

APRESENTAÇÃO

A interdisciplinaridade pode ser concebida como uma postura epistemológica que promove o aprofundamento e a ampliação das formas de compreender a realidade, ao provocar a reconfiguração dos modos de conhecer, agir e existir. Nessa perspectiva, o saber interdisciplinar integra dimensões teóricas, éticas e práticas, considerando de forma indissociável os processos de saber, fazer e ser.

Esta edição se alinha a esta perspectiva – reúne pesquisas que se situam na confluência entre educação, linguagem, literatura e inclusão. Ao articular diferentes campos do saber, os artigos aqui apresentados problematizam práticas, discursos e relações de poder que atravessam contextos educacionais, culturais e sociais diversos. Trata-se, portanto, de uma articulação que assume uma postura crítica e favorece leituras mais integradas da realidade, comprometidas com a transformação social, a valorização da diversidade e a construção de práticas mais inclusivas e democráticas.

Boa leitura!

Márcia Regina Castro Barroso (UNIGRANRIO)

Etyelle Pinheiro de Araújo (UNIGRANRIO)

SUMÁRIO

1. LIBRAS, VISUALIDADE E PODER ESCOLAR: DESLOCAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins

2. ATENDENTE TERAPÊUTICO E MEDIADOR ESCOLAR: FUNÇÕES, LIMITES E IMPACTOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Simone Maia Guerra

3. O DISCURSO HUMORÍSTICO DE COMEDIANTES NEGROS: UMA ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA AO RACISMO?

Isabel Cristiane Jeronimo

4. A FICÇÃO HISTÓRICA NO ROMANCE DESMUNDO, DE ANA MIRANDA: ESTE MUNDO É UM DESTERRO E AS MULHERES, ESTRANGEIRAS

Anisio Assis Filho
Ângela Maria Lima de Gouvêa

5. A INFLUÊNCIA DOS CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NA CONSTITUIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE TEXTOS DO ISD

Jaqueline Elize Pereira Lima
Marilúcia dos Santos Domingos

LIBRAS, VISUALIDADE E PODER ESCOLAR: DESLOCAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins¹

Resumo:

A educação inclusiva tem se consolidado como paradigma ético, político e epistemológico no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes surdos. Sob uma perspectiva sociocultural, a surdez é compreendida não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural, organizada pela experiência visual e pela língua de sinais. Nesse contexto, a Libras assume centralidade como língua plena e direito linguístico, tensionando práticas escolares historicamente baseadas na homogeneização. No desenvolvimento teórico, evidencia-se que a inclusão se diferencia da integração, pois não pressupõe a adaptação do estudante ao modelo escolar previamente instituído, mas a transformação das concepções pedagógicas e das práticas educativas da própria escola. A presença de estudantes surdos no ensino comum demanda reorganizações curriculares, metodológicas e epistemológicas, com valorização do bilinguismo e da visualidade como eixos centrais do processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se, ainda, os desafios relacionados à formação docente, frequentemente insuficiente para atender às especificidades linguísticas e culturais da educação de surdos, bem como as limitações das práticas pedagógicas centradas na língua portuguesa oral e escrita. Nas considerações finais, conclui-se que a inclusão de estudantes surdos na escola comum exige transformações que ultrapassem adequações técnicas, curriculares ou legais. Trata-se de um compromisso ético e político com a democratização da educação, que reconheça a Libras, a visualidade e a cultura surda como dimensões constitutivas do espaço escolar, reafirmando a diferença como princípio fundante da escola inclusiva e do direito à educação para todos.

Palavras- chave: Educação Inclusiva. Surdos. Libras. Inclusão Escolar.

BRAZILIAN SIGN LANGUAGE, VISUAL ARTS, AND SCHOOL POWER: THEORETICAL SHIFTS IN INCLUSION IN DEAF EDUCATION

Abstract:

Inclusive education has become established as an ethical, political, and epistemological paradigm in the Brazilian educational field, especially regarding the schooling of deaf students. From a sociocultural perspective, deafness is understood not as a disability, but as a linguistic and cultural difference, organized by visual experience and sign language.

¹ Doutor em Ciências Sociais (UFJF); Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF); Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa (UFJF).

In this context, Libras (Brazilian Sign Language) assumes centrality as a full language and linguistic right, challenging school practices historically based on homogenization. In the theoretical development, it becomes evident that inclusion differs from integration, as it does not presuppose the adaptation of the student to the previously established school model, but the transformation of the pedagogical conceptions and educational practices of the school itself. The presence of deaf students in mainstream education demands curricular, methodological, and epistemological reorganizations, valuing bilingualism and visuality as central axes of the teaching and learning process. Furthermore, challenges related to teacher training stand out, as it is often insufficient to meet the linguistic and cultural specificities of deaf education, as well as the limitations of pedagogical practices centered on spoken and written Portuguese. In conclusion, it is argued that the inclusion of deaf students in mainstream schools requires transformations that go beyond technical, curricular, or legal adjustments. It is an ethical and political commitment to the democratization of education, recognizing Libras (Brazilian Sign Language), visuality, and deaf culture as constitutive dimensions of the school environment, reaffirming difference as a fundamental principle of inclusive education and the right to education for all.

Keywords: Inclusive Education. Deaf people. Sign Language. School Inclusion.

Introdução

A educação inclusiva constitui, nas últimas décadas, um dos pilares centrais das pesquisas em Educação no Brasil, sendo concebida como um princípio ético, político e epistemológico que problematiza práticas históricas de exclusão e segregação pedagógica. Mais do que um conjunto de ações normativas ou procedimentos técnicos, trata-se de uma concepção educativa que visa garantir o direito de todas e todos à escolarização, reconhecendo as diferenças como constitutivas do processo educativo (Mantoan, 2015; Valle; Connor, 2014).

No âmbito dos estudos sobre surdez, a perspectiva inclusiva desloca debates tradicionais centrados na deficiência para um entendimento sociocultural, linguístico, subjetivo e político da diferença surda. A surdez, neste contexto, não é tomada como ausência, perda ou patologia, mas enquanto experiência identitária vinculada a práticas culturais e linguísticas específicas (Gesser, 2009). Assim, a presença de estudantes surdos na escola comum tensiona, ao mesmo tempo, concepções pedagógicas tradicionais e modelos homogêneos de ensino, demandando reorganizações curriculares, epistemológicas e didáticas capazes de reconhecer e valorizar a visualidade própria da língua de sinais e da cultura surda.

Discute-se, portanto, que a inclusão exige a superação de concepções integradoras, historicamente fundadas na ideia de adaptação do aluno ao contexto escolar. A integração, entendida como inserção parcial, constituía forma de permanência condicionada ao desempenho, excluindo os sujeitos que não se adequavam às exigências majoritárias do ensino regular (Mantoan, 2015). A inclusão, ao contrário, exige o reposicionamento da escola, de seus profissionais, currículos e concepções pedagógicas, deslocando responsabilidades do sujeito para o sistema educacional.

No contexto brasileiro, a discussão acerca da educação de surdos articula-se à consolidação da Libras como língua brasileira, reconhecida legalmente em 2002 (Brasil, 2002). A partir desse reconhecimento, surgem novos desafios relativos à formação docente, à prática pedagógica e à elaboração de processos educativos que valorizem a visualidade como eixo epistemológico do ensinar e aprender, bem como a condição bilíngue da escolarização.

À luz dessas questões, este artigo apresenta uma discussão teórica que busca compreender os deslocamentos conceituais produzidos pela educação inclusiva no campo da surdez, enfatizando a necessidade de práticas que reconheçam a Libras como língua plena e como direito linguístico e cultural.

Propõe-se analisar, em perspectiva teórica, cinco eixos: (a) a constituição do paradigma inclusivo; (b) a diferença entre integração e inclusão; (c) a natureza linguística da Libras; (d) os desafios pedagógicos referentes à formação docente; (e) a centralidade da visualidade e do bilinguismo no processo educacional. Ao final, defende-se que a inclusão de estudantes surdos na escola comum exige transformações que ultrapassam adequações curriculares e estruturais, convocando uma mudança profunda no modo como se compreende a educação, a diferença e o próprio sentido público da escola.

1. Revisão Teórica

A inclusão educacional tem sido compreendida, no campo da Educação, como um deslocamento paradigmático relevante na superação de modelos tradicionais baseados na exclusão e na segregação escolar. A concepção inclusiva fundamenta-se em princípios filosóficos vinculados ao direito à educação, à justiça social e à equidade educativa (Valle; Connor, 2014; Mantoan, 2015).

Nas palavras de Mariana Rosa no prefácio da obra de Mantoan e Lanutti (2020, p.13) a educação inclusiva é,

antes de tudo, um imperativo ético, um direito fundamental, inalienável e indisponível, que se realiza pelas vias da experiência e do afeto, ou seja, pelo modo como afetamos e somos afetados na relação com o outro, com o mundo. A educação inclusiva é aquilo que desequilibra o status quo, as bases da escola tradicional, historicamente excludente, e abre espaço para as transformações necessárias.

Assim, a inclusão não se limita ao acesso físico ao espaço escolar, constituindo-se como um projeto político voltado ao reconhecimento da diversidade e ao reposicionamento das diferenças como elementos constitutivos dos processos de escolarização.

Deve-se salientar que o paradigma inclusivo emerge historicamente no debate educacional brasileiro em diálogo com transformações sociais, culturais e legislativas que se intensificam no final do século XX. Contudo, sua presença nas políticas públicas não garante, por si só, mudanças nas concepções e práticas pedagógicas cotidianas, pois sua efetivação demanda revisões profundas de sentidos, valores e metodologias que estruturam a escola enquanto instituição moderna (Mantoan; Lanutti, 2022).

Segundo Valle e Connor (2014, p.84), a inclusão compreende todas as diferenças, e não apenas aquelas circunscritas às deficiências.

[...] como uma questão de justiça social e equidade educacional, a inclusão é um sistema de crenças de âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado. [...] é frequentemente compreendida como dizendo respeito à participação de crianças com deficiência na educação geral, sem ter de conquistar seu espaço com crianças sem deficiência. [...] ela é uma filosofia educacional que vai muito além da deficiência, já que afirma a diversidade em todas as crianças. Em outras palavras, as salas de aula inclusivas reconhecem, respeitam e se apoiam nos pontos fortes de todos os tipos de diversidade (p.ex.: raça, classe, etnia, capacidade, gênero, orientação sexual, língua, cultura) trazem para sala de aula.

Assim, tal concepção desloca a centralidade das categorias diagnósticas para uma compreensão plural e heterogênea dos sujeitos que compõem o espaço escolar – tais como diferenças linguísticas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual.

Implica, desse modo, um reposicionamento da escola enquanto espaço social capaz de acolher distintos modos de estar, aprender e produzir conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão problematiza práticas sustentadas em homogeneizações classificatórias e hierarquizações escolares. Os sistemas educacionais historicamente se constituíram com base em mecanismos de seleção, enquadramento e padronização dos percursos de aprendizagem, produzindo, como consequência, processos de exclusão direta ou indireta de grupos historicamente marginalizados (Mantoan, 2015). A inclusão, portanto, tensiona esse legado excludente e convoca transformações que ultrapassam modificações estruturais e espaciais.

Nesse sentido, é importante destacar que a inclusão não se confunde com integração. Esta última, ao privilegiar critérios de adequação do estudante ao modelo escolar previamente estabelecido, mantém a lógica de ajustamento ao sistema, legitimando mecanismos de segregação parcial e condicionada (Mantoan, 2015). A inclusão, ao contrário, exige uma postura ética baseada na transformação das práticas escolares e na construção de processos educativos que reconheçam e valorizem a diferença.

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. (Mantoan, 2008, p. 143)

Ao compreender a inclusão como paradigma contemporâneo, evidencia-se que o princípio central reside na participação plena e não apenas na presença física de estudantes considerados diferentes. Trata-se, portanto, da elaboração de práticas pedagógicas que valorizem saberes diversos, reconheçam identidades linguísticas específicas e possibilitem experiências escolares significativas – especialmente no contexto da educação de estudantes surdos, cuja condição linguística demanda abordagens bilíngues, visuais e socioculturais.

Sob essa perspectiva, a presença de estudantes surdos no ensino comum não deve ser entendida como mera presença numérica, mas como convocação à reorganização dos

processos de ensino e aprendizagem, exigindo novas compreensões sobre linguagem, diferença, cultura, currículo e pedagogia. A escola comum torna-se, assim, um espaço de negociação de significados, em que a visualidade, a Libras e a experiência surda assumem centralidade epistemológica na constituição do ensinar e do aprender.

Os estudos contemporâneos acerca da surdez convergem para a compreensão de que os sujeitos surdos constituem um grupo linguístico-cultural, cuja experiência de mundo se organiza por meio da visualidade e da língua de sinais (Gesser, 2009; Quadros, 2019). Tal compreensão desloca concepções biomédicas centradas na perda auditiva, aproximando a surdez de uma perspectiva sociocultural que considera a língua como elemento estruturante da subjetividade e da participação social.

O reconhecimento legal da Libras como língua, pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), representa marco significativo na consolidação do direito linguístico e educacional das pessoas surdas no Brasil. Esse reconhecimento ratifica que a Libras não se configura como gestualização ou adaptação da língua portuguesa, mas como um sistema linguístico pleno, dotado de estrutura fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática (Quadros, 2019; Quadros; Karnopp, 2004). A natureza visual e espacial da língua de sinais constitui elemento central na organização gramatical, discursiva e semiótica dessa língua.

Ela (a Libras) não possui localização geográfica específica, como acontece com as línguas indígenas. Tanto quanto a língua portuguesa, é uma língua pulverizada por todo o país, especialmente nas grandes cidades brasileiras e usada onde há concentração de surdos brasileiros que compartilhem espaços comuns, tais como escola, associações, pontos de encontro de surdos, igrejas, entre outros. (Quadros, 2019, p.25)

Ao deslocar a surdez de uma concepção patológica para uma concepção linguístico-cultural, evidencia-se que a linguagem não é mera informação, mas campo de produção identitária, de subjetividade e de pertencimento social. Assim, ao se compreender a surdez como diferença e não como déficit, deslocam-se processos de escolarização que historicamente privilegiaram práticas reabilitadoras e medicalizantes (Assis Silva; Barbalho, 2024). Nesse movimento, a visualidade, compreendida como experiência constitutiva do sujeito surdo, torna-se eixo fundamental na produção de conhecimento e na construção de significados.

Quadros (2019), Quadros e Cruz (2011) e outras pesquisas na área da linguística das línguas de sinais identificam que as línguas visuais-espaciais reorganizam a noção de linearidade e temporalidade discursiva, instituindo modos próprios de construção linguística e narrativa. A visualidade envolve aspectos gramaticais indissociáveis do uso do corpo, do espaço e das expressões não manuais, configurando um sistema linguístico e cognitivo próprio. Isso significa que a língua de sinais é um dispositivo epistêmico que organiza formas de pensar, de perceber e de significar o mundo, constituindo uma racionalidade visual que atravessa os processos educacionais.

Neste sentido, a escolarização de estudantes surdos no ensino regular demanda a presença da Libras não como recurso compensatório, mas como língua de instrução e meio legítimo de produção de conhecimento. A concepção bilíngue, defendida pela literatura especializada e pelas políticas públicas brasileiras (Brasil, 2008), postulam a Libras como língua primeira do estudante surdo, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. A perspectiva bilíngue, portanto, implica reconhecer que o acesso curricular e epistemológico ocorre prioritariamente pela visualidade e pela língua de sinais, sendo essa condição central para sua aprendizagem e participação.

A constituição da Libras como língua impacta diretamente concepções pedagógicas e didáticas. Ao se reconhecer a língua de sinais como língua primeira de estudantes surdos, deslocam-se expectativas de oralização compulsória e práticas de substituição da língua de sinais pelo português oral, historicamente presentes na educação de surdos desde o século XIX. Assim, as proposições pedagógicas passam a demandar metodologias visuais, concretas e materializadas, que articulem a visualidade surda às práticas de letramento em Língua Portuguesa como segunda língua.

Sob essa perspectiva, a escola comum passa a constituir-se como espaço bilíngue, ainda que nem sempre formalmente organizado enquanto tal. Isso implica reconhecer que a presença de estudantes surdos convoca rearranjos epistemológicos capazes de sustentar metodologias e práticas de ensino que considerem a visualidade como componente constitutivo do processo de aprendizagem. Portanto, pensar a escolarização de estudantes surdos significa compreender a centralidade da língua, da cultura e da visualidade na construção das relações pedagógicas e na efetivação do direito à educação.

A presença de estudantes surdos nas escolas comuns brasileiras evidencia tensões históricas no campo da formação docente e da constituição das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Se, por um lado, o marco legal referente à educação especial assegura o direito de permanência e participação de estudantes surdos nas instituições regulares, por outro, práticas escolares e concepções pedagógicas ainda se organizam segundo paradigmas tradicionais que compreendem a deficiência sob ótica da medicalização ou do déficit, em detrimento de abordagens socioculturais (Campello, 2008).

Esse cenário se articula à insuficiente formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos, produzindo desafios que se expressam na falta de domínio da Libras, na compreensão limitada sobre a visualidade e na ausência de metodologias de ensino adequadas às especificidades linguísticas e cognitivas de estudantes surdos. Como resultado, observa-se a recorrência de práticas pedagógicas que não reconhecem a Libras como língua de instrução e que reproduzem interpretações equivocadas sobre surdez, língua de sinais e bilinguismo (Gesser, 2009).

É importante destacar que a política inclusiva brasileira prevê a participação de professores especializados, bem como oferta de Atendimento Educacional Especializado, dispositivos bilíngues e recursos de acessibilidade linguística (Brasil, 2008, 2010). Contudo, a existência normativa não se traduz automaticamente em condições concretas de formação e atuação docente, especialmente em redes municipais e estaduais que enfrentam carência de profissionais, ausência de orientações curriculares e instabilidade nas formas de contratação.

Autores do campo da educação de surdos indicam que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não decorrem apenas da ausência de domínio linguístico, mas também de concepções pedagógicas que permanecem alinhadas a modelos homogêneos de ensino e processos avaliativos centrados na linguagem oral e escrita como forma hegemônica de expressão (Assis Silva; Barbalho, 2024). Dessa forma, a formação docente para atuação com surdos, quando existente, tende a priorizar aspectos instrumentais da Libras, negligenciando sua dimensão linguística, epistemológica e cultural.

Além disso, observa-se que a escola comum frequentemente se organiza por meio de práticas que reforçam expectativas de adequação do estudante surdo ao modelo escolar majoritário, reiterando definições normativas de desempenho e participação. Essa lógica

traduz concepção integradora e não inclusiva, na medida em que responsabiliza o estudante pelo fracasso escolar, em vez de problematizar as barreiras pedagógicas e comunicacionais impetradas pelo próprio sistema de ensino (Mantoan; Lanutti, 2022).

Nesse contexto, o reconhecimento da Libras como língua implica deslocamentos no modo de conceber currículo, avaliação e práticas de ensino, bem como exige transformações no sentido atribuído ao trabalho docente. O campo da educação inclusiva sustenta que tais transformações não se limitam ao cumprimento legal, sendo dependentes de mudanças epistemológicas e atitudinais que reposicionem a diferença como constitutiva da escola democrática (Valle; Connor, 2014).

Assim, problematizar a formação docente implica reconhecer que a inclusão de estudantes surdos requer reorganização das concepções pedagógicas que sustentam a escola comum, não podendo ser reduzida à presença de profissionais especializados, ao ensino adaptado ou à utilização pontual de recursos linguísticos. Mais do que adequações técnicas, torna-se necessária a construção de uma ética educativa que reconheça a visualidade e a Libras como componentes estruturantes da escolarização do estudante surdo.

O ensino colaborativo tem sido apontado pela literatura especializada como possibilidade pedagógica relevante no contexto da educação inclusiva, sobretudo quando se considera a presença de estudantes surdos em turmas regulares. A docência compartilhada, também definida como coensino ou codocência, pressupõe a atuação conjunta de docentes regentes e professores especializados, garantindo que o trabalho pedagógico não recaia exclusivamente sobre um único profissional, mas seja pensado de modo corresponsável (Mendes, 2006; Kelman; Castro, 2023).

De acordo com Nascimento e Grazzinoli (2023, p. 224)

com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, posteriormente, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a garantia da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as universidades brasileiras iniciaram estudos e pesquisas sobre a Educação Especial em perspectiva inclusiva, buscando formas de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, possibilitando acesso a conhecimentos científicos que permitissem diálogos formativos, orientando o caminho das mudanças necessárias para um bom trabalho junto a esse público que, agora, tinha as portas das escolas abertas para a sua entrada.

Na perspectiva inclusiva, essa modalidade não pode ser confundida com a simples presença de profissionais no espaço da sala de aula, devendo ser compreendida como prática pedagógica que envolve planejamento conjunto, decisões compartilhadas e avaliação articulada dos processos de aprendizagem dos estudantes (Nascimento; Grazzinoli, 2023). Dessa forma, constitui-se como reorganização do tempo e do espaço escolar, possibilitando que as diferenças sejam assumidas como princípios constitutivos do trabalho educativo, e não como exceções.

Autores do campo da educação de surdos indicam que, nos espaços escolares, é recorrente a atuação de professores regentes e intérpretes de Libras em condições de bidocência, em que o docente organiza a aula para estudantes ouvintes e o intérprete se responsabiliza, de maneira isolada, pelo acesso do estudante surdo ao conteúdo (Kelman; Castro, 2023). Essa lógica mantém a concepção integradora e não inclusiva, na medida em que dissocia ensino e acessibilidade e atribui ao profissional intérprete funções pedagógicas que extrapolam suas responsabilidades linguísticas.

A bidocência caracteriza-se pela execução paralela de funções, em que docentes e intérpretes desempenham atividades independentes, sem que haja diálogo teórico-metodológico e sem corresponsabilidade no planejamento pedagógico. Ao contrário, a codocência pressupõe a atuação colaborativa, com compartilhamento de decisões, construção conjunta de estratégias didáticas, reorganização curricular e adoção de práticas dialogadas entre os profissionais envolvidos no processo educativo (Kelman; Castro, 2023).

É importante salientar que, embora previsto em políticas públicas, o ensino colaborativo enfrenta limites objetivos relacionados à agenda e à disponibilidade de tempo para planejamento comum, à formação inicial e continuada de profissionais, às condições de contratação e ao desconhecimento das metodologias bilíngues e da pedagogia visual (Campello, 2008). Mesmo em contextos legais favoráveis, verifica-se que a ausência de práticas colaborativas tende a reproduzir concepções medicalizantes da surdez e processos pedagógicos centrados na língua portuguesa oral e escrita.

No que se refere à atuação de intérpretes de Libras, destaca-se que sua função não se restringe à tradução linguística, mas envolve mediações culturais e epistemológicas que exigem conhecimento aprofundado da língua, da surdez e da educação bilíngue. Todavia, o intérprete não substitui o professor, nem assume o papel de responsável pelo

ensino de estudantes surdos; pelo contrário, a docência permanece vinculada ao professor regente, enquanto a interpretação constitui mediação linguística e cultural para o acesso ao currículo (Albres, 2015).

Assim, o ensino colaborativo constitui-se como possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico, desde que esteja sustentado por concepções inclusivas e por práticas coletivas que reconheçam a Libras como língua primeira e a visualidade como campo epistemológico da experiência surda. A codocência, nesse sentido, não se configura apenas como estratégia didática, mas como proposição ética e política que desloca concepções hegemônicas de ensino, participação e aprendizagem, contribuindo para a consolidação de práticas educacionais bilíngues que respeitem e valorizem a diferença surda no contexto escolar.

2. Considerações Finais

O presente artigo discutiu, em perspectiva teórica, os deslocamentos conceituais produzidos pelo paradigma inclusivo no campo da educação de surdos, problematizando os limites das concepções integradoras e evidenciando a centralidade da diferença linguística e cultural para a constituição de práticas pedagógicas bilíngues. Argumentou-se que a educação inclusiva não se reduz à presença física de estudantes surdos no espaço escolar, mas implica transformações éticas, epistemológicas e metodológicas que reconheçam a Libras como língua plena e a visualidade como dimensão constitutiva da experiência educacional.

Evidenciou-se que o reconhecimento legal da Libras, ao afirmar a legitimidade linguística da língua de sinais, desloca modelos historicamente centrados na oralização, problematizando interpretações medicalizantes da surdez e legitimando práticas que valorizem a cultura surda no processo educativo. Nesse contexto, a formação docente constitui elemento crucial, na medida em que a insuficiência de políticas formativas e de profissionais especializados produz limites objetivos à efetivação da escolarização bilíngue em espaços comuns.

Destacou-se também que o ensino colaborativo constitui possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico, desde que sustentado por práticas compartilhadas e fundamentado em concepções inclusivas, evitando-se a lógica da bidocência e a responsabilização exclusiva dos intérpretes de Libras pelos processos de aprendizagem

dos estudantes surdos. Ao contrário, defendeu-se a corresponsabilidade docente como princípio ético e pedagógico da inclusão.

Conclui-se, portanto, que a consolidação de políticas inclusivas no Brasil exige ações articuladas entre legislação, formação docente, produção de conhecimento e práticas pedagógicas que reconheçam a diferença surda como elemento constitutivo da democratização escolar. Nesse sentido, a inclusão não constitui etapa posterior à escolarização, mas condição fundante do direito à educação para todos, convocando a escola a repensar suas bases epistemológicas e a construir práticas educativas que valorizem a diversidade linguística, cultural e identitária dos sujeitos que a compõem.

4. Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

ASSIS SILVA, César Augusto de; BARBALHO, Cibele Assênsio. Um olhar etnográfico sobre o mundo dos surdos: experiências compartilhadas de pesquisa do Núcleo de Antropologia Urbana. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 32, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KELMAN, Celeste Azulay; CASTRO, Regina. Codocência e inclusão: perspectivas para o ensino de estudantes surdos. In: _____. (org.). **Educação bilíngue e inclusão**. Rio de Janeiro: 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTTI, José Eduardo de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

NASCIMENTO, Maria Aparecida; GRAZZINOLI, Raquel Xavier. Desafios da educação no e para o município de Juiz de Fora em relação ao ensino colaborativo. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, n. 43, 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

_____; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ATENDENTE TERAPÊUTICO E MEDIADOR ESCOLAR: FUNÇÕES, LIMITES E IMPACTOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Simone Maia Guerra¹

Resumo: O artigo analisa, em perspectiva teórico-analítica, as funções, limites e impactos do Atendente Terapêutico (AT) e do Mediador Escolar na inclusão Educacional Brasileira. Com base em revisão bibliográfica e análise normativa (CF/1988, LDB/1996, PNEEPEI/2008, LBI/2015 e Lei 12.764/2012), discute-se a emergência e a sobreposição desses papéis no cotidiano escolar, evidenciando tensões entre educação e saúde. Argumenta-se que a indefinição de atribuições, somada à precarização contratual e à ausência de formação continuada e de protocolos intersetoriais, produz uma “inclusão improvisada” e burocratizada: o apoio individual substitui o planejamento pedagógico coletivo, reduzindo a participação efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial. A partir de autoras(es) como Glat, Mantoan, Carvalho, Freire e Boaventura de Sousa Santos, sustenta-se que a inclusão requer reestruturação institucional, ética do cuidado compartilhado e ecologia de saberes que valorize conhecimentos pedagógicos, comunitários e clínicos de forma complementar. Conclui-se pela necessidade de regulamentação clara das funções, fortalecimento das redes colaborativas e gestão intersetorial Educação–Saúde–Assistência, de modo a transformar presença em participação e improviso em planejamento, assegurando o direito à educação com qualidade social.

Palavras-chave: inclusão escolar; atendente terapêutico; mediador escolar; intersetorialidade; políticas públicas.

THERAPEUTIC ATTENDANT AND SCHOOL MEDIATOR: ROLES, BOUNDARIES, AND IMPACTS ON EDUCATIONAL INCLUSION

Abstract: The article analyzes, from a theoretical-analytical perspective, the roles, boundaries, and impacts of the Therapeutic Attendant (AT) and the School Mediator in Brazilian educational inclusion. Based on a bibliographic review and normative analysis (CF/1988, LDB/1996, PNEEPEI/2008, LBI/2015, and Law 12.764/2012), it discusses the emergence and overlap of these roles in school routines, highlighting tensions between education and health. It argues that the lack of clear definitions of responsibilities, combined with precarious employment conditions and the absence of continuing education and intersectoral protocols, has resulted in an “improvised” and bureaucratized inclusion: individual support replaces collective pedagogical planning, reducing the

¹ Doutoranda em Humanidades, Cultura e Arte, pela Universidade do Grande Rio – Afya, Mestre em educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Pedagoga e Psicopedagoga.

effective participation of students targeted by special education policies. Drawing on authors such as Glat, Mantoan, Carvalho, Freire, and Boaventura de Sousa Santos, the study contends that inclusion requires institutional restructuring, an ethics of shared care, and an ecology of knowledges that values pedagogical, community, and clinical knowledge in a complementary way. It concludes by emphasizing the need for clear regulation of roles, the strengthening of collaborative networks, and intersectoral management among Education, Health, and Social Assistance, in order to transform mere presence into participation and improvisation into planning, thus ensuring the right to education with social quality.

Keywords: school inclusion; therapeutic attendant; school mediator; intersectorality; public policies; special education.

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se como um princípio essencial do sistema educacional brasileiro, fundamentada em importantes marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esta última, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece em seu artigo 28 que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir um sistema educacional inclusivo a todos os níveis e modalidades de ensino, reforçando o caráter de corresponsabilidade no processo educacional e formativo.

Nesse contexto, emerge debates sobre as funções, atribuições e distinções entre diferentes profissionais que atuam no acompanhamento de estudantes com deficiência, e em especial o Atendente Terapêutico (AT) e o Mediador Escolar. Apesar de presentes no cotidiano das instituições de ensino, esses papéis frequentemente são confundidos, seja pela ausência de regulamentação específicas no campo educacional, seja pelas demandas urgentes impostas pelas famílias e pelas próprias escolas. Tal cenário evidencia tensões entre a prática pedagógica, as políticas públicas de inclusão e as interfaces com a área de saúde, sobretudo diante da crescente influência de abordagens terapêuticas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), no espaço escolar.

A inclusão escolar, entendida como princípio ético, político e pedagógico, pressupõe a transformação da escola em um espaço que reconheça e valorize a diferença como condição constitutiva da experiência humana. Glat (2018) aponta que a inclusão não se limita à matrícula em classe comum, ela “implica (...) reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola”.

Contudo, na prática, essa perspectiva ainda enfrenta entraves estruturais e conceituais, especialmente no que se refere à presença e ao papel de profissionais de apoio à inclusão, como o mediador escolar e o atendente terapêutico (AT). Esses atores emergem em contextos distintos, mas frequentemente são confundidos em suas funções, gerando conflitos institucionais, fragilidades pedagógicas e precarização das relações de trabalho.

Assim, torna-se relevante problematizar as sobreposições e distinções entre o AT e o Mediador Escolar, analisando como tais funções impactam a efetivação de práticas inclusivas, a autonomia dos estudantes e a organização da escola. Mais do que uma questão terminológica, trata-se de compreender como a presença desses profissionais refletem nos avanços e limites das políticas públicas, ao mesmo tempo em que coloca em evidência os desafios enfrentados por gestores, professores, famílias e pelo próprio sistema educacional na garantia de uma inclusão que não seja improvisada, mas efetivamente planejada e sustentada em direitos.

O mediador escolar surge, em muitas redes de ensino, como um profissional responsável por apoiar o aluno com deficiência no processo de aprendizagem e socialização, favorecendo sua participação nas atividades escolares e auxiliando o professor regente nas estratégias de adaptação curricular e pedagógica. Já o atendente terapêutico, figura oriunda das práticas clínicas e da reforma psiquiátrica, tem sua atuação vinculada à área da saúde, especialmente no acompanhamento de pessoas com transtornos do espectro autista, conforme previsto na Lei nº 12.764/2012. Sua função originalmente terapêutica, é muitas vezes deslocada para o ambiente escolar, o que acentua os limites entre as responsabilidades da educação e da saúde.

Essa sobreposição de papéis tem gerado uma série de tensionamentos no campo da inclusão. De um lado, a escola busca responder às demandas da diversidade e cumprir a legislação inclusiva; por outro lado, enfrenta a ausência de regulamentação clara sobre a atuação desses profissionais. A indefinição institucional contribui para práticas improvisadas e para a reprodução de uma lógica assistencialista, em que o foco recai sobre o acompanhamento individual do aluno em detrimento de uma abordagem pedagógica coletiva e transformadora.

Nesse contexto, emergem debates sobre as funções, atribuições e distinções entre diferentes profissionais que atuam no acompanhamento de estudantes com deficiência,

especialmente o AT e o Mediador Escolar. A confusão entre esses papéis, segundo Carvalho (2005), demanda reflexão sobre “ética do cuidado” no ambiente escolar.

Assim, essa pesquisa se propõe a discutir quais são as funções e os limites de atuação do atendente terapêutico e do mediador escolar, e de que maneira esses papéis impactam a efetivação da inclusão educacional e a autonomia dos sujeitos com deficiência.

1. Referencial Teórico

A reflexão que proponho aqui se apoia em um conjunto de autores que contribuem para compreender as dimensões éticas, políticas e educacionais da inclusão. Dessa forma, a consolidação da educação inclusiva no Brasil está ancorada em um conjunto de marcos legais e políticas públicas que visam garantir o direito à educação em equidade de condições. A nossa carta magna, Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa concepção amplia o olhar de educação para além do espaço escolar, reafirmando seu caráter social e emancipador.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao garantir, em seu artigo 58, o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa previsão legal é complementada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão (2008), que propõe o redesenho das práticas pedagógicas e o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida o paradigma da inclusão como um direito e impõe ao Estado, à sociedade e a família o dever de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. O artigo 28 da LBI enfatiza a necessidade de formação de professores e de oferta de profissionais de apoio escolar, o que abrange, em parte, as funções que hoje se confundem entre o mediador escolar e o atendente terapêutico.

A construção do debate sobre o papel do atendente terapêutico (AT) e do mediador escolar na inclusão educacional requer um olhar crítico sobre os fundamentos legais,

políticos e epistemológicos que sustentam as práticas inclusivas no Brasil. A inclusão não se resume à presença física do estudante com deficiência no ambiente escolar, mas envolve a efetivação de um projeto pedagógico comprometido com os direitos humanos, com a diversidade e com a ruptura de modelos assistencialistas e medicalizantes. Nesse sentido, Glat e Blanco (2007, p.20) afirmam que a educação inclusiva “não se restringe ao acesso e à matrícula do aluno com deficiência no ensino regular, mas implica sua efetiva participação nos processos de aprendizagem e de convivência”.

2. As funções e atribuições típicas ao Atendente Terapêutico e o Mediador Escolar.

A presença do Atendente Terapêutico (AT) e do Mediador Escolar nas instituições de ensino é uma das expressões mais evidentes das tensões entre o ideal das políticas públicas inclusivas e a realidade cotidiana das escolas brasileiras.

Ambas emergem como atores de apoio em um cenário na qual o Estado ainda não estruturou plenamente uma rede de atendimentos intersetoriais capazes de garantir, de modo efetivo, o direito à educação inclusiva.

Na prática, o que se observa é uma inclusão marcada pela improvisação, a ausência de políticas consistentes de formação continuada, de orientações normativas claras e de equipes multiprofissionais integradas faz com que professores, mediadores e atendentes terapêuticos atuem de forma isolada, frequentemente sem clareza quanto aos limites de suas atribuições. Essa fragmentação das responsabilidades entre saúde, educação e assistência social reflete a carência de uma gestão articulada entre os setores, o que compromete o princípio da intersetorialidade previsto nas legislações e diretrizes educacionais.

Como destaca Glat (2018) a inclusão, muitas vezes, tem se configurado como um processo improvisado, sustentado pela boa vontade dos profissionais e pela insistência das famílias, mas carente de políticas públicas efetivas e de suporte técnico que assegurem condições reais de aprendizagem e participação. A autora chama atenção para o fato de que a inclusão não se consolida por decretos, mas requer condições materiais, institucionais e humanas que sustentem o trabalho pedagógico e promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

Essa constatação revela uma contradição recorrente que, embora o país tenha avançado em termos legais e conceituais na promoção de uma educação inclusiva, a

implementação prática ainda se mostra frágil e desigual. A presença de mediadores ou atendentes terapêuticos, quando não acompanhada de orientação pedagógica e supervisão adequada, tende a reforçar uma lógica de individualização do problema, como se o desafio da inclusão residisse apenas no aluno, e não nas barreiras estruturas, formativas e atitudinais do sistema educacional.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a inclusão, quando improvisada, corre o risco de se tornar uma inclusão de fachada, na qual o aluno está presente fisicamente, mas excluído dos processos reais de aprendizagem e convivência. Como Carvalho (2005, p.2), “a presença física, por si só, não garante integração; é indispensável que haja inclusão na aprendizagem e inclusão social”.

A inclusão não deve ser vista como um favor nem uma medida paliativa e fragmentada, tão pouco assistencial ela exige uma reorganização escolar que perpassa as mãos do professor e de seus apoios, nesse sentido, é possível afirmar que a inclusão, quando não estruturada e intersetorial, corre o risco de se tornar uma inclusão improvisada e que está tão somente nas mãos de seus atores no cotidiano da escola. A efetivação da inclusão requer, portanto, um compromisso político e institucional, sustentado por investimentos públicos, formação continuada, planejamento pedagógico coletivo e trabalho em rede. Isso significa compreender que o desafio da inclusão ultrapassa a presença de um profissional de apoio individual, exigindo uma escola que seja, em sua essência, inclusiva, aberta à diversidade, ao diálogo entre saberes e à construção compartilhada de estratégias que promovam o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

3. A Reforma Psiquiátrica e as perspectivas antimanicomiais

A Reforma Psiquiátrica Brasileira e o movimento antimanicomial, iniciados na década de 1980, constituem marcos históricos na luta pela reconstrução das práticas em saúde mental e pela afirmação de um novo paradigma de cuidado. Inspirados nas experiências de Franco Basaglia na reformar psiquiátrica italiana, essa transformação propôs a substituição do modelo hospitalocêntrico e excludente por práticas baseadas na convivência, na cidadania e na liberdade.

A promulgação da lei n 10.216/2001, conhecida como Lei Paulo Delgado, em virtude de seu criador, consolidou juridicamente esse processo ao redirecionar o modelo

assistencial em saúde mental, estabelecendo princípios voltados para a proteção dos direitos das pessoas com transtornos mentais e para a criação de serviços substitutivos aos manicômios. Tal legislação representou um divisor ao tratamento em liberdade, o respeito à dignidade humana e o reconhecimento do sujeito em sua dimensão social e existencial, e não apenas clínica. Como afirma Amarante (2007, p.45),

“A Reforma Psiquiátrica não é apenas uma mudança no modelo de assistência em saúde mental, mas uma transformação cultural, ética e política, que propõe o desmonte das estruturas de poder e dos saberes que sustentaram, historicamente, a exclusão e o confinamento dos chamados loucos. Trata-se de restituir a esses sujeitos o direito à palavra, à cidade e à vida.”

Essa nova racionalidade de cuidado deu origem a práticas territoriais e relacionais, que deslocaram o centro da atenção do hospital para a comunidade, abrindo espaço para novas figuras profissionais e formas de acompanhamento. Nesse contexto, surge a figura do Acompanhante Terapêutico (AT) também chamado em alguns contextos de Atendente Terapêutico, como agente do cuidado que se move junto ao sujeito, em seu cotidiano, fora dos muros institucionais.

O AT emerge, portanto, como símbolo da clínica ampliada, que se constrói nas ruas, nas praças, nas escolas e nos espaços da cidade. Ele acompanha o sujeito em seus trajetos, nas relações com o outro e nas situações concretas da vida. Como afirma Mauer e Resnizky (2009, p.36)

“O território é o novo espaço da clínica, um espaço atravessado pelas histórias de vida, pelas redes de afetos e pelos conflitos sociais. O acompanhante terapêutico é o operador que se move nesse território, sustentando a presença do sujeito e promovendo a invenção de novos modos de existir.”

Essa redefinição do cuidado, ao abandonar o isolamento manicomial, propôs uma ética da presença, na qual o vínculo e o encontro cotidiano passam a ser o eixo do processo terapêutico. Bueno (2023, p. 24) nos ajuda a compreender a importância desse profissional nesse novo modelo:

“O acompanhamento terapêutico (AT) surge a partir da década de 1960 como uma das formas de atenção dos serviços relacionados à saúde mental e um instrumento singular na ampliação das possibilidades de vida do paciente com sofrimento psíquico. É realizado pelo

profissional junto ao indivíduo acometido por tratamento mental, por meio de um tratamento diferenciado, uma vez que não existe nesse modelo um local estabelecido para sua realização.”

O atendente terapêutico, assim, não se limita à execução de técnicas, mas participa da reconstrução de laços sociais, do exercício da autonomia e da circulação do sujeito nos espaços públicos. Dessa forma, ele não é um substituto do terapeuta, mas a sua presença o faz um coautor de um processo que é realizado no território e nas relações.

No campo educacional, essa perspectiva antimanicomial reverbera em múltiplas dimensões. Ela questiona a tendência contemporânea de medicalizar e patologizar as diferenças no contexto escolar, propondo um olhar que compreenda o estudante como sujeito de direitos e de potencialidades, e não como portador de déficits. Assim, a função do AT não deve ser entendida como a de um “terapeuta dentro da escola”, mas como parte de uma rede intersetorial que articula saúde, educação e assistência social, contribuindo para práticas de cuidado que se orientam pela singularidade e pela convivência.

Ao aproximar-se das escolas, o trabalho do AT convida o espaço pedagógico a dialogar com o campo da saúde mental, sem, contudo, reproduzir dentro dele a lógica clínica. A presença desse profissional, quando inserida de modo ético e colaborativo, pode contribuir para uma educação que acolhe a diferença sem enquadrá-la, fortalecendo as práticas de escuta, de vínculo e de apoio à autonomia dos alunos.

3.1- A origem do Acompanhante Terapêutico e sua inserção no Contexto Educacional Brasileiro

O acompanhante terapêutico (AT), originado no campo da saúde mental, foi concebido como um dispositivo clínico-institucional que se insere no território, acompanhando o sujeito em seus espaços de vida. Sua emergência no Brasil se dá nas décadas de 1970 e 1980, em diálogo com os movimentos da Reforma Psiquiátrica e as práticas institucionais inspiradas em Basaglia, que valorizavam a desinstitucionalização e a liberdade.

Inicialmente, o AT tinha a função primordial de favorecer a circulação e autonomia do sujeito, auxiliando na reconstrução de laços sociais após longos períodos de internação. A atuação desse profissional rompeu com o modelo hospitalocêntrico e

instaurou um novo paradigma de cuidado, o cuidado em liberdade, fundamentado em uma ética da escuta e do cotidiano. Essa concepção contribuiu para que o AT se tornasse um importante elo entre o usuário, os serviços de saúde e a comunidade, sendo reconhecido como operador de inclusão social.

Com os avanços das políticas públicas de inclusão nas décadas de 1990 e 2000, especialmente após a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a escola passou a receber um público mais diversos, incluindo crianças com deficiência e transtornos do desenvolvimento. Essa nova realidade evidenciou a necessidade de profissionais que mediassem as interações e apoiassem o processo de escolarização desses estudantes.

É nesse contexto que a figura do AT começa a transitar para o espaço escolar, muitas vezes convocada por decisões judiciais, recomendações clínicas ou demandas familiares. A escola, desprovida de políticas claras de apoio especializado, passa a acolher esse profissional como uma espécie de “ponte” entre o campo da saúde e o da educação. No entanto, sua inserção ocorre de forma não regulamentada, o que gera uma série de ambiguidades quanto ao seu papel.

Essa passagem do AT para o ambiente escolar representa uma expansão da clínica antimanicomial para o campo da educação, mas também revela tensões éticas e conceituais. Em muitos casos, o AT é incorporado à rotina escolar com funções pedagógicas, o que descaracteriza sua origem terapêutica e cria zonas de sobreposição com o papel do mediador escolar.

A ausência de normativas específicas que delimitem suas atribuições faz com que a atuação do AT nas escolas se dê de modo improvisado, frequentemente dependente da boa vontade das gestões e das famílias. Como observa Glat (2018)

“A presença de profissionais de apoio no contexto escolar, sem clareza de papéis e sem formação específica, tem contribuído para uma inclusão marcada mais pelo improvisado do que por políticas estruturadas de suporte e acompanhamento.”

Desse modo, o ingresso do AT no espaço educacional pode ser compreendido como um reflexo da tentativa de suprir, ainda que de forma paliativa, a falta de uma rede intersetorial sólida entre saúde e educação. A figura do AT, ao acompanhar o aluno dentro da escola, acaba por revelar os limites da inclusão quando esta não é pensada

coletivamente, mas delegada a indivíduos isolados, muitas vezes sem o respaldo técnico e institucional necessário.

Assim, o AT deixa de ser apenas uma figura clínica para se tornar um agente da inclusão em disputa, situado entre dois campos, o da saúde e o da educação, ambos marcados por políticas incompletas e pela necessidade de redefinir seus papéis no atendimento às singularidades humanas.

3.2- Diferenças conceituais e funcionais entre o Atendente terapêutico e o Mediador Escolar

A inserção simultânea das figuras do Atendente Terapêutico (AT) e do Mediador Escolar nas instituições de ensino brasileiras trouxe à tona uma série de equívocos conceituais e sobreposições de funções, que refletem a falta de regulamentação e de articulação entre as políticas de saúde e educação. Embora ambos atuem na perspectiva da inclusão e do apoio à aprendizagem, seus campos de origem, objetivos e fundamentos teóricos são distintos.

Como já vimos a função do Atendente Terapêutico (AT) surgiu na saúde mental, vinculada às práticas de reabilitação psicossocial, sua atuação está relacionada à construção de autonomia do sujeito em diferentes contextos da vida cotidiana, não se restringindo ao ambiente escolar. O AT, portanto, tem como base teórica a interdisciplinaridade entre psicologia, terapia ocupacional e serviço social, buscando favorecer a inserção social e a ampliação das experiências do sujeito com deficiência ou transtorno mental.

Quando se trata de criança, o ambiente escolar é vital como espaço de convívio social, dessa forma a presença do profissional de apoio individual deve priorizar o desenvolvimento da independência e da participação do aluno, evitando práticas de tutela e de substituição das interações naturais com o grupo escolar.

Por outro lado, o Mediador Escolar é uma figura que emerge no âmbito educacional, especialmente a partir das políticas públicas de educação inclusiva. Sua função está ancorada nas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e nas orientações do Ministério da Educação, que indicam a necessidade de profissionais que auxiliem nas relações pedagógicas, comunicacionais e sociais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

“Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII - oferta de profissionais de apoio escolar”.

O mediador deveria atuar no interior do processo educativo, em articulação com o professor regente, a equipe pedagógica e a família, favorecendo a aprendizagem, a participação e a socialização do estudante.

Enquanto o AT possui uma formação voltada à clínica e a saúde, com o foco nas dimensões terapêuticas e comportamentais, o mediador escolar desenvolve uma prática pedagógica e relacional, comprometida com o projeto político-pedagógico da escola e com o direito à educação de qualidade.

A confusão entre essas funções, muitas vezes reforçada por contratações inadequadas e falta de formação específica, tem gerado uma sobreposição de papéis que enfraquece tanto o trabalho educativo quanto o acompanhamento terapêutico.

Assim, a inclusão escolar exige que o apoio seja construído no interior da escola, a partir de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, e não como uma questão a ser medicalizada ou tratada fora do contexto escolar. A atuação do mediador, portanto, deve estar articulada à proposta curricular e ao planejamento docente, evitando a fragmentação entre “ensinar” e “cuidar”.

Dessa forma, compreender as diferenças conceituais e funcionais entre o Atendente Terapêutico e o Mediador Escolar é fundamental para garantir o princípio da intersetorialidade entre saúde e educação, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Essa distinção contribui para a valorização de cada campo profissional e, sobretudo, para a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

No cotidiano escolar, essas distinções nem sempre são compreendidas ou respeitadas. O que se observa, em muitos casos, é a improvisação de papéis e a sobreposição de funções, resultado da ausência de normativas claras e de políticas intersetoriais efetivas. A precarização dos vínculos de trabalho, frequentemente sustentada por contratos temporários e baixos salários, agrava ainda mais esse cenário, colocando o mediador escolar e o atendente terapêutico em posições vulneráveis e sem reconhecimento profissional.

Essa realidade evidencia o distanciamento entre a política pública e a prática pedagógica. Enquanto o discurso oficial da inclusão enfatiza a garantia de recursos e apoios necessários à participação de todos os estudantes, o cotidiano escolar revela uma lógica de “inclusão improvisada”, na qual a presença do profissional de apoio é vista como solução imediata para lacunas estruturais e pedagógicas mais amplas.

A efetivação da inclusão não requer apenas a presença de profissionais auxiliares, mas a transformação das práticas docentes e da cultura escolar, de modo que o aluno com deficiência seja parte integrante do processo educativo e não um corpo estranho a ser “adaptado”.

Outro aspecto sobre a confusão entre acompanhamento terapêutico e mediação escolar, que leva a deslocamentos indevidos de função: mediadores realizando intervenções clínicas ou atendentes terapêuticos assumindo responsabilidades educacionais. Essa inversão não apenas desrespeita as especificidades formativas de cada profissão, mas também compromete a qualidade do atendimento ao aluno e enfraquece o trabalho docente.

Dessa forma, a falta de diálogo entre as demandas de cada profissional reforça uma lógica fragmentada, em que cada política atua de forma isolada. O aluno, deveria ser o centro das ações intersetoriais, acaba sendo o principal prejudicado pela ausência de uma rede de apoio articulada. Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2007) alerta para o risco da burocratização dos direitos humanos, quando o acesso às políticas públicas existe formalmente, mas não se realiza de forma concreta e emancipatória.

Portanto, a clareza conceitual e delimitação das funções entre o Atendente Terapêutico e o Mediador Escolar torna-se urgentes não apenas como questão administrativa, mas como parte do compromisso ético e político com uma educação verdadeiramente inclusiva. Reconhecer os limites e as possibilidades de cada atuação significa fortalecer a rede de proteção e garantir que a escola se mantenha como espaço de aprendizagem, convivência e emancipação, e não apenas como local de reprodução de práticas assistencialistas.

Dessa forma, compreender as diferenças conceituais e funcionais entre o Atendente Terapêutico e Mediador Escolar não é apenas uma necessidade técnica ou terminológica, mas uma exigência política e ética no campo da educação inclusiva. A indefinição desses papéis, somada à carência de regulamentação e à fragmentação entre

as políticas de saúde e educação, contribui para a perpetuação de uma lógica de responsabilidade individual, em que o sucesso ou fracasso da inclusão recai sobre o profissional de apoio, e não sobre o sistema educacional como um todo.

Esse cenário evidencia a urgência de uma gestão intersetorial que promova o diálogo entre as áreas, estabeleça diretrizes formativas claras e reconheça a escola como espaço de produção de saberes, e não apenas de execução de políticas. A superação dessas lacunas é condição essencial para que o direito à educação inclusiva se concretize de modo pleno, coerente com os princípios dos Direitos Humanos.

3.3-A intersetorialidade entre saúde e educação na perspectiva da inclusão escolar

A efetivação da inclusão escolar no Brasil exige uma articulação real entre as políticas públicas de saúde e educação, conforme previsto nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Essa articulação, denominada intersetorialidade, implica o reconhecimento de que os processos educativos e de cuidado não se limitam a um único setor, mas demandam uma ação compartilhada, capaz de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, o que se observa é uma atuação fragmentada, em que cada política opera de forma isolada, sem diálogo consistente entre os profissionais e as instituições. A ausência de protocolos integrados de atendimento e de formação conjunta entre equipes pedagógicas e de saúde gera lacunas na prática cotidiana. Com isso, o aluno com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento passa a ser visto ora como responsabilidade da escola, ora como caso clínico da saúde, revelando a dificuldade histórica do Estado em construir ações verdadeiramente colaborativas.

Segundo Glat (2018), a intersetorialidade requer comunicação permanente, corresponsabilidade e planejamento coletivo, para que os apoios necessários sejam definidos a partir das necessidades reais do estudante, e não apenas das possibilidades institucionais. Quando isso não ocorre, emergem formas de inclusão burocratizadas e paliativas, nas quais o profissional de apoio se torna um elo frágil, improvisado, e o aluno permanece à margem dos processos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, Paulo Freire (1996) já alertava que a prática educativa só se realiza em sua plenitude quando reconhece o ser humano como sujeito histórico,

social e inacabado, cuja formação exige a articulação de diferentes saberes. Assim, pensar a intersectorialidade é também pensar a educação como um ato político, que se constrói no diálogo entre áreas e na superação de fronteiras institucionais.

Contudo, a experiência cotidiana das escolas revela uma realidade distante desse ideal. A precarização dos vínculos profissionais, a falta de formação continuada e a escassez de recursos materiais inviabilizam o trabalho coletivo. Muitas vezes, o que se denomina parceria intersectorial se resume a encaminhamentos burocráticos, sem continuidade de acompanhamento ou devolutiva pedagógica. Essa desconexão impede a constituição de uma rede efetiva de apoio, transformando a intersectorialidade em um discurso formal, e não em uma prática transformadora.

Como destaca Boaventura de Sousa Santos (2007), as políticas públicas só cumprem seu papel emancipatório quando são construídas a partir de uma ecologia de saberes, que reconheça os conhecimentos locais, pedagógicos e comunitários como legítimos e complementares. Nesse sentido, a escola e os serviços de saúde devem dialogar não apenas em torno do aluno diagnosticado, mas também sobre as condições sociais e territoriais que produzem a exclusão, especialmente em contextos periféricos, como os da Baixada Fluminense, marcados por desigualdades urbanas, ausências de políticas continuadas e invisibilização das famílias.

Dessa forma, pensar a intersectorialidade na perspectiva da inclusão escolar é ir além da cooperação técnica entre setores: é reconhecer a necessidade de políticas integradas, democráticas e territorialidades, que considerem o estudante em sua totalidade, corpo, mente, afeto e contexto social. Trata-se de um compromisso ético com a vida e com o direito à educação.

3.4- Impactos da falta de regulamentação e da improvisação das funções no cotidiano escolar

A ausência de regulamentação clara sobre as funções do Mediador escolar e do Atendente Terapêutico, tem produzido um cenário de ambiguidade institucional e de precarização no campo da inclusão escolar e impactando o cotidiano escolar.

Na prática escolar, observa-se uma confusão de papéis comprometendo as ações pedagógicas e o próprio direito à educação inclusiva. A indefinição sobre quem é o responsável por determinadas tarefas, se é o atendimento pedagógico ou o suporte

terapêutico ou o cuidado pessoal, tem levado escolas, famílias e profissionais a vivenciarem conflitos éticos e funcionais.

O que observamos no cotidiano escolar é uma inclusão burocratizada, sustentada por práticas paliativas. Frequentemente o profissional de apoio é inserido sem formação adequada, sem acompanhamento pedagógico e, muitas vezes, por exigência judicial, o que transforma um direito social em uma medida emergencial e fragmentada.

A precariedade das condições de trabalho desses profissionais também é um reflexo direto dessa falta de regulamentação. Em diversas redes públicas e/ou privadas, mediadores e atendentes são contratados de forma temporária, com baixos salários e sem planos de carreira, o que reforça a lógica da “inclusão de baixo custo” apontada por Glat (2018). Esse cenário não apenas compromete a continuidade do acompanhamento dos estudantes, mas fragiliza o vínculo entre os profissionais e a escola, dificultando a construção de práticas pedagógicas duradouras e colaborativas.

Na realidade cotidiana das escolas, seja ela pública ou privada, é comum observarmos que o mediador escolar se torna responsável por “conter” comportamentos, em vez de promover aprendizagens significativas, ou que o atendente terapêutico assume funções pedagógicas para as quais não foi preparado. Essa confusão de papéis revela uma contradição estrutural: enquanto a legislação afirma o direito à educação inclusiva, as políticas públicas ainda operam por meios improvisados e individualizados, sem a articulação intersetorial necessária para sustentar o processo de inclusão de forma efetiva.

Do ponto de vista teórico, Carvalho (2005) enfatiza que a inclusão só se consolida quando existe uma ética do cuidado compartilhado, em que cada profissional compreende seu papel e atua em rede. A improvisação das funções do mediador e do atendente terapêutico, ao contrário, leva à reprodução de práticas assistencialistas, que reduzem o aluno à sua deficiência e enfraquecem o potencial transformador da escola. Os impactos dessa desarticulação se manifestam de diversas formas: o aluno com deficiência é acompanhado individualmente, mas sem inserção real nas atividades coletivas; os professores sentem-se sobrecarregados e inseguros; e as famílias, em alguns casos, passam ocupar o lugar de mediadoras entre as instituições, buscando garantir o mínimo de apoio para seus filhos.

Boaventura de Souza Santos (2007), as políticas públicas apenas cumprem seu papel emancipatório quando reconhecem os saberes locais e comunitários, e isso inclui o

saber pedagógico das escolas o saber cotidiano das famílias, como legítimos e necessários à formulação das práticas inclusivas. Assim, a ausência de regulamentação e a improvisação das funções não podem ser vistas como falhas isoladas, mas como sintomas de uma inclusão de fachada, sustentada mais por discursos do que por políticas consistentes. Para que a inclusão se efetive como direito humano, é imprescindível uma gestão intersetorial estruturada, que una educação e saúde em torno de objetivos comuns, com planos de ação compartilhados, formações conjuntas e acompanhamento sistemático dos alunos.

Em síntese, a improvisação das funções de mediador e atendente terapêutico enfraquece o potencial emancipatório da educação inclusiva e perpetua desigualdades institucionais. Somente com clareza conceitual, regulamentação das atribuições e fortalecimento das redes colaborativas será possível construir escolas verdadeiramente inclusivas, espaços de aprendizagem, convivência e emancipação, onde a diferença seja reconhecida como potencial e não como obstáculo.

4. Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a inclusão educacional, embora consolidada como princípio legal e ético, ainda enfrenta entraves significativos em sua concretização. A coexistência de figuras como o Atendente Terapêutico (AT) e o Mediador Escolar, sem uma regulamentação clara de suas funções e limites, revela um campo tensionado entre os discursos de direitos e as práticas cotidianas nas instituições de ensino. Essa indefinição não é apenas operacional, mas simbólica, pois reflete a dificuldade histórica do Estado brasileiro em articular, de forma intersetorial, as políticas de educação, saúde e assistência social.

A falta de clareza conceitual sobre esses papéis tem contribuído para a manutenção de uma inclusão improvisada, caracterizada por soluções fragmentadas e paliativas, que transferem ao indivíduo, seja o profissional, o professor ou a família, a responsabilidade por um processo que deveria ser coletivo e institucional.

Nessa lógica, o profissional de apoio torna-se uma figura solitária, atuando muitas vezes sem respaldo técnico, pedagógico ou emocional, o que enfraquece o caráter emancipatório das políticas públicas.

Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato político, e toda prática educativa exige compromisso com a transformação social. A inclusão, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de adaptações técnicas, mas deve ser entendida como um projeto político pedagógico de emancipação humana, sustentado pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento das diferenças.

Mantoan (2015) reforça que a escola inclusiva não é aquela que apenas acolhe o aluno com deficiência, mas aquela que se reinventa diante da diversidade, reestruturando suas práticas, seus currículos e suas relações. Isso implica superar a visão assistencialista e substituí-la por uma pedagogia da presença e da convivência, em que todos aprendam com todos, em que o aluno com deficiência não seja visto como exceção, mas como parte constitutiva do coletivo escolar.

De forma complementar, Glat (2018) chama atenção para os riscos da inclusão burocratizada, em que a presença física do estudante é garantida, mas sua participação efetiva e seu desenvolvimento integral permanecem à margem. Para a autora, a inclusão verdadeira exige planejamento, formação continuada e redes colaborativas, que permitam à escola atuar com intencionalidade pedagógica e ética do cuidado.

Nesse mesmo horizonte, Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe a ecologia dos saberes como paradigma para as políticas públicas emancipatórias, segundo ele, o conhecimento científico deve dialogar com os saberes locais, pedagógicos e comunitários, reconhecendo a pluralidade epistemológica e a legitimidade das experiências vividas. No campo da inclusão educacional, essa perspectiva nos convida a valorizar o saber docente, o saber das famílias e o saber dos territórios como dimensões complementares e necessárias para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Assim, pensar a inclusão implica repensar a própria estrutura da escola, suas relações de poder e seus modos de produzir conhecimento. A presença do mediador e do atendente terapêutico só fará sentido se integrada a um projeto coletivo, construído em diálogo com professores, gestores, famílias e profissionais da saúde e sustentado por políticas públicas consistentes e intersetoriais.

Em síntese, o desafio da inclusão educacional não se limita à definição de funções, mas à reconstrução de sentidos: transformar o apoio individual em ação coletiva, o imprevisto em planejamento, e a presença em participação. Quando a escola reconhece o

outro como sujeito de direitos e de saberes, e quando o Estado garante as condições estruturais e humanas para esse reconhecimento, a inclusão deixa de ser promessa e torna-se prática de emancipação, justiça e esperança.

5. Referências Bibliográficas

AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Ed Fiocruz, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 04 de outubro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 06 de outubro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 10 de outubro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm Acesso em 10 de outubro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em 10 de outubro de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impresao.htm Acesso em 11 de outubro de 2025.

BUENO, R. C.; PASSOS, I. C. F. **O Acompanhamento Terapêutico, o território e a amizade**: caminhos entre as clínicas da desinstitucionalização. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 01–16, 2016. DOI: 10.5007/cbsm.v8i19.69053. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69053>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

GLAT, R. **Desconstruindo representações sociais**: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, p. 9-20, 2018.

GLAT, R; BLANCO, V.L. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed: UERJ, 2007.

MANTOAN. M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MAUER,S.RESNIZKY,S. **Territórios do acompanhante terapêutico**. São Paulo: Escuta, 2009.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente**: Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

O DISCURSO HUMORÍSTICO DE COMEDIANTES NEGROS: UMA ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA AO RACISMO?

Isabel Cristiane Jerônimo¹

Resumo: Este artigo investiga o modo de funcionamento do discurso humorístico produzido por comediantes negros ao abordar tópicos raciais em suas apresentações. No contexto atual, em que espetáculos de humor são amplamente veiculados em canais de TV e plataformas digitais, comediantes negros têm assumido o protagonismo de seus próprios discursos. A pesquisa levanta questões sobre os temas raciais escolhidos para gerar humor e examina se a mudança de posição desses sujeitos, de alvos de chacotas para produtores de conteúdo próprio, desencadeia um efeito de resistência ao preconceito racial. O *corpus* de análise constitui-se de apresentações de *stand-up comedy* de comediantes negros no *YouTube*. A metodologia está fundamentada na Análise do Discurso francesa, complementada por reflexões teóricas sobre questões raciais e humorísticas.

Palavras-chave: discurso humorístico; comediantes negros; resistência racial; *stand-up comedy*.

THE HUMOROUS DISCOURSE OF BLACK COMEDIANS: A STRATEGY OF RESISTANCE TO RACISM?

Abstract: This article investigates the functioning of the humorous discourse produced by Black comedians when addressing racial topics in their performances. In the current context, in which humorous performances are widely broadcast on TV channels and digital platforms, Black comedians have become the protagonists of their own discourses. This research raises questions about the racial themes chosen to generate humor and examines whether the change in position of these subjects, from targets of mockery to producers of their own content, triggers an effect of resistance to racial prejudice. The corpus of analysis consists of stand-up comedy performances by Black comedians on YouTube. The methodology is based on French Discourse Analysis, complemented by theoretical reflections on racial and humorous issues.

Keywords: humorous discourse; Black comedians; racial resistance; *stand-up comedy*.

¹ Professora doutora associada do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em estudos do discurso e da textualidade. Desenvolve e orienta projetos de pesquisa nos quais se entrecruzam negritude, racismo e discurso, dedicando-se à análise crítica das práticas discursivas e de seus efeitos de sentido na constituição das relações sociais.

Introdução

As tensões raciais permanecem presentes e atuantes no cotidiano da sociedade brasileira, enraizadas em condições sócio-históricas que têm como um dos discursos fundadores a escravidão de pessoas negras. Essas tensões se manifestam em diversas formas discursivas que atravessam o tempo e o espaço. Um campo em que essas manifestações são particularmente visíveis é o humor, no qual, historicamente, pessoas negras têm sido frequentemente representadas como objetos de ridicularização, perpetuando estereótipos e reforçando a desigualdade racial no chamado “país da cordialidade”

O objetivo central deste trabalho é investigar como a polêmica relação entre raça e humor se manifesta em apresentações de *stand-up comedy* produzidas e encenadas por comediantes negros, especialmente quando o tema central é a raça. Especificamente, buscamos analisar os efeitos de sentido gerados pelos tópicos raciais escolhidos por esses comediantes para suas piadas e como se dão as suas tomadas de posição em relação a esses temas. Como questões de pesquisa, enunciemos: a mudança de posição do sujeito negro, de alvo de deboche para produtor de seu próprio conteúdo, faz emergir um efeito de sentido de resistência ao racismo em suas narrativas? Quais temas raciais são mais frequentes nesse humor e como são ressignificados? Partimos do pressuposto de que o humor veiculado em shows de *stand-up* pode funcionar como manifestação de resistência negra ao racismo.

Este estudo se fundamenta na Análise do Discurso Francesa (AD), que permite compreender as relações entre discurso e ideologia. Autores como Guimarães (2009), Almeida (2019) e Mbembe (2018) oferecem uma base teórica crucial para analisarmos como questões raciais são representadas no humor, enquanto estudos sobre o discurso humorístico complementam essa análise, proporcionando uma compreensão das dinâmicas de poder e resistência presentes nos discursos dos comediantes negros. O artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica que embasará as análises; em seguida, os aspectos metodológicos e a análise do corpus. Na sequência, os resultados obtidos com as análises, seguidos pelas considerações finais.

1. Referencial teórico

1.1- Apontamentos sobre raça em perspectiva discursiva

Nesta seção, discutiremos os principais conceitos que sustentam a análise do discurso humorístico produzido por comediantes negros ao abordar questões raciais. Focaremos nas noções de raça, racismo e em alguns conceitos pertencentes à Análise do Discurso francesa (AD).

Inseridos nas relações semânticas que compõem o discurso fundador da escravidão, raça e racismo são dois conceitos importantes para um trabalho que tem por objetivo analisar o discurso humorístico produzido por comediantes negros. Trata-se de uma relevância de cunho sócio-histórico, que nos auxilia a compreender parte do contexto mais amplo em que esse discurso está inserido. Na perspectiva da Análise do Discurso, a produção de sentidos em torno dos conceitos de raça e racismo é profundamente influenciada pelas condições históricas e ideológicas em que esses discursos são formulados. Além disso, as diferentes posições que os sujeitos ocupam ao enunciar esses conceitos também desempenham um papel crucial na determinação dos sentidos produzidos. Como nosso intuito não é fazer um tratado a respeito desses dois conceitos, interessa-nos apontar alguns aspectos que colaborem para a discussão posterior acerca de como as diferenças raciais podem organizar as relações entre sujeitos nesse tipo de discurso.

No Brasil, a ideia de raça continua a ser um conceito de extrema relevância, apesar de o discurso científico moderno ter refutado qualquer base biológica para essa categoria. A raça persiste como uma construção sócio-histórica, profundamente enraizada nas relações de poder, gerando efeitos de sentido que influenciam as interações sociais e os discursos contemporâneos. De acordo com Guimarães (2009, p. 11), a noção de raça restringe-se ao mundo social, atuando em prol de alguma ideologia, visto que não há correlação entre cor da pele e características culturais, comportamentais ou cognitivas de um povo, como se pensava em estudos pseudocientíficos do século XIX. Assim, “O racismo é uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como intrínsecas.” (Guimarães, 2009). Complementando essa visão, Almeida (2019) afirma que o racismo se constitui como parte da estrutura do país, decorrência do modo naturalizado como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares. Mbembe (2019, p.

68-69) acrescenta um outro aspecto importante que perpassa os dois conceitos mobilizados pelos autores, o inconsciente:

Raça e racismo fazem parte dos processos fundamentais do inconsciente, ligados aos impasses dos desejos humanos: apetites, afetos, paixões e temores. São simbolizados pela lembrança de um desejo originário frustrado ou então por um trauma cujas causas muitas vezes nada têm a ver com a pessoa que é a vítima do racismo. Por outro lado, a raça não diz respeito apenas ao mundo sensorial, é uma maneira de estabelecer e afirmar poder.

Pensando na produção de discursos que envolvem diferenças raciais, essa intervenção do inconsciente de que nos fala Mbembe, aliada aos conceitos de raça e racismo, vai ao encontro do chamado “esquecimento ideológico”, apontado por Pêcheux (2014), pelo qual um sujeito é afetado quando produz seus dizeres. Esse esquecimento é estruturante na constituição do sujeito e faz com que ele, afetado pela ideologia, sem ter consciência disso, tenha a ilusão de ser a origem daquilo que diz e de controlar os sentidos. O autor francês nos diz, contudo, que o sujeito apenas retoma sentidos pré-existentes para constituir seus enunciados, os quais são determinados pela forma como estão inscritos na história e na língua. Outro esquecimento que afeta esse sujeito e que se relaciona ao primeiro é o esquecimento enunciativo, o qual produz “a impressão da realidade do pensamento, uma ilusão referencial que nos faz acreditar que o que dizemos não poderia ser dito com outras palavras, estabelecendo uma relação natural entre palavra e coisa” (Orlandi, 2000, p. 35). Este segundo esquecimento atua no sujeito de forma semiconsciente. Inserido em uma dinâmica social complexa perpassada pelo racismo, interessa-nos compreender como se dá esse processo de subjetivação que constitui o sujeito negro que enuncia da posição de comediante.

Ainda tratando da ideia de racismo, é importante pontuarmos que o Brasil foi o último país a libertar os cativos nas Américas e tem na escravidão as origens da desigualdade provocada pela experiência colonial. Como nos diz Césaire (1978, p. 25), “colonização= coisificação”. Tal reificação é um dos componentes do racismo contra o negro no Brasil, prática que perpetua desigualdades materiais e simbólicas, classificações, hierarquias baseadas no conceito de raça, tendo a cor da pele e os traços fenotípicos negroides como características desvalorizadas, tornando legítimas diferenças que não definem espécies. Para Veiga (2019, p. 244), “O sucesso da colonização se baseia na

capacidade não apenas de colonizar territórios geográficos, mas na capacidade também de colonizar territórios existenciais, o inconsciente”. Ao encontro dessa afirmação, acrescentamos a visão de Sousa (1983, p. 6) sobre efeito do racismo na relação do negro com o próprio corpo:

A partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo-próprio. Daí por diante, o sujeito vai controlar, observar, vigiar este corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. A amargura, desespero ou revolta resultantes da diferença em relação ao branco vão traduzir-se em ódio ao corpo negro.

Dessa forma, o imaginário social brasileiro, construído com base em um viés escravagista, compõe-se basicamente de características negativas em relação ao negro (malandro, ladrão, preguiçoso, hipersexualizado, feio, pouco capaz etc.), colocando-o em um lugar de subalternidade e desumanização. Quase sempre, quando lhe são atribuídas características positivas, estão associadas à execução de alguma atividade que exija habilidades físicas, não intelectuais. Em contrapartida, o grupo branco se constituiu como desracializado, o padrão dominante da sociedade oriundo de uma visão sócio-histórica europeia, detentora do imaginário social formado por características positivas ligadas à inteligência, ao comando, à beleza, ao poder.

A hegemonia do grupo branco, portanto, “é uma forma de poder baseada na liderança em muitos campos da atividade de uma só vez, para que sua ascendência obrigue o consentimento generalizado e pareça natural e inevitável.” (Hall, 2016, p. 193). À dominância do grupo branco dá-se o nome de “Branquitude”. “A branquitude é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente.” (Sovik, 2009, p. 50). Sendo assim, participar da branquitude significa usufruir de privilégios de ordens diversas na sociedade brasileira e determinar os lugares possíveis de serem ocupados por negros, brancos e não brancos.

De modo panorâmico, esses apontamentos nos ajudam a entender o contexto sócio-histórico e ideológico mais amplo em que as relações estruturantes entre negros e brancos se constroem em nossa sociedade. Essa tensa relação produzida discursivamente pelo entrelaçamento da língua com a história gerou uma repetibilidade de discursos negativos acerca do imaginário sobre os negros e positivos em relação aos brancos, estabilizada por

meio de uma memória discursiva, de natureza social, que afeta o sujeito do discurso pelo já citado esquecimento. Pêcheux (2007, p. 52) afirma que:

a memória discursiva estrutura a materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização. Face a um texto que surge como acontecimento a ler, ela vem restabelecer os implícitos de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Para Indursky (2011, p. 71), “O fundamento dessa memória é a regularização dos sentidos. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico que são retomados, repetidos, regularizados.” Essa noção aparece também em Courtine (2009, p. 105), para quem “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos.”

Apesar de a memória discursiva caracterizar-se pelo repetível, essa estabilidade dos sentidos não é imutável e pode ser quebrada por um acontecimento discursivo novo, deslocando e desregulando os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. O acontecimento discursivo, como afirma o próprio Pêcheux (2012, p. 17) é “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Há um remexer nas redes de significação históricas que afeta sujeitos e sentidos, produzindo novas possibilidades. Dessa forma, os sentidos podem se movimentar quando são produzidos a partir de uma outra posição-sujeito ou de outra matriz do sentido que se organiza e estabelece o que pode ou não ser dito em determinada Formação Discursiva (FD), sempre filiada a uma Formação Ideológica (FI). Segundo Pêcheux (2014, p. 146-7):

(...) as palavras, expressões, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos *formação discursiva* aquilo que numa *formação ideológica* dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.

Como já mencionado, os sentidos sempre podem se tornar outros e novos discursos podem ser produzidos. Conjunturas históricas podem provocar reações discursivas de um grupo oprimido racialmente ou de parte dele, já que nunca é possível falar em homogeneidade na esfera do humano. Assim, o sujeito pode se voltar contra a ideologia

dominante da FD em que ele estava inserido, separando-se dela por meio da “luta contra a evidência ideológica, duvidando, questionando, distanciando-se dela” (Pêcheux, 2014, p. 199). Considerando o que Pêcheux denomina como “tomada de posição”, “O sujeito contraidentifica-se com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva” (Pêcheux, 2014, p. 200). Ou, ainda, pode acontecer de o sujeito se desidentificar da ideologia com a qual estava de acordo, identificando-se com outros saberes, criando novos sentidos para práticas discursivas sedimentadas.

A discussão teórica apresentada permitirá compreender como os discursos humorísticos de comediantes negros se situam em um campo tensionado pela memória discursiva de uma sociedade marcada pelo racismo. Na análise posterior, examinaremos como esses discursos se conformam ou resistem a essas memórias e formações ideológicas, explorando suas potencialidades críticas.

1.2 Estereótipos, humor, *stand-up comedy*

Referência nos estudos sobre o cômico, Bergson (2004) afirma que a função do riso é ser sempre um pouco humilhante para quem é seu objeto, já que o riso é, de fato, uma espécie de trote social. Devido às questões sócio-históricas anteriormente apontadas, não é difícil inferir que pessoas negras sempre tenham se constituído em nosso país como matéria-prima para tal trote. Há vários exemplos, mas um marcante pela longevidade e audiência eram os esquetes do programa humorístico *Os trapalhões*, atração que estreou na Rede Globo, em 1977, e perdurou por 18 anos na emissora, com muito sucesso junto ao público. No programa, os personagens negros Mussum, interpretado por Antônio Carlos Bernardes Gomes, e Tião Macalé, interpretado por Augusto Temístocles da Silva Costa, eram frequentemente ridicularizados nas cenas por sua cor de pele e aparência física (Tião Macalé, além de negro, era uma figura desdentada). Muitas vezes, eram caracterizados como bêbados, pouco inteligentes, rejeitados pelas mulheres, típico apelo humorístico baseado em estereótipos. Esse humor de que os negros eram (e ainda são) o alvo, atravessava ideologicamente grande parte da sociedade, dissimulando seu funcionamento, fazendo com que fosse percebido como natural e independente das relações sociais, culturais, políticas e históricas, como se existisse ideal e neutro, pronto para ser utilizado pelos sujeitos, sem implicações. Esse humor, baseado em estereótipos,

atravessa ideologicamente grande parte da sociedade, dissimulando seu funcionamento, visto como natural e independente das relações sociais, culturais, políticas e históricas, como se existisse ideal e neutro, pronto para ser utilizado pelos sujeitos, sem implicações.

Os estereótipos, ao serem mobilizados, não apenas geram riso, mas também desempenham funções sociais complexas, reforçando ou desafiando normas culturais. De acordo com Hall (2016, p. 173), “(...) ‘estereotipado’ significa reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas, o sujeito é visto por traços específicos, que são amplificados.” Assim, “a estereotipagem essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’” e contribui para separar o que é considerado normal do anormal, o aceitável do inaceitável. Nessa classificação, a desigualdade de poder atua em favor da cristalização do estereótipo, definindo aqueles que foram excluídos da norma estabelecida como o “Outro” (Hall, 2016). Complementando essa visão, Moreira (2019, p. 60) afirma que “os estereótipos cumprem uma função ideológica, porque permitem a reprodução de relações assimétricas de poder existentes em uma sociedade”.

Como não há imutabilidade dos sentidos, os estereótipos também podem atuar favoravelmente em relação à visão que se tem de alguns grupos sociais. Entretanto, quando relacionamos negro/humor, eles frequentemente atuam de modo a reiterar visões negativas e preconceituosas, fazendo isso de modo hiperbólico. De acordo com Moreira (2019, p. 31), “O humor racista é um meio de propagação da hostilidade racial e faz parte de um projeto de dominação que chamaremos de racismo recreativo”. Essa recorrência dialoga com o que afirma Bhabha (1998), para quem o estereótipo é uma das importantes estratégias discursivas do colonialismo, garantindo a fixidez na construção da alteridade. Presente na memória discursiva e passível de atualização, a repetição desses estereótipos colabora para a internalização de visões negativas, concretizando-se como estigmas nas relações sociais, “responsáveis pela construção de identidades culturalmente desprezadas, porque designam pessoas supostamente diferentes ou inferiores”. (Moreira, 2019, p. 62). Como os estigmas estão associados às relações de força e poder sociais, membros dos grupos discriminados em uma sociedade racista podem internalizá-los, de forma inconsciente, corroborando as expectativas sociais pautadas pelo padrão branco, gerando um impacto em relação à sua identidade e ao modo como esses sujeitos se relacionam com o mundo.

Para Fonseca (1994), as piadas racistas surgiram no período pós-abolição, atuando como mais uma forma de resistência à integração do negro na sociedade brasileira. Muitas delas ainda podem ser ouvidas, de forma parafrástica, proferidas em condições de produção atuais, como em plataformas de vídeos ou nas redes sociais, em perfis específicos. Entretanto, não é o riso provocado pelo humorista branco que interessa a este trabalho, mas o funcionamento discursivo dos textos produzidos por comediantes negros, os quais são sujeitos de seus discursos em suas apresentações de *stand-up comedy*. Inserido no domínio do discurso humorístico, o gênero *stand-up comedy* caracteriza-se como um espetáculo no qual o comediante se apresenta sem figurino, cenário, ou qualquer recurso teatral, apenas em pé e com um microfone na mão, tecendo seus comentários sobre fatos cotidianos. De acordo com Soares (2013, p. 484), este tipo de humor:

(...) difere de todas as outras modalidades de shows humorísticos por carregar a indelével propriedade de versar sobre a vida coloquial, sobre os mais prosaicos acontecimentos sociais, e tem sua legitimação no reconhecimento dos que assistem a ele e riem dos relatos do humorista.

De acordo com Moreira (2015), os roteiros de comédia *stand-up* são feitos pelos próprios comediantes, que criam uma história baseada na observação de algo do cotidiano, com o intuito de fazer a plateia rir. Para isso, costuram várias piadas numa sequência a partir de temas controversos. Os textos devem ser autorais, constituírem-se a partir de tópicos de observação, sem a utilização do recurso a piadas prontas. Dessa forma, os comediantes são “proprietários” de suas piadas. Em relação ao contexto de produção mais estrito, esse tipo de atividade é realizada, muitas vezes, em locais menos formais, como bares, clubes de comédia, embora possa acontecer em teatros maiores, a depender da popularidade do artista. Nesse ambiente informal, a quarta parede inexistente, e a disposição dos assentos para a audiência, em relação ao palco, deixa claro que a interação entre os interlocutores é quesito fundamental. A plateia interage com o comediante e negocia com ele o estabelecimento dos sentidos de seus dizeres.

Pensando esse humor em uma perspectiva mais ampla, e considerando os propósitos comunicativos de um roteiro de *stand-up*, não se pode dizer que tenha como natureza e função a criticidade. Não é por ser uma ferramenta potencial de contestação de ideias que todo artista está disposto a trazer discussões contrárias ao *status quo* para as

suas apresentações. Ao contrário, em alguns casos, os preconceitos e o ataque às minorias aparecem em profusão, gerando risos histéricos. Como afirma Possenti (1998, p. 49):

O humor nem sempre é progressista. O que caracteriza o humor é o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica, revolucionária, contrária aos costumes arraigados e prejudiciais. O humor pode ser extremamente reacionário quando é uma forma de manifestação de um discurso veiculador de preconceitos (...).

Assim, embora o humor ofereça um espaço para a transgressão discursiva, ele também pode funcionar como um mecanismo de reafirmação das ideologias dominantes, especialmente quando se apoia em estereótipos. Nesse sentido, é crucial analisar em que medida o humor pode ser efetivamente subversivo, no âmbito racial, ou apenas cooptado pelas mesmas estruturas de poder que pretende criticar.

O *stand-up* é um tipo de prática discursiva em que o enunciador tem o poder de ser protagonista e de se posicionar por meio de seus próprios textos a uma determinada audiência. A estrutura social/racial, que funciona como um dique à presença do “outro” em espaços distintos dos demarcados, fez com que as subjetividades negras pudessem ser manifestadas nesse contexto depois de os homens brancos já figurarem no campo com destaque, mais ou menos desde os anos 2010, quando houve uma expansão do *stand-up comedy*, embora existisse esse tipo de manifestação artística desde os anos 2005, em que humoristas brancos, como Danilo Gentili, Rafinha Bastos e Fábio Porchat, já tinham destaque.

Vivenciando condições sócio-históricas que lhe possibilitam se apropriar da palavra, o comediante negro, agora autor/produtor de seu dizer, instiga-nos a refletir de que forma se dá a construção do seu discurso sobre aspectos raciais, estando ele nesta posição autônoma. De acordo com Orlandi (2007), um autor constitui seu enunciado a partir de uma história de formulações já enunciadas. Ele repete já-ditos para construir o seu dizer, mas os historiciza, ao mesmo tempo, inscrevendo suas formulações no interdiscurso. Essa repetição é histórica, condição para que seja interpretável para o seu público. Assim, procuraremos desvelar como se dá o funcionamento desse tipo de humor, observando a escolha de temas dos comediantes negros para discursivizar aspectos raciais e as tomadas de posição acerca de suas escolhas, as quais implicam um posicionamento ideológico.

2. Aspectos metodológicos

Selecionamos apresentações de cinco comediantes negros que atuam no *stand up comedy*. Vamos denominá-los como C1, C2, C3, C4 e C5, já que não nos interessam os indivíduos empíricos, mas a posição da qual enunciam. Para a escolha desses comediantes, partimos da palavra-chave “comediantes negros stand up” e seguimos as sugestões apresentadas pela plataforma para selecionar o *corpus*. As apresentações escolhidas estão alocadas na plataforma de vídeos *You Tube*. A fim de compreendermos o estilo do humorista, assistimos a mais de uma apresentação de cada um. Por meio de ferramentas de inteligência artificial (*Turbo Scribe e Transkriptor*) e realizando eventuais correções, os recortes dos espetáculos foram transcritos. A metodologia de análise é baseada na Análise do Discurso. Dessa forma, selecionamos das transcrições sequências discursivas para que possamos responder à pergunta de pesquisa do trabalho: a mudança de posição desse sujeito negro, de alvo de deboche para produtor de seu próprio conteúdo, faz emergir um efeito de sentido de resistência frente ao preconceito racial?

3. Análise do *corpus* – Condições de produção imediatas

As apresentações analisadas foram disponibilizadas na plataforma de vídeos *YouTube*, mas ocorreram originalmente em diferentes contextos de produção, desde canais de comédia populares, como o *Comedy Central*, até pequenos Clubes de Comédia e teatros maiores, conforme a visibilidade do humorista. Essas diferentes condições de produção influenciam diretamente a recepção e os efeitos de sentido das piadas, uma vez que o público e o contexto variam significativamente conforme o local. As postagens na plataforma datam de 2017, 2019 2021 e 2024. Em todas as apresentações, há a presença de plateia, a qual participa do evento muito próxima fisicamente ao comediante, já que uma das características desse tipo de *performance* é a inexistência da chamada “quarta parede”.

A plateia, nas apresentações, parece ser heterogênea, composta por pessoas negras e brancas, o que reflete a diversidade da audiência de *stand-up comedy*. No entanto, em apresentações televisionadas, como no canal *Comedy Central*, a plateia observada era majoritariamente branca, o que pode influenciar os efeitos de sentido e a dinâmica entre comediante e público, especialmente quando se trata de temas raciais. Como a intersecção entre classe e raça em nosso país é relevante e as pessoas negras quase sempre constituem

os estratos economicamente mais baixos, isso nos faz presumir que não sejam o público predominante nesses eventos. Nos vídeos, observa-se que esse público-alvo reage o tempo todo com risos às histórias contadas pelos comediantes, em nenhum momento há uma reação contrária ao que é dito, algo como vaia ou silêncios.

Como é exigido deste gênero discursivo, os textos são autorais. O sujeito negro, autor de seus roteiros humorísticos, torna-se responsável por aquilo que diz. Investigando discursivamente o modo como eles trabalham as questões raciais, percebemos que os efeitos de sentido humorísticos não são alcançados da mesma forma, por isso os dividimos em dois grupos. O primeiro, formado pelos três primeiros comediantes, apresenta uma identidade humorística convencional, utilizando-se de tema tabu e dos estereótipos, de modo parafrástico, para fazer rir; já o segundo grupo, constituído pelos dois últimos comediantes, também emprega estereótipos, mas opta por uma descontinuidade dos sentidos arraigados.

3.1- O humor negro convencional

3.1.1- A escravidão negra como piada

Uma característica central da comédia *stand-up* é a criação de riso e descontração. No entanto, ao selecionar a escravidão negra como tema para suas piadas, três dos cinco comediantes negros analisados recorrem a uma memória discursiva carregada de dor e sofrimento histórico. Essa escolha levanta questões sobre como o humor pode, ao mesmo tempo, desafiar e reforçar estereótipos raciais, dependendo da forma como o discurso é estruturado e recebido pelo público. Levando-se em conta a historicidade que emerge dessa referência, é preciso considerar que este é um país que conviveu com o sistema econômico escravocrata por mais de três séculos, deixando marcas indelévels em nossa sociedade, sendo o racismo a maior delas e, por conseguinte, a construção da branquitude como um lugar de poder em detrimento do grupo negro. Ao utilizarem a escravidão negra como memória discursiva para a formulação de suas piadas, esses sujeitos, inscritos no espaço socioideológico do humor, desafiam a barreira da censura tácita relativa ao tema por meio do deslocamento de já-ditos relacionados a uma história de dor, sofrimento, subjugação e reificação humanas. Nessa deriva, buscam silenciar esses sentidos (ou esquecê-los), atualizando-os nesta formação discursiva da qual enunciam:

(C1) SD- (...) E sabe que quando você vai fazer uma viagem pro exterior, a primeira coisa que você tem que fazer é pegar umas dicas com um amigo rico que já tenha viajado, né? E naquela época, faz tempo isso, **não tinha rico preto no Brasil, só o Pelé**. Mas eu não tinha intimidade com ele. Aí eu tive que pegar uma dica com um amigo rico, branco e descobri que dica de viagem amigo branco não serve para viagem de preto. Primeira sugestão que me deram foi assim pô, já que você não conhece nada, você podia fazer uma viagem pelo Caribe, um cruzeiro, sabe passear de navio? Aí eu tive que explicar para o cara: olha só aqui, meu pessoal não se dá muito bem com o negócio de viagem de navio, sabe? Não é uma boa. É que eu tenho uns antepassados que há uns 300 anos foram fazer um cruzeiro na África. Rapaz, deu muito ruim, cara, deu muito ruim. Cancelaram a viagem de volta, só deu merda, cara.(...).

Na SD mencionada, o comediante negro ocupa a posição de um sujeito que fala com base em uma experiência marcada pela racialização e pelas desigualdades socioeconômicas no país. Ele se posiciona como um indivíduo ciente dessas diferenças sociais e raciais que moldam histórias de viagem, destacando a discrepância entre as experiências de pessoas negras e brancas. O enunciado, de forma “irônica”, evoca memórias discursivas associadas à escravidão e ao tráfico transatlântico de pessoas negras, o qual se estendeu por mais de três séculos. Podemos observar isso pela seleção dos sintagmas “cruzeiro na África” e “viagem de navio”, os quais fazem alusão direta à violenta história de escravidão, atualizando em um cenário moderno de viagem traumas históricos.

O emprego da primeira pessoa em “meu pessoal” e “eu tenho uns antepassados” na formulação do dizer marca a identidade negra, evidenciando o pertencimento do sujeito ao grupo que se constitui como objeto da piada. Reforçam-se também as relações de poder e exclusão ao expor como as dicas de viagem oferecidas por um “amigo rico, branco” não são adequadas para uma pessoa negra, devido às experiências distintas de mobilidade e acesso, sugerindo que o capital cultural e as expectativas sociais dos brancos não se aplicam da mesma forma a pessoas negras, devido às suas histórias e posições sociais. Da mesma forma, a sequência “não tinha rico preto no Brasil, só o Pelé” carrega consigo um silenciamento histórico das realizações e presenças negras em espaços de poder e riqueza no Brasil.

C2- SD- E a história da capoeira é legal, você sabe, né? Os negros criaram aquilo ali, era uma dança. O que já prova que **os brancos escravizaram os negros não foi por inteligência, foi pela força mesmo**. Porque junta aqueles negão rodando o pé alto, vira pra eles e fala: é uma dança! Não, tá de boa, é uma dança.

O C2 desloca para a formação discursiva humorística a relação de poder entre brancos e negros oriunda da escravidão, enfatizando que a dominação dos brancos sobre os negros foi motivada pela força física dos negros e não pela inteligência deles. Essa afirmação, em tom jocoso, retoma aspectos da memória discursiva que construiu, pela repetibilidade, a imagem do negro como um indivíduo pouco inteligente, incapaz de atender às demandas intelectuais, constituindo-se apenas como um corpo reificado para o trabalho, herança de um pensamento colonial com a qual o sujeito comediante negro, atravessado pelo esquecimento ideológico, corrobora ao proferir esse dizer.

C3- SD- E... Eu percebi uma coisa... **A Princesa Isabel...** cara... Eu gosto muito dela... Por uma razão óbvia... Porque, pensa comigo... **Se eu conto uma piada errada, e a gente tá naquela época... Porra, minhas costas iam tá tudo marcadas agora...** Entende? Então, eu gosto dela por causa disso... **Porque ela liberou nós,** tá ligado? (...) Agora, eu acho que ela vacilou no jeito que ela fez o bagulho... Porque ela pegou e falou assim... Ah, os caras tão aí, né? Comendo do bom e do melhor... De graça... Tem casa, moradia... Não... Bora acabar com essa mamata aí... Não... Partiu, senzala... Foda-se... Pode ir embora... E ela liberou nós, tá ligado? **Só que ela não liberou e deu um curso no Sebrae pra gente,** entendeu? Ela não fez isso... Ela só pegou e falou... Foda-se... Seja livre... **E naquela época não tinha um programa do Gugu pra salvar nós... Não tinha um de Volta Pra Minha África...** Não tinha... Foda.

A sequência discursiva do C3 o coloca em uma posição de sujeito crítica em relação à história oficial e à figura da Princesa Isabel. De forma irônica, ele subverte a narrativa dominante, que tende a glorificar a princesa como uma libertadora, ao destacar as falhas e as consequências inadequadas dessa libertação que abandonou os negros à própria sorte (“ela liberou nós”). Ainda nessa esteira, o uso do sintagma “um curso no Sebrae” revela a ausência de políticas públicas ou de apoio para que os negros pudessem se reintegrar à sociedade de maneira digna. A referência ao “programa do Gugu” e ao “de Volta Pra Minha África” subverte ainda mais a narrativa histórica, utilizando referências contemporâneas de programas de auditório assistencialistas para destacar a precariedade e o desamparo dos negros no pós-abolição. Tal qual C1, o uso da primeira pessoa está presente, ressaltando a posição de sujeito negro da qual enuncia e de membro do grupo do qual faz parte (uso de “eu” e “nós”).

A despeito de apresentar um efeito de sentido crítico em relação a certos fatos históricos, de apontar relações de poder e desigualdades sociais motivadas pela raça, ao tomarem a escravidão como tema possível para o campo do humor, observa-se certa banalização em relação à história cruel vivenciada por um povo. Metaforizar em seus roteiros a ideia de transporte de pessoas negras escravizadas em navios insalubres por

“cruzeiro” ou “viagem de navio”; reafirmar teses pseudocientíficas do século XIX que preconizavam a baixa inteligência de pessoas negras ou, como nos diz C3, “Se eu conto uma piada errada, e a gente tá naquela época... Porra, **minhas costas iam tá tudo marcadas agora**”, naturalizando os castigos físicos sofridos pelos negros e os atualizando no momento da enunciação não parece ser usual, ainda mais em se tratando de sujeitos negros. Por que isso se torna possível? Em primeiro lugar porque, nesta Formação Discursiva que estamos chamando de convencional, esses efeitos de sentido gerados por temas-tabu não são vistos como impensáveis ou *non-senses*. Por conseguinte, a fim de gerar um efeito de humor, esses comediantes mantêm-se interpelados pela formação ideológica dominante em termos raciais, o que não os faz subverter os sentidos

Outro aspecto importante que pode explicar a presença de tema-tabu como fonte de humor é o jogo de imagens que se estabelece entre o sujeito negro comediante e o público-alvo, pois, unidas aos aspectos ideológicos, as formações imaginárias contribuem para a constituição dos sentidos. De acordo com Pêcheux ([1969]1993), todo o processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, entendidas como regras de projeção existentes em qualquer formação social, a partir das quais as relações entre as situações e as posições podem ser estabelecidas. Assim, ao construir seu discurso, o comediante negro, ciente das expectativas e estereótipos que o cercam, projeta uma imagem de si mesmo que dialoga com a memória discursiva dominante associada à raça. Esse movimento de antecipação reflete o que Pêcheux (2014) denomina de “esquecimento ideológico”, em que o sujeito, mesmo sem total consciência, recorre a discursos pré-existentes para se posicionar em uma formação discursiva que simultaneamente o interpela e o delimita.

Neste jogo de imagens, os comediantes deste grupo sentem-se à vontade ao discursivizar em seus roteiros os temas raciais mais sensíveis, adotando uma perspectiva de humor sem limites. Por serem negros, veem-se a si mesmos como sujeitos autorizados a mobilizar a linguagem e deslocar efeitos de sentidos de sofrimento que dizem respeito ao grupo do qual fazem parte. Em relação ao sujeito-ouvinte, o cliente, possivelmente constituído por uma plateia de maioria branca, o sujeito-comediante o considera como alguém que está ali para se divertir, acima de qualquer outro propósito. Em relação ao objeto da piada, para ambos, o assunto é sensível. Muito possivelmente, o sujeito-ouvinte não tem como expectativa ouvir piadas sobre escravidão, pois também possui uma

imagem da história do povo negro construída neste país, mas durante a apresentação, solta as amarras da censura e se deixa levar pelo riso, sentindo-se autorizado pela própria figura do comediante.

Esse tipo de humor “politicamente incorreto às avessas” utiliza a própria vivência dolorosa do povo negro como matéria-prima para piadas, criando uma dinâmica complexa de identificação entre o comediante e a plateia. Os sujeitos brancos, por condições sócio-históricas e por serem interpelados pela ideologia racial dominante, veem a si mesmos nesta cenografia em posição superior àquilo que ouvem e riem num ato de liberação de um prazer socialmente sufocado. Como estão afastados da experiência racializada do comediante negro, riem justamente por ocuparem posição de poder nas relações sociais. No caso de sujeitos negros ouvintes, esses podem compartilhar ou não do riso, dependendo da forma como são interpelados pela ideologia dominante. Dessa forma, tais piadas, quando enfocam agruras da escravidão, fazem com que os sujeitos comediantes posicionem-se ideologicamente de um modo conservador em relação ao tema e à audiência, identificando-se com a formação ideológica racista imposta pela memória discursiva que compõe seus dizeres.

3.1.2- O uso dos estereótipos

O emprego de estereótipos como matéria-prima para a criação de piadas não é novidade, principalmente em um humor convencional. Destacamos algumas subcategorias encontradas no *corpus* que julgamos relevante comentar:

- Negro e aspecto socioeconômico

C1- SD- (...) Agora, meus vizinhos estão com um péssimo hábito. **Eles chegam de carro, largam de qualquer jeito na rua e jogam a chave lá em casa pra eu manobrar. E quer saber? Eu acabo manobrando mesmo, porque eu já disse não sou dali. Eu sou da Vila da Penha, um subúrbio, entendeu?** Eu vim conhecer a Zona Sul quando eu conheci meus amigos do Casseta, (...) **meus amigos branquinhos da Zona Sul, né?** (...)

O estereótipo do negro pobre/serviçal circula em nossa sociedade devido às condições socioeconômicas da grande maioria da população desse grupo ser desfavorecida. Dessa forma, a relação entre raça negra/classe baixa se estabelece, gerando saberes que se propagam e se repetem nos mais variados discursos, perpetuando esse sentido. Consequentemente, o humor também se vale dessa imagem social, a fim de torná-la algo jocoso. Aqui, o sujeito comediante conta um episódio baseado em sua vida,

afirmando ter tido ascensão social e financeira, tornando-se morador de um bairro de elite, o que poderia ser um caminho narrativo para o clímax da piada (denominado de *punch-line*), com vistas à inversão do estereótipo. No entanto, isso não ocorre, pois a memória discursiva é empregada a fim de se aliar ao discurso dominante que o aproxima da audiência para fazê-la rir.

Ao afirmar que seus vizinhos deixam a chave para ele estacionar, considerando-o o motorista do condomínio pela sua cor de pele, ele afirma: *“Eu acabo manobrando mesmo, porque eu já disse não sou dali. Eu sou da Vila da Penha, um subúrbio, entendeu, Eu vim conhecer a Zona Sul quando eu conheci meus amigos do Casseta, (...) meus amigos branquinhos da Zona Sul, né?”*. Assim, assume e aceita a condição de não estar na mesma posição que os brancos, ainda que resida no mesmo condomínio, vê-se como o outro, como o suburbano em meio à elite branca do Leblon, e considera como seu o papel de servir os condôminos brancos, mantendo a cisão raça/classe. O riso não ocorre estimulado por uma inversão da ideia redutora e sedimentada das posições sociais, mas pelo compartilhamento dos saberes repetidos a respeito da hierarquia das raças no país.

C1 (II)- SD- Aí quando o Casseta bombou, realmente entrou uma grana legal. Eu fui e comprei essa casa. E antes de me mudar eu fiz uma reforma. E nessa reforma eu mandei botar uma puta de uma entrada de serviço (...) E eu investi pesado. Não é só mármore, é vidro, tal, madeira de lei, maçaneta banhada a ouro, o escambau. **Ô cara, ficou sensacional e eu tenho um orgulho, porque é a melhor entrada de serviço do Rio de Janeiro. Pô! E eu só uso ela, né? Porque se eu entrar pela social, o meu cachorro me morde.** É isso aí, minha gente! Valeu, com prazer.

Neste segundo recorte discursivo do mesmo humorista, é utilizada a mesma relação, mas a piada se refere à entrada da área de serviço para a qual o sujeito comediante sempre era destinado quando ia visitar os amigos na Zona Sul. Quando comprou a sua casa, fez questão de construir uma entrada de serviço bastante sofisticada: *“(...) a melhor entrada de serviço do Rio de Janeiro. Pô! E eu só uso ela, né? Porque se eu entrar pela social, o meu cachorro me morde.”* A manutenção de um conteúdo racial partilhado entre os interlocutores, já que “todo mundo sabe o que é ser um negro neste país”, parece ser garantia de riso da plateia. Assim, o efeito de sentido humorístico constrói-se pela relação entre um traço da identidade negra presente na formulação (*Eu acabo manobrando mesmo, Eu sou da Vila da Penha, um subúrbio*), pela diferença entre os sujeitos (*Eu # meus amigos branquinhos da Zona Sul*) e pelas relações de poder (*“a melhor entrada de serviço do Rio de Janeiro, eu só uso ela, né”*).

- Negro e características físicas

C3- **Eu sou o negro mais falso que vocês já viram na vida de vocês, velho, eu nem tenho a rola grande, bicho.** Foda, deixa eu ficar a mão no bolso aqui pra dar a disfarçada. Pra vocês terem uma ideia, uma menina me apelidou de **japonego**, tá ligado? Porque... Ó, tá vendo? Essa risada é daqueles negão raiz mesmo, tá ligado? Aquele que tem a rola boa, que se desenrolar vem aqui na minha boca, sabe aquela rola? Negão ali, ó, tá rindo, ele sabe que tem a peça boa, porque o dele deve ser aqueles diamante negro de barra. O meu é tipo um choquito, só que ele já vem mordido, quer dizer, não... Vocês tinham que ter mais respeito, é da minha rola que vocês estão rindo.

Em C3, temos um recorte discursivo que recupera um dos estereótipos mais repetidos acerca do homem negro em nossa sociedade: o órgão genital avantajado. Na materialidade linguística, vemos: “*Eu sou o negro mais falso que vocês já viram na vida de vocês, velho, eu nem tenho a rola grande, bicho*”. A ausência de pênis grande (aqui denominado *rola*), de acordo com o humorista, constitui-o como um falso negro, já que seria desprovido de um dos traços de masculinidade que comporiam a identidade negra. A construção desse traço que constituiria o negro como “macho” foi forjada desde a escravidão, inserida em condições de produção colonialistas que, por relações de poder e força, reduziu o negro ao aspecto físico. Reificado, foi considerado apenas como um corpo para o trabalho, um corpo hipersexualizado. “Os brancos frequentemente fantasiavam sobre o apetite sexual excessivo e sobre as proezas dos negros, que eles tanto temiam e secretamente invejavam (Hall, 2016, p. 198).

Essa historicidade passa pelo processo do duplo esquecimento e o sujeito humorista enuncia em seu dizer esta representação de forma parafrástica, sem realizar um novo trabalho com os sentidos, apenas em acordo com a forma-sujeito dessa formação discursiva ainda dominante que vê como natural a imagem do negro bem-dotado. Mantendo-se em um “regime racializado de representação” (Hall, 2016) para a construção de sentido de sua piada, na qual predominam a simplificação e a generalização precipitada sobre os grupos, ele formula linguisticamente a comparação dos negros com os indivíduos do grupo japonês, os quais ocupariam o polo oposto em relação ao tamanho do membro, ideia também corrente na sociedade. Por isso, ele teria sido chamado de “japonego”.

Já C2 opta pela conexão com o público lançando mão da piada sobre o cabelo do negro, um dos traços físicos mais estigmatizados na sociedade e um importante símbolo de identidade. A construção do sentido do *cabelo ruim, impermeável*, ocorre em oposição ao “cabelo bom”, relativo ao padrão branco. Novamente, o humor se constrói pela

reafirmação dos sentidos dominantes, sem uma preocupação com a criação de um efeito metafórico que favoreça o grupo negro.

C2- SD- Todo mundo olhava pra mim e falava, **seu cabelo é ruim**, até em casa. Ai, seu cabelo é **ruim**, saía pra escola, **seu cabelo é ruim**. Isso me causou insônia infantil. Eu tinha medo de dormir, meu cabelo me matava porque meu cabelo era ruim. (...) Olha pra esse rosto e imagine esse rosto com cabelo igual ao do vocalista do Restart, imagina cair no olho aqui pra esse rosto? Isso aqui é o melhor que tá tendo. **Meu cabelo é impermeável**, a água bate aqui, não entra nem fudendo. Olha pra você ver, eu nunca vou ficar careca. **O cabelo cai, cai, só não consegue sair do meio do novelo**.

- Negro ladrão comum; branco ladrão elite

C3- (...) Tem gente que fala assim, “ah... **Pô, eu... Se eu vejo um negro... Num beco à noite... Eu atravesso pro outro lado**”. Essas filhas da puta **E eu fico pensando, cara... Se você vê um negro... À noite... Num beco... Cara, sua visão é incrível, porque... Caralho, você... Mas, Guilherme, se ele estivesse sorrindo... Que ladrão é esse?** Preconceito tá em todo lugar. Mas, na verdade, a gente aprendeu com os brancos a roubar (...) **Vocês roubam muito mais que a gente. Quer ver? Só vou dar exemplos pra vocês, ó... o Lula, a Dilma... Aécio... Temer... Quer dizer, se eu vejo um branco de terno e gravata à noite, num beco... Eu atravesso pro outro lado da rua por um motivo de segurança**, quer dizer... Caralho, mais de 60% da população negra, tá na cadeia, cara... Mais de 60%, sabiam disso? É foda, nossa realidade, mano... Os outros 40% tão aguardando o julgamento. Quer dizer... (...) Eu tô aqui, caralho... O irmão ali, o Jamal tá ali... A gente tá suave, na condicional.

C1- (...) O condomínio é tão seguro, mas tão seguro que quando eu chego de madrugada eu sou barrado. Eu acabo dando razão pros cara, porque afinal de contas, mora muita **gente importante lá. E banqueiro, socialite, empresário, pessoal envolvido na Lava Jato, sabe? Pessoal muito elegante, terno, gravata, tornozadeira eletrônica. É só tornozadeira de grife, importada, customizada, maneiríssima** (...)

Aqui o sujeito comediante (C3) retoma o estereótipo do negro como ladrão. Introduz a piada com um comentário relacionando negro, ladrão e escuridão da noite. Numa oposição entre nós X vocês, muda o foco da piada, citando políticos da elite que também seriam ladrões contumazes: *a gente aprendeu com os brancos a roubar*. Na sequência, a fim de criar o *punch-line*, mostra uma porcentagem dos negros que estão na cadeia como se fosse fazer uma crítica a isso. Então, essa expectativa é quebrada, pois ele afirma que o restante dos negros em liberdade está aguardando julgamento. Ou seja, embora o sujeito branco seja objeto de zombaria, a volta à formação discursiva que determina sentidos do negro ladrão predomina no final da piada, provocando a resposta imediata do riso. E a função generalizadora do estereótipo auxilia na manutenção do preconceito. Nota-se uma regularidade do tema nos dizeres de C1, o qual também busca tornar cômica a existência de ladrões brancos da sociedade: *Pessoal muito elegante*,

terno, gravata, tornozeleira eletrônica. Em ambos os comediantes há a ideia de que os ladrões brancos pertencem somente à elite. Como os negros frequentemente não ocupam esse lugar social, estão disseminados como ladrões nas classes mais baixas.

Sobre o grupo humorístico convencional é possível concluir, portanto, que o funcionamento dos estereótipos nas piadas gera efeitos de sentido próprios de uma formação discursiva alinhada à perpetuação do racismo na sociedade, pois materializa-se de forma parafrástica, seja naturalizando posições sociais de subalternidade e marginalização, seja reafirmando características físicas de forma negativa ou hipersexualizada

3.2 - Uma outra vertente nas piadas que envolvem raça

Como dissemos, identificamos a presença de dois grupos de comediantes negros com estilos diferentes na produção de sentidos de suas piadas com temática racial. No primeiro, vimos que há certo endosso ideológico dos comediantes às posições dominantes acerca de um imaginário negativo e doloroso sobre os negros. Tal concordância é feita por meio da reiteração de estereótipos, ou do tema tabu da escravidão, a fim de estimular o riso da plateia. Entretanto, também encontramos dois sujeitos comediantes negros que estão filiados a uma formação discursiva distinta da anterior. Embora empreguem estereótipos, não colocam a si e, por conseguinte, ao grupo do qual fazem parte, como centro do deboche. Valendo-se das relações imaginárias, invertem-nas, colocando-se em uma posição de sujeito de maior poder em relação à visão dominante ou elegem o sujeito branco como alvo da piada.

Vejamos como isso ocorre nas sequências discursivas a seguir. Questionando o padrão de beleza branco masculino da sociedade brasileira em uma de suas *performances*, o C4 enuncia:

SD1-“(...) Eu tenho a sensação de que o padrão de beleza do Brasil, principalmente **o padrão de beleza branco** quem fez foi uma adolescente branca de 15 anos. Por quê? Porque ele **é muito baixo**. Por que eu tô falando? Porque **o nosso galã já foi o Rodrigo Simas**.”

SD2- (...) Falei cara, o que que é? **O que tem o Rodrigo Hilbert?** Ele é bonito. Por quê? Ela me respondeu: porque ele.... Porra, **Ele é loiro. Ele tem olhos claros, cara. E ele tem uns traços super bem desenhados.** Mas aí **você falou branco de três formas diferentes. Ela falou: então, mas tem um detalhe que assim, cá entre nós, ele é rico e famoso. Aí eu falei, de quatro formas diferentes, cara.**

SD3- (...) irmão, **o Bolsonaro, ele é tão feio que a gente esquece. Ele faz tanta merda, na verdade, tanta merda, tanta merda, que a gente esquece que ele é horroroso** (...) O Bolsonaro, a gente não fala sobre ele ser **horrível** e ele é **muito feio**. Galera, a gente precisa falar sobre isso, tá ligado? Você gostando ou não, ele é muito feio. **O Bolsonaro, ele tem boca negativa**. Gente, eu nunca vi isso. Ele deve boca, como alguém deve boca? (...)

A ideia de beleza, em uma sociedade eivada pelo preconceito racial, constrói-se com base no paradigma branco. Sendo assim, para que um homem negro seja considerado bonito em nossa sociedade, ele deve possuir características físicas que estejam o menos possível relacionadas à negritude, principalmente em relação aos traços do rosto, como nariz, boca e ao cabelo. Quanto mais longe do padrão branco ele estiver, menos desejável fisicamente ele será. Já os sujeitos brancos, não raramente são considerados belos, ainda mais quando ocupam espaço privilegiado na mídia, com muita visibilidade. O “padrão de beleza branco” remete a discursos históricos e sociais que perpetuam a supremacia branca como norma estética. O comediante se posiciona em desacordo a esse imaginário, dizendo que “o padrão de beleza branco, é muito baixo” e cita o ator Rodrigo Simas para exemplificar a ausência de exigência para que um homem branco seja visto como aceitável e “galã”. A ideia de que uma “adolescente branca de 15 anos” estabeleceu esse padrão sugere uma crítica ao caráter infantilizado e superficial, que exclui e marginaliza a diversidade racial e cultural do país.

O segundo exemplo recai sobre o apresentador Rodrigo Hilbert. Questionando o porquê de ele ser visto como um homem bonito, uma amiga cita características “loiro”, “olhos claros”, “traços super bem desenhados”, “rico”, “famoso”. A resposta dada pelo sujeito negro, e que constitui o *punch-line* da piada, é que a sua interlocutora havia citado quatro características próprias de sujeitos brancos, entrelaçando as categorias raça e classe econômica privilegiada. O estereótipo do negro pobre e sem visibilidade fica implícito na materialidade linguística, constituindo a heterogeneidade discursiva.

Por fim, em SD3 o comediante negro desidentifica-se do discurso dominante da beleza compulsória branca e elege o ex-presidente Jair Bolsonaro como alvo da piada. O mandatário é visto como “muito feio”, “horroroso”, com “boca negativa”. O comediante negro usa o humor invertendo as relações de poder ao ridicularizar uma figura que ocupa posição de destaque e influência. A estratégia discursiva foi a da inversão: a falta de lábios do político é o motivo de riso em oposição aos lábios dos negros, muitas vezes representados de forma jocosa. Essa inversão de poder é uma

forma de resistência discursiva em que o riso se torna uma ferramenta para desestabilizar figuras de poder e questionar suas ações.

Em suas apresentações, C4 opta, muitas vezes, por relatar histórias que envolvem sua família para tratar de raça. Em um detalhado relato, ele conta, comicamente, que um primo havia sido ofendido racialmente por uma operadora de caixa. Ele narra como as tias se uniram e foram até o supermercado para tirar satisfação sobre o ocorrido, chegando às vias de fato para defender o rapaz. Esse relato pode reforçar o estereótipo das mulheres negras como barraqueiras, agressivas, mas também constrói o efeito de sentido de uma família unida contra a discriminação racial, a falta de passividade perante as ofensas raciais. Outro relato familiar feito pelo humorista tem a ver com a utilização da palavra “crioula” pelos membros da sua família que, segundo ele, não tem letramento racial até hoje. Todos os membros são negros e casados com pessoas negras, com exceção de uma prima, casada com um branco:

SD 4- E aí a minha família não tem esse letramento mas, tipo assim, todo mundo se trata assim né, **criola**. Aí uma vez, esse marido da minha prima tava ali conversando, você já sabe onde vai chegar a história, e aí eu não vou falar que eu fiquei com pena, mas eu achei engraçado, que ele falou fofinho: “Ah, **ela é uma crioula bonita**, né? Todo mundo: “Oi”? E aí ficou um climão que eu mesmo não... eu saí da mesa, e ele sem entender porra nenhuma. Aí, a minha tia mais velha: “tá vendo quer casar com branco da nisso aí! O que que a gente tem que aturar! Tem que tratar bem, ainda, tem que explicar... (...)”.

A palavra *crioulo*, a depender das condições de produção, pode gerar um efeito de sentido bastante ofensivo, pois existe uma relação com a memória discursiva que convoca discursos históricos e sociais relacionados ao uso de um termo racialmente pejorativo. No entanto, ao inserir essa palavra em um discurso familiar, onde todos são negros, o humorista a ressignifica como um traço de identidade, algo que só membros do grupo têm o poder de dizer. Dessa forma, há o equívoco agindo na linguagem, a deriva dos sentidos possibilitando um efeito positivo e não de depreciação. O *punch-line* da piada coloca o sujeito branco em posição de desprestígio na organização dessa formação imaginária ao enunciar algo que só um negro poderia dizer nesta situação, já que a discursividade desta palavra, enunciada por um branco, tornar-se-ia outra. Ou seja, em relação à permissão ou não para se usar essa palavra nessas condições de produção, os negros, em uma posição de poder enunciativa, criticam: “quem é ele para falar desse modo?”. Por conseguinte, “Casar com branco dá nisso aí” é um enunciado irônico para expressar a reação da tia mais velha, que critica o casamento com um homem branco e

a necessidade de “explicar” as nuances culturais e linguísticas para ele. Essa ironia subverte a expectativa de que o casamento interracial seja automaticamente harmonioso, revelando as tensões culturais e raciais que podem surgir em tais contextos. A fala da tia, que mistura crítica e resignação, também subverte a ideia de que as diferenças culturais podem ser facilmente superadas. O sujeito comediante negro se posiciona neste discurso, equilibrando crítica social e o humor,

Por fim, o comediante C5, ao tratar de um imbróglio racial ocorrido num programa televisivo de confinamento entre a cantora Wanessa Camargo e Davi, um participante negro, enuncia:

SD- “E agora tem os pós-BBB do povo da casa né, tem aí **Wanessa Camargo**, aí agora que se rebelou né, tá fazendo um curso aí, não sei se vocês viram ela disse que tá fazendo um curso de **afrobetização**. Aí você vai abrir lá no site do curso, quem é que tá lá na mentoria: **Luiza Sonza, Monteiro Lobato e ACM Neto**. Não tem como um curso desse dá certo. Né... se prepara ela vai chegar toda bronzeada aí, querendo a vaga do Governo do Estado. É, minha filha, vai ser complicado.”

O sujeito comediante negro ocupa uma posição crítica em relação à tentativa de figuras públicas brancas e famosas, como Wanessa Camargo, de se inserir em discussões raciais e culturais que não fazem parte de sua vivência, a fim de se redimirem nacionalmente devido às suas atitudes racistas no programa de TV. Ao utilizar o termo “afrobetização”, ele sublinha a superficialidade dessa tentativa que se insere em discursos contemporâneos sobre letramento racial. Para debochar da iniciativa, o humorista cita nomes de pessoas brancas na história brasileira que já flertaram com o racismo e que atuariam como mentores da cantora: Monteiro Lobato, um autor com um legado controverso em relação ao racismo em suas obras; Luiza Sonza, processada por racismo e ACM Neto, político que queria se passar por negro para conseguir mais votos da população baiana. Este é um tipo de humor crítico pautado nas atitudes preconceituosas de brancos em relação aos negros, modificando o vetor da piada. O comediante desidentifica-se ideologicamente do discurso dominante e posiciona-se, pelo humor, em uma formação ideológica antirracista.

4. Resultados obtidos

No *corpus* composto por piadas raciais redigidas e interpretadas por sujeitos comediantes negros em espetáculos de *stand-up comedy*, identificamos a presença de

duas formações discursivas dominantes: a primeira é a dos sujeitos comediantes negros que utilizam os estereótipos raciais e o tema tabu (escravidão), de modo a reiterá-los, o que os obriga a identificarem-se, ainda que de forma inconsciente, com formações ideológicas dominantes de uma sociedade estruturalmente racista: o negro nas posições de ladrão, o negro pobre, o negro hipersexualizado, o emprego do fenótipo negro (cabelo ruim); a banalização das agruras sofridas pelos negros durante o período da escravidão. Utilizando a memória discursiva de forma estabilizada, esses comediantes frequentemente permanecem em posições desfavoráveis nas formações imaginárias, especialmente quando se apresentam para plateias majoritariamente brancas. Assim, ao replicar estereótipos raciais, eles se mantêm na posição de alvo da piada, perpetuando a coletivização das experiências de dor e subalternidade do povo negro. De forma esporádica, elegem o sujeito branco como alvo, mas não houve situações em que fossem realizadas desidentificações em relação ao discurso dominante de raça para gerar humor.

Em relação ao segundo grupo, temos sujeitos comediantes negros que, embora se valham de estereótipos raciais para produzir efeitos de humor, utilizam-nos de forma a contra identificarem-se ou desidentificarem-se da ideologia racial dominante, deslizando sentidos e valorando positivamente aspectos que poderiam ser vistos como negativos (estereótipos de negras raivosas, uso da palavra “crioulo”), ou fazendo humor utilizando pessoas brancas como alvo das piadas, invertendo as formações imaginárias que se constroem neste processo discursivo. Neste grupo, não foi encontrada a escravidão como tema, enquanto relatos relacionados à vida do humorista e os assuntos que envolvem mídia/raça foram mais frequentes.

No processo de construção de sentidos desse discurso humorístico em que delimitamos a ideia de raça como categoria de análise, embora enunciem como sujeitos comediantes negros, isso não os faz ocupar o mesmo posicionamento ideológico, já que enunciam de formações discursivas distintas. Ou seja, o enunciar humorístico de um corpo negro não predetermina os sentidos desse discurso, mesmo que seja esta uma sociedade racista. Logo, esses posicionamentos ideológicos apontam para diferentes identidades: o primeiro grupo, interpelado pela ideologia racista, apropria-se das evidências do que é “ser negro” em nosso país e assujeita-se a essas naturalizações, tornando-se, ao mesmo tempo, criador e criatura da afronta que move o riso do outro. O segundo, filia-se a uma formação ideológica de resistência, evocando a memória

discursiva racial para utilizá-la a seu favor e a favor do grupo do qual faz parte, deslocando o objeto do riso e elegendo como risíveis sujeitos que só ocupavam a posição de prestígio neste contexto racial.

Com esses resultados, é possível respondermos à questão de pesquisa proposta: a mudança de posição do sujeito negro, de alvo de deboche para produtor de seu próprio conteúdo, faz emergir um efeito de sentido de resistência ao racismo em suas narrativas? Podemos dizer que os humoristas do segundo grupo conseguem promover uma ruptura na regularização dos sentidos estabelecidos, inscrevendo historicamente novas formas de filiação discursiva., o que não houve na maioria dos textos dos outros humoristas, em que são replicados preconceitos a que os negros estão submetidos, sob a forma de humor. Embora os dois grupos sejam interpelados ideologicamente pelo racismo que estrutura a sociedade, o primeiro parece ser mais consciente da forma como esse racismo opera socialmente e, por isso, atua como o “mau sujeito” de que nos fala Pêcheux, apartando-se discursivamente dos estereótipos e tabus depreciativos dominantes. Atuando como “bons sujeitos”, os comediantes do segundo grupo deixam algumas marcas em seus textos da “colonização de seu inconsciente” (Veiga, 2019, p. 244), mantendo-se atrelados à dominância da ideologia racista, retornando ao centro da piada, mesmo quando tem nas mãos outras possibilidades de dizer.

5. Considerações finais

Refletir acerca dos temas raciais discursivizados em espetáculos tão populares como os de *stand-up comedy* é uma forma instigante de se perceber como os próprios sujeitos comediantes negros são afetados ideologicamente pelo racismo em seu ofício como redatores dos próprios roteiros. Como sugestão para outras pesquisas nesta temática, seria válido verificar como as comediantes negras têm performado raça em suas apresentações.

Ao término deste trabalho, não queremos, com os resultados alcançados, ditarmos regras para aquilo que seria a melhor forma de comediantes negros se portarem discursivamente frente ao público em suas apresentações de *stand-up comedy*, até porque o público gargalha das piadas dos comediantes dos dois grupos e o riso tem a primazia em espetáculos desse tipo, em detrimento da reflexão social. Porém, não podemos deixar de pontuar que o poder de redigir os próprios textos é uma oportunidade de questionar as

evidências de sentidos estabelecidos no campo racial e o humor é uma arma relevante para isso.

6. Referências

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

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa editora, 1978.

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

FONSECA, Dagoberto José. **A piada: discurso sutil de exclusão, um estudo do risível no “racismo à brasileira”**. 1994. 307 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 10, n. 18, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 23 set. 2024.

GUIMARÃES, Antônio S.A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (orgs). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 67-89.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N1 edições, 2018.

MOREIRA, Adílson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MOREIRA, Ester R. C. **Desvendando as punch-lines: construção e compreensão de sentidos na comédia de stand-up sob a perspectiva da linguística cognitiva**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6.ed. Campinas: Pontes editores, 2012.

_____. A análise automática do discurso (AAD-69) [1969]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado das letras, 1998.

SOARES, Frederico Fonseca. A leitura antropológica pelo humor stand-up. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 12, n. 35, pp. 480-492, agosto de 2013. ISSN 1676-8965.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

VEIGA, Lucas Motta. **Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta**. Fractal: Revista de Psicologia – Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019.

Vídeos do Youtube

HÉLIO de la Peña é do Casseta. Vídeo: 11 min.24s. 12 de abr. de 2021. Publicado pelo canal Comedy Central. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZMP_vQvBPE&list=PLoz1fC2UoeL9K4AF0gZEUuVY320Hbi6leg&index=5. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAPOEIRA, preconceito e racismo reverso: comédia Stand up Thiago Carmona. Vídeo: 7min18s. 3 de out. de 2019. Publicado no canal Thiago Carmona. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QiVoPi0JwfA&list=PLoz1fC2UoeL9K4AF0gZEUuVY320Hbi6leg&index=2>. Acesso em: 25 abr.2024.

RACISMO - Stand up Thiago Carmona. Vídeo: 5min30s. 8 de mar. de 2019. Publicado no canal Thiago Carmona. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLTADafeAuE&list=PLoz1fC2UoeL9K4AF0gZEUuVY320Hbi6leg&index=3>. Acesso em 25 abr. 2024.

GUI PRETO - Especial 4 amigos – Racismo. Vídeo: 7min57s. 11 de jun. de 2019. Publicado no canal Gui Preto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OfIHc5L8mDg&t=11s>. Acesso em: 10 maio 2024.

GUI PRETO- sobre racismo. Vídeo: 11min24s. 12 de dez. de 2017 Publicado no canal Gui Preto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zh1Kf-8cbY&list=PLoz1fC2UoeL9K4AF0gZEUvY320Hbi6Ieg&index=4>. Acesso em: 10 maio 2024.

TERAPIA, BELO e AFROBETIZAÇÃO.- Stand up comedy - João Pimenta. Vídeo: 12min41s. 26 de abr. de 2024. Trecho de apresentação publicado em Seu Pimenta TV. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KmlQfFUND4>. Acesso em 19 de jun. 2024.

YURI MARÇAL – padrão branco. Vídeo: 7min03s. 2 de set. de 2021. Apresentação no Grajabeer publicada no canal Yuri Marçal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ormxSOCU1pU&list=PLoz1fC2UoeL9K4AF0gZEUvY320Hbi6Ieg>. Acesso em: 10 jun.2024.

YURI MARÇAL - BBB24. Vídeo: 39min49s. 10 de mar. de 2024. Trecho de apresentação de stand up publicado no canal Yuri Marçal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S6tB7Yw3BNM&t=2s>. Acesso em 10 jun. 2024.

FICÇÃO HISTÓRICA NO ROMANCE *DESMUNDO*, DE ANA MIRANDA: ESTE MUNDO É UM DESTERRO E AS MULHERES, ESTRANGEIRAS

Ângela Maria Lima de Gouvêa¹
Anísio Assis Filho²

Resumo: A história do Brasil guarda muitas lacunas, apagou muitas vozes, desconsiderou vários/várias partícipes e desqualificou a propriedade de diversas narrativas. A literatura contemporânea, em caminho oposto, vem trilhando um retorno a alguns eventos marcantes de nossa existência para poder imaginar a inclusão de figuras que sofreram a invisibilidade ou o apagamento de sua participação histórica. Este texto aborda o papel da mulher na colonização das terras brasileiras e sua luta contra uma estrutura patriarcal a partir da leitura do romance *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, fundamentando nossos argumentos com estudos de autoras como Linda Hutcheon (1991), Gerda Lerner (2019), Mary Del Priore (2020) e Silvia Federici (2023).

Palavras-chave: Desmundo. Ana Miranda. Metaficção. História. Mulher.

HISTORICAL FICTION IN THE NOVEL *DESMUNDO*, BY ANA MIRANDA: THIS WORLD IS AN EXILE AND WOMEN ARE FOREIGNERS

Abstract: Brazilian history has many gaps, has erased many voices, disregarded several participants, and discredited the ownership of various narratives. Contemporary literature, in contrast, has been revisiting some of our defining events to imagine the inclusion of figures who suffered invisibility or the erasure of their historical participation. This text addresses the role of women in the colonization of Brazilian lands and their struggle against a patriarchal structure through a reading of Ana Miranda's novel *Desmundo* (1996), basing our

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Vitória da Conquista; Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Jequié. Especialista em Fisioterapia Hospitalar pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública e Fisioterapeuta pela Universidade Católica do Salvador – UCSal-Bahia.

²Possui Mestrado em Letras, Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Atualmente é professor Auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Jequié, lotado no Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL, da Área de Estudos Literários. Tem experiência em Literatura, com ênfase em Literatura Brasileira contemporânea e Literatura e Poesia Baianas.

arguments on studies by authors such as Linda Hutcheon (1991), Gerda Lerner (2019), Mary Del Priore (2020) and Silvia Federici (2023).

Keywords: Desmundo. Ana Miranda. Metafiction. History. Woman.

Introdução

A cultura letrada do início da modernidade ocidental desconsiderou, desautorizou ou omitiu falares, gestos, fatos e outros textos que paralelo à sua produção contou muito de muitos e muitas. Ao longo da história brasileira se processou várias seletas de quem poderia escrever e dizer e/ou o quê poderia ser dito e escrito. Ainda que presentes nos primeiros anos do que mais tarde se reconheceu como Brasil, a fala, a perspectiva e, ainda mais, a escrita feminina pareceu distante na construção dessa história. No presente trabalho, propõe-se avaliar como a narrativa contemporânea *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, ficcionalmente, revisa e preenche essa lacuna histórica. Em *Desmundo* (1996), a jovem órfã Oribela, vem de Portugal para as terras desta Coroa, uma colônia recém-invadida e povoada, no atendimento ao pedido do jesuíta Manoel da Nobrega, como forma de casar os homens brancos, livrá-los do pecado e do *Outro* que os nativos e as nativas representavam para aquela cultura invasora. É a partir dessa outra perspectiva que este estudo se alicerça, isto é, saber dos processos de construção de dada realidade ou de determinado acontecimentos históricos, porém, oportunizando conhecer vozes omitidas nos antigos e oficiais relatos.

1. Uma percepção intimista do Outro e da Realidade

O romance *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, narra, ficcionalmente, como se deu a chegada de mulheres imigrantes ao Brasil colônia, recriado através do microcosmo da protagonista Oribela, ao expor as condições de vida, bem como, os desafios enfrentados pelo que seriam as primeiras mulheres europeias que aqui desembarcaram. A narrativa de Ana Miranda subverte, assim, o apagamento histórico sofrido por este gênero, ou seja, projetar e fazer saber a perspectiva feminina na construção dos primeiros relatos da invasão dos povos da Península Ibérica em terras do extremo oeste mundial. A literatura contemporânea de Miranda (1996) é um chamado a reconstruir o pensamento, inclusive o feminino, moldado na tradição patriarcal, que

pressupõe quais papéis e comportamentos apropriados aos sexos devem ser expressos e reiterados por meio de valores, leis e regramentos sociais, androgenicamente, pré-estabelecidos. É sabido que “homens como grupo tinham direitos sobre as mulheres que as mulheres como grupo não tinham sobre os homens” (Lerner, 2019, p.262).

Em *Desmundo* (1996), Ana Miranda ajuda a elucidar um Brasil que é, histórica e pedagogicamente, pouco conhecido, narrado por uma personagem atípica, dentro do que pode ser considerada como a voz tradicional nos relatos oficiais como os demais feitos à época da entrada da civilização ibérica nas Américas. O discurso de conhecimento do Novo Mundo deixa de ser forjado pelo homem branco europeu que foi clérigo, letrado, realizador de feitos socialmente notáveis (como o era na Literatura Informativa), passando a ser, unicamente, da personagem Oribela, que encontra no fluxo de consciência e exposição de si um campo de liberdade. No *pseudo-relato* de Oribela, privilegia-se a voz e as percepções daquela que narra os fatos, não havendo interrupções ou dissonância de uma voz contrária ou externa. O romance aponta a importância de se pensar o viés ficcional como um instrumento válido de leitura contemporânea e crítica da construção de realidades. Se o discurso histórico é praticamente o eco uníssono do homem branco europeu, a quem coube a autoridade de narrá-lo, o literário, por sua vez, dá a autora a opção de ampliar seu leque para dar voz àqueles (no caso específico àquela) que não foram ouvidos ou silenciados pelos poderes, pelos interesses, pela vida social, pela religião, pela história ou por outras circunstâncias diversas.

Empenhada em reavaliar a historiografia imposta, a narrativa de Ana Miranda permite a concepção quase imagética da mulher nos primeiros anos da colonização brasileira. Há um “retrato” de uma personagem em busca de encontrar o seu lugar, seu direito à vida e a tentativa de exercer o seu papel em um pedaço de mundo de leis que adaptam as já sabidas em outro continente e origem. Entretanto, o “Novo Mundo” que seria o recomeço, se apresenta pela brutalidade da força física, a qual se estabelece como medida, regido pela noção eurocêntrica civilizatória em que a presença feminina quase nunca é citada quando não pertencente à família real. “Da Europa, os primeiros colonizadores trouxeram para cá a desconfiança ante a mulher e o sentimento de que a ela cabia obedecer ao homem. Trouxeram também o modelo patriarcal: clãs cujos membros se submetiam ao marido, ao pai ou a patriarca” (Del Priore, 2020, p.19), bem

como uma maneira particular de organização familiar: “pai e mãe casados perante a Igreja” (*Ibidem idem*).

O “desmundo” descrito por Oribela inicia-se na nau *Senhora Inês*, habitualmente composta por um público masculino, espantado com a presença feminina, destacando-as como sinal de mau presságio na embarcação portuguesa. Os degredados relatavam que “em naus, mulheres são mau agouro, em oceanos, fêmeas são baús cheios de pedras muito grandes e pesados, sem serventia nem a ratos a não ser turbar as vistas” (Miranda, 1996, p.14), fato que agravava o perigo que era navegar, uma vez

Que adentrar uma baía, chegar a uma costa é o maior risco da viagem, mais que as ventanias e as tempestades, sus, pardeus, as damas copando seus cabelos carrapatentos, tirando do sol seus cabeçais de plumas, guardando os chapéus, todos nós querendo sair, num desprezo pelo barco, feito cão que mijá onde dormiu a noite, uns pagando promessas, lanhando o rosto ou rapando os cabelos da cabeça, esquecidos de confessar, a tocar com os pés ali naquela terra onde nunca entrava o inverno, arribar, arribar, a salvamento, sem se perder a gente nem a carga, todos chegando o chegar, deleitando, gozo (*Ibidem idem*, p. 16).

A presença de mulheres se somaria a essas outras dificuldades de viver reclusos nas naus em mar aberto, pois numa embarcação de tripulação, predominantemente, misógina, considerando as mulheres como frágeis, como incitadoras de sua lascívia e pecados, superlativiza as incertezas e os mitos de monstros marinhos.

Habitualmente, destituídas da centralidade das ações e dos pensamentos que regiam o sistema patriarcal, as mulheres eram intrusas na travessia lusitana, na qual o homem tornou-se a norma e a mulher o desvio. Este “desvio” só permitido porque havia o interesse no povoamento “puro” e sem pecados da terra recém-invadida, o interesse na sua sexualidade e, em consequência, na sua capacidade reprodutiva. A este respeito, Gerdar Lerner recorda de Claude Lévi-Strauss o conceito da “troca de mulheres”, cuja base está na reificação e comercialização do corpo feminino. Entretanto, este “estado de coisa”, apontado pelo antropólogo francês, aproximava de modo limitado e, em termos de poder, as mulheres dos homens do mesmo grupo. Essa relativa simetria caía totalmente por terra quando entrava na dimensão da sexualidade (uma das

particularidades do corpo feminino), cujo controle estava alheio a vontade da mulher³. A sexualidade feminina também é destacada nos estudos da historiadora Mary Del Priore, que a define como desvinculada do sacramento, uma vez que o ato sexual era visto como uma atitude pecaminosa, sendo permitida, portanto, dentro da instituição casamento apenas para fins da procriação (2020, p.19). Aspecto e gesto reverberados e controlados também por outras mulheres dentro da hierarquia social criada e disseminada pela cultura cristã.

2. A mulher e a Metaficção histórica da colonização

Expatriada de sua terra pelo poder político, Oribela desembarcou no Brasil para se casar, servindo aos sacramentos e dogmas católicos: “Em seu propósito o bispo nos abençoou com as mãos e nos fez dizer promessa de fidelidade, salvou-nos com uma cruz, com mostras e sinais de fé. Mandou cada mulher dar a mão a seu homem. Os esposos têm poder sobre as esposas e suas filhas” (Miranda, 1996, p.73). O referido trecho reforça a premissa de uma das epígrafes do romance, um fragmento da carta do padre Manoel da Nóbrega⁴ remetida ao rei português, Dom João, na qual aquele clérigo solicita o envio de mulheres brancas para a recente colônia a fim de “branquear” o povoamento da colônia reforçando, assim, as posturas das civilizações europeias. Além da garantia de perpetuação e predomínio de raça ibérica, havia, na inserção das órfãs brancas vindas de Portugal, a preservação de uma ética moral religiosa. O que se pode entender como um índice de que o discurso religioso e o poder vigente eram uníssonos e com interesses mútuos, sendo que um fortalecia o outro.

Nas primeiras páginas do romance, Oribela expõe suas sensações acerca do novo lugar, ao relatar como foi pisar em terras brasileiras: “chegamos a um novo país com o

³ Além de apontar a desvantagem no exercício da sexualidade por parte das mulheres, Gerda Lerner afirma que essa restrição tem impactos particulares em termos psicológicos e sociais, independentemente de mulheres e homens serem pertencentes do mesmo grupo de oprimidos e subordinados. Segundo a historiadora, as lutas de emancipação e liberdade das mulheres eram diferentes e encontram-se mais atrasadas em relação aos homens. Vide Lerner, 2019, p.263.

⁴ “A’ El-Rei D. João (1552) - JESUS – Já que escrevi a Vossa Alteza a falta que nesta terra há de mulheres, com quem os homens casem e visam em serviço de Nosso Senhor, apartados dos pecados, em que agora vivem, mande Vossa Alteza muitas órfãs, e si não houver muitas, venham de mistura delas e quaisquer, porque são tão desejadas as mulheres brancas cá, que quaisquer farão cá muito bem à terra, e lhes ellas se ganharão, e os homens de cá apartar-se-hão do pecado” (*Apud* Miranda, 1996, p. 7).

coração em júbilo, mas de dúvida e receio, para povoar um despejado lugar” (Miranda, 1999, p. 16), e visualiza o seguinte cenário: “à sombra das árvores e nossos véus pretos ficamos, que o sol parecia morar neste país, tanto logo se fazia o primeiro raio da manhã já se via a roda vermelha de seus mistérios” (*Ibidem Idem*, p.25), bem como as pessoas com as quais se deparou, inicialmente: “A feição das gentes cristã era escura, de ser cozida pelo sol a pele, todos pareciam donos da terra e do nariz, por não estarem aqui o rei nem a rainha nossa mãe (*Ibidem idem*, p.26). Estranhada e estranha à terra brasileira, a protagonista, apresentada em *Desmundo* (1996), ilustra o “desembarque das ‘órfãs do rei’, meninas sem família enviadas para se casar com imigrantes estabelecidas no Novo Mundo”, como documentado pela historiadora Mary Del Priore (2020, p.20).

Ao chegar ao Brasil, era o medo que em Oribela fazia morada. O silêncio imposto e acatado submeteu a órfã protagonista ao destino comum às moças pobres, igualmente sujeita às forças patriarcais, de sua época: o horror ao desconjuro, à excomunhão, ao pecado e a tudo o mais que não fosse cristão. Isto porque o romance *Desmundo* (1996) é permeado por um forte discurso cristão, que tem por finalidade demonstrar a coerção espiritual imposta à personagem através, sobretudo, da ideia de pecado e da culpa, evidente no fluxo de consciência de Oribela intercalado por descrição de prazer e autopunição:

nunca saía da lembrança a pele dele em seu catre toda desnuda, um grande pecado, tão mau que devia eu dar de suplício ao corpo, minhas unhas afiei na parede e raspei a minha pele dela tirando sangue numas trilhas infernais, sem lágrimas ou gemidos, a pagar com a minha dor a dele e vinha ele a bafejar, ai amor, eu bem vejo teu coração dando saltos, ilusão da língua, toques de mão, união de corações, a nos saírem pela boca resplendores de fogo e vivia eu disso, sacramentada ao Ximeno, dele sendo toda possuída, a suspeitar que era o demo, ele, que me precipitava nos fingimentos, a ungir meu peito de abismos, a apertar os meus pulsos, lançar aos estímulos carnis, ah, Deus, que me salvasse, a quem podia eu confessar? (Miranda, 1996, p. 187).

Embora só e em pensamentos, Oribela se pune por ter desejos por Ximeno (um “mouro” que era deixado a conviver entre os colonos, por ser entendido igual aos nativos, apesar de todas as diferenças). Ela, Oribela, casada com Francisco de Albuquerque, se via apaixonada pelo mouro, sonhava com este, desejava-o e por não conseguir se desvencilhar da própria excitação, punha-a na conta do sobrenatural, “era o

demo” agindo sobre ela, como ensinam várias narrativas cristãs e, sobretudo, para uma representação de mulher saída da Idade Média. Por meio do fluxo de consciência da órfã Oribela, é possível inferir ainda que mulheres, em todas as suas particularidades, eram tratadas apenas como uma massa de seres homogêneos sem valor social: “Quero que se case [, Oribela,] com meu sobrinho, Francisco de Albuquerque (...) Não importa quantas as vacas que esta vale. Ficava com ela mesmo sem as vacas. Está namorado” (Miranda, 1996, p. 58 e 60 – Grifos nossos).

A narrativa de Oribela revela ainda a culpa das mulheres brancas sobre seus corpos em oposição às indígenas, as quais não tinham pudor com a nudez. Entretanto, como todo corpo feminino tende a ser castigado na sociedade patriarcal, mesmo as mulheres indígenas eram vítimas dos frequentes abusos sexuais dos homens brancos que se serviam delas e dos que, da mesma aldeia, as vendiam como escravas:

Bugres da terra vendiam suas fêmeas nuas, mas assim que veio um padre da Companhia na rua as esconderam, não dos outros padres. Por meus brios e horrores, não despreguei os olhares das naturais, sem defeitos de natureza que lhes pudessem pôr e os cabelos da cabeça como se forrados de martas, não pude deixar de levar o olhar em suas vergonhas em cima, como embaixo, sabendo ser assim também eu, era como fora eu a desnudada, a ver em um espelho (Miranda, 1996, p.39).

A opressão às mulheres pelos homens, com recorrentes e atuais exemplos e casos, baseou o estudo de Gerda Lerner (2019), este revela que em todas as sociedades conhecidas, as mulheres do grupo étnico conquistado eram escravizadas, ao passo que os homens eram mortos e “somente depois que os homens aprenderam como escravizar as mulheres dos grupos que podiam ser definidos como estranhos é que eles aprenderam a escravizar os homens desses grupos e, em seguida, grupos subordinados de suas propriedades” (p. 262). Outra prática consistia em trocar mulheres ou comprá-las em casamentos a fim de beneficiar uma família, “depois, elas foram dominadas ou compradas para escravidão, quando seus serviços sexuais eram parte de sua *mão de obra* e seus filhos eram propriedade de seus senhores” (*Ibidem Idem*). Este gesto de dominação é lembrado e exposto em *Desmundo* (1996).

A desigualdade de gênero vigente à época da colonização, em que se passa a história do romance *Desmundo* (1996), é (também) fonte de estudo da historiadora

Mary Del Priore, que destaca o quanto o pensamento norteador e vigente entre os séculos XII e XVIII era regido pela religião cristã, uma vez que “os destinos femininos estavam inextricavelmente ligados a determinados sistemas religiosos” (2020, p.19). Consonante à vasta pesquisa elaborada por Del Priore está a ilustração literária feita por Ana Miranda por meio da construção da protagonista Oribela. Ao situá-la como uma moça comum do século XVI, sem autonomia sobre o próprio destino que, ao perder seu pai, a figura masculina responsável por sua vida, destina-se a ser mandada para um convento, seguindo o ciclo de opressão imposto a maioria das mulheres naquela época: deslocava-se das mãos do pai às do marido. Na ausência de um e de outro, a figura feminina devia sucumbir diante dos dogmas religiosos. Estes eram uníssonos em situações como uma das formas do mal na Terra e eram reiterados pela literatura que as descrevia como diabo em forma de gente.

na Idade Moderna, a religião projetava sobre a sexualidade feminina uma luz, revelando que era lugar de conflito, começado nas origens do mundo, entre as forças do maligno e a potência de Deus. Segundo essa forma de pensar, a mulher se encontrava imersa numa feminilidade cuja significação aparecia numa perspectiva escatológica. Culpada pelo despojamento de tudo de bom quando da expulsão do paraíso, só lhe restava dedicar-se a pagar seus pecados pela contemplação de Deus, pela continência e pela domesticação de seu desejo (Del Priore, 2020, p.18-19).

Falar em uma mulher contestadora e, por conseguinte, consciente dos seus desejos, nos idos do século XVI, era atrelá-la ao rótulo de impura e/ou pervertida tão propagado e difundido pela Igreja Católica. Ancora-se, aí, o caráter disruptivo da personagem criada por Ana Miranda, porque em *Desmundo* (1996), sua voz ecoa a brutalidade do local – o *deslugar* – para o qual foi enviada a contragosto, o que gerou conflito nesta órfã durante todo o percurso do romance, pois ela não aceitava a vida que lhe foi imposta e buscava, incessantemente, o retorno ao seu lugar de origem. A opressão e a exploração econômicas, segundo Gerda Lerner, estão fundadas, por um lado, na transformação da sexualidade feminina e, por outro, na apropriação da sua força de trabalho pelos homens e no uso de “seu poder reprodutivo como aquisição econômica direta de recursos e pessoas” (2019, p.265).

Ao desembarcar no “desmundo”, Oribela recusa o casamento. Como primeiro ato, cospe no rosto do noivo. O casamento, segundo Mary Del Priore (2020), numa sociedade incerta e violenta, era entendido pela Igreja Católica como sinônimo de proteção e segurança. A descrição do padre evidencia a rebeldia, o fogo recorrente de Oribela, que tem opiniões e, mais grave do que a recusa a um marido (que não escolheu), era a negação ao sobrinho do governador como seu marido. Por sua transgressão, os castigos verbais e físicos são-lhe impostos:

Disse de mim o padre tantos males que hei vergonha de os pensar em altas vozes, que eu era sem palavra, sem promessa e sem coração. No sacrário me fez em joelhos rezar por perdão de minha rebeldia, me deu pancadas nas mãos até ver sangue (Miranda, 1996, p.57).

Oribela é convencida a aceitar o destino pela Velha e por outra personagem que representava o poder político igualmente opressor: a mulher do governador, Dona Brites de Albuquerque, irmã de sua futura sogra, Dona Branca. A referida personagem aventada por Ana Miranda (1996) encabeça a lista de mulheres chefas ou matriarcas estudadas e descritas por Mary Del Priore (2020), ao localizá-la, historicamente, como “mulher de Duarte, a quem foi doada pelo rei de Portugal a capitania de Pernambuco, então chamada de Nova Lusitânia, e que assumiu o comando das terras depois da morte do marido, transformando-as nas mais rentáveis da colônia” (p.21). *Desmundo* (1996) entrelaça fatos e textos oficiais ao discurso literário, inserindo em sua narrativa outros personagens reais como o bispo Sardinha, o padre Manoel da Nóbrega e o rei Dom João, criando uma dimensão de possíveis pormenores, nos quais estes *personagens* históricos dividem espaço com outros antes não pensados na participação do fenômeno expansionista e, assim, além de reescrever sobre a ocupação das terras brasileiras, oferecer uma narrativa sob outro ponto de vista.

Já casada, Oribela recusa-se à entrega total de si à relação com Francisco de Albuquerque, o qual a aprisionava,

Fazia ele que não escutava, os gritos retiniam pela serra, eu arrastada. Em casa amarrou com a corda me prendendo aos pés do catre, onde me fez deitar e disse em voz mansa como esquecido da raiva. Vem uma mulher te curar. Muda este teu mau proposito, não consente que em tua fantasia entre tamanho pecado, fia-te de mim que te amo e te sou

esposado, assim, enquanto viveres, viverás em paz. (Miranda, 1996, p. 113)

A cena expõe o ultrajante lugar de coisa, de objeto ou, no máximo, um semovente pronto para o abate, que algumas mulheres exerciam, cerceando delas a liberdade, além desta ser a vida que não fora por ela planejada. Em contrariedade às violências sofridas no casamento, personifica o inimaginável à mulher de seu tempo: foge. Por várias vezes. Numa dessas fugas, comete o desatino de ir contra a sua formação cristã ao apaixonar-se por Ximeno Dias, um mouro mulçumano, e, de acordo com os parâmetros judaicos-cristãos, torna-se adúltera:

e avistei no catre o Ximeno adormecido, desnudado de suas vestes, descalçado dos sapatos, eram seus pés de gente, fosse naquela noite, nas outras não se sabia. Mas assim o vi. Era tal, que atraiu tudo que há em mim e lhe fui sentir a boca, ele despertou e me tomou em seus braços num desatino e gradíssimo ímpeto, correndo com as mãos pelo meu corpo, dizendo suas falas de amante, a beijar meus beijos e outras obras bem desconcertadas, famintos de afagos, a soltar meu gibanete de homem, arrancar colchetes, desatar os cordões da camisa, a me querer deixar feito as naturais, a mim dava um gosto bom, fino punhal frio arrastando em toda pele, a querer sentir que ele se fazia em mim, um prazer perseverante tragando as minhas tentações para vencer minhas malícias, inferno glorioso tirado do meu corpo, de minha natureza humana, minha perdição e minha alma indo à luz, portas se abrindo, minha boca bem - aventurada, ele um todo - poderoso a me desfalecer (Miranda, 1996, p.179).

O adultério, à época, era um crime que poderia condenar a mulher à morte: concedia-se ao marido o direito de lavar a sua honra com sangue e, assim, salvar a sua reputação. As Ordenações Filipinas⁵, porém, só fazem menção às traições femininas. Elas é que seriam adúlteras, podendo ser perdoadas ou não pelos maridos. Quanto aos homens, silêncio – no máximo eram acusados de fornicários vagos (Del Priore, 2020, p.40). Além de transgredir o pacto matrimonial imposto pela Igreja, ao relacionar-se com Ximeno, Oribela burla outra regra social: amar (e ser amada!). No relacionamento de Oribela e Ximeno, infere-se que ele a tenha amado por sua sede de liberdade, era o

⁵ As Ordenações Filipinas, ou Código Philippino, ou Ordenações e Leis do Reino de Portugal foram um conjunto de regramentos promulgado pelo rei Felipe II de Espanha (Felipe I de Portugal, quando este regeu os dois reinos), muito perto do que na atualidade seria o Código Civil, o Código Penal, que à época orientava práticas e estabelecia punições aos desregramentos. Vigorou no Brasil entre os séculos XVI e XVII.

fogo da coragem o que ele vira nos olhos dela. Advém desse encontro, a apropriação do seu papel autônomo como mulher e a consciência da sua sexualidade, uma vez que Ximeno é descrito como o único personagem do romance que a reconhece como uma pessoa merecedora de direitos e desejos.

No transcorrer do romance, percebemos que o “Desmundo” a desconstruiu: a rebeldia diante da proposta e do casamento forçados, a paixão pelo mouro, a sexualidade revelada, a nudez não mais castigada, a crueldade dos dias e o calor das noites, a ruptura dos padrões evidenciam na protagonista o que afirma o estudo de Linda Hutcheon (1991), que expõe a ótica da metaficção historiográfica acerca do diálogo entre História e Literatura e o quanto há de potencial dentro do campo literário para pluralizar o discurso singular e oficial imposto pela história. Ao expor sua teoria enquanto método de leitura crítica em *Poética do pós-modernismo* (1991), a autora propõe um questionamento das chamadas “verdades históricas” e a conscientização da necessidade latente de questioná-las, pois acredita que a literatura tem, também, um compromisso de dar voz, sobretudo, àqueles que foram excluídos dos relatos tradicionais pelas relações de poder estabelecidas no decorrer da história.

Linda Hutcheon (1991) pontua que história e ficção são duas forças fundadas na verossimilhança, são construções linguísticas “altamente convencionalizadas em suas formas narrativas, e nada transparentes em termos de linguagem (...) e parecem ser igualmente intertextuais, desenvolvendo os textos do passado com sua própria textualidade complexa” (p. 141). Hutcheon (1991) nos lembra de que a metaficção historiográfica, assim como a história e a ficção, sofre das determinações temporais, ou seja, está sujeita a novas considerações. Nessas produções, afastadas dos princípios e objetivos que geraram os textos originais, versões imaginárias dos mundos históricos apresentam um evento e, sem hierarquiza-lo ou rejeitá-lo, oferecem uma representação dele. “A ficção pós-moderna sugere que reescrever ou reapresentar o passado na ficção e na história é – em ambos os casos – revelá-lo ao presente, impedi-lo de ser conclusivo e teleológico” (*Idem*, p. 147), impedindo que os eventos narrados pela história terminem em si mesmos, tenham apenas os primeiros posicionamentos, conservem os mesmos atores e, por fim, a mesma narração e seus sentidos.

3. Fluxo de consciência como rasura da escrita, no escrito

O texto de *Desmundo* (1996) faz um interessante jogo de rasura ao criar um objeto que parece ser possivelmente controlado, ou seja, a escrita. Mas, parte da história da colonização que está posta a saber nas suas páginas e nas 10 partes que o compõem (*A chegada*; *A terra*; *O casamento*; *O fogo*; *A fuga*; *O desmundo*; *A guerra*; *O mouro*; *O filho*; e *O fim*) são os pensamentos da sua protagonista que parecem crônicas dos eventos por ela vividos. Gerda Lerner (2019) comenta que “há milênios, as mulheres participam do processo da própria subordinação por serem psicologicamente moldadas de modo a internalizar a ideia da própria inferioridade” (p.268), entretanto, embora criando uma personagem numa condição de completa subordinação, Ana Miranda torna Oribela, pelo menos, dona da própria narrativa, por assim dizer. O que parece ser um diário, é, literalmente, a transcrição do fluxo de pensamento daquela jovem mulher. Se, segundo Lerner (2019), uma das principais formas de manter as mulheres subordinadas é a falta de consciência da própria história, criar uma personagem, que nada tem, que nada trouxe, que foi subjugada quando lhe foi prometido uma vida melhor que a que tinha e, ainda por cima, lhe tirada a liberdade, fazê-la senhora da própria história e narrativa, conseqüentemente, é torná-la consciente de sua história, pois todos os eventos da narrativa, entendidos como pecaminosos, ou estranhos, ou justos estão e são filtrados por Oribela. A leitora, o leitor tem uma realidade parcial, pessoal, dolosa (aliás, como quase todo relato o é) dos fatos que compõem a história de Oribela e de tantas outras personagens históricas ou ficcionais.

Por outro lado, essa imersão no pensamento de Oribela expõe uma gesta comum da mentalidade humana difundida na Idade Média. Silvia Federeci (2023) afirma que na Europa Ocidental foi propagado um novo “conceito de pessoa”, cujo modelo seria a evocação do personagem Próspero, da peça *A tempestade*, de Willian Shakespeare. Segundo a autora, o personagem exemplificará, às pessoas daquele tempo, a combinação entre espiritualidade celestial e materialidade brutal o que, ao mesmo tempo, implicaria em “certa ansiedade sobre o equilíbrio que se havia alcançado” e impossibilitando “qualquer orgulho pela posição especial de ‘Homem’ na Grande Cadeia do Ser” (*Idem Ibidem*, p. 248). Acrescenta, ainda, a filósofa italiana:

No século XVII, o que permanece em Próspero como apreensão subliminar se concretiza como conflito entre a Razão e as Paixões do Corpo, o que dá um novo sentido aos clássicos temas judaico-cristãos para produzir um paradigma antropológico inovador. O resultado é a reminiscência das escaramuças medievais entre anjos e demônios pela posse das almas que partem para o Além. No entanto, o conflito é agora encenado dentro da pessoa, que é apresentada como um campo de batalha no qual existem elementos opostos em luta pela dominação. De um lado estão as “forças da Razão”: a parcimônia, a prudência, o senso de responsabilidade, o autocontrole. De outro lado, estão os “baixos instintos do Corpo”: a lascívia, o ócio, a dissipação sistemática das energias vitais que cada um possui. (Federici, 2023, p. 248-249).

Pela personagem Oribela, Ana Miranda recupera um modo de pensar peculiar ao medievo e, sobretudo, as formas de controle e disciplina do corpo da mulher que não poderia incorrer e dar lugar a outras frentes, que não fossem a obediência e procriação.

A narrativa de Ana Miranda apresenta uma história que se contrapõe ao comum de muitas outras, buscando, se não a superação, a retificação da “falácia androcêntrica produzida em todos os constructos mentais da civilização ocidental” (Lerner, 2019, p. 270). Embora Hutcheon (1991) afirme que, recorrendo à sentença de Todorov, “a literatura não é um discurso que possa ou deva ser falso (...) é um discurso que, precisamente, não pode ser submetido ao teste da verdade; ela não é verdadeira ou falsa” (Apud, p. 146), também é possível querer, através do texto literário, trazer a possibilidade de novas interpretações.

Outro dado que nos traz o romance *Desmundo* (1996) é que o sistema do patriarcado não pode funcionar sem a cooperação das mulheres. Entretanto, essa “cooperação” vem por vias coercitivas e subordinadoras. Segundo Lerner (2019),

assegura-se essa cooperação por diversos meios: doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão das mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem (p.267)

A história de Oribela, por meio de seu fluxo de pensamento, vai ilustrando como o viver feminino era (e ainda é) modelado e devolve, mesmo que ficcionalmente, e em parte, o conhecimento da própria história das mulheres. Com isso, o romance também

cria uma subversão da hegemonia masculina ao centralizar sua narração numa personagem feminina que renuncia à forma legitimizada na cultura patriarcal, que é a escrita e, ao orbitar a trama no pensamento de uma protagonista, devolve, simbolicamente, à mulher sua própria história.

O romance *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, permite a análise social e antropológica da mulher na construção histórica de um Brasil múltiplo e reitera que a versão oficial nada mais é do que a vencedora sobre muitas outras que poderiam ser tomadas em consideração. Sob a voz da narradora Oribela, a literatura de Ana Miranda permite a reflexão sobre os desafios enfrentados pela representação feminina no período colonial, os quais ecoam em nossa realidade de mais de quinhentos anos depois. Ao propor uma releitura deste passado, repetido à exaustão, e questionar os anais da História sobre a “verdade absoluta”, esta arte assume o posto de agente fomentador da discussão e da desestabilização do discurso oficial reforçando que todas as narrativas são passíveis de análises e questionamentos.

4. Referências

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras:** Uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000. São Paulo: Planeta, 2020.

FEDERICI, Silvia. O grande Calibã - A luta contra o corpo rebelde. In: FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. 2.ed. São Paulo: Elefante, 2023.

LERNER, Gerda. A criação do patriarcado. In: LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

HOLANDA, Camila Vilela. **Desmundo, de Ana Miranda: A (des)leitura de um Brasil pela voz ficcional da mulher.** Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós - Graduados em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2019, 128p.

HUTCHEON, Linda. Metaficção historiográfica: O passado do tempo passado. In: HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo:** história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

MIRANDA, Ana. **Desmundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

A INFLUÊNCIA DOS CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NA CONSTITUIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE TEXTOS DO ISD

Jaqueline Elize Pereira Lima¹
Marilúcia dos Santos Domingos²

Resumo: Este artigo tem como objetivo revisitar conceitos e alguns objetivos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destacando preceitos do Círculo de Bakhtin que influenciaram a construção do aporte teórico-metodológico dessa corrente do humano na elaboração dos procedimentos de análise de textos (Bronckart, 2009 [1999]); bem como, e principalmente, visamos apresentar uma síntese dos procedimentos em questão, os quais seguem a ordem sociológica para o estudo da linguagem defendida pela perspectiva dialógica da linguagem. Os resultados expõem quais elementos compõem os gêneros e como conhecê-los por meio de uma investigação sistematizada.

Palavras-chave: Análise de texto pelo ISD. Gêneros discursivos/textuais. Procedimentos de análise de textos de Bronckart.

THE INFLUENCE OF BAKHTIN CIRCLE CONCEPTS ON TEXT ANALYSIS PROCEDURES IN SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM

Abstract: This article aims to revisit concepts and some objectives of Sociodiscursive Interactionism (SDI), highlighting precepts of the Bakhtin Circle that influenced the construction of the theoretical-methodological contribution of this human current in the elaboration of text analysis procedures (Bronckart, 2009 [1999]); as well as, and mainly, we aim to present a synthesis of the procedures in question, which follow the sociological order for the study of language defended by the dialogical perspective of language. The results show which elements make up genres and how to get to know them through a systematized investigation.

Keywords: SDI text analysis. Discursive/textual genres. Bronckart's text analysis procedures.

¹ Mestre em Letras. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E-mail: jaqueelize@yahoo.com.br

² Doutora em Estudos da Linguagem. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: marilucia@uenp.edu.br.

Introdução

Os procedimentos de análise de textos elaborados por Bronckart foram apresentados, primeiramente, na obra “*Le fonctionnement des discours*” (Bronckart, 1985) e, posteriormente, com ampliações e reformulações, na obra “*Activité langagière, textes et discours*” (1997), traduzida para o português e publicada no Brasil em 1999, sob o título “Atividade de linguagem, textos e discursos”. Sobre tais procedimentos, afirma Bronckart, em entrevista à Revista ReVel (2006, p. 4), que

[...] o propósito do ISD não é, em si, propor um novo modelo de análise do discurso. Certamente, efetuamos esse tipo de trabalho (e isso durante várias décadas), mas apenas enquanto possa nos fornecer o auxílio necessário para abordar nosso questionamento central, que é o do papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos”.

Nesse sentido, a proposta se constitui como importante para os estudos da linguagem, em diversas vertentes. Conforme o próprio estudioso, o objetivo é “colocar em evidência as ‘regras de base’ de organização de todos os textos” (Bronckart, 2006, p. 21- grifo do autor), o que segundo Magalhães e Liberali (2004, p. 108), permite ao investigador compreender o funcionamento dos discursos. Em decorrência, tornou-se uma ferramenta fundamental para o entendimento do papel que a linguagem desempenha nas práticas sociais de linguagem existentes.

Assim, o objetivo deste artigo é revisitar conceitos e alguns objetivos do ISD, destacando preceitos do Círculo de Bakhtin³ que influenciaram a construção do aporte teórico-metodológico do ISD na elaboração dos procedimentos de análise de textos (Bronckart, 2009 [1999]), bem como, e principalmente, fazer uma síntese dos procedimentos em questão, de forma a apresentá-los de maneira mais didática.

³ De acordo com Faraco (2003), Círculo de Bakhtin é o nome dado a um conjunto de estudiosos de diversas formações que se reuniam na Rússia entre 1919 e 1929 e que contribuíram, significativamente, para a Filosofia da Linguagem. Dentre eles destacam-se Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medvedev.

1. O Interacionismo Sociodiscursivo

Conforme Guimarães, Machado e Coutinho (2007), o ISD delinea-se a partir de 1980, com base, principalmente, em Vygotsky⁴, no que se refere ao estudo sobre o desenvolvimento humano, e nos preceitos do Círculo de Bakhtin, no campo da linguagem. O princípio é o de que a linguagem humana é um instrumento organizador do desenvolvimento humano.

Sobre os objetos dos estudos, de forma geral, explicam Guimarães, Machado e Coutinho (2007), que Bronckart, fundador do ISD, tem como foco questões mais teóricas, com ênfase na epistemologia das ciências humanas; nas contribuições da teoria saussuriana do signo e das teorias da ação, bem como nas condições de aquisição dos níveis de organização textual, no funcionamento dos textos/discursos e nos processos de produção textual. Outros pesquisadores do ISD, entre eles Dolz e Schneuwly, se voltam para uma vertente mais didática, a qual, de forma sintética, envolve “as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis da textualidade” (Guimarães; Machado; Coutinho, 2007, p. 10).

Com relação ao princípio fundante, o ISD apregoa que a linguagem, para e na interação social, é ferramenta construtora da cidadania. À medida que o indivíduo desenvolve e domina capacidades de linguagem para a produção e compreensão de textos, mais compreende a realidade que o cerca e potencializa seu agir para participar das práticas sociais, conforme esclarece Striquer (2015, p. 113):

Ao desenvolver suas capacidades de linguagem, o indivíduo sabe eleger, adaptar, transformar um gênero para participar de uma situação comunicativa, pois ele sabe quais são os elementos fundamentais que constituem o gênero textual: as características contextuais e do referente, os modelos discursivos que compõem a infraestrutura, os recursos linguístico-discursivos e as operações psicolinguísticas do gênero em referência. Consequentemente, esse indivíduo sabe produzir/interpretar um gênero e com ele participar da sociedade.

Nesse sentido, para compreender o que são gêneros textuais para o ISD, dada sua importância, recorreremos às palavras de Bronckart (2009 [1999], p. 69) na afirmação de

⁴ Seguimos a ortografia do nome de Vygotsky conforme consta na obra de Guimarães, Machado e Coutinho (2007).

que “[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”.

Portanto, para o teórico, é analisando os textos, denominados de produções verbais efetivas, os quais materializam os diversos e diferentes gêneros existentes na sociedade, que é possível apreender o agir humano. E ainda, a assertiva é a de que os textos assumem aspectos diversos, pois ao existirem “contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes ‘modos de fazer’ textos, ou diferentes **espécies de textos**” (Bronckart, 2009 [1999], p. 72, grifos do autor), ou diferentes gêneros textuais.

Essa concepção, que revela a essência do gênero, tem origem nos preceitos do Círculo de Bakhtin, abordados a seguir.

3. Gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana

Para que seja possível apresentar a concepção de gêneros para o Círculo de Bakhtin, é preciso, também, abordar o conceito de dialogismo e de interação verbal, visto que eles estão estritamente vinculados um ao outro.

Segundo Marcuschi (2008, p. 147), o estudo dos gêneros iniciou-se há mais de 25 séculos, por meio de Platão e Aristóteles, com foco nos gêneros da literatura. No início do século XX, entretanto, o Círculo de Bakhtin promoveu um avanço dos estudos em uma perspectiva dialógica/discursiva. Em síntese, o Círculo criticava, entre outros pontos, os estudos que naquele momento não consideravam a natureza dinâmica, viva e dialógica da linguagem, uma vez que, conforme Bakhtin (2016 [1979], p. 26):

[...] todo falante é por si só mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações.

Nessa perspectiva, o diálogo é o fenômeno fundante da interação. O falante/produtor, ao emitir um discurso em uma interação verbal — seja na fala, na escrita ou nos gestos —, reproduz outros discursos em todas as situações de interação. Por exemplo: ao ministrar um conteúdo escolar em sala de aula, o docente constrói o seu discurso diante de outros com que teve contato em sua formação inicial, na formação

continuada, nos livros teóricos científicos que teve como aporte teórico, no livro didático que utiliza, no Projeto Pedagógico da escola e nos documentos oficiais prescritivos. Ou seja, o discurso é constituído por antecedentes que fundamentaram o conhecimento historicamente produzido, objeto do conteúdo escolar.

Assim, o conceito de “diálogo” como uma estrutura de conversa em voz alta, face a face entre dois ou mais indivíduos, é ampliada e complexificada. Para Bragagnollo (2011, p. 22), diálogo, nessa perspectiva, é o “que mantemos com nossos conhecimentos prévios, nossa leitura de mundo e com outras vozes que circundam um ato de enunciação”. Segundo Volochinov (2017 [1929], p. 205), cada enunciado é “um elo na corrente” de outros. Desse modo, todo falante é um respondente, visto que seu discurso constitui uma resposta a outros que com ele dialogaram e, ao mesmo tempo, dá início a novos discursos.

Esse caráter dialógico da linguagem, portanto, coloca em evidência o papel do outro na construção dos discursos. Conforme Volochinov (2017 [1929], p. 205), toda palavra é determinada não somente por aquele que a profere como também por aquele para quem se dirige, sendo “território comum entre o falante e o interlocutor”. Nas palavras de Bakhtin (2016 [1979], p. 25), “toda compreensão é prenhe de resposta”, ou seja, uma vez que o ouvinte/leitor compreende o significado do discurso, assume uma ativa posição de resposta frente a ele para concordar, discordar, complementar, modificar, reproduzir e ampliar. Então,

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2016 [1979], p. 54).

Em decorrência, para o Círculo, a linguagem é interação social, a qual promove os diálogos entre os “sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 29), pela e na alternância e retomada de falas, em atitudes responsivas ativas. É essa alternância que define os limites de cada enunciado concreto, unidade da comunicação discursiva.

Para abordar o conceito de enunciado concreto, ou gêneros do discurso, na terminologia do Círculo, retomamos a afirmação de Bakhtin (2016 [1979], p. 11) de que

“o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Os campos correspondem às diferentes situações comunicativas existentes, exemplificados por Bakhtin (2016 [1979], p. 12) como “campos da vida, campos oficiais, campo das ordens militares, campos da criação”, e que podem ser ampliados ou detalhados como campo jornalístico, escolar, religioso, familiar, jurídico, político, empresarial, entre muitos outros. Em cada campo, atividades de linguagem ou práticas sociais são realizadas. Por exemplo, no campo escolar o professor realiza a prática de fazer chamada de alunos; ação essa que não cabe aos discentes, que executam a prática específica de responder a exercícios. Assim, em cada campo os indivíduos elaboram “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 12, grifo do autor) e cada um dos inúmeros gêneros existentes refletem as especificidades do campo do qual participa e materializa a prática social à qual está vinculado. Em detalhamento: na escola, o professor faz a chamada de alunos — a chamada é um gênero do discurso; o aluno responde a exercícios — a resposta a exercícios é um gênero do discurso.

Bakhtin (2016 [1979]) ainda explica que todos os gêneros são formados por três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O conteúdo temático envolve o tema, isto é, a temática em abordagem no gênero e, segundo Rojo (2005, p. 196), são “conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros” (grifo da autora). Na definição de Striquer (2015, p. 106) o tema é “o que pode ser tido dentro de um campo” a partir da valoração que autor dá ao tema e, também, a de seu interlocutor, do lugar, do momento e do objetivo da interação verbal. A construção composicional diz respeito, conforme Bakhtin (2016 [1979]), aos elementos que promovem estabilidades ao gênero. Para Rojo (2005, p. 196), tais elementos referem-se ao conjunto que constitui a estrutura textual formal. E o estilo, para o autor, é inseparável do conteúdo temático, assim como é a construção composicional. Conforme Striquer (2015, p. 106), o “estilo diz respeito às unidades linguístico-discursivas relativamente estabilizadas em um gênero”.

Diante de todos esses conceitos, para o Círculo, a língua/linguagem deve ser sempre estudada a partir de uma ordem metodológica e sociológica, a saber

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volochnov, 2017 [1929], p. 220).

Essa ordem foi adotada pelo ISD para o estudo da estrutura e do funcionamento das espécies de texto em uso. Em decorrência, o foco recai “primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (Bronckart, 2009 [1999], p. 77), o que foi sintetizado, de forma mais didática, em um conjunto de procedimentos para análise de textos em Bronckart (2009 [1999]).

4. Os procedimentos de análise de textos de Bronckart

Bronckart (2009 [1999]) explica que todo e qualquer gênero é composto por segmentos linguístico-discursivos finitos. Contudo, estes são eleitos e organizados em interdependência, e em reflexo, do campo de atividade humana na qual está inserido o gênero, da prática social de linguagem que ele manifesta, entre outros aspectos contextuais. Nessa perspectiva, o teórico elaborou procedimentos para análise de textos, os quais são constituídos pela metodologia sociológica do Círculo de Bakhtin, e, portanto, as orientações para o pesquisador é a de que o processo de análise deve focar

- primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana;
- depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural;
- enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente (Guimarães; Machado; Coutinho, 2007, p. 21, grifos das autoras).

Assim, o investigador realiza uma pesquisa bibliográfica e exploratória do gênero em abordagem com a finalidade de conhecer as definições teóricas e compreender seu funcionamento na sociedade; depois faz uma seleção a fim de elaborar uma coletânea de “textos empíricos” (Bronckart, 2009 [1999], p. 78) representativos de uma realidade comunicativa, socialmente estabelecidos e valorizados.

Diante da heterogeneidade e mobilidade dos gêneros textuais, a quantidade de produções textuais para formar a coletânea varia de acordo com os objetivos propositivos do pesquisador e do estudo, segundo Bronckart (2009 [1999]). Sobre essa coletânea, o objetivo é identificar as características que são regulares do gênero, observando os elementos que o constituem, buscando, em primeiro plano, constatar a intenção comunicativa que dá origem ao gênero, o campo da atividade humana/esfera social, a prática social manifestada pelo gênero e, como resultado desses fenômenos, a forma de organização dos elementos característicos no interior de um gênero; elementos que Striquer (2014) sintetiza como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Elementos que constituem os gêneros, segundo Bronckart (2009 [1999])

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	A ARQUITETURA INTERNA
<p><i>Parâmetros do mundo físico:</i> -emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido;</p> <p><i>Parâmetros do mundo social e subjetivo:</i> -elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras;</p> <p><i>Conteúdo temático do texto.</i></p>	<p><i>Infraestrutura textual:</i> -plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequência, formas de planificação;</p> <p><i>Mecanismos de textualização:</i> -conexão, coesão nominal e coesão verbal;</p> <p><i>Mecanismos enunciativos:</i> -vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.</p>

Fonte: Striquer (2014, p. 316).

O contexto de produção é definido por Bronckart (2009 [1999], p. 93) “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Tais parâmetros são da ordem do mundo físico e do mundo social. Nesse sentido, o emissor físico do texto é o indivíduo que literalmente o produz, é o autor do texto, o agente produtor; o receptor físico, no mesmo sentido, é o ouvinte/leitor. Emissor e receptor participam sempre de um agir comunicativo em um local, espaço físico, e em um determinado momento (histórico ou extensão de tempo).

Em relação ao mundo sociossubjetivo, os parâmetros refletem as relações sociais, uma vez que o emissor e o destinatário ocupam papéis sociais dentro das situações de interação. Igualmente importante conhecer é o objetivo da interação e a temática em tratamento no texto, a qual é constituída pela valoração dada pelos participantes da

interação. Os elementos do contexto de produção correspondem ao conteúdo temático da concepção bakhtiniana.

A arquitetura interna é formada por três camadas superpostas no texto: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (Bronckart, 2009 [1999]). A infraestrutura textual contempla o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de sequências e suas formas de planificação. Todos esses itens são equivalentes à construção composicional definida por Bakhtin (2016 [1979]), na medida em que se referem aos elementos que promovem estabilidade ao gênero e que se definem e organizam a partir do conteúdo temático.

De acordo com Bronckart (2009 [1999], p. 120), o plano textual global relaciona-se à estrutura do gênero. Alguns gêneros podem até mesmo ser reconhecidos pela estrutura, pois assumem uma organização mais estável, como é o caso de uma receita culinária, geralmente disposta em um título, uma lista dos ingredientes e orientações para as ações ou modo de fazer o alimento. Já outros gêneros são mais relativamente estáveis, como um poema, que pode ter rimas e estrofes ou não.

Em relação aos tipos de discurso, Bronckart (2009 [1999]) apresenta quatro tipos: o discurso da narração, o relato interativo, o discurso teórico e o discurso interativo. O discurso é da ordem do narrar quando o mundo discursivo está situado em um “outro lugar” que não é exatamente o mesmo do mundo ordinário/real (Bronckart, 2009 [1999]), isto é, o discurso está em “disjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas que envolvem o emissor, o receptor, ao lugar e ao momento físico da produção do texto” (Striquer, 2014, p. 317).

O relato interativo ocorre “quando o tema não tem relação com o agente produtor [...] é o discurso das personagens participantes” (Striquer, 2014, p. 318), assim, a conjunção ocorre entre o mundo dessas personagens e o mundo discursivo. O discurso interativo organiza o texto quando “os fatos são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem” (Bronckart, 2009 [1999], p. 153). Desta forma, o texto apresenta uma interação direta entre os interlocutores, com marcações da interação com o uso, por exemplo, de pronomes de primeira pessoa do discurso. E o discurso teórico é, segundo Bronckart (2009 [1999], p. 160), “objeto de um expor, que se caracteriza por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação da linguagem de que o texto se origina”. Bronckart (2009 [1999], p. 120) explica,

ainda, que “as articulações entre tipos de discurso podem tomar diferentes formas”, salientando, por exemplo, que podem se organizar no texto por encaixamento, dependência de um segmento de tipo de discurso em relação ao outro; por fusão, combinação em um mesmo segmento de dois tipos diferentes de discurso, entre outras formas.

No caso da sequenciação, Bronckart (2009 [1999]) as classifica em seis tipos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva. A sequência narrativa refere-se a uma organização de acontecimentos de uma unidade temática a partir de um processo de intriga, “de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim” (Bronckart, 2009 [1999], p. 220), ou situação inicial, transformação e situação final. Nessa perspectiva, o teórico considera essas três fases o modelo mais simples, mas não o único.

A sequência descritiva refere-se ao efeito pretendido pelo agente-produtor em relação ao tema: “fazer ver em detalhes” ou “guiar o olhar do destinatário” (Bronckart, 2009 [1999], p. 235). Conforme o teórico, essa sequência apresenta um nível de organização geral de três fases: ancoragem, em que o tema da descrição é apresentado; aspectualização, enumeração dos diversos aspectos do tema; relacionamento, assimilação dos elementos descritos a outros, por meio de comparação ou metáfora.

Segundo Bronckart (2009 [1999], p. 234), o objeto do discurso é organizado em uma sequência argumentativa “quando o agente produtor considera que um aspecto do tema que expõe é contestável (a seu ver e/ou ao do destinatário)”. O autor explica a planificação dessa sequência em quatro fases: premissas (constatação de partida); apresentação de argumentos; apresentação de contra-argumentos e conclusão.

A sequência explicativa implica um desenvolvimento que responda/explique questões ou contradições referentes a um acontecimento natural ou de uma ação humana. Tal desenvolvimento é efetuado por “um agente autorizado e legítimo, que explica as causas e/ou razões da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação suscita” (Bronckart, 2009 [1999], p. 229). Ainda para este autor, essa sequência comporta quatro fases: a constatação inicial; a problematização, em que se explicita o porquê ou como; a resolução, em que se explica as questões iniciais; a conclusão-avaliação, em que completa ou reformula a constatação inicial.

A sequência dialogal concretiza-se nos segmentos de discursos interativos dialogados, estruturados em turnos de fala e “são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal, ou [...] são atribuídos a personagens postos em cena” (Bronckart, 2009 [1999], p. 231). De forma geral, o autor cita três fases elementares da sequência dialogal: a abertura, o contato entre os participantes da interação verbal; a fase transacional, em que o conteúdo temático é construído; a fase do encerramento, fim à interação.

A sequência injuntiva se caracteriza por segmentos de textos que traduzem o objetivo de ordem, pedido, afirmação do agente-produtor em relação a seus interlocutores, “essas sequências são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em determinada direção” (Bronckart, 2009 [1999], p. 237).

Os elementos que formam os mecanismos linguísticos de um texto, segundo os procedimentos de análise de texto elencados por Bronckart (2009 [1999]), são os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Esses mecanismos, partindo de um comparativo de terminologias, equivalem ao estilo na concepção bakhtiniana. Para Bakhtin (2016 [1979], p. 64) a composição e o estilo não se dissociam, assim, na interação verbal, a escolha do gênero perpassa pela “escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado”.

Os mecanismos de textualização “são voltados à manutenção da coerência do conteúdo temático, devido ao fato de que organizam, em séries lineares, a progressão e a evocação das unidades de representação mobilizadas e semiotizadas em um texto” (Bronckart, 2009 [1999], p. 16), ou seja, explicitam relações de continuidade, demarcação, contraste do conteúdo temático; como também visam à organização textual perante a coerência, a coesão nominal e verbal. Os mecanismos de textualização são organizados por estes três conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Bronckart (2009 [1999], p. 263) expõe que a conexão é formada por “organizadores textuais”, diversas unidades linguísticas que assinalam a junção das frases, bem como “podem assinalar as transições entre tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação”. Já a coesão nominal utiliza anáforas, subconjuntos de unidades, com a função de introduzir argumentos (temas, personagens) e organizar sua retomada a fim de garantir a dependência da

linearidade textual; conforme Bronckart (2009 [1999], p. 263), tais procedimentos produzem “um efeito de estabilidade e de continuidade”. Os mecanismos de coesão verbal são realizados pelos tempos verbais e contribuem para a evolução do conteúdo temático, além de marcarem relações de “continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (p. 273).

Bronckart (2009 [1999]) elenca que os mecanismos enunciativos são voltados à manutenção da coerência pragmática do texto, esclarecem os posicionamentos enunciativos e as opiniões formuladas acerca de aspectos do conteúdo temático. Logo, os mecanismos enunciativos são explicitados pelas vozes presentes no texto e pelas modalizações. Sobre voz enunciativa, o autor afirma “é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” (Bronckart, 2009 [1999], p. 326) e pode ser verificada, de forma geral, em três categorias: 1) vozes de personagens: procedem dos agentes implicados nos acontecimentos, por exemplo, animais em cena em contos; 2) vozes sociais: procedem de “pessoas ou instituições sociais que não são agentes dos acontecimentos, mas são mencionadas por realizarem avaliações sobre o conteúdo temático” (Striquer, 2014, p. 321); 3) voz do autor: procede diretamente do agente produtor que intervém, comenta ou avalia aspectos da enunciação.

As modalizações configuram o texto, estabelecendo sua coerência pragmática e interativa, dessa forma, contribuem para a interpretação do tema pelo destinatário (Bronckart, 2009 [1999], p. 330). Para tanto, as modalizações utilizam os seguintes recursos linguísticos: tempos verbais no futuro do pretérito, orações impessoais (pode realizar, é evidente que...), verbos auxiliares de modalização (querer, poder, dever), advérbios (sem dúvida, infelizmente) e outros conjuntos de frases.

5. Considerações finais

Em suma, os procedimentos de análise de texto de Bronckart (2009 [1999]) apresentam um relevante quadro teórico-metodológico para que um pesquisador possa conhecer quais são os elementos característicos regulares de um gênero textual, compreendendo, de forma prática, a ordem sociológica de estudo da língua apresentada pelo Círculo e assumida pelo ISD.

Esperamos que tais procedimentos possam ser ferramenta de auxílio para que pesquisadores, professores e interessados em estudar a linguagem possam compreender

as especificidades que formam o diferentes e diversos gêneros que existem na sociedade e deles se apropriarem para nela participar crítica e ativamente.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. [1999]. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LIBERALI, Fernanda Coelho. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 1050112, jul/dez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184 – 207.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 313-334, dez. 2014.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. As bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo sobre gêneros textuais. **Intersecções**, Jundiaí, v. 8, p. 102-117, 2015.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].