccional a partir de [uma análise discursiva] com e afetada pela psicanálise<sup>6</sup>” (Cestari; Chaves; Baldini, 2021, p. 29), encontramos os modos de subjetivação que revelam relações de poder, raça, classe e gênero. Portanto, as vozes das refugiadas são silenciadas, restando-lhes apenas a estética como valor de mercado e gozo. Pelo privilégio da “branquitude” e do poder político do *teller*, diante da fragilidade socioeconômica, os corpos dessas mulheres, ainda que brancas, ganham valor de compra, tornam-se troféus do patriarcado (Cestari, 2017).

6 Os estudos Pós-Coloniais, a Análise de Discurso francesa e determinados estudiosos das Ciências Humanas e Sociais mobilizados neste estudo fazem uso das categorias teóricas da Psicanálise. Daí as breves incursões deste texto sobre o campo. O modelo de AN das PE é plástico o suficiente para articular-se com diferentes epistemologias e arcabouços teóricos, tal como aplicado por Carmo (2021a; 2021b; 2023).

Na mesma PE, o vocábulo “deusa” contrata-se com o ato de fala que performa surpresa, estupefação e, inconscientemente, o desejo de posse sexual. As histórias de sofrimento e da condição de refugiadas são apagadas e minoradas no significante “fila” – são apenas corpos de belas mulheres, objetos fáceis em sequência à escolha do comprador. Destarte, tem-se um esgarçamento discursivo e ético não esperado pelo papel social do narrador.

O olhar interseccional<sup>7</sup>, consoante lentes racializadas e generificadas, propicia desarticular os sintomas psíquicos, simbólicos e ideológicos presentes no interdiscurso (Cestari; Chaves; Baldini, 2021), já que as subjetividades desviantes são alvo do imaginário patriarcal, como se vê na PE a seguir:

**Figura 3** – PE homofóbica<sup>8</sup>



Tenho 56 anos, fui fã da revistinha turma da Monica. Infelizmente hoje Maurício de Souza, sem forças para decidir sua vida, vai deixar um viadinho, desfazer seu sucesso de décadas.. possa ser que nesses tempos de hoje, haverá muitos viadinhos que começará a inversão da esclerose de Maurício

*Fonte: Extra Globo (2019).*

A desmontagem da “*Imago*” da função paterna (Lacan, 1998) vigora encapsular em certa “imagem de controle” (Collins, 2019): o que é ser homem e ser pai. Na coordenação do verbo “tenho” e “fui”, a juntura temporal alude à experiência e, no fio do discurso,

7 Com efeito, para Crenshaw (2002), atravessar os diferentes recortes e diferenças pode propiciar uma maior problematização e reflexão sobre os direitos humanos desrespeitados, nas discriminações e intolerâncias diversas, nos modos como as vulnerabilidades são alimentadas, as identidades esfaceladas e as práticas de exploração econômica, dos corpos e das subjetividades.

8 Disponível em: <<https://extra.globo.com/famosos/filho-de-mauricio-de-souza-sofre-ataque-homofobico-por-cogitar-criar-personagem-gay-23740457.html>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

o vocábulo “viadinho” também encapsula não somente a inferiorização da condição homossexual, mas também a incapacidade suposta do sujeito não hétero em produzir a arte dos quadrinhos. Isso seria um processo de “inversão”, conforme a ótica dominante.

Nessa perspectiva, ser “viadinho” invalida a possibilidade de estar em um determinado *lôcus* de produção e enunciação. Não obstante, a PE acima faz um rápido circuito temporal – presente, passado, presente e futuro – além da expressividade do modal “infelizmente” como pista da avaliação do narrador em relação às decisões do famoso quadrinista brasileiro. São facetas da colonialidade, ou seja, há uma profunda ligação entre a enunciação desses discursos e PE a sistemas amplos de dominação coloniais contemporâneos (Quijano, 2009) que normalizam esse tipo de avaliação negativa da homossexualidade.

Esses sistemas, endossamos, engendram modos unívocos de narrativização, linhas mestras de pensamento, coerções enunciativas, controle ideológico etc. que produzem, desde o interdiscurso, efeitos de sentido e uma dada memória, devido à opacidade da linguagem que desvela a forma-sujeito, apontando para a tomada de posição no discurso (Pêcheux, 2014). Com isso, partindo de Pêcheux (2014) e Foucault (2008), pode-se pensar a narrativa como parte de um feixe de enunciados numa dada “formação discursiva” (FD) e como lugar para constituição discursiva da voz narrativa enquanto tomada de posição, performance enunciativa e como forma de captura da própria imagem, por vezes, fantasmática.

Na relação entre memória discursiva e interdiscurso, a arqueologia foucaultiana mostra que os sistemas de dispersão enunciativa se elaboram em dispositivos, modos de falar, circuitos de saber-poder que se efetivam em nível macro e micro (Foucault, 2008). O filósofo fornece instrumentos para pensar nas FD e nos modos como os enunciados formam encadeamentos numa multiplicidade de objetos. Assim, na fronteira opaca entre estrutura e

acontecimento, conforme Pêcheux (2015), os discursos revelam as redes (in)conscientes das tomadas de posição, ligadas às práticas sociais e encadeamentos históricos.

A perspectiva interseccional se coloca como um instrumental analítico para evitar reducionismos, no que tange às políticas identitárias, estruturas coloniais e discriminações de toda ordem (Akotirene, 2019). Sob essa ótica, uma PE, como microcosmo enunciativo, pode desvelar um nó de uma rede de relações. Ao mostrar um momento (Georgakopoulou-Nunes, 2022), a narrativa exprime a dimensão discursiva de dada ideologia e, ao mesmo tempo, a dimensão material de práticas discursivas da tecnocultura. Nesse contexto, é preciso atentar-se para as lógicas de reconhecimento, como processo concomitante ao cenário acima exposto, consoante nota-se na PE abaixo:

**Figura 4 – PE sobre racismo, classe e gênero<sup>9</sup>**

“Em 2011 eu trabalhava pra uma família como babá e a mãe do meu chefe era extremamente racista. Teve um almoço de domingo que eu fui na casa dela com os pais da menina. Tava todo mundo ao redor da mesa se sentando pra almoçar, nisso a mãe do meu chefe se aproximou e me disse que eu não podia comer junto com a família, porque ela não gostava de preto.”

*Fonte: Notícia Preta (2019).*

A estrutura canônica da PE acima expõe o microcosmo sociocultural e político-econômico vivido por inúmeras mulheres negras no Brasil. Isso convoca o pensamento da socióloga brasileira Lélia Gonzalez, para quem “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (Gonzalez, 1984, p. 224), além das dinâmicas de estigmatização vividas no cotidiano doméstico e nos aparelhos do próprio Estado (Akotirene, 2019). Nessa perspectiva, depreende-se que *preto* é significante de uma imagem de controle (Collins, 2019), ou seja, a cor viabiliza tamponar

9

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/20-relatos-de-racismo-que-parecem-verdadeiras-historias-de-terror/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

tudo o mais que se constitui a subjetividade da pessoa negra. Em suma, o vocábulo “preto” encapsula semanticamente e de forma negativa a condição de existência da babá na PE acima.

É um processo de redução discriminador que se constitui narcisicamente pelas diferenças raciais, de gênero e classe. A voz narrativa instaura reposicionamento de sentidos e os sujeitos enunciados na PE são ressignificados, índices de relações estruturadas interseccionalmente. Por isso, como acontecimento discursivo, a narrativa coloca em circulação momentos que, talvez, dantes estariam restritos ao espaço-tempo doméstico.

Dessa forma, as múltiplas discursividades midiáticas e a própria natureza da tecnocultura potencializam a dispersão e as reinscrições simbólicas e discursivas. Relativamente às redes de memória e aos trajetos sociais, já que “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos” (Pêcheux, 2015, p. 52), além de indiciar as lógicas de reconhecimento, as turbulências sócio-históricas. Sendo assim, as PE em medialidades performam as montagens discursivas, expressão das lutas de classe, gênero e raça em sociedade.

As *hiências*<sup>10</sup>, articulações metafóricas e metonímicas, bem como as cisões pulsionais inconscientes constituem-se em cadeias significantes não somente na interioridade, inscrição da letra na subjetividade, mas na via dupla da relação dentro-fora (Lacan, 1998). Essa dinâmica se espalha nas estratégias de produção, formulação e circulação de discursos em diferentes materialidades. Analisar as narrativas é fundamental, dado seu poder de ligar-se às representações coletivas, já que, frequente e insistentemente, a partir de sistemas de dominação colonial eurocentrada, “uma explicação e uma narrativa da realidade foram estabelecidas como normativas” (Spivak, 2010, p. 48).

10

Em Psicanálise, refere-se aos espaços subjetivos para elementos ainda não existentes e que estão prestes a “existir”, denotando um “vir a ser” ainda não simbolizado na linguagem (Lacan, 1998).

A lógica desconstrutora da episteme pós-colonial propicia condições para repensar a elaboração das narrativas, reposicioná-las e recusar os sistemas de (re)conhecimento e representação colonial (HALL, 2013). Nesse aspecto, as pequenas histórias tanto podem exprimir performances emparelhadas nas dinâmicas da colonialidade, como também serem lugar para outras enunciações, pois todo discurso está suscetível às aporias da história, das ideologias e dos deslocamentos de sentidos. Tem-se aí um árduo trabalho de negociação, o entrelugar da dominação e da resistência (Bhabha, 1998; Hall, 2013).

Diante dessas considerações, destaca-se a flexibilidade do modelo PE e sua plasticidade teórico-metodológica, visto que as narrativas - tomadas como exemplos neste texto - evidenciam tanto a conjuntura sociocultural e histórica que constroem e, de certa forma, as moldam, como também a função organizadora de certas práticas textuais e discursivas (De fina; Georgakopoulou, 2015).

Em relação ao primeiro ponto, vê-se que as PE como processos e produtos adaptáveis às contingências dos modos de circulação midiáticos; quanto ao segundo, a partir de sua circulação, cada PE indexicaliza um momento que se quer mostrar, apontando para a mundanidade da performance narrativa (Georgakopoulou-Nunes, 2022). Nesses termos, conforme a referida autora, há o universo de facilidades e *designs* em contar histórias *on-line*, dados os inúmeros novos recursos disponíveis para compartilhamento de momentos.

A natureza fragmentária e microscópica dessas narrativas se articula com a necessidade de tornar autêntica, persuasiva e profundamente emocional uma dada experiência e isso implica pensar as pequenas histórias no complexo jogo relacional de produção discursiva, da condição de pós-verdade nos ambientes digitais e no forte teor de roteirização em sua emergência, aparecimento e ação social (Georgakopoulou-Nunes, 2021). Não se deve esquecer que a tecnocultura estabelece fronteiras, modos de produção, *scripts*, limites

de caracteres, multimodalidades e multifuncionalidades para que a produção narrativa seja uma prática genuína, como sinaliza a autora. Por isso, é preciso atravessar os recortes interseccionais para descolonizar todos esses elementos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discursividades midiáticas revelam a multiplicidade de formas de circulação em acentuado processo de dispersão. O gesto de leitura e problematização implicados na AN das PE deste trabalho se potencializam com a abordagem interseccional. Isso acarreta tanto a desnaturalização da construção narrativa, visto que a posição enunciativa é também constitutiva do *self* individual e coletivo (Bamberg, 2010), quanto da dessencialização das identidades. No horizonte teórico, pode-se aprofundar o diálogo epistemológico da AN com desenvolvimentos contemporâneos das teorias feministas, estudos pós-coloniais, teorias do discurso, teorias raciais para mencionar alguns desses encontros.

Examinando a problemática proposta, uma PE, mesmo na condição de fragmento, exprime deslocamentos ideológicos e discursivos significativos, especialmente no tocante às posições de sujeito-narrador (*teller*) – as vozes patriarcais em sua insistência colonizadora e as vozes subalternizadas em performances de resistência. Dá-se aí a reconstrução da memória, na qual as palavras empregadas não estão ali à toa na materialidade da língua, mas são índices de hierarquizações socioidentitárias. Por isso, a análise da relação entre estrutura narrativa, discurso e interseccionalidade contribui para desnaturalizar o *ato de mostrar o momento*, o processo enunciativo de reconstrução da experiência e o modo de construção de uma dada realidade narrativamente.

O modelo PE, a episteme pós-colonial e a perspectiva interseccional convergem para a não aceitação de narrativas monolíticas e dominadoras. Alargam-se as fronteiras teóricas a fim de dar-se conta das vozes silenciadas e marcadas desde sua estrutura até os embates discursivos. Ao mostrar uma experiência reconstruída ou mostrar-se como experiência genuína, uma PE pode ser o estopim para um processo maior de outros fluxos políticos, socioculturais e identitários. Tem-se, então, um lugar de combate às vulnerabilidades, sistemas de opressão de raça, gênero e classe, bem como um modo de (re)significar e deslocar representações.

Na profunda relação entre narrativa, sociedade e memória, os fios das posições ideológicas dão condições de estabelecer a análise narrativa como possibilidade de constituição de arquivo e ampliação do *corpus*, mote para análises discursivas interseccionais futuras, por exemplo, em razão da plasticidade do modelo de AN utilizado. Encontra-se aí um profícuo campo de trabalho ou de perquirição e experimentações investigativas, tendo apenas ensaiado uma das possibilidades de entrelaçamento teórico no presente texto. Trata-se ainda de advogar compromissos epistemológicos com implicações na práxis científica.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén Livros, 2019.

BAMBERG, M. Who am I? Narration and its contribution to self and identity. **Theory & Psychology**, Califórnia, v. 21, n. 01, p. 01-22, 2010.

BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Tradução João Barrento. São Paulo: Autêntica Editora, 2015.

CARMO, B. B. S. Marcadores discursivos, articulação narrativa e memória dos velhos de Arara em Teixeira de Freitas (BA). **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 92-109, 2023.

CARMO, B. B. S. Análise narrativa e memória social: retratos em pequenas estórias da comunidade Arara em Teixeira de Freitas (BA). **Investigações (Online)**, Recife, v. 34, p. 01-31, 2021a.

CARMO, B. B. S.; COELHO, L. R. Nas trilhas e narrativas de Arara: memórias de uma comunidade com remanescentes de quilombolas em Teixeira de Freitas (BA). **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 16, p. 323-355, 2021b.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIAR, L. A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”. **Linguagem em (Dis)Curso**, Santa Catarina, v. 21, p. 231-251, 2021.

CAHEN, M.; BRAGA, R. (orgs.). **Para além do pós(-)colonial**. São Paulo: Almedina, 2018.

CAMPOS, M. D'O. **A arte de sular-se**. 2017. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CESTARI, M. J. Por uma tomada de posição feminista e antirracista na análise de discurso. /n: FONTANA, Mônica G. Z.; FERRARI, A. J. (orgs.). **Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência** – vol. 2. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 183-204.

CESTARI, M. J.; CHAVES, T. V.; BALDINI, L. J. S.. O pretuguês, a língua materna e os discursos fundadores da brasilidade. /n: FONTANA, M. G. Z.; BIZIAK, J. S. (orgs.). **Mulheres em discurso: lugares de enunciação e corpos em disputa** (v. 03). Campinas: Pontes Editores, 2021.

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

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 01, p. 171-188, 2002.

FLANNERY, M. R. S. **Uma introdução à análise linguística de narrativa oral: abordagens e modelos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).

GEORGAKOPOULOU, A. Small stories research. *In*: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (org.). **The handbook of narrative analysis**. London: Willey Blackwell, 2015, p. 256-271.

GEORGAKOPOULOU-NUNES, A. Co-opting small stories on social media: A narrative analysis of the directive of authenticity, **Poetics Today**, Durham, v. 43, n. 02, p. 265-286, 2022.

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *In*: SILVA, L. A. M. *et al.* **Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e outros Estudos**. Brasília, ANPOCS, 1983, p. 223-44.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2 ed. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JUNQUEIRA, A. H.; BOTELHO-FRANCISCO. Raça: dimensão interseccional das vulnerabilidades digitais. **Revista Contemporânea, Comunicação e Cultura**, Caruaru, v. 19, n. 03, p. 63-78, 2021.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. **Journal of Narrative & Life History**, New Jersey, v. 07, n. 01-04, p. 03-38, 1997.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MODESTO, R. Os discursos racializados. **Revista da Abralin**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 01-19, 2021.

NOGUEIRA, M. O.; OLIVEIRA, R. P. Narrativização do sofrimento do outro na conversa cotidiana entre advogados. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 21, n. 02, p. 77-97, 2020.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. 3 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005 (Projetos Paralelos, v. 02).

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2014.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

# **O SENTIMENTO DE BRASILIDADE NA POLÍTICA:**

UMA VISTA DA  
INTERDISCURSIVIDADE  
DO DISCURSO  
DE GETÚLIO VARGAS  
EM BLUMENAU (SC)

Bruno de Azevedo Santana Guimarães  
Ibiraci de Alencar Chagas

# 5

## INTRODUÇÃO

Os linguistas, como cientistas da linguagem, estão em busca, a todo momento, de entender o funcionamento da língua através das relações sociais nas quais ela opera (Bourdieu, 2008). Entender este funcionamento é perceber não só como as relações entre os indivíduos acontecem, como também, como as distintas classes sociais utilizam a língua no mercado linguístico inscrito. Percebemos, assim, que há uma troca linguística, um escambo entre diferentes pessoas oriundas de diferentes posições socioculturais. Esta é uma realidade que representa a sociedade: a diferença e as possibilidades de enriquecimento através do contato com o heterogêneo. No entanto, nem sempre as políticas que regem a sociedade possibilitam que o seu povo possa conhecer o “diferente” e, assim, experienciar e enriquecer seu repertório linguístico e cultural. É nesse cenário antagônico que o interdiscurso funciona ao que, segundo Maingueneau (2008), propôs como “campo discursivo”, em que discursos antitéticos se encontram em constante concorrência.

No presente trabalho, iremos analisar como o Brasil, através da história e seu interdiscurso, tentou, de maneira direta, uma sistematização linguística do português no país. Esta sistematização ocorreu de forma coercitiva e não só proibia o contato e a interação com diferentes línguas, como também tolhia seus cidadãos a conhecerem as diferentes culturas: uma proibição que via no outro, o estrangeiro, como um mal a ser combatido. Tais premissas estavam na falácia de uma “homogeneização cultural e racial”, ou seja, uma tentativa de criar muros invisíveis que impedissem os brasileiros de se “contaminarem” com a cultura alheia. Dessa forma, havia o combate direto com o multilinguismo e a tentativa de substituição pela língua nacional oficial: o português.

Num primeiro momento, faremos uma breve reflexão sobre o papel da linguagem e as ciências que, aliadas à linguística, estudam a língua em suas diferentes esferas. Utilizamos as noções de estudos propostos por Bourdieu (2008) para falar sobre mercado e *habitus* linguístico, como também suas reflexões sobre língua oficial e unidade política. Em seguida, traremos, por meio de uma breve viagem histórica, como o Brasil tentou sistematizar a língua nacional ao banir o contato com outras línguas. Fonseca (2007) nos dá uma noção da importância do contato com outras línguas no processo de aprendizagem dentro das escolas e de como este contato possibilita um enriquecimento cultural importante.

A partir daí, iremos perceber como essas políticas de sistematização da língua, atuando de modo a fortalecer uma identidade nacional, continuam de forma recorrente. Neste caso, iremos pontuar algumas situações políticas até chegar a Getúlio Vargas, nosso centro de análise. Desta forma, iremos analisar o discurso presidencial de Vargas, em 1940, utilizando-se de suas características linguísticas e interdiscursivas, como forma de entender os argumentos e os sentidos do referido discurso, além das justificativas para que ele adotasse medidas que proibiam o contato com toda e qualquer política alemã. A partir disso, o presidente empreendeu uma política que valorizasse os valores e costumes nacionais.

Estudar como a política emprega ações que proíbem o contato com a cultura estrangeira é importante por compreender que essas medidas estão inscritas em projetos puramente ideológicos. Além disso, o projeto de governo utiliza-se de argumentos rasos para justificar suas ações nas políticas de coerção linguística. A análise do discurso de Vargas, como veremos, demonstra como um presidente pode proibir o seu povo de manter um contato cultural com outros povos, a partir de premissas que “reforcem a identidade nacional”.

## UM BREVE PASSEIO HISTÓRICO-TEÓRICO

Desde o instante em que se percebeu que a linguagem humana se presta não apenas a representar o mundo, mas, igualmente, a instituí-lo, inauguraram-se as relações mais ou menos íntimas e deliberadas entre a língua e a política. Em verdade, a língua é um componente essencial quando se toma para análise as dinâmicas - muitas vezes tensas em suas sutilezas; outras tantas, declaradamente conflituosas - existentes entre grupos distintos numa mesma sociedade. É nesse interstício entre a linguística, a sociologia e a politologia que se chega a identificar as relações de poder intergrupais mediadas pela linguagem, com ou sem a intromissão explícita do Estado.

Certamente, é no arcabouço teórico do materialismo histórico, formulado por Karl Marx e Friedrich Engels (2007), que mais claramente chegou a imputar à linguagem um papel fundamental nas relações sociais. Seguramente, Karl Marx não foi um teórico da linguagem. Todavia, seu conceito de ideologia pressupõe uma dinâmica comunicacional intrínseca à transmissão dos valores constituintes de um certo *corpus* ideológico. É, basicamente, por intermédio da língua que os referenciais interpretativos moldados por uma dada instância social - e veiculados pelo que Louis Althusser (1996) denominou de *aparelhos ideológicos de Estado* - são propagados e assimilados pelo grupo dominado, acarretando a submissão a uma certa programação comportamental que assegura a exploração do trabalho e a consequente acumulação da riqueza às mãos da elite.

Após as teorizações de Ferdinand de Saussure (2012) sobre o assunto, a importância da linguagem - em sua natureza simbólica, como referência explicativa e como matriz epistemológica -, tornou-se tamanha que, para alguns, fazia sentido em subsumir a realidade material não-simbólica e passar a explicar a totalidade dos fenômenos sociais, reduzindo-os à condição de *signos*. É, precisamente,

contra os excessos dessa abordagem que pensadores interessados na compreensão dos fenômenos sociais, a exemplo de Pierre Bourdieu, passam a inverter a relação de supremacia hermenêutica do signo sobre o poder e se propõem a ficar equidistantes, tanto de uma abordagem economicista do problema, quanto de uma visão culturalista deste. É justamente esse alerta que o sociólogo francês sintetiza: "enquanto ignorarem o limite que é constitutivo de sua ciência, os linguistas não têm alternativa senão buscar desesperadamente na língua o que está inscrito nas relações sociais nas quais ela funciona" (Bourdieu, 2008, p. 24).

A reflexão de Bourdieu se envereda pelos tensos detalhes que assomam nas interações linguísticas entre os grupos numa dada sociedade, particularmente, situando o problema na esfera das relações de poder entre as classes sociais que se desenvolvem no que é denominado pelo autor de *mercado linguístico*. O enfoque, dessa forma, se volta para a situação das trocas linguísticas, ou seja, para a dinâmica de produção e recepção em que uma determinada modalidade da língua é reconhecida como a língua legítima, ao passo que outras são submetidas a sanções e censuras. Os princípios que lá vigoram conferem valor e poder ao discurso dos que dominam o *habitus* linguístico - que equivaleria, no pensamento de Pierre Bourdieu, a uma subjetividade socialmente compartilhada, viabilizante da capacitação social necessária a todo indivíduo -, passando esse a ser reconhecido, no espaço social, então, como a única variação legítima. Assim, nota o sociólogo francês, quer estejamos tratando do fenômeno de comunicação social no seio das relações capitalistas interclasses ou, ainda, de relações em espaços coloniais - ou semicoloniais -, onde, dessa forma, persistem as distinções étnicas, a língua se torna um elemento crítico carregado de conotações complexas e de variáveis de sentido a intermediarem essa interação. Inclusive, Pierre Bourdieu postula uma relação íntima entre língua oficial e unidade política:

[...] para que um modo de expressão entre outros (uma língua, no caso do bilinguismo, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado linguístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma 'comunidade linguística' constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística (Bourdieu, 2008, p. 32).

Nesse íterim, é tão-somente

[...] quando surgem usos e funções inéditos motivados pela constituição da nação, entidade inteiramente abstrata e fundada no direito, [que] tornam-se indispensáveis a língua-padrão, tão impessoal e anônima como os usos oficiais a que ela se presta e, ao mesmo tempo, o trabalho de normalização dos produtos dos *habitus* linguísticos (Bourdieu, 2008 p. 34 – grifos do autor).

Nesse contexto, a ação das instituições escolares desempenha um papel essencial para a consolidação, legitimação, imposição e introjeção da forma linguística dominante. Seu uso, controle e distribuição se tornam prerrogativas do Estado. Como bem observa Bourdieu acerca desse ponto,

[...] o lugar conferido pelo sistema de ensino às diferentes línguas [...] tende a se converter num móvel tão importante porque essa instituição possui o monopólio da produção maciça de produtores-consumidores e, por extensão, da reprodução do mercado de que depende o valor social da competência linguística, sua capacidade de funcionar como capital linguístico (Bourdieu, 2008, p. 44).

O Brasil - país alvo de um ininterrupto fluxo colonizador em sua configuração social desde o primeiro século da chegada dos europeus - sofreu um processo contínuo de reelaboração de seus falares,

premido que foi pelas diferentes forças sociopolíticas em dialética continuada de dispersão e aglutinação dos múltiplos idiomas que acompanhavam a ação histórica de seus falantes. A primeira tentativa de efetiva sistematização linguística do português no Brasil se deu por determinação do ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, por meio do *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário*, publicado em 3 de maio de 1757 e transformado em lei por meio do alvará de 17 de agosto de 1758. Seu objetivo explícito era, juntamente com outras medidas administrativas de semelhante teor, assegurar a unificação da sociedade brasileira a partir da imposição de uma homogeneização cultural e racial. Para tanto, na esfera linguística, banuiu a Companhia de Jesus e reservou para o Estado monárquico as prerrogativas do ensino. O multilinguismo que caracterizou o Brasil em seus primeiros séculos de colonização era, desse modo, formalmente combatido e substituído pelo português oficial. A chamada língua geral, mescla fluída e heterogênea produzida a partir da língua tupi-guarani, fora alvo, então, da perseguição do ministro lusitano e principiou seu lento desaparecimento.

Todavia, o processo colonial no Brasil - bem como o pluri-linguismo dele decorrente - teve um novo alento a partir do século XIX, com a ocorrência de fluxos migratórios oriundos, sobretudo, da Alemanha, da Itália e do Japão. Por conta das peculiaridades geográficas remotas próprias da região sul - aliadas à forte identidade cultural distintiva germanófila - inúmeros núcleos falantes do alemão subsistiram, tenazmente, ao longo das várias décadas posteriores à transplantação de suas populações para solo brasileiro. Inclusive, antes da repressão imposta pela ditadura varguista nos anos de 1930, de acordo com Lúcio Kreutz, das estimadas 2500 escolas étnicas em funcionamento no Brasil em 1930, 1579 eram de imigrantes alemães (Kreutz, 2010, p. 72).

É difícil, no presente contexto, conceber a dimensão e o sentido de importância atribuída por esses imigrantes à manutenção

desse traço identificatório peculiar por intermédio da conservação da língua pátria. Os vínculos indissolúveis firmados entre língua e identidade coletiva põem em perspectiva a história pregressa da coletividade e demarcam zonas simbólicas de instauração da memória coletiva da comunidade linguística suportada, inequivocamente, pela ação pedagógica da instituição escolar. Como nota Fonseca (2007):

[...] a transmissão efetiva do bem cultural germânico - *Deutschtum* - através da escola era responsável pela formação de uma visão de mundo específica: ver o mundo por meio dos princípios norteadores do germanismo. Esses princípios eram transmitidos na escola, através do currículo, do conteúdo programático, dos livros didáticos, através da língua alemã e da ação dos professores. Portanto, a conservação da memória somente alcançaria seu objetivo se ela tivesse continuidade.<sup>1</sup> (Fonseca, 2007, p. 103).

Como observa Nascimento (2009), no contexto da Primeira Guerra Mundial e das complexas e tensas circunstâncias da geopolítica mundial de então<sup>2</sup>, desencadeiam-se as primeiras tentativas de imposição de limites e de cerceamento pedagógico às práticas de ensino que envolviam o idioma *Deutsch* no Brasil. Na fala do então presidente do estado de Santa Catarina, Felipe Schmidt, avultam explícitas orientações para a supressão da função pedagógica do idioma alemão:

- 1 Na prestigiosa instituição de ensino *Collegio Allemão de Pelotas* - cujo trabalho pedagógico perdurou entre 1898 e 1942 - "a Língua Alemã, em 1923, ocupou um espaço curricular correspondente a 59% do currículo, ou seja, 47% através das disciplinas ministradas em alemão e da metade do tempo, isto é, 14,6% nas disciplinas ministradas em alemão e português. A língua portuguesa ocupava o espaço de 26,4%, somando todas as disciplinas ministradas em português, mais 14,6% com as intermeadas com o alemão." (Fonseca, 2007, p. 126).
- 2 Faz notar Nascimento (2009), referindo-se, especificamente, ao contexto do estado brasileiro de Santa Catarina, que "a situação de beligerância com a Alemanha, consolidada com a declaração de guerra em 26 de outubro de 1917, levantou suspeições no centro do país em relação à lealdade da população catarinense e de seu governo aos ideais nacionais ou mesmo as possibilidades que a Alemanha teria de consolidar uma base de operações no sul do Brasil." (Nascimento, 2009, p. 132).

[...] é urgente a regulamentação do ensino em escolas particulares, cujo número é bastante avultado, existindo só em Blumenau 117, em Joinville 54, em Urussanga 18 e em São Bento 14. O total dessas escolas atinge ao número de 277. Algumas delas são subvencionadas pelas municipalidades, o que não impede que, contra o regulamento da instrução estadual, o ensino seja feito em língua estrangeira. É preciso corrigir essa situação, tornando obrigatório o ensino da língua nacional em todas as escolas, mesmo as não subvencionadas, com os programas adotados nas escolas públicas estaduais (Santa Catarina, 1917, p. 31).

No ano final da guerra, 1918, o mesmo presidente estadual, acatando determinações provenientes da esfera federal, toma medidas efetivas:

[...]“*escolas em zonas coloniais*. - Como medida decorrente da declaração do estado de guerra com a Alemanha determinou o governo federal, por intermédio do Ministério do Interior, que fossem mandadas fechar todas as escolas particulares em que não se ensinasse a língua portuguesa. Cumprindo essa determinação, providenciei para que fossem fechadas, não só aquelas escolas onde não se ensinasse a língua nacional, como todas aquelas em que o ensino da nossa língua não fosse feito de modo eficiente. Em virtude dessa interpretação, foram fechadas cerca de 200 escolas particulares, que existiam nos municípios de S. Bento, Joinville, Blumenau, Itajaí, Brusque, Palhoça, Tubarão e Imaruhy, a maioria das quais, entretanto, ensinava o português, mas não de modo eficiente. De facto, quase todos os professores das zonas coloniais falam muito mal o idioma pátrio, existindo alguns que o ignoram completamente; de modo que a língua portuguesa era quase sempre ministrada como se fosse estrangeira (Santa Catarina, 1918, p. 40).

O grande golpe contra esse sistema pedagógico alternativo de preservação linguística das identidades culturais dos imigrantes, contudo, veio com a plataforma política autoritária imposta por Getúlio Vargas. Como parte de seu programa de criação de uma

identidade coletiva a partir da fomentação de um forte sentimento de nacionalidade, Getúlio Vargas, a partir do Estado Novo (1937-1945), através do Decreto-Lei n.º 406, de 4 de maio de 1938, cujos artigos 85, 86 e 87 tratam, diretamente, dessa problemática:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesas.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros, adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país, não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras [sic], sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça (Diário Oficial da União, 1938, s.p.).

Tais unidades pedagógicas rurais - sobre as quais recai a ênfase maior da ingerência autocrática do Estado Novo - são os centros, por excelência, da formação intelectual e identitária nas colônias de imigrantes no interior dos estados. A intenção é aqui patente: trata-se de obstar possíveis circunstâncias que comprometessem os vínculos entre língua e nacionalidade. É Kreutz (2010), ainda, quem observa:

[...] a maneira como a nacionalidade foi se constituindo nos diversos países tem a ver com a tendência de afirmação da unidade, estabelecendo-se gradativamente um espaço hierarquizado em que se definia o que seria entendido como verdadeiramente nacional e o que seria excluído dessa compreensão" (Kreutz, 2010, p. 72).

Vemos, aqui, refletidas, de modo preciso, a concepção estabelecida por Bourdieu acerca da relação entre língua e unidade política. O sujeito imigrante tem as marcas subjetivas identitárias que demarcam seus lugares sociais específicos subvertidos pelos ditames políticos do governo autoritário à frente, então, do Estado brasileiro. Como bem observa Ronsani (2015),

A interdição da língua alemã na escola (...) tanto como língua de instrução, como da língua familiar, negada dentro da escola, negada aos seus falantes no ambiente escolar, fez com que vários alunos deixassem de falar a língua dos seus pais e avós. Este acontecimento é resultado do funcionamento da política de nacionalização linguística reproduzida na escola e imposta à gestão escolar, que, por sua vez, a impunha aos professores, muitos deles falantes das línguas de imigração, tendo-as como suas primeiras línguas, mas "forçados" a assumir o papel de "interventores" da língua na sala de aula, pois a eles cabia o papel de reprimir o alemão (Ronsani, 2015, p. 56)<sup>3</sup>.

Os outrora cultores da germanofonia são obrigados, eles próprios, a se converterem em seus algozes. Esse fato se transfigura em golpe tão mais fortemente grave para a identidade germânica uma vez que, como observa Macedo, "a língua representou o elemento mais marcante de pertencimento à nacionalidade, concebida

3 É interessante notar como essa perspectiva opõe-se, diametralmente, a um olhar contemporâneo, legitimamente pedagógico, sensível ao valor insubstituível da pluralidade, como o de Anísio Teixeira. O educador baiano, no texto *Notas sobre a educação e a unidade nacional*, a propósito da diversidade cultural e linguística europeia, bem observa: "Com efeito, vejamos de quanta saudável diversidade é feita a unidade da cultura européia. Vamos mesmo mais longe, ou melhor, mais fundo, e tomemos a unidade da cultura francesa, ou inglesa, ou italiana, e vejamos de quanta diversidade, até mesmo de língua, são feitas essas unidades" (Teixeira, 1952, s/p.).

de forma desvinculada da cidadania, através do *jus sanguinis* ou direito pelo sangue" (Macedo, 2007, p. 97 - grifos no original). No Brasil, sociedade forjada nos quadros institucionais lusitanos, ao contrário, "vigorava a noção de pertencimento baseada no *jus soli* cuja representação da pátria estaria diretamente relacionada ao local de nascimento." (Macedo, 2007, p. 98 - grifos no original).

Se, como demonstrado em alhures, no contexto da Primeira Guerra Mundial, já se diagnosticavam traços de uma germanofobia latente em terras brasileiras e, nos fins da década de 1930, essa situação se agravou sobremaneira. O fantasma do regime nacional-socialista europeu projetaria, então, a sua sombra disforme e repulsiva por sobre a comunidade teutônica brasileira, tornando-a alvo destacado de perseguição política: "A partir de 1937 (...) esta população viu suas organizações comunitárias e sociais atingidas em cheio pela repressão policial e muitos de seus membros presos em campos de concentração." (Macedo, 2007, p. 99). Independentemente da associação partidária declarada ao *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (NSDAP - Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães), uma vez iniciada a Segunda Guerra Mundial, o açoitado do Estado brasileiro atingiu imigrantes - assim como seus descendentes - oriundos dos países integrantes do Eixo, os quais, excluídas as nações ibéricas, constituíam a principal origem do expressivo contingente populacional que para cá imigrou: Alemanha, Itália e Japão. Essa condição se intensificou a partir de 1942, quando o Estado Brasileiro rompeu, formalmente, relações diplomáticas e comerciais com esses países.

Não é a intenção do presente texto averiguar, quantitativamente, a adesão consciente e incondicional ao nacional-socialismo por parte da parcela germânica da população brasileira e de seus descendentes, o que poderia tornar-se - de algum modo e por uma espécie de raciocínio distorcido - justificada a perseguição, em caráter individual e institucional, aos elementos alemães em solo

brasileiro<sup>4</sup>. Em verdade, bem se sabe o quão inadmissível e estúpida é toda a segregação oriunda de preconceitos injustificáveis e atenta, nesse caso, apenas, aos vínculos cegos e possíveis entre língua e ideologia político-partidária adventícia. A proposta aqui é, tão-somente, apontar como essa intolerância étnica generalizante - que se expressa, fortemente discriminatório, no plano linguístico, em nome da unidade política nacional, conforme apontado por Bourdieu - é legitimada pela plataforma política varguista e representada, de algum modo, por esse orador, no plano discursivo.

Assim, procederemos a um breve exercício de análise discursivo-argumentativa a fim de sondar como foram apresentadas e justificadas, na fala desse líder nacional, as relações entre falares autóctones e alienígenas e o programa político unificador preconizado pelo regime ditatorial imposto pelo presidente do país.

## UMA ANÁLISE DO PLANO LINGUÍSTICO DE VARGAS

Dentro da produção discursiva de Getúlio Vargas, integrante da obra *A nova política do Brasil*<sup>5</sup>, é na fala intitulada *O sentimento de brasilidade em Blumenau*, proferida, nesse mesmo município de

4 Deve-se lembrar, como lucidamente afirma Campos, referindo-se à realidade brasileira, que "se a inclinação dos descendentes de alemães fosse tão natural para a adesão ao nazismo, como tanto os partidários do projeto Vargas como os solidários ao Hitlerismo pretendiam afirmar - cada um deles ligados a universos políticos bastantes divergentes, por um lado, e bastante semelhantes, por outro - não haveria necessidade de um investimento tão grande em propaganda como foi feito por parte do NSDAP, para atrair membros para as suas fileiras." (Campos, 1998, p. 208).

5 Trata-se da mais importante coletânea de discursos proferidos por Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, e divulgada dentro da estratégia de propaganda e reforço ideológico associada à ditadura do Estado Novo. É um dos nossos *corpora* de estudo junto ao programa de pós-graduação em estudos linguísticos da UEFS.

Santa Catarina, em 10 de março de 1940, que mais fortemente se nota a incidência, na esfera discursiva, desses elementos reforçadores da unidade linguística como substrato da unidade política.

Em princípio, Vargas reconhece:

[...] não posso deixar de manifestar a minha surpresa e a minha admiração ao penetrar num Município como Blumenau, situado no âmago de região colonial e um daqueles a respeito dos quais se dizia que a língua nacional era desconhecida e os sentimentos de brasilidade jaziam amortecidos. Tive, aqui, exatamente, a sensação do contrário. Notei, por toda parte, o entusiasmo espontâneo, o sentimento de fraternidade brasileira e de amor à nossa terra, o desejo intenso, em todos, de viver a nossa vida, como bons brasileiros" (Vargas, 1940, p. 195).

Do ponto de vista interdiscursivo, podemos verificar algumas questões importantes. Ao destacar que o município de Blumenau está situado no "âmago da região colonial" entendemos que há uma retomada histórica que traz à superfície discursiva elementos culturais que possuem influência estrangeira. Ou seja, através da palavra "colonial", inferimos que há um processo de rememorar como países estrangeiros subjugaram e impuseram seus costumes, valores e tradições às colônias. Neste caso, ao Brasil. Contudo, esta inferência se ratifica através dos discursos que circulavam à época, dizendo que até a língua nacional (brasileira) era esquecida neste município por conta desse sistema coercitivo. Entretanto, nas próprias palavras do presidente, esta informação tornou-se inverídica a partir da sua experiência naquela localidade, contrariando, assim, a ideia de que o ideal de "brasilidade" não jazia morta, mas sim viva com os moradores do município. A expressão "bons brasileiros", neste contexto, nos mostra que, na ótica do presidente, há dois pontos antagônicos: o primeiro refere-se àqueles que são bons, ou seja, que estão sob a ótica da civilidade nacional; e os maus, que vivem através da influência estrangeira.

De fato, referindo-se aos colonos alemães que se fixaram no estado sulista em meados do século XIX, com vistas a se dedicarem à agricultura, o político gaúcho observa:

[...] dir-se-á que custaram muito a assimilar-se à sociedade nacional, a falar a nossa língua. Mas a culpa não foi deles; a culpa foi dos governos que os deixaram isolados na mata, em grandes núcleos, sem comunicações. Aquilo que os colonos de então pediam era binômio de cujo resultante deveria sair a sua prosperidade. Só pediam duas coisas: escolas e estradas, estradas e escolas. (...) Pediam escolas, a fim de que seus filhos, nascidos no Brasil, (...) procurassem, ao mesmo tempo, harmonizar o seu deslumbramento com a natureza que os rodeava, mediante a articulação que devia identificá-los com o meio em que surgiam" (Vargas, 1940, p. 196).

E arremata: "O Brasil não é inglês nem alemão. (...) Aqui, todos são brasileiros, porque nasceram no Brasil, porque no Brasil receberam educação" (Vargas, 1940, p. 198).

Em sua fala inicial, o presidente realiza um jogo antitético astuto, no qual, ao apontar a sua surpresa quanto ao que ele diagnostica como presença de *sentimentos de brasilidade*, põe essa constatação em explícito antagonismo perante a imagem comumente difundida de que esse município catarinense, em verdade, corresponderia a um *fragmento da Alemanha*, fora do continente europeu. A manifestação, no plano subjetivo compartilhado, desse *sentimento de brasilidade* corresponde, obviamente, às expectativas de afirmação da unidade política do Brasil - unidade política, então, submetida, ferrenhamente, ao regime autoritário *estadonovista* capitaneado pelo próprio Getúlio Vargas.

Sua intenção, ao caracterizar esse choque evidente entre expectativa antevista e realidade constatada acerca da língua e dos sentimentos nacionalistas dos blumenauenses, é promover, perante o seu auditório, a afirmação subjacente dessa unidade política,

firmemente costurada a partir dos vínculos pátrios entre homem e solo. O emprego duplicado do dêitico *nosso*, argutamente interligado aos substantivos *vida* e *terra*, no mesmo enunciado, enfatizam a tentativa de costurar essa unidade entre orador e auditório, fundamentando-a a partir da relação firmemente indissociável entre a existência comunal dos indivíduos e a terra entendida como substrato fundante dessa mesma vida coletiva. Além disso, não se refere o orador às dúbias manifestações dessa subjetividade compartilhada, mas a um *entusiasmo espontâneo* e a um *desejo intenso*, tanto em prol dessa unificadora *fraternidade coletiva* quanto da vivência ética dentro do firme espírito de correção do caráter, como não poderia ser diferente em se tratando todos de *bons brasileiros*.

O princípio subjetivo de nacionalidade - afirmado, como dito alhures, pelos vínculos com a gleba antes que pelos vínculos identitários forjados através da origem étnica/racial comum e manifestos, indubitavelmente, por intermédio da língua ancestral, necessariamente compartilhada de modo comunal -, é imposto dentro da lógica política como o substrato ideológico adequado que sedimentaria a unidade pretendida pelo líder gaúcho. O quanto houve em matéria de atrasos - a obstar esse processo de assimilação social do elemento ádvena em sua totalidade -, não cabe responsabilizar o imigrante germânico, inocente em si, por tal fato; todavia, antes, há de imputar-se aos governos pregressos que não lhe forneceram o necessário para incluir o estrangeiro à coletividade brasileira: as vias de comunicação com essa coletividade (*estradas*) e a doutrinação pedagógica em língua nacional (*escolas*). Essas últimas, inclusive, constituir-se-iam no instrumento primacial para forjar a indispensável juntura entre a primeira geração dos que possuem sangue germânico já nascida no Brasil e o meio no qual vieram a lume. Afinal, o *ser brasileiro*, declara Vargas, é uma condição que se impõe àqueles que não somente foram gerados em terras *brasílicas*, mas que, igualmente, aqui receberam a sua formação educacional.

Vemos, dessarte, nas falas do político gaúcho, retratado o acoplamento tripartite entre o *Estado* (o princípio da unidade política); a *escola* (o fator de conformação ideológica por intermédio do *habitus* na capacitação social); e, por último, a *língua* de uma minoria étnica num contexto colonial, acoplamento que, anteriormente, histórica e juridicamente assinalamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passemos às conclusões da análise do discurso de Getúlio Vargas como forma de sistematização da língua portuguesa através de sua fala intitulada: *O sentimento de brasilidade em Blumenau*.

Percebemos que o presidente em questão constrói uma narrativa utilizando o plano simbólico como instrumento de persuasão. A comparação entre o município catarinense e um pedaço da Alemanha evoca uma tensão que incide diretamente no ideal patriótico da brasilidade. Ou seja, a população, ao possuir influências alemãs, seja por recorrência de descendência ou identificação cultural, estaria em oposição àquilo que Vargas esperava que um brasileiro tivesse. Os traços subjetivos que denotam um ideal de pertencimento deste povo são postos em questionamento, afinal, para o presidente, o brasileiro deve se identificar com o Brasil e não com a Alemanha. Tal atitude denota claramente um regime autoritário que é um traço político de Vargas.

No plano discursivo, o presidente reforça um ideal subjetivo de brasilidade que está diretamente ligado a uma união coletiva entre os cidadãos e que, numa perspectiva direta, corresponderia a um modelo de “bons brasileiros”. Há, neste caso, uma norma classificatória que separa aqueles que adotam tal modelo (os bons) daqueles que se rebelam (os maus). Esta é uma dicotomia que acaba

por caracterizar os brasileiros entre patrióticos e não patrióticos. Percebemos, assim, que em seus argumentos, o presidente apela para a construção de um caráter normativo que atenderia aos seus propósitos políticos: rechaçar os aspectos culturais alemães e reforçar um ideal patriótico brasileiro.

Dessa forma, entendemos que o político gaúcho põe em questionamento aspectos importantes da constituição da identidade nacional dos munícipes catarinense: levar em consideração aspectos identitários, étnicos/raciais, linguísticos e culturais que associassem esse povo a seus ancestrais, para Vargas, era uma afronta ao caráter patriótico brasileiro. Isto é, para o político gaúcho, era necessário haver um apagamento de toda a descendência de um povo e uma exaltação do espírito de brasilidade em prol de uma política nacional. Logo, não há um “pedaço da Alemanha no Brasil”, mas somente um pedaço do “Brasil”. A escola, como uma importante instituição de educação, passa a ser um instrumento ideológico, que vai intermediar um ideal de língua capaz de reforçar um modelo de pátria brasileira a seus estudantes. Destarte, as crianças, no seu período de aquisição e utilização da língua formal, iriam reproduzir os ideais de brasilidade e não de suas heranças culturais, principalmente a alemã.

O ideal nacionalista de Getúlio Vargas nos mostra uma estratégia fortemente utilizada pelos modelos de gestão autoritários que afetam a sociedade de forma direta. A interferência do presidente nos aspectos linguísticos do povo denota que o braço político do governo intervém no processo de ensino-aprendizagem de um povo, como também, impõem um apagamento cultural das raízes ancestrais: língua, cultura, comportamento, música etc. e tudo aquilo que remete ao exterior, neste caso, à cultura alemã, deve ser combatido em prol de um ideal nacional brasileiro. Os traços de subjetividade identitária de um povo estão subjugados às normas político-ideológicas de um mandato. Assim, notamos como a política e a gestão estão diretamente ligados a todos os processos de construção de identidade nacional.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: Notas para uma investigação. *In*: ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BOTTOMORE, T. (ed.). **A Dictionary of Marxist Thought**. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 1991.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 23-78.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 8494, 6 maio 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas**: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. 1998. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FONSECA, M. A. P. **Estratégias para a preservação do germanismo (Deutschum)**: gênese e trajetória de um collegio teuto-brasileiro urbano em Pelotas (1898-1942)\*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 23–38, 2007.

GRENFELL, M. (ed.). **Pierre Bourdieu**: Key concepts. Durham: Acumen, 2008.

KREUTZ, L. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71–84, jan./jun. 2010.

MACEDO, J. S. **Campos de concentração em Santa Catarina e os conflitos envolvendo alemães e descendentes durante o Estado Novo**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NASCIMENTO, D. Nacionalização do ensino catarinense na Primeira República (1911-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 21, p. 123-143, set./dez. 2009.

RONSANI, L. V. **Os efeitos de sentido da política linguística da era Vargas: os sujeitos e as línguas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 14 de agosto de 1917 pelo Governador Felipe Schmidt**. Florianópolis, 1917. Disponível em: <https://ia804504.us.archive.org/22/items/rpescatarina1917/rpescatarina1917.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 8 de setembro de 1918, pelo General Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 1918. Disponível em: <https://archive.org/details/rpescatarina1918/page/n39/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

TEIXEIRA, A. Notas sobre a educação e a unidade nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 33-49, jul./dez. 1952.

VARGAS, G. O sentimento de brasilidade em Blumenau. In: VARGAS, G. **A nova política do Brasil: No limiar de uma nova era – 20 de outubro de 1939 a 29 de junho de 1940**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940. v. 7, p. 194-201.

**ESTRATÉGIAS  
DE PROTEÇÃO DE  
FACE DE UMA JUÍZA  
EM UMA AUDIÊNCIA  
DE AÇÃO PENAL:  
UMA ABORDAGEM  
À LUZ DA LINGUÍSTICA  
FORENSE**

Hannah Vieira Matos  
Crysna Bomjardim da Silva Carmo



## INTRODUÇÃO

Diferente de outros contextos de interação, atravessados por maior informalidade e liberdade no manejo da interação entre os participantes, sabemos que os contextos legais são marcados tanto por um grau de formalidade maior quanto pelo controle do fluxo da interação entre os participantes. Nesse contexto, destacamos a audiência de ação penal. Sendo assim, este estudo busca investigar a atitude do juiz em relação à boa condução da audiência, tendo em vista os atos procedimentais de sua posição diante do rito. Para tanto, reúne pressupostos da Linguística Forense, da Teoria dos Gêneros Textuais e das Estratégias de Proteção de Face.

## ORIENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo parte do pressuposto de que todas as interações humanas são marcadas por convenções, funcionamentos específicos e reconhecíveis. É evidente que algumas dessas interações são mais rígidas do que outras. Contudo, todas possuem um *script* possível de ser observado, uma vez que se repetem, em termos de formato, contexto e comportamentos linguísticos. Nesse sentido, tem-se o objetivo deste estudo – qual seja: investigar as estratégias de preservação de face de uma juíza em uma audiência de ação penal, na qual o réu é uma figura pública. Para tanto, reúne estudos da Linguística Forense, da Teoria dos Gêneros Textuais e das Estratégias de Proteção de Face.

## A LINGUÍSTICA FORENSE

A Linguística Forense (LF) é uma área interdisciplinar que envolve a Linguística e o Direito. Ambas têm na língua a sua

matéria de estudo. Podemos dizer, contudo, que a primeira entra com o instrumentário e a segunda com os problemas. Em outras palavras, o Direito envolve “a lei e a ordem, isto é, um conjunto de regras obrigatórias que garante a convivência social graças ao estabelecimento de limites à ação de cada um de seus membros” (Reale, 2002, p. 18). Essas regras estão expostas em códigos organizados nos mais diversos gêneros, tanto escritos quanto orais: petições, acórdãos, ementas, defesa, audiência, pregão, petição etc. Assim, podemos afirmar que o Direito possui especificidades e diferentes níveis de complexidade, marcadas especialmente por um jargão linguístico que impossibilita a compreensão por parte de quem não pertence diretamente ao seu universo, dado o seu nível de especialização. Sousa-Silva e Coulthard (2016) afirmam que além das influências de línguas neoclássicas, sobretudo do latim, a linguagem jurídica possui características muito próprias e em todos os níveis linguísticos, tais como: pronúncia, ortografia, morfologia (persistência de sufixos arcaicos e recorrência de sufixos como *-or* e *-ado* como em *autor*, *acusado*), sintaxe (inversões dos termos sintáticos, utilização de frases extremamente longas), léxico (volume elevado de vocabulário técnico), semântica (metáforas), estilo demasiadamente formal, entre outros aspectos. Entretanto, a LF não se reduz apenas à observação da linguagem jurídica.

Conforme Carmen Rosa Caldas Coulthard (2014), a LF investiga o comportamento linguístico produzido dentro dos contextos jurídicos, bem como suas consequências na vida objetiva dos envolvidos. Divide-se em três subáreas, haja vista a questão em juízo, quais sejam: (1) Linguagem e Direito: analisa a linguagem legal e suas características específicas, tendo como principal foco os documentos jurídicos escritos; (2) Linguagem como prova/evidência: examina dados linguísticos envolvidos em situações legais (cartas de suicídio, de ameaça, autoria etc.); (3) Interação em contextos forenses: observa a linguagem oral produzida dentro das interações jurídicas, tendo em vista cooperação ou assimetrias na interação.

Neste estudo, a última subárea é o foco de investigação, no qual buscamos observar a assimetria entre os participantes, nos termos da distribuição de ações linguísticas, haja vista as consequências dessa distribuição para o resultado final da audiência de ação penal, implicando na condição do réu.

## TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A AUDIÊNCIA DE AÇÃO PENAL

Antes de discutirmos o gênero audiência de ação penal, faz-se necessário discutirmos o conceito de gênero textual. De acordo com Antônio Marcuschi (2002), toda comunicação verbal é uma prática social, materializada através de um gênero textual. Apesar de sua definição ampla, o conceito de gênero envolve todos os textos – escritos ou falados – encontrados no cotidiano das pessoas, os quais possuem características sociocomunicativas próprias, definidas por estilo, propriedades e conteúdo de acordo com o rito em questão. Em seus estudos acerca dos gêneros textuais, o autor salienta a necessidade de não confundir *texto* e *discurso*. O primeiro é uma unidade concreta materializada em algum gênero textual, o segundo é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos, “em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais” (Marcuschi, 2005, p. 05). Usa-se a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância da atividade humana. Assim, do ponto de vista dos domínios, podemos falar em discurso *jurídico*, *jornalístico*, *religioso*, etc., os quais abrangem diversos gêneros. Nesse contexto, podemos afirmar que apreender um gênero é dominar o contexto social no qual é utilizado. Do contrário, poderemos sofrer uma “sanção” social, sobretudo, no que tange os gêneros da esfera legal.

Nessa perspectiva, os *gêneros jurídicos* caracterizam-se como gêneros secundários, marcados pela assimetria dos participantes e por ritos preestabelecidos, ou seja, todos sabem o que esperar. Aqui, destacamos a *audiência de ação penal*, gênero predominantemente oral que envolve os seguintes participantes: juiz, réu, ministério público, advogados de defesa, acusação, entre outros. Tem como objetivo principal colher prova oral, junto ao réu, às partes e/ou testemunhas. Dessa forma, a figura do juiz é responsável por conduzir o ato, interrogar e definir o momento de fala dos outros participantes da audiência (Santos, 2001). Pode ser de três tipos: *mediação e conciliação, justificação, instrução e julgamento*. A audiência, objeto deste estudo, enquadra-se dentro do último tipo. É nesse momento do processo que o juiz colhe provas orais junto ao réu e/ou testemunhas – os quais são preparados pelos advogados.

## ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO DE FACE

O conceito de *face* foi desenvolvido por Erving Goffman (1974) e reelaborado por Penélope Brown e Stephen C. Levinson (1978). Segundo Goffman (2011), todas as pessoas do mundo vivem encontros sociais nos quais desempenham *linhas*. Essas envolvem um padrão de atos verbais e não verbais, através dos quais é possível expressar nossas posições sobre determinados assuntos e situações. Dentro dessas linhas, surge a *face*, que pode ser explicada da seguinte forma:

A face é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados - mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma (Goffman, 2011, p. 14).

Dessa maneira, uma pessoa pode manter ou preservar sua face diante de outros participantes. Nesse contexto, ela busca apresentar uma imagem consistente de si mesma, a qual não pode ser “quebrada”, dado o risco de perder sua face. Pode-se dizer também que uma pessoa está com a face errada quando alguma informação não correspondente à imagem passada por ela é trazida e exposta. Assim, a preservação de face traduz-se em ações tomadas por um participante para tornar suas ações consistentes com a imagem adotada pelo mesmo. Nesse contexto, Goffman (2011) destaca as seguintes estratégias: (i) *processo de evitação*: busca-se evitar contatos que ameçam a face. Quando esses contatos são inevitáveis, outras maneiras de evitação são aplicadas. Como a *medida defensiva*, na qual o participante ou se mantém distante de tópicos que o deixe inseguro dentro da linha que está mantendo, ou busca se desviar de um determinado assunto, mudando a direção da atividade; (ii) *processo corretivo*: busca-se uma forma de corrigir os efeitos daquilo que ameaçou a face, uma vez que o participante não conseguiu evitar um episódio prejudicial à sua face; (iii) *uso agressivo da preservação de face*: busca-se converter o momento da interação verbal da cena de consideração mútua para uma arena na qual uma disputa ou partida é realizada. Em outras palavras, a preservação da face não é mais uma linha na qual o participante busca desempenhar positivamente, mas uma forma de ataque, na qual busca-se vencer o outro, apresentando informações favoráveis sobre si e desfavoráveis sobre os outros – um “tiro”; (iv) *cooperação*: busca-se salvar a própria face, assim como a dos outros. Dessa forma, todos os participantes podem atingir seus objetivos juntos. Conforme, Goffman (2011):

Um tipo comum de cooperação tácita para salvar a face é a diplomacia exercida em relação à própria preservação da face. A pessoa não apenas defende sua própria face e protege a dos outros, mas também age de forma a possibilitar e mesmo facilitar que os outros preservem suas próprias faces e a dela. Ela os ajuda a se ajudarem, e a ajudarem a ela (Goffman, 2011, p. 35).

O autor ainda chama a atenção para duas outras estratégias que envolvem a observação da posição de determinados participantes dentro da interação verbal, são elas: (v) *deferência*: presta-se deferência a um participante que “é um exemplo de uma categoria, ou um representante de alguma coisa, e que eles estão dando a ele o que merece não por causa daquilo que ‘pessoalmente’ pensam sobre ele, mas apesar disso” (Goffman, 2011, p. 60). Isso ocorre em rituais de obediência, conciliação e submissão de alguém que está sujeito a uma autoridade – subordinado diante de chefe, por exemplo; (vi) *porte*: refere-se ao elemento de preservação que está ligado com postura, vestuário e aspecto.

Vanessa Hagemeyer Burgo (2012), em seus estudos, traz ainda outros dois tipos importantes: a *polidez* e a *atenuação*. A polidez se manifesta por meio de estruturas gramaticais e convenções pragmáticas reconhecidas por uma determinada sociedade como mensageira de uma força ilocucionária intencional. Ou seja, “a polidez é um fenômeno social, e sua finalidade é manter a harmonia na interação, de modo a estabelecer a cordialidade nas relações entre os participantes.” (Burgo, 2012, p. 47). É comum os participantes colaborarem na manutenção mútua de sua face nas interações. Contudo, há dois tipos: (i) *polidez positiva* – demonstra interesse e aceitação às opiniões e atitudes do outro, visando minimizar possíveis ameaças; (ii) *polidez negativa* (ou cortesia negativa) – mesmo que conheça os desejos do outro, o participante irá se impor, gerando possíveis desconfortos. Já a *atenuação* busca abrandar efeitos de sentido que possam ser inconvenientes com as intenções do participante. Os meios e recursos que são utilizados para que a atenuação seja executada são chamados de *marcadores de atenuação*, definidos por Burgo (2012), da seguinte forma:

Consideramos, dessa forma, “procedimentos” de atenuação e de preservação da face os mecanismos empregados pelo falante para abrandar a força ilocutória do que diz, como estratégias destinadas a reduzir possíveis ameaças à imagem que deseja preservar, para obter aprovação dos

ouvintes, e para garantir o resguardo do que não pretende ver exibido. Entre essas estratégias, salienta-se o uso da forma passiva, de determinadas expressões parentéticas e metadiscursivas, de certos advérbios, tempo e modos verbais, de evasivas, de paráfrases, de marcadores que indicam maior e menor envolvimento do falante, entre outros fenômenos linguísticos (Burgo, 2012, p. 53).

Dessa forma, quando ocorre um contratempo, o participante que tem sua face ameaçada pode buscar restaurá-la através de um tipo de estratégia. Nesse estudo, pretende-se observar e identificar onde, como e quais estratégias de proteção de face são empregadas por uma juíza para “manter sua linha” dentro do rito da audiência de ação penal.

## ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Como estratégia metodológica, este estudo utiliza os princípios da *Linguística de Corpus* (Sardinha, 2000). O *software* selecionado para manipulação do *corpus* de estudo foi *AntConc* (Anthony, 2020). Os dados para compilação do *corpus* advêm da “Audiência de Ação Penal, Nº: 504651294”, disponível no *Youtube*. Como o *corpus* vem da língua falada, assume os pressupostos da *Language into Acto Theory* (Raso, 2012). Esse desenho metodológico é apresentado abaixo.

A Linguística de *Corpus* (LC), conforme Tony Berber Sardinha (2004), é uma metodologia de pesquisa que se ocupa da coleta e exploração de *corpora*. Um *corpus* consiste em um conjunto de dados linguísticos, da modalidade falada ou escrita, coletados de forma criteriosa e com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou de uma variedade linguística. Essa coleta se dá por meio de evidências empíricas, utilizando as possibilidades do computador. Para compilar um *corpus*, o autor adverte que é preciso levar em consideração os seguintes critérios: (1) *modo*: falado ou escrito; (2) *tempo*:

sincrônico, contemporâneo e histórico; (3) *seleção*: de amostragem, monitor, dinâmico, orgânico, estático e equilibrado; (4) *conteúdo*: especializado, regional ou dialetal e multilíngue; (5) *finalidade*: de estudo, de referência, de treinamento ou teste; (6) disposição interna: paralelo ou alinhado.

Para manipular o *corpus* de estudo, escolheu-se o *software* livre *AntConc*. Criado por Lawrence Anthony (2020)<sup>1</sup>, essa ferramenta possui apenas 04 *megabytes* e é compatível com sistemas *Windows*, *Macintosh OS X* e *Linux*. Esse *software* pode ser “salvo” como arquivo de computador ou em um simples *pen drive*. Conforme Anthony (2019), o *AntConc* apresenta as seguintes funções: *word list*: *concordance*: *concordance plot*: *file view*: *clusters*: *collocates*: e *keyword list*.

Como os dados advêm da fala espontânea, ou seja, aquela que é executada ao mesmo tempo em que é planejada (Nencioni, 1983), adotamos os princípios da *Language into Act Theory* (LAcT – Cresti, 2000; Raso, 2012) para transcrição, a qual considera a segmentação prosódica da fala e adota um *critério semiortográfico* (Raso; Mello, 2009) para captação de especificidades linguísticas que poderiam ser “ofuscadas” por uma transcrição simplesmente ortográfica, marcada pela língua escrita. Para segmentar a fala, a LAcT toma o **enunciado** como unidade de referência, cujos limites são definidos pela prosódia. Sendo assim, o enunciado é a menor unidade linguística que possui autonomia pragmática e interpretabilidade em isolamento (Cresti, 2000). Na transcrição, a extensão no fim do enunciado é marcada pela quebra prosódica que apresenta valor conclusivo (na transcrição é identificada com uma barra dupla, entendida como quebra terminal = //); e já no interior do enunciado pode apresentar quebras prosódicas inter-

1 Ph.D. em Linguística Aplicada da Universidade de Birmingham, Reino Unido, e o B.Sc. Licenciado em Física Matemática pela Universidade de Manchester, Reino Unido, Laurence Anthony é professor na Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade Waseda, Japão. Atualmente é diretor do Centro de Ensino da Língua Inglesa em Ciências e Engenharia (CELESE). Seus interesses de pesquisa incluem linguística de corpus, tecnologia educacional, processamento de linguagem natural (PNL) e análise de gênero. Para mais detalhes, ver: <<https://www.laurenceanthony.net/resume.html>>.

nas, percebidas como não conclusivas (na transcrição é identificada com uma barra simples, entendida como quebra não terminal = /). Dessa forma, enunciado que apresenta mais de uma quebra prosódica (/) é definido como *enunciado complexo*, ao passo que aquele que só apresenta uma quebra prosódica, obrigatoriamente a quebrar terminal (/ /), é chamado de *enunciado simples*.

Uma vez arroladas os critérios de compilação do *corpus* de estudo, a seguir apresenta-se na Tabela 1 o seu desenho:

**Figura 01** – Quadro com os critérios de compilação do *corpus*

Critérios de compilação do <i>corpus</i>		
<b>Modo</b>	Falado	<i>Porções de fala transcritas em estilo formal-institucional</i>
<b>Tempo</b>	Contemporâneo	<i>Período de tempo corrente</i>
<b>Seleção</b>	Amostragem	<i>Audiência de Ação Penal [+/-]</i>
<b>Conteúdo</b>	Especializado	<i>Interação em ambiente judicial</i>
<b>Finalidade</b>	Estudo	<i>Identificar as estratégias de proteção de fachada da juíza.</i>

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Em resumo: haja vista as opções metodológicas, este estudo cumpre as seguintes etapas: (1) seleção do objeto e referencial teórico da pesquisa; seleção dos dados de amostragem; (2) transcrição de dados, conforme critérios da *Language into Act Theory*; (3) compilação do *corpus* eletrônico; (4) análise dos dados oriundos do *corpus*; por fim, (5) produção de relatórios de pesquisa. Os resultados da pesquisa, apresentamos na próxima seção.

## ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO DE FACE DE UMA JUÍZA EM CENA: RESULTADOS

Como vimos, a audiência de ação penal é um tipo de interação institucional, caracterizada pela assimetria no que se refere à

distribuição das ações linguísticas entre os participantes, que não só possuem funções específicas dentro do contexto da audiência como também são os responsáveis por essa distribuição - especificamente, o juiz. A seguir, este estudo apresenta algumas estratégias de proteção de face de uma juíza, considerando o *corpus* de estudo. Dado os limites deste capítulo, destacamos: *uso agressivo de preservação de face, aprumo, processos de evitação, cooperação e processo corretivo*.

1. ***Uso agressivo de preservação de face:*** para explicitar o *uso agressivo da preservação de face*, destacamos os enunciados reunidos no Excerto 01 a seguir:

### EXCERTO 01

JUI:[21] E eu não estou sendo interrogada nesse momento / doutor / / esse é um interrogatório / e se o senhor começar nesse tom comigo /a gente vai ter problemas / então vamos começar de novo / eu sou a juíza do caso / eu vou fazer as perguntas que eu preciso pra que o caso seja esclarecido / pra que eu possa sentenciá-lo ou algum colega possa sentenciá-lo / então em um primeiro momento eu quero dizer que o senhor tem todo direito de ficar em silêncio / mas nesse momento eu conduzo o ato +

REU:[22] Mas doutora //

O uso agressivo da preservação de face, como vimos, ocorre quando um participante trata o encontro como uma espécie de disputa ou partida. O método geral consiste em apresentar fatos favoráveis sobre si e desfavoráveis sobre o outro. No Excerto 01, temos tais situações em: JUI [21][... *eu sou a juíza do caso, eu vou fazer as perguntas que eu preciso pra que o caso seja esclarecido, mas nesse momento eu conduzo o ato (...)* então em um primeiro momento eu

*quero dizer que o senhor tem todo direito de ficar em silêncio...]. Quando essa estratégia ocorre, a única resposta que o outro será capaz de imaginar é algo que conclua o intercâmbio numa desculpa esfarrapada ou num resmungo, como se pode notar no enunciado [22]: [...mas doutora...].*

Outra situação agressiva e inusitada que pode ser percebido no Excerto 01 é o tom de ameaça que JUI utiliza para se dirigir ao REU. Agressiva por se tratar de uma ameaça e inusitada, já que, enquanto juíza, cabe a JUI se restringe a inquirir, ouvir e conduzir o ato e tal atitude foge do padrão sistematizado pelas normas jurídicas, tal como pode-se perceber no trecho [21]: [... e se o senhor começar nesse tom comigo, a gente vai ter problemas...]. Diante dessas ocorrências, levanta-se o seguinte questionamento: que tipo de problema um réu poderia ter com um juiz por não falar no “tom” que ele gostaria? Esta atmosfera hostil permanecerá pelos próximos quatro minutos após o início da audiência, o que causa um “clima” visivelmente desconfortável entre os participantes.

2. **Aprumo e processo de evitação:** no primeiro, o participante busca controlar o seu constrangimento diante de uma situação desfavorável, ao passo que, no segundo, ele tenta evitar contatos que ameaçam a sua face.

## EXCERTO 02

JUI:[33] O senhor se sente apto a ser interrogado neste momento / senhor ex-presidente//

REU:[35] Eu me sinto apto e sinto desconfortável//

JUI:[36] Se o senhor se sente desconfortável o senhor pode ficar em silêncio / como eu ia dizer / o silêncio do senhor não será usado em prejuízo a sua defesa / se o senhor quiser responder as perguntas

que primeiro eu vou lhe fazer depois o Ministério Público e depois as Defesas / o senhor pode responder //

REU:[37] E quando é que eu posso falar doutora //

JUI:[38] O senhor pode falar / o senhor pode responder quando eu perguntar / no começo //

REU:[39] Hum / mas pelo que eu sei é meu tempo de falar //

JUI:[40] Não / é o tempo de responder as minhas perguntas/ eu não vou responder interrogatório nem questionamentos aqui / Tá claro / Está claro / que eu não vou ser interrogada//

REU:[41] Eu não imaginei que fosse assim doutora//

JUI:[42] Eu também não//

No Excerto 2, embora JUI esteja apenas cumprindo a sua função, ao fazer uma pergunta obrigatória do processo em [33]: *[O senhor se sente apto a ser interrogado neste momento, senhor ex-presidente]*, observamos um desconforto flagrante na interação, o qual se torna ainda mais nítido com a resposta positiva de REU em [35]: *[Eu me sinto apto e sinto desconfortável...]*. Ainda no cumprimento de sua função, JUI lembra a REU que ele não é obrigado a falar, bem como tal atitude não implicaria em prejuízo para o processo, como podemos ver em [36]: *[Se o senhor se sente desconfortável o senhor pode ficar em silêncio, como eu ia dizer, o silêncio do senhor não será usado em prejuízo a sua defesa...]*. Sublinhamos aqui a redundância de JUI em justificar que o processo será julgado de maneira imparcial, pois dentro das regras preestabelecidas ao gênero audiência, já consta a imparcialidade do juiz como requisito fundamental. Verifica-se essa afirmação na Constituição Brasileira (1988) e, também, no Código de Ética da Magistratura (2008), que dispõe sobre a conduta do juiz no Art. 08:

O magistrado imparcial é aquele que busca nas provas a verdade dos fatos, com objetividade e fundamento, mantendo ao longo de todo o processo uma distância equivalente das partes, e evita todo o tipo de comportamento que possa refletir favoritismo, predisposição ou preconceito.

Contudo, as palavras finais de JUI em [36]: [...se o senhor quiser responder as perguntas que primeiro eu vou lhe fazer depois o Ministério Público e depois as Defesas, o senhor pode responder...] provoca um ataque direto de REU, quanto a questiona diretamente em [37]: [...e quando é que eu posso falar doutora]. Diante dessa situação, assumindo o seu poder dentro do rito, para se defender do ataque de REU, JUI usa o aprumo como estratégia de defesa de sua face em [38]: [...o senhor pode falar, o senhor pode responder quando eu perguntar, no começo...]. Mesmo com a tentativa de aprumo de JUI, REU prossegue em contraponto: [39]: [...hum, mas pelo que eu sei é meu tempo de falar...]. Essa ação de REU provoca uma reação agressiva de JUI em [40]: [Não, é o tempo de responder as minhas perguntas, eu não vou responder interrogatório nem questionamentos aqui. Tá claro? Está claro? Que eu não vou ser interrogada...]. Como defesa, REU usa de processo de evitação como medida defensiva: [41]: [Eu não imaginei que fosse assim doutora.]. JUI assume a mesma tática, a fim de proteger a sua própria face, como podemos ver em [42]: [Eu também não.]. Ou seja, JUI procura se manter distante de tópicos que levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que está mantendo.

3. **Estratégia de Cooperação na audiência:** Nem tudo na interação são estratégias de ataque ou de defesa da face. Outra forma de ação para salvar a face é a *cooperação*. Nessa ação, os participantes colaboram mutuamente. De acordo com Goffman (2011):

Já que cada participante de uma ocasião está preocupado, ainda que por razões diferentes, em salvar sua própria face e também a dos outros, surgirá então naturalmente

uma cooperação tácita para que os participantes possam obter juntos seus objetivos em comum, mesmo que por motivos diferentes (Goffman, 2011, p. 35).

Em outras palavras, o participante não se preocupa em salvar apenas a sua face, mas também a de outros participantes para que, em algum momento, este também possa salvar a sua. No entanto, isso ocorre de maneira sutil. Isso acontece para evitar que um dado participante “aliado” quebre alguma regra de conduta ou seja desacreditado dentro do rito. Para explicitarmos a cooperação, destacamos a sequência no Excerto 03, na qual temos DEF, JUI e MPF:

### EXCERTO 03

MPF:[562] Senhor ex-presidente/ senhor ex-presidente / o que eu pergunto ao senhor é / depois que foi veiculada essa notícia que o senhor disse a pouco que tomou conhecimento //

DEF:[563] Não / pela ordem / ele não disse / ele disse / fez referência à imprensa em geral //

MPF:[564] A imprensa em geral+

DEF:[565] Vossa excelência que fez referência à Veja //

JUI:[566] Ele refez a pergunta agora / ele refez a pergunta agora//

MPF:[567] Eu refiz a pergunta//

Em [566]: [*Ele refez a pergunta agora, ele refez a pergunta agora.*], JUI interrompe DEF para expressar uma opinião de apoio ao MPF, utilizando a estratégia de *cooperação*, contribuindo para que MPF não perca ou saia de sua face. Este prontamente acolhe esta atitude de cooperação em [567]: [*Eu refiz a pergunta.*]. A esse respeito, Goffman (2011, p. 16) afirma que “uma pessoa está com a face

errada quando, de alguma forma, trazemos alguma informação sobre seu valor social que não pode ser integrada, mesmo com esforço, com a linha que está sendo mantida para ela". Assim, se JUI não cooperasse, MPF estaria colocando em risco a sua face, pois estaria distorcendo as palavras de REU quando este se referia a imprensa em geral e o MPF insistia em se referir à revista VEJA.

4. **O processo corretivo:** Na estratégia de *processo corretivo*, o participante busca uma forma de corrigir os efeitos daquilo que ameaçou a face, uma vez que o este não conseguiu evitar um episódio prejudicial à sua face. Para observar o funcionamento dessa estratégia, observemos o Excerto 04:

#### EXCERTO 04

JUI:[996] Ele tá instigando os filiados ao partido a intimidarem o Ministério Público / doutor/ eu não vou permitir isso //

DEF [997] Não é isso / ele falou / Veja / a referência feita foi ao processo judicial / eu não acredito que a justiça seja para instigar o Ministério Público.

JUI:[998] mas tumultuar a justiça sim/

DEF:[999] Aí cabe a análise judicial / aí cabe//

JUI: [1000] Tumultuar a justiça sim//

DEF: [1001] Pois é/ mas ninguém falou+

JUI: [1002] Vamos adiante /Faça perguntas/ por favor//

DEF:[1003] Eu só insisto o esclarecimento de vossa excelência/ com referência processo judicial/ eu não acredito que a justiça pode ser meio de pressão contra o ministério público//

REU:[1004] Isso dito pela própria justiça é grave//

JUI:[1005] Eu não tô falando que a justiça vai deferir/ mas você tumultuar a justiça por meio de diversas ações que cê tem que responder/ que cê tem que contestar/ que cê tem que prestar informação/ sim/ isso é intimidar porque nos tira do nosso trabalho diário pra ter que ficar respondendo/ intimações/ informações/ e questões que não são pertinentes//

Em [996], JUI acusa REU de ameaçar o Ministério Público com a sua influência pública e afirma que não permitirá este tipo de comportamento: [966] [*Ele tá instigando os filiados ao partido a intimidarem o Ministério Público, doutor, eu não vou permitir isso.*]. Com tal atitude final, JUI mais uma vez demonstra o seu poder dentro do rito processual. No entanto, DEF nega que REU estivesse tomando tal atitude e apela dizendo em [997]: [*...eu não acredito que a justiça seja para instigar o Ministério Público.*]. JUI insiste dizendo que REU está provocando tumultos. Porém, DEF e REU não cedem e seguem afirmando que a acusação de JUI era inválida e grave, como podemos constatar, respectivamente, em: [1003]: [*... eu não acredito que a justiça pode ser meio de pressão contra o Ministério Público.*] e [1004] [*...isso dito pela própria justiça é grave.*]. Aqui, inclusive, temos uma atitude clara de cooperação entre dois participantes aliados dentro da audiência.

Diante da situação, JUI percebe seu equívoco e, via *processo corretivo*, salva a sua face em [1005]: [*...eu não tô dizendo que a justiça vai deferir...*], de modo a amenizar o conflito. Contudo, logo em seguida, JUI inicia uma nova jogada, já que nota que a interação está indo em direção a um caminho desagradável para si, então tenta desviar-se deste evitando mais questionamento ao proferir uma ordem, atenuada por um modalizador ao final do enunciado, *por favor*, em [1002]: [*Vamos adiante. faça perguntas, por favor.*]

## A JUSTIÇA EM CHEQUE: O QUE O *CORPUS* MOSTRA

Para que os objetivos da audiência sejam alcançados, é importante que o juiz desempenhe seu papel com idoneidade e imparcialidade. Para tanto, é fundamental que quem ocupa essa função esteja seguro quanto aos questionamentos a serem feitos para que o réu compreenda perfeitamente o que deverá responder. Quanto à imparcialidade, trata-se de um pressuposto de validade do processo, no qual o juiz deve se colocar entre as partes e acima delas. Entretanto, na audiência em estudo, a juíza responsável por conduzi-la colocou essa posição em risco, ao apresentar uma face negativa em diversos momentos da audiência, ao demonstrar insegurança e parcialidade. Para que possamos analisar os próximos excertos, faz-se necessário obter uma compreensão do contexto em que se deu esta audiência. Os atos processuais dos quais REU é acusado de diversos crimes estavam sendo conduzidos por outro juiz. Entretanto, este se retirou do cargo para ocupar o posto de Ministro da Justiça do Estado em 01/11/2018. Dessa forma, ele teve que se afastar do processo, perdendo o poder de julgamento. Em 05/11/2018, JUI, enquanto juíza substituta, assume o processo, dispondo de apenas 04 dias para estudar um processo com alta complexidade, repleto de questões para serem analisadas e com várias pessoas envolvidas, tendo em vista a interpelação de REU.

O resultado disso são sinais constantes de insegurança de JUI ao longo do rito, colocando a sua face em risco por diversas vezes. Na época do inquérito, saiu em diversos veículos midiáticos, a exemplo de sites como: *Consultor jurídico* (Conjur), *Migalhas*, *UOL*, *Veja*, entre outros, que o TRF-4 teria anulado a sentença deferida pela juíza *Gabriela Hardt*, pois seria uma sentença "cópia e cola" da sentença do juiz anterior, Sérgio Moro. Na Figura 4, temos uma dessas manchetes<sup>2</sup>:

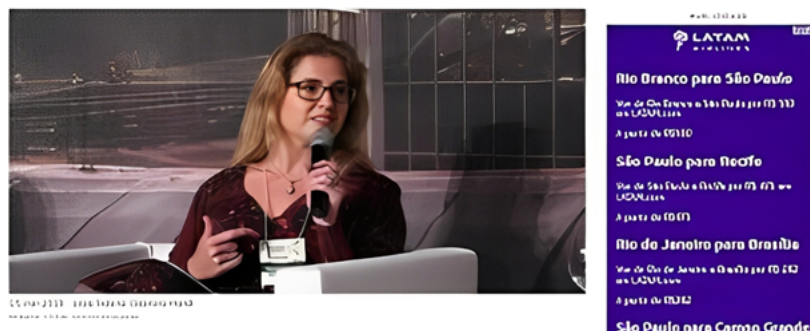
2

Para mais detalhes, ver: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/11/13/trf-4-derruba-sentenca-copia-e-cola-de-juiza-da-lava-jato.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em 12 jun. 2025.

Figura 2 - Manchete do Uol publicada em 13.mar.2019

POLÍTICA

TRF-4 anula sentença alegando 'copia e cola' de  
juíza da Lava Jato



Fonte: UOL (2019).

Passemos agora a alguns momentos em que a face da juíza é posta em risco.

## EXCERTO 05

JUI:[119] tá/ então consta que o senhor Emilio foi ouvido nessa ação penal/ que ele tinha antes mesmo do senhor assumir o governo/ contatos em razão da empresa dele ser uma grande empreiteira em especial com o compromisso que o senhor teria assumido é/ com relação a política é/ da petroquímica é/ da Braskem/ que seria interesse da Odebrecht e que várias vezes ele conversou com o senhor/ várias vezes houve a/ sugestão pelos dirigentes de Petrobrás pra que fosse privati/ é/ reestatizado essa parte/ este setor da economia e que ele sempre foi conversar com o senhor e o senhor sempre garantiu a continuidade da empresa dele/ nesse sentido/ o senhor confirma essas conversas com o senhor Emilio / essa questão da Braskem/

Nota-se, no questionamento acima, um problema de formulação da pergunta, na qual torna-se difícil compreender o que exatamente está sendo perguntado. Numa audiência, é necessário que as questões sejam pensadas e preparadas previamente para que se possa chegar ao outro de maneira clara, a ponto de alcançar o objetivo que é colher elementos suficientes para condenação ou absolvição das partes envolvidas. É perceptível que a pergunta não foi preparada previamente. Isso pode ser comprovado tanto pelo excesso de enunciados interrompidos (sinalizados por +), que sugere um tempo para pensar no que seria dito em seguida, quanto pela presença exacerbada da palavra “é” que, só nesse trecho, aparece quatro vezes. Ao analisar o curto período de tempo em que JUI teve para analisar o processo, depreende-se que os questionamentos não poderiam ser realizados com a fluidez e clareza necessárias. A consequência disso é a constante perda de face para a sua insegurança, que pode novamente ser vista a seguir:

## EXCERTO 06

JUI:[167] O senhor é/ então/ com essas forças políticas/ indicaram o nome do Paulo Roberto Costa/ indicaram o nome do Serveró/ indicaram o nome do+me deu até+

RÉU:[168] Do Duque//

JUI:[169] Do Duque// E o senhor encaminhou pro conselho e eles aprovaram/ é isto//

Nos enunciados em destaque, podemos perceber que JUI esquece o nome de um dos envolvidos do processo, o que só seria possível com a falta de familiaridade deste. Isso também pode ser evidenciado, no Excerto 06, quando logo no início da audiência ela demonstra uma irritabilidade e um afastamento recorrente de

diversos tópicos. Diante do constrangimento que JUI poderia ficar pelo seu esquecimento, REU *coopera* com sua face, quando a ajuda a lembrar do nome esquecido por ela, numa tentativa de apaziguar uma interação que estava ocorrendo de forma conflituosa. Nos termos de Goffman (2011), considerando que cada pessoa em uma interação está preocupada, mesmo que por motivos distintos, em preservar tanto sua própria imagem quanto a dos demais, surge naturalmente uma colaboração implícita para que todos atinjam seus objetivos comuns, ainda que por razões diferentes.

Pode-se também supor que, diante da constatação de falta de segurança de JUI no que diz respeito aos enunciados em que ela realizaria, sim ou não seriam respostas que evitariam diálogos que ela não saberia conduzir. Tendo em vista que uma pessoa mantém uma face quando a linha que ela assume apresenta uma imagem consistente sobre si, pode-se dizer que, nos excertos a seguir, JUI está fora de face, ou com a face errada:

### EXCERTO 07

REU:[362] Sabe/ então o que eu quero é o seguinte / toda vez/ é a segunda vez// da última vez veio aqui um cidadão prestar um depoimento/ o Léo veio aqui e falou/ foi caixa do Vacari// O Vacari fez uma carta desmentindo/ e o juiz Moro não aceitou// Agora veio outra vez/ vai pro caixa dois/ ora/ o caixa dois virou um pote de água benta/ e o Vacari tá aqui perto/ é só trazer o Vacari pra ele dizer se houve ou não//

JUI:[363] É que ele é réu/ ele vai se incriminar/ ele tem o direito de mentir ou de ficar em silêncio/ presidente//

REU:[364] Ah meu Deus do céu/ pergunta pro Vaccari/ o Léo também é réu/ o Léo também é réu//

Nos trechos acima, são percebidos sinais de parcialidade por parte de JUI. Quando diz em [363] que [... *ele tem o direito de mentir ou de ficar em silêncio...*], fica subentendido que o réu citado – Vaccari – só poderia ficar em silêncio ou mentir, ou seja: qualquer evento verbalizado por ele, não poderia ser considerado verdade. Como juíza, JUI apresenta incongruência em relação à sua posição institucional, uma vez que externaliza opiniões favoráveis ou contrárias aos réus. Tais atitudes comprometem a idoneidade do processo ao longo da audiência.

Ao tratar de sinais de parcialidade por parte de JUI, existem diversos outros momentos em que isso pode ser identificado. Algumas vezes de forma sutil, em outras, de maneira explícita, como no Excerto 08:

## EXCERTO 08

DEF:[964] Excelência/ pela ordem// A defesa técnica orienta o senhor ex-presidente a não responder pergunta de delatores, porque a contestação feita inclusive pela defesa/ de que esses delatores faltaram com a verdade// Então+

JUI:[965] Mas não tem+

DEF:[966] Então a orientação da defesa técnica é para que por este fundamento que eu acabei de dizer que o senhor ex-presidente não responda perguntas de delatores que nós já apresentamos quanto a veracidade das suas afirmações//

JUI:[967] Tá// Só pra registrar que o senhor Agenor não é delator/ ou colaborador/ ou qualquer nome que+

Os enunciados [965] e [967] manifestam uma sutil tentativa de induzir REU a responder um tópico no qual ele estava

previamente orientado a não responder. Isso se torna problemático, já que, em diversos momentos da audiência, JUI salienta o direito de REU responder ou ficar em silêncio sobre qualquer questionamento, reforçando que sempre que seu silêncio não seria prejudicial a sua defesa. Entretanto, esse aparente cuidado, por alguma razão, parece ser atravessado por um interesse subjacente: proteger o indivíduo que estava sendo citado: [967] [...o senhor Agenor não é delator/ ou colaborador/...]. Contudo, no Excerto 09, pode-se constatar claramente a parcialidade de JUI:

### EXCERTO 09

REU: [1041] Sabe/ a coisa mais vulnerável que a gente indicava/ por exemplo/ era ministro da suprema corte/ era procurador geral da república/ que eu indicava/ ou seja// eu respeitosa-mente aca-tava a decisão da corporação que indicava o primeiro da lista e eu referendava/ as vezes chegava juiz pra você indicar/ você não tinha referência/ vinha uma lista de três nomes/ cinquenta deputados apoiando um/ quarenta deputado apoiando outro/ oitenta deputado apoiando outro/ as vezes eu tinha que mandar consultar a Ordem dos Advogados pra saber se a pessoa tinha alguma coisa pra poder indicar// O ministro da suprema corte a mesma coisa// tinha uma lista de nomes/ você analisava os nomes/ o ministro da justiça analisava os nomes/ advocacia analisava os nomes/ ia pra casa civil/ você conversava com pessoas influentes no meio jurídico/ com companheiro da suprema corte/ sabe/ e essa pessoa/ não tem nada que desabone a pessoa competente juridicamente/ você indica para o senado aprovar/ é assim que funciona/ é assim// Eu não sei porque cargas d'água/ no caso da Petrobrás houve essa questão suspeita sobre a indicação de pessoas// É triste, mas é assim/ possivelmente por conta de que o delator principal era o Youssef/ que era amigo do Moro desde o caso do Banestado// Lamentavelmente é isso+

JUI:[1042] Doutor/ por favor/ ele não vai fazer acusações a meu colega aqui//

REU[1043] Eu não tô acusando/ eu to constatando um fato/ doutora//

JUI:[1044] Não é um fato porque o Moro não é amigo do Youssef/ nunca foi+sob vigilância oito anos e é melhor o senhor parar com isso//

No enunciado [1041], REU explica como funcionam as indicações da Presidência da República para a ocupação de cargos nas diversas instituições dentro do governo e não é interrompido até citar o antigo juiz do caso em questão (Sérgio Moro), JUI abandona completamente de sua face para defendê-lo: [1041] [*Doutor, por favor, ele não vai fazer acusações a meu colega de trabalho.*]. Quando ela diz “por favor” parece soar como um pedido sobre um tópico no qual ela não gostaria de continuar. Esse desejo é expresso, logo em seguida, com a expressão “por meu colega”. Neste, ela revela apreço pelo indivíduo citado, se afastando de sua posição de juíza, que deveria ser neutra. Já em [1043], REU insiste em falar sobre juiz anterior, provocando JUI que, de forma ainda mais explícita, entra na defesa deste: [1043] [*Não é um fato porque o Moro não é amigo do Youssef, nunca foi...*]. Quando ela diz que “Moro não é e nem nunca foi amigo de Youssef”, ela demonstra proximidade pessoal do juiz anterior, o que não seria adequado evidenciar, pois, naquele momento, não se trata da pessoa, mas sim da juíza, que deve ser totalmente neutra, imparcial e se centrar em ouvir as testemunhas, conduzir o ato e não defender ou dizer algo sobre seu colega ou amigo. Por fim, em [1044], JUI faz uso agressivo da face para concluir sua fala: [1044] [*... é melhor o senhor parar com isso.*]. Assim como no Excerto 03, enunciado [21] [*... e se o senhor começar nesse tom comigo, a gente vai ter problemas...*], o enunciado [1044] soa como uma espécie de ameaça para com o REU, atitude totalmente inconsistente com a linha que deveria ser mantida por JUI.

Há momentos do rito em que determinados participantes perdem ou apresentam uma face errada, ou seja, distante da linha que deveriam manter. Em razão disso, é comum que ele ataque a face de outro participante – geralmente, aquele no qual está tendo confronto direto, para que este fique com sua face ameaçada e corra o risco de perdê-la também. Pode-se perceber, nos excertos anteriores, que JUI abandona a sua face algumas vezes. No Excerto 10, a seguir, pode-se observar que JUI percebe uma oportunidade e ataca a face de REU diretamente:

### EXCERTO 10

DEF:[940] No início da audiência/ eu tinha avisado o senhor escrevente/ que eu ia ter que me retirar da audiência// Eu peço licença a vossa excelência/ meu colega continua aqui na defesa/ agradeço e desejo a todos aí bom feriado//

JUI:[941] Boa tarde/ igualmente/ As defesas dos demais réus+

REU:[942] Me leva com você//

JUI:[943] Se o senhor quiser ficar em silêncio também podemos encerrar/ O senhor quer responder as perguntas ou quer encerrar//

No enunciado [942] [*Me leva com você.*], REU foi sarcástico, pois jamais abandonaria uma audiência, na qual o seu destino estava em questão, em termos de sua inocência ou culpabilidade. Neste momento, JUI ataca a face de REU ao perguntar se este deseja deixar o ato processual: [943] [*Se o senhor quiser ficar em silêncio também podemos encerrar. O senhor quer responder as perguntas ou quer encerrar?*]. Neste ataque, JUI usa de seu poder institucional para determinar se o participante pode ou não elaborar o seu turno de fala, além de provocar um constrangimento que o deixa sem saber como reagir diante do que foi falado. Em um artigo sobre a questão

da assimetria linguística, dentro do gênero audiência de ação penal, Carmo e Silva (2020) notam que em outra audiência deste processo, conduzida pelo ex-juiz Sérgio Moro, os ataques foram direcionados ao advogado de defesa e não ao réu, tornando o processo de estratégias de proteção de face mais sutis. Aqui, ocorre justamente o contrário: a juíza ataca diretamente o réu por diversas vezes, o que deixa essa estratégia mais evidente.

Para finalizar, conclui-se que, considerando a função de condução da audiência no sentido de coletar provas junto ao réu, a juíza da audiência em questão assume um posicionamento que não cabe em sua linha ao atacar diretamente a face do réu, politizando a audiência. Nesse contexto, podemos afirmar que permitir que a defesa se manifeste pouco, o Ministério público se manifeste de maneira livre e cercear o direito da ampla defesa do réu consistem em atitudes que têm consequências diretas ao destino do réu. Por fim, salienta-se que dos 236 turnos de fala produzidos pela juíza, apenas 5,8% destes turnos são destinados à condução da audiência, aqui ela cumpre a sua função como juíza, ou seja, conduzindo a audiência. Vejamos um exemplo disso no excerto abaixo:

### EXCERTO 11

JUI:[199] tá / eu vou só interromper //

O trecho acima exemplifica como um juiz procede para conduzir uma audiência: direcionando, interrompendo e guiando os participantes em seus turnos de fala. Dessa forma, este estudo conclui que discutir as implicações do comportamento linguístico do juiz, do réu e demais participantes do rito jurídico é importante, não apenas para a desmistificação do funcionamento da linguagem do Direito, mas também para a detecção de equívocos jurídicos cometidos no âmbito legal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados neste estudo demonstram a possibilidade de identificar as relações de poder dentro de uma audiência de ação penal, principalmente naquilo que engloba a assimetria, característica que envolve o gênero em relação ao desempenho de seus integrantes, identificados como institucionais – juiz, promotor, advogado de defesa etc., e não institucionais – réu, observadores da audiência etc. Em outras palavras, um participante institucional pode procurar vantagens dentro do rito, dada sua posição dentro da audiência. Vale salientar que utilizamos estratégias de proteção de face o tempo todo, a questão fundamental é saber quais estratégias acionamos para defender ou manter as nossas faces dentro das diversas situações de interação que participamos, cujas expectativas estão postas no jogo.

Neste estudo, vimos que a juíza da audiência em foco saiu diversas vezes de sua face, tendo em vista o uso demasiado de estratégias de ataque à face do réu e de sua defesa, tal como demonstradas nos excertos da análise de dados desta pesquisa. Em outras palavras, a juíza colocou em questão a idoneidade do participante, cuja função é manter a imparcialidade no processo. No tocante à função de condução da audiência, no sentido de coletar provas junto ao réu, a juíza da audiência em questão assume um posicionamento de atacar diretamente a face do réu, através de intercâmbios agressivos, embora ela tenha conduzido a audiência no sentido de permitir “convocar” a fala, tanto do réu quanto da defesa. Assim, a questão problemática é a qualidade dessa convocação, dada os tipos de intervenções utilizada pela juíza, como já salientado.

Em relação a aquilo que o *corpus* mostra, podemos afirmar que a juíza foi parcial e extrapolou o seu papel institucional e politizou a audiência. Este protagonismo pode interferir diretamente no destino do réu, da audiência em questão. Por fim, esta pesquisa

demonstra que é relevante discutir as inferências do juiz, do réu e dos demais participantes do rito jurídico para compreender a organização interna do gênero institucional audiência de ação penal para desmistificar o funcionamento da linguagem do Direito e também para a detecção de desequilíbrios jurídicos cometidos no âmbito legal.

## REFERÊNCIAS

- ANTHONY, L. **AntConc**, 2020. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net>. Acesso em: jul. 2020.
- BRASIL. Código de Processo Penal. *In*: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BURGO, V. H. Efeitos de atenuação no discurso político: polidez e preservação da face na interação verbal. **Revista Investigações - Linguística**, Recife, v. 25, n. 2, 2012.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. O que é a Linguística Forense? **ReVEL**, Campo Grande, v. 12, n. 23, p. 332-335, 2014. Tradução João Gabriel Rodrigues Marques Padilha.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Código de Ética da Magistratura**. 2008. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sobre-o-cnj/quem-somos/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: Ensaio sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Kaygange, 2005. p. 17-31.
- NENCIONI, G. **Di scritto e di parlato**: discorsi linguistici. Bologna: Zanichelli, 1983.
- REALE, M. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- RASO, T. O C-ORAL-BRASIL e a teoria da língua em ato. *In*: RASO, T.; MELLO, H. (org.). **C-ORAL-BRASIL I**: corpus de referência do português brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 91-124.

SANTOS, W. **Dicionário jurídico brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SARDINHA, T. Linguística de *Corpus*: histórico e problemática. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

SOUSA-SILVA, R.; COULTHARD, M. Linguística Forense. *In*: DINIS-OLIVEIRA, R. S.; MAGALHÃES, T. (Org.). **O que são as ciências forenses?** Conceitos, abrangência e perspectivas Futuras. 1. ed. Lisboa: Pactor, 2016. p. 137-144.

SILVA, J. V. A.; CARMO, C. B. S. Audiência de Ação Penal: Marcas linguísticas de ancoragem de gênero. **Linguagem Em (Re)Vista**, Niterói, v. 16, n. 31, p. 55-72, jan./jul. 2021.

# 3

## TRÂNSITOS PEDAGÓGICOS

IC, PIBID E  
LETRAMENTOS

# **MULHERES NEGRAS:**

GÊNERO, RAÇA  
E MEMÓRIA EM  
"OLHOS D'ÁGUA",  
DE CONCEIÇÃO  
EVARISTO

Aline Santos de Brito Nascimento  
Adna Lopes

7

*"Nas temporalidades curvas, tempo  
e memória são imagens que se refletem"*

(Leda Maria Martins).

## INTRODUÇÃO

O papel da mulher na sociedade contemporânea tem se tornado um frequente objeto de discussão em diversos contextos e espaços, especialmente no ambiente acadêmico, com o surgimento de pesquisas diversas que estudam o tema, entre as quais estão os estudos literários. Esse fato levanta questionamentos sobre como a existência feminina é moldada para qualificar os ditames predominantes em todo o processo de construção social, fundamentado na vida de desvantagem imposta às mulheres. A partir dessa inquietação, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica, tem como objetivo geral analisar os perfis femininos criados por Conceição Evaristo em sua obra *Olhos D'água* (2018). Para tal finalidade, foram selecionados como objetivos específicos os seguintes pontos: conceituar o modelo de hierarquia que centraliza os ideais eurocêtricos; identificar o elo histórico entre as personagens, mulheres negras, de *Olhos D'água*, percebendo como o real é estabelecido na literatura ficcional; e contextualizar a atemporalidade da arte literária contemporânea tendo como foco a subjugação das mulheres negras. Para a sustentação teórica da pesquisa, foram utilizados, dentre outros, os conceitos de: interseccionalidade, de Assis (2019); identidade, de Hall (2006); representatividade, de Dalcastagnè (2012); e memória cultural, de Bernd (2018). Os aspectos metodológicos do estudo passam pelo caráter qualitativo, com tipologia bibliográfica.

As narrativas que envolvem os 15 contos do livro expõem as mulheres como protagonistas. Dessa forma, abordam variados dilemas de desigualdades: econômica, racial, regional, de gênero,

social, exploração do trabalho e do corpo feminino. Estes aspectos podem ser percebidos no envolvimento de episódios aos quais as personagens são submetidas, evidenciando a subalternidade da mulher negra em uma sociedade que se alicerçou em ideais eurocêntricos patriarcais, que subjagam duplamente as personagens, enquanto mulher e negra.

Considerando que as mulheres que protagonizam os contos são negras, torna-se pertinente a esta análise fundamentar a discussão a partir de Dussel (1977), que apresenta, em seus estudos, uma hierarquia social onde a Europa está como centro do mundo. Nesta mesma esteira de pensamento, é possível apresentar duas vertentes: a do povo vencedor na disputa por território e a do povo vencido que, durante séculos, foi escravizado. Assim, os vestígios da colonização estão presentes na contemporaneidade em diversos aspectos, sendo espelhados nas desigualdades e violências, seja física, cultural, religiosa, educacional, entre outras injustiças que sofre a população historicamente marginalizada.

Tais fatores históricos contribuíram para a construção de um cenário em que a mulher negra seja duplamente atingida pelas mazes de ocupar uma sociedade predominantemente machista e racista. Desse modo, o cruzamento desses elementos identitários provoca a necessidade de uma observação cuidadosa à situação de interseccionalidade em que se encontram: "Os feminismos negros, portanto, denunciam que assim como, de maneira estrutural, o sexismo posiciona a mulher de forma subordinada na sociedade, o racismo também ocupa esse lugar quando interseccionado com demais marcadores sociais" (Assis, 2019, p. 14). Nesse ínterim, a mulher negra encontra-se fadada a mais de uma tentativa de silenciamento e subordinação:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros

sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 1993, p. 177).

Buscando associar a discussão à produção literária evaristiana, é importante compreender que a representação do corpo feminino negro não surge em sua obra somente com o intuito de relatar misérias às quais as mulheres são submetidas, mas sim para engajar na luta por justiça de igualdade de gênero e reparação histórica. Desse modo, a obra intenta poder gerar leituras mais críticas da realidade e identidade social, o que pode ser desenvolvido a partir dos estudos de Stuart Hall (2006), que defende que a representação pode ser determinada por interpretações culturais.

A identidade na concepção preenche o espaço entre “interior” e “exterior” - entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de projetarmos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (Hall, 2006, p. 11-12).

Muitas representações literárias também costumam seguir essa projeção de um “eu” que reflete um “nós”. Assim, o individual e o coletivo se fundem em obras como as produções literárias de Conceição Evaristo, que acomodam personagens que transitam entre o real e o ficcional, visto que são expressões artísticas, mas que denotam situações do cotidiano de muitos.

Em relação à compreensão social e à presença da ancestralidade para a interpretação de como as mulheres são expostas na sociedade, a arte literária contemporânea desempenha um dos papéis primordiais para se pensar em um entorno social mais justo e

plural, uma vez que a verossimilhança interage fazendo sentido com o real através da representação. Salienta-se que tal representação não se resume apenas a ser retratado numa obra, mas depende do foco que é dado ao personagem literário.

Ainda nesse campo semântico, cabe refletir sobre a noção de representatividade, que ultrapassa o sentido de espelhamento da representação, mas converge no estabelecimento de valorização daqueles que historicamente têm sido desacreditados. Para Regina Dalcastagnè (2002):

O problema da representatividade, portanto, não se resume à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala (Dalcastagnè, 2002, p. 34).

Em se tratando da autoria negra, este acesso à voz é ainda mais restrito e difícil para realidades de pessoas economicamente vulneráveis. Importante ressaltar que, por passos lentos, mas resilientes e esperançosos, a literatura abre espaços para que mais vozes sejam ouvidas. Dessa forma, a centralização de padrão europeu evidenciada pelos cânones, que administravam o poder da escrita, abrem espaço para um novo cenário mais heterogêneo, com o despontar de obras de grandes autores, como Itamar Vieira Junior e Conceição Evaristo. Convém ressaltar que outros autores, dos séculos passados, desprestigiados, antecederam esta revolução, como Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Cruz e Sousa (1861-1898), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Lima Barreto (1881-1922), entre outros que, com uma visão além de seu tempo, escreviam e, por sua vez, também assumiam papel político. Para Marcos Ziborde, "Quando o artefato literário é posto a serviço de uma causa política ou social aflora imediatamente o debate sobre as razões da arte [...]" (Ziborde, 2004, p. 75). Desse modo, esse tipo de arte literária se destaca por sua tipologia especificamente engajada.

Nessa perspectiva apresentada, a produção literária é um ato político que pode contribuir para que surjam diversas leituras de mundo, trazendo uma pluralidade de pensamentos desvinculada dos ideais do Brasil Colônia. Na atualidade têm sido divulgadas obras de mulheres que há muito tempo foram silenciadas, e que agora buscam por espaços de respeito para si, pois, em suas vidas, agregam o sonho de justiça pelas ancestrais que atravessaram o Atlântico para uma vida forçada no Brasil, e desde então a sobrevivência negra feminina é rodeada de crueldades. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações que colaboram para a formação de uma memória antes silenciada, por não representar os ideais hegemônicos e exaltar elementos subalternizados. Nesse ínterim, Bernd (2018) traz à tona a ideia de memória cultural, que constitui.

Tudo aquilo que escapa ao registro oficial, como residual, o que foi obliterado ou que se tentou apagar. Enfim, a assim chamada memória cultural incorporaria os elementos que pertencem à esfera do sensível e do simbólico e que escapam ao registro hegemônico do poder e sua tentativa de construção de uma identidade nacional em termos de totalização. Há, portanto, um caráter político inegável na utilização do conceito de memória cultural (Bernd, 2018, p. 21).

A memória cultural, desse modo, perpassa pelo intangível e torna-se de difícil domínio e definição. Está posta, mas não pode ser dominada por aqueles que costumam assumir o domínio, fazendo com que se torne um bem dos que seriam simbolicamente ou literalmente considerados dominados. A manutenção da memória cultural é, desse modo, um ato de insubordinação e resistência.

A arte literária, quando assume o tom de denúncia, ousa distorcer a hierarquia superior estabelecida pela ideologia de uma visão de mundo unitária do homem branco. Nesse sentido, Maria Lugones (2014) enfatiza que a modernidade é subjetiva, mas sempre se objetiva a partir das necessidades capitalistas de hegemonia eurocêntrica que privilegia a poucos. Segundo a autora, "Começando com a

colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano, foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental" (Lugones, 2014, p. 936).

Com esta dicotomia, outras separações de iniquidades se estabeleceram. Para Lugones (2014, p. 936), há uma distinção do que seria o humano e não humano. Dessa forma, grupos marginalizados, considerados "não civilizados", que se encontram fora do eixo da centralização de poder ocidental, têm seus direitos humanos básicos desrespeitados, passando a existir na atualidade em um mundo que os desconhece como seres humanos, cidadãos livres, capazes de fazer suas próprias escolhas e guiar seus corpos/destinos por consequência histórica de desvantagens. Tais corpos e seus destinos, comumente descritos e narrados no texto literário, impulsionam a consolidação de reflexões como as que se firmam neste trabalho.

Vale notar que o quesito "corpo", que aqui se impõe em destaque, torna-se um elemento que merece atenção quando se busca identificar formas de observar a mulher negra, foco desta pesquisa. No trabalho, há a ênfase na dicotomia que se estabelece entre os ideais lusitanos e as mulheres, por sua vez, fundados em aspectos religiosos, culturais, identitários, dentre outros, e para esta finalidade são apresentadas as análises feitas na obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Em busca da construção da análise de como surge a percepção do corpo feminino negro, é apresentado o estudo de Milton Santos (1996-1997). Para o autor, a percepção social das pessoas no meio em que vivem é fundamentada em preconceito sobre seus corpos: "Eu sou visto, no meio, pelo meu corpo. Quem sabe o preconceito não virá do exame da minha individualidade, nem da consideração da minha cidadania, mas da percepção da minha corporalidade" (Santos, 1996-1997, p. 135), o que se confirma nas narrativas na obra analisada.

Como apresentado neste estudo, é possível compreender que o corpo feminino negro, na percepção de cidadania, tem toda

uma existência de ancestralidade subjugada. Buscando trazer à tona a contemporaneidade da discussão em voga, Leda Maria Martins (2003) enfatiza que a ancestralidade não é composta apenas por vivências do passado, mas também do presente e do por vir. Assim, a ancestralidade ainda vive em corpos/vidas de suas descendentes.

Nesse íterim, busca-se mostrar como a obra *Olhos D'água* denuncia e reafirma a importância do conhecimento ancestral para que as mulheres possam entender quem são vinculadas a uma relação sócio-histórica. A partir dos questionamentos levantados, é apresentada a análise da obra de Evaristo, em que pese a sua abordagem sobre a mulher negra.

## EVARISTO E OS ESTUDOS EM TORNO DE SUA OBRA

Maria da Conceição Evaristo de Brito é mulher negra, oriunda de uma favela em Belo Horizonte, criada no seio de uma família considerada economicamente pobre; não teve acesso a muitos livros enquanto crescia, mas relata que as narrativas orais sempre estiveram presentes na sua vida, o que foi essencial para o despontar de seu fazer literário:

Gosto, entretanto, de enfatizar, não nasci rodeada de livros, do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de bens materiais era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia, afirmo sempre. Entretanto, ainda asseguro que o mundo da leitura, o da palavra escrita, também me foi apresentado no interior de minha família que, embora constituída por pessoas em sua maioria apenas semi-alfabetizadas, todas

eram seduzidas pela leitura e pela escrita. Tínhamos sempre em casa livros velhos, revistas, jornais [...] (Evaristo, 2009, Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras).

Ainda que tardiamente, Evaristo é reconhecida tanto por sua produção acadêmica, quanto pela sua produção literária, que chama a atenção pelo engajamento, pela poeticidade apresentada em suas linhas, ainda que em textos em prosa/narrativa, e pela identificação que o público leitor construiu em torno de sua obra. A autora é

conhecida como teórica e como escritora negra que reverencia suas ancestrais pela cumplicidade e pela dor de serem mulheres e negras, a partir de uma perspectiva genealógica que se dá quando as personagens ligam-se umas às outras a partir de referenciais simbólicos compartilhados (Souza; Freitas, 2021, p. 200).

Entre poemas, contos e romances, o cotidiano do povo preto e pobre permeia suas escritas, incluindo sua atenção voltada ao tema em estudos acadêmicos, atuação docente, palestras e entrevistas que ajudam a divulgar sua produção. Dentre as produções literárias da autora, destacam-se: *Becos da memória* (2017), *Ponciá* (2006) e *Olhos d'água* (2018), publicados pela Pallas editora. Um marco caracterizador da escrita de Conceição Evaristo é o viés memorialístico presente em suas obras, o qual, por meio das personagens, traduz as mazelas, os dilemas, o preconceito, o desamparo de homens, mulheres e crianças negras residentes em favelas e becos (Souza; Freitas, 2021, p. 205).

Uma importante contribuição teórica de Evaristo está na fundação da noção de "escrevivência", um termo criado para caracterizar parte importante de sua arte literária. Trata-se da escrita como consequência das vivências, tanto as dela quanto as de outras pessoas que fizeram parte da vida da autora. Em *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016), a escritora descreve como se formou o seu estilo de produção:

Gosto de ouvir, mas não sei se sou hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver (Evaristo, 2016, p. 7).

Ao estudar temáticas como violência, memória e trauma na obra de Evaristo, Silva (2020) associa a *escrivência* do texto a uma escrita de si que representa o entorno. A dissertação de mestrado aborda o corpo da mulher enquanto espaço de inscrição da memória, que, apesar de uma gênese individual, configura a construção de uma ideia de universidade.

Para melhor pensarmos os papéis possíveis da coletividade nas escritas de si, tomemos as reflexões de Gasparini (2014), para quem, ao lado dos escritores autoficcionistas, aqueles que “misturam ficção e realidade”, haveria o rol dos que “mantêm ‘uma postura de verdade’ e tentam atingir certo grau de universalidade” (Gasparini, 2014, p. 213), a exemplo, segundo ele, da escritora francesa Annie Ernaux. Segundo Gasparini, Ernaux pretende, a partir das expressões “narrativa transpessoal” e “narrativa-auto-socio-biográfica”, por ela propostas, “ir além do estágio narcisista da escrita do eu para atingir uma espécie de universalidade” (Gasparini, 2014, p. 211); posto que “o morfema ‘sócio’ notifica que o testemunho pessoal deve se inscrever em um contexto social e histórico, que ele contribui senão para elucidar, pelo menos para descrever” (Gasparini, 2014, p. 211–212 *apud* Silva, 2020, p. 36).

De fato, as várias obras da bibliografia evaristiana resgaram uma memória individual e coletiva, carregada da ancestralidade que construiu a sua identidade e dos seus. Do nascimento à morte, os mais importantes momentos da vida de suas personagens são retratados de forma que aqueles que tradicionalmente foram silenciados recebem lugar de protagonismo.

## ANÁLISE DAS *PERSONAS* MULHERES NEGRAS EM *OLHOS D'ÁGUA*

Através do conhecimento adquirido ao longo de sua vida, a Evaristo dialoga com as existências de outras e outros, tornando sua representação literária plural. Em suas obras, é priorizado o protagonismo de mulheres negras, assim como ocorre na coletânea de contos *Olhos D'água*, que agrega as *personas*: Ana Davenga, Duzu, Querença, Maria, Natalina, Salinda, Luamanda, Cida, Naíta, Bica, Ayoluwa, Bemidele e a divindade mãe Oxum. Estas alegorizam a vida das mulheres historicamente marginalizadas na formação social do Brasil. Na gama de contos que a obra traz, assim os intitula: "Olhos d'água", "Ana Davenga", "Duzu-Querença", "Maria", "Quantos filhos Natalina teve?", "Beijo na face", "Luamanda", "O cooper de Cida", "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", "Di lixão", "Lumbiá", "Os amores de Kimbá", "Ei, Ardoca", "A gente combinamos de não morrer", "Ayoluwa, a alegria do nosso povo".

Ao escolher expor os dilemas vivenciados pelas personagens a partir de sua seleção léxico-semântica para caracterizá-las, Evaristo engaja-se na luta por reparação histórica a mulheres negras e homens negros. Como enfatizou em sua escrita, sobre a escrita, num exercício metalinguístico: "Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. 'Escrever é uma maneira de sangrar'. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito..." (Evaristo, 2018, p. 109). A comparação apresentada no fragmento possibilita leituras amplas sobre o sentido da escrita relacionado a metáforas apresentadas com o verbo sangrar, ação que caracteriza sangramento, ciclo, feminilidade, sofrimento, morte, vida, renovação... Tais substantivos dialogam de forma unânime nos contos que apresentam o perfil feminino em ciclos de existências marcadas por desvantagens em diversos âmbitos sociais.

Estes aspectos podem ser apontados no primeiro conto, intitulado "Olhos D'água". O enredo gira em torno de uma interrogação: "De que cor eram os olhos de minha mãe?". A personagem se depara bruscamente com a pergunta que, por sua importância de significado, exige uma resposta:

De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que de princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite, se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo (Evaristo, 2018, p. 15).

A personagem retorna ao passado em busca da resposta, reconhecendo a importância das mulheres, suas ancestrais. Nesse sentido, a descoberta passa a ser parte de sua existência, estabelecendo um diálogo entre tempos passado e presente, essencial para a compreensão dos acontecimentos narrados. Dessa forma, é possível entender que "Olhos D'água" é um conto atemporal, no qual o passado interage e situa o leitor no presente.

Outro aspecto que pode ser analisado é a apropriação do fantástico nas descrições como forma de suavizar uma vida ríspida e cruel das lembranças da personagem. Esta seria uma forma de lidar com as crianças, buscando criar uma associação em tom de leveza, com uso de metáforas que contribuem para a formação do imaginário infantil e que mascaram as adversidades:

A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela, época que a mãe inventava este e outros jogos para distrair a nossa fome. Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes nas nuvens no céu. [...] A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada

uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (Evaristo, 2018, p. 17).

Há aqui o retrato do olhar sutil da infância no momento em que a mãe não tinha alimento algum para as filhas e buscava a apropriação do fantástico para dissipar a tristeza e a fome. Neste conto, como também nos demais, é possível compreender a presença poética de metáforas, utilizadas por Evaristo, em contraste à rispidez dos acontecimentos. Em outro trecho, a sinestesia retrata a mistura de sensações, em que é a fome que enche a panela:

[...] quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar o sonho de comida [...] (Evaristo, 2018, p. 16-17).

A prometida exaltação à ancestralidade aparece em muitos momentos, por vezes associada ao sangue, como em “nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias” (Evaristo, 2018, p. 18); ou quando está associada ao resgate da memória para tratar de si e do outro, num sentido de comunidade, e com a menção à religiosidade a partir da citação de Oxum: “Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. [...] Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra” (Evaristo, 2018, p. 19).

As narrativas seguem ressaltando a importância do conhecimento ancestral para continuidades de vidas. Desse modo, o perfil feminino, que, em sua maioria, é de personas que são mulheres negras na obra, é traçado pela ancestralidade refletida na matéria

do corpo feminino. Dessa forma, como Milton Santos (1997, p. 135) destacou: o preconceito é corporificado; marca o corpo e determina como este é visto no meio social.

Conforme mencionado, a representação se fundamenta em como o sujeito é visto culturalmente. Nessa perspectiva, a análise do perfil feminino representado em *Olhos D'água* segue as influências da sociedade contemporânea que, mesmo após dois séculos de "independência" colonial, não deixou de seguir os ideais do colonizador em diversos aspectos culturais.

Dessa forma, ideais lusitanos são tidos como um padrão centralizado pelo qual as mulheres, sobretudo as negras, ficam abaixo hierarquicamente. A obra expressa esta realidade. Como pode ser observado no conto "Ana Davenga", a personagem recebe o nome do marido e somente a partir dele passa a narrar a história de sua vida: "Ana resolveu adotar o nome dele. Resolveu então que a partir daquele momento se chamaria Ana Davenga. Ela queria a marca do homem dela no seu corpo e no seu nome" (Evaristo, 2018, p. 26-27). O fragmento apresenta que a escolha de ter o nome do marido foi da própria mulher, mas o seu reconhecimento é dado a partir de outrem masculino. Em todo o enredo do conto, Ana Davenga age à mercê do companheiro, sendo vítima dos meios ilícitos que ele leva para sobrevivência.

Ana Davenga tem sua própria vida secundarizada até a morte do homem. O comportamento de Ana reflete uma educação patriarcal, que fez com que ela acreditasse que esse estilo de vida seria o ideal e até mesmo o único possível. Vale salientar que a adoção do sobrenome de outrem carrega em si uma ideia de posse, que também colabora para fortalecer ainda mais o poder masculino como o centro das decisões.

Seguindo a mesma sincronia de sentidos, a escrita do livro apresenta outras mulheres sobre as quais Evaristo, em suas escritas, faz denúncias em prol da compreensão e valorização do perfil feminino negro e a favor da justiça social. A autora deixa nítida

a presença do corpo físico em sua obra, critica a falta de conhecimento do mesmo e que, quando as meninas-mulheres passam a se conhecer, percebem que não podem ser donas de seus corpos, aos moldes do que Lugones (2014) nos ajuda a compreender.

Em “Quantos filhos Natalina teve?”, é evidenciado este aspecto: a submissão feminina em meio a injustiças com as quais a personagem vive. São diversas formas de violência que agredem seu corpo/memória abordadas na trama. Também são levantados importantes questionamentos, como o fato de Natalina não querer ter filhos: Não teria esse direito? A negativa é criticada no enredo pelas ações de Natalina, que, ainda menina, por falta de instrução acerca de seu próprio corpo, engravida, passando a ter o corpo vítima de abusos, estupro, até realmente querer seu filho. A citação a seguir destaca o contentamento da mãe em sua quarta gestação: “Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não” (Evaristo, 2018, p. 43).

Este filho seria o fruto que considerava ser só seu, matara o pai/agressor, o filho nasceria como uma possível esperança de liberdade de escolha sobre ela, mulher/mãe/Natalina. É importante ressaltar que a vida da personagem é uma realidade que pode ser encontrada em diversas manchetes de jornais, algo que coaduna com a ideia de que a obra evaristiana representa, com contiguidade, os fatos do cotidiano de muitos, como destacado nos exemplos: “Brasil registra um estupro a cada oito minutos; casos aumentaram 15%” (Correio Braziliense) (Solto, 2023); “Número de estupros aumenta 14,9% no Brasil, com 34 mil em seis meses” (Agenciabrasil) (Boehm, 2023); “RJ quase dobra número de casos de violência contra mulher em 4 anos; estupro cresceu 134%” (G1) (Alves, 2024).

Tais dados correspondem aos últimos seis meses de 2023 e março de 2024. Segundo as informações colhidas do jornal *Braziliense*,

os perfis das vítimas de abusos sexuais assim se caracterizam e se assemelham às representações evaristianas: "A maioria são meninas de 0 a 13 anos (61%); a metade são negras (56%); e a casa foi o principal lugar de ocorrência (68%)". Vale ainda salientar que Evaristo imprime considerável criatividade e perspicácia na escolha dos títulos dos contos e nomes das personagens protagonistas. O leitor atento percebe, como no caso de Natalina, que o nome traduz o significado que carrega, visto que Natalina vem do latim *natalis*, nascimento, justamente numa narrativa em que ter filhos configura-se como o centro da trama.

As mulheres personagens de *Olhos D'água* expõem a vida de outras que, como consequência histórica de desvantagens, sofrem no corpo a realidade de um mundo cruel. Muitas são submetidas a dificuldades de vidas em extrema pobreza em busca de suprir diversas faltas. Tais faltas podem ser observadas em "Maria", conto que relata a vida de uma mulher que trabalha honestamente, mas vive a falta de tudo. O relato mostra que o medo da fome subjuga as mulheres a aceitarem tão pouco. Maria vive com os filhos das sobras da patroa.

A morte de Maria suscita muitos outros silêncios para além do sentido do silenciamento definitivo. Afinal, como nos ensina Sciacca (1968), a morte é a única a completar o sentido da vida. É, pois, o silêncio que a condiciona e a completa. Embora Maria não tenha encontrado as respostas para suas inquietações na iminência da morte, nós, leitores/as, igualmente nos inquietamos e resignificamos outras produções de sentidos. Maria pode ser eu e pode ser você, Maria pode ser muitas e ainda pode ser outras mais. Uma mulher de muitas faces que representa muito da realidade de milhares de mulheres negras e periféricas no Brasil, milhares de mães solas que dão o sangue no trabalho para sustentar os filhos, milhares de empregadas domésticas que ainda hoje se valem das sobras, dos restos do que se alimentam os patrões... (Cruz; Azevedo, 2014, p. 16).

Evaristo conclama diretamente o leitor a uma reflexão acerca das injustiças sociais que retrata. Tanto no papel de patrão quanto

no papel de empregado, o leitor é convidado a repensar a realidade e perceber que muitos aspectos da composição da sociedade atual precisam mudar. Essa mesma particularidade de mãe solo marginalizada é denunciada também em "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos".

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguira comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os fins de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava (Evaristo, 2018, p. 74 e 75).

Como a autora enfatiza em sua obra, a busca por alimento é um dilema de necessidade constante destacado nos contos; a fome norteia a vida próxima, quase palpável, das personagens. A fome como ausência do essencial ao corpo humano: Evaristo descreve esta necessidade como todas as faltas impostas pelas desigualdades sociais. Isso pode ser analisado no excerto a seguir: "Outro dia, tarde da noite, ouvi um escritor dizer que ficava perplexo diante da fome do mundo. Perplexo! Eu pedi [...] que incluísse ali todos os tipos de fome, inclusive a minha, que pode ser diferente da fome dos meus" (Evaristo, 2018, p. 108).

A informalidade que ocupa o jeito de falar do povo contextualizado na obra evaristiana, alheio a regras ditadas por uma elite intelectual, está presente desde o título do conto "A gente combinamos de não morrer". Mais uma vez, a atenção ao uso cuidadoso das palavras pode ser constatada na obra, visto que a autora leva o leitor a repensar o que seria o antônimo de morrer, pois existiriam formas de viver que estão tão próximas da morte que subvertem o seu significado literal:

Eu sei que não morrer, nem sempre é viver. Deve haver outros caminhos, saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste

momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. "Escrever é uma maneira de sangrar". Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito... (Evaristo, 2018, p. 68).

O tom metalinguístico é aqui retomado, quando a autora associa a narradora escritora à adversidade de seus personagens, em solidariedade e empatia, conforme já discutido por Ziborde (2004), na reflexão acerca do fazer literário dotado de intencionalidade política. O sangue que ocupa os corpos abandona seu invólucro como forma de demonstrar sofrimento; e metaforicamente espelha um modo de escrita contestatório.

Ao final do conto que encerra a obra, "Ayoluwa, a alegria do nosso povo", constituindo-se no último parágrafo do livro, a memória dos antepassados funde o iorubá, africano, aqui também associado às religiões de matriz africana, ao português, europeu, aqui associado ao cristianismo. Aqui, Bernd (2014) colabora com a reflexão acerca da memória cultural, ao suscitar a percepção que a autora provoca ao mencionar a intertextualidade bíblica ao fundir Ayoluwa (alegria no iorubá nigeriano) e cruz (sofrimento e morte); Bamidele (esperança) e pão (alimento):

Ayoluwa, alegria de nosso povo, continua entre nós, ela veio não com a promessa da salvação, mas também não veio para morrer na cruz. Não digo que esse mundo desconsertado já se consertou. Mas Ayoluwa, alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando o pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução (Evaristo, 2018, p. 114).

A poeticidade que Evaristo imprime à narrativa conduz a um desfecho que consolida o contínuo chamado à luta, representada pelo choro, por sua vez associado à esperança, representada pela solução. Aqui as mulheres negras deste e dos demais contos da obra representam o combate às diferenças hierárquicas de gênero e raça que a escrevivência evaristiana reverencia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado como propósito da pesquisa, o perfil das mulheres pode ser percebido pela análise a partir do contexto histórico-social no qual estão inseridas, refletindo a ancestralidade em seus corpos e na interação com o meio cultural externo. Contata-se que os perfis femininos representados por Evaristo em *Olhos D'água* refletem como as mulheres são subjugadas em muitas de suas ações e características; e como o fator racial implica numa dupla pressão social, que faz com que a mulher negra seja impulsionada a lutar de forma ainda mais veemente por respeito e reconhecimento em seu meio.

É evidente perceber o vínculo de leituras entre as personas mulheres de *Olhos D'água* e a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. O livro de Carolina, lançado em 1960, relata as dificuldades diárias de uma mulher negra e favelada para conseguir o sustento seu e de seus filhos. A relação de sentidos das obras, mesmo tendo décadas de diferença entre as publicações, evidencia a atemporalidade e urgência de uma consciência voltada para que esta realidade seja mudada.

O cenário que compõe a obra reflete um *locus* colonizado dominado pelo patriarcado. Tais fatores históricos reverberam no *modus operandi* dos personagens da obra, seja no sentido da tentativa de manutenção do poder hegemônico europeu, seja na luta pela dissolução dessa hierarquia a partir da caracterização e movimentação de personagens representadas por mulheres negras. A memória e a ancestralidade exaltadas na obra em estudo protagonizam as mulheres negras em suas personificações literárias, que provocam a reflexão em torno do machismo, racismo e elitismo, buscando extingui-los para tomar lugar uma sociedade equitativa, harmônica e justa.

Em suma, a literatura, mesmo em situação de ficcionalidade, consegue atuar no entorno para provocar no público leitor uma gama de reflexões e mudanças de comportamento, buscando minimizar os danos causados por uma sociedade que atua em desserviço às minorias, especialmente às mulheres negras. Evaristo emana resistência ao utilizar o poder simbólico da escrita para provocar a ruptura de uma cultura nociva ainda presente, que há de se dissipar com a contribuição da força da arte literária.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **RJ quase dobra número de casos de violência contra mulher em 4 anos; estupro cresceu 134%.** *G1*, 07 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/03/07/rj-quase-dobra-numero-de-casos-de-violencia-contramulher-em-4-anos-estupro-cresceu-134percent.ghtml>. Acesso em: 7 abr. 2024.

ASSIS, N. C. **Interseccionalidades.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BERND, Z. **A persistência da memória.** Porto Alegre: BesouroBox, 2018.

BOEHM, C. **Número de estupros aumenta 14,9% no Brasil, com 34 mil em seis meses.** *AgênciaBrasil*, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/numero-de-estupros-aumenta-149-no-brasil-com-34-mil-em-seis-meses>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CRENSHAW, K. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas.** Tradução de Carol Correia. 1993. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeandoas-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contramulheres-nao-18324d40ad1f>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CRUZ, R. A. C.; AZEVEDO, S. G. Nem Eva nem santa, apenas Maria – silêncios em Olhos d'água, de Conceição Evaristo. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-18, e-18062, 2021. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 19 abr. 2024.

DALCASTAGNÈ, R. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 20, p. 33-87, jul./dez. 2002.

DUSSEL, E. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. DOI: 10.1590/S0104-026X2014000300015.

MARTINS, L. M. **Performances da oralitura**: corpo, lugar da memória. Campo Grande: UFMS, 2003.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. *In*: CARDOSO, R.; KEHL, M. R.; BUCCI, E.; DINES, A.; OLIVEIRA, R. D.; TELLES, L. F.; PIÑON, N.; CHAUI, M.; DALLARI, D.; SANTOS, M.; KOVADLOFF, S. (orgs). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SILVA, B. S. O. M. **Corpo-escrita de mulheres**: violência, memória e trauma em Conceição Evaristo e Marcela Serrano. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUSA, R. L. C.; FREITAS, R. V. A genealogia negro-brasileira contemporânea de autoria feminina na literatura de Conceição Evaristo: Tempo, Temporalidade e Ancestralidade em Olhos d'água (2018). **Criação & Crítica**, São Paulo, n. 29, p. 1-23, maio 2021. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 20 maio 2024.

SOUTO, M. Brasil registra um estupro a cada oito minutos; casos aumentaram 15%. **Correio Braziliense**, Brasília, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/11/6654931-brasil-registra-aumento-de-15-em-casos-de-estupro-este-ano.html>. Acesso em: 7 abr. 2024.

ZIBORDI, M. Literatura marginal em revista. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 24, p. 15-31, jul./dez. 2004.

# **EU LITERATURO:** RELATOS SOBRE O VIVER LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Nikatia Belau da Silva  
Júlia Rodrigues de Figueiredo  
Augustine Martins Oliveira  
Gean Souza Silva

8

## INTRODUÇÃO

Ler a vida, ler seus semelhantes, a si e o mundo é uma prática involuntariamente ativa no ser humano, principalmente porque passamos por um processo de socialização cujo objetivo é a adaptação e a adequação ao meio social. Porém, quando ingressamos no âmbito escolar, inserimo-nos numa situação paradoxal: o aluno que já elabora inúmeros artifícios de leitura — lendo o meio que o rodeia em toda a sua complexidade — se sentirá incapaz de compreender o texto literário. A palavra, em contraponto, caracterizada por um sistema simbólico carregado de sentido, encarrega-se de estabelecer um local de produção do leitor, saindo do texto ou chegando a algo não dito (Magalhães, 2018).

Dessa forma, o sujeito sofrerá um choque em relação à bagagem oriunda de seu povo (oralidade) e o texto apresentado na escola (sistema). Entender a literatura como um direito na formação integral do estudante é, ao mesmo tempo, atribuir à escola o dever de garantir o acesso e facilitar a relação entre texto literário, texto-vida, texto-mundo. Ora, se as palavras nascem com o mundo, somente ganham sentido na medida que o carregam em si (Luckesi, 2003). Grávidas de mundo (Freire, 1998), as palavras oralizadas, cantadas, textualizadas, ritualizadas não encontram regras na literatura, cuja regalia está na possibilidade de se “dizer tudo” (Derrida, 2009).

Pensando na complexidade de trabalhar o texto literário em sala de aula, sem objetificá-lo ou essencializá-lo, desenvolvemos projetos de leitura nos quais a literatura tomaria seu lugar enquanto manifestação artística a serviço da força transformadora que desafia as estruturas do pensamento e da comunicação. Partindo da inquietante premissa de que o texto literário na escola encontra “poucos aliados” (e paixões!), elaboramos, em turmas de ensino fundamental e médio, momentos que estabelecessem a conexão sujeito-literatura- meio.

Sendo assim, no cerne das ações do Pibid (Programa de Iniciação à Docência), com fomento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foram desenvolvidas diversas ações, oficinas e estudos com os textos literários para os estudantes do Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, na Bahia. Dentre as atividades, destacamos algumas para compor esse trabalho na intenção de apresentar resultados, metodologias e, fundamentalmente, o experimento do texto literário em sala de aula. Obviamente, entendemos que a literatura pode ser somente literatura e sê-lo por si mesma. No entanto, não deixamos de considerar o cunho crítico sem isso esvaziar sua condição de arte, afinal *eu literatura*. Assim, na verdade, a envergadura social, a criticidade e o conteúdo são vertentes e não instituição, muito embora isso não impeça que *nós literaturemos*.

## PROJETO DE LEITURA: LAYLA, A MENINA SÍRIA

A literatura está em perigo, não pela falta de bons escritores ou boas ideias, mas pela forma como é oferecida aos jovens (Todorov, 2009, p.10). Todorov (2009) estabelece que o texto literário esteja no centro do ensino da literatura. Contudo, a cada dia é reforçada a prática de usar fragmentos de textos em lugar de lê-los por completo e compartilhar a experiência de leitura. Acabam, por sua vez, sendo usados somente como uma estratégia para ensinar algo relacionado à gramática da língua.

Ao tratar a literatura como apenas uma ferramenta, estamos formando gerações com cada vez menos leitores, pois não há tempo, nem espaço dedicado a ela em sala de aula. Nesse liame, Lajolo (1982) afirma que o texto literário não é pretexto para nada e não se

deve limitar o trabalho com o texto a apenas uma forma de apresentar a norma culta do português aos alunos. O texto não está em função da linguagem, mas vice-versa. Fica, então, evidente a necessidade de não tratar a literatura apenas como uma ferramenta para algo supostamente mais relevante, desconsiderando a importância de explorar seus significados e usufruir de suas funções.

Diante de um cenário no qual jovens carecem de visões mais críticas e empáticas sobre o mundo, a literatura surge como uma maneira de promover esse amadurecimento de forma autêntica. Ela espelha a realidade na ficção e provoca o leitor a partir disso, usando os papéis que lhe foram atribuídos, que de acordo com D'Onofrio (2007) são cinco: função lúdica: cumpre o papel de entreter o leitor; função catártica: faz com que o leitor repense pré-conceitos, provocando uma mudança de atitude e valores; função estética: causa admiração e apreciação pela beleza artística da obra; função cognitiva: permite a aquisição de conhecimento pelo leitor; e função político-social: serve como ferramenta para denunciar problemas e fazer críticas sociais.

Visando colocar em prática essas funções, desenvolvemos o projeto de leitura com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II a partir da obra *Layla, A Menina Síria*, de Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas. A narrativa compõe a lista de obras selecionadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) literário. Vale ressaltar que os livros estavam à disposição dos alunos na biblioteca em número suficiente para que fosse realizado um rodízio entre os alunos e foi disponibilizado em PDF através do quadro das turmas na plataforma *Google Classroom*. O livro trata de uma menina síria refugiada no Brasil, senão vejamos:

Layla veio de Alepo, no norte da Síria. Ela e sua família tiveram que deixar o país por causa da guerra, assim como quase todos os seus amigos e familiares, obrigados a procurar um lugar seguro para viver. Neste emocionante

livro, Layla conta histórias do período tão conturbado que viveu antes de finalmente chegar ao Brasil. Através de sua sensível narração, o leitor entrará em contato com um mundo completamente diferente, com outros cheiros, sabores, cores e dores. Como será ficar longe de tudo e todos que conhecemos, viver com tantas lembranças tristes, ter que recomeçar do zero? No mundo contemporâneo, faz-se mais que necessário entender diferentes realidades, ouvir as histórias dos outros e aprender com eles o que é empatia, superação e coragem (Pizaia; Zahra; Vilas Boas, 2020).

Com efeito, a escolha dessa obra se justifica a partir da relevância dos temas abordados, como o trauma deixado pela guerra, a vida de pessoas refugiadas, a religião islâmica, entre outros, da delicadeza e sensibilidade com que são tratados no texto. Além disso, primordial foi envolver a discussão sobre Direitos Humanos, assim como orienta a BNCC, no que tange ao desenvolvimento da “empatia e cooperação” e (BNCC, 2018) e respeito à diversidade numa leitura isonômica, justa e igualitária (Brasil, 1988).

Dessa maneira, para aproximar os alunos da discussão e, principalmente, da leitura e suas estratégias, dividimos a abordagem em três momentos diferentes: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A ideia era justamente estabelecer um campo necessário para a leitura fazer sentido para os estudantes, estimulando memórias, questionamentos e significados.

Para a pré-leitura, consideramos trabalhar algumas estratégias citadas por Girotto e Souza (2010, p. 47): conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização com auxílio de uma apresentação de *slides* feita no *canva*. Na primeira página do *slide*, junto ao título do livro, foram inseridos elementos que remetiam ao livro que os alunos não sabiam, por ser o primeiro contato com a obra.

Figura 1 - Capa dos slides sobre o livro



Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Aos alunos, pedimos que tentassem inferir, a partir dos elementos visuais e verbais na página, do que se tratava a obra. Logo os alunos fizeram suposições, estas parecidas em todas as turmas. Chegaram à conclusão de que o livro contava a história de uma menina síria, falava árabe, seguia o islamismo e vinha para o Brasil para se refugiar da guerra. Após isso, lemos um trecho dos primeiros capítulos do livro que narra a cidade da protagonista sendo atingida por uma bomba, a saber:

Entre um grão e outro, eu levantei os olhos e vi. Parecia um relâmpago, claro e rápido. E aquele clarão poderia passar por um deles, se a noite não estivesse limpa e o céu cheio de estrelas. Segundos depois, ouvimos o barulho, um estouro surdo muito diferente de um trovão. Os adultos pararam a conversa por um momento, depois ficaram agitados, podíamos ouvir as vozes no andar de baixo, onde as famílias dos vizinhos também aproveitavam a noite. O que seria aquilo?

“Parece uma bomba.” Meu pai foi o primeiro a dizer.

“Como assim, uma bomba? Não, não pode ser.” Minha mãe falou baixinho, os olhos grandes e assustados.

A surpresa de minha mãe era a mesma de todos nós, que estávamos nas varandas de Aleppo naquela noite. Nossa cidade era grande e bonita, tinha uma história longa, muitas fábricas, lojas, escolas, mesquitas e igrejas. Como poderia uma bomba chegar tão perto de nós? Não, não poderia ser uma bomba. Talvez fosse mesmo um relâmpago. E logo sentiríamos o vento fresco trazido pelas nuvens escondidas no horizonte. Sim, um relâmpago.

Hoje, acho que sei o que vi nos olhos de minha mãe naquela noite. Era o medo, o primeiro sinal de que algo muito ruim estava para acontecer. Porque ela, meus pais e até nós, crianças, sabíamos que a guerra já estava perto, muito perto (Pizaia; Zahra; Vilas Boas, 2020, p. 15-16).

Depois da leitura, foram distribuídos pedaços de papéis coloridos nos quais os alunos teriam que responder ao questionamento “O que você sentiria se estivesse no lugar de Layla e tivesse que deixar sua casa, sua escola e seus amigos para trás?” Utilizaram apenas uma palavra, sendo as mais constantes: medo, tristeza, frustração e injustiça. Para finalizar, foi exibido um rápido vídeo sobre a história da nadadora Yusra Mardini, uma nadadora olímpica que foge da guerra pelo oceano. Esse momento fomentou grande comoção entre os estudantes: além de destacarem o malefício da guerra, perceberam o ato de bravura e resistência daqueles que deixam compulsoriamente seus países.

Para o processo intermediário, houve outro encontro com os alunos. Dessa vez com o propósito de avaliar o *status* da leitura e dar instruções acerca do método de avaliação estabelecido: a produção de uma carta no ponto de vista do personagem secundário Mohammed, um amigo de Layla que fugiu de Aleppo, para outra personagem secundária, Amani, amiga de Layla que também fugiu da guerra e sobre a qual não tivemos notícias no resto do livro;

contando a trajetória da protagonista para a amiga com quem ela havia perdido contato. O livro deixa a história do personagem Mohammed muito aberta para interpretações, portanto, esta foi uma oportunidade para os estudantes exercitarem a criatividade e criarem o final feliz do personagem. A carta deveria conter algumas informações obrigatórias que ajudariam a identificar se o aluno havia realizado a leitura. Posteriormente, os alunos foram indagados sobre suas experiências até então, alguns deles já haviam terminado a leitura, alguns ainda não tinham começado. Para motivá-los, fizemos a leitura de mais um trecho da obra de forma compartilhada.

O último momento se deu após a leitura do livro, aproximadamente um mês depois da atividade de pré-leitura. Nesse último encontro, os alunos leram suas cartas para os outros colegas e compartilharam a experiência com o livro. Expuseram seus sentimentos durante a leitura, suas satisfações com o desfecho, suas avaliações do livro, além de comentar sobre as cartas dos outros colegas e os finais criados para o personagem Mohammed, narrador da passagem a seguir:

Um tempo se passou e Layla deu notícias, disse que estava a caminho do Brasil, o país do futebol! Ela contou que ficou no Líbano com sua mãe e sua irmã enquanto seu pai havia ido para o Brasil primeiro, para organizar as coisas por lá. Eles vão ficar em São Paulo. Recentemente ela me contou sobre sua adaptação do Brasil, falou que estava se acostumando com as pessoas de lá e que sua mãe tinha começado a vender esfihas e conseguiu abrir um restaurante.

Eu e minha família acampamos num posto em Atenas por alguns dias e depois viajamos pela Europa a caminho da Alemanha, que está acolhendo refugiados, mas ainda estamos procurando um lugar fixo. Venho sentindo muita saudade de Alepo e dos meus amigos, mas tenho que seguir caminho com minha família (Trecho da carta de uma aluna do 8º ano.).

A maioria dos alunos que gostou da leitura alegou o mesmo quando foram questionados sobre o que os motivou a continuar lendo: a linguagem simples e objetiva, o tema interessante e a curiosidade de saber o que aconteceria com a protagonista, Layla.

O impacto do projeto nas turmas foi evidente durante a correção das cartas, revelando não apenas o engajamento dos alunos com a obra, mas também sua habilidade em resumir os acontecimentos de forma coerente e exercitar a criatividade na elaboração de novos elementos. A dedicação ao projeto transpareceu na produção textual das cartas, na apresentação meticulosa, evidenciada por detalhes como folhas envelhecidas com café, escrita em árabe e envelopes selados com cera.

Nessa perspectiva, vale salientar que a leitura, especialmente do texto literário, se desdobra como uma interlocução entre o autor e o leitor, mediada pelo texto (Geraldi, 2002). Nesse processo, o leitor não se encontra na passividade, pelo contrário, mantém-se ativo na produção de imagens, provocação de memória e construção de significados (Geraldi, 2002). Foi notório o movimento desses sentidos na aplicação do projeto, principalmente na construção de uma personagem estrangeira e refugiada. Cada aluno trouxe um exemplo, uma notícia fruto da curiosidade acerca de outra organização cultural. As cartas foram o instante em que os leitores demonstraram a potência de interpretação que parte do texto sem dele desprender-se.

## OFICINA DE LEITURA E ESCRITA: JORNADA DA IMAGINAÇÃO

A literatura é inerente ao ser humano (Cândido, 2011), desse modo ela desempenha um papel fundamental na formação crítica e

cultural dos indivíduos. Há uma relação entre a leitura e a construção do sujeito, tornando notório como a literatura interfere e influencia as estruturas sociais, políticas e culturas de uma determinada época. Ainda, pois, a literatura nos atravessa, nos transformando de maneira diferente, assegurando que após o contato o indivíduo não é mais o mesmo que antes. Para Cândido (2013, p. 182), a literatura desenvolve em nós a cota de humanidade enquanto nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Nessa perspectiva, ler uma obra literária é um passo fundamental para o aprendizado e reflexão do estudante, ao permitir ao aluno se debruçar sobre a obra por completo, aliando seus conhecimentos de vida. Segundo Cosson (2011), a literatura se coloca no processo de formação da ideia de si, do outro e na relação de empatia, ao permitir que os leitores se coloquem no lugar de personagens diversos. Compreendendo suas experiências e pontos de vista, a literatura assume um papel reparador, pois “não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2006, p. 17).

Aderindo a esses conceitos referentes à literatura, o projeto *Oficina de Leitura e Escrita: Jornada de Imaginação* utilizou como base o livro *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos. A obra seminal da literatura brasileira delineia a comovente saga de Zezé, um infante inquieto e sensível, que enfrenta as transformações do personagem e as penúrias ao longo do enredo. Refugiando-se em seu universo imaginativo, Zezé forja uma relação afetuosa com um pé de laranja-lima, ao qual atribui o epíteto carinhoso de “Minguinho”, encontrando neste vínculo uma fonte de conforto e empatia. Ao longo da narrativa, o protagonista é instigado por desafios que precipitam sua maturação e aprofundam sua compreensão acerca da existência e de seus próprios afetos, arrebatando os leitores por meio de uma jornada de autodescoberta e reflexão íntima.

A metodologia adotada envolve uma variedade de atividades, desde análises de personagens, cenários, temas e reflexões sobre questões como infâncias, família, amizade e resiliência. As aulas se alternavam entre momentos de leitura coletiva e escrita individual, permitindo assim uma imersão gradual na trama e no universo narrativo da obra. Foram quatro encontros para a oficina de leitura e quatro para a oficina de escrita.

O projeto teve um total de nove encontros/oficinas: a primeira aula foi a introdução sobre o que iríamos produzir e discutir acerca dos aspectos iniciais do livro, como o enredo e a personalidade de Zezé (protagonista do livro). A partir disso, foi possível perceber quantos alunos em cada sala haviam acessado o livro, indicado com antecedência para organizar melhor as atividades. Os alunos explicitaram suas percepções e descontentamentos quanto aos acontecimentos na vida de Zezé.

**Figura 2** - Apresentação da oficina.



*Fonte: Elaboração dos autores (2023).*

No segundo encontro da oficina de leitura, os alunos produziram escritos sobre os principais personagens da história em forma de poesia contemporânea e analisaram suas personalidades, motivações e evoluções ao longo do enredo. Na terceira aula, sugerimos que os alunos escrevessem uma cena extra e criassem um personagem novo.

Ainda, no quarto encontro, os estudantes detalharam o cenário geográfico e temporal onde a história aconteceu, discutindo, inclusive, como o ambiente influencia os personagens e a trama. Parte do tempo no projeto foi dedicada à reescrita de uma cena existente no livro, novamente no estilo poesia contemporânea. Essa oficina foi essencial para os alunos entenderem quais mecanismos linguísticos o autor utilizou na construção daquela narrativa, proporcionando uma escrita única.

Reaproveitando esta atividade, em outro encontro, foi discutida a narrativa e os estilos de escrita, enfatizando a necessidade de analisar o estilo de escrita do autor e como isso contribui para a atmosfera da história. Juntamente a isso, foi solicitado que se destacassem momentos marcantes na história e que explorassem como o autor cria emoções no leitor.

Mais ao final do projeto, exploramos os temas centrais do livro, como as infâncias, a amizade, a família, a pobreza, a imaginação e a resiliência, ao passo que observamos como esses temas são retratados na narrativa. No penúltimo encontro, foi solicitado que os alunos iniciassem a produção da atividade final individual, com a correção, ajustes e a entrega do poema.

Por fim, na última parte do projeto, se baseou na entrega do trabalho final e na leitura das produções. Posteriormente, tivemos um momento para *feedback* das experiências vividas: os encontros intercalando a leitura e a escrita foram um ponto importante para

o andamento das atividades, fato que dialoga com a afirmação de Silva (2005, p. 517):

O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula.

Para além desse ponto de vista, o suporte do seminário foi necessário para a compreensão coletiva do panorama histórico e social que permeia o livro. O material feito para a turma possui uma atividade de pré-leitura: os lugares históricos da cidade de Bangu citados na obra, as desigualdades entre classes na cidade e na trajetória, os empregos e as tradições da população. Com esses detalhes explicitados de maneira clara e com recursos audiovisuais, o processo de internalização do conteúdo é facilitado, trazendo uma sensação de identificação com as problemáticas que o personagem principal sofre.

Ademais, um aspecto crucial da metodologia foi a integração de diferentes espaços para a realização das atividades. Aderir à aula fora de sala, levada para áreas externas — espaços arborizados, quadra e biblioteca — proporcionou uma experiência mais envolvente e facilitou a participação dos alunos. Essa abordagem visou estimular os sentidos e criar um ambiente propício para a absorção e reflexão sobre os elementos da história. Nessa perspectiva, a instituição da leitura na escola propõe uma transformação onde o ensino se alia ao processo de descoberta da função comunicacional, social e político do texto (Zilberman; Silva, 2005).

Destarte, o projeto teve um impacto significativo no desenvolvimento dos estudantes, tanto em termos acadêmicos quanto pessoais. Revelou não apenas o compromisso com o desenvolvimento escolar dos alunos, mas também a importância de promover uma educação que vá além dos limites da sala de aula tradicional. Ao longo do trabalho, os alunos puderam desenvolver não apenas habilidades de leitura crítica e análise textual, mas também habilidades de expressão escrita e reflexão sobre temas complexos.

## PROJETO *TAKE LITERÁRIO*

O projeto *Take Literário* foi elaborado visando estabelecer um espaço de interatividade entre a literatura contemporânea e a produção audiovisual. Com apelo aos recursos tecnológicos, orientamos os estudantes a se voltarem para as abordagens sociais presentes na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, da autora Conceição Evaristo, de modo a efetuarem seus estímulos criativos por meio de produções artísticas audiovisuais.

Importante dizer que Conceição Evaristo é uma autora brasileira, reverenciada por suas obras impactantes, marcadas por reflexões acerca da vivência da mulher negra na sociedade, as desigualdades raciais, ancestralidade negra brasileira e retratos do cotidiano. A literatura da autora provoca e instiga o leitor a confrontar suas amarras hegemônicas e destituir a concepção estrutural herdada do colonialismo brasileiro.

Nesse diapasão, *Insubmissas lágrimas de mulheres* é uma coletânea de contos que reúne o diálogo com mulheres vitimadas pelas mazelas sociais e suas histórias de superação. Evaristo recorre ao contexto social vivenciado por essas mulheres, e nele ela analisa os problemas enfrentados por essas personalidades. Nessa situação,

temos uma obra que explora o racismo, machismo, sexismo, homofobia e outros, da mesma forma que a autora apresenta a contrapartida dessas problemáticas pela força feminina negra, sororidade e iniciativas (coletivas ou individuais). Os contos exploram a vida de personagens como Shirley Paixão, Natalina Soledad, Isaltina Campo Belo, Lia Gabriel em seus processos de descobrimento, libertação e exaltação.

Sendo assim, o projeto iniciou com a apresentação das múltiplas categorias de gêneros presentes no audiovisual. Esse processo se deu a partir de aulas expositivas nas quais foram discutidos gêneros textuais e apresentadas algumas referências práticas para a construção do trabalho. Os gêneros escolhidos — jornalismo digital, campanha publicitária e curtas cinematográficos — serviram de base para os estudantes fazerem a produção dos roteiros, cenários, figurinos e edição.

A partir disso, a culminância voltada para a literatura com apoio dos recursos tecnológicos constituiu-se uma valiosa metodologia de ensino, principalmente pela força atrativa das TiC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) entre os mais jovens. Eis um modelo avaliativo capaz de ampliar o protagonismo discente, tirando a centração do professor e direcionando-a para o estudante, para que ele encontre nas tecnologias uma expressividade artística e intelectual (Sancho, 2014).

No decorrer do programa, os alunos entregaram produções de vídeos em que exploraram a literatura através do jornalismo digital, campanha publicitária de apoio para a valorização da vida, e curtas-metragens (caracterizados pelo gênero drama em questão). Em função das expectativas no processo, os alunos produziram vídeos integrando as abordagens sociais da literatura de Conceição Evaristo, adaptando-as aos modelos audiovisuais. Dentre os gêneros explorados, os alunos utilizaram a linguagem jornalística, dramática e publicitária na produção dos vídeos.

**Figura 3** - Exposição dos vídeos produzidos pelos estudantes



*Fonte: Elaboração dos autores (2023).*

A partir disso, foi possível inferir o manejo dos estudantes caracteristicamente provenientes dos seus contextos digitais. Os recursos visuais utilizados sinalizaram a potência na inserção das mídias no ambiente de ensino. Dessa forma, as mídias alavancam a individualidade dos estudantes, possibilitando a ramificação de atividades que não inovam, mas se adaptam e contribuem para um ensino dinâmico e variado. Os vídeos também valorizaram os gêneros textuais próprios dos gêneros audiovisuais trabalhados — graças à pesquisa elaborada pelos estudantes — para preservar os modelos discursivos de cada categoria, no que diz respeito a reportagem, entrevista, crônica, etc. Nesse ponto, Martino (2014) definiu essa iniciativa como inteligência coletiva, isto é, a capacidade dos estudantes em aumentar o conhecimento através do espaço digital, pelas interações sociais e coletivas.

Em consonância com toda a reflexão induzida pela obra de Evaristo, os estudantes indicaram em suas produções os contextos que trabalham a realidade da maneira cruel como se apresentam, sem poupar o telespectador da necessidade emergente de se confrontar em relação às problemáticas estruturais da sociedade. A partir de produções, notou-se a importância da aderência das áreas do conhecimento no ensino numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que uma narrativa com imagens-câmera estabelece asserções sobre o mundo (RAMOS, 2008). Ademais, há de ressaltar

que a familiaridade com as mídias aproximou os estudantes do projeto, ao passo que os estimulou a trabalhar o texto literário a partir de conexões com outras linguagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de leitura *Layla, a Menina Síria* proporcionou aos alunos uma experiência imersiva com a obra, estimulando a reflexão sobre temas relevantes como direitos humanos e diversidade cultural. Já a oficina de leitura e escrita *Jornada da Imaginação*, baseada no livro *Meu Pé de Laranja Lima*, ofereceu uma abordagem dinâmica para a análise e criação literária ao explorar diferentes aspectos da obra, como personagens, cenários e a perspectiva de infâncias. Na mesma medida, o projeto *Take Literário* propôs uma aproximação entre literatura e produção audiovisual, utilizando a obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* como base para a criação de vídeos que abordam questões sociais e culturais.

Os trabalhos apresentados demonstram que a literatura não deve ser apenas um elemento distante e abstrato no currículo escolar, mas sim uma ferramenta poderosa para promover o pensamento crítico, a empatia, empoderamento e compreensão do mundo. Ao adotar abordagens dinâmicas e interdisciplinares, criamos experiências de leitura potentes, as quais não apenas aproximam os alunos das obras literárias, mas também os levam a refletir sobre questões sociais, culturais e pessoais.

É evidente que a literatura vai além da simples transmissão de conhecimento: ela desafia os alunos a se envolverem ativamente com as narrativas, a questionarem suas próprias perspectivas e a explorarem as inúmeras maneiras do pensar-viver. Ao aliar a literatura com outras formas de expressão, como a produção audiovisual,

os estudantes foram incentivados a ampliar suas habilidades criativas, discursivas e performáticas.

A literatura, assim, consolida-se como uma aliada indispensável na formação integral dos estudantes, capacitando-os a ler não apenas as palavras, mas também o mundo ao seu redor. No texto literário, o sentido deve esperar ser dito ou escrito, habitando em si próprio, isto é, o sentido se torna parte integrante da palavra quando é expresso, como se encontrasse sua verdadeira identidade ou morada (Derrida, 2009). Dessa forma, o sentido de uma palavra, sua essência, só é totalmente realizado quando é articulado através da linguagem falada ou escrita. Antes desse momento de expressão, o sentido permanece em um estado latente, esperando ser revelado. Quando as palavras são ditas ou escritas, o poder da literatura se manifesta plenamente. É através da expressão literária que as palavras ganham vida e adquirem todo o seu potencial de significado e impacto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [Brasília, DF]: MEC, [2018]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_.pdf). Acesso em: 2 abr. 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. Literatura: modos de ler na escola. In: SEMANA DE LETRAS, 11., 2011, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

D'ONOFRIO, A. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

DERRIDA, J. Força e significação. In: DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, J. W. A prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GIROTTTO, C. G.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: GIROTTTO, C. G.; SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, [2010].

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. v. 3, p. 51-62.

LUCKESI, C. **Leitura como leitura de mundo**: fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, M. A responsabilidade paradoxal do escritor: o testemunho na literatura brasileira contemporânea. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIZAIA, C; ZAHRA, R. A.; BOAS, R. V. **Layla, a menina síria**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

RAMOS, F. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac, 2008.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2014. E-book. ISBN 9788536308791. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536308791/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: EVENTO PG LETRAS, 30., 2005, [Paraíba]. **Anais**, 2005. p. 517.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VASCONCELOS, J. M. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T.(org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

**LETRAMENTO  
RACIAL CRÍTICO:**  
EXPERIÊNCIA  
COM OFICINAS NO  
COLÉGIO PROFESSORA  
AURIVALDINA JOAZEIRO  
DE ITAMARAJU - BA

Karyne Rodrigues Loyola



## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta reflexões acerca da metodologia adotada em uma pesquisa de mestrado realizada em 2024, no Colégio Estadual Professora Aurivaldina Joazeiro, em Itamaraju-BA (CEPRAJ). A investigação teve como propósito central a construção de narrativas autobiográficas com os discentes, com o intuito de identificar vivências e fortalecer identidades raciais. Os objetivos específicos incluíram o desenvolvimento de estratégias educativas de letramento racial crítico, visando ampliar a consciência sobre o racismo e suas dimensões sociopolíticas; fomentar reflexões e posicionamentos, por meio das narrativas dos próprios estudantes, sobre o cotidiano e o enfrentamento de preconceitos; promover o contato com textos de autoria afrodescendente, fortalecendo práticas antirracistas no ambiente escolar; e, por fim, organizar uma mostra de produções narrativas para disseminar experiências e valorizar identidades sociais no contexto da comunidade escolar.

A motivação para esta pesquisa emergiu da constatação, ao longo dos últimos seis anos, de um aumento significativo nos casos de racismo no Brasil, amplamente noticiados pela mídia. Observou-se, no entanto, que tais episódios vinham sendo tratados superficialmente ou até mesmo deslegitimados por parte do alunado, muitas vezes reduzidos à expressão pejorativa “mimimi”. Considerando que o CEPRAJ é uma escola pública localizada em região periférica e majoritariamente frequentada por estudantes negros, tornou-se urgente uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, com destaque para a importância de ações que enfrentem as desigualdades e promovam a valorização da diversidade racial no espaço escolar.

Diante desse cenário, delinearam-se as seguintes questões norteadoras: os(as) estudantes do CEPRAJ desenvolvem uma reflexão crítica sobre o racismo ou tendem a considerá-lo um discurso

irrelevante? De que forma o letramento racial crítico contribui para o fortalecimento das identidades sociais? Como os(as) estudantes lidam com experiências de racismo em seu cotidiano?

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi organizada em diversas etapas, com destaque para a realização de oficinas de letramento racial crítico. Essas oficinas foram concebidas como estratégias pedagógicas voltadas à promoção de reflexões e práticas educativas ancoradas na compreensão crítica das questões raciais. Ao longo do processo, mostraram-se espaços potentes de escuta, troca e aprendizado, cumprindo papel fundamental tanto na produção de dados quanto na construção coletiva de saberes antirracistas.

Neste capítulo, apresentaremos a perspectiva teórica do Letramento Racial Crítico, a perspectiva metodológica da pesquisa com oficinas de letramento, as experiências vivenciadas nas oficinas desenvolvidas com os alunos e, por fim, as considerações sobre os caminhos trilhados e os resultados alcançados com essa proposta interventiva.

## PERSPECTIVA TEÓRICA DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

O letramento racial compreende um conjunto de práticas voltadas à formação de cidadãos conscientes da realidade social em que estão inseridos, marcada pelo racismo, preconceito e discriminação. A partir dessa conscientização, os indivíduos passam a dispor de repertórios e ferramentas intelectuais que lhes permitem identificar e enfrentar essas desigualdades, adotando uma postura antirracista em diferentes contextos sociais, como a escola, a família e outras instituições (Almeida, 2017).

Nesse sentido, o letramento racial desempenha um papel fundamental na desconstrução de concepções racistas, uma vez que a formação histórica e social do Brasil foi estruturada com base em conceitos e práticas racializadas. Torna-se, portanto, imprescindível que aqueles comprometidos com uma educação antirracista desenvolvam o letramento racial, a fim de ressignificar olhares e opiniões, promovendo uma educação libertadora pautada na análise crítica das práticas, discursos e formas de reconhecimento (Almeida, 2017). Para tanto, é essencial que os estudantes sejam incentivados a conhecer e reconhecer a história de seus antepassados, bem como a valorizar as culturas africanas. Esse processo educativo é indispensável para o combate aos discursos e práticas racistas que ainda permeiam a sociedade brasileira.

O currículo deve contemplar práticas voltadas à valorização da diferença, fortalecendo grupos racializados e desenvolvendo a capacidade de interpretar códigos e práticas racistas, fomentar a consciência crítica e promover uma postura atuante contra o racismo presente em todas as esferas sociais. De acordo com Aparecida de Jesus Ferreira:

Letramento Racial Crítico é refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p. 138).

O conceito de letramento racial é relativamente recente, e seu estudo não se restringe à área da Educação, sendo também explorado nos campos da Sociologia, da Linguística Aplicada e da Psicologia. As formulações adotadas neste trabalho baseiam-se, sobretudo, nos estudos de Aparecida de Jesus Ferreira (2015, 2017, 2018), uma das principais expoentes do letramento racial no Brasil.

Considerando que as raças são construções culturais, admitimos que as identidades sociais se constituem nas interações entre os indivíduos, no uso da linguagem e nos discursos. O letramento crítico, para Ferreira (2015), é uma ferramenta para compreender o contexto político, ideológico e social nos quais os sujeitos estão inseridos. Ainda segundo a autora:

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar e todas as disciplinas do currículo escolar (2015, p. 34).

É necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área de linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade (Ferreira, 2015). Dessa forma, conforme Mosley, o “letramento racial crítico aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante [...]” (Mosley, 2010, p. 452 *apud* Ferreira, 2015, p. 36). Neste âmbito, Street (2011) ressalta que o “letramento racial é uma compreensão de formas poderosas e complexas em que a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e dos grupos” (p. 314 *apud* Ferreira, 2015, p. 34).

Assim, o educador, embasado nos pressupostos epistemológicos dessa perspectiva, desenvolverá uma prática pedagógica crítica. No projeto, utilizamos fundamentos da Teoria Racial Crítica (Ferreira, 2015), especialmente no que se refere à articulação entre narrativas individuais e os processos de ressignificação da(s) raça(s).

Ferreira (2015, 2017, 2018) articula pressupostos da Teoria Racial Crítica (ao letramento racial). A TRC surgiu no campo jurídico, como resposta às limitações da lei frente às desigualdades sociais que afetavam os negros nos Estados Unidos, por volta da década de

1970. Gloria Ladson-Billings é reconhecida por introduzir essa teoria no campo educacional. Em entrevista a pesquisadores brasileiros (Gandin; Diniz-Pereira; Hipólito, 2002), Ladson-Billings afirma que a noção de raça tem sido pouco teorizada, sendo esse um dos fundamentos da TRC. Segundo a autora: “A Teoria Racial Crítica expõe o fato de que existem outras histórias a serem contadas além daquelas que provêm dos grupos dominantes” (Ladson-Billings, 2002). Tate (1997) elaborou cinco princípios da TRC, adaptados por Milner e Howard (2013 *apud* Ferreira, 2015). Esses princípios tratam:

1. Da interrelação entre raça, racismo e outras formas de subordinação;
2. Do desafio à ideologia dominante;
3. Do engajamento na luta por justiça social;
4. Da interdisciplinaridade;
5. Da valorização da experiência individual de pessoas negras para a compreensão das implicações da raça em todas as suas manifestações.

A aplicação desses princípios ao letramento racial crítico no Ensino Médio contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a consolidação de uma educação antirracista. Ao promover espaços de reflexão e debate, a escola pode se tornar um ambiente mais inclusivo e comprometido com a justiça social.

O Letramento Racial Crítico deve ser compreendido como uma competência político-pedagógica a ser desenvolvida por professores e alunos, pois:

Em ambientes como a escola, cada sujeito traz traços culturais de seus múltiplos pertencimentos, que são postos a negociar entre si e com outras culturas aí

presentes, como, por exemplo, a cultura iluminista que tradicionalmente define parte daquilo que é ensinado (Macedo, 2014, p. 90).

O Letramento Racial Crítico permite compreender como a racialização influencia profundamente as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e grupos. Ele nos convida a repensar a raça como instrumento de controle social, geográfico e econômico, que marginaliza populações negras, indígenas, ciganas e amarelas, perpetuando desigualdades. Ao propor a reeducação do sujeito sob uma perspectiva antirracista, o Letramento Racial Crítico atua no enfrentamento das tensões raciais. Se a sociedade aprendeu a ser racista, o Letramento Racial Crítico propõe “desaprender” essa perspectiva. Nas palavras de Alves:

A utilização do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar supõe um instrumento potente para o professor letrado, que instiga problematizações nas práticas pedagógicas, abarcando a diferença e o respeito, para, através do pensamento crítico e reflexivo, desafiar os alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial (Alves, 2018, p. 70).

Para isso, o currículo não deve ser reduzido a um repositório de conteúdos estanques, como frequentemente ocorre. Conforme aponta Oliveira (2019):

Na busca pela conscientização da população negra, especialmente crianças e jovens em idade escolar, as disputas curriculares pela educação antirracista no Brasil compartilham o entendimento de que ‘adquirir conhecimento, para ser alguém, é a resposta que a teoria curricular vem produzindo à interpelação sobre a função da escola. Assim, entende-se que na construção desse cidadão negro, racialmente consciente, interessa acessar na educação formal os conteúdos sobre suas origens, contribuições para a formação da cultura brasileira, estratégias de luta e resistência (Oliveira, 2019, p. 1530).

Nesse sentido, é necessário valorizar tanto os saberes historicamente consolidados quanto os conhecimentos prévios dos estudantes. Isso implica reconhecer e integrar as experiências e narrativas que eles trazem, muitas vezes já carregadas de uma consciência crítica sobre questões étnico-raciais. A partir dessas narrativas, que englobam memórias do ambiente escolar, da infância, da convivência familiar e social, buscamos promover o letramento racial crítico no contexto escolar.

## PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO PROJETO DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa e ampliar os estudos sobre letramentos raciais no Ensino Médio, delineamos estratégias metodológicas inspiradas nos trabalhos de Ferreira (2015, 2017, 2018), adaptadas às especificidades do nosso objeto de estudo. Considerando o envolvimento de seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia (CAAE 80378524.0.0000.8467), sob o título: *Letramento Racial Crítico: Empoderamento sociopolítico e ideológico para estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Aurivaldina Joazeiro de Itamaraju (BA)*.

Optamos por uma abordagem qualitativa, entendendo que o contexto micro constitui espaço privilegiado para a produção de conhecimento científico (Bastos; Biar, 2015). Essa perspectiva possibilita analisar práticas de linguagem que estruturam os encontros sociais, nos quais se constroem significados e identidades. A partir das narrativas de estudantes do Ensino Médio, buscamos compreender os processos de construção identitária, o reconhecimento (ou não) das

relações raciais implicadas nessa construção e as estratégias de letramento racial crítico mobilizadas nas interações escolares.

Adotamos a perspectiva narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2015), que articula três dimensões: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); e a noção de lugar (situação). Por isso, optamos por uma abordagem indutiva e interpretativista, uma vez que as narrativas são, simultaneamente, objeto de estudo e espaço de performance identitária e construção social e racial da realidade (Bastos; Biar, 2015). As estratégias de letramento racial, conforme Ferreira (2015, 2018), fundamentam-se em processos de (re)conhecimento no discurso. Daí decorre o caráter interdisciplinar da proposta, que articula os campos da Educação (Clandinin; Connelly, 2015), dos Estudos Raciais (Brasil, 2004; Munanga, 2019) e da Linguística Aplicada (Bastos; Biar, 2015; Ferreira, 2018).

Em função desses elementos, a pesquisa adotou a modalidade de pesquisa de campo, considerando que as narrativas discentes trazem dados diretamente vinculados ao objeto de estudo, produzidos em um locus específico — uma unidade escolar e um grupo determinado de estudantes, durante oficinas. Os processos de reconhecimento e construção identitária, mediados pelas estratégias de letramento racial, tomaram as experiências dos sujeitos como ponto de partida para a compreensão de suas subjetividades e realidades. Compreendemos, assim, que “a experiência acontece narrativamente [e, portanto] pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 49).

Nosso campo de investigação foi o Colégio Estadual Professora Aurivaldina Joazeiro (CEPRAJ), local de atuação da pesquisadora, onde emergiu a problemática do reconhecimento das identidades sociais de raça. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizados cinco encontros semanais no contraturno escolar. Entre as atividades, destacaram-se: a coleta das narrativas estudantis; a análise dessas narrativas; e a implementação de estratégias de

letramento racial crítico. Essas estratégias, elaboradas com base nos dados obtidos, tiveram como objetivo promover o reconhecimento identitário, a reflexão crítica e o posicionamento dos participantes frente às questões raciais.

Para tanto, as oficinas de letramento foram realizadas por meio de rodas de conversa, que funcionaram como espaço de interação, performance narrativa e produção de dados. As atividades interativas e dinâmicas implementadas constituíram o produto pedagógico da pesquisa e serviram como experimentações reflexivas sobre as identidades sociais de raça no ambiente escolar.

## EXPERIÊNCIAS COM OFICINAS DE LETRAMENTO RACIAL

### *Oficina 01 – entendendo o racismo estrutural e definindo letramento racial crítico*

A primeira oficina tinha o intuito de entender o racismo estrutural, apresentar a definição de letramento racial crítico, coleta de narrativas autobiográficas escritas. A atividade iniciou-se com uma breve apresentação dos participantes, que informaram nome, idade e identidade racial. Em seguida, foi exibida uma imagem com a frase “Racismo não é mimimi”, sobreposta a um fundo com a figura de um homem negro. Essa provocação visual foi escolhida como ponto de partida para a discussão proposta, alinhando-se à inquietação central desta pesquisa: embora a escola possua uma maioria de estudantes negros, conforme pesquisa de amostragem realizada (Loyola, 2024), ainda são insuficientes as práticas de letramento racial crítico para abordar de forma aprofundada as questões étnico-raciais.

Dos sete estudantes presentes na primeira oficina, quatro prontamente se posicionaram favoravelmente à afirmação apresentada, reconhecendo o caráter estrutural do racismo na sociedade

e a urgência de ampliar esse debate no ambiente escolar e em outros espaços sociais.

Na etapa seguinte, com foco na sensibilização e escuta ativa, foram aplicadas perguntas diretas aos participantes, a fim de investigar suas vivências e percepções sobre a representatividade negra em diferentes contextos. As respostas foram dadas por meio de placas com as opções "Sim" (S) ou "Não" (N), conforme sistematizado no Quadro 01:

**Quadro 01 - Sensibilização**

<b>1. Experiência com professores(as) negros(as):</b>
Todos os participantes responderam "Sim" à pergunta "Você já teve um professor/a negro/a?", indicando uma vivência comum com educadores negros durante sua trajetória escolar.
<b>2. Leitura de livros infantis com protagonistas negros(as):</b>
Em relação à pergunta "Já leu um livro infantil com protagonistas negras/os?", 2 participantes responderam "Sim", citando especificamente a obra <i>A menina do Laço de Fitas</i> , sendo que uma aluna mencionou também ter protagonizado um livro com esse tipo de representatividade. Outros 2 participantes responderam "Não", e 2 afirmaram "Não se lembram".
<b>3. Atendimento médico por profissionais negros(as):</b>
Quando questionados se "Já foi atendido por médicas/os negras/os?", 2 participantes responderam afirmativamente, enquanto o restante indicou que não tiveram essa experiência.
<b>4. Brinquedos com bonecas/os negros(as):</b>
Apenas 1 participante respondeu "Sim" à pergunta "Já teve bonecas/os negras/os?", evidenciando uma baixa presença de brinquedos com essa representatividade em seu repertório de infância.
<b>5. Proporção de atendimentos médicos entre profissionais negros(as) e brancos(as):</b>
Em resposta à pergunta "Já foi atendida/o por médicas/os negras/os na mesma proporção que foi atendida/o por médicas/os brancos/os?", 7 participantes responderam "Não", indicando que, majoritariamente, não houve equilíbrio na proporção de atendimentos médicos entre profissionais brancos e negros.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados preliminares obtidos na dinâmica revelaram lacunas significativas na representatividade negra em áreas fundamentais como educação, literatura infantil, saúde e brinquedos, conforme relataram os participantes. Essa ausência contribui para uma formação identitária limitada, especialmente na infância, reforçando a urgência de estratégias que promovam inclusão e diversidade. Como afirma Soares (2023), “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Soares, 2013, p. 14).

A atividade também favoreceu a compreensão do racismo estrutural no Brasil, cujos efeitos se manifestam na desigualdade socioeconômica que atinge de forma desproporcional a população negra, restringindo o acesso a direitos, mobilidade social e melhores condições de vida (IBGE, 2022). Segundo Almeida (2019), o racismo estrutural não se limita a atitudes individuais, mas está enraizado nas instituições e práticas que organizam a sociedade, operando mesmo na ausência de intenções declaradas.

Observou-se, por exemplo, que os estudantes estão habituados a ver pessoas negras em funções de menor prestígio, como professores da educação básica — profissão que, embora essencial, ainda é socialmente desvalorizada. Contudo, o mesmo não ocorre em carreiras mais valorizadas, como a medicina, nas quais a presença de profissionais negros ainda é rara, revelando a persistência da desigualdade racial no mercado de trabalho.

A análise foi aprofundada com a apresentação de dados do Censo 2022, que mostram que, embora a população negra constitua a maioria no Brasil, ela continua sub-representada em espaços de poder e decisão. Em seguida, foi exibido um vídeo com o relato de uma jovem advogada negra, impedida por um policial de entrar em um fórum, enquanto sua colega branca teve acesso livre. A experiência evidenciou como a cor da pele ainda é um marcador determinante na forma como as pessoas são percebidas e tratadas socialmente.

A reflexão foi intensificada com a citação da filósofa Sueli Carneiro (2005), que denuncia o modo como a identidade negra antecede todas as outras formas de identidade: "O negro chega antes da pessoa. O negro chega antes do indivíduo. O negro chega antes do profissional [...]". A fala da autora ilustra como o racismo estrutural opera, determinando previamente lugares e possibilidades sociais a partir da racialização dos corpos.

Ferreira (2018) também reflete sobre isso ao afirmar que:

Racismo e sexismo não escolhe classe social a qual eu pertença, pois mesmo tendo pós-doutorado e doutorado e com uma classe social privilegiada, quando entro dentro de vários ambientes sociais nos quais eu circulo, é a minha cor de pele, minha identidade racial que é considerada. E sou tratada de acordo com as construções sociais, históricas, culturais e discursivas acerca da minha identidade racial negra. Ou seja, ter uma classe social privilegiada não me impossibilita de ter experiências com racismo (Ferreira, 2018, p. 23).

Esta primeira etapa da oficina fundamentou-se no segundo princípio da Teoria Racial Crítica: O desafio à ideologia dominante, qual seja de que "a Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes" (Cf. Solórzano, 1997 *apud* Ferreira, 2015, p. 28).

Após a discussão, apresentamos o conceito de Letramento Racial Crítico e propusemos uma atividade de escrita autobiográfica, com a seguinte questão orientadora: *Quando tomei consciência do racismo e como me senti ou me sinto em relação a isso, considerando minha identidade racial (branca, preta, parda ou amarela)?* A produção deveria ser realizada em casa e entregue no segundo encontro.

Para finalizar a oficina, apresentemos a eles a filosofia africana Sankofa, refletimos sobre a importância de saber de onde viemos

(retornando ao passado) para sabermos quem somos e partirmos na construção do nosso futuro.

### *Oficina 02 – sobre ancestralidade*

A oficina iniciou-se com a definição de conceitos fundamentais como “diáspora”, “diáspora africana” e “afrodiaspórico”, a fim de estabelecer uma base conceitual comum entre os participantes. Em seguida, o debate foi conduzido ao conceito de ancestralidade, retomando a noção de *Sankofa*, que reforça a importância de revisitar o passado para compreender o presente e projetar o futuro.

Discutiu-se como, no contexto escolar, a imposição de valores branco-ocidentais silencia saberes ancestrais, contribuindo para a internalização do racismo e a desvalorização das identidades negras. A leitura do texto *Direito à Ancestralidade* (Borges, 2020) suscitou reflexões sobre o apagamento histórico da cultura afro-brasileira, fruto do racismo e do fundamentalismo religioso. Estudantes relataram experiências de intolerância religiosa vivenciadas no ambiente escolar, revelando medos e silenciamentos em relação às religiões de matriz africana. A discussão evidenciou como o racismo estrutural marginaliza essas religiões, associando-as a práticas negativas por meio de discursos coloniais e eurocêntricos.

A oficina buscou desconstruir tais estereótipos, enfatizando a importância de valorizar a herança cultural e espiritual africana no ambiente escolar, sem proselitismo, mas com compromisso com a laicidade e a equidade no currículo. Destacou-se a importância de uma abordagem pedagógica informativa que reconheça a dimensão espiritual da cultura negra como parte de sua identidade coletiva.

O envolvimento dos estudantes foi expressivo, com destaque para aqueles que demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre Candomblé e Umbanda, contribuindo para o debate com saberes prévios. Observou-se que, ao discutir traços

ancestrais, os participantes priorizaram características físicas, como o cabelo, em detrimento de valores culturais e intelectuais, o que evidencia a força do racismo fenotípico no Brasil.

Verificou-se, ainda, que elementos da cultura africana, como música, dança e culinária, embora presentes no cotidiano, não foram reconhecidos como expressões de ancestralidade, revelando o apagamento simbólico e a apropriação cultural pela branquitude. A oficina, deste modo, possibilitou reflexões críticas sobre identidade, pertencimento e a urgência de resgatar e valorizar a ancestralidade africana como instrumento de resistência e afirmação cultural.

Constatou-se que trabalhar a ancestralidade em uma oficina de letramento racial crítico não é apenas um resgate da memória histórica e cultural apagada, mas um reconhecimento fundamental de que o futuro depende das raízes que o sustentam. Como ensina Mia Couto (2003), a valorização da ancestralidade impede que haja ausentes na construção identitária, assegurando que os saberes e experiências dos que vieram antes sigam presentes no imaginário coletivo e na luta por equidade (Ferreira Santos, 2005).

### *Oficina 03 – do cabelo afro*

A terceira oficina teve como base reflexões anteriores, a leitura do conto *Fios de Ouro*, de Conceição Evaristo (2016), e o compartilhamento de uma narrativa autobiográfica de uma aluna, falando sobre o seu difícil processo de transição capilar. O encontro iniciou-se com questões reflexivas sobre o enfrentamento do racismo no cotidiano, estimulando uma discussão coletiva acerca das diversas formas de resistência. A exibição de um trecho da entrevista de Glória Maria (2022) reforçou a ideia de que o simples ato de ser e afirmar-se como pessoa negra é, por si só, uma forma de posicionamento político.

A discussão foi aprofundada a partir da temática do cabelo como marca identitária e foco de racismo estético. Um levantamento

com os 13 participantes revelou a predominância de cabelos crespos e cacheados, além de experiências marcadas por alisamentos, transição capilar e discriminação relacionada à estética negra. A maioria relatou já ter sofrido olhares de reprovação, conselhos para mudar o cabelo e discriminação explícita, principalmente no ambiente escolar. Gomes (2003) argumenta:

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (Gomes, 2003, p. 176).

A dinâmica sobre cabelo evidenciou como os padrões estéticos hegemônicos impactam negativamente a construção da identidade negra. Em relação à transição capilar, por outro lado, foi reconhecida como um processo de empoderamento e resgate cultural. Já a análise do conto de Evaristo fortaleceu essa perspectiva, ao tratar o cabelo como símbolo de resistência, ancestralidade e identidade.

Em seguida, passamos ao compartilhamento da narrativa da estudante, que se mostrou extremamente produtiva, enquanto a experiência relatada encontrou eco nas vivências de outros colegas, evidenciando a recorrência dessas situações no cotidiano escolar e social.

Outro ponto positivo e significativo no relato da aluna foi a celebração do fortalecimento de sua identidade racial, acompanhado pela elevação de sua autoestima, reforçando a importância de espaços pedagógicos que promovam o reconhecimento e a valorização das identidades individuais e coletivas. Gomes (2003) defende que pode haver outros espaços ou agentes, mas que se evite o isolamento:

Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente. É claro que esse processo não se dá no isolamento e varia

de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro. Pode ser a família, a participação em espaços políticos, a atuação de um professor ou professora, a construção de uma amizade ou de um relacionamento amoroso (Gomes, 2003, p. 178).

Diante das demandas emergentes, identificamos a necessidade de propor uma oficina que valorizasse a estética negra. Assim, decidimos por produções de telas com penteados afro para uma Mostra de Letramento, visando valorizar a estética negra. Ao final, foram oferecidas devolutivas das narrativas, destacando temas recorrentes como o racismo recreativo e a ausência de reflexões sobre o privilégio branco nas produções de alunos autodeclarados brancos, que se propuseram a reescrever seus textos.

#### *Oficina 04 – valorização de penteados afros em telas*

A quarta oficina teve como foco a pintura em telas, valorizando a estética e a identidade negra por meio da representação de penteados afros femininos. Orientados por um professor de Artes, os estudantes aprenderam técnicas básicas de desenho e pintura, enquanto refletiam criticamente sobre raça, gênero e estética. A atividade incorporou o princípio da interdisciplinaridade da Teoria Racial Crítica (TRC), articulando saberes das artes, história e sociologia para aprofundar o entendimento das estruturas do racismo.

Durante a atividade, os alunos valorizaram traços fenotípicos negros, recusando padrões eurocêntricos, o que desencadeou discussões sobre a diversidade racial e a mestiçagem no Brasil. As reflexões dialogaram com os princípios da TRC, especialmente os que abordam as intersecções entre raça e outras formas de subordinação, como gênero. O cabelo crespo foi destacado como símbolo político e identitário central na afirmação da negritude e na resistência aos padrões estéticos dominantes.

Nesse sentido, o cabelo crespo deve ser compreendido como um elemento fundamental na afirmação da identidade negra, sendo um símbolo cultural e político que extrapola o campo da estética. Como observa Gomes (2003, p. 174), “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo”, e sua simbologia varia de cultura para cultura. No caso da população negra, ele é ressignificado como uma expressão de resistência e pertencimento. Além disso, Gomes (2008) salienta que tanto o cabelo quanto o corpo negro são construções sociais que possibilitam articulações culturais, políticas e ideológicas. Assim, a valorização dos penteados afros emerge como um elemento central na construção da autoestima das mulheres negras, reafirmando sua identidade e desafiando os padrões estéticos hegemônicos que historicamente deslegitimaram a estética negra.

A quarta oficina teve como foco a pintura em telas, valorizando a estética e a identidade negra por meio da representação de penteados afros femininos. Orientados por um professor de Artes, os estudantes aprenderam técnicas básicas de desenho e pintura, enquanto refletiam criticamente sobre raça, gênero e estética. A atividade incorporou o princípio da interdisciplinaridade da Teoria Racial Crítica (TRC), articulando saberes das artes, história e sociologia para aprofundar o entendimento das estruturas do racismo.

A oficina também abordou criticamente a categoria “parda”, considerando sua origem histórica, relação com a mestiçagem e seu papel nas dinâmicas raciais e sociais brasileiras, com base em autores como Munanga (2023), Godoi (2024) e Gomes (2003). Reconheceu-se que, embora a mestiçagem tenha sido promovida como estratégia de embranquecimento, pardos e pretos continuam a ocupar posições socioeconômicas desfavoráveis, reforçando a necessidade de uma abordagem interseccional e crítica das identidades racializadas.

A atividade foi finalizada com a produção de dez telas que expressaram, de forma estética e política, a valorização da identidade negra. As obras foram apresentadas em uma Mostra de Letramento

Racial Crítico, como culminância do processo formativo e reflexivo vivenciado pelos estudantes.

### *Oficina 05 - da necropolítica*

A quinta e última oficina teve como foco a necropolítica, a partir da análise do conto *A gente combinamos de não morrer*, de Conceição Evaristo, cuja narrativa denuncia a violência sistêmica contra corpos negros e periféricos. A leitura coletiva permitiu uma análise estrutural e temática da obra, marcada por múltiplas vozes narrativas e pela ruptura da promessa de vida feita por seus personagens. Os estudantes demonstraram leitura crítica e sensível, compreendendo a narrativa como denúncia das omissões do Estado diante das desigualdades sociais.

Foram destacados personagens como Dona Esterlinda, que busca refúgio nas novelas diante da perda do filho, e Bica, jovem que encontra na escrita uma forma de resistência. Trechos do conto que impactaram os estudantes também foram compartilhados durante a oficina, e uma contribuição específica destacou-se, um estudante citou o seguinte excerto: *“É um pessoalzinho meio besta. Não tenho ilusão. O que temos em comum é o pó do qual somos feitos. É o pó que nos faz, mais nada. Mas o meu pó corre mais perigo. Meu pó vira cinza rápido”* (Evaristo, 2016, p. 104).

Esse trecho sintetiza a fragilidade e a efemeridade da vida das pessoas marginalizadas, suscitando reflexões profundas sobre as desigualdades e os riscos que atravessam corpos periféricos. Esse excerto foi utilizado como ponto de partida para introduzir o conceito de necropolítica, de Achille Mbembe (2018), que se refere ao poder do Estado de decidir quem pode viver ou morrer, evidenciado na violência letal e estrutural contra a população negra.

Necropolítica é a capacidade de estabelecer parâmetros em que a submissão da vida à morte está legitimada. Para Mbembe

(2018), a necropolítica não se dá só por uma instrumentalização da vida, mas também pela destruição dos corpos. Não é só deixar perecer, é fazer morrer também. É o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Com base no biopoder e em suas tecnologias de controlar populações, o “deixar morrer” se torna aceitável. Mas não aceitável a todos os corpos. O corpo “matável” é aquele que está em risco de morte a todo instante devido ao parâmetro definidor primordial da raça (Educação e Território, 2024).

Abdias do Nascimento, há mais de 40 anos, já denunciava o genocídio negro como uma política contínua, mesmo após a escravidão, o que se encaixa na lógica necropolítica de Mbembe. O Estado não apenas marginaliza a população negra, mas a mantém em um estado de vulnerabilidade extrema, legitimando sua morte como algo “natural” ou “inevitável”.

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituíram detém todo poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país (Nascimento, 2016, p. 54).

A reflexão foi ampliada com a audição da música *A Carne*, interpretada por Elza Soares e composta por Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Cappelletti, reforçando a crítica ao racismo estrutural e as desigualdades sociais no Brasil. Concluímos a última oficina com uma avaliação reflexiva de todo o processo desenvolvido ao longo das atividades. Os alunos foram convidados a expressar, em uma ou mais palavras, os significados construídos ao longo dessa trajetória. Entre as palavras mencionadas, destacaram-se: identidade, resistência, gratidão, empoderamento, aprendizagem,

acolhimento, coletividade, potência, desconstrução, descoberta e valorização, dentre muitas outras. Essas expressões evidenciam as diversas dimensões do impacto promovido pelas oficinas, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia adotada ao longo da pesquisa revelou-se pertinente e eficaz, contribuindo de maneira significativa para a resposta às problemáticas formuladas e para o alcance dos objetivos estabelecidos. A opção pela realização de oficinas fundamentadas no letramento racial crítico mostrou-se especialmente acertada, ao viabilizar o desenvolvimento das etapas investigativas de forma articulada e bem-sucedida.

As oficinas constituíram espaços potentes de discussão e reflexão, fundamentais para que os(as) estudantes pudessem analisar criticamente o racismo estrutural e suas implicações na sociedade. Ao longo das atividades, observou-se uma ampliação da consciência crítica, permitindo que compreendessem o racismo não como um fenômeno pontual ou individual, mas como uma estrutura histórica e sistêmica que impacta suas vidas cotidianamente. Essa compreensão se evidenciou na participação ativa nos debates, na formulação de argumentações fundamentadas e na ressignificação de experiências pessoais de discriminação racial.

Contudo, é importante destacar que esse processo de ampliação da consciência crítica não pode ser atribuído exclusivamente às oficinas. Muitos(as) estudantes já apresentavam indícios desse desenvolvimento, o que pode estar relacionado à presença de disciplinas que valorizam a história e a literatura negra no currículo escolar de 2023, além de outras experiências formativas.

Tal constatação reforça o papel relevante das oficinas no processo, mas, sobretudo, aponta que transformações mais profundas demandam ações contínuas e de longo prazo no ambiente escolar.

No que se refere ao fortalecimento das identidades sociais, constatou-se que o letramento racial crítico contribuiu significativamente para a valorização das histórias e trajetórias dos(as) estudantes. Ao se reconhecerem como agentes de transformação social, muitos(as) desenvolveram maior autoestima e autonomia, sentindo-se mais preparados(as) para enfrentar situações de preconceito e desigualdade. Além disso, a criação de um espaço coletivo de diálogo fortaleceu os laços de solidariedade, promovendo um ambiente de escuta, apoio mútuo e empoderamento.

Outro aspecto relevante observado foi como os(as) estudantes passaram a lidar com narrativas e experiências relacionadas ao racismo. A partir das reflexões promovidas nas oficinas, muitos(as) reavaliaram suas vivências e passaram a identificar episódios de discriminação anteriormente naturalizados ou invisibilizados. Esse processo, embora doloroso para alguns(as), foi fundamental para o fortalecimento pessoal e a busca por justiça social. Entre os (as) estudantes negros(as), a tomada de consciência teve impacto significativo, promovendo um resgate identitário e a valorização da ancestralidade. Já para os (as) estudantes não negros(as), as oficinas propiciaram a desconstrução de privilégios e o fortalecimento do compromisso com a luta antirracista.

Gomes (2005) enfatiza que o combate ao racismo exige a reeducação das famílias, da sociedade, da escola e dos profissionais da educação, além da produção de pesquisas que aprofundem essa temática. Nesse sentido, o estudo revela-se relevante por ser realizado em um contexto escolar com jovens do ensino médio, os quais compartilharam suas vivências, fortaleceram sua identidade racial e desenvolveram maior consciência crítica por meio das oficinas. Ao participar do projeto, esses(as) jovens também se tornaram

multiplicadores(as) dos conhecimentos adquiridos, contribuindo para a ampliação do debate antirracista.

Dessa forma, a pesquisa reafirmou a importância de práticas pedagógicas que promovam o debate sobre racismo e identidade racial no ambiente escolar. Espera-se que os resultados apresentados contribuam para o aprimoramento das práticas educativas, fortalecendo iniciativas já existentes na escola e incentivando a implementação de novas abordagens no contexto pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R.; BENEDITO, E.; GARCIA, F. M. Concepções de letramento racial nas dissertações e teses: 2017-2022. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2023.

ALMEIDA, N. A. **Letramento racial: um desafio para todos nós**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, S. S. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro**: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

AZEVEDO, A. B. de; BORREGO, C. L.; VILELA, E. G. **Coleção Pesquisa Narrativa**. v. I: Concepção. São Paulo: Editora Metodista, 2022.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. especial, p. 97-126, 2015.

BORGES, L. **Direito à ancestralidade**, 01 ago. 2020. Coletiva Negras que Movem. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/direito-a-ancestralidade/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **SANKOFA na Socioeducação: enfrentando e combatendo o racismo no SINASE**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/Sankofa.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BUENO, B; SAINT CLAIR, E. Impedidos de entrar em Wakanda - Reflexões sobre parditude, manifestações midiáticas e desafios de pertencimento. *In*: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. **44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Anais [...]. Virtual, 4 a 9 de out. de 2021. Disponível em: [https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link\\_aceite/nacional/11/0816202323114364dd81dfa0c23.pdf](https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0816202323114364dd81dfa0c23.pdf). Acesso em: 10 jan 2025.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <[https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/WP-7\\_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf](https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf)>. Acesso em: 11 jan.2025.

COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. *In*: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Fios de ouro**. *In*: EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FERREIRA, A. J. **Identidades sociais de raça em Estudos da Linguagem:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017. E-book.

FERREIRA, A. J. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico:** imagens na mídia acerca de raça/etnia. Trabalho em Linguística Aplicada, v. 51, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. E-book.

FERREIRA, A. J. **Minha identidade racial negra.** Produção independente, 2018. E-book.

FERREIRA SANTOS, M. Ancestralidade e convivência no processo identitário: A dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriru. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 205-227.

FIGUEIREDO, V. M. G. **Escrita (auto)biográfica e círculo de leitura literária no desenvolvimento do letramento racial com jovens do ensino médio.** 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HIPÓLITO, Á. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, v. 79, p. 275-293, 2002.

GODOI, C. J. A parditude visível no audiovisual. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, e12834, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-452>.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. **Educação Integral articulada com Educação para as relações étnico-raciais é uma proposta transgressora**. Centro de Referências em Educação Integral, 4 dez. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nilmalino-gomes-educacao-integral-articulada-com-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-uma-proposta-transgressora/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 01 nov. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Atlas da violência 2024**. Brasília, DF: Ipea, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

LOYOLA, K. R. **Pesquisa étnico-racial**. Disponível em: <https://forms.gle/93aiG7H1VfC2mi3C9>. Acesso em: 31 maio 2024.

MACEDO, E. F. **Currículo, cultura e diferença**. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alice de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 83-101.

MACEDO, E. F. **Currículo, Cultura e Diferença**: uma conversa com Elizabeth Macedo. Grupo de Pesquisa Currículo, Diferença e Formação de Professorxs - UFSB, 09 de Setembro de 2020.

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

MARIA, G. **Entrevista ao programa Roda Viva**. Entrevista concedida a Vera Magalhães. **Roda Viva**, São Paulo: TV Cultura, 14 mar. 2022. 1 vídeo (1h35min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wgkRlelW7l8&t=987s&ab\\_channel=RodaViva](https://www.youtube.com/watch?v=wgkRlelW7l8&t=987s&ab_channel=RodaViva). Acesso em: 27 set. 2024.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, I. V. Isso é batom para vir à escola? - Disputas estético-metodológicas nos pátios do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1523-44, out./dez. 2019.

SOARES, E. A Carne. Composição de Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Cappelletti. /n: SOARES, Elza. **Do Cóccix até o Pescoço**. Universal Music, 2002. 1 CD.

# POSFÁCIO

*O sentimento vagueia concomitante  
a sombra da criança que embora  
sem saber, para muitos, indesejado  
seu caminhar vem a ser.*

## O PODER DA PESQUISA DA MAMÃE<sup>1</sup>

Meu nome é Ayô<sup>2</sup>. Tenho nove anos e adoro fazer perguntas. Acho que puxei minha mamãe. Sabe, ela vive rodeada de livros e um monte de papel que invade não só o quarto dela, mas a casa toda. Ela faz um monte de anotações, escreve palavras difíceis tem um monte papéis cheios de rabiscos que eu nem sempre entendo.

Minha mãe fica tão vidrada naquela imensidão de papel, e mal sabia eu que cada um deles era muito importante para ela. Pois em um dia chuvoso, acabei que fazendo um barquinho com desses que tinha uns nomes lá. Era o barquinho mais bonito que eu já havia feito e fui correndo chamá-la para ver, e quando ela viu o barquinho serpenteando pela água da chuva a fora, mamãe entrou em desespero. Ela saiu no meio da chuva, na rua, atrás do tal papel gritando:

1 Baseado em uma situação particular. Meu filho, na época, tinha seus 9 anos, sempre ficava revirando meus papéis e livros em meu quarto. Certo dia, senti falta de um artigo que eu acabara de imprimir na papelaria do centro da cidade. Entrei em desespero, pois, na caminhada até minha casa, fui lendo, fazendo algumas anotações e foi quando vi o rastro de papéis pela casa e ele lindamente finalizando um aviãozinho de papel, enquanto as outras páginas estavam descendo ladeira abaixo junto à enchorrada da chuva pelo quintal. Infelizmente, não consegui recuperar as folhas. Isso em pleno sábado seguido de uma semana com feriado prolongado. Só cabia a mim rir e chorar.

2 Em iorubá, *Ayô* significa alegria ou felicidade. É um nome que carrega um sentimento positivo e pode ser usado para nomear pessoas ou coisas que trazem contentamento. Além disso, Ayô também é o nome de um jogo tradicional iorubá, conhecido como *Ayô/Ori*, que envolve semeadura e colheita.

- Minha pesquisa, minha pesquisa.

Com isso, fiquei muito preocupado e perguntei:

- Mamãe, pra que serve esse tal de pesquisa? Você fica tanto tempo escrevendo, lendo, rindo e chorando? Eu não entendo. Tem hora que acho que você está feliz, mas depois vejo você triste.

Ela sorriu daquele jeito bonito, ajeitou o turbante na cabeça ainda molhado, pegou em minha mão e me conduziu até a rede que ficava na área principal de nossa casa e começou a me embalar explicando:

- Ayô, pesquisar é procurar respostas, entender as coisas do mundo e, principalmente, não deixar que a história da gente se perca.

Fiquei pensando. Como que se pode perder uma história ou como se acha? E ela continuou:

- A pesquisa da mamãe é sobre a importância da nossa ancestralidade. Quando eu pesquiso, aprendo como as palavras podem libertar. E quando estudo sobre nosso povo, eu descubro como contar o nosso lado da história, sem deixar que apaguem quem somos. Sabe, nem tudo o que a gente lê nos livros da escola mostra a nossa verdadeira história.
- Então, pesquisar é tipo caçar verdades escondidas? Perguntei, curioso.
- Exatamente, meu filho! Ela riu.
- É como acender uma lanterna no escuro. Pra quem é negro, pesquisar também é resistência. É garantir que nossas vozes sejam ouvidas, que nossas crianças saibam que têm heróis que se parecem com elas, que têm cultura, beleza e força.

E com o coração apertado, a interrompi novamente:

- E se ninguém pesquisar, o que acontece?

Ela segurou a rede, olhou bem nos meus olhos e disse:

- Se ninguém pesquisar, Ayô, a gente corre o risco de acreditar nas mentiras que contaram sobre nós. A gente deixa de conhecer nossos antepassados, nossas lutas e nossos saberes. E quem não conhece sua história, fica mais fácil de ser apagado.

Fiquei olhando os livros espalhados pela sala. Na capa de um deles, tinha uma mulher preta, sorrindo, segurando um caderno. Achei ela parecida com a mamãe.

- Então, quando eu crescer, posso ser pesquisador também?

Mamãe abriu um sorriso tão largo que parecia iluminar a casa toda.

- Claro que pode, Ayô. E o mundo precisa muito de você. Pesquisar é também sonhar. E sonhar de criança preta é sempre que cresce forte.
- Assim como seu nome Ayô carrega um significado, não podemos deixar que signifiquem da forma deles quem somos.

Naquele dia, eu entendi. A pesquisa não é só sobre escrever ou estudar. É sobre não deixar que apaguem nossa voz, nosso rosto, nossa história.

E, desde então, eu nunca mais olhei para um livro da mesma forma.

*Renedir Souza*

Junho, 2025.

# SOBRE OS ORGANIZADORES E A ORGANIZADORA

## Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

Doutor em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia; Doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGLR / UESC); Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2015); especialista em Linguística Forense pela Universidade do Porto - UP (2018) e licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2008). É professor Assistente "A" de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Artes (DLA) da Universidade Estadual de Santa Cruz, professor de língua portuguesa (Secretaria de Educação do Estado da Bahia), professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras - Profletras / UESC e docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL / UNEB, Campus X) na Linha 01 - Estudos linguísticos. Na gestão, atua como coordenador do Curso de Letras EaD - UAB / UESC. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso - ELAD (UESC), do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Diferença (IFES) e GP ELLIOT [Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Literários do Território de Identidade Extremo Sul Da Bahia]. Tem experiência na área de Letras e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise da conversa/conversação, análise linguística de narrativas, argumentação, ensino de língua portuguesa, estudos do discurso e violência em interface, linguística forense, marcadores discursivos, pragmática e teorias da memória em perspectiva sociocognitiva. É psicanalista pela Sociedade Brasileira de Psicanálise e Psicoterapias - SOBRAPP, membro da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN, na qual participa da Comissão de Ensino de Línguas, e integrante da equipe de coordenação do Programa de Extensão CEAD - Centro de Estudos de Argumentação e Discurso (UESC).

*E-mail: bbscarmo@uesc.br*

## Bruno de Azevedo Santana Guimarães

Possui graduação em Comunicação Social com Jornalismo pela União Metropolitana de Educação e Cultura (2009) e Letras - Língua Portuguesa na Universidade Estácio de Sá (2022). Foi aluno especial do mestrado de Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA) na disciplina de Cultura Científica (2011). Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Português e Literatura pela Uniasselvi (2016). Mestrado em Letras, Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - 2020). Doutorado em Estudos Linguísticos (UEFS - 2025). Desenvolve pesquisa sobre argumentação e discurso político. É integrante do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD/CNPq).

*E-mail: bruno.azevedo1985@gmail.com*

**Denise de Lima Santiago Figueiredo**

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB-X). É especialista em Educação de Jovens e Adultos pela mesma Universidade e possui mestrado em Letras - Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente é doutora em Letras, com ênfase em estudos literários, pelo PPGL da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Estudou Teoria Musical e Canto Lírico em escola conveniada ao Conservatório Brasileiro de Música-RJ. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e integrante do Núcleo de Estudos Literários e Musicológicos da UFES -NELM / CNPq. Temas de suas pesquisas: relação entre literatura e música; história da literatura e da música brasileira dos séculos XIX e XX; literatura e música feitas por mulheres.

*E-mail: deniselsantiago@gmail.com*

# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

## **Adna Lopes da Conceição**

Licenciada em Letras Português pela Universidade do Estado da Bahia, campus X, em Teixeira de Freitas BA no ano de 2024. Hoje atua como professora no Colégio Estadual do Campo Vinte e Cinco de Julho, no Assentamento Três Irmãos, Corumbau, Prado - BA.

*E-mail: adnalopes009@gmail.com*

## **Aline Santos de Brito Nascimento**

Doutora em Letras - Literatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017), Mestre em Cultura Turismo - Interinstitucional por Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Federal da Bahia (2003), Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa (2001) e Licenciada em Letras e Artes pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1999). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Docente do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras - DEDC X/UNEB. Pesquisadora nas áreas de Letras, literatura, metodologia da pesquisa, produção de texto, língua inglesa, cultura, música e revisão textual. Membro do Grupo de Pesquisa ELIOTT - Grupo de Pesquisas em Estudos Linguísticos e Literários do Território de Identidade Extremo Sul da Bahia.

*E-mail: abnascimento@uneb.br*

## **Augustine Martins Oliveira**

Graduando em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com atuação destacada em projetos acadêmicos e extensionistas. De 2022 a 2024, integrou o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), colaborando intensamente no Projeto de Extensão Cirandas Literárias, no qual desenvolveu ações de incentivo à leitura, mediação de rodas de conversa e atividades de formação na Biblioteca Municipal. Em 2024, participou do Programa de Tutorias em Escrita Acadêmica, auxiliando estudantes universitários na produção e aprimoramento de textos acadêmicos, promovendo práticas autônomas e colaborativas de escrita. Atualmente, é novamente bolsista do PIBID (2024-2026), aprofundando sua experiência em práticas pedagógicas inovadoras, pesquisa didático-pedagógica e extensão universitária.

*E-mail: augustine.oliveira@gfe.ufsb.edu.br*

### **Camila Teixeira Gabriel**

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2024). Licenciada em Letras - Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), especialista em Educação: Currículo e Ensino pela mesma instituição. Integrante do Núcleo de Estudos Literários e Musicológicos da UFES – NELM /CNPq. Cantora, compositora e instrumentista.

*E-mail: camilatgabriel@gmail.com*

### **Cryсна Bomjardim da Silva Carmo**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2017), Mestre em Letras/ Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2005), especialista em Linguística Forense pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP, 2018), é licenciada em Letras/Português pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2001). Professora Adjunta A da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2010), lotada no Departamento de Educação - Campus X (DEDC-X), leciona as disciplinas ligadas ao núcleo duro da Linguística, orienta pesquisas no curso de Letras e ministra aulas de Leitura e Produção Textual em outros cursos de graduação. Pertence ao quadro de professores permanente do Mestrado em Letras. Professora vinculada ao GP ELLIOT [Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Literários do Território de Identidade Extremo Sul Da Bahia]. Tem experiência em teoria e descrição linguística, atuando especialmente nos seguintes temas: Linguística de *Corpus*, *Language into Act Theory*, Linguística Cognitiva, Linguística Forense e Sociolinguística, privilegiando dados de natureza empírica. Dentre os seus projetos, destaca-se: Mapa Linguístico da Fala Espontânea do Extremo Sul da Bahia e Assimetria Linguística em Contexto Institucional.

*E-mail: ccarmo@uneb.br*

### **Gean Souza Silva**

Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Desenvolve pesquisas na área de literatura contemporânea, com interesse nas interseções entre texto literário e contextos socioculturais.

*E-mail: gean.souza@gfe.ufsb.edu.br*

### **Hannah Vieira Matos**

Graduada em Letras, Literatura e Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS X. Professora de Língua Portuguesa no Colégio São João Evangelista em Teixeira de Freitas – BA.

*E-mail: hannahvm.2309@gmail.com*

### **Ibiraci de Alencar Chagas**

Possui graduação em Licenciatura em História (2002), especialização em História Social (2005), mestrado em Literatura e Diversidade Cultural (2011) e doutorado em Estudos Linguísticos (2025) pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Desenvolve pesquisa em nível pós-doutoral sobre Argumentação e Epistemologia no pensamento do filósofo belga Michel Meyer. É integrante do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD/CNPq) e do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/CNPq).

*E-mail: svogradiliev@gmail.com*

### **Júlia Rodrigues de Figueiredo**

Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD) nos editais de 2022 a 2024 e, atualmente, integra a edição 2024–2026. Atua também em projetos de extensão voltados ao incentivo à leitura, à literatura indígena e ao letramento emocional no ambiente escolar. Tem interesse no estudo de idiomas, como inglês, espanhol e italiano. No campo acadêmico, dedica-se às áreas de análise literária, análise crítica do discurso e sociossemiótica.

*E-mail: julia.rodrigues@gfe.ufsb.edu.br*

### **Kamillan Benevenuto de Souza**

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2022). Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica Pública.

*E-mail: milla\_benevenuto@hotmail.com*

### **Karyne Rodrigues Loyola**

Mestra em Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). É licenciada em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da Bahia há 18 anos.

*E-mail: karine.loyola@gmail.com*

### **Maristela Rodrigues Lopes**

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2023). Professora de Língua Portuguesa e Literatura (SEC-BA) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Mulheres com todas as letras, vinculado à UFES.

*E-mail: lopesmaristel1975@gmail.com*

**Nikatia Belau da Silva**

Doutoranda em Letras (PPGL/UESC) e mestra em Ensino e Relações Étnico Raciais. Desenvolve pesquisas acerca da literatura negro-brasileira, atravessada pelas encantarias, macumbas e feitiços. Atua como professora da rede básica do estado da Bahia (SEC/BA) na área de Linguagens e literaturas.

*E-mail: nikatia.belau@gmail.com*

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

abolição 33, 50, 64  
aboliconismo 49  
ação pedagógica 15, 113  
ação penal 14, 126, 127, 129, 130, 133, 135, 144, 151, 152, 153  
análise crítica 199, 230  
análise discursiva 15, 95  
análise literária 230  
antirracista 14, 103, 198, 199, 201, 202, 217, 218, 220  
argumentação 15, 226  
arte popular 26  
assimetrias sociais 16  
autoria feminina 65, 70, 83, 176

## B

Bossa Nova 21, 22, 23, 25, 26, 27  
brasilidade 21, 71, 83, 103, 106, 118, 119, 120, 122, 123, 125

## C

canção 20, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37  
canção de protesto 26, 37  
canção engajada 24, 26, 35  
canção participante 26  
cânone literário 62  
carnavalização 20, 31, 32, 35, 36  
colonialidade 58, 59, 91, 97, 100  
condição feminina 66  
conscientização 16, 26, 198, 202  
crítica literária 40, 70

## D

desigualdade 25, 62, 79, 207, 217  
desigualdade racial 207

desigualdade social 62, 79  
digital 15, 86, 191, 192  
discurso 14, 17, 31, 32, 49, 50, 61, 65, 70, 71, 74, 86, 91, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 110, 122, 129, 153, 197, 204, 226, 230  
discurso jurídico 17, 129  
discurso poético 32  
discurso político 17, 153, 226  
ditadura militar 14, 32, 35, 36

## E

educação básica 13, 14, 15, 207  
ensino fundamental 15, 178, 218  
ensino superior 14  
escravização 40, 52, 54  
escrita negra 15, 17  
experiência 17, 31, 48, 68, 86, 87, 89, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 119, 179, 184, 186, 189, 193, 201, 204, 206, 207, 211, 226, 228, 229  
expressão política 14

## F

forense 15, 226  
formação social 166

## G

gênero 17, 21, 24, 29, 30, 33, 64, 66, 82, 87, 90, 91, 95, 98, 99, 102, 103, 129, 130, 134, 138, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 173, 191, 212, 213  
graduação 14, 15, 118, 226, 229, 230

## I

identidade racial 205, 208, 211, 217, 218, 220  
imprensa negra 39, 59  
interseccionalidade 101, 157, 158, 159, 175

## L

leitura literária 15, 220

letramento racial 15, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 210, 216, 217, 218, 220

letramentos 15, 203

literatura brasileira 14, 40, 45, 55, 57, 61, 62, 65, 68, 71, 72, 83, 186, 195

livros 42, 62, 66, 75, 113, 115, 163, 164, 180, 206, 223, 224, 225

luta de classes 16, 17

luta social 14

## M

magia 51, 60, 61, 62, 80, 81, 82

memória cultural 42, 157, 161, 173

memoricídio 17, 38

mídias sociais 85, 87, 88, 89, 92

movimentos culturais 28, 37

música 14, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 32, 37, 123, 210, 215, 227, 228

## N

narrativas 14, 51, 55, 68, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 99, 100, 102, 103, 157, 162, 163, 168, 193, 197, 200, 203, 204, 205, 212, 214, 217, 218, 220, 226

narrativas digitais 14

## O

oficinas 15, 179, 187, 196, 198, 204, 205, 216, 217

## P

patriarcado 41, 95, 174

perspectiva interseccional 87, 90, 91, 98, 102

perspectiva pós-colonial 90

PIBIC 15

PIBID 15, 155, 228, 230

prática docente 15

práticas educativas 13, 198, 218

preconceito 39, 40, 94, 139, 162, 164, 169, 176, 198, 211, 217

produção literária 12, 61, 70, 72, 74, 82, 159, 161, 164

projeto literário 38, 45

## R

raça 40, 52, 64, 65, 66, 67, 87, 90, 91, 95, 99, 102, 156, 173, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 208, 212, 213, 215, 220, 221

racismo estrutural 205, 207, 208, 209, 215, 216

realidade brasileira 13, 118

realidade social 28, 48, 198

reflexão teórica 15

relações de poder 16, 65, 95, 109, 110, 152

relações sociais 16, 48, 63, 107, 109, 110, 199

resistência 14, 26, 30, 31, 34, 35, 36, 48, 56, 64, 80, 81, 83, 100, 101, 103, 161, 175, 183, 202, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 224

## S

sala de aula 15, 116, 177, 178, 179, 189, 190, 195

sistema escravista 57

subalternidade 73, 158

## T

teoria literária 195

teorias pós-coloniais 14

tradição literária 55, 71

transformação social 217

## V

vozes sociais 46, 86, 89

VOLUME 2

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ESPAÇOS ENTRE TEORIA,  
CULTURA E FORMAÇÃO  
DOCENTE