

# Revista Clóvis Moura de Humanidades

Volume 7, n.1, 2021.

ISSN 2448- 2269

## História Letras

José Quaresma/ @jose.qarts

Universidade Estadual do Piauí  
Campus Clóvis Moura



Dados Internacionais de Catalogação na publicação

Revista Clóvis Moura de Humanidades [recurso eletrônico] /  
Universidade Estadual do Piauí, Campus Clóvis Moura, v. 7, n. 1,  
2021 - . - Teresina: UESPI, 2021 -

Acesso: <https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistacmuespi>  
ISSN 2448-2269

Annual

1. História - Periódicos. 2. Letras - Periódicos. I. Universidade  
Estadual do Piauí. II. Título.

CDD: 370.5

Bibliotecária: Francisca das Chagas Viana – CRB3/1107

## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**

**Governador do Estado do Piauí:** Wellington Dias

**Reitor:** Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa

**Vice-Reitora:** Prof. Jesus Abreu

**Pró-Reitoria de extensão, assuntos estudantis e comunitários:** Pró- Reitora: Prof.<sup>a</sup>. Pós Doutora Ivoneide Pereira de Alencar e Técnica: Maria do Socorro Laurindo da Silva

**Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos:** Pró- Reitora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Fábria de Kássia Mendes Viana Buenos Aires e Pró- reitora Adjunta: Prof.<sup>a</sup> Rosineide Candeia

**Pró-Reitoria de Ensino e Graduação:** Pró- Reitor: Prof. Paulo Henrique da Costa Pinheiro e Pró-reitora Adjunta: Prof.<sup>a</sup> Mônica Gentil

**Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças:** Pró-Reitor: Prof. Lucídio Bezerra; Pró-reitora Adjunta: Prof.<sup>a</sup> Ma. Joseane de Carvalho Leão e Secretaria Executiva: Solange Maria de Siqueira Santana

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação:** Pró- Reitor: Prof. Raurys Alencar

## **EDITORA GERAL**

Marcia Adriana Lima de Oliveira.

Mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE e  
Docente da Universidade Estadual do Piauí- UESPI/ Campus Clóvis Moura- CCM.

e-mails: marcia.adriana@ccm.uespi.br / rcmh@ccm.uespi.br

## **CONSELHO EDITORIAL**

Aldairis Pereira da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Ana Célia de Sousa Santos, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Anderson Michel de Sousa Miura, Colégio São Francisco de Sales-  
Diocesano, Brasil.

Arlete Soares Godinho, Professora das Secretarias Estadual e Municipal  
de Educação em Teresina-Piauí, Brasil.

Barbara Olimpia Ramos de Melo, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Carlos Rerisson Rocha da Costa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Cláudio José Araújo Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Elenita Maria Dias de Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Felipe Rios do Nascimento, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Francine Borges Bordin. Doutora em Educação pela Universidade Federal  
de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Hélder de Sousa. Universidade Federal do Piauí, Brasil.

Isabel Cristina da Silva Fontineles. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Joilza Rodrigues Cunha Leitão. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

José de Arimatea Isaias Ferreira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

José Silva de Oliveira. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Luciano de Melo Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Lucienia Libânio Pinheiro Martins, Doutora pela Universidade de Psicologia do Porto-  
FPCEUP, Portugal. Psicóloga Autônoma.

Manuela Nunes Leal, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade de Brasília, Brasil.

Marcia Adriana Lima de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Márcia Castelo Branco Santana, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria da Cruz Laurentino, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria de Jesus Rodrigues, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria Laiana Viríssimo Sousa de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Marluce Lima de Moraes, Instituto Federal de Educação, Brasil.

Mary Grace e Silva Lima. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

May Waddington Telles Ribeiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.

Omar Mario Albornoz, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Pedro Pio Fontineles Filho, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Raimundo Isídio de Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Rosângela Assunção. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Selma Ferreira Albernaz. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Shirlei Marly Alves, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Solange Luz. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Werton Francisco Sobrinho, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

### **CONSULTORES TÉCNICOS**

José Edson de Macedo Filho, Universidade Estadual do Piauí- UESPI

Maurício Rêgo Mota da Rocha, Universidade Estadual do Piauí-UESPI

### **BIBLIOTECÁRIA- DOCUMENTALISTA**

Francisca das Chagas Viana,

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil.

## CAPA

### JOSÉ QUARESMA

É Roteirista, Diretor, Editor, Colorista na *Framme* Produções. Vocalista, Compositor e Co -produtor executivo da Banda Validuaté. Licenciado em Línguas pela Universidade Federal do Piauí. Licenciado em Letras Língua Inglesa e Literatura de Línguas Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí.

Sobre a Pintura da Capa, esta é feita em acrílico sobre tela, 100x100cm. *#acrilicpainting #abstractart* e foi intitulada pelo Editorial desta Revista como *A(con)chego*; por trazer lembranças do estar junto, do abraço, do sentir-se aconchegado no e com o outro. José Quaresma, autor, aceitou a sugestão do título de sua pintura, porque, como diz Paulo César Lopes, no documentário brasileiro *Janela da Alma* de João Jardim e Walter Carvalho: “Cada experiência de olhar é um limite”. Assim sendo, convidamos você leitor, leitora a voltarem a capa e, a partir do seu olhar também denominá-la, nomeá-la ou não, apenas observá-la e senti-la.

E, por que esta escolha? Bem, estamos há 2 anos, quase 3 anos imersos em novas formas de nos relacionarmos uns com os outros. E, a cada dia, somos convidados a ressignificar o abraço, o aconchego, as formas de nos relacionarmos, de nos aproximarmos. Afinal, jamais a saudação *Namastê*, em que as pessoas não apertam as mãos uns dos outros e nem se abraçam ao se encontrarem, mas unem as mãos próximas ao coração e dizem: “o Deus que habita em mim, saúda o Deus que habita em ti”, foi tão utilizada por todos. Por isso, apreciem um pouco mais da obra de José Quaresma, e sintam-se virtualmente, abraçados fraternalmente por todos e todas que compõem esta Revista.

*Namastê*

## HISTÓRIA DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES

A proposta da Revista surgiu do encontro no Campus Clóvis Moura da Universidade Estadual do Piauí, de um pequeno grupo composto por mim, Prof.<sup>a</sup> Marcia Adriana Lima de Oliveira, Prof. Francisco Antônio Vasconcelos, Prof. Antônio Francisco Soares e Prof.<sup>a</sup> Thais Ibiapina Martins pelo desejo de ter no Campus um espaço de publicação.

Contudo, é criado no Campus Clóvis Moura, o Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE, voltado para área da Educação, antes coordenado pelas Professoras Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Ana Célia Sousa Santos, também coordenado pelo Professor Antônio Francisco Soares e atualmente, pela Prof<sup>a</sup> Mary Gracy e Silva Lima, que juntamente com todo o corpo docente do Curso de Pedagogia do referido Campus, resolve criar a Revista do NEEPE e me indicaram para materializar a ideia.

Como eu já conhecia a Revista *online* dentro do sistema *Open Journal System*, reconhecido pela CAPES/CNPQ, solicitei ao NPD a criação da nossa Revista dentro desse sistema, ao qual fomos prontamente atendidas pelo então Coordenador do NPD Prof. Thiago Carvalho de Sousa, e Técnico José Edson de Macedo Filho.

Atualmente, quem nos auxilia são o Prof. Maurício Rêgo Mota da Rocha (Coordenador do NPD/UESPI) e José Edson de Macedo Filho (Coordenador da Coordenação de Tecnologia de Informação e Comunicação/ NEAD/UESPI). Bem, eles me deram o aval e o sistema estava pronto para receber a Revista.

Quando abri o sistema e me dei conta da grandiosidade que ele é, então pensei, por que no lugar de abrigar somente uma Revista na área de Educação, não colocamos seções para cada um dos Cursos que temos no Campus? Porém, atualmente (2020), a Revista possui outras seções na área de humanas que vão além do nosso Campus Clóvis Moura, abraçando cursos que temos na UESPI e em outras IES, e que estão contemplados na área de Humanidades.

Bem, prosseguindo, a ideia foi abraçada por todos os Coordenadores, em especial Prof. Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho e Prof.<sup>a</sup> Aldairis Pereira da Silva, a quem tenho todo respeito e agradecimento.

Então, falei com o Prof. Dr. Cristiano das Neves Bodart, que prontamente assumiu a função de Editor juntamente comigo. A quem eu agradeço o tempo que

esteve conosco na Revista e por ter realizado comigo este programa de extensão, hoje Realidade!

Agradeço também ao Prof. Roniel Sampaio Silva pelo tempo que contribuiu conosco, através de mudanças na capa das Revistas, mostrando-me como se faz, para que eu pudesse realizar a Editoração, a diagramação e arte para que a Revista seja publicada.

Obrigada a Prof.<sup>a</sup> Olívia Medeiros Neta (UFRN) pelo apoio e ensinamentos quanto ao como fazer a nossa publicação utilizando o *Open Journal System* – OJS. Nossa Gratidão.

Agradeço aos Avaliadores e Avaliadoras, pois, sem a avaliação preciosa que fazem, não teríamos como publicar os artigos, trabalhos submetidos para apreciação. Assim sendo, os meus respeitosos agradecimentos.

Agradeço também, a cada autor(a) sem os(as) quais a revista não teria razão de existir. Obrigada pela confiança no nosso trabalho.

Gratidão ao nosso Magnífico Reitor, Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa, representante maior da nossa Universidade Estadual do Piauí, e a nossa Diretora do Campus Clóvis Moura Prof.<sup>a</sup> Simonelly Melo pelo apoio a nossa Revista.

Obrigada também, a todos(as) os(as) Conselheiros(as) desta Revista pelo apoio a mesma e pelo incentivo. Enfim, ao Grande Arquiteto do Universo, Obrigada!

  
Marcia Adriana Lima de Oliveira

Editora Geral da Revista Clóvis Moura de Humanidades  
<https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistacmuespi/index>



**AVALIADORES DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES,  
TERESINA-PI, V.7, N. 1, 2021**

Aldairis Pereira da Silva- aldairispereira@ccm.uespi.br

Adéli Bortolon Bazza - adellibazza@hotmail.com

Arthur Breno Stürmer- arthur.sturmer@gmail.com

Caio Augusto Toledo Padilha - padilha.caio@hotmail.com

Francisco Fagundes de Paiva Neto – chicofagundes@gmail.com

Francisco Renato Lima - fcorenatolima@hotmail.com

Ítalo de Paula Casemiro - itcasemiro@hotmail.com

José de Arimatea Isaias Ferreira – arimatea.ferreira@gmail.com

José Geovânio Buenos Aires Martins - jgbuenosairesmartins@gmail.com

Luciano de Melo Sousa- lucianomelo@cchl.uespi.br

Marcia Adriana Lima de Oliveira- marcia.adriana@ccm.uespi.br

Magno Vila Castro Júnior - mcastrojunior@gmail.com

Michel Goulart da Silva- michelgsilva@yahoo.com.br

Moacyr Salles Ramos - mramos@id.uff.br

Pablo Emanuel Romero Almada – pabloera@gmail.com

Thiago Felício Barbosa Pereira - thiaggofb@gmail.com

**EDITORAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E PUBLICAÇÃO**

Marcia Adriana Lima de Oliveira

## APRESENTAÇÃO

Finda 2021, mais um ano repleto de expectativas e ainda cheio de restrições, especialmente, quanto ao contato físico como aperto de mão, abraços fraternos ou regados de outros sentidos. Ainda estamos imersos nos receios e precauções, mantendo o uso de máscara e lavando as mãos, ou passando o álcool 70. Enfim, medidas sanitárias que continuaremos por um bom tempo. Todavia, este ano também trouxe com a vacina, esperanças quanto ao término, em breve, da pandemia, COVID-19.

Neste ínterim, chegamos ao volume 7 de nossa Revista Clóvis Moura de Humanidades cheios de esperança, afeto, respeito, gratidão a cada Autor, Autora, Avaliador, Avaliadora, a todos e todas que compõem comigo o Conselho Editorial, nossos Consultores Técnicos, nossa Bibliotecária Documentalista. A todos vocês nossos Agradecimentos.

Assim, imersa em vários sentimentos plenos de amor fraterno, convido você, leitor(a) para caminharmos juntos (as) pelos trabalhos contidos na nossa Revista. Iniciaremos este percurso na seção de *História* com o artigo intitulado: *A representação do Feminino na Revista Trip para Mulher (TPM)*, que tem como objetivo principal analisar como as capas desta revista reproduzem perfis identitários sobre o feminino e, para que conheçam os resultados desta pesquisa, leia- o na íntegra.

Prosseguindo a caminhada tem-se o artigo intitulado: *Um estado do conhecimento acerca de estudos sobre a ditadura militar brasileira: contribuições para o ensino de História*. E, neste, é apresentado um mapeamento da produção acadêmica acerca dos discursos sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), e para que dúvidas e questionamentos deste período sejam dirimidos, leia- no com atenção na sua totalidade.

Continuando o nosso caminhar vamos conhecer um pouco sobre a formação do Bairro Dirceu, através do artigo intitulado: *Sob o olhar da imprensa: o conjunto habitacional Dirceu Arcoverde e suas representações em Periódicos (Teresina, 1977-1983)*. Assim, convido você a ler e presenciar, através dos registros escritos e inscritos nas memórias dos moradores deste bairro, a sua fundação e formação.

Encerrando o passeio na seção de *História* tem-se o artigo intitulado: *Geração Antônio Noronha Filho: representações e sociabilidades Juvenis em Teresina (1970)*. Neste artigo você fará um passeio por Teresina- PI, nos anos de 1970, cujo cotidiano

“era de mudanças e manifestações culturais. Neste cenário algo incomodava uma parcela de jovens artistas”; assim, leio-o com olhar atento observando o que tanto incomodava estes jovens e qual o papel de Antônio Noronha Filho, neste contexto.

Após a seção de *História* chegamos à seção de *Letras*. Nesta, o primeiro artigo é intitulado: *Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com Professores de 4º Ciclo*. E, neste o objetivo foi investigar as práticas de leitura empregadas pelas professoras de 4º ciclo de EJA nesse processo de ensino. E, para saber o resultado desta pesquisa, leio-o atenciosamente.

O segundo artigo desta seção é intitulado *Análise verbal da cena do interlúdio do bobo em duas traduções brasileiras de Romeu e Julieta*. E, bem, para saber qual é esta cena e as considerações trazidas pela pesquisa, ocupe o seu lugar no Teatro, sente-se e inicie a leitura para que o espetáculo comece e leia tudo até o fim.

Após as seções de *História*, *Letras*, chegamos a uma seção muito especial para o contexto pandêmico que vivenciamos, por trazer reflexões sobre os dissabores de uma Guerra, com a poesia: *Correspondências e Guerras: Misterioso Trajeto Parte O Existir* e que nos chama a uma reflexão sobre a Vida, principalmente pela brevidade contida nesta; o que torna urgente a sua valorização ao máximo. E, valorizar a vida, é apreciar dentre outras coisas o encontro, paixões retratadas na Poesia: *Noite*: com alegria ou alegoria?

E, ainda nesta seção com muita emoção, tem-se a poesia intitulada: *Antiga arte de Amar...*, cujas reflexões sutis contida nos versos, são indescritíveis; deve-se ler e maturar, degustando em cada verso as palavras...

Após, este momento de emoção permeada pelas perdas da Guerra, pelos encontros na Noite, pelo reencontro ou encontro de si mesmo quanto ao como amar, mais do que paixão, tem-se a poesia: *Dádiva Divina*. Nossa!! Sinta em cada palavra, verso, uma explosão de sensações, que remete a pintura A(con)chego, capa desta Revista, e que em meio a todas as junções poéticas, lidas, sentidas até aqui, culmina no próprio milagre da vida, simplesmente, sublime.

E, quando pensamos que o passeio pela Revista acabou, chegamos à poesia *Poucas Palavras*, que retrata o desejo, e nos traz a pergunta: “e se você tivesse feito? E se tivesse dito? E se? E se?.... Em meio as dúvidas, a Vida, já contida nas outras poesias e a própria pandemia, nos ensinam que o passado foi o feito, o futuro depende do que se faz, mas o mais importante é que o presente é um GERÚNDIO, ou seja, somente se presentifica enquanto estamos fazendo, lendo, escrevendo, realizando

algo e são nestes momentos que devemos observar atentamente o que se está fazendo, para colher excelentes frutos no futuro, sem muitos “E se?”...

Assim, neste caminhar repleto de sentimentos, sensações, reflexões vou deixar que percorra novamente, agora sozinho (a), lendo, relendo, degustando cada palavra os artigos e poesias contidos nesta Revista, deixando-o (a) com duas poesias. Uma me chegou através do livro *Espécies* de Guido Bilharinho<sup>1</sup>, a quem agradeço pelo precioso presente, intitulada: *Memória* que diz:

Noite

Lembranças

Brisas e brilhos

Luz de luar

Ramagens

Folhas e sombras

Tílias e jasmims nos ares e espaços

Ventos urzes

Veredas

Caminhos da memória

E, a outra é uma poesia, escrita por Salgado Maranhão, musicada por José Quaresma, e tocada pela Banda Validuaté<sup>2</sup>, é intitulada *Love* que diz:

Sou louco por que te quero

De cantar guarânias

De dançar bolero

Sou livre para ser love, love, love

Como a lua alumbra

Como o vento move

Não me deixe à toa

---

<sup>1</sup> GUIDO, Bilharinho. *Espécies*. Uberaba, Brasil: Instituto Triangulino de Cultura, 2005, pp.36-37.

<sup>2</sup> VALIDUATÉ- Love. Salgado Maranhão/ José Quaresma. Leone Vinícius. 1 vídeo (4 min 4s). Publicado pelo canal Validuaté. Disponível em: <https://youtu.be/5GdldC2Jya0>. Acesso em: 11 dez. 2021.

Diante do teu medo  
Me faz um cafuné  
Me conta um segredo

Não me largue ao léu  
De um mar à deriva  
Deixa que eu transborde  
Por onde tu vivas

Enquanto a noite se esconde  
Enquanto a dor se revolta  
Brota uma flor em meu peito  
Toda vez que tu voltas

Sou louco porque  
Sou love porque  
Sou louco porque  
Sou love...

Seja bem-vindo (a) a nossa Revista Clóvis Moura de Humanidades!

Boa leitura!!!



Marcia Adriana Lima de Oliveira  
Editora Geral da Revista Clóvis Moura de Humanidades  
<https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistaccmuespi/index>  
rcmh@ccm.uespi.br  
marcia.adriana@ccm.uespi.br

## SUMÁRIO

### EDITORAL

*Marcia Adriana Lima de Oliveira*..... 01-15

### APRESENTAÇÃO

*Marcia Adriana Lima de Oliveira*..... 10-13

### HISTÓRIA

#### **A representação do Feminino na Revista *Trip para Mulher* (TPM)**

*Samanta Petersen*

*Gustavo Fortes Said* ..... 16-33

#### **Um estado do conhecimento acerca de estudos sobre a ditadura militar brasileira: contribuições para o ensino de História.**

*Alison Sullivan de Sousa Alves*

*Francisco Vieira da Silva*

*Francisco das Chagas da Silva Souza*..... 34-50

#### **Sob o olhar da imprensa: o conjunto habitacional Dirceu Arcoverde e suas representações em Periódicos (Teresina, 1977-1983)**

*Cláudia Cristina da Silva Fontineles*

*Marcelo de Sousa Neto*

*Mário de Sousa Oliveira* ..... 51-72

#### **Geração Antônio Noronha Filho: representações e sociabilidades Juvenis em Teresina (1970).**

*Carlos Lopes Barbosa*..... 73-90

### LETRAS

#### **Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com Professores de 4º Ciclo**

*Allan Andrade Linhares* ..... 91-110

**Análise verbal da cena do interlúdio do bobo em duas traduções brasileiras de *Romeu E Julieta***

*Tiago Marques Luiz*

*Nilton César Ferreira*.....111- 128

**POESIAS**

**Correspondências E Guerras: Misterioso Trajeto Parte O Existir**

*Marcelo Calderari Miguel* .....129

**Noite: com alegria ou alegoria?**

*Islane Silva de Sousa*.....130

**Antiga arte de amar...**

*Sandra Maria Souza de Carvalho* .....131

**Dádiva Divina**

*Milena Geisa Dos Santos Martins*.....132

**Poucas Palavras**

*Marcelo de Souza Marques*.....133

## A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA REVISTA *TRIP PARA MULHER (TPM)*

Samanta Petersen <sup>1</sup>

Gustavo Fortes Said <sup>2</sup>

### RESUMO

Desde o início do século XX, as revistas femininas brasileiras têm reforçado representações sociais, estereótipos, padrões culturais e de comportamento sobre a mulher e o feminino. O que reforça crenças de como deve ser a relação entre a mulher e seu corpo, com sua vida amorosa, seus filhos e até mesmo seu trabalho. Assim, o objetivo principal desse artigo é analisar como as capas da revista *Trip Para Mulher (TPM)* reproduzem perfis identitários sobre o feminino, uma vez que o periódico tinha a proposta de apresentar as múltiplas identidades femininas, com todas as suas distinções e peculiaridades e, sobretudo, fora dos padrões tradicionais. Como estratégia metodológica, será utilizada a análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016) de 58 capas da revista, referentes aos meses de maio e setembro dos anos de 2001 a 2016, e de todas as edições lançadas nos anos de 2017 e 2018. Para perceber como a construção social do feminino se altera ao longo dos tempos, esta pesquisa se vale dos estudos sobre os conceitos relativos à identidade de gênero (BEAUVOIR, 2009; BUTLER, 2016; ORTNER, 1979; RUBIN, 2017; SCOTT, 1995; ZANELLO, 2018). Para a pesquisa foram analisadas as chamadas de capa da referida revista, assim como as imagens (fotografias ou ilustrações), que possibilitaram a identificação de categorias relacionadas diretamente aos papéis sociais e estilos de vida das mulheres. Com isso, pudemos constatar que a *TPM* cumpre apenas em parte sua proposta editorial de representar em suas páginas uma maior diversidade identitária feminina, em comparação às outras revistas femininas disponíveis no mercado brasileiro.

**Palavras-chave:** Identidade de Gênero. Mídia. *TPM*.

### ABSTRACT

Since the beginning of the 20th century, Brazilian women's magazines have reinforced social representations, stereotypes, cultural and behavioral patterns about women and the feminine. This reinforces beliefs about how the relationship between a woman and her body, her love life, her children and even her work should be. Thus, the main objective of this article is to analyze how the covers of *Trip Para Mulher (TPM)* magazine reproduce identity profiles about the feminine, since the periodical had the proposal to present the multiple female identities, with all their distinctions and peculiarities and, above all, outside the traditional patterns. As a methodological

<sup>1</sup> Jornalista. Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em “Novas Tendências e Perspectivas do Jornalismo”.

<sup>2</sup> Doutor em Comunicação e professor de Comunicação do curso de graduação e do mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Piauí.



strategy, a categorical content analysis (BARDIN, 2016) of 58 magazine covers will be used, referring to the months of May and September of the years 2001 to 2016, and of all editions released in the years 2017 and 2018. To understand how the social construction of the feminine changes over time, this research uses studies on concepts related to gender identity (BEAUVOIR, 2009; BUTLER, 2016; ORTNER, 1979; RUBIN, 2017; SCOTT, 1995; ZANELLO, 2018). For the research, the cover headlines of that magazine were analyzed, as well as the images (photographs or illustrations), which made it possible to identify categories directly related to the social roles and lifestyles of women. Thereby, we could see that TPM only partially fulfills its editorial proposal of representing in its pages a greater diversity of female identity, compared to other women's magazines available in the Brazilian market.

**Keywords:** Gender Identity. Media. *TPM*.

## **1. A CONSTRUÇÃO DO FEMININO E SUA REPRESENTAÇÃO NAS REVISTAS VOLTADAS PARA MULHERES**

As concepções sobre o que se compreende como feminino na sociedade ocidental vêm mudando ao longo dos tempos, mas é sobretudo a partir do século XVIII, quando o conceito e os paradigmas associados à diferença sexual entre homens e mulheres começam a ser constituídos, que os modelos de representações do feminino passam a enfatizar e legitimar, de forma mais concreta, certas características físicas, psicológicas e até comportamentais que as mulheres devem possuir para se inserirem nos padrões de normalidade reconhecidos e aceitos pela sociedade vigente (BEAUVOIR, 2009; BIRMAN, 2016; ORTNER, 1979; RUBIN, 2017; SCOTT, 1995). Estes estereótipos foram configurados e fundamentados, especialmente, nos papéis sociais das mulheres como mãe, esposa e responsável pelo lar. E tiveram os discursos religiosos, médicos e políticos que ganharam na mídia um espaço para a sua reafirmação e legitimação (BEAUVOIR, 2009; BIRMAN, 2016; DEL PRIORE, 2017; ZANELLO, 2018).

Neste sentido, quando falamos da representação do feminino no Brasil, as revistas brasileiras destinadas para as mulheres, desde suas primeiras publicações no início do século XX, têm sido uma das instâncias que reafirmam e disseminam as normas e padrões de comportamento para as mulheres (BUITONI, 2009; MIRA, 2013). Logo, para suas leitoras, como destaca Buitoni (2009), as revistas femininas sempre atuaram de forma didática e até ideológica, sendo voltadas a ensinar para as mulheres as normas sociais, os padrões de comportamento e até estéticos em circulação.

Estas publicações também têm acompanhado as mudanças socioculturais e políticas que influenciaram e modificaram o estilo de vida, os papéis sociais e os comportamentos das mulheres brasileiras ao longo das épocas (BUIIONI, 2009; MIRA, 2013). Isto ocorre porque as revistas femininas são um veículo destinado a um público específico, as mulheres, e que, portanto, precisam acompanhar suas leitoras para não se distanciarem delas e com isso perder o vínculo e as vendas (MIRA, 2013). Mas, é preciso destacar que essas revistas tinham desde o seu princípio, em sua maioria, as mulheres brancas, heterossexuais e pertencentes às classes sociais média e alta como seu público-alvo principal (BUIIONI, 2009).

E, em uma sociedade em midiatização, o papel e o alcance da mídia têm se ampliado cada vez mais, uma vez que, na atualidade, a cultura, a sociedade e os veículos de comunicação se encontram interligados. Nesta perspectiva, a mídia pode ser considerada, segundo Lauretis (1994), uma tecnologia de gênero, sendo utilizada para construir, reafirmar e representar o conceito de gênero que é entendido aqui como as diferenças sexuais entre os indivíduos e que fazem com que cada um seja reconhecido como homem ou mulher, feminino ou masculino.

Desta forma, propor-se-ia que também o gênero, como representação e como autorrepresentação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana (LAURETIS, 1994, p. 208).

Ou ainda, como destaca Zanello (2018, p. 56), as tecnologias de gênero podem ser consideradas parte dos processos de subjetivação que “interpelam *scripts* culturais (do tornar-se pessoa homem ou mulher, em nossa cultura), performances de gênero, e ocorrem em múltiplas esferas que vão desde as produções simbólicas midiáticas a regras do comportamento da vida cotidiana”.

Portanto, quando se analisam as representações das identidades femininas na mídia, é preciso compreender que muitas das mudanças que ocorreram na forma que elas são representadas pelos veículos de comunicação passam pelos papéis sociais e pelo comportamento que as mulheres, principalmente as de classe social mais abastada, passam a poder exercer, não apenas no espaço privado, mas, sobretudo, no espaço público. Assim, são estas representações identitárias, apresentadas e reafirmadas pela e na mídia, que serão usadas, muitas vezes, como referência pelas mulheres na construção de sua identidade individual para que possam pertencer ou não a determinados grupos sociais (MARTINO, 2010).

Como as revistas femininas são um destes espaços midiáticos, é necessário que elas representem em suas publicações as múltiplas identidades, papéis sociais, valores estéticos e comportamentais que as mulheres podem ter, de forma que suas leitoras percebam as distintas formas de ser mulher. E não apenas representem e reafirmem em suas páginas as identidades “tradicionais” e consideradas “ideais” da mulher: ser heterossexual, seguir determinados papéis sociais (ser mãe, esposa e responsável pelo lar) e padrões de estética corporal, além de possuir certos atributos comportamentais, como ser frágil, doce e amorosa (BIRMAN, 2016; ZANELLO, 2018).

Isto posto, nossa proposta neste artigo não é enquadrar todas as mulheres em uma mesma categoria, pois sabemos que questões como raça, classe social, orientação sexual, etnia e idade, por exemplo, são relevantes para a construção das identidades dos sujeitos (RIBEIRO, 2019; WOODWARD, 2017; ZANELLO, 2018). Além disso, cada vez mais se compreende que as identidades são múltiplas e fluídas e unificar todas as mulheres em uma única categoria seria excluir e normatizar as mulheres e o feminino (BEAUVOIR, 2009; BUTLER, 2016; NICHOLSON, 2000; SCOTT, 1995; ZANELLO, 2018). Portanto, nossa proposta é mostrar que tanto o sexo (mulher) quanto o gênero (feminino) são construídos por meio de discursos das instâncias sociais, culturais e de poder, sendo a mídia uma delas (LAURETIS, 1994; MARTINO, 2010; ZANELLO, 2018).

Também não temos a intenção de analisar as representações identitárias femininas em mais de um século de revistas voltadas para as mulheres no Brasil. Nossa ideia é centrar na *Trip Para Mulher (TPM)* e em como ela reproduziu o feminino em suas capas, reforçando ou reconstruído o seu significado. A referida revista foi escolhida porque, quando foi lançada em 2001, ela se propões, dentro da sua missão editorial, representar e discutir as diversas possibilidades identitárias femininas brasileiras (TRIP EDITORA E PROPAGANDA, 2016).

Logo, este artigo busca compreender de que modos as capas da *TPM* reproduzem ou não em suas páginas os diversos tipos de femininos. E, como a revista, que se propõe a estar na contramão das demais publicações do gênero no Brasil, teria desconstruído ou não estas representações sociais para suas leitoras. A proposta aqui apresentada no formato de artigo é parte da dissertação “A construção do feminino nas capas da revista *Trip Para Mulher (TPM)*” defendida no mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Piauí em 2019.

Para tanto, esta pesquisa teve como base a análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016) que nos auxiliou na exploração do *corpus*, que são as capas da *TPM*, tendo sido selecionadas aquelas que abrangem duas fases distintas da publicação. A primeira foi baseada em duas edições anuais da revista, entre os anos de 2001 e 2016, tendo sido escolhidos os meses de maio, possuindo como referência o fato de que a revista teve sua primeira edição lançada em maio de 2001; e de setembro, mês que a *TPM* retomou suas atividades em 2017, após passar seis meses sem ser publicada. Já a segunda fase do *corpus* foi formada por todas as edições lançadas em 2017 e 2018, alicerçada no fato da revista ter tido sua periodicidade alterada de mensal para trimensal após sua mudança editorial. Como em várias edições a *TPM* disponibiliza para suas leitoras mais de um modelo de capa (contendo o mesmo conteúdo interno), no total foram analisadas 58 capas da revista.

E para se compreender quais as estratégias utilizadas pelas capas da *TPM* para reproduzir perfis identitários sobre o feminino, é necessário conhecer os estudos sobre identidade de gênero e à construção social do feminino (BEAUVOIR, 2009; BIRMAN, 2016; BUTLER, 2016; ORTNER, 1979; RUBIN, 2017; SCOTT, 1995) no sentido de entendermos como na história foi concebido o que se entende por feminino e masculino, fazendo um percurso desde o conceito do sexo único, passando pela da diferença sexual (masculino x feminino; homem x mulher) até chegarmos aos dias atuais, com a Teoria *Queer* e a ideia de que sexo, gênero e corpo são construções socioculturais, políticas e históricas.

## **2. A IDENTIDADE DE GÊNERO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO FEMININO**

Os conceitos pré-estabelecidos sobre o feminino estão diretamente associados ao sexo mulher e ao gênero feminino. Mas o que isso significa na prática? Esta concepção está relacionada às características físicas, psicológicas e comportamentais que se espera que uma mulher possua e envolvem questões como, por exemplo, beleza e estética corporal, comportamento (a maneira como a mulher deve ou não se portar em determinadas situações) e até certos atributos, como ser frágil, doce, amorosa, etc.

Estas características estão ainda diretamente associadas ao papel social que as mulheres devem desempenhar na sociedade. Logo muitos dos atributos relacionados às mulheres e ao feminino são definidos pelas funções sociais de mãe, dona de casa e esposa e fazem parte das expectativas da sociedade sobre o que é ser mulher. Da

mesma forma que também existem concepções sobre o que se compreende como homem (sexo) e masculino (gênero).

É verdade ainda que essas "exigências" nada mais são do que formas de subjetivações que são colocadas para os indivíduos pela sociedade e que mudam de acordo com a época e o lugar, ou seja, elas nada mais são do que produtos socioculturais e políticos. Nesta perspectiva, há uma série de padrões que se mantêm na sociedade ocidental e que são considerados essenciais para a mulher e o homem. É o que se chama de estereótipo de gênero e muitos destes atributos são até os dias de hoje correlacionados à natureza do indivíduo, à sua essência biológica (BEAUVOIR, 2009; BIRMAN, 2016; ZANELLO, 2018).

Logo, para se entender como as capas da *TPM* representam o feminino é necessário compreender como a constituição dos perfis identitários das mulheres é relacionada à formação do gênero feminino e do seu sexo biológico. Sobretudo porque, desde a consolidação da Teoria *Queer* se debate mais amplamente, especialmente na sociedade ocidental, o fato de que não é preciso nascer mulher (sexo) para ser enquadrado como do gênero feminino e vice-versa (BUTLER, 2016). O que quebra toda a lógica pré-estabelecida, de que as mulheres e os homens nascem com determinadas características físicas, psicológicas e comportamentais que vão ser responsáveis por definir suas identidades, deixando de lado os fatores sociais, culturais históricos e políticos que também fazem parte dessa construção.

Em se tratando da formação das identidades femininas, é pertinente ressaltar a importância dos estudos sobre gênero que modificaram os entendimentos de como o sexo e o gênero estão além da divisão binária (homem x mulher, feminino x masculino). Esses estudos também incluem os debates sobre a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2016) e sobre o corpo, no sentido de se questionar se todos estes fatores não são construídos, ao invés de estarem associados apenas à biologia humana. Ademais, os estudos de gênero também auxiliaram na desmitificação da ideia de que as identidades femininas estão diretamente associadas ao seu papel social de mãe e, conseqüentemente, de esposa e de "rainha do lar", mesmo que na atualidade ainda haja diversas instâncias que buscam resgatar e fortalecer estes estereótipos como características do feminino.

Neste sentido, é preciso entender as matrizes culturais, sociais e até políticas nas quais se desenvolveram e se naturalizaram no Ocidente os conceitos relativos à diferença sexual entre homens e mulheres e entre o feminino e o masculino. Primeiramente, deve-se compreender que, por muitos séculos, a mulher foi

considerada uma "falha da natureza" que possuía fraquezas corporais e de raciocínio. Dentro deste mesmo conceito, seu espírito também não era desenvolvido. E, por isso, para as mulheres cabia a reclusão no espaço privado e o controle sobre seus corpos e suas vidas cabia aos homens (BIRMAN, 2016; ZANELLO, 2018).

Este conceito teve origem ainda no século IV A.C. com os gregos e foi reforçado pela filosofia de Aristóteles que afirmava que as mulheres eram consideradas substancialmente inferiores aos homens, pois dentro dessa perspectiva só existia um sexo e o homem era o representante desta forma perfeita. Dentro dessa visão, a mulher seria nada mais do que um indivíduo imperfeito, pois havia ocorrido uma "falha" no momento da concepção (BIRMAN, 2016; ZANELLO, 2018).

Esse entendimento irá mudar a partir do século XVIII quando as ciências médicas vão tratar os indivíduos não mais como seres que possuem um sexo único, mas como indivíduos que possuem naturezas diversas e, portanto, sexos distintos que tem origem em uma condição biológica que iria não apenas constituir o seu corpo, mas também a sua fisiologia e seu comportamento, através de uma essência que seria masculina ou feminina (BIRMAN, 2016; ZANELLO, 2018). Assim, o conceito do que é feminino determinava o que seria considerado aceitável e normal para as mulheres, tanto no que se refere ao seu corpo quanto no seu comportamento. Deste modo, "para a maior parte dos médicos, a mulher não se diferenciava do homem apenas por um conjunto de órgãos específicos, mas também por sua natureza e por suas características morais" (DEL PRIORE, 2017, p. 79).

Em vista disso, pode-se perceber que em ambas as concepções, tanto a do sexo único quanto da diferença sexual, as mulheres seriam consideradas um indivíduo fraco física e mentalmente e, por isso, seu espaço ideal deveria ser o privado, visto que esse local seria o adequado para a realização plena da essência feminina e para o cumprimento de suas habilidades naturais, sendo a mais fundamental delas a maternidade. E por conta da sua incapacidade e inferioridade, a mulher deveria se subordinar ao homem, que era a representação da melhor forma da natureza e para quem cabia o espaço público (BIRMAN, 2016; ORTNER, 1979; ZANELLO, 2018).

Os conceitos relativos à diferença sexual fizeram ainda que a mulher, devido a sua fisiologia que inclui sua menstruação e o ato de reprodução, fosse mais relacionada à natureza enquanto o homem à cultura. Com isso, o próprio local destinado à mulher é o doméstico, que é associado às suas obrigações maternas, ficando ela restrita ao espaço privado (ORTNER, 1979).

Desta forma, é preciso perceber que as identidades femininas e as funções sociais que são pré-determinadas e normatizadas para as mulheres são, de certa forma, constituídas por meio da relação das mulheres com os homens e pelos direitos que são a elas permitidos em todas as esferas. E mesmo mudando a percepção do sexo único para sexos distintos (homem x mulher; feminino x masculino), as mulheres continuam a serem postas em uma ordem social inferior à dos homens. Além disso, as mulheres que transgredem as normas, especialmente as associadas à maternidade, são consideradas anormais, fora dos padrões ou ainda com desvios morais (BIRMAN, 2016; ZANELLO, 2018).

Contudo, os estudos sobre identidade de gênero, que tiveram origem no EUA em meados da década de 1970, mas que se destacaram efetivamente na década seguinte (NICHOLSON, 2000; RUBIN, 2017; SCOTT, 1995), vieram desconstruir tanto os aspectos biológicos quanto os aspectos culturais que constroem e determinam o que é ser homem e o que é ser mulher e o que é ser feminino e o que é ser masculino. De modo que para essa corrente teórica, o sexo também é um discurso, assim como o gênero, e ambos têm uma origem histórica baseada em uma sociedade binária e heteronormativa.

Por esta razão,

o processo histórico e cultural de produção de significação destas distinções sexuais binárias (inclusive sendo as únicas possíveis, unas e universais) passa a ser então um processo político e de distinção dos lugares sociais destas categorias, e mais do que isso, das normas que regem o social (SILVA, 2014, p. 99).

Com esse entendimento, cabe-se destacar que, inicialmente, estes estudos utilizaram a palavra “gênero” para denominar e substituir o termo “mulher”, como uma outra categoria a ser analisada que se diferenciava da do homem, como se estas fossem totalmente distintas. Assim, o uso do termo gênero também estava voltado para legitimar os estudos e as pesquisas sobre as questões relativas à mulher, sobretudo, para desconstruir o determinismo biológico e a distinção entre o masculino e o feminino (NICHOLSON, 2000; SCOTT, 1995; ZANELLO, 2018). Contudo, como a maioria dos estudos se baseavam em determinados tipos de mulheres (brancas, heterossexuais e pertencentes a classe média e alta), todas as demais estariam sendo rotuladas como elas e suas particularidades e problemáticas específicas seriam deixadas de lado. “Assim, não é de se surpreender que a guinada ginocêntrica dos anos 70 logo se transformou nos protestos de mulheres negras, lésbicas e das classes

trabalhadoras que não viam suas experiências refletidas nas histórias contadas” (NICHOLSON, 2000, p. 28).

Todavia, como destaca Scott (1995), com o desenvolvimento e a ampliação dos estudos sobre sexo, gênero e sexualidade passou-se a perceber que estas diferenças iam muito além e incluíam outros aspectos. Assim, "o uso de 'gênero' enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade" (SCOTT, 1995, p. 76). Por esse ângulo, o gênero é uma concepção que tem uma ligação direta com as relações de poder e controle sobre o que não estaria incluído nas normas pré-determinadas no conceito das categorias binárias (homem x mulher; masculino x feminino). Portanto, "a perspectiva desconstrutivista rompeu definitivamente com a concepção de gênero como atributos dos homens e das mulheres concretos e tornou visível a confluência da cultura, da linguagem, das práticas e das instituições para a sua construção" (AMÂNCIO, 1995, p. 707).

Ademais, como explica Rubin (2017), a construção sobre o gênero perpassa as relações sociais entre homens e mulheres, nas quais elas são, geralmente, inseridas em uma situação de subordinação e opressão dos homens. Esse conceito binário é relacionado ainda ao desejo sexual do indivíduo que deve ser voltado sempre para o sexo oposto (heteronormatividade) e também para a divisão do trabalho por gênero, mesmo que estes se alterem em determinadas culturas e épocas.

Este debate será aprofundado com a Teoria *Queer*, surgida na década de 1990 nos EUA, na qual, tanto o gênero quanto o sexo deixam de ser percebidos apenas como binários (feminino x masculino; homem x mulher). E, como explica Butler (2016), há uma redefinição de seus significados. Deste modo,

quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2016, p. 26).

Esse sistema de binaridade também passa a ser desconstruído no que tange à sexualidade. Assim, além de ampliar o debate sobre estas questões, a Teoria *Queer* também propõe discutir e incluir na pauta dos debates públicos, não apenas as questões relativas às mulheres, mas também os referentes às demais minorias, como os transexuais, os intersexuais e os demais gêneros.



Deste modo, a Teoria *Queer* se firma como um projeto metodológico que desconstrói as categorias de homem e mulher, desafiando também a própria noção de identidade de gênero dos indivíduos. Logo, pode-se afirmar que o conceito de gênero é tão arbitrário quanto o de sexo e ambos são construídos por discursos socioculturais e de poder, assim como ocorre com o conceito sobre corpo. Portanto, esta divisão binária de gênero e sexo reforça estereótipos e representações identitárias, uma vez que generaliza o significado dos corpos (BUTLER, 2016; SALIH, 2017).

Ao ampliar o conceito de identidade de gênero e de corpo, sendo este uma performance, a Teoria *Queer* reconstrói os jogos anteriormente estabelecidos do que é ser homem ou mulher, feminino ou masculino e politiza a questão sexual a todo momento incluindo também as temáticas sociais, de raça, etnia, dentre outras. Ademais, a Teoria *Queer* busca ir contra a binaridade de sexo, gênero e de orientação sexual (BUTLER, 2016). E, ao mostrar que as características que determinam o que é ser homem ou ser mulher também são culturalmente construídas, assim como as questões que estabelecem o que é ser feminino ou masculino, as identidades femininas ganham novos vieses e novas perspectivas.

De tal modo que os conceitos e estereótipos sobre o que se concebe como feminino deixa de ser uma prática naturalizada de atributos que nascem com as mulheres, sendo ao invés disso práticas sociais, culturais e de poder que produzem identidades e representações. Com esta visão, o feminino passa a não ser mais um conceito de quem nasce mulher, mas sim, de quem se identifica como tal. "Neste sentido, o *gênero* não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero" (BUTLER, 2016, p. 56).

Portanto, os estudos sobre identidade de gênero e a construção social do feminino alteram os conceitos pré-estabelecidos anteriormente de que as mulheres devem possuir certos atributos físicos, comportamentais e papéis sociais considerados naturais que fazem com que elas sejam classificadas como um sujeito feminino. Isto é, os termos mulher e feminino deixam de ser percebidos como palavras sinônimas e passam a representar categorias distintas de indivíduos que podem pertencer a categorias sociais fora do binarismo sexo, gênero, corpo e orientação sexual.

Todavia, para este artigo, a proposta é pensar o que se constituiu pela sociedade como as características femininas físicas, psicológicas e, especialmente,

comportamentais, que são consideradas essenciais para as mulheres, tendo como base as representações femininas identificadas na revista *TPM*.

### **3. A REVISTA *TRIP PARA MULHER (TPM)***

Lançada em maio de 2001, a *Trip Para Mulher (TPM)* tinha a proposta de ser uma revista "na contramão do que prega a maioria das publicações femininas no país, que repete receitas e promessas sobre temas como beleza, sexo, relacionamento e carreira" (TRIP EDITORA E PROPAGANDA, 2016, s/n). A revista queria ainda questionar os "padrões impostos pela sociedade às mulheres, como a busca pelo corpo perfeito ou uma família 'margarina', além de tabus, como a descriminalização do aborto" (TRIP EDITORA E PROPAGANDA, 2016, s/n).

Neste sentido, a revista, ao longo de sua trajetória, repensa suas editoriais e conteúdo, sobretudo, no que se refere às questões relativas às mulheres e ao que se entende como feminino, sendo as mudanças mais relevantes as dos anos de 2012 (ed.120 de maio) e a de 2017 (ed.172 de set.).

No primeiro, a revista lança o "Manifesto TPM" que questiona: "Você é livre? Mesmo?" (LUNA, 2012, p. 8-9). Já em 2017, quando a revista retorna depois de um hiato de seis meses sem ser publicada, a edição 172 (set. 2017) questiona que mulheres foram beneficiadas de fato com as conquistas alcançadas pelos movimentos feministas nos diversos campos da vida social, cultural e política e "o que deu errado" na formação desses novos perfis identitários das mulheres brasileiras (LACOMBE, 2017), destacando que as conquistas não foram alcançadas de forma igualitária, mas, sim, para grupos específicos de mulheres, deixando de lado as minorias, como as negras, as pobres e as transexuais.

Logo, a revista possuía uma linha editorial que afirmava ser de postura ideológica contrária a normatização de certos perfis identitários femininos presentes na sociedade contemporânea brasileira. Neste sentido, pode-se compreender que ao afirmar que iria abranger em suas páginas uma maior pluralidade de identidades femininas, a *TPM* visava definir um público-alvo específico dentre as leitoras que não se sentiam representadas nas demais publicações do gênero disponíveis no Brasil.

#### 4. AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NAS CAPAS DA *TPM*

Para esta pesquisa foram analisados tanto os textos das chamadas principais e secundárias quanto as imagens das capas da *TPM*, uma vez que nas revistas ambos devem trabalhar de forma harmônica e até complementar, no sentido de chamar à atenção do leitor. Estas chamadas foram separadas em categorias que depois foram analisadas de forma independente, de modo a se perceber se a *TPM* apenas reproduzia em suas capas os padrões e normas de comportamento já reafirmado pelas demais revistas femininas brasileiras ou se ela ampliava os modelos identitários femininos em circulação. Logo, as categorias foram percebidas no sentido de compreender como a *TPM* entende e representa os femininos.

Assim, na primeira etapa do *corpus* (entre 2001 e 2016) foram analisadas 278 chamadas e na segunda fase (2017-2018), 40 chamadas. Após uma análise inicial do *corpus*, foram selecionadas algumas categorias que se repetiam nas capas das duas fases da *TPM*: “beleza e corpos femininos”, “desconstrução do gênero”, “maternidades”, “carreiras”, “moda”, “modelos prêt-à-porter”, “objetivação masculina”, “prendas domésticas”, “relacionamento amoroso”, “sexo e sexualidade”, “voz masculina”, “espiritualidade e religiosidade”, “autorreferência” e “outros”, sendo que as três últimas não foram de fato analisadas na pesquisa. A primeira por não apresentar uma quantidade de chamadas relevantes e as duas últimas por não terem relação direta com os objetivos e hipóteses da referida pesquisa.

Depois de catalogadas, todas as categorias foram analisadas, tendo como base as discussões teóricas realizadas anteriormente e fundamentadas na análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016), de forma a se compreender como as capas da *TPM* reproduzem perfis identitários sobre o feminino e se a revista vai de fato na contramão das demais publicações do gênero, como ela afirma.

Todavia, além do tema de cada categoria é preciso compreender também o que cada uma delas representa. Na categoria “beleza e corpos femininos” foram incluídas todas as chamadas que tratavam de assuntos relacionados à estética feminina (beleza e plástica corporal) e ao bem-estar, como cuidados com a alimentação e a saúde. Em “moda” foram incluídas aquelas chamadas que abordavam questões relativas à moda, como consumo e tendências.

Na categoria “modelos prêt-à-porter” estão reunidas todas as chamadas que mostram como, sobretudo, as celebridades midiáticas, especificamente do sexo

feminino, são dispostas como modelos de comportamento e de beleza estética e corporal para as leitoras das revistas.

“Maternidades” é uma categoria que inclui todas as chamadas de capas referentes às temáticas associadas à gravidez, parto, cuidados com os filhos e até o direito de as mulheres serem ou não mães, incluído aqui as questões relativas ao aborto. Já a categoria "prendas domésticas" inclui todas as chamadas que tratam das atividades relativas à manutenção do lar, como organização, limpeza e culinária, sem que haja uma remuneração para as mulheres que exercem estas tarefas.

Na categoria "carreiras" foram selecionadas todas as chamadas as quais as profissões das mulheres estão diretamente associadas à temática da matéria, tendo ficado de fora aquelas as quais as carreiras das mulheres estão colocadas apenas como forma de identificá-las.

Em "relacionamento amoroso" foram incluídas todas as chamadas relativas aos temas: amor, namoro, morar junto e casamento, abrangendo ainda aquelas que tratam de infidelidade e relacionamentos amorosos não convencionais, como casamento aberto. "Sexo e sexualidade feminina" se diferencia de "relacionamento amoroso" porque debate os direitos sexuais das mulheres, como, por exemplo, transar apenas por prazer ou masturbação feminina.

Outro ponto relevante a ser destacado nas categorias é que algumas delas envolvem não apenas as mulheres e o feminino. “Objetivação masculina” e “Voz Masculina” são relativas aos homens, a primeira no sentido de se perceber como eles foram colocados como objetos de desejo amoroso e sexual das mulheres em fotos e entrevistas, sendo alguns deles, inclusive, modelos de capa de algumas das publicações da *TPM*. Na segunda categoria, como o próprio nome indica, eles ganham voz na revista e falam de temas diversos, o que inclui também sua relação e opinião sobre as mulheres. Já na categoria “desconstrução do gênero” foram selecionadas todas as chamadas que trabalhavam as questões relativas aos papéis sociais e normas de comportamento (femininos e masculinos), que podem ser considerados fora dos padrões normatizados pela mídia e pelas demais instâncias socioculturais e de poder.

De modo geral, após a análise das categorias pode-se concluir que no seu discurso as mulheres representadas pela *TPM*, muitas vezes, fogem dos clichês e não se encaixa nos padrões mais tradicionais. Neste sentido, estas mulheres possuem uma maior diversidade identitária feminina se comparada com às presentes nas demais revistas femininas, pois mesmo que em muitos casos a *Trip Para Mulher*

continue a trazer em suas pautas assuntos considerados tipicamente femininos, como moda e beleza, há casos que ela ironiza ou tenta reconstruir estas temáticas de forma que suas leitoras tenham uma nova visão sobre o tema. Ademais, ao não abordar de forma frequente as questões relativas aos cuidados da casa e dos filhos como uma incumbência das mulheres, não enfatizar a maternidade como natural e essencial para as mulheres ou ainda ao debater temáticas como o aborto e mostrar que as mulheres podem e têm direito ao prazer sexual, a *TPM* amplia a visão do que se entende por feminino.

Em contrapartida, esta mesma diversidade e pluralidade não se mantém quando observamos as imagens das mulheres que são colocadas nas capas da revista. Pois, o que a *TPM* traz, na grande maioria das capas analisadas, são mulheres que possuem representações identitárias que pouco fogem dos estereótipos de beleza e estética corporal já consagrados na sociedade e nas demais revistas femininas. Uma vez que a *TPM* continua a representar os mesmos padrões hegemônicos, focados em mulheres jovens, brancas e magras.

De tal forma que essas mesmas mulheres poderiam estampar, e muitas delas estampam, as capas de qualquer outra revista feminina, inclusive de outros países, e as que não se encaixam, sobretudo, nos padrões de beleza e pertencem a outras raças e etnias, continuam em um espaço de invisibilidade. Assim, quando se tratam de mulheres que não estão inseridas nos padrões de estética e de beleza corporal já pré-estabelecido, a postura da *TPM* é similar as de suas concorrentes, o que coloca a revista na contramão do que ela mesma se propõe representar, pois nas mulheres apresentadas nas capas não há uma grande diversidade de raça, etnia, corpo ou estética.

Embora aqui seja necessário enfatizar que em relação a estética corporal, a *TPM* também é muitas vezes contraditória, pois, ao mesmo tempo que reafirma estes padrões com a escolha das modelos apresentadas em suas capas, a revista também debate questões que associam à beleza estética corporal feminina com a magreza e ainda questiona temas como intervenções cirúrgicas e outros procedimentos estéticos e a relação das mulheres com a alimentação, voltados para que as elas se mantenham nestes parâmetros pré-estabelecido.

Ao debater assuntos relativos a sexo, sexualidade e relacionamento amoroso, a *TPM* continua a não ampliar as temáticas para além da heteronormatividade. Ademais, mesmo não trazendo no seu discurso fórmulas de como conquistar ou manter um relacionamento amoroso ou mesmo não reforçando a ideia de que as

mulheres para serem completas precisam de um companheiro, a revista continua a trazer em suas capas diversas mulheres que aparentam ter sucesso familiar, sendo este associado a possuir um relacionamento amoroso heterossexual e também, muitas vezes, filhos.

Quando a revista aborda as carreiras femininas e mostra diversas profissões que as mulheres podem exercer, uma temática bastante presente em *TPM*, especialmente, na sua segunda fase, é possível identificar que as chamadas das capas não abrangem questões mais amplas, como a desigualdade salarial, a dupla ou tripla jornada de trabalho para as mulheres que ainda são responsáveis pelos filhos e pelas prendas domésticas, ou ainda que as oportunidades de se destacar na profissão são mais propícias para aquelas de classe social mais favorecida e para as mulheres brancas.

Logo, as representações identitárias femininas representadas pela *TPM* seguem duas vertentes, uma que apresenta uma maior possibilidade de comportamentos e papéis sociais para as mulheres e outra que reafirma modelos de beleza, de estética corporal, de comportamentos e de uma orientação sexual heteronormativa.

O que ainda naturaliza certos conceitos relativos ao que significa o feminino e o masculino e delimita os modelos identitários femininos em circulação. Neste sentido, percebe-se que a estratégia da *TPM* se assemelha a de outras revistas femininas, como *Claudia* (1961) e *Nova* (1973-2018), que inovaram em suas épocas ao apresentarem temáticas que antes não estavam presentes nas páginas deste tipo de publicação, mas sem sair totalmente do que já havia sido pré-estabelecido pelas instâncias socioculturais e midiáticas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, entendemos que as revistas femininas são uma instância sociocultural que é utilizada como uma tecnologia de gênero (LAURETIS, 1994) que traz, em suas capas e páginas, normas e condutas sociais voltadas a ensinar às mulheres comportamentos e até reafirmar características físicas e psicológicas que elas devem possuir para serem consideradas indivíduos do gênero feminino e, portanto, para que sejam socialmente aceitas.

Essa visão das revistas destinadas às mulheres que normatiza padrões e estereótipos não é, claro, responsável, de forma unilateral e individual, pela construção das identidades femininas, mas possui impacto nela, pois as publicações

femininas são um produto midiático que trazem modelos de representações identitárias e fazem parte das leituras de muitas mulheres desde a sua adolescência.

Ademais, é preciso lembrar que, estas possibilidades de identidades múltiplas e abrangentes está mais disponível para as mulheres que habitam as áreas urbanas, possuem uma maior escolaridade e estão inseridas em classe sociais mais abastadas. Ainda assim, mesmo as mulheres inseridas nestes padrões sociais e culturais, muitas vezes, relacionam suas identidades aos padrões sociais e aos papéis mais tradicionais das imagens e representações femininas ligadas à maternidade e a um relacionamento heteronormativo, a fim de se sentirem inseridas na sociedade, uma vez que os indivíduos que fogem destes padrões pré-estabelecidos são considerados diferentes e, frequentemente, são colocados à margem da sociedade.

Neste sentido, pôde-se perceber que há uma diferença entre as representações identitárias femininas encontradas na primeira fase da revista com as da segunda fase, já que nesta a *TPM* quer rediscutir o que se entende por feminino, tanto que na edição de retorno (ed.172 de set. 2017) ela trouxe como protagonista de uma de suas opções de capa uma mulher transexual e o questionamento: “O futuro é feminino?”.

Claro que, após 16 anos de publicação, ao mudar sua linha editorial e questionar o que a revista havia feito até aquele referido momento e qual mulheres haviam sido, de fato, beneficiadas com suas pautas e representações identitárias, a *TPM* também percebia a necessidade de se adaptar aos novos perfis e pensamentos de suas leitoras, assim como também focava na possibilidade de conquistar um novo público consumidor mais interessado nos debates sobre os papéis de gênero e o futuro do feminino. Deste modo, o que a revista busca é um novo mercado para se manter ativa.

Todavia, para além do interesse mercadológico, não se pode deixar de reforçar a importância da *TPM*, mesmo que de forma pontual, em representar e reforçar diversas possibilidades identitárias femininas fora dos estereótipos e padrões pré-estabelecidos como ideais.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lígia. O gênero no discurso das ciências sociais. *Revista Análise Social*. Lisboa, v.168, pp. 687-714, 2003. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218791078B9rDE5id4Po89MU8.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIRMAN, Joel. *Gramáticas do erotismo: a feminilidade e suas formas de subjetivação em psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2016.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira*. São Paulo: Summus, 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DEL PRIORE, Mary. Magia e Medicina na Colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017. pp. 78-114.

LACOMBE, Milly. Somos Livres?. Editorial. *TPM*. São Paulo, n. 172, pp. 10-11, set. 2017.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. pp. 206-242.

LUNA, Fernando. Você é Livre?. Editorial. *TPM*. São Paulo, n.120, pp. 8-9, mai. 2012.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Comunicação e identidade: quem você pensa que é?*. São Paulo: Paulus, 2010.

MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revista: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho D'Água/Fapesp, 2013.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: *Revistas estudos feministas*. Santa Catarina, v.8, n. 2, pp.1-23, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ORTNER, Sherry B.. Está a mulher para o homem assim como a natureza para cultura? In: ZIMBALIST, Michelle Rosado; LAMPHERE, Louise (Org.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. pp. 95-120.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.



RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo. In: RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*. São Paulo: Ubu editora, 2017. p. 9-61.

SILVA, Marcia Veiga da. *Masculino, o gênero do jornalismo: modos de produção das notícias*. Florianópolis (PR): Insular, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Revista Educação & Realidade*. Rio Grande do Sul, v.20, n. 2, pp.71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TRIP EDITORA E PROPAGANDA. *Mídia Kit 2016 Trip e TPM*. Recebido por e-mail (gabriel.fernandes@trip.com.br) em 30 mar. 2016. São Paulo, s/n, 2016.

TRIP EDITORA E PROPAGANDA. *Mídia Kit 2017 Trip e TPM*. São Paulo, s/n, 2017. Disponível em: [http://boxprivatemedial.com/2014/wp-content/uploads/2017/02/Media-Kit-TRIP\\_TPM\\_2017.pdf](http://boxprivatemedial.com/2014/wp-content/uploads/2017/02/Media-Kit-TRIP_TPM_2017.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.

TPM. São Paulo: Trip Editora e Propaganda, 2001 - 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017. pp. 7-72.

ZANELLO, Valeska. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba (PR): Appris, 2018.

## UM ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DE ESTUDOS SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Alison Sullivan de Sousa Alves <sup>1</sup>

Francisco Vieira da Silva <sup>2</sup>

Francisco das Chagas da Silva Souza <sup>3</sup>

### RESUMO

Neste artigo, apresentamos um mapeamento da produção acadêmica acerca dos discursos sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), em trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Utilizamos como filtro as pesquisas publicadas entre os anos de 2015 a 2018, resultando num total de 16, por se tratar de um período em de crise política, econômica e institucional no Brasil, em que a polarização política desemboca em uma disputa presidencial marcada por um intenso embate ideológico, no qual noções como comunismo, anticomunismo, golpe de Estado e intervenção militar voltam ao imaginário político brasileiro, a exemplo dos tempos da crise do governo Goulart em 1964. A ideia é pensar como esses trabalhos podem refletir no ensino de História Contemporânea.

**Palavras-chave:** Discurso. Ditadura Militar. Ensino de História.

---

<sup>1</sup> Possui licenciatura plena em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e título de mestre em ensino pelo Programa de Mestrado em ensino - POSENSINO, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tanto na monografia, quanto na dissertação, assim como em alguns artigos publicados em revistas científicas, trabalhou com a análise do discurso, especialmente, mediante os estudos foucaultianos. E-mail: alisonsullivanrn@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Campus de Caraúbas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Coordenador local do POSENSINO na UFERSA (2019-2021). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

<sup>3</sup> Possui graduação em História (UFPB), doutorado em Educação (UFRN) e Pós-doutorado em Educação (UFF). É professor titular do IFRN, Campus de Mossoró, e líder do Grupo de Estudos "Trabalho, Educação e Sociedade" (G-Tres), grupo em rede com o Histedbr, da Unicamp. É professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional), Polo IFRN/Mossoró e do Programa de Pós-graduação em Educação (IFRN/Natal). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br.

## **ABSTRACT**

In this article, we present a mapping of the academic production about the speeches about the Military Dictatorship in Brazil (1964-1985), in works available in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). We used as a filter the research published between the years 2015 to 2018, resulting in a total of 16, as it is a period of political, economic and institutional crisis in Brazil, in which political polarization ends in a presidential dispute marked by a intense ideological clash, in which notions such as communism, anti-communism, coup d'état and military intervention return to the Brazilian political imagination, like the times of the crisis of the Goulart government in 1964. The idea is to think how these works can reflect in the teaching of Contemporary History.

**Keywords:** Discourse (Speech). Military dictatorship. History teaching.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo traz, para a análise, dezesseis trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2015 e 2018. São quatorze dissertações e duas teses. Trata-se de uma produção textual do tipo estado do conhecimento, que tem como objetivo analisar a produção acadêmica acerca das disputas de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar e as inflexões no ensino de História.

O mapeamento dessa produção colocou-nos em contato com pesquisas que tratam da Ditadura Militar no ensino de História, analisando as práticas docentes no contexto do Regime Militar e de que modo a temática é trabalhada nos livros didáticos dessa disciplina. Os discursos sobre o golpe civil-militar de 1964 e o Regime Ditatorial instalado no Brasil desde então, na maioria dos casos, não aparecem interligados diretamente ao ensino da História, tendo como problema central o funcionamento da memória, trazendo elementos consistentes de que existe uma rivalidade ideológica por traz dessas narrativas, colocando em disputas de verdades, grupos divergentes que, de um lado, enaltece o golpe de 1964 como uma revolução e o Regime Militar por instalar um sistema de “segurança nacional” contra as influências obscurantistas de um inimigo comum, o comunismo, e do outro, aqueles que defendem que se tratou de um regime de exceção, repressão, tortura e de clara violação dos direitos humanos.

O recorte temporal, por sua vez, priorizou as pesquisas produzidas entre os anos de 2015 a 2018, por se tratar de um período de crise política, econômica e institucional no cenário brasileiro; logo, bastante pertinente para se estudar o fenômeno social em torno dos discursos políticos de esquerda e de direita e em que medida essas narrativas trazem saudosismo ou repúdio em relação à Ditadura Militar

brasileira. Neste intervalo de tempo, o país viveu uma forte crise econômica e política, agravada pelos escândalos de corrupção revelados pela Operação Lava Jato, o enfraquecimento político da então Presidenta Dilma Rousseff, culminando com o seu *impeachment*, em 2016, a posse do vice-presidente Michel Temer e o fortalecimento de um discurso radical da extrema direita, que levou à eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, com seus discursos polêmicos acerca do período ditatorial brasileiro. Para tanto, o percurso metodológico será o da análise crítica de textos e de discursos, por meio do cruzamento dos dados colhidos dentro dos sete pontos de investigação supracitados.

Dessa maneira, num primeiro momento, pretendemos estudar as pesquisas que tratam sobre a Ditadura Militar no ensino de História e, no segundo, buscaremos analisar os discursos a respeito do Regime Militar e suas práticas. Esta análise será feita em torno dos objetos de pesquisa, problemas, objetivos, referenciais teóricos, metodologias e resultados apresentados nos trabalhos elencados e, de modo específico, perceber se as narrativas apontam para essas disputas de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar do Brasil.

A justificativa de um estado do conhecimento acerca das disputas de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar no Brasil e suas inflexões para o ensino de História está ancorada nos rumos que a política brasileira tomou nos últimos quatro anos. Uma crise política e institucional se instalou no país durante esse período, na qual assistimos a uma série de eventos que elevaram os níveis de enfrentamento ideológico nas mídias televisivas e *on line*. O *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (PT), confirmado pelo Senado em 31 de agosto de 2016, antecipou a sucessão presidencial, levando o então Presidente Interino, Michel Temer (MDB), a assumir o cargo em definitivo e, mesmo debaixo de muitos escândalos de corrupção, manteve-se no poder com medidas impopulares até o pleito de 2018, ano em que a polarização política parece atingir seu ápice dentro do contexto de uma disputa eleitoral conturbada, marcada por ataques ideológicos e discursos de ódio de ambos os lados.

É nesse cenário que o discurso saudosista acerca do Golpe de Estado de 31 de março de 1964 e da Ditadura Militar, instalada no Brasil naquela ocasião, ganha força e frases de apoio à defesa nacional, do combate à corrupção e até pedindo intervenção militar ganha as mídias e as ruas deste país. Assim, cria-se uma intensa disputa em torno da verdade por trás das motivações e das consequências do Regime Militar brasileiro. Enquanto um lado defende que se tratou de uma revolução que

libertou o Brasil da influência negativa do comunismo, a outra parte destaca que foi um período triste para o povo brasileiro, que perdeu sua liberdade e muitos direitos.

O que as muitas pesquisas historiográficas sobre o Regime Militar nos trazem de resultados? Como o tema é trabalhado no ensino de História? Há reflexos desses discursos no ensino de História? Estas são indagações pertinentes que pretendemos responder ao longo do artigo.

No contexto brasileiro, o ensino tem sido um tema de grandes embates ideológicos travados por setores conservadores e progressistas da política e da economia nacional. Com o golpe civil-militar de 1964, a educação brasileira passou por uma profunda reformulação. Uma das primeiras medidas do Regime Militar foi lançar o Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, que revogou o Decreto nº 53.465, 21 de janeiro de 1964, lançado pelo governo João Goulart, e que instituiu o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Por questões puramente ideológicas, mas, também, em vista da manutenção do *status quo* de uma elite política de direita conservadora e empresarial, a escola durante o Regime Militar pode ser analisada enquanto uma instituição moldada por ideologias e interesses da classe dominante representada por um governo alinhado às suas agendas, que tem no ensino um viés capaz de controlar a ordem pré-estabelecida e a manutenção de uma lógica de sociedade que estratifica os grupos sociais, sem perspectivas de mudanças, garantindo os privilégios daqueles que sempre os tiveram, legitimados por um discurso escolar, disfarçado em disciplinas curriculares, que enaltecem o amor à pátria e à civilidade, o apelo à submissão incondicional à hierarquia política e social estabelecida, dentro de um processo que visa tornar o sujeito fiel ao verdadeiro da época.

Paulo Freire (1987), em suas ideias para a educação, critica o que ele chama de ideologia opressora e o modelo de ensino pautado na inércia ou na mera memorização de conteúdos, fazendo do discente um ser passivo e um depósito de informações. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33).

Para Freire (1987), este é o sentido que subjaz a ideologia da opressão e a absolutização da ignorância que se corporifica por meio de uma educação bancária tem o papel de alienar, manter e estimular a contradição, no que diz respeito ao ensino. Em outras palavras, visa minimizar o poder criativo dos educandos e os conduzem à ingenuidade e não à criticidade, satisfazendo aos interesses dos opressores.

O referido autor, portanto, indica-nos pistas das motivações que fizeram o ensino no país tomar um rumo contrário às reais necessidades da população analfabeta do Brasil, a partir do golpe civil-militar de 1964. Em outras palavras, o poder e os privilégios que dele emanam matizavam um discurso de combate ao comunismo, inimigo comum do povo brasileiro, encampado pela direita conservadora militarista que assumira o Poder Executivo em esfera federal. Desse modo, Michel Foucault nos apresenta que o discurso “[...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

## A DITADURA MILITAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

A seguir, apresentamos a listagem dos estudos acerca da ditadura e o ensino de História.

**Quadro 1:** Estudos sobre ditadura e ensino de História

Ano	Título do estudo
2015	Cultura escolar e ensino de História em tempos de Ditadura Militar no Instituto de Educação Gastão Guimarães (Feira de Santana – BA, 1968-1978).
2015	O direito fundamental à memória e a política de esquecimento das resistências na Ditadura Militar Brasileira: uma análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental à luz da Sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos
2015	Dentro e fora da ordem: Diretrizes Curriculares para o Ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)
2016	A(s) memória(s) sobre a Ditadura Militar nos livros didáticos de História.
2017	Ser professor na Ditadura Militar Brasileira (1964-1985): histórias, experiências e narrativas de docentes de Mariana-MG. 2017.
2017	Para que não se esqueça: a memória da Ditadura Brasileira (1964-1985) nos livros didáticos de História do Ensino Médio.
2017	O ensino de História no Ceará durante a Ditadura Militar: o prescrito e as memórias de práticas docentes
2018	Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões envolvendo ensino de História, filmes e Ditadura Civil-Militar (1964-1989).

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Na análise dos objetos de estudo das pesquisas selecionadas que trabalham a Ditadura Militar no ensino de História, percebemos o funcionamento da memória a partir de Diretrizes Curriculares para a disciplina em questão. Na reconstituição das memórias, o fio condutor é o docente e suas práticas pedagógicas, inclusive,

ilustrando iniciativas de resistência às imposições do Regime Militar para o ensino de História.

Os problemas que os autores se propõem resolver orbitam em torno de uma reflexão sobre como a narrativa sobre o Regime Militar aparece nos livros didáticos de História e de que maneira os professores da disciplina resistiram aos currículos prescritos para o ensino dessa disciplina. Outras semelhanças encontradas foram o resgate do ser professor em um regime de exceção e de que modo as instituições escolares sentiram os efeitos da instalação da Ditadura Militar no Brasil

O referencial teórico selecionado recobre o campo da memória social, a partir de autores como Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Pierre Nora, e a análise do discurso é trabalhada na perspectiva de Orlandi e a análise do conteúdo através de Dardin. Na investigação de uma “História vista de baixo” (SHARPE, 1992), ganha destaque o modelo da História Social Inglesa nos estudos de Edward Palmer Thompson, reafirmando a tradição marxista e o *materialismo dialético*, de acordo com Pinheiro (2017). Dentro do estudo “teórico-metodológico ensejados pela categoria analítica Cultura Escolar” (BARROS, 2015), autores como Julia (2001) e Frago (2007), são trazidos para a análise.

A memória e a política de esquecimento das resistências na Ditadura Militar brasileira nos livros didáticos são estudadas a partir da Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos (2016) e, para a análise das diretrizes curriculares para o ensino de História em tempos autoritários, são realizadas interlocuções com Mark Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2004, 2007).

Para tanto, os trabalhos analisados buscaram um percurso metodológico embasado na análise dialógica e intertextual da narrativa para “destacar através desse eixo analítico como os autores dos livros didáticos incorporam às narrativas as diferentes interpretações sobre o tema a partir de componentes da memória social e da historiografia” (SILVEIRA, 2016, p.5). Na perspectiva da análise do discurso e do conteúdo, as propostas metodológicas indicam possibilidades para a abordagem do tema em sala de aula, enquanto que a História oral visa, nas dissertações e teses elencadas, explorar as relações entre História e memória.

Desse modo, entendemos que os trabalhos analisados para este estado do conhecimento acerca do tema Ditadura Militar e sua aplicação no ensino de História buscaram se aproximar de uma abordagem histórico-metodológico qualitativa para, com isso, analisar as fontes e pensar o ensino de História no contexto do Regime Militar, inclusive, valendo-se do método fenomenológico para estudar o fenômeno e

seus desdobramentos, no que diz respeito ao objeto de pesquisa de suas dissertações e teses.

Nossa análise buscou, ainda, nos trabalhos selecionados, identificar as disputas de verdades em torno da narrativa histórica sobre a Ditadura Militar e de que modo elas aparecem nos textos. Dessa maneira, percebemos que essa disputa, em síntese, está atrelada o funcionamento da memória como forma de resistência e luta por justiça pelos crimes contra os direitos humanos, cometidos pelo Estado durante o Regime Militar no Brasil, ao passo que do lado dos que defendem a Ditadura e suas práticas, os autores analisaram a política e a prática de silenciamento dessas mesmas memórias.

As disputas de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar no Brasil dentro do ensino de História são investigadas pelos autores, não como um objeto central de suas pesquisas, mas, ao trabalharem com conceitos como *memória* e *sociologia das ausências*, por exemplo, trazem de modo indubitável esses embates, em parte ideológicos, e que põem dois lados em disputa: os que defendem e os que criticam a Ditadura Militar.

As pesquisas afirmam que a violação dos Direitos Humanos foi uma prática institucionalizada pelo Regime Militar e que o tema em “análise permanente no ensino de história tende a contribuir para diminuir tal ação” (PICCOLI, 2017, p.5). Portanto, houve resistências dentro do ensino, especialmente, por parte de professores, “construindo brechas, espaços de manobra e ruptura diante do que lhes era posto. Houve vigilância, temor, obediência, prisões, sequestro, tortura, demissões, contudo sempre houve resistências” (PINHEIRO, 2017, p. 8). Outra conclusão trazida pelas pesquisas é a de que o ensino de História

Esteve permeado por um espectro de vigilância e medo prevalecendo entre seus saberes e práticas a memória oficial exaltadora de feitos políticos e de vultos históricos representativos do sacrifício em prol da Nação, rituais cívico-patrióticos levados a efeito de parceria com outras disciplinas escolares e, ainda, ‘técnicas’ que, naquele contexto, renovavam os aspectos metodológicos do ensino de História, sem, contudo, renovar seu conteúdo (BARROS, 2015, p. 9).

Em resumo, as pesquisas têm mostrado que o Regime Militar se valeu de mecanismos violentos e coercitivos para impor suas diretrizes para a educação, cujos resquícios são ainda percebidos nos dias atuais em determinados livros didáticos de História que tratam o assunto de modo superficial e generalista, dando margem a uma política de esquecimento, praticada por saudosistas da Ditadura Militar. Trata-se das



conclusões da dissertação de Cani (2015) que, ao estudar o tema em questão nos livros didáticos de História, sob à luz da Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos, trouxe à “tona as vozes silenciadas e fatos ocultos, efetivando assim, o Direito Fundamental à Memória” (CACI, 2015, p. 7).

Por fim, os trabalhos analisados nos mostram que as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História, de acordo com Luiz (2015), direcionaram a disciplina a uma concepção histórica relacionada com os Estudos Sociais, cuja essência política e eurocêntrica da história ensinada a tornava tradicional, distanciando-a da Nova História. Nisto, no contexto da educação brasileira durante o Regime Militar, o que percebemos é um civismo e um patriotismo que acentuam cada vez mais, principalmente, com o “acréscimo das disciplinas que passaram a compor o currículo por meio da Lei nº 5.692/71: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros” (LUIZ, 2015, p.7).

## **PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE O GOLPE DE 1964 E A DITADURA MILITAR NO BRASIL**

Os discursos sobre o Golpe de Estado de 1964 e o Regime Militar Brasileiro são analisados em trabalhos que não estão ligados diretamente ao ensino de História, mas que podem contribuir para o aprofundamento da discussão e reflexão em torno do tema. Eis os trabalhos:

**Quadro 2:** Estudos sobre ditadura na perspectiva dos estudos do discurso

Ano	Título do estudo
2015	O discurso de Médici e seus jogos: Questões sobre o Silenciamento e a Representação do Outro
2018	Memórias sobre a Ditadura Militar no norte do Rio Grande do Sul: O Destacamento Volante da Brigada Militar (1964).
2018	Infância e violência na Ditadura Militar: memória e verdade em testemunhos da Comissão Nacional da Verdade/Brasil
2018	“Eles torturavam as crianças na frente das mulheres”: mulheres, trauma e maternidade na resistência à Ditadura Militar Brasileira
2018	Memórias em disputa: narrativas sobre a prática da tortura durante a Ditadura Militar no Brasil (1969-1973).
2018	O ódio como ideologia: expressões do anticomunismo no século 21
2018	Disputas em torno do DOPs/MG: guerra de narrativas, memorialização e patrimonialização (1989-2018).

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Os trabalhos elencadas trazem como objeto de pesquisa o funcionamento da memória em recortes temáticos como: a infância e a violência na Ditadura Militar em

testemunhos da Comissão da Verdade do Brasil; as mulheres, os traumas e a maternidade no contexto de resistência à Ditadura; as disputas de memórias em narrativas sobre a prática da tortura durante o Regime Ditatorial do Brasil e sobre espaços físicos considerados símbolos da violação dos Direitos Humanos como, por exemplo, o DOPs (MG); o funcionamento da memória a partir da mediação do passado em especiais do jornalismo digital ou através da história local como na pesquisa que analisa as práticas do Destacamento Volante da Brigada Militar no Norte do Rio Grande do Sul para coibir todas as ideias e pessoas contrárias ao Regime Militar e, por fim, trabalhos que resgatam a memória por meio da análise do discurso, dos quais um estuda o ódio como ideologia e expressão do anticomunismo no século XXI, dentro do contexto da crise que levou ao impeachment de Dilma Rousseff entre os anos de 2015 e 2016, e o outro que analisa o discurso do ex-presidente militar Médici e seus jogos em questões de silenciamento e da representação do outro (1969-1972).

Assim, a problemática empreendida nessas pesquisas tem como objetivo comum trazer as verdades sobre o período ditatorial dentro de seus recortes temáticos. No tocante aos traumas vividos por crianças e mulheres grávidas, as pesquisas se preocupam, no primeiro caso, em analisar “de que forma o dever de memória [...] como efeito do biopoder, constitui-se em um espaço para que a verdade sobre esse período revelasse a verdade das experiências vividas como radiografia da experiência histórica sobre o Estado de exceção” (BRITO, 2018, p. 7). Em relação ao segundo tema, a pesquisadora se debruça na:

Problemática da maternidade, que permeia os processos discursivos em funcionamento nas condições de produção referidas, possibilitando um lugar possível de visibilidade do confronto entre a posição sujeito-mulher, a posição sujeito-militante e a posição sujeito-mãe, do ponto de vista discursivo. (CORREIA, 2018, p. 8).

Em torno das disputas de narrativas entre os grupos que defendem e criticam o Regime Militar, é importante questionar se, de fato, é necessário lembrar ou esquecer as memórias acerca desse período no Brasil. As pesquisas mostram que, pois “as novas gerações de pessoas pouco ou nada sabem a respeito desses regimes autoritários. Como esquecer algo que não lhes foi transmitido?” (OLIVEIRA, 2018, p. 14). Desse modo, por meio da análise do discurso, um dos trabalhos buscou investigar os “efeitos de sentido do silenciamento a partir da apropriação do discurso do outro, bem como a representação imaginária do Outro e suas formas de materialização

através do modo de dizer de Médici” (FERREIRA, 2015, p. 8). Outro problema de pesquisa identificado nos trabalhos selecionados é a discussão em torno de qual seria o papel dos discursos de ódio como ideologia e expressão do anticomunismo no contexto da crise política que levou ao impeachment da, então, Presidente Dilma Rousseff em 2016. Nesse contexto, também há uma pesquisa que questiona: “ qual o papel da mídia e de que maneira ela conduz à estabilização da história nos períodos e processos das guerras de memórias?” (MARTINS, 2017, p. 24).

Assim, os autores buscaram, enquanto objetivo central de suas pesquisas, analisar a relação memória e verdade para pensar os questionamentos levantados por suas investigações. No trabalho que trata sobre as memórias de pessoas que viveram sua infância no contexto da Ditadura Militar, o objetivo é fazer uma análise a partir dessas memórias dentro do “processo de reparação política, instaurado pela Comissão Nacional da Verdade/Brasil” (BRITO, 2018, p. 7).

Correa (2018) propõe uma investigação pertinente ao retratar o lugar da mulher na produção de prisão e tortura feminina no contexto ditatorial do Brasil, analisando o tratamento diferenciado do corpo da mulher em relação ao do homem, referente às formas de tortura. Dessa forma, um dos autores que trabalham com a análise do discurso teve como objetivo analisar o anticomunismo, enquanto discurso de ódio, disseminado pela *internet*, contra a Presidente Dilma, o Partido dos Trabalhadores e o ex-presidente Lula no auge da crise política da então governante de esquerda, culminando com o seu *impeachment*. Para Silva (2018), é possível entender essas guerras de narrativas em processos de memorialização e patrimonialização de espaços físicos como a sede do DOPs/MG, mostrando que a temática pode ser analisada, também, dentro da história local, como é o caso de sua pesquisa.

Dessa maneira, a análise do discurso permite “investigar a constituição, os processos de legitimação e funcionamento do discurso político-presidencial” (FERREIRA, 2015, p. 8). Esse foi o objetivo da pesquisa de Ferreira (2015), ao investigar o discurso político de Médici e seus jogos de representação do outro. O mapeamento dos objetivos dos trabalhos estudados neste estado do conhecimento indica, ainda, que os autores buscaram “avaliar de que maneira a mídia conduz à estabilização da história nos períodos e processos das guerras de memórias, em uma situação de mediatização e em um (ciber) espaço de novas configurações da mídia e da memória” (MARTINS, 2018, p. 5).

Os pesquisadores (as) buscaram trabalhar com autores como Foucault e seu “método arqueogenealógico [...] para a descrição/interpretação de enunciados”

(BRITO, 2018, p. 16), para analisar a infância e o contexto da Ditadura Militar, enquanto que para estudar o lugar da mulher nas condições de prisão e tortura feminina, buscou-se como aporte teórico a obra *Substantivo Feminino: mulheres torturadas e mortas na resistência à ditadura*, organizada por Merlino e Ojeda (2010). Já a pesquisa que estuda os discursos de ódio no contexto da crise política do governo Dilma Rousseff recorreu à história dos conceitos de Koselleck (1923-2006), para interpretar o emprego desse termo na manifestação das falas de ódio produzidas contra a Presidente em questão e o seu governo.

Para o estudo das disputas de memória, buscou-se o “conceito de memória social expresso na releitura realizada pelo antropólogo Fentress (1992) e pelo historiador Wickham (1992) do pensamento desenvolvido por Halbwachs” (OLIVEIRA, 2018, p. 17). Assim, os conceitos de memorialização, patrimonialização, de lugar, lugar de memória e território de memória foram utilizados para analisar as disputas de memória e violação dos direitos humanos cometidos no DOPs (MG) na Ditadura Militar Brasileira.

As estratégias de Médici em seu jogo dialógico e representação do outro foram estudadas a partir da análise do discurso de Pêcheux (1969) e outros autores da área. Em relação à midiatização do passado em especiais do jornalismo digital acerca das guerras de memórias e os 50 anos do golpe de 1964, Martins (2017) trabalhou a subordinação dos diversos ramos profissionais à midiatização como relevantes para o exercício de suas funções como nas áreas da educação, política e religião. Assim, trouxe autores como Ferreira (2007) e Fausto Neto (2008). Outro conceito trazido pelos autores é o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) para “o estudo dos processos e documentos de ordem militar e depoimentos” (ADAMCZYK, 2018, p. 17).

A metodologia empregada tem como base a análise dos enunciados do linguístico ao social e da produção da verdade, na pesquisa sobre infância e violência na Ditadura Militar. Assim, através de Foucault, investiga-se o sujeito como construção social nas relações de poder; o discurso como prática social; a memória, o esquecimento, a experiência e a produção e a narração da verdade. Seguindo um percurso metodológico parecido, Correa (2018) propõe uma análise acerca da figura feminina no contexto de tortura do Regime Militar a partir de “recortes dos enunciados em que as militantes relatam ameaças a seus filhos e os sentidos que tal ato desperta nelas” (CORREIA, 2018, p. 8).

Os conceitos de anticomunismo, comunismo, discursos de ódio, ideologia e liberdade de expressão são trazidos para uma análise metodológica com base no

exame de casos concretos, ou seja, os próprios “comentários de leitores de um dos maiores portais jornalísticos do Brasil, O G1” (ROSA, 2018, p. 8), dentro da perspectiva analítica da história dos conceitos de Koselleck. Dessa maneira, as disputas de memórias acerca do Regime Militar, no trabalho de Oliveira (2018), analisado sob o conceito de memória social do antropólogo Fentress (1992) e do historiador Wickham (1992), seguiu um percurso metodológico que expõe como se deu a edificação deliberada da “memória de segurança nacional” por parte do Estado, para poder trabalhar a prática da tortura na Ditadura e as narrativas divergentes construídas em torno da memória acerca desse período: dos opositores insurgentes e dos militares, para poder chegar às disputas de memórias, avaliando os sentidos atribuídos à tortura sofrida e praticada dentro de um jogo analítico do embate entre a memória de resistência e a memória de segurança nacional.

No estudo acerca dessas memórias, os explicitam nas metodologias a análise do discurso e a história do tempo presente, a interdisciplinaridade ao propor um diálogo entre conceitos da Sociologia e da Antropologia, tendo como fim a análise do conceito de patrimonialização e, ainda, o uso dos métodos de observação e descrição, para estudar as guerras de memórias e as teorias de mediação, bem como o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, a partir de uma articulação entre a análise de texto e do discurso, buscando construir uma narrativa historiográfica por meio do “cruzamento entre a história Social, a História Política e alguns aspectos da Nova História Militar” (ADAMCZYK, 2018, p. 17).

As disputas de verdades são estudadas, muitas vezes, como objeto central de análise nos trabalhos elencados, isto é, como disputas de memórias acerca da Ditadura Militar do Brasil. Dentro dessa disputa, alguns autores trazem a luta contra a política de esquecimento, encampada pelo discurso militar. Dessa maneira, a perspectiva da memória de resistência se apresenta como uma verdade narrada em contraposição à versão saudosista militar, que enaltece o golpe de 1964 como um ato revolucionário.

As pesquisas nos mostram que cada grupo busca construir sua narrativa em torno da Ditadura Militar, tornando o tema conflitante em seus discursos, evidenciando, por exemplo, que “a conjuntura de negação da tortura por parte dos perpetradores conformou uma guerra de narrativas” (SILVA, 2018, p. 4), assumindo um papel de desconstrução do discurso do outro, como nas estratégias do ex-Presidente Médici, onde “a representação do Outro, através da denominação, recobre

um espaço de violência silenciadora e que dispersa o discurso do Outro por meio do discurso *sobre o Outro*” (FERREIRA, 2015, p. 8).

Em síntese, nas disputas de verdades em discursos sobre o golpe civil-militar de 1964 e o regime ditatorial brasileiro, o termo *revolução* é designado pelos militares para se referir ao contexto histórico da Ditadura Militar e justificar as suas práticas e ideologias, enquanto a palavra *resistência* é utilizada para representar o lado que critica e rebate as proposições militares sobre o tema. Já a proposição *esquecimento* pode assumir os dois lados das narrativas, ou seja, como táticas do discurso militar, quando se aplica uma política de esquecimento ou para fortalecer a memória de luta contra o Regime Militar e essas práticas de esvaziamento dos sentidos das memórias dos resistentes.

As pesquisas mostram como resultados que as experiências traumáticas vivenciadas pelos sujeitos no contexto de coerção e violência do Regime Militar, em certa medida, acabaram por moldar o perfil ético-político “destes no presente e para a instauração da verdade, por meio da recontação da história, demonstrando, assim, quão importante é o papel da memória e do testemunho na construção da verdade” (BRITO, 2018, p. 7). A respeito da maternidade e os traumas femininos no contexto do regime autoritário, compreende-se que pela “interpelação ideológica, a mulher/militante/mãe, tomando uma dessas posições, não apaga sua posição anterior, portanto não é possível dizer, do lugar de uma mãe, sem carregar o dizer da mulher e o dizer da militante” (CORREA, 2018, p. 8).

Em relação ao discurso de ódio no contexto de crise durante o governo Dilma Rousseff (2015-2016), Rosa (2018) apresenta como resultado de sua pesquisa que o discurso anticomunista é pautado em uma contradição, propagado contra iniciativas sociais que em nada carrega os sinais de um Estado Comunista. Dentro da ideologia anticomunista entram na lista de questões sociais criticadas pelo discurso: o “acesso ao ensino superior via cotas sociais e raciais (ou via bolsas e financiamento); o reconhecimento de direitos trabalhistas a empregadas domésticas; a inclusão bancária” (ROSA, 2018, p. 8), entre outros.

A análise em torno das disputas de memórias constatou que a tortura foi uma prática institucionalizada pelo Estado Ditatorial e que tal prática “desponta-se como estopim das disputas entre as narrativas dos grupos rivais” (OLIVEIRA, 2018, p. 9). O estudo do jogo discursivo de Médici a conclusão aponta que a tática de dispersar “o discurso do outro por meio do discurso *sobre o outro*” (FERREIRA, 2015, p. 8), tem como objetivo o silenciamento e a desconstrução da fala do outro a partir da

reconstrução dessa mesma fala ao seu modo. Nas guerras de memórias, investigadas através da midiaticização, percebe-se que “os especiais concebem o golpe e a ditadura militar como algo negativo e pernicioso para a história do país, embora o *G1* e *O Estado de São Paulo* apresentem um pouco de complacência com os golpistas” (MARTINS, 2017, p. 5). Por fim, cabe salientar que o “mito de que a Ditadura não teria chegado ao interior do Brasil, tendo a repressão focada somente nos grandes centros não se sustenta [...]. Pequenas cidades e comunidades também foram alvo de preocupação e perseguição dos militares” (ADAMCZYK, 2018, p. 67).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estado do conhecimento trouxe como resultado principal a constatação de que há uma intensa disputa de verdades em torno das memórias individual e coletiva sobre a Ditadura Militar e que esse intenso embate é ao mesmo tempo ideológico e político e faz parte de uma disputa de poder, tendo em vista que “não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial” (MACHADO, 1998, p. 21).

Constatamos que há uma pontual desconexão entre a produção que analisa os discursos sobre a Ditadura Militar e o ensino de História. Existem muitos trabalhos que investigam essas narrativas, mas que não têm como foco o ensino de História, propriamente dito e, se limitam em problematizar essas memórias no contexto do regime autoritário, sem a preocupação de trazer essas questões para a sala de aula. No entanto, percebemos que esses trabalhos podem ser muito úteis para essa disciplina escolar, pois apresentam resultados relevantes sobre o que foi viver em um estado de exceção, regido por militares, suas ideologias e práticas de governo com base na repressão, perseguição e tortura a todos que se opuserem ao Regime Ditatorial, perante o qual não faltou resistência e luta, como nos mostram as pesquisas a partir das memórias e narrativas por parte de pessoas que viveram sob a violência estatal no contexto do Regime Militar Brasileiro.

Portanto, o tema acerca das disputas de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar Brasileira e as inflexões no ensino de História mostra-se um campo aberto para novas contribuições, inclusive, devido a essa desconexão entre os trabalhos que analisam os discursos e sua problematização em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ADAMCZYK, Guilherme Luís. *Memórias sobre a Ditadura Militar no norte do Rio Grande do Sul: O Destacamento Volante da Brigada Militar (1964)*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

BARBOSA, Maria Fernanda Silva. *Ser professor na Ditadura Militar Brasileira (1964-1985): histórias, experiências e narrativas de docentes de Mariana-MG*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

BARROS, Dulcinea Cerqueira Coutinho. *Cultura escolar e ensino de História em tempos de Ditadura Militar no Instituto de Educação Gastão Guimaraes*. (Feira de Santana – BA, 1968-1978). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

BRITO, Camila Praxedes de. *Infância e violência na Ditadura Militar: memória e verdade em testemunhos da Comissão Nacional da Verdade/Brasil*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

CANI, Livia Salvador. *O direito fundamental à memória e a política de esquecimento das resistências na Ditadura Militar Brasileira: uma análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental à luz da Sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2015.

CORREA, Ana Paula Alves. *“Eles torturavam as crianças na frente das mulheres”:* mulheres, trauma e maternidade na resistência à Ditadura Militar Brasileira. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FARIA, 2012, p. 3 *apud* BOMENY, 2008. O Governo João Goulart e os Movimentos de Educação e Cultura popular: Conscientização e Independência Política Internacional. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15., 2012, São Gonçalo. *Anais...* São Gonçalo: FFP/UERJ, 2012, p. 3. Disponível em: [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338387875\\_ARQUIVO\\_GovernoJoaoGoularteMovimentosdeEducacao-NathaliaRodrigues.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338387875_ARQUIVO_GovernoJoaoGoularteMovimentosdeEducacao-NathaliaRodrigues.pdf). Acesso em: 15 jun 2019.

FERREIRA, Erasmo da Silva. *O discurso de Médici e seus jogos: Questões sobre o Silenciamento e a Representação do Outro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996;



FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica. In.: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 33-43.

LUIZ, Miriã Lúcia. *Dentro e fora da ordem: Diretrizes Curriculares para o Ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)*. 2015, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In.: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Ed. Graal, 1998;

MARTINS, Allysson Viana. *Guerras de memórias e os 50 anos do golpe de 1964: mediação do passado em especiais do jornalismo digital*. 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MENEGASSO, Aruana Mariá. *Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões envolvendo ensino de História, filmes e Ditadura Civil-Militar (1964-1989)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

OLIVEIRA, Cristiane da Silva. *Memórias em disputa: narrativas sobre a prática da tortura durante a Ditadura Militar no Brasil (1969-1973)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Memória, Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

PICCOLI, Camila Maria. *Para que não se esqueça: a memória da Ditadura Brasileira (1964-1985) nos livros didáticos de História do Ensino Médio*. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar. *O ensino de História no Ceará durante a Ditadura Militar: o prescrito e as memórias de práticas docentes*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROSA, Demétrio Pires Weber Candiota da. *O ódio como ideologia: expressões do anticomunismo no século 21*. 2018. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e violência) – Centro Universitário Unieuro, Brasília, 2018.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita e a história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Débora Raiza Carolina Rocha. *Disputas em torno do DOPs/MG: guerra de narrativas, memorialização e patrimonialização (1989-2018)*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVEIRA, Danielle Rodrigues. *A(s) memória(s) sobre a Ditadura Militar nos livros didáticos de História*. 2016. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade

de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

## SOB O OLHAR DA IMPRENSA: O CONJUNTO HABITACIONAL DIRCEU ARCOVERDE E SUAS REPRESENTAÇÕES EM PERIÓDICOS (TERESINA, 1977-1983)

Cláudia Cristina da Silva Fontineles<sup>1</sup>

Marcelo de Sousa Neto<sup>2</sup>

Mário de Sousa Oliveira<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente estudo analisa, a partir da perspectiva da imprensa, o processo de formação do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde, localizado na cidade de Teresina, investigando o cotidiano e as conquistas dos primeiros moradores, bem como sua relação com as transformações urbanas ocorridas na capital do Piauí, entre os anos de 1977 e 1983. Como arcabouço teórico-metodológico utilizou-se a pesquisa hemerográfica e documental, permitindo a discussão acerca do processo de formação do Itararé, primeiro nome do Conjunto analisado, além de uma bibliografia auxiliar, podendo ser destacado os escritos, acerca de cidade, de Carlos (2001; 2020) e Sevckenko (1992), sobre estudos hemerográficos, de Luca (2010) e Nascimento (2010); e ainda estudos que pesquisam Teresina, entre os quais se discute a formação do conjunto Dirceu Arcoverde, de Fontineles (2015), Nascimento (2010), Medeiros (2005), Fontineles e Sousa Neto (2017). Como resultados, se pôde destacar a dura realidade dos moradores do bairro, desde a sua fundação, e que se agravou em sua ampliação, obrigados a conviver com a falta d'água e de rede de esgotos, com a proliferação de doenças e limitado sistema de saúde público, além de conviverem com problemas estruturais das casas e precário serviço de transporte.

**Palavras-chave:** História. Cidade. Memória. Imprensa. Teresina (PI).

<sup>1</sup> Possui Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí, especialista em História sociocultural pela Universidade Federal do Piauí e em História Política Contemporânea pela Universidade Estadual do Piauí, graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Piauí e coordenadora de História PIBID/CAPES da Universidade Federal do Piauí, atuando na Pós-graduação em História do Brasil (Mestrado e Doutorado), na Pós-graduação em Ciência Política e no Departamento de História. E-mail: claudiafontineles@ufpi.edu.br.

<sup>2</sup> Possui Pós-doutorado em História pela UFPI (PNPD/CAPES), Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Licenciado em História e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), possui ainda especialização em História Política (UESPI) e História Sociocultural (UFPI). É professor Associado do curso de História da Universidade Estadual do Piauí, atuando na graduação e na Pós-graduação Profissional em Ensino de História (Prof. História - UESPI/UFRJ). É Professor Permanente da Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI (Mestrado e Doutorado). E-mail: marcelo@ccm.uespi.br.

<sup>3</sup> É graduando do Curso de História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), pesquisador do Núcleo de Pesquisa em História e Educação- NUPEHED, da UESPI, membro do Grupo de Estudos em História e Literatura (GEHISLIT/PUC Minas) e voluntário no Programa de Residência Pedagógica da UESPI (2021-2022). Atua principalmente nos seguintes temas: Cidade, Memória e Literatura.

## ABSTRACT

The present study analyzes, from the perspective of the press, the process of formation of the Dirceu Arcoverde Housing Estate, located in the city of Teresina, investigating the daily life and achievements of the first residents, as well as their relationship with the urban transformations that took place in the capital of Piauí between 1977 and 1983. As a theoretical and methodological framework, we used the hemerographic and documental research, allowing the discussion about the formation process of Itararé, the first name of the analyzed Set, besides an auxiliary bibliography, which can be highlighted the writings, about the city, Carlos (2001; 2020), Sevcenko (1992), about hemerographic studies, Luca (2010) and Nascimento (2010); and also studies that research Teresina, among which the formation of the Conjunto Dirceu Arcoverde is discussed, Fontineles (2015), Nascimento (2010), Medeiros (2005), Fontineles and Sousa Neto (2017). As a result, it was possible to highlight the harsh reality of the residents of the neighborhood, since its foundation and worsened in its expansion, forced to live with the lack of water and sewage system, with the proliferation of diseases and limited public health system, in addition to living with structural problems of the houses and precarious transportation service.

**Keywords:** History. City. Memory. Press. Teresina (PI).

## 1 INTRODUÇÃO

Com pouco mais de quatro décadas de história, o Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde, localizado na região Sudeste de Teresina, no bairro Itararé, tornou se centro da vida socioeconômica de um verdadeiro conglomerado de outros bairros, vilas e favelas que orbitam ao seu entorno e respondem hoje por uma população superior a 200 mil habitantes (IBGE, 2010).

Comparado seu número de habitantes com os demais municípios do Piauí, a Região do Grande Dirceu, como ficou conhecida por autoridades públicas e por seus moradores, assumiria a segunda posição em habitantes, atrás apenas da própria capital. Isso devido ao conjunto habitacional logo ter dado impulso ao surgimento de um verdadeiro bairro-cidade. Financiado pelo extinto Banco Nacional da Habitação (BNH), o conjunto foi erguido em duas etapas, sendo a primeira realizada na administração do Governador Dirceu Mendes Arcoverde (1975-1979), sendo nomeado de Itararé e, posteriormente, de Dirceu Arcoverde I<sup>4</sup>, e a segunda etapa

---

<sup>4</sup>Barros e Sousa Neto (2019) definem como “próxima” a relação entre o então Senador da República Dirceu Mendes Arcoverde e os moradores do bairro. Com a morte precoce do Senador, a população do Itararé, entrou com um pedido para a mudança do nome do bairro em homenagem ao político (SETE ... *O Dia*, 03 de abril de 1979, p.4), a proposta deixava em destaque a identificação do conjunto com o político recém falecido.

no governo de Lucídio Portella (1979-1983), com o nome de Dirceu Arcoverde II, ambos ancorados no discurso de resolução do déficit habitacional na capital (FONTINELES, 2015).

Apesar de sua representatividade social e econômica para o Estado, pouco se tem pesquisado sobre a região em apreço, destacando-se algumas poucas pesquisas monográficas nascidas nos cursos de graduação em História da capital, em especial no campus da UESPI localizado no bairro desde 2001. Nesse sentido, o presente artigo discute as transformações sofridas pelo bairro e sua população, por meio da reflexão acerca do cotidiano de seus primeiros moradores, analisando as formas em que a história foi retratada pelos periódicos da cidade, revelando muitas singularidades da capital, entre as quais se destacam as ações governamentais em relação aos habitantes de baixa renda, o cotidiano dos moradores de bairros populares e sua relação com os poderes instituídos, bem como as estratégias e táticas em relação às demandas sociais. Para tanto, discute-se os elementos engendradores e que permitiram a existência de conjuntos habitacionais a exemplo do Dirceu Arcoverde, dentro de um processo de “modernização autoritária” e de “higienização de espaços” (SEVCENKO, 1992) e de especulação imobiliária, afastando a população empobrecida da cidade dos centros administrativos e mesmo da população de maior poder aquisitivo.

O surgimento do conjunto, em sua origem, esteve relacionado a:

uma necessidade imediata de afastar os pobres, que moravam debaixo das pontes ou em terrenos invadidos nas ‘áreas nobres’ da capital; num cenário de expansão da cidade e de forte especulação imobiliária, influenciando na valorização das terras localizadas entre o centro de Teresina e os conjuntos Dirceu I e II, que eram de proprietários ‘ricos’ (MEDEIROS, 2005, p.18).

Dessa forma, o presente escrito discute a história do Conjunto e de seus moradores, destacando os significados que atribuíam ao lugar, os desafios enfrentados, o cotidiano e sociabilidades construídas por estes no novo conjunto, representados na imprensa local. Nessa perspectiva, entende-se que a reflexão acerca dos processos que permitiram o surgimento do conjunto Dirceu Arcoverde e as formas de relacionamento de seus moradores com a cidade perpassa pelo estudo de seus primeiros habitantes, de como experienciaram e sentiram o novo espaço urbano e se relacionavam com o Estado normatizador. Com isso, o estudo promoveu a articulação entre os lugares, como esclarece Carlos (2001) ao tratar da importância das cidades no desenvolvimento de um grupo social e na história desse grupo.

Por fim, a pesquisa justificou-se pelo interesse em discutir as transformações sofridas pela cidade e sua população, procurando reconstituir, por meio da narrativa histórica, fragmentos da história desta importante região da Capital, tendo como ferramentas de trabalho o estudo dos significados atribuídos ao viver no Dirceu Arcoverde e de seus primeiros moradores, assim colaborando para discussão dos caminhos tomados pela cidade de Teresina nas décadas de 1970 e 1980.

## **2 FONTES E MÉTODOS**

Nessa trajetória de pesquisa, fez-se necessário o estudo dos anos finais dos governos Militares no Brasil, identificadas pelas fontes consultadas como o período de inauguração da ampliação do conjunto, o Conjunto Dirceu Arcoverde, e no qual seus moradores mais dificuldades enfrentaram, ressaltando sua importância social e política para a história recente da cidade, procurando identificar os motivos que levaram à criação e crescimento do bairro, os desafios enfrentados e as conquistas realizadas permeadas pelo estudo das sociabilidades que se estabeleceram no cotidiano de seus moradores.

O levantamento de referencial bibliográfico acerca do período de estudo foi importante para que pudéssemos montar o panorama da abordagem historiográfica até então que, após a comparação com novas fontes obtidas, puderam ser desconstruídas, não no sentido de falseá-las, mas de questioná-las no exercício de repensar a História, pois, como pontua Swain (2008, p.29), “a releitura das fontes utilizadas nas narrativas históricas bem como a crítica à historiografia são imprescindíveis para que surjam as múltiplas realidades, os agenciamentos sociais plurais, que ficaram ocultos no fazer histórico tradicional”.

A análise e catalogação dos jornais que circularam na cidade no período em estudo permitiu a percepção deles como fontes riquíssimas para a discussão da Teresina que resolvemos estudar, dos significados atribuídos por sua população e chave de leitura para as “estratégias do forte” (CERTEAU, 1994) <sup>5</sup>. A imprensa, que passou por um longo processo de aceitação no meio acadêmico para ser aceita como fonte histórica, assumiu uma postura dúbia, ora denunciava a realidade social, das mazelas provocadas pela ruralidade das cidades, e ora se ocupou em incutir um

---

<sup>5</sup> Os indivíduos como chave para desenvolver práticas sociais que interferem nas estratégias organizacionais gerando novos produtos e contextos sociais, com influência mútua. O Itararé se faz exemplo dado o momento em que a população pobre de Teresina foi destinada a morar no conjunto como estratégia do próprio Estado.

sentimento de euforia diante da nova capital que se erguia, apresentando apenas suas virtudes (LUCA, 2010) <sup>6</sup>

Tomamos como necessário o estudo dos significados acerca do viver no bairro, atribuídos pelos primeiros moradores do Dirceu Arcoverde, registradas por meio de periódicos e fontes secundárias por sua riqueza da abordagem e capacidade de construção narrativa. As fontes selecionadas procuraram relacionar o subjetivo que subjaz à memória e relacioná-las às diferentes dimensões da vida social em que está envolvida (NASCIMENTO, 2010) <sup>7</sup>.

Dessa forma, o estudo dos significados atribuídos pelos sujeitos, acessados na presente pesquisa por meio de fontes hemerográficas e secundárias, constituiu-se como forma de aprofundar as reflexões de pesquisa ao privilegiar segmentos da população que foram excluídos pela tradicional história política, utilizando-se do uso de matérias jornalísticas para a construção da narrativa acerca da cidade. Assim, investigamos a história de pessoas envolvidas com a organização do bairro em seus primeiros anos e que continuaram residindo e se envolvendo de maneira notória com as transformações porque este passou, de forma a reconstruir na narrativa fragmentos do passado recente de Teresina, especialmente no que diz respeito a grupos sociais que foram excluídos da ordem vigente.

Além das consultas às fontes bibliográficas, fez-se necessário o levantamento e análise documental. As fontes documentais compreenderam os registros oficiais ou não, impressos e manuscritos, produzidos entre as décadas de 1970 e 1980, em sua maioria, pertencentes ao acervo do Arquivo Público do Estado do Piauí e à Agência de Desenvolvimento Habitacional do Piauí (ADH), esta responsável pela guarda dos arquivos da antiga COHAB-PI. Dessa forma, a pesquisa, ao apoiar-se em fontes hemerográficas e documentais, permitiu uma contextualização valiosa acerca dos fatos que envolviam a formação do Conjunto, revelando fragmentos do cotidiano e desafios enfrentados por seus primeiros moradores, permitindo, ainda, discutir a relação memória e identidade, fazendo-nos refletir sobre a criação e a importância da identificação mútua entre o espaço físico e seus moradores e de como essa relação se insere na remodelação dos espaços da cidade.

---

<sup>6</sup> A afirmação de Tânia Regina de Luca evidencia o receio que existiu por muito tempo entre historiadores que passaram a confiar nos periódicos como fontes.

<sup>7</sup> Contextualização da construção de representações do Piauí e Teresina através dos periódicos na década de 1970.

Em parte, o que se deve lembrar, são os ensinamentos de Nora (1993), sobre os lugares de memória. As importantes reflexões do autor nos levam a compreender que esses lugares são arquivos, documentos, museus, praças, cemitérios, datas comemorativas; tudo que representaria os sinais de pertencimento de determinados grupos. Para ele,

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos (NORA, 1993, p.12).

Nora entende que, agindo desta forma, a sociedade tende a perder os seus rituais, descartando cada vez mais rápido o próprio passado. Isso reflete diretamente nos lugares de memória, e que a partir deste ponto, historiadores devem se dispor como curiosos para pesquisar sobre esses lugares que se tornam cada vez mais distantes e separados da realidade da população que se valeu muitos anos de sua vida em uma rotina diária, incutindo no indivíduo memórias que promoveram a consolidação de sua própria identidade.

Por fim, acredita-se que ao investigarmos o passado de uma cidade, recortando a atenção para seus bairros, se torna possível compreender alguns dos caminhos tomados pela mesma, motivos que justificam a escolha do Conjunto Dirceu Arcoverde como um dos recortes que nos ajudam a recontar a história de Teresina.

### **3 A FACE INDESEJADA DA CIDADE**

O nome Itararé, herdado pelo Conjunto desde o projeto, relaciona-se ao nome de uma fazenda pertencente a Pedro de Almendra Freitas – governador do estado entre os anos de 1951 e 1955 –, localizada no bairro São Cristóvão, na região leste da capital. Onde foi construído, em 1973, durante a administração do governador Alberto Tavares Silva, o Terminal de Petróleo de Teresina. Isso atraiu o interesse do poder público pela região. (FONTINELES; SOUSA NETO, 2019, p.194).

No período de construção do Conjunto Itararé, primeiro nome do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde, investimentos em obras públicas de grande porte eram entendidos como símbolo de progresso e modernidade nos cenários nacional e local,



cujos investimentos eram tratados como sinônimo do desenvolvimento urbano prometido pelos governos autoritários que governavam o país. Dessa forma, no contexto de criação do Itararé, investir em conjuntos habitacionais era entendido como mecanismo de contenção das tensões sociais e visto como a intervenção do poder público no tecido da “urbis moderna” (FONTINELES, 2015).

Os anos 1970, representam década marcada por criações de programas assistencialistas dos governos militares, com grande destaque aos novos programas habitacionais que, segundo Fontineles e Sousa Neto, “não conseguiam atender de forma satisfatória a demanda por acesso à moradia entre as populações de baixa renda” (2017, p.48). Ainda segundo os autores, de maneira geral, o fracasso dessas iniciativas se deu, em parte, pela tentativa de vender as casas para uma “clientela extremamente fragilizada enquanto mercado consumidor” (FONTINELES; SOUSA NETO, 2017, p.48).

Em meados da década de 1970, a parceria entre Governo do Estado e a Companhia Habitacional do Piauí – COHAB-PI, estava promovendo a criação de novos conjuntos habitacionais em Teresina, visando principalmente transferir famílias residentes em terrenos irregulares da cidade, ancorado em um discurso de cuidado social, tendo em vista alegar que os moradores desses terrenos viviam expostos a diversos problemas de ordem sanitária (DIRCEU..., *O Estado*, 13 abr. 1976, p.13).

Eram recorrentes os discursos veiculados na imprensa local de que a existência dessas moradias irregulares em Teresina significava problemas para o crescimento da cidade e tratadas como obstrutoras a oferta de serviço público, transparecendo em suas narrativas a necessidade de que estas famílias deveriam ser transferidas para os novos bairros em construção, em um processo que, por outro lado, valorizava áreas da cidade que experienciaram forte processo de especulação imobiliária.

O processo de “desfavelamento” da cidade, como tratado em periódicos analisados, conquistava a opinião pública e fundamentava as ações de intervenção do estado, onde a transferência das famílias que ocupavam terrenos irregulares na cidade beneficiavam grandes proprietários de terras. Esse fenômeno insere-se no que Harvey nos alerta, ao destacar que esse processo de especulação e segregação se dão por parceria público-privada, onde os interesses privados são beneficiados pelo poder público. Como destaca o autor: “o novo empreendedorismo urbano se apoia na parceria público-privada, enfocando o investimento e o desenvolvimento econômico, por meio da construção especulativa do lugar em vez da melhoria das condições num território específico [...]” (HARVEY, 2005, p.174).

Tal pensamento foi previamente produzido por Henri Lefebvre (2009) ao afirmar que os espaços urbanos são modelados pelo estado, mas que se encontram em constante servidão aos interesses privados, representados em Teresina pelos ideais de valorização imobiliária. Ainda segundo Lefebvre, a cidade reflete os conflitos de classe através da marginalização das camadas mais baixas, com um deslocamento inevitável, tornando-os excluídos, sem um direito ao espaço simbolizado pelo poder e pela riqueza das elites.

Os ocupantes de moradias construídas em áreas irregulares da cidade, pejorativamente nomeados de favelados, eram fortemente criticados pela imprensa local, provocando um estado de permanente tensão, entre moradores de diferentes zonas da cidade. A título de exemplo, destaca-se o jornal *O Estado* que, em matéria intitulada “Favelas agora estão no centro da cidade” critica os moradores das ocupações irregulares, destacando que “esse tipo de sociedade” era vista por toda a cidade e mesmo no centro da capital (FAVELAS.... *O Estado*, 29 jan. 1977, p.5).

A matéria, dessa forma, deixa transparecer a posição contrária de seus articulistas e do periódico de crítica às "favelas" que se espalharam pela cidade, mas retira de foco a necessidade de compromisso dos poderes públicos com parcela da população da cidade extremamente vulnerável.

Por outro viés, a matéria permite perceber que, também em Teresina, as favelas representavam marco de resistência de usuários da cidade, modeladores das características urbanas que, como pontua Correa:

É na produção da favela, em terrenos públicos ou privados invadidos, que os grupos sociais excluídos tornam-se, efetivamente, agentes modeladores, produzindo seu próprio espaço, na maioria dos casos independentemente e a despeito de outros agentes. A produção desse espaço é, antes de mais nada, uma forma de resistência e, ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência. (CORRÊA, 2001, p.12).

Para os periódicos analisados, a existência dos casebres espalhados por Teresina era tratada como um ultraje. Eram constantes os ataques a esses aglomerados de casas, muitos deles direcionados à honra dos moradores, que já viviam em situação de miséria e tinham que conviver com os insultos de uma mídia interessada em depreciar a situação.

Entre ataques, públicos e velados, aos moradores das favelas, como nomeadas pela imprensa, podemos exemplificar a situação enfrentada pelo “Purgal”, nome dado a uma das ocupações irregulares situada no bairro Jóquei Clube. Em matéria do jornal *O Dia*, o “Purgal”, composto de trinta casas de taipa, cobertas de palha, ganhou notoriedade como “um antro de violência e prostituição, sede permanente de doenças”

(JÓQUEI.... *O Dia*, 07 ago. 1975, p. 01), além do destaque dado às moradoras sem casamento civil, que eram tidas como prostitutas. Dessa forma, para o periódico, o “Purgal”, bem como outras ocupações irregulares da cidade, era sinônimo de violência, prostituição e doenças, um lugar de moradores “inconvenientes”. A estes era urgente uma solução, não aos problemas que enfrentavam, mas de retirá-los ao alcance do olhar. A estes, conjuntos como o Itararé, representavam destino conveniente.

#### **4 “SÓ VAI PRO ITARARÉ QUEM QUER”:** ESTRUTURAS E COTIDIANO DOS PRIMEIROS MORADORES

Construídas as primeiras casas do residencial, era necessário entregá-las aos seus moradores. No entanto, no caso em estudo, possíveis beneficiários com as residências, resistiam em ocupar suas moradias, resultado da longa distância em relação ao centro ou a seus locais de trabalho, a inexistência de um sistema público de transporte e de aparelhos urbanos a atender aos moradores, como a inexistência de postos de saúde, escolas, comércios e espaços para lazer. Acrescenta-se, por fim, que muitas famílias não possuíam recursos para arcar com as prestações cobradas pelas casas.

Os entes públicos, responsáveis pela construção do residencial, então empreenderam estratégias de convencimento, e mesmo coerção, para retirar moradores de ocupações irregulares, pouco se interessando por seus destinos.

A exemplo, em entrevista ao Jornal O Estado, o diretor do Projeto Rondon no Piauí, Edilson Albuquerque dizia que “só vai pro Itararé quem quer” (HAVERÁ.... *O Estado*, 11 jul. 1977, p. 08), afirmando que haveria uma possibilidade de famílias serem direcionadas à cidade vizinha Timon, no Maranhão. O fragmento deixa transparecer que mesmo os gestores públicos reconheciam as limitações estruturais do conjunto, mas pouco se dispunham a solucionar o problema.

Desta forma, como observado por Lorenzetti (2001) havia uma constante na precariedade de serviços públicos em outros projetos de conjuntos habitacionais populares espalhados pelo Brasil. No Itararé, além dos problemas estruturais e de administração pública, a distância para o centro de Teresina criava uma dificuldade de acesso dos moradores aos locais de trabalho, resultando em uma resistência da população em ocupar as novas moradias.

Usar mecanismos para expulsar a população empobrecida das áreas centrais das cidades, como considerado por Maricato (2015), significava condená-los a uma vida longe de oportunidades de serviços, lazer e trabalho, inexistentes nas áreas onde os conjuntos habitacionais geralmente eram construídos. Em geral, localizados muito afastados do centro da cidade, como forma de baratear custos e valorizar terrenos próximos, eram marcados pela precariedade da infraestrutura e de oportunidades de trabalho que, somada à dificuldade de transporte público, aprofundou a segregação e gerou problemas sérios de mobilidade, características encontradas nos primeiros anos do Conjunto Dirceu Arcoverde.

Os jornais e os trabalhos acadêmicos<sup>8</sup> são bem incisivos no que diz respeito às dificuldades aparentemente intermináveis que essas famílias enfrentavam no Itararé, como a constante falta d'água, falta de rede de esgotos adequada seguida de uma proliferação de doenças, infraestrutura das casas com uma série de problemas, calçamento indevido, aliado à falta de linhas de ônibus, que era meio mais viável e seguro de acesso dos moradores ao distante centro da cidade.

Esses problemas tão visíveis no Itararé, causavam inevitavelmente um receio das famílias em ocupá-lo, pois, como apontavam os jornais que circulavam à época, eram inumeráveis as dificuldades a ser enfrentadas por quem se dirigia ao Conjunto<sup>9</sup> no entanto, mesmo em meio a tantos problemas os moradores não tinham para onde se deslocar e enfrentaram uma verdadeira batalha, para sobreviver no bairro recém construído sem possuir sequer estrutura suficiente para comportar a população e dar uma vida digna aos moradores.

---

<sup>8</sup> Podemos destacar: BARROS, Elisnauro. *Sonhos, suor e determinação: o Conjunto Dirceu Arcoverde e a política de moradia popular em Teresina (1976 - 1982)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Piauí, 2020; BARROS, Elisnauro. *A saúde no Dirceu: discurso médico e higienização do bairro Dirceu Arcoverde*. Trabalho de Conclusão do Curso de História pela Universidade Estadual do Piauí, 2012; NASCIMENTO, João Batista. *Itararé: um olhar histórico e social entre 1976 e 1983*. Trabalho de Conclusão de Curso, UESPI, 2005; SILVA, L. *Dirceu: uma história de conquistas (1980 – 2006)*. Monografia apresentada no Departamento de Geografia e História da Universidade Federal do Piauí, 2008; FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; SOUSA NETO, Marcelo de. *Nasce um bairro, renasce a esperança: história e memória de moradores do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde*. Teresina: EDUFPI, 2017.

SOUSA NETO, M. *Nasce um bairro, renasce a esperança, resiste a cidade: história e memória de moradores do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde (Teresina- PI, décadas de 1970 e 1980)*; Trabalho publicado nos Anais do VII Simpósio de História Cultural USP, 2015.

<sup>9</sup> Cf.: CONJUNTO Itararé em deformação, *Jornal do Piauí*, 20 de setembro de 1977, p.8; TRANSPORTE para o Itararé, *Jornal do Piauí*, 04 de novembro de 1977, p. 1; NO Itararé População reclama a Falta d'água, *O Dia*, 05 de março de 1978, p. 8; POVO solicita calçamentos no Itararé, *O Dia*, 05 de março de 1978, p.9; MORADORES do Itararé reclamam da falta d'água, *O Estado*, 25 de outubro de 1978, p.7.

As insatisfações da população com o poder público era também presente nos periódicos<sup>10</sup>. Famílias que recém chegavam ao Itararé enfrentavam a triste realidade do descaso em que as autoridades haviam imposto a elas. Falta de saneamento básico adequado, falta de transporte público, falta de saúde pública, calçamentos desajustados e, principalmente, a falta d'água. Dentre a maioria dos problemas que a população do Itararé enfrentava, a falta d'água era o mais recorrente nos periódicos consultados. Os moradores recebiam normalmente em suas casas os talões da companhia de abastecimento da cidade, porém o sistema de canalização da AGESPISA, companhia responsável por tratamento e distribuição de água no Piauí, não tinha força para levar água para as casas. A solução criada pelos moradores para enfrentar o descaso foi abrir buracos nas ruas para ter acesso aos canos da companhia, formando filas enormes para que assim pudessem ser recompensados com uma água barrenta (SEM... *O Estado*, 18 de julho de 1979, p.7).

Somente aos poucos o conjunto demonstrou melhoria em suas estruturas, condição retratada nos jornais da época. O Banco Nacional de Habitação, aprovou uma série de empréstimos para a melhoria da infraestrutura de diversos conjuntos habitacionais de Teresina, o Itararé foi um dos agraciados, tendo parte da sua verba destinada a construção de sistema de drenagem de água, o que facilitaria imensamente os futuros moradores da já anunciada expansão (BNB... *O Dia*, 11 de maio de 1979, p. 9).

Apesar das dificuldades estruturais do conjunto, o mesmo recebeu ampliação. Já com o nome de Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde II, noticiado como o maior conjunto habitacional do Nordeste, contou em sua inauguração com a presença do Presidente da República, João Batista de Oliveira Figueiredo, que também inaugurou uma importante ponte em suas proximidades (CONJUNTO... *O Estado*, 16 out. 1980, p.5), denotando seu gigantismo e relevância no cenário político nacional.

Na inauguração, o presidente ouviu alguns populares, que, mediante a todas as circunstâncias em que viviam, não perderam a oportunidade de mostrar ao presidente suas reivindicações e insatisfações. Em matéria que tratava da inauguração da ampliação do Conjunto, se percebe a ênfase dada na origem do financiamento para as obras, feito pelo Banco Nacional da Habitação, com esforços do Governo do Estado (CONJUNTO... *O Estado*, 16 out. 1980, p.5). Equiparando o

---

<sup>10</sup> Cf.: BAIRRO Dirceu leva suas reivindicações, *O Dia*, 06 de abril de 1979, p.9; POVO do Itararé pede Ambulância, *O Dia*, 11 de maio de 1979, p.9; NO Arcoverde, falta água e há protestos, *O Dia*, 10 de maio de 1980, p.11; LIXO toma conta do Conjunto Arcoverde, *O Dia*, 08 de dezembro de 1981, p.5.

conjunto com cidades, a manchete apresenta já no seu título uma forma de engrandecer a construção do bairro que estaria destinado a receber mais de 4 mil casas e mais de 20 mil pessoas de baixa renda.

As notícias da inauguração da segunda fase do Itararé, com o nome de Dirceu Arcoverde, repercutiram nos jornais a nível nacional, como em matéria do Diário de Pernambuco noticiando a entrega de casas realizadas pelo presidente, ressaltando a fala do ministro Mário Andreazza, prometendo a entrega de um milhão de novas moradias em todo território nacional (JBF... *Diário de Pernambuco*, 18 de outubro de 1980, p.1).

Na visita o presidente pronunciou um discurso admitindo que o combate à inflação não atingiu o objetivo esperado, e explicou o motivo de não conseguir alocar uma maior soma de recursos para o Piauí:

Confesso aos senhores que minha intenção de dar mais ênfase social está sendo travada pelas dificuldades econômicas do país. De um lado, decorrentes da conjuntura mundial; de outro de nossa precariedade de recursos para fazer frente à crise energética e para fazer frente ao pagamento do petróleo importado [...] Pelo menos uma parte dele, o Proálcool, já é uma realidade que nos dá pelo menos um quarto de economia de petróleo importado num prazo de três anos” (JOÃO... *Correio Brasiliense*, 18 out. 1980, p.1).

A presença do Presidente da República e seu estafe, último presidente general da história recente do país, gerou intensa movimentação na cidade, impossibilitando o trabalho dos assistentes sociais, que faziam a entrega das casas naquela mesma data. Dessa forma, a COHAB-PI, responsável pela construção e entrega das casas, adiou a data de entrega dos imóveis, decisão que gerou desencontro de informações entre a população e, assim, tumultos entre os que seriam beneficiados, circulando informações que davam conta que a entrega seria feita na sede da Companhia de Habitação e, outras, que a entrega seria realizada no dia 20 de outubro de 1980, no próprio conjunto (COHAB... *O Estado*, 19 de outubro de 1980, p.5).

Sujeitos a sina semelhante à dos primeiros moradores do residencial, a população contemplada com casas no Dirceu Arcoverde II também enfrentou diversos problemas funcionais e estruturais. A maioria dos quase mil moradores do conjunto eram submetidos a uma exploração com a venda de água a um preço abusivo. As famílias que tinham algum recurso adquiriam as latas vendidas, as que não tinham recursos eram obrigadas a se deslocar até o rio Poti, percurso de 5 km, pois o conjunto novo ainda não possuía um chafariz público. “A peregrinação” pela busca d’água iniciava-se nas primeiras horas da manhã, “crianças e adultos saem de suas casas as

5 horas da manhã em direção ao rio Poti, enquanto os que tem mais condições financeiras entraram em um acordo com os moradores do Itararé I e vão pagar entre 10Cr\$ e 30Cr\$ para obter água” (MORADORES... *O Estado*, 06 nov. 1980, p.5).

Percebe-se, então, mesmo anos após a chegada dos primeiros residentes, que o desafio do acesso a água mantinha-se presente no cotidiano dos moradores do Dirceu Arcoverde que, por sua vez, responsabilizavam a Companhia de Habitação do Piauí pelas péssimas estruturas a que estavam sujeitos. Dessa forma, despertou-se nos moradores do Dirceu Arcoverde, um forte espírito de luta para reivindicarem melhorias ao Conjunto, já esboçado em passeatas e reivindicações públicas e pela imprensa, com pedidos de melhoria de acesso a água e energia na região (FONTINELES; SOUSA NETO, 2017).

Não bastasse a dificuldade de acesso a água e energia elétrica, os moradores ainda enfrentavam problemas com o lixo, outro “luxo” de difícil acesso aos moradores do Dirceu Arcoverde, como retratado por periódicos da época. Nestes, encontramos a denúncia de que mesmo para terem acesso aos serviços de coleta de lixo, era cobrado dos moradores, uma taxa de forma ilegal. Denunciavam a imprensa que garis cobravam em média Cr\$ 35,00 (trinta e cinco cruzeiros) para coletarem lixo nas casas. A insatisfação era dupla, pois, além das taxas, o carro de coleta passava nas ruas apenas 2 dias na semana, fazendo multiplicar-se o lixo no Conjunto, levando muitos moradores a queimar seus lixos em suas casas ou em terrenos baldios próximos (GARIS... *O Dia*, 29 de julho de 1981, p.8).

Além destes, somam-se desafio dos mais cruéis aos moradores, a ausência a assistência à saúde. As reclamações eram inúmeras. Os casos de Sarampo eram de grande destaque nos primeiros anos do conjunto Dirceu Arcoverde (SARAMPO.... *O Dia*, 04 de março de 1978, p.8; CASOS.... *O Estado*, 05 de março de 1978, p.6). A ausência de um posto médico eram motivo das maiores reclamações por parte da população, até que de fato conseguiram a instalação de uma pequena unidade. Durante a inauguração do posto, em uma cerimônia que contou com a presença do Governador Dirceu Mendes Arcoverde, o povo fez-se presente com apoio ao político,

Conduzindo faixas e cartazes com os dizeres como “governador conte com nossa comunidade do Itararé” e “Dirceu, governo do povo”, centenas de famílias do conjunto Itararé, promoveram anteontem à noite, uma manifestação popular para recepcionar o Chefe de Governo que foi inaugurar um posto médico e doar uma ambulância. (DIRCEU... *O Dia*, 26 de outubro de 1977, p. 1).

Acerca das dificuldades enfrentadas pelos moradores do bairro recém-criado, destacou o jornal *O Dia*, a alta taxa de desemprego e a dificuldade de acesso à saúde

pública (POVO... *O Dia*, 11 de maio de 1979, p.9). Mesmo assim, a população do Dirceu Arcoverde não parava de crescer, bem como a demanda por acesso ao sistema de saúde pública da Capital.

As reclamações por falta de um posto de saúde adequado, que suprisse a necessidade dos moradores, representam constante nas páginas do jornal *O Dia*:

No bairro Itararé, ou Dirceu Arcoverde, o povo está reclamando contra o sistema de atendimento do posto médico local. Funcionando com apenas um médico, que dedica algumas horas de seu atarefado dia ao atendimento para a comunidade, o posto médico do bairro tem uma outra gravíssima deficiência: funciona apenas até às 20 horas. Daí em diante qualquer emergência local tem que vir para o centro de Teresina, Hospital Getúlio Vargas, para ser mais preciso. Quem afirma isso é o Sr. Ariolino Gonçalves Magalhães, artesão, casado, três filhos. Mas não é só ele quem reclama contra a estrutura de atendimento do posto do ex-Itararé: são aproximadamente quatro mil famílias que dizem necessitadas de um atendimento médico também à noite, para evitar o sufoco e a centralização do atendimento de urgência no centro da cidade (FALTOU... *O Dia*, 15 de abril de 1979, p. 9).

Como na sua primeira etapa, a expansão do bairro trouxe consigo uma série de dificuldades que foram pouco a pouco sendo vencidas. Como exemplo de conquista, fruto da mobilização de seus moradores, podemos tomar a inauguração do Hospital do Dirceu Arcoverde, com a presença do Ministro da Saúde Waldir Arcoverde e pelo Ministro da Previdência Social Jair Soares. O discurso proferido pelo Superintendente da Fundação de Saúde do Estado do Piauí – FUSEPI, Átila Freitas Lira, denota a relevância da obra para o Governo e para população da região:

O Governo prestando bons serviços médicos, ele cumpre o seu papel para com o Estado, e que esse hospital é muito importante no atendimento médico concedendo assistência médico-hospitalar a uma grande parte da população de Teresina, sendo que esta Unidade irá funcionar em função da coletividade do Bairro Dirceu Arcoverde e não serão medidos esforços para atingir os objetivos previstos pela Fundação de Saúde do Estado do Piauí, que é o de dispensar o melhor atendimento médico e hospitalar à população (UNIDADE.... *O Dia*, 17 de dez. de 1981, p.7).

Um simples acesso a medicação era mais um desafio aos moradores, seja por seu preço, seja por não encontrarem onde comprar. Após a fixação dos moradores, estes eram obrigados a conviver com inúmeras carências, entre estas, o reduzido número de farmácias para atender a uma população que, em 1980, ultrapassava 40 mil moradores. Nesse período, existiam apenas duas farmácias para atender às necessidades de seus moradores. Destaca matéria que as farmácias se localizavam no Dirceu I, e o horário de funcionamento das 9h às 21h, também não agradava a população (POPULAÇÃO.... *O Dia*, 23 jun. 1980, p.1). Por conta da distância que o



conjunto se encontrava do centro da cidade, o abastecimento do estoque de medicamentos era bastante complicado, obrigando moradores a se deslocar para outros bairros para ter acesso a medicamentos, muitas vezes pagando por um preço mais elevado que o convencional, além do próprio gasto com o transporte.

Assim como a saúde, outro ponto que merece um destaque especial refere-se às conquistas educacionais, tendo como exemplo a implantação da Fundação Bradesco, no ano de 1982, escola de cunho filantrópico mantida pelo Banco Bradesco, que se destacava tanto pela sua estrutura quanto pela oferta de serviços que a escola oferecia para a população local (INAUGURADA... *O Dia*, 07 de julho de 1982, p.1). Sobre a escolha do bairro para sediar a escola, destacou periódico local:

Após minuciosa pesquisa feita entre os bairros mais carentes da capital, o Conjunto Dirceu Arcoverde foi escolhido e apontado pelas próprias autoridades de ensino, como um ponto de partida para a realização dos projetos da Fundação. No Dirceu Arcoverde existe, hoje, uma escola apta a atender a população daquele bairro, que tem filhos na faixa escolar (BRADESCO.... *O Dia*, 09 jan. 1983, p. 06).

A escola atendia inicialmente cerca de 500 crianças de 1ª a 5ª série. Com 8 salas e com a implantação gradativa das demais séries a cada ano, suas instalações comportavam o atendimento de até 1.080 crianças, e era forte o desejo de muitos pais, terem seus filhos matriculados em uma escola tão bem estruturada, que fugia gritantemente da realidade das escolas estaduais da época <sup>11</sup> . Pais disputavam incansavelmente por vagas em filas que viravam a noite, em busca de uma oportunidade de um ensino de qualidade para seus filhos.

A infraestrutura da escola era um marco diferencial para os moradores, que além de servir plenamente para as atividades extracurriculares, influenciava diretamente no desempenho educacional dos alunos ali matriculados, como entendem Satyro e Soares:

a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos. (SATYRO; SOARES, 2007, p.7).

---

<sup>11</sup> O bairro contava com as três escolas públicas que ofertavam a modalidade de ensino primário e ginásial. Com **estruturas relativamente precárias, as escolas não possuíam as melhores condições para a realização de um ensino de qualidade.**

Por ocasião da inauguração da escola, os jornais da época retrataram discursos realizados pelo então governador do estado do Piauí, Lucídio Portela, que em sua fala afirmou que apesar da escassez de recursos, sempre acreditou na educação. A inauguração se deu em clima festivo com a presença de autoridades políticas, eclesiásticas, estudantes e do presidente da entidade, Lázaro Mello Brandão. Em seu discurso ressaltou que a Fundação Bradesco atendia até então 17 mil alunos nas suas 18 escolas mantidas em todo país, declarando-se satisfeito ao ver a instituição inaugurar mais uma escola para o combate contra o analfabetismo (LUCÍDIO... *O Dia*, 07 de julho de 1982, p.3).

Uma fala que chamou bastante atenção na cerimônia foi a do secretário de educação Luiz Pires, ao se pronunciar afirmando que “se tornou rotina no Piauí inaugurar escolas quando os alunos já estão matriculados”, fazendo referência ao fato de que já havia 497 alunos cursando até a 5ª série do primeiro grau, e acrescentou que a partir do ano de 1983 a meta seria de 1080 alunos atendidos pela escola, graças à um projeto de implantação do ensino de segundo grau (LUCÍDIO... *O Dia*, 07 de julho de 1982, p.3).

As escolas do bairro não ofertavam esse nível de ensino, obrigando aos alunos que desejavam pleitear o ingresso no ensino secundário a se deslocar até a Unidade Escolar Joca Vieira, localizada no Bairro São Cristóvão. Até a inauguração da Fundação Bradesco, o Dirceu Arcoverde contava com 03 unidades escolares mantidas pelo Estado, que eram vinculadas ao Complexo Escolar Joca Vieira, obrigando, mesmo para o ensino primário e ginásial, a realização das matrículas no bairro vizinho. Somente em 1983 construiu-se uma estrutura administrativa própria para as escolas do bairro, com a inauguração do Complexo Escolar Dirceu Mendes Arcoverde. Sobre a inauguração do Complexo ressaltou o Secretário de Educação:

Átila Lira disse que o novo complexo, no seu entender, representava a autonomia do bairro e que, em nome do Governador Hugo Napoleão colocou-se ao lado dos moradores do Dirceu Arcoverde para a solução de seus problemas. [...] O Complexo Escolar Dirceu Mendes Arcoverde tem como superintendente, a Professora Lunalva de Oliveira Costa empossada ontem pelo secretário Átila Lira (ÁTILA... *Jornal da Manhã*, 30 de jun. de 1983, p. 05).

Essa conquista trouxe alívio aos moradores do bairro, pois, estudantes e pais não precisavam mais realizar suas matrículas no bairro São Cristóvão, resultado da criação de estrutura educacional própria no Dirceu Arcoverde (SILVA, 2013).

Sobre o Conjunto em seus primeiros anos, Irmani Veloso, vereadora eleita de Teresina, destacava, “antigamente o governo fazia conjuntos em locais distantes das favelas, que continham a faixa da população que seria assistida, e devido à distância do Dirceu Arcoverde aos pontos das populações beneficiadas, houve muita resistência para que ele fosse habitado” (SERVIÇOS... *O Dia*, 10 de janeiro de 1983, p.6). Assim, em sua entrevista, Irmani Veloso nos apresenta traço importante do processo de formação do Conjunto, a sua distância dos locais de origem e trabalho de seus novos possíveis moradores, o que resultou em grande dificuldade para seus moradores de se fixarem no bairro, condição que perdurou por bastante tempo.

Entre as estratégias do Governo do Estado em atrair e fixar moradores para o Conjunto, ganhou destaque a criação do Centro Social Urbano – CSU, fundado no final da década de 1970. O Centro ganhou cada vez mais destaque durante os anos de 1980 passando por diversas reformas para melhor atender a população. O Jornal *O Dia* traz em matéria que o CSU funcionava como assistência aos moradores, com “serviços de educação, saúde, esportes e lazer” (CSU.... *O Dia*, 10 jan. 1983, p.6).

O CSU era o ponto de cadastro e recebimento de benefícios estatais, entre eles o Projeto de Abastecimento de Alimentos Básicos em Áreas de Baixa Renda (PROAB), que nasceu com o objetivo de adquirir a preço de mercado, alimentos básicos aos pequenos produtores que habitavam em áreas de baixa renda. Posteriormente, a iniciativa promoveu o surgimento em uma parceria com as Secretarias de Saúde e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) para que esses alimentos fossem distribuídos pelo Governo. O PROAB começou a operar em 1979 em Recife, sendo implementado no Piauí no ano de 1981. No conjunto Dirceu Arcoverde cerca de 1.700 famílias recebiam a alimentação fornecida pelo Estado. A distribuição era realizada a cada 30 dias através de reuniões educativas realizadas pela equipe do centro social, coordenado por Neri Carvalho <sup>12</sup> . Como destacou periódico à época: “A população foi agraciada com um importante investimento do INAN, que aplicou cerca de Cr\$ 65 milhões em infraestrutura, para a criação de armazéns no Dirceu Arcoverde, Cidade Nova (Natal - RN) e Jacintinho (Maceió - AL), proporcionando um aumento na capacidade de distribuição de alimentos para a população” (INAN... *Diário de Pernambuco*, 03 jan. 1983, p.4).

---

<sup>12</sup> “Neri Silva de Carvalho é a Coordenadora Administrativa do CSU” (CSU.... *O Dia*, 10 jan. 1983, p.6), ocupando o cargo de 1978 a 1990, quando assumiu a função de Coordenadora Geral.

Em entrevista ao Jornal O Dia, Neri Carvalho afirmou que a equipe de planejamento familiar era responsável pela distribuição de anticoncepcionais e monitoramento através de programas como o PRO-GENTE e o FUNABEM, que assistiam cerca de 500 crianças, onde 200 delas eram matriculadas na educação infantil. Com a demanda muito superior à capacidade de atuação do CSU, era nítida a falta de mais recursos, mas a coordenadora declarou que a equipe era empenhada em atender a população do Itararé na medida do possível (CSU.... *O Dia*, 10 jan. 1983, p.6), pois mesmo com verba direcionada pelo governo, os valores não eram capazes de contemplar com alguma tranquilidade as famílias assistidas.

Esse caráter de luta, moldou a população do Dirceu Arcoverde, que se fez reivindicatória, persistente e atuante, ciente das suas origens e dos seus direitos como cidadãos que foram, por tanto tempo, privados de oportunidades devido ao seu isolamento social e geográfico. Pudemos analisar que, a população não media esforços para que o seu “recado” fosse dado aos gestores públicos. Para Ana Carlos, “a cidade é uma realização humana, uma criação que vai se constituindo ao longo do processo histórico e que ganha materialização concreta, diferenciada, em função de determinações históricas específicas” (2020, p.57), sabendo disso, compreendemos que o Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde tem uma história de batalhas e superações, um bairro construído por sua gente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A imersão no campo da pesquisa hemerográfica, adotada para construção do presente artigo, permitiu uma contextualização dos eventos que envolviam a formação do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde bem como a discussão dos fragmentos da trajetória de seus primeiros moradores. Dessa forma, a investigação nos permitiu perceber os elementos engendradores da fundação do conjunto em especial as tensões e contradições que caracterizaram o período.

Como resultados, se pôde imergir na dura realidade dos moradores do bairro, desde a sua fundação, e que se agravou em sua ampliação, onde se observou os registros de inúmeras dificuldades enfrentadas, que sofriam constantemente com a falta d'água, condições básicas de saúde, falta de rede de esgoto adequada, seguida de uma proliferação de doenças, infraestrutura das casas com uma série de problemas, calçamento indevido, aliado à falta de linhas de ônibus, que era o meio mais viável e seguro de acesso dos moradores ao distante centro da cidade.

Devemos observar, no entanto, que apesar de todos os problemas que enfrentavam de natureza estrutural, funcional e assistencial, bem como os ataques à sua honra, praticados por parcela da mídia e da elite da cidade de Teresina, os moradores do Dirceu Arcoverde, por meio da resiliência de seu labor diário, ressignificaram o espaço que lhe foi oferecido e constituíram-se também em modeladores da urbe. No presente estudo, foram apontados alguns aspectos do processo de formação do Conjunto, restando ainda muitos outros pontos a serem investigados, o que enseja deixar o convite para que outros pesquisadores possam se dedicar a continuar a investigar sua história e de seus moradores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 2010*. Disponível em: [http://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas\\_ge/brasil1por1.html](http://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas_ge/brasil1por1.html). Acesso em: 21 dez. 2020.

CARLOS, A, F. A.. *Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana*. São Paulo: Contexto, 2001.

CARLOS, A, F. A.. *A Cidade*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA, R. L. *O Espaço Urbano*. São Paulo: ed. Ática, 2000.

FONTINELES, C. C. da S.. *O recinto do elogio e da crítica: maneiras de durar de Alberto Silva na memória e na história do Piauí*. Teresina: EDUFPI, 2013.

FONTINELES, C. C. da S.. A autoestima piauiense, os usos políticos e as repercussões na memória. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0210, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0210>. Acesso em: 16 set. 2021.

FONTINELES, C. C. da S.; SOUSA NETO, M. de. *Nasce um bairro, renasce a esperança: história e memória de moradores do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde*. Teresina: EDUFPI, 2017.

FONTINELES, C. C. da S.; SOUSA NETO, M. de. Para além das margens: o Conjunto Habitacional Itararé e as remodelações dos espaços urbanos em Teresina (década de 1970). *História Oral*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 191–216, 2020. Disponível em:

<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/942> . Acesso em: 17 set. 2021.

LEFEBVRE, H.. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2009.

LORENZETTI, M. S. B.. *A questão habitacional no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados [Estudo], 2001. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1469>. Acesso em: 1 set. 2020.

LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARICATO, E.. Para Entender a Crise Urbana. *Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas*, v.8, n.1, pp. 11-22, 2015.

MEDEIROS, M. S.. *A redemocratização e às manifestações políticas no bairro Dirceu Arcoverde (1984 à 1985)*. Teresina: Universidade Estadual do Piauí – Campus Clóvis Moura, 2005. [Monografia de Conclusão de Curso].

NASCIMENTO, F. A. do. *Imprensa e imagens: a construção de representações do Piauí e Teresina através de jornais diários na década de 1970*. CLIO. Série História do Nordeste (UFPE), v. 281, pp. 1-26, 2010.

NORA, P.. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: Projeto História: Revista do programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, v.10, pp.7-28, 1993.

PESAVENTO, S. J. *Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias*. Revista Brasileira de História, vol. 27, n.53, jun.2007.

SEVCENKO, N.. *Orfeu Extático na Metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 1920*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SOUSA NETO, M. Moradia popular e eleições: o Conjunto Itararé e as disputas eleitorais em Teresina-PI (1978-1996). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, pp. 209 - 235, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180308192016209>. Acesso em: 16 set. 2021.

SOUSA NETO, M.; BARROS, E. A. Sob o olhar feminino: Teresina e o processo de ocupação do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde (1977-1979). *Cadernos do Tempo Presente / UFS*, v. 12, p. 80-91, 2021. DOI: 10.33662/ctp.v12i01.15738. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/15738>. Acesso em: 16 set. 2021.

SOUSA NETO, M.; BARROS, E. A. Os filhos excluídos da cidade generosa: o processo de ocupação do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde em Teresina-PI (1976-1980). *Escritas: Revista do curso de História de Araguaína*, v. 11, p. 193-209, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/6122> . Acesso em: 17 set. 2021.

SWAIN, T. N.. História: Construção e limites da memória social. In: RAGO, Margareth (org.); FUNARI, Pedro Paulo (org.). *Subjetividades antigas e modernas*. São Paulo. Annablume, 2008.

## JORNAIS

ÁTILA e Freitas Neto inauguram complexo escolar no Arcoverde. Teresina: *Jornal da Manhã*, 30 de junho de 1983, p. 05.

ARCOVERDE II É uma cidade quase total. Teresina: *O Estado*, 16 de outubro de 1980, p. 01.

BAIRRO Dirceu leva suas reivindicações. *O Dia*, 06 de abril de 1979, p.9.

BRADESCO mantém escola e abre melhores opções. *O Dia*, 09 de janeiro de 1983, p. 06.

COHAB não entregou o Dirceu Arcoverde. *O Estado*, 19 de outubro de 1980, p.5

CONJUNTO é o maior do NE. *O Estado*, 16 de outubro de 1980, p.5.

CSU mantém atendimento. *O Dia*, 10 de janeiro de 1983, p.6.

DIRCEU visita o conjunto e diz estar satisfeito. *O Estado*, 13 de abril de 1976, p.3

DIRCEU homenageado no Conjunto Itararé. *O Dia*, 26 de outubro de 1977, p. 1

FALTOU até leite nesta semana santa. *O Dia*, 15 de abril de 1979, p. 9

FAVELAS agora estão no centro da cidade. *O Estado*, 29 de janeiro de 1977, p.5

GARIS cobram taxa de moradores do Itararé. *O Dia*, 29 de julho de 1981, p.8

INAN dinamiza programa. *Diário de Pernambuco*, 03 de janeiro de 1983, p.4.

INAUGURADA escola. *O Dia*, 07 de julho de 1982, p.1

ITARARÉ em foco. *Jornal do Piauí*, 04 de novembro de 1977, p. 1.

JOÃO justifica inflação. *Correio Brasiliense*, 18 de outubro de 1980, p.1

JOÃO diz porque inflação persiste. *Diário de Pernambuco*, 18 de outubro de 1980, p.1

LIXO toma conta do Conjunto Arcoverde. *O Dia*, 08 de dezembro de 1981, p.5.

LUCIDIO: meu governo acredita na educação. *O Dia*, 07 de julho de 1982, p.3

MORADORES do Itararé reclamam da falta d'água, *O Estado*, 25 de outubro de 1978, p.7.

NO Arcoverde, falta água e há protestos. *O Dia*, 10 de maio de 1980, p.11.

NO Itararé população reclama da falta d'água. *O Dia*, 05 de março de 1978, p.8.

POPULAÇÃO pede ônibus rápido no Itararé. *O Dia*, 23 de junho de 1980, p.1.

POVO do Itararé pede Ambulância, *O Dia*, 11 de maio de 1979, p.9

POVO solicita calçamentos no Itararé, *O Dia*, 05 de março de 1978, p.9

SEM água moradores quebram canos da AGESPISA no Itararé. *O Estado*, 18 de julho de 1979, p.7.

SERVIÇOS alcançam nível satisfatório. *O Dia*, 10 de janeiro de 1983, p.6

TRANSPORTE para o Itararé. *Jornal do Piauí*, 20 de setembro de 1977, p.8.

UNIDADE de saúde elege diretoria. *O Dia*, 17 de dezembro de 1981, p.7



## GERAÇÃO ANTÔNIO NORONHA FILHO: REPRESENTAÇÕES E SOCIABILIDADES JUVENIS EM TERESINA (1970).

Carlos Lopes Barbosa <sup>1</sup>

### RESUMO

Teresina, anos 1970, o cotidiano era de mudanças e manifestações culturais. Neste cenário algo incomodava uma parcela de jovens artistas: o tempo, os desejos, os sentidos, o Estado. Um fragmento juvenil teresinense encarou as decisões governamentais com atitudes verticais como a possibilidade de realizar manifestações experimentais artísticas. Neste panorama surge uma figura singular, um jovem que se tornaria o futuro líder dessa juventude piauiense desbundada, líder de uma “tribo” (PAIS, 2004), composta por corpos em busca de emergências identitárias.

**Palavras-Chave:** História. Teresina. Noronha.

### ABSTRACT

Teresina, 1970s, daily life was one of cultural changes and manifestations. In this scenario, something troubled a number of young artists: time, desires, senses, the State. A youth fragment from Teresina viewed governmental decisions with vertical attitudes as the possibility of carrying out experimental artistic events. In this panorama, a singular figure emerges, a young man who would become the future leader of this plundered Piauí youth, leader of a “tribe” (PAIS, 2004), composed of bodies in search of identity emergencies.

**Keywords:** History. Teresina. Noronha.

### INTRODUÇÃO

O jovem em questão, pertencente ao grupo em estudo aqui, tornou-se uma espécie de mecenas das experimentações artísticas juvenis da cidade nos anos 1970, o médico e agitador cultural Antônio Noronha Filho. E a partir de um sentimento de ostracismo artístico por parte do governo Antônio Noronha realizou o que ele mesmo denominou de um “vômito daquilo que nós comíamos” (SOUSA; CASTELO BRANCO, 2014, p. 72). Desta forma Dr. Noronha (como ficou conhecido desde aquela época),

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Graduado em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: carlosratm@hotmail.com.

em meio a vários acontecimentos e a ponto de explodir criativamente – explosão almejada e cultivada desde criança – se posiciona numa atitude típica de um sujeito não ordinário o que de certa maneira pode ter influenciado para o surgimento de uma nova geração, a “Geração Antônio Noronha Filho” (BARBOSA, 2018), em Teresina.

O uso do conceito de “Geração” neste texto será a partir do entendimento de que a conexão entre identidade e geração age como conectivo entre a história individual e a história social, entendo que a “individualidade e a sociedade são construções históricas. É necessário analisar suas interconexões e simultaneamente suas mudanças ao longo do tempo [...]” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 190). Portanto, a relação entre estas duas dimensões emergem claramente a partir do entendimento das referências ao tempo social vivido. No caso de nosso objeto de análise serão os anos da década de 1970 onde ocorre essa conexão. Mas, como ocorre essa conexão? Seria uma geração construída num período durante o qual a identidade é constituída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis na época (SIRINELLI, 2006).

Os anos 1970 funcionaram como tempo social determinante para o surgimento da geração Antônio Noronha Filho – sem pensar a perspectiva temporal, como veremos a diante – pois os significados compartilhados são os mesmos e as identidades que os caracterizam como tal são “mais do que signos, propriamente ditos”, e sim modos de se “alterar as regras do espaço repressor [...]” (PAIS, 2004, p. 13). É na ordem construída pelo Estado que surge um jogo de manobras entre essas forças “desiguais” neste quadro. Portanto, é neste ponto que se manifesta a cultura artística numa verdadeira “trampolinagem”, uma esperteza “no modo de utilizar ou driblar os termos dos contratos sociais [...] numa atividade sutil” de grupos, objetivando desvencilhar-se de “uma rede de forças e representações estabelecidas” (CERTEAU, 2014, p. 74).

Assim, as “interconexões” é o que caracterizam a geração em estudo aqui. Mas, ressalto que não são as mesmas perpetuando-se ao longo dos tempos, elas se modificam de acordo com o contexto o qual são analisadas. O contexto o qual se inicia a geração Antônio Noronha Filho em estudo são os anos iniciais da década de 1970, cuja “interconexões” na história individual, neste caso a despeito da figura do Dr. Noronha, e na história social possuem relações e entre estas as dimensões das referências ao tempo social, ou seja, o período de surgimento seria a década de 70. Tempo em que as regras de ordenações de espaços oriundas dos órgãos repressores do Estado são compartilhadas pelos jovens do grupo em um verdadeiro jogo entre

forças, num quadro que se manifestam as artes experimentais numa espécie de esperteza na forma de burlar as condições imposta pelos contratos sociais.

## **1970, PRIMEIROS ENCONTROS.**

Um ano antes da vinda do poeta Torquato Neto à Teresina o grupo de amigos já começa a se reunir e já articulavam as primeiras atitudes diferenciadas em torno de opiniões e posicionamentos diferentes perante a imprensa piauiense de grande circulação em suplementos jornalísticos alternativos. As primeiras linhas foram publicadas na página Comunicação dentro do jornal Opinião a partir de março de 1970.

O grupo era composto por Durvalino Couto, Edmar Oliveira, Paulo José Cunha e Fátima Mesquita. Num intervalo de tempo após o lançamento do primeiro número do Gramma no final de 1971 – jornal alternativo que proporcionou os primeiros encontros com Torquato Neto – e o lançamento da segunda edição do mesmo, no final de 1972, o grupo de jovens possuía praticamente a mesma formação, apenas com o acréscimo de: Antônio Noronha Filho, Marcos Igreja, Arnaldo Albuquerque e Carlos Galvão. Neste período ocupavam o tempo com dois suplementos alternativos: O Estado Interessante e A Hora Fatal.

Deste ponto em diante podemos dizer que tudo pode ter se iniciado na imprensa alternativa e se mantém até a o período de dispersão do grupo – lembrando que dentro deste quadro o super-8 também teve seu papel. Com a vinda do poeta T. N. a Teresina no início da década podemos entender sua importância para o grupo na fala de Edmar Oliveira num texto publicado em ambiente virtual no ano de 2016. Ele descreve da seguinte forma esse encontro:

O ano de 1970 foi marcante na minha vida. Eu e Durvalino Couto fomos até a casa de dona Saló entrevistar o piauiense que tinha participado do movimento que mudou a Música Popular Brasileira – a Tropicália. Nós sabíamos da importância de Torquato Neto, que estava passando férias na terra, embora Teresina não o reconhecesse. Ele topou a entrevista, desde que lesse antes de publicássemos no jornal Opinião, num encarte feito por nós dois mais o jornalista Paulo José Cunha, que nesta época estava estudando em Brasília. Paulo é primo de Torquato e facilitou a entrevista [...] (OLIVEIRA, 2016).

Esse primeiro contato com Torquato Neto foi o ponto crucial para a consolidação do grupo, pois a partir dele o poeta além de ter sido pivô de outros

encontros propicia o início da amizade entre eles. No período de intervalo entre esse contato e o retorno de T. N. à Teresina, no ano de 1972, o grupo começa a tomar forma a partir de encontros e reuniões que ocorriam num pequeno quarto que ficava no quintal da casa do Dr. Noronha. Edmar Oliveira descreve um destes momentos da seguinte forma: “No quintal da casa do Noronha tinha um quarto com aparência de estúdio, onde nos deparamos com a maior coleção de LPs que jamais tínhamos visto, uma pequena biblioteca, mas com livros indispensáveis para nossa formação” (OLIVEIRA, 2016).

Uma enorme amizade e cumplicidade de ideias começam a surgir. Percebemos a importância de Torquato Neto na vida e formação desses jovens e da mesma forma, em grande medida, a importância do Dr. Noronha para a manutenção e também formação intelectual do grupo que teve como ponto de partida o encontro com o poeta e que rendeu a possibilidade de outras figuras juntarem-se ao grupo. Ainda com as lembranças de Edmar Oliveira, ele nos diz:

Torquato não só aprovou a entrevista como ficamos amigos e ele passou a colaborar com nossa folha cultural que se chamava, sintomaticamente, de Comunicação. Pregamos o jornal com a entrevista nas escolas para ver se os estudantes de então conheciam Torquato Neto. Um nos procurou e ficamos amigos, apenas um, Carlos Galvão. Este nos apresentou a Arnaldo Albuquerque, o gênio da raça mafrense. Logo conhecemos o Dr. Noronha – colega de Torquato Neto, médico pediatra que morava na rua Eliseu Martins, onde também tinha seu consultório. Torquato, depois desse pequeno, mas intenso, contato voltou para o Rio. O tempo entre este encontro e o próximo e último, em 1977, ocupa na minha memória um espaço desproporcional (OLIVEIRA, 2016).

Entendemos não só T. N. como elemento importantíssimo na formação do grupo como sujeitos intelectuais e artistas piauienses ligado aos paradigmas da época em âmbito político, já bastante comentado aqui, mas, também Dr. Noronha como elemento influenciador e importantíssimo para alicerçar o grupo economicamente em termos de aparatos tecnológicos, materiais e intelectuais. Resultando disto sua característica, além de outros atributos, de ter se tornado uma espécie de mecenas das artes produzidas desde aquela época.

Dr. Noronha, médico aos 24 anos, foi professor universitário, prefeito de Monsenhor Gil, secretário de educação e de cultura do Piauí; torna-se no início da década de 1970 o líder de um grupo de amigos artistas teresinenses (SOUSA; CASTELO BRANCO, 2014, p 73). Nesta década, Teresina possuía uma sociedade bastante conservadora, machista e preconceituosa. Dr. Noronha não se importava

com isso, pois o fato de comentarem sobre suas opções sexuais e de ter entre seus principais amigos jovens considerados *hippies* na época, era tudo muito engraçado e uma grande diversão para ele. Nesse sentido Edmar Oliveira, assim relembra:

Noronha não se importava com a sociedade conservadora da época que condenava sua atitude de abrigar uns hippies na sua casa. Ria dos comentários maldosos sobre sua homossexualidade. Entre nós nunca tocamos nesse assunto tabu para a época. E ri muito da última entrevista do Doutor na Revestrés: “tudo que falam de mim é verdade”. E eu tenho a certeza de que sem o Noronha não éramos nós (OLIVEIRA, 2016).

A revista a qual Edmar Oliveira menciona é a revista piauiense Revestrés, que nesta matéria anuncia Dr. Noronha com a seguinte manchete: “Doutor Coragem, o médico que, aos 70 anos, desafina o coro dos contentes: é favorável à eutanásia e à descriminalização das drogas, e considera o suicídio um direito do cidadão” (REVESTRES, Doutor Coragem, Teresina 2016, p.9), em sua última entrevista pouco antes de falecer em julho de 2016. Às 19 horas e 33 minutos do dia 22 de julho de 2016 o um site teresinense (cidadeverde.com) publicava a seguinte matéria:

Médico Noronha Filho morre em casa aos 71 anos em Teresina. Dr. Noronha, foi grande defensor dos temas de interesse da saúde das crianças, se especializou em hebiatria e passou a se dedicar também a saúde dos adolescentes, foi prefeito da cidade de Monsenhor Gil e ainda incentivador Cultural. De acordo com o seu irmão, José Noronha, há cerca de 20 dias, o médico havia descoberto um câncer no fígado. Ele chegou a fazer duas cirurgias e ficou internado por dez dias. Hoje ele foi liberado pelos médicos para voltar para casa e morreu apenas duas horas depois. "Ele sempre disse que queria morrer em casa", relatou o irmão (PEREIRA, 2017).

O incansável Doutor, assim como nos tempos da década de 70, ainda movimentava o cenário cultural do Piauí na sua fase, não estagnada, de velhice, como por exemplo, ao produzir um coral composto por deficientes visuais (REVESTRES, 2016). No seu último ano de vida Dr. Noronha ainda surpreende pela vitalidade de ideias e vontade de produzir:

Foi e é muito mais coisas não institucionalizadas: amigo de Torquato Neto, ajudou a construir o movimento de cinema super 8 no início dos anos 70 no Piauí. [...] Recentemente fundou um coral de deficientes visuais na Acep – Associação dos Cegos do Piauí, e vive arrumando espaços onde eles possam se apresentar. [...] Conversar com Noronha é esbarrar com uma fonte de ideias jorrando. Ele está sempre falando de algum projeto novo que tem em mente. Sabe o que fazer com o Centro de Artesanato do Piauí e com o Albertão – estádio quase abandonado. Tem ideias para a educação, para a cultura, para a música, para os jovens... (REVESTRES, Doutor Coragem, Teresina 2016, p.9).

Enxergamos, portanto, Dr. Noronha como um “sujeito-signo” que ao longo de sua vida “desinvestiu na linha de desejo-padrão para investir numa linha de fuga: aos carrões, preferiu a bicicleta; à sisudez das reuniões acadêmicas, preferiu a companhia libertária dos jovens que enchiam os finais de tarde na Praça da Liberdade, em Teresina, com maquinações criativas [...]” (SOUSA; CASTELO BRANCO, 2014, p. 74).

### **“DOUTOR CORAGEM” E AS “TERESINENSIDADES” JUVENIS.**

O uso a palavra coragem no título deste texto justifica-se pelo fato de que Antônio Noronha Filho tornou-se uma figura bastante reconhecida (reconhecimento que pode ter sido tardio) na sociedade teresinense por suas ideias às vezes controversas e desafiadoras, até nos dias atuais, foi objeto de muitas reportagens na imprensa piauiense em seus últimos anos de vida. Um trecho de reportagem na revista piauiense *Revestrés* (onde, inclusive, me inspirei para o título desse texto) é um dos exemplos de suas ideias. Nesta reportagem o Doutor se diz ser “[...] favorável à eutanásia e à descriminalização das drogas, e considera o suicídio um direito do cidadão” (REVESTRES, Doutor Coragem, Teresina 2016, p.9). Seu nome também foi lembrado e homenageado na 16ª edição da “Parada da Diversidade” de Teresina em 2017, o portal *Cidadeverde.com* publicou o seguinte:

A Parada da Diversidade acontece neste domingo em Teresina e deve reunir mais de 100 mil pessoas na Avenida Raul Lopes. A 16ª edição do desfile terá os shows da rapper curitibana Karol Conká e do paulista Liniker, com a banda Liniker e os Caramelows. Nesta edição a parada presta uma homenagem póstuma a Júnior Araújo através de sua drag queen "Kency Porta", e ao médico Antônio de Noronha, que foram escolhidos como padrinhos desta edição (PEREIRA, 2017).

Ano passado, 2019, uma creche municipal em Teresina recebeu o nome de “Centro Municipal de Educação Infantil Antônio de Noronha Pessoa Filho” em homenagem ao Dr. Noronha. No site da prefeitura de Teresina foi postada a seguinte nota:

A comunidade do Residencial Sigefredo Pacheco I, no bairro Vale do Gavião, zona Leste de Teresina, comemora a entrega da nova creche inaugurada nesta segunda-feira (23). O Centro Municipal de Educação Infantil Antônio de Noronha Pessoa Filho vai atender até 380 crianças, desde o berçário até o 2º período da educação infantil. [...] O CMEI leva o nome de um médico pediatra piauiense, famoso por sua solidariedade e compromisso com as famílias carentes. No Vale do Gavião, a unidade de ensino vai contribuir para a qualidade da formação das crianças, sendo um espaço seguro e confortável, todo

monitorado por câmeras. “Estamos muito felizes e com ótimas expectativas para proporcionar esse novo mundo de conhecimentos aos pequenos”, disse a diretora Adarlene Brito (PAULINO, 2019).

Como já falado, todo esse reconhecimento pode ter sido tardio – talvez esse acontecimento faça parte de certas mudanças na sociedade piauiense – pois nem sempre o corajoso Doutor foi reconhecido ou chamado de “famoso por sua solidariedade”. Certo é que Noronha – assim como Torquato Neto – na época dos anos de 1970 era bastante discriminado e representava “ameaça aos bons costumes” à sociedade piauiense, seja por seu modo de ser: direto e sincero em suas palavras, seja por sua cabeleira longa e roupas andróginas (estilo não bem aceito naquela época) ou por ter assumido publicamente sua homossexualidade enfrentando, desta forma, uma enxurrada de críticas vinda de uma sociedade extremamente conservadora. Também pode ter sido alvo de tais críticas devido aos lugares (e com quem) que frequentava.

Considero o Dr. Noronha um homem que desafiou seu tempo, se colocou de forma diferenciada perante uma sociedade preconceituosa e conservadora. Talvez só tenha sido reconhecido nos seus últimos anos de vida. Por isso o considero dentro desse universo juvenil teresinense um homem de muita coragem. Neste ponto as interações entre esse grupo de amigos o qual o Doutor participou eram o que os caracterizavam muitas vezes como jovens subversivos e frequentadores dos “não lugares” (AUGÉ, 1994) em Teresina. Esses lugares representavam espaços indesejados na capital piauiense, que para os jovens em questão eram espaços de sociabilidades que resultavam de “práticas espacializantes” (CERTEAU, 2014).

Essas formas de sociabilidades praticadas pelo grupo, que a luz do pesquisador Michel de Certeau (2014) denominam-se “práticas espacializantes”. Além de definir-los como tal, essas condutas ressignificaram os lugares frequentados por eles – isso dentro de um quadro de um pleno processo de modernização autoritária de Teresina na década de 1970 – transformando-os em espécies de *bunker's* dessa nova geração. Essas sociabilidades em tais lugares são definidas, portanto, por atos de transformação onde os espaços são arrancados da categoria de lugares comuns através de práticas diferenciadas. Esses lugares para a maioria dos teresinenses eram apenas espaços de “uma mobilidade opaca e cega” (CERTEAU, 2014, p. 162), que, no entanto, eram na verdade transformados e catapultados para a posição de espaços ressignificados. Podemos melhor entender essas “práticas espacializantes” a partir do seguinte excerto

Existe uma estranheza no cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de “operações” (“maneiras de fazer”), a “uma outra espacialidade” (uma experiência “antropológica”, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade *opaca e cega* da cidade habitada. Uma cidade *transumante*, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível (CERTEAU, 2014, p. 159).

Nesse sentido, essas práticas cotidianas realizadas nos espaços vividos e familiarizados com a cidade configuram procedimentos “multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos” (CERTEAU, 2014, p.163), por tratar-se de práticas consideradas subversivas para a época, como por exemplo, quando alguma das moças que faziam parte do grupo (a exemplo de Claudete Dias) usando mini saia e mini blusa frequentemente eram encontradas em meio aos amigos ocupando um das cadeiras no Bar Gelatti bebendo vinho e fumando cigarros (atitudes não aceitáveis à “moças de família”). Mas, aprendemos ao longo dos tempos a duvidar das identidades ou não as reconhecer dentro de um quadro de transformações aceleradas num mundo contemporâneo. Com isso os espaços tornam-se um “não-lugar” (AUGÉ, 1994), ou seja, um lugar apenas de passagem, local apenas para uma transumância de pessoas comuns.

Dentre esses mais variados espaços frequentados, em Teresina, podemos listar: as “coroas” do Rio Parnaíba; a Praça Pedro II; a Praça da Liberdade; a Avenida Frei Serafim, o Bar Gelatti, entre muitos outros. Neste conjunto de lugares na cidade de Teresina, um merece maior destaque. Um improvável espaço comercial que se tornaria um dos centros para onde convergiria a deambulação dessa trepidante parcela da juventude teresinense: o Bar Gelatti. Este local, transformado numa espécie de espaço marginal, um misto de bar e sorveteria localizado na Avenida Frei Serafim, uma das artérias mais importantes da cidade desde aquele tempo, seria um espaço de sociabilidades culturais e juvenis bastante frequentado por esses jovens tornando-se desta forma um lugar identitário que serviu também como a principal locação de alguns dos filmes rodados em super-8.

As inúmeras possibilidades de sociabilidades nesses lugares enfatizam que as enormes transformações que ocorrem na vida cotidiana de cada um de nós é o que resultam do processo de globalização ou do advento da pós-modernidade que de alguma forma refletem-se, em grande medida, intimamente na nossa relação com os espaços da cidade (AUGÉ, 1994).



Desta forma, podemos entender que todos esses lugares frequentados, nos anos da década de 1970 em Teresina, por esse grupo de jovens transformaram-se ou foram transformados em lugares ressignificados. Seja ao reunirem-se na grama da Praça da Liberdade para idealizarem o nome de um dos jornais alternativos que produziram (a exemplo o jornal Gramma), seja em reuniões rotineiras no Bar Gelatti para a gravação de um dos filmes rodados em super-8, esses espaços são literalmente desenraizados de seus lugares comuns, deixando de serem “não-lugares” para os jovens em questão e transformados em espaços de sociabilidades identitárias a partir de suas “práticas espacializantes” (CERTEAU, 2014).

O que também resultou dessas sociabilidades foi o envolvimento desses jovens com o experimentalismo literário e crítico, a exemplo – num quadro de mudanças e surgimento de um universo de comunicação alternativa em que vivia o país naquela época – tivemos o jornal mimeografado Gramma, lançado no dia 19 de fevereiro de 1972 com apenas dois volumes.

Na segunda edição do jornal Gramma Dr. Noronha em sua busca por uma linha de fuga ou um novo caminho nas artes e novas linguagens experimentais – que certamente contribuiu para o reconhecimento da figura do Dr. Noronha primeiramente pelos historiadores piauienses – publica um texto intitulado “Viagem”. Neste texto Noronha descreve, literalmente, uma viagem em todos os sentidos da palavra. Narra a trajetória de um viajante em busca de uma fuga de padrões, encontrando paz fora dos sentidos reais ou fora dos termos padronizados em relação aos mecanismos de captura social daquele tempo:

Era uma vez um jovem que, insatisfeito onde estava, resolveu, num belo dia, sair de casa. Juntou as poucas coisas que possuía, colocou nas costas e saiu. Os primeiros dias foram difíceis. Passou fome, frio e toda espécie de necessidades. Mas um dia, já cansado, e como era noite, encostou-se numa árvore e dormiu. Como era seu costume, acordava antes do sol nascer para poder admirar aquela beleza que se modificava dependendo do lugar em que se achava. Naquele dia, porém foi diferente. Quando acordou sentiu algo estranho naquela paisagem que contemplava todo dia. Estava claro, mas também escuro. Ficou chateado pois pela primeira vez tinha perdido o nascer do sol (NORONHA FILHO, Gramma, nº2, p. 18, 1972).

Esse transcendente narrar do nascer do sol, além de revelar, entre outras coisas, certo incomodo com as alterações ocorridas naquela época na sociedade piauiense devido à conjuntura vivida, talvez fosse a anunciação de outra participação do Doutor em outro exemplar jornalístico experimental do final da década de 1970, o jornal alternativo SOL. A propósito, foi num contexto universitário piauiense que surgiu

o jornal SOL, tendo como diretor Cacá Resende, presidente do CCHL em 1979, e como diretor responsável Rubens Costa e colaboradores Arnaldo Albuquerque e Durvalino Couto.

É importante destacar um fato bastante relevante para a fluidez de ideias novas relacionadas ao que diz respeito às manifestações culturais e juvenis daquela época, a fundação da Universidade Federal do Piauí no ano de 1972 edificado no Campus Ininga em Teresina e logo após no Campus Reis Veloso na cidade de Parnaíba. Esse espaço, portanto, tornou-se um local importantíssimo e privilegiado de discussões, fazendo resultar as mais variadas ideias artísticas e intelectuais piauienses daquela época. Pois, as mais diversas discussões resultantes de lançamentos de livros, revistas, cartazes e de mesas de debates, ocorridas, sobretudo no auditório Herbert Parentes Fortes, ajudaram a intensificar naquela época um clima político e cultural na cidade de Teresina (BEZERRA, 1993).

O jornal SOL surge, como está descrito da página 2, com a proposta de “fazer um apanhado geral de todos os grupos sociais de Teresina, do Piauí, do planeta terra, do sol, das galáxias, enfim, uma percepção do Universo a partir do espaço social que ocupamos” (RESENDE, SOL, 1979, p. 2). Neste primeiro número o jornal mimeografado, não por coincidência, traz como entrevistado principal em destaque na primeira página Dr. Noronha.

**Imagem:** Jornal SOL, Teresina, 1979. Dr. Noronha



Fonte: Acervo pessoal

O Doutor, na época professor titular na UFPI e médico especialista em pediatria aos 24 anos de idade, vinculava-se ao tipo de sujeito que busca “singularização existencial que coincida com um desejo” (GUATTARI, 1994, p. 17), o de que os jovens em estudo (o grupo de amigos), mesmo que vivessem num período ordenador, sempre procurem escapar das identidades preestabelecidas. Os mais variados assuntos eram pautados, desde que fosse possível dar voz aos mais diversos sujeitos piauienses, como podemos notar no trecho: “queremos veicular as informações, queremos dar voz aos setores marginalizados de nossa sociedade marginalizada: aos negros, aos poetas, aos profetas, aos políticos, aos músicos, às bichas ou gays, aos índios e à grande maioria marginalizada: o esfomeado povo piauiense” (RESENDE, SOL, p. 01, 1979).

Entre muitos outros assuntos abordados no jornal SOL fica evidente, na fala do Dr. Noronha em entrevista, que o machismo e as relações homem-mulher também eram pauta de discussão na imprensa alternativa. Como é possível notar na resposta do Doutor à seguinte pergunta: “Noronha, antes os caras comiam as meninas e elas colocavam as mãos na cabeça, pensando assim: ‘Será que ele ainda me quer?’ Hoje parece que são os caras que estão botando a mão nas cabeças [...]”:

Existe uma nova mentalidade da mulher piauiense. Por exemplo, a mulher de meia idade, 34 anos, não procura o marido para ir à cama, porque acha que é falta de respeito. Já com a mulher mais nova isso não acontece. Então o movimento feminino é o seguinte, é um movimento de luta social. O que a mulher também quer é a independência econômica, mas infelizmente a mulher é burrificada a partir do nascimento, ela tem que ficar imbecilizada em casa para receber o príncipe encantado numa certa época de sua idade. [...] O machista tem medo da liberdade sexual e sendo o piauiense um machista em potencial a liberdade sexual aqui vai muito mal (NORONHA FILHO, SOL, nº 1, p. 05, 1979).

O machismo e as relações afetivas, canalizados pela ótica do médico e professor universitário, nas discussões em torno da “liberdade para a descoberta do corpo, do prazer e das potencialidades da sexualidade nas fases de relacionamento pré-casamento” (QUEIROZ, 2006, p. 274, *Apud.* SOUSA, CASTELO BRANCO, 2014, p. 80), demonstram que tais jovens buscavam subjetivarem-se num quadro identitário onde “a fuga é vencida pelo desejo [...]. Os jovens brincam, deitados sobre a grama, rolam, abraçam-se. O teor romântico-sexual aponta para as novas possibilidades de subjetivação dos corpos que eram enunciadas por essa geração” (BRITO; CASTELO BRANCO, 2017, p. 07).

Portanto, nesta cidade subjetiva ligada as mais diversas sociabilidades urbanas juvenis, esse pequeno grupo de amigos que produziram jornaizinhos e filminhos em formato não comercial realizaram movimentações urbanas que resultam de identidades mútuas em determinado momento de suas vidas, com o objetivo em romper com os limites perniciosos e muitas vezes geográficos que com o tempo acabaram migrando para o Sul do Brasil.

Ao encerrar na segunda edição o jornal Gramma anuncia essa separação, uma pequena pausa seguida da quase total dispersão do grupo que compunha essa “Geração”. Sobre isso Edmar Oliveira falou o seguinte: “a gente queria fazer aquilo que a gente fez e pronto, acabou, não tem mais pra onde ir. [...] naquela época éramos estudantes e cada um tinha que seguir seu rumo” (OLIVEIRA, 2016).

Essa Geração, neste quadro, é entendida não como instrumento de medida do tempo, mas como um elemento primordial no processo de elasticidade das relações sociais que resulta num grupo e não numa unidade, onde o afeto que os vinculavam em determinado momento de suas vidas os vinculam ainda por muito tempo (SIRINELLI, 2006). Carlos Galvão afirmou que: “Hoje, por exemplo, quase todo mundo, os amigos Edmar [Edmar Oliveira], [Xico] Pereira, mora lá [no Rio de Janeiro], mas, mantendo o mesmo tipo de relação e lógico todo mundo tem família, os filhos quase todos próximos” (GALVÃO, 2003. *Apud.* BRITO, 2017, p. 115). A manutenção das afetividades entre esses jovens que migraram para outras cidades contribui para a continuidade de suas práticas culturais ao mesmo tempo em que mudar para longe “significa levar consigo muito do que constituía uma *teresinensidade*” (BRITO; CASTELO BRANCO, 2017, p. 115).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

É a partir da emergência de novas linguagens cuja centralidade está nos projetos artísticos juvenis, que no Brasil foram ressignificados, entendemos as manifestações artísticas deste período, anos 1970, como um grande lócus interminável de intervenções para os historiadores. Tempo em que as formas dominantes de pensamento no Brasil cuidaram de nomear e capturar as atitudes e manifestações artísticas juvenis, algumas vezes – como no caso dos cabeludos – com o intuito de segregarem e cercearem, ou para capturar algumas virtualidades e varrer-las para a margem (CASTELO BRANCO, 2005).

Neste período, notamos que a cidade de Teresina passou por transformações extraordinárias, por exemplo, entre outras coisas um grande crescimento populacional. Com esse inchaço populacional o governo inicia um processo de intervenções espaciais na cidade.

Mas, as intervenções do governo neste período não tinham como único e principal motivo o crescimento populacional e conseqüentemente o surgimento de ocupações não oficiais. Com a chegada dos técnicos ao comando administrativo do Estado e da Capital do Piauí os engenheiros Alberto Tavares Silva (1971-1975) e o Major Joel da Silva Ribeiro<sup>1</sup>(1971-1975), outro objetivo era também mudar a situação, mudar a imagem do Estado. Pois no início de seu mandato Alberto Tavares Silva, considerava que a imagem divulgada do Piauí e de sua capital, dentro e fora dos seus limites geográficos, “era demolidora da alta estima dos piauienses, portanto, era necessário modificá-la” (NASCIMENTO, 1997).

Dentro deste mesmo espaço de tempo o grupo de jovens em estudo produzia uma imprensa alternativa com jornais na maioria mimeografados. Entre muitos, podemos citar os mais atuantes: Estado Interessante, Hora Fatal e o Gramma. Dentre outras coisas, esses jornais podem ter sido as primeiras manifestações artísticas desse grupo que culminaria com o início da amizade desses jovens. Desta forma, entendemos que o grupo começou a se reunir nas “redações” desses jornais e durante a produção de filmes experimentais em super-8. Que por sua vez tiveram como pivô inicial, que ajudaria na união de interesses artísticos em comuns, o poeta piauiense Torquato Neto. Posterior a morte trágica do poeta o grupo necessitou de uma nova figura central que ajudaria na manutenção e no financiamento das produções do grupo, esse sujeito seria Antônio Noronha Filho, mais conhecido como Dr. Noronha.

Os anos 1970, à luz das reflexões sobre geração de Sirinelli (2006), funcionaram como tempo social determinante para o surgimento da geração Antônio Noronha Filho, pois entendemos que os significados compartilhados pelo grupo foram os mesmos e as identidades que os caracterizam como tal também, assim como os signos, cuja “interconexões” na história individual possuem relações. E entre estas, as dimensões das referências ao tempo social são os mesmos dentro de um quadro o qual as identidades são constituídas a partir dos recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis na época.

Além disso, é importantíssimo entendermos o valoroso papel de Antônio Noronha Filho como figura símbolo, “sujeito-signo”, guru, mecenas, patrocinador das artes e fornecedor de matérias de expressão importantes na formação artística e

intelectual do grupo de amigos. Sobre essa questão, torna-se oportuno retornar a fala de Edmar Oliveira acerca do processo do reconhecimento do Dr. Noronha como gestor dessa geração:

A generosidade do Doutor – como chamávamos carinhosamente Noronha – foi demais importante para mim e creio que para os meus companheiros. Tínhamos liberdade de entrar a qualquer hora, passávamos o dia lendo e escutando discos que sequer tocavam no rádio. Ele ia trabalhar na Faculdade de Medicina e depois no consultório. Quando acabava ficávamos de papo por muito tempo. Ele deitado numa rede que atravessava o quarto e nós a sua volta sugando informações que forma por demais importantes para nossa formação de pessoas. [...] E eu tenho a certeza que sem Noronha não éramos nós (OLIVEIRA, 2016).

Médico aos 24 anos Antônio Noronha Filho foi ainda professor universitário, prefeito de Monsenhor Gil e Secretário de Educação e de Cultura no Piauí, mas, principalmente líder de um grupo de amigos que literalmente não se aquietava. Dr. Noronha ao longo de sua vida, além de fazer parte do processo artístico alternativo na década de 70, desvincilhou-se da linha de desejo padrão numa sociedade extremamente conservadora e adestrada para investir na linha de fuga, pois preferiria a companhia libertária dos jovens “*hippies*” que enchiam nos finais de tarde os principais lugares de sociabilidades em Teresina. Locais de suas transas artística e atitudes que eram espécies de “táticas” contra à sociedade conservadora. Esses espaços serviriam de palco de suas “práticas espacializantes” que culminaria no processo de constituição de novos códigos comunicacionais, novas linguagens artísticas ou uma nova sintaxe urbana em Teresina daquela época.

É neste universo de descobertas pessoais e a possibilidade de se inserir dentro dessa ordem do discurso, além da possibilidade de estabelecer dentro de um aspecto historiográfico específico como algo novo, entendo que talvez esse teria sido meu maior desafio. O que se mostrou, em grande medida, enormemente significativo foi pensar esses jovens, filhos de classe média em Teresina, num mundo onde a arte possuiu uma enorme força no que diz respeito a solapar as formas dominantes de pensamentos através de uma subversão artística e criativa em um “cotidiano de uma sociedade que, ao longo de séculos, vigiou e puniu, perseguiu e disciplinou, utilizou de discursos otimistas e submeteu uma coletividade em cujo horizonte não se configurava a indisciplina” (LIMA, 2006, p. 109).

Os jovens em questão ao encerrar na segunda edição, anunciada no suplemento A Hora Fatal, o jornal Gramma parece também anunciar uma separação, uma pequena pausa e certa dispersão do grupo de amigos. Sobre isso Edmar Oliveira

fala o seguinte: “a gente queria fazer aquilo que a gente fez e pronto, acabou, não tem mais pra onde ir. [...] naquela época éramos estudantes e cada um tinha que seguir seu rumo” (OLIVEIRA, 2012).

Mas, a geração Antônio Noronha Filho se perpetua, pois, retomando a noção de geração, apontada por Sirinelli (2006), não se trata apenas de instrumento de medida do tempo, mas um elemento primordial no processo de elasticidade das relações sociais que resulta num grupo e não uma unidade, onde na mesma o afeto que os vinculavam em determinado momento de suas vidas os vinculam ainda por muito tempo.

Desta forma, Carlos Galvão recentemente afirmou: “Hoje, por exemplo, quase todo mundo, os amigos Edmar [Edmar Oliveira], [Xico] Pereira, mora lá [no Rio de Janeiro], mas, mantendo o mesmo tipo de relação e lógico todo mundo tem família, os filhos quase todos próximos” (GALVÃO, 2003. *Apud.* BRITO, 2017, p. 115). A manutenção das afetividades entre esses jovens que imigraram para outras cidades contribuem para a continuidade de suas práticas culturais neste outro espaço e “Ir para o Rio de Janeiro significava levar consigo muito do que constituía uma *teresinensidade*, e, com ela, um sentimento de desterritorialização geográfica, remetendo à saudade do lugar de origem” (BRITO; CASTELO BRANCO, 2017, p. 115).

Portanto, concluímos que o grupo que aqui foi objeto de estudo, rompendo com a sintaxe imposta e criando uma nova, elaboraram um novo quadro espacial artístico/identitário em Teresina dos anos da década de 1970. E a partir de suas práticas artísticas e “especializantes” revelaram um novo lugar dentro de novos sujeitos, o que resultou na geração Antônio Noronha Filho. Geração esta que não é entendida como pertencente a essa ou aquela demarcação temporal, nem mesmo à questões biológicas, mas sim ao tempo onde eles experimentaram os mesmos vínculos identitários, disputas, conflitos e ordenações. Foi nos anos 70 que surgiu, não a geração anos 70, mas sim a que compartilhou os acontecimentos daquela época e que teve como figura central Antônio Noronha Filho, ou simplesmente Dr. Noronha.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Carlos Lopes; CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. À luz do terror: uma análise dos filmes *O Bandido Da Luz Vermelha* (1968) e *Terror Da Vermelha* (1972). *Rev. Hist. UEG - Anápolis*, v.5, n.1, p. 292-306, jan./jul. 2016.

BARBOSA, Carlos Lopes. *“Um grupo de pessoas que não se aquietava”*: Geração Antônio Noronha Filho e a emergência de uma nova sintaxe urbana em Teresina na década de 1970. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), 2018.

BRITO, Fábio Leonardo Castelo Branco; CASTELO BRANCO Edwar de Alencar. Estilhaços, Diáspora e Desterritorialização: Vivências juvenis nos superoitos Porenquanto (1973) e Tupi Niquim (1974). *Mnemosine*, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFCG, v.8, n. 1, Jan/Mar 2017.

BRITO, Fábio Leonardo Castelo Branco. *Torquato Neto e seus contemporâneos: vivências juvenis, experimentalismo e guerrilha semântica em Teresina*. Dissertação (Programa de pós-graduação em História do Brasil). UFPI, CCHL – 2013.

CASTELO BRANCO, Edwar de A; MONTEIRO, Jaislan H. Fotogramas táticos: o cinema marginal e suas táticas frente às formas dominantes de pensamento. In: Vainfas, R.; CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. *Todos os dias de paupéria: Torquato Neto e a invenção da tropicália*. São Paulo: Annablume, 2005.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Táticas caminhantes: cinema marginal e flanâncias juvenis pela cidade. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, n 53. pp177-194, 2007.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar; CARDOSO, Vinicius Alves. (org.). *A perfeição das coisas feitas nas coxas: o jovem Torquato implicado nas ciladas da linguagem*. In. *Torquato Neto: um poliedro de faces infinitas*. Teresina: EDUFPI, 2016. 218p.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIDADEVERDE.com. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/225162/medico-noronha-filho-morre-em-casa-aos-71-anos-em-teresina>. Acesso em 24 nov. 2017.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*, v. 25, n. 2, pp. 185-204, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922010000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003) Acesso em 03 abr. 2017.

GAGNEBIN, Jeane Marie. Verdade e memória do passado. *Prog. História*, São Paulo, (17), Nov. 1998.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.



LIMA, Frederico Osanan Amorim. *Curto-circuito na sociedade disciplinar: Super-8 e contestação juvenil em Teresina (1972-1985)*. Dissertação (Programa de pós-graduação em História do Brasil). UFPI, CCHL, 2006.

MONTE, Regianny Lima. *A cidade esquecida: sentimentos e representações dos pobres em Teresina na década de 1970*. Dissertação (Programa de pós-graduação em História do Brasil). UFPI, CCHL, 2010.

Nascimento, Alcides (Orgs). *História e historiografia*. Recife: Edição Bagaço, 2006. pp. 97-118.

NORONHA, Filho. Entrevista realizada por Paula Poliana Olímpio de Melo Sousa com o Dr. Antônio de Noronha Pessoa Filho, no dia 30 de agosto de 2011.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. *Imprensa e Imagens: A construção de Representações do Piauí e de Teresina através de jornais diários da década de 1970*. In. *Clio. Revista de Pesquisa Histórica / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas*. v. 1, n. 1. Recife: Ed. Universitária da UFPE. 1997.

OLIVEIRA, Edmar de. *Sem o Noronha não éramos nós*. Ambiente virtual [s/e]. Rio de Janeiro, 2016.

PAIS, José Machado, (Org.); BLASS, Laila Maria da Silva, (Org.). *Tribos urbanas: Produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

PEREIRA, Rayldo. *Médico Noronha Filho morre em casa aos 71 anos em Teresina*. cidadeverde.com, 2016. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/225162/medico-noronha-filho-morre-em-casa-aos-71-anos-em-teresina>. Acesso em: 28 mai.2020.

PEREIRA, Rayldo. *Parada da Diversidade homenageia "Kency Porta" e Antônio Noronha*. cidadeverde.com, 2017. Disponível em: <https://cidadeverde.com/playlist/86462/parada-da-diversidade-homenageia-kency-porta-e-antonio-noronha>. Acesso em: 28 mai. 2020.

REVESTRÉS. *Doutor Coragem*. Teresina, n. 23. 2016.

SENNETT, Richard. *Carne e Pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental*. 4 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SOUSA, Paula Poliana Olímpio de Melo; CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. *Maquinações paródicas e políticas do corpo no filme O guru da sexy cidade*. In.: FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; MONTEIRO, Jaislan Honório; CERQUEIRA, Maria Dalva Fontinele. (Org.). *Itinerários da pesquisa em História: a polifonia de um Campo*. Teresina: EDUFPI, 2014.

SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: *Usos e abusos da história oral*. (Org.) AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

## CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DE 4º CICLO

Allan Andrade Linhares<sup>1</sup>

### RESUMO

Entendendo a leitura como um processo em que o leitor interage com o texto e a ele atribui sentidos, desenvolvemos este estudo com o objetivo de investigar as práticas de leitura empregadas pelas professoras de 4º ciclo de EJA nesse processo de ensino. A fim de alcançar o objetivo pretendido, mantivemos diálogo com autores como: Koch (1987, 2009); Kleiman (2002, 2007, 2008a, 2008b, 2010); Solé (1998); Marcuschi (1999, 2003, 2008, 2010); Bortoni-Ricardo, Machado, Castanheira (2010); documentos de orientação legal como os PCN (1998) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: primeiro e segundo segmentos (2001, 2002). Por se tratar de um estudo que se dedica à interpretação de ações sociais, a investigação sobre o contexto escolar de leitura em EJA desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, adotando uma perspectiva etnográfica. Para tanto, utilizamos como procedimentos a observação participante das aulas de quatro professoras, as quais foram gravadas em áudio. Neste estudo, faremos a análise dos encaminhamentos adotados por apenas uma das colaboradoras. Procedemos, também, a entrevistas, realizamos notas de campo e recolhemos materiais. Os resultados do estudo evidenciam que, ao desenvolver o ensino de leitura, a professora não privilegia, no que diz e no que faz, o ensino de estratégias claras para o processo de leitura e o que predomina é a interpretação do professor.

**Palavras-chave:** Ensino de leitura. Estratégias de leitura. Práticas de leitura. Sentidos.

### ABSTRACT

Understanding reading as a process in which the reader interacts with the text and it assigns meanings, this study was developed aiming to investigate practices employed by female teachers of the fourth cycle of adult and young education (EJA) in the teaching process. In order to achieve the desired goal, we have maintained dialogue with different authors, understanding the multiple approaches to reading. Here are some of them: Koch (1987, 2009), Kleiman (2002, 2007, 2008a, 2008b, 2010); Solé (1998); Marcuschi (1999, 2003, 2008, 2010); Bortoni-Ricardo, Machado, Castanheira (2010), NCP (1998); Curriculum Proposal for the Education of Young and Adults: first and second segments (2001, 2002). Because it is a study devoted to the interpretation of social actions, the inquiry about the school context of reading in adult and young education school was developed through qualitative research, adopting an ethnographic perspective. It used procedures such as participant observation of classes of four teachers, which were recorded with audio. The interviews, collection

---

<sup>1</sup> Doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP (2017). É graduado em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2004). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), área de concentração Estudos de Linguagem (2012). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: andrades55@hotmail.com.

field notes and gathering materials held along the process, too. The study results show that in developing the teaching of reading in the daily guidelines of reading, the teachers prioritized, concerned with what is said and done, conceptions of reading which enable a bit the reader to construct sense, considering that the concepts with a focus on the author and the text, appeared predominantly. It was also observed that the clear strategies of teaching for the reading process was not privileged and the predominant interpretation is based on the teacher's view.

**Keywords:** Teaching Reading. Reading Strategies. Textbook. Senses.

## **1 INTRODUÇÃO**

Concordamos com Kleiman (2008a) que “a leitura é um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão” (p. 17). Diante disso, a leitura é entendida nessa produção, como um fenômeno em que sua aprendizagem implica entender como os textos funcionam nas diversas práticas socioculturais. Considerando essa assertiva, o leitor tem a oportunidade de entender como os textos funcionam nos mais diversos lugares sociais e elegem estratégias necessárias para construir sentidos possíveis para os enunciados apresentados.

Entendemos, assim, que o professor necessita, como um agente de letramento, ter acesso a uma formação teórica em leitura que lhe encaminhe a uma práxis docente que priorize estratégias e concepções de leitura relevantes para a formação de cidadãos proficientes, expondo-os às mais diversas práticas socioculturais. Além do que este professor precisa ter apreço pela leitura, condição necessária para um ensino efetivo.

Consideramos que, não possuindo ou não sabendo ativar as habilidades e os saberes acima apontados, o professor tem dificuldades para ajudar seus alunos a construírem conhecimento por meio da leitura. Esse quadro resulta, portanto, em uma situação que muito nos preocupa, quando em nossas experiências como docentes, constatamos práticas de leitura que negam o trabalho do leitor como construtor de sentidos, as quais desconsideram os vários conhecimentos que arquiva. Práticas, que também, não exploram o universo de significação do texto, pois não são centradas em um trabalho discursivo.

Em relação ao nosso foco de interesse, o ensino de leitura dirigido pelos professores de EJA, as diretrizes que têm feito parte do ensino de leitura não têm sido diferentes das abordagens dirigidas aos demais públicos, as práticas são calcadas na

reprodução, e não em processos criativos. No trabalho com o texto, o professor privilegia a capacidade de memorização do escrito, excluindo a riqueza da experiência e criatividade dos alunos. Para um trabalho efetivo na EJA, temos o entendimento de que o professor precisa conhecer e entender o espaço e as vivências desse segmento de ensino, a fim de eleger concepções e práticas adequadas a esse contexto.

Elegemos como objetivo desta pesquisa, investigar as concepções de leitura e as práticas adotadas pelo professor do 4º ciclo da EJA.

Empregamos procedimentos metodológicos da etnografia. O material coletado durante os três meses de pesquisa, constituído por transcrições, notas de campo e os materiais recolhidos no local, passaram por uma revisão minuciosa a fim de selecionar aqueles que descreviam com maior fidelidade possível o que percebemos no ambiente da pesquisa, ou seja, os que revelavam as concepções e práticas que constituem o ensino de leitura desenvolvido pelo professor-leitor. Após a sistematização dos dados, procedemos à interpretação construindo bases comparativas entre as teorias a que nos filiamos e os dados encontrados.

A opção por este objeto de estudo deve-se ao fato de considerarmos a leitura um meio para o cidadão compreender os seus espaços culturais e interagir, conscientemente, neles. Para chegar a essa condição, ao leitor precisa ser dada a oportunidade de eleger meios para compreender as leituras a ele dispostas. Para tanto, cabe ao professor a formação desse sujeito-leitor. Esclarecemos, ainda, que a opção pela aplicação da pesquisa em turmas de EJA se justifica por entendermos a necessidade de um ensino de leitura que prestigie todos os conhecimentos acumulados pelos alunos, pois acreditamos que os elementos que distinguem a EJA das outras modalidades de ensino são os aspectos socioculturais (interesses, conhecimentos, expectativas) desses alunos, cujos interesses precisam ser respeitados.

## **2 A LEITURA COMO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

O leitor, em sua postura ativa diante do texto, constrói significação considerando os conhecimentos que carrega consigo e aquilo que o autor selecionou e está materializado na superfície textual. É claro que, para assumir o papel de co-autor do texto, o leitor deve considerar as pistas que o autor deixa, haja vista que não se pode preconizar a admissibilidade de qualquer leitura no texto, pois “[...] pode haver leitores com enciclopédias, que lhes permitem ler corretamente certos textos e leitores

que não conseguem ler certos textos senão de forma equivocada”. (POSSENTI, 1999, p. 174).

O autor admite que o sentido tem intrínseca ligação com os conhecimentos prévios do leitor e, esses conhecimentos, podem ser falhos na construção de certos sentidos. O papel do professor diante disso é “não a correção de tal leitura, mas descobrir com o leitor os passos desta caminhada, para que esse leitor/aluno perceba onde os encadeamentos feitos poderão estar sendo responsáveis pelo sentido final inadequadamente produzido” (GERALDI, 1996, p. 125-126). Deve-se perceber, portanto, as pistas dispostas no texto, as hipóteses sobre a intenção do autor, os conhecimentos e objetivos do leitor na atividade de construir sentido.

Se produto de interação, a leitura é um processo dialógico, já que todo texto é essencialmente dialógico. A respeito disso, recorreremos mais uma vez a Geraldi (1996, p. 126):

Ao ler um texto, o leitor não pode despojar-se de seus saberes para preencher o espaço vazio assim conseguido com os saberes do autor. Isto seria negar-se ante o texto. Mas também não pode escudar-se em seus saberes como verdades absolutas e imutáveis. Isto seria negar o texto. Mesmo quando não concordamos com os pontos de vista defendidos pelo texto que lemos, para podermos criticá-los precisamos estar abertos para compreendê-los e por isso mesmo não aceitá-los.

Nesse sentido, é papel do professor mediar, por meio da criação de contextos didáticos, momentos em que leve os alunos a refletir, questionar, argumentar, criticar, permiti-los ler e construir suas versões para os textos, atuando como protagonistas na construção de sentidos.

Podemos, então, considerar que o texto nunca está pronto, completo, acabado, já que se trata de um processo complexo de produção de sentido, por meio de uma ação colaborativa do leitor ante o texto e o autor que o produziu. Ao longo do texto, deverão ser preenchidas pelo leitor as lacunas, a gama de implícitos deixadas pelo autor. Ao leitor, não basta conhecer a língua e se deter na superfície do texto porque não há textos totalmente explícitos. Todo texto tem uma enorme gama de implícitos que é preciso trazer para a leitura objetivando completar o sentido do texto. (KOCH; ELIAS, 2010).

Então, por isso, vai depender do repertório de cada leitor, a riqueza da leitura que vai fazer, uma vez que precisa recorrer aos seus conhecimentos prévios (de mundo, da vida social, de língua, interacionais, de outros textos), além da ativação de

um contexto, para construir um sentido para o material que lê. Todos esses saberes a que o leitor recorre compreendem o contexto sociocognitivo.

## **2.1 Abordagens teóricas de leitura na EJA**

Na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino afirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), nem sempre a leitura é concebida como um processo complexo e interpretativo, embora, segundo a legislação que a legitima, essa modalidade deva ser entendida como educação continuada, compreendendo a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda uma série de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural.

Assim, como acontece também em muitas classes de ensino regular, na EJA, as práticas de leitura e interpretação são, inúmeras vezes, calcadas na reprodução, e não em processos criativos. Na interação com o texto, o que é proposto pelos professores, não raramente, privilegia apenas a capacidade de memorização do que está escrito, deixando de lado, toda a riqueza que poderia surgir da experiência e criatividade dos alunos.

Para construir uma educação na EJA, que produza seus processos pedagógicos, considerando a complexidade dos sujeitos, faz-se necessário pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende, em uma instituição que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas. Essa instituição precisa motivá-los, mobilizá-los a desenvolver conhecimentos advindos da vida desses sujeitos. Além disso, é esperado a demonstração de interesse por eles como gente e não somente como objetos de aprendizagem (PICONEZ, 2004; PINTO, 2003).

O texto, então, é o material privilegiado para uma atuação com e sobre a linguagem na EJA, atrelado ao discurso e à construção de sentidos. Quando se observa, aqui, a necessária presença do texto nas relações de ensino, não se está elegendo simplesmente um material de apoio pedagógico às aulas de Língua Portuguesa ou às aulas de qualquer outra área de conhecimento. Vai, além disso. O que se pretende é possibilitar a percepção de sujeitos de interação a esses alunos, a fim de serem conscientes dos sentidos construídos nas mais diversas situações de interação.

A EJA, então, deverá eleger o texto como objeto de ensino, numa nova abordagem dos fenômenos linguísticos, entendendo-o agora como “colocação em

funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade” (POSSENTI, 2001, p. 64), numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário, sempre.

## **2.2 Ensino de leitura na EJA**

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura, tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. A proposta curricular do 2º segmento de EJA orienta que o professor de Língua Portuguesa deve priorizar:

[...] o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e lêem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL, 2002, p. 12).

Podemos, então, afirmar que, em se tratando de ensino e aprendizagem da leitura na EJA, é indispensável oportunizar aos educandos a compreensão de que a linguagem orienta o discurso no sentido de determinadas conclusões — com exclusão de outras —, sendo, portanto, uma forma de ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade e veiculadora de ideologia.

Pensamos que o ensino de Língua Portuguesa que deseja contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora dos jovens e adultos, com vistas à construção de sentidos, não poderá limitar-se a trabalhar temáticas trazidas pelos textos. Terá que oportunizar, também, a esses educandos, a reflexão de como o texto funciona em termos de discurso, a partir da análise das pistas formais deixadas pelo autor.

A escola precisa assumir a função de formar leitores. Para tanto deve ter um projeto comprometido com essa empreitada, estabelecendo relações entre os diversos tipos de textos (função e valor) e seus graus de complexidade.



Chegamos à reflexão de que o professor precisa ter formação específica e fundamentação teórica para compreender as formas de construção dos conhecimentos prévios e para poder criar situações de aprendizagem que considerem esses conhecimentos. A escola deve ter clareza de que a EJA, mas não apenas essa modalidade de ensino, deve trabalhar com conteúdos que possam ampliar as características do leitor: conteúdos conceituais que diversifiquem seus conhecimentos de mundo e linguísticos, e conteúdos procedimentais e atitudinais para que se tornem leitores competentes. (DURANTE, 1998).

### 2.2.1 Estratégias de leitura

Segundo Solé (1998, p. 69-70), estratégias leitoras “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Na atividade de construir sentido por meio da leitura, o leitor precisa utilizar várias estratégias sociocognitivas, a fim de realizar o processamento textual, que depende não apenas das características internas do texto, mas também o conhecimento que armazena, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. O processo de produção textual é caracterizado por ser um processo ativo e contínuo do sentido e se liga a redes de unidades e elementos suplementares, ativados de acordo com um dado contexto sociocultural, constituindo ímpar para a construção do sentido.

Assumimos que “a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição” (SOLÉ, 1998, p. 19), bem como que “a formação do leitor crítico não ocorre espontaneamente, trata-se de uma tarefa de ordem cognitiva e de ordem social [...]. Sem atividades que permitam refletir, retomar, reelaborar, avançar nesse processo, será a resposta pronta que predominará” (KLEIMAN, 2001, p. 203). Entendemos a necessária participação do professor no ensino de estratégias leitoras. Os alunos precisam ser orientados para a construção de sentidos sobre o que leem, processo em que devem ser combinadas as informações visuais presentes no texto e os conhecimentos do leitor.

Ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

(SOLÉ, 1998). Assim, apoiado naquilo que a Proposta Curricular do 2º segmento de EJA (BRASIL, 2002) propõe, o professor pode contribuir para alargar a competência leitora exercitando estratégias de leitura, como:

a. O professor precisa incentivar os alunos a observar o texto, fazendo leitura do título, observando imagens e gráficos que estejam no texto. Tal comportamento, deve gerar antecipações dos sentidos do texto pelo aluno, que se valerá dos seus conhecimentos prévios e dos dados da observação. Essa é uma estratégia de ordem cognitiva.

b. O professor deve levar os alunos a checar as hipóteses construídas preliminarmente, a fim de julgar a validade. Como um trabalho de construção, essas hipóteses podem ser reformuladas.

c. O professor deve esclarecer o que pretende com as atividades de leitura lançadas aos alunos, pois para toda leitura tem-se um objetivo, que é fator responsável para a eleição de um procedimento para a leitura.

d. No decorrer do processamento leitor, os sujeitos constroem sínteses mentais, objetivando compreender o texto, o que se torna inviável para um leitor não-proficiente. Assim, o professor pode realizar leituras colaborativas para incluir esses leitores no processo de significação. O professor faz a leitura, pausadamente, em voz alta, acompanhada de questionamentos, intervenções constantes para estimular o aluno a, dentre outras, elaborar hipóteses; confirmá-las ou refutá-las; identificar novas hipóteses e justificá-las, com base no sentido já atribuído e em pistas linguísticas presentes na superfície; verificar a relação entre os textos (intertextualidade) etc. Esse trabalho se torna ainda mais importante com gêneros e assuntos desconhecidos pelo leitor.

e. O professor precisa estimular o aluno a realizar paráfrases dos textos lidos, pois isso vai proporcionar uma verificação do entendimento que o aluno teve sobre o texto, além de aproximá-lo do código escrito.

f. O professor deve realizar conexões entre o teor do texto lido com outros que já conhecem (propagandas, filmes, músicas, etc.). É importante também, que o professor favoreça a expansão dos contextos sociocognitivos dos alunos, levando outros textos que tratem do mesmo assunto.

g. Sabendo que os textos são plurissignificativos, uma vez que os sujeitos têm conhecimentos prévios distintos, é necessário que o professor proponha discussões sobre as leituras feitas para que haja reflexão sobre a leitura. Os alunos vão

concordar, negar algumas leituras e, assim, a reflexão e a criticidade vão acontecendo.

h. O professor precisa tornar as fontes de informação acessíveis ao aluno, pois elas facilitarão na leitura dos textos. O leitor precisa manter domínio sobre o que está lendo e, para isso, precisa verificar sua compreensão, a qual pode ser dificultada por meio de algum termo que pode ser irrelevante diante do universo textual, capaz de desfazer o enigma; mas, em alguns momentos, precisa recorrer a outras fontes, ação que pode ser facilitada pelo professor. (BRASIL, 2002).

É de interesse de nossa pesquisa, dentre outros, verificar se o professor da EJA conhece as concepções de leitura e tem definição, essencialmente, daquela que defende uma abordagem interacional de língua; se está familiarizado com as diversas estratégias facilitadoras da leitura, além de um acervo amplo de conhecimentos prévios sobre os assuntos em estudo. Verificamos, ainda, nesse contexto se o professor tem a necessária formação como agente de letramento, ou seja, aquele que promove de forma efetiva as práticas de leitura e de escrita tornando-as relevantes para a formação de cidadãos que por meio da língua (Inter) agem na recepção e produção de textos, orais e escritos, de forma dialógica e contextualizada.

### **3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ENSINO DE LEITURA: O QUE A PROFESSORA DIZ**

Para chegar ao objetivo de pesquisa, delineamos seções que revelam o que o professor, no seu pensamento e na sua prática, concebe para o ensino de leitura. Essas seções refletem sobre os objetivos que traçamos.

A coleta de dados aconteceu em salas de 4º ciclo de EJA, turno noturno, em quatro escolas municipais de Parnaíba-PI.

A coleta dos dados de nossa pesquisa em leitura, junto aos professores de escolas públicas municipais foi realizada através de diferentes métodos e técnicas: observação participante, entrevista semiestruturada, gravações em áudio, notas de campo e documentos recolhidos no local. Esclarecemos que, embora a pesquisa original tenha contado com a participação de quatro colaboradoras, fizemos um recorte para o presente artigo e nos detivemos à apresentação dos dados produzidos por apenas 01 dessas professoras. Em se tratando de uma pesquisa de mestrado, que se estendeu por quatro meses, precisamos fazer um recorte que, de forma mais esquemática, possibilitasse chegar às conclusões produzidas naquele momento.

Dedicamo-nos a analisar, aqui, o que a professora declara (material advindo da entrevista concedida) em relação às estratégias eleitas no ensino de leitura, além daquilo que ela priorizou na práxis em sala de aula (material advindo de nossas observações).

### 3.1 Estratégias eleitas para o ensino de leitura

As estratégias são procedimentos e, como tal, conteúdos de ensino, logo, o ensino de estratégias para a compreensão dos textos precisa ser feito.

As estratégias leitoras precisam ser ensinadas pelos professores, a fim de evitar que a resposta pronta predomine no estudo de um texto. Ensinam-se estratégias de compreensão textual para formar leitores autônomos, aqueles que aprendem por meio da leitura, mantendo relações entre seus conhecimentos prévios e as informações advindas dos textos. (SOLÉ, 1998). Como já afirmado anteriormente, a formação do professor é fator importante para a eleição de estratégias utilizadas no ensino de leitura. Nesta seção, identificamos por meio de trechos de falas da professora, as estratégias usadas para ensinar leitura. Para chegar a esta reflexão, perguntamos que estratégias elegia nas suas orientações de leitura.

#### 3.1.1 Estratégias eleitas pela professora M

A respeito das estratégias utilizadas para o ensino de leitura, a professora afirma:

**Professora M:** *Olhe, hoje em dia a gente procura trazer textos que realmente chamem a atenção, a gente não vai passar pros alunos qualquer texto, né. Um texto que possivelmente eles não irão gostar, né, mas trazer um texto que... eles se interessem em ler e, às vezes, um texto assim não muito longo também, né porque muitos já não querem ler, né. Às vezes, leem pela insistência da gente porque a gente procura também conscientizar os alunos da importância da leitura, não é, na vida prática deles, na vida secular e aí com essa conscientização a gente, e com a insistência também, muitos acabam lendo, né?*

A professora M não descreveu procedimentos que envolvessem a presença de objetivos a serem realizados. Não nomeou ações para atingir tais objetivos por meio da leitura. Constrói, sutilmente, encaminhamentos de atividades para trabalhar o ensino por meio do texto, os quais, se realizados com a mediação do professor, podem desenvolver nos alunos meios para escolherem estratégias de compreensão leitora.

Quando diz: [...] a gente procura trazer textos que realmente chame a atenção, a gente não vai passar pros alunos qualquer texto, né, percebemos que entende as atividades de leitura como desencadeadora de desejo e prazer, já que deixa clara a importância de seleção de atividades que os alunos [...] se interessem em ler. Essa posição mantém concordância com Kleiman (2007) ao citar Bellenger (1978), o qual pondera que a leitura se baseia no desejo, cuja experiência com o texto pode transformar as experiências de vida. Diante dessa colocação, entendemos que M trata a leitura como atividade criadora de sentido e que, se mediada, pode encaminhar o aluno para estratégias de ordem cognitiva, como o acesso a conhecimentos prévios. Essa atividade é caracterizada como estímulo a expor o que os alunos conhecem sobre o tema. (SOLÉ, 1998).

A professora afirma que tenta dispor texto que não seja “[...] muito longo também, né, porque muitos já não querem ler, né”. Parece-nos que responsabiliza os alunos pela falta de desejo para ler, o que contraria as afirmações apontadas acima, em que dizia considerar o interesse dos alunos pela leitura. Em relação à extensão do texto, M a percebe como uma saída para chamar a atenção do leitor, fato que é oposto ao que os PCN entendem:

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior - sem unidade semântica e/ou estrutural - , simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. Confunde-se capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho (BRASIL, 1998, p. 50).

Os próprios alunos devem selecionar marcas, construir hipóteses e testá-las, dentre outras instruções que os encaminhem à compreensão do texto. Essas instruções, obviamente, precisam ser ensinadas. Em se tratando de seleção textual para o trabalho em sala de aula, os PCN elencam como estratégia elegível para ampliar o conhecimento do mundo leitor, o desafio. O texto longo pode ser desafiador e romper com o universo de expectativa dos alunos, considerando sua condição atual. Os parâmetros enfatizam que os professores precisam orientar a leitura para que essa estratégia se efetive.

Com relação ao trabalho de conscientização da importância da leitura, M considera: [...] a gente procura também conscientizar os alunos da importância da leitura, não é, na vida prática deles [...]. A professora não informou quais procedimentos usa para fazer com que os alunos entendam que a leitura os capacita a usar os conhecimentos apreendidos em outros contextos. Há a necessidade não

apenas de conscientizar, mas também, encaminhar atividades que permitam ao aluno interagir com o texto. A formação do leitor autônomo não ocorre espontaneamente, pois é uma tarefa de ordem cognitiva e social. (KLEIMAN, 2001).

Percebemos que a professora M não descreve as estratégias que usa para o ensino de leitura, demonstrando que se confirma a afirmação feita na entrevista sobre a falta de encaminhamentos para a construção de orientações leitoras em sua formação teórica. Acreditamos que, possivelmente, a falta de acesso a bases teóricas na formação leitora reflete sobre as escolhas utilizadas pela professora.

#### **4 PRÁTICAS NO ENSINO DE LEITURA: O QUE A PROFESSORA FAZ**

Nesta seção analisaremos as estratégias de compreensão leitora utilizadas pela professora para o ensino de leitura, a fim de verificar se há harmonia entre o trabalho eleito nas entrevistas e o prático. Após essa constatação, será possível entender as possíveis concordâncias ou discordâncias entre teoria e prática conforme segue no subitem 4.1.

##### **4.1 Estratégias eleitas para o ensino de leitura**

Logo, para chegar ao objetivo que percorremos, faremos a interpretação de trechos da aula da professora que atendem ao foco de análise selecionado. Organizamos a análise das estratégias, considerando os incentivos do professor antes, durante e depois da leitura, opção norteadas pelas propostas de Solé (1998). O objetivo do olhar sobre os procedimentos adotados nessa sequência é ressaltar que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade de leitura. É possível que muitas estratégias possam aparecer em outra ordem e outras poderão estar presentes antes, durante e depois da leitura.

Atentemos para as estratégias adotadas nos encaminhamentos de leitura realizados pela professora, a partir de trechos de algumas atividades selecionadas.

##### **4.1.1 Estratégias eleitas pela professora M**

Analisaremos, agora, os procedimentos de leitura selecionados pela professora M, a fim de fazer o estudo da crônica “A outra noite”. Esse texto está no livro didático adotado em 2011. Vejamos as estratégias selecionadas:

**Professora M:** *Aí, nós temos um exemplo de uma narrativa que é uma crônica de Rubem Braga. Qual é o título?*

**Alunos:** *A outra noite*

**Professora M:** *Certo. Le:::ia aí o vocabulário, Adriano. São aquelas palavras que o autor do livro destaca aqui no texto. Vamos ver aí esse texto, gente. Então, uma crônica é uma narrativa, certo, que apresenta esses elementos que a gente acabou de ver [refere-se aos elementos da narrativa], são acontecimentos que acontecem em algum lugar, num determinado momento, eh... e há um desenvolvimento, né de ações e é um texto não muito longo... e que relata fatos, né, que aconteceram e que o... quem escreve aqui ele usa assim uma linguagem eh... uma linguagem assim diferente, sabe?, enfeitada. Vocês vão ver quando tiverem lendo o texto, tá? Ele não usa assim uma linguagem muito comum, não é? Mas ele usa uma linguagem especial, assim enfeitando, como nas poesias, tá? Não é uma poesia, mas um relato. Vamos ver quem gostaria de ler. Você [referindo-se a uma aluna] pode ler o primeiro parágrafo. Vamos prestar atenção aí, gente. Pra quando ela terminar, outra pessoa continuar. Aí você lê até a palavra linda e... quem vai terminar de ler esse texto?*

Alunas leram o texto, após a leitura, a professora perguntou:

**Professora M:** *Ele descreveu aí, o quê? As...*

**Aluno 1:** *As paisagens.*

**Professora M:** *As nuvens, não foi? Observe aí a linguagem, viu? Como ele usa as palavras, né? Quem tá contando a história, o narrador. Aí as formas verbais, viu? Vocês viram aí que o texto... ele... vocês viram aí que aparecem algumas descrições? Viram? Há uma descrição, ele descreve o quê?*

**Aluno 1:** *O céu, as nuvens...*

**Professora M:** *E ah...? A noite né? Quer dizer, ele descreve o tempo, como ele tava, mas ele também já fala como é que... que... deve estar a noite acima das nuvens, não é? Que abaixo das nuvens, como se vê aqui na terra, tava fechado, né isso, escura, ele usa a palavra preta, mas ele imagina como é que tá o céu acima das nuvens. (...) Mas aí ele conta também o quê? Acontecimentos, não é? Olha, gente... vamos dar mais uma linha no texto.*

Observamos, nesse trecho, que a professora M não realiza os procedimentos esperados para antes da leitura. Os alunos não foram informados sobre o objetivo da leitura, e esse deve ser o primeiro passo a ser tomado antes do seu início. Pesquisas discutidas por Solé (1998, p. 92) divulgam que “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”. Quando o leitor tem discernimento dos objetivos traçados para a leitura, ele seleciona as estratégias adequadas para a sua compreensão.

A professora inicia dizendo: *Aí, nós temos um exemplo de uma narrativa que é uma crônica de Rubem Braga. Qual é o título?* Sabemos que antes de a professora proporcionar meios, como ativar o título do texto, para construir previsões, precisa ativar e /ou atualizar os conhecimentos prévios (saberes sobre autor e assunto do

texto, gênero em que o texto foi escrito), por meio de um diagnóstico do que os alunos sabem, a fim de conceder mais informações. Após esse diagnóstico, o professor pode encaminhar os alunos para elementos como o formato, a estrutura e o título do texto, os quais permitem levantar hipóteses a serem testadas durante a leitura. Com a atitude tomada pela professora, anula-se uma etapa de extrema importância para o trabalho inferencial.

Em relação ao título do texto, elemento importante para antecipar sentidos para o texto, percebemos que M apenas pergunta aos alunos sobre qual seria o título do texto e eles respondem *A outra noite*. A professora não faz nenhum questionamento sobre o que trata a história, de forma que o seu comportamento, na mediação da atividade, não oportunizou aos alunos antecipar informações sobre o texto. Não foram levados a promover discussões sobre os possíveis sentidos da produção, mas, apenas, localizar o título e reproduzi-lo. Esse tipo de prática é discordante ao que os PCN preveem: “Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno [...]”. (BRASIL, p. 22).

Durante a leitura do texto, cabe ao professor ser o fornecedor de instruções para que o aluno-leitor chegue à compreensão do texto. Exige-se do leitor que encontre marcas textuais, observe a efetividade das hipóteses construídas e, caso não sejam exitosas, tenham condições de reconstruí-las.

Para iniciar a leitura, a professora assim se manifestou: *Le:::ia aí o vocabulário, X. São aquelas palavras que o autor do livro destaca aqui no texto*. A professora solicita que o aluno leia o vocabulário que foi trazido pelo livro após o texto. O aluno leu as palavras todas, mas em nenhum momento foi percebida o valor que assumiam dentro de uma situação contextual. Tal prática não é vista como a melhor forma de se chegar ao sentido de um vocábulo, haja vista que é possível inferir o significado a partir do contexto linguístico, tal atitude repercute sobre as estratégias de inferência lexical.

Na sequência, a professora não procede a uma leitura simultânea com os alunos. Não assume papel de mediadora, atitude necessária para que o aluno, por meio das instruções fornecidas, possa analisar marcas textuais, testar sentidos construídos ou elaborar novos sentidos. (BRASIL, 2002). Ao invés de discutir o texto e incluir os alunos no processo de significação, M traça algumas características sobre o gênero crônica. Observemos as características priorizadas:



*Vamos ver aí esse texto, gente. Então, uma crônica é uma narrativa, certo, que apresenta esses elementos que a gente acabou de ver [refere-se aos elementos da narrativa], são acontecimentos que acontecem em algum lugar, num determinado momento, eh... e há um desenvolvimento, né de ações e é um texto não muito longo... e que relata fatos, né, que aconteceram e que o... quem escreve aqui ele usa assim uma linguagem eh... uma linguagem assim diferente, sabe?, enfeitada.[...] Mas ele usa uma linguagem especial, assim enfeitando, como nas poesias, tá? Não é uma poesia, mas um relato.*

Observamos que a professora demonstra pouca prioridade para tratar do gênero crônica. A docente não levanta discussões sobre os sentidos do texto em estudo, traça, apenas, algumas caracterizações sobre o gênero crônica como uma narrativa breve que relata fatos do cotidiano. Não demonstra prioridade quando trata da linguagem usada nas crônicas: [...] *quem escreve aqui usa assim uma linguagem eh... uma linguagem assim diferente, sabe?, enfeitada.[...]*, pois é característica do gênero empregar linguagem simples.

Nas considerações feitas para a crônica, M desconsidera aspectos comunicativos e interacionais, os quais serão necessários para os alunos perceberem a função (como discussão sobre os problemas sociais e as fraquezas do homem a fim de amadurecer a sua visão de mundo) desempenhada pelo gênero. Segundo os PCN, reconhece forma e função dos gêneros são aspectos importantes para que o leitor selecione procedimentos adequados para a leitura em quaisquer outros contextos que apareçam. A professora não selecionou estratégias que permitissem os alunos construir sentidos para o texto.

M não optou pela leitura simultânea. Em vez disso, convoca:

*Vamos ver quem gostaria de ler. Você [referindo-se a uma aluna] pode ler o primeiro parágrafo. Vamos prestar atenção aí, gente. Pra quando ela terminar, outra pessoa continuar. Aí você lê até a palavra linda e... quem vai terminar de ler esse texto?.*

A falta de opção pela leitura colaborativa, não estimula os alunos a criarem sentidos para o texto. A atividade de leitura não foi orientada satisfatoriamente, pois M solicitou que fizessem leitura, mas não preparou os alunos para engajarem seus conhecimentos prévios antes de ler a fim de facilitar a compreensão.

Além disso, a professora procedeu a uma segmentação do texto quando pediu que cada aluno fizesse a leitura de um fragmento: *Você [referindo-se a uma aluna] pode ler o primeiro parágrafo.[...] quando ela terminar, outra pessoa continuar. Aí você lê até a palavra linda e... quem vai terminar de ler esse texto?.* A segmentação do texto impede o leitor de integrar as informações do texto, pois somente com uma

leitura global, os leitores têm condições de integrar as informações e realizar paráfrases por meio de um texto coeso e coerente. (KLEIMAN, 2008a).

Após a leitura realizada pelas alunas, a professora não propôs reflexão. De acordo com a Proposta do 2º segmento de EJA, sabendo que os textos são plurissignificativos, já que os sujeitos têm conhecimentos de mundo leitor diferentes, é necessário que o professor proponha discussões sobre as leituras realizadas, a fim de inspirar reflexões sobre elas. Os alunos vão concordar ou discordar de algumas leituras, típico movimento para haver reflexão e criticidade. Concentrou-se, apenas, em fazer constatações do que estava inscrito no texto. Percebamos essa constatação na fala de M:

*[...] ele descreve o tempo, como ele tava, mas ele também já fala como é que... que... deve estar a noite acima das nuvens, não é? Que abaixo das nuvens, como se vê aqui na terra, tava fechado, né isso, escura, ele usa a palavra preta, mas ele imagina como é que tá o céu acima das nuvens. [...] Mas aí ele conta também o quê? Acontecimentos, não é?.*

Após essas considerações, a professora propõe: *Olha, gente... vamos dar mais uma lidinha no texto.* Percebemos que, talvez, por polidez linguística a professora tenha usado a forma “nós”, pois a leitura foi feita apenas por ela, enquanto os alunos escutavam. No decorrer da leitura, a professora não parou em nenhum momento para fazer qualquer discussão sobre o texto, não fez questionamentos para estimular os alunos na construção de sentido.

Após a leitura, M considerou:

**Professora M:** *Ok. Essa crônica aí é de Rubem Braga. Bem, então... a crônica é um texto narrativo que conta fatos do dia-dia, coisas que podem acontecer com a gente. Vamos, agora, responder aí essas questões sobre a crônica.*

Percebamos que a professora não estimulou os alunos a fazer avaliação da leitura. Porém, repetiu algumas afirmações como a consideração que o texto era uma narrativa que pertencia ao gênero crônica, a qual trata de fatos do cotidiano e que o seu autor era Rubem Braga. Anunciou também, que os alunos deveriam responder algumas questões sobre o texto, uma atividade proposta pela professora. Seria importante que a professora, também, desse oportunidade para os alunos criarem perguntas para o texto, e não, apenas, responder àquelas que o professor propõe.

Contatamos que na práxis de orientações leitoras não houve ensino de procedimentos metodológicos. Os alunos não foram incentivados a construir compreensão para o texto.

Nosso objetivo nesta seção foi analisar as estratégias para o ensino de leitura eleitas pela professora no trabalho de orientações leitoras em sala de aula. Observamos que, no universo prático, a professora não empreendeu ensino de procedimentos de leitura.

Entendemos que a falta de bases teóricas na formação leitora dos professores pode ter relação com a ausência de procedimentos de leitura que viabilizam a formação do leitor autônomo. Para tanto, precisa selecionar estratégias de compreensão de várias ordens, a fim de compreender os textos, os quais precisam ser ensinados pelo professor. Esse professor necessita, portanto, ter formação que o possibilite fazer essa seleção.

Quanto à restrita formação do professor, consideramos que “a formação precária do professor na área de leitura, bem como o desconhecimento dos resultados da pesquisa na área trazem consequências negativas para a qualidade de ensino”. (KLEIMAN, 2008a, p. 151). Ainda segundo a mesma autora, a formação do professor não os embasa sobre as teorias de linguagem previstas nos documentos oficiais, como os PCN, que não estão previstos na maioria dos programas de cursos que os formam. (2008b). O desconhecimento dos PCN, por exemplo, afasta-os de conhecimentos sobre a teoria de leitura, estratégias leitoras, dentre outros aspectos. Podemos destacar um trecho dos PCN que ratificam nossa afirmação:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. [...] Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos [...]. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Destacamos ainda, considerações sobre o trabalho de Silva (2009), pois este mantém concordância com nossa argumentação. Segundo o autor, a partir de pesquisas realizadas sobre aspectos da identidade de professores do ensino fundamental, o trabalho docente é afetado, significativamente, pela formação anterior do professor, além de sua possibilidade de atualização continuada e pelas ideologias impositivas manifestadas pelo sistema escolar. De acordo com o autor, a preparação prévia dos professores para o encaminhamento de leitura é considerada muito fraca

ou inexistente. Descrevemos a caracterização por ele construída sobre o quadro em discussão, entendendo sua importância para este estudo:

Ainda que a leitura seja o pulmão da vida docente e discente e esteja intimamente relacionada com o sucesso escolar do estudante, são raros os cursos que tematizam esse processo (o de leitura) por meio de disciplinas específicas ou mesmo dentro das existentes no currículo. Dessa forma, por falta de embasamento na área das teorias de leitura, o professor se vê extremamente desamparado no momento em que tem que ensinar ou orientar a leitura entre seus alunos. Perante as lacunas teóricas, os procedimentos alternativos mais comuns para o professor são: a total dependência dos livros didáticos e suas famigeradas lições ou então a imitação ingênua dos seus antigos professores de outrora... (SILVA, 2009, p. 59, grifo do autor).

Temos a clareza de que não podemos criar generalizações sobre a ligação existente entre o ensino desenvolvido pelo professor e a sua formação anterior em leitura, todavia, considerando alguns encaminhamentos de leitura já apresentados que constituem exemplos extraídos do nosso *corpus* e a teoria que nos ampara, entendemos que, possivelmente, existe reflexo da formação a que o professor teve acesso e o ensino, por exemplo, de estratégias para compreensão leitora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, tanto naquilo que diz quanto naquilo que faz, a professora não procede ao ensino de estratégias de leitura.

Na práxis de sala de aula, não constatamos o ensino de estratégias leitoras. Na maioria dos encaminhamentos presenciados, a professora limitou a participação dos alunos na atribuição de sentidos ao texto, pois era comum protagonizar interpretação e apresentar aos alunos como a única possível. Assim, consideramos que, para um leitor assumir autonomia sobre suas leituras, precisa eleger estratégias de compreensão leitora, cujo ensino caberia ao professor.

Com o estudo realizado, percebemos que o ensino de leitura desenvolvido pelas professoras das turmas envolvidas não dá ao sujeito de EJA meios para atuar, significativamente, como um leitor social, construindo sentidos para os textos com que tem contato na escola e, por consequência, em seu meio cultural. Não é nosso objetivo, porém, culpar o professor pela ausência de práticas que oportunizem ao aluno aprender por meio da leitura, pois percebemos através de relato como este: “[...] eu acho que eles, os professores, eles simplesmente pediam pra gente ler [...]. Sempre foi assim. Eles não faziam discussões dos textos [...] não tinha assim uma

*maneira de como trabalhar o texto, né”* (PROFESSORA M), que a professora considerara a formação a que teve acesso como limitadora.

Apesar das limitações sinalizadas pela professora acima e do afastamento a posições relatadas como positivas por outras, entendemos que o ensino de leitura empreendido busca, dentro de suas limitações teóricas e/ou práticas, aproximar o aluno da leitura, embora não os apontem meios para assumir a postura de um leitor autônomo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n° 9394*. Diretrizes e Bases para Educação Básica Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental*. Brasília, 2002.

DURANTE, M. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. et al. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008a.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis) curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de jovens e adultos*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANÁLISE VERBAL DA CENA DO INTERLÚDIO DO BOBO EM DUAS TRADUÇÕES BRASILEIRAS DE *ROMEU E JULIETA*

Tiago Marques Luiz <sup>1</sup>

Nilton César Ferreira <sup>2</sup>

### RESUMO

Tomando a oralidade teatral como ponto de partida, esse texto tem como propósito elaborar uma comparação de duas traduções brasileiras da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. A cena escolhida é a terceira do primeiro ato, na qual Senhora Capuleto e a Ama estão convencendo a jovem protagonista a se casar com Páris. Essa cena é marcada pelo uso constante de ambiguidades obscenas e metáforas por parte da Ama, ao passo que Senhora Capuleto se vale também de metáforas para tratar do tema do casamento. Assim, o enfoque dado para esse artigo é uma comparação das escolhas dos tradutores Onestaldo de Pennafort e Carlos Alberto Nunes na exegese dos trocadilhos originais em língua inglesa. O instrumental teórico parte das considerações de José Roberto O'Shea (1996), Marlene Fortuna (2000, 2010, 2011), Daniel Marques da Silva (2005), entre outros nomes provenientes dos Estudos da Tradução e dos Estudos Teatrais.

**Palavras-chave:** Oralidade. Bobo. Teatro. Romeu e Julieta. Traduções brasileiras.

### ABSTRACT

Listing theatrical orality as a starting point, this text aims to compare two Brazilian translations of the play *Romeo and Juliet*, by William Shakespeare. The chosen scene is the third from the first act, in which Lady Capulet and Nurse are convincing the young protagonist to marry Paris. This scene is marked by the constant use of obscene ambiguities and metaphors by the Nurse, while Lady Capulet also uses metaphors to address the theme of marriage. Thus, the focus given to this article is a comparison of the choices of the translators Onestaldo de Pennafort and Carlos Alberto Nunes in the exegesis of the original English puns. The theoretical instrumental starts from the considerations of José Roberto O'Shea (1996), Marlene Fortuna (2000, 2010, 2011), Daniel Marques da Silva (2005), among other names from Translation Studies and Theater Studies.

**Keywords:** Orality. Clown. Drama. Romeo and Juliet. Brazilian translations.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras Licenciatura/Habilitação Português/Inglês pela Universidade Federal da Grande Dourados, especialização em Tradução de Inglês pela Universidade Gama Filho, Mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: markx2006@gmail.com.

<sup>2</sup> Possui graduação em Letras, Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas, pela Faculdade de Presidente Prudente - FAPEPE e Mestrado em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, área de concentração em "Linguagem e Sociedade", da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: nc.ferreirah@hotmail.com.

Shakespeare tem sido traduzido para as múltiplas linguagens, desde o teatro (espaço esse que o consolidou como cânone) até as mídias digitais, em que vemos as suas peças sendo apropriadas e reformuladas no espaço do virtual. Não obstante, o dramaturgo tem sido relido e apropriado de forma intertextual por autores como Machado de Assis e Visconde de Taunay, por exemplo, em que obras como *Otelo* e *Romeu e Julieta* figuram nesses autores brasileiros, com temáticas caras – amor e ciúme – não só no período desses três escritores, como também a nossa contemporaneidade, dada a repercussão que vemos no tocante à violência contra a mulher, por exemplo, sendo agredida verbal, física e psicologicamente, diminuindo ou represando sua autonomia enquanto ser humano.

E qual a possível relação das obras shakespearianas com a contemporaneidade? Pensando em *Otelo*, amores possessivos disfarçados de ternura e afeição no ambiente externo ao casal, ao passo que no interno, a realidade é outra, como uma espécie de ficção, em que membros externos (amigos e familiares) conjuram ora contra – em grande parte –, ora a favor do casal, ora é o próprio parceiro da mulher, o qual, invulnerável e inseguro à “exposição” de sua companheira, a diminuem, a culpam pelo fim do relacionamento e a agredem de maneiras possíveis para demonstrar sua insegurança ou “superioridade”.

Em *Romeu e Julieta*, vemos filhas submissas aos anseios da figura paterna, sem possibilidade de demonstrar seus desejos e anseios, porém, na obra ficcional de Shakespeare, Julieta ainda consegue romper com o patriarcalismo e demonstrar sua autonomia, ao passo que na realidade contemporânea, são poucas as Julietas que asseguram seu papel de mulher e são donas de sua história. Dado o limite de espaço, fica essa provocação para um futuro estudo acerca dessa correspondência acerca da violência contra a figura da mulher nessas obras trágicas, contudo, não se exclui a possibilidade de um estudo comparatista com *A Megera Domada*, uma comédia shakespeariana, na qual também podemos ver uma representação da violência contra a mulher acerca do tema do casamento.

Tomando o espaço do teatro como *locus* da enunciação, em que a voz prepondera em grande parte do espetáculo, articulada com a linguagem gestual, o corpo do ator, a indumentária, a maquiagem e demais elementos intrínsecos ao palco, suscita aqui uma problemática da teoria da tradução: como traduzir a oralidade em um texto dramático, em se tratando de códigos linguísticos distintos? Esse texto se insere no domínio da Literatura Comparada e dos Estudos da Tradução, mais



precisamente no cotejo de texto-fonte e tradução, com ênfase na oralidade do humor presente em Shakespeare, por meio de um personagem conhecido como *clown*, o qual, traduzido em forma livre, corresponderia ao bobo da corte, proveniente da esfera cênica.

Para tanto, é necessário delinear o caminho a ser percorrido neste trabalho, iniciando sobre a correspondência entre tradução teatral e oralidade, seguida da breve apresentação sobre esse personagem cômico. Logo em seguida, convidamos o leitor para a análise comparativa de duas traduções brasileiras, a saber: de Carlos Alberto Nunes (2017) e Onestaldo de Pennafort (1956), com ênfase no Ato I, Cena III, momento esse em que a Ama – representante do *clown* – e a Senhora Capuleto convencem Julieta a se casar com Páris, por meio do trocadilho obsceno e da metáfora para tratar tanto da virilidade do jovem como também do tema do casamento no Ato I, Cena III.

A proposta desse trabalho, na verve crítica, não é desmerecer, apontar defeitos de ambas as traduções, mas fazer uma ponderação em que medida elas mantêm o caráter oral que existe no texto dramático e como as escolhas lexicais desses tradutores são encenáveis ou não.

## **TRADUÇÃO TEATRAL E ORALIDADE: O CASO DOS CLOWNS DE SHAKESPEARE**

Inicialmente é preciso ponderar sobre o que se entende por tradução, para prosseguirmos ao campo do teatro. A proposta desse texto vai corroborar com a assertiva de José Roberto O’Shea (1996), tradutor de peças do dramaturgo inglês, que enxerga a tradução como uma operação que demanda leitura, interpretação e reescritura. Segundo O’Shea, o tradutor tem um papel que sai da tão desejada equivalência verbal para ser o mediador desses textos (fonte e alvo). Pressupõe-se que tradução seria uma atividade hermenêutica, aquela dotada de um significado único, contudo, corroboramos com O’Shea de que o enfoque da atividade tradutória está no “*ato interpretativo* que [...] vai servir de base ao trabalho do tradutor, enquanto leitor, intérprete e escritor, culturalmente localizado no tempo e no espaço” (O’SHEA, 1996, p. 181-182, colchetes e itálicos nossos).

E no caso de Shakespeare, como também em qualquer outro autor dramático que se estude e traduza, a oralidade é um elemento a ser levado em conta pelo tradutor, dado o fato de que o espaço do palco é crucial para que a linguagem vocal,

melhor dizendo, verbo-voco-visual, para tomar emprestado o termo da poesia concreta de Haroldo de Campos. É *verbo*, porque provém da palavra, do âmbito da escrita, vai para o *voco*, espaço da expressão da poética da voz, por meio do timbre e dicção e *visual* para que o efeito desejado pelo ator, por meio da performance, seja assimilado pelo público, seja ele o riso ou o espanto.

No caso do humor presente nas peças de Shakespeare, o ator permite-se ser criativo, no sentido de poder "brincar" com a técnica, "não se permitindo mais ser escravizado por ela. [...] Tal liberdade se estende às extensões do seu ser, o ator dispõe-se a uma posição de completa interação com os circunstantes" (FORTUNA, 2000, p. 8).

No prefácio à sua tradução, Onestaldo de Pennafort (1956) traz um argumento bastante sólido para o uso do verso, e essas palavras servem ao propósito da oralidade; tal como o verso, a oralidade é a "expressão direta, imediata, necessária e única do pensamento do poeta, e nasce com ele, quer dizer, é parte tão integrante do texto que lhe dá vida própria, tanto quanto o sentido" e finaliza dizendo que para traduzir fielmente, em uma concepção idealista, é "imprescindível que o tradutor se submeta à mesma disciplina de composição sob a qual nasceu a obra original" (PENNAFORT, 1956, p. 7).

A princípio, pode-se concordar com Pennafort sobre a metafísica do verso no texto dramático; se o verso é a palavra do poeta, a oralidade do ator é a expressão dessa palavra numa comunicação além do escrito, agregando a semiótica do drama (cf. UBERSFELD, 2005), contudo, propor uma tradução ideal e fiel é algo problemático, embora desejável no mundo das Letras, dada à natureza plural que o texto shakespeariano instiga no tradutor, articulado com a sua bagagem de conhecimento e leitura das peças dramáticas.

A respeito da tradução enquanto uma representação fiel do texto-fonte, vamos ao encontro das palavras de Luiz (2020), de que isso é uma questão ultrapassada e que o tradutor é uma figura importante nessa mediação entre duas línguas e culturas; se ele é um leitor, logo ele deixará registrado toda a sua formação literária e *background* durante a transposição do texto. No tocante ao humor presente no teatro, Luiz assegura que essa ocorrência também acontece tal qual no texto literário, pois o tradutor de comédia, sendo ele um humorista ou um tradutor da esfera teatral, trará, no texto dramático, "a sua interpretação daquele conteúdo engraçado, denotando que a tradução, em qual domínio for, seja ele artístico ou literário, esforçará em realizar uma aproximação do original" (LUIZ, 2020a, p. 94).

No caso do teatro, considerado o momento espontâneo da fisicalidade da palavra e do corpo, tudo começa pelo texto, cujos indícios nortearão o ator a melhor encenar aquela palavra, melhor dizendo, aquele diálogo em que o humor se faça presente. Assim, segundo Luiz (2020a), é da competência do “tradutor/ator potencializar esse conteúdo no palco de modo criativo, convicto e, conseqüentemente, risível” (LUIZ, 2020a, p. 95). A partir daí, vê-se a necessidade de se problematizar a (in)tradução do humor em um texto dramático. Luiz faz um apontamento interessante; segundo ele, traduzir o humor “demanda criatividade, imaginação e competência linguística, comunicativa e cultural acerca da correspondência entre línguas distintas, e quiçá, linguagens semióticas”, ou seja, o tradutor tem que estar familiarizado com o espaço cênico, como com todo o aparato a ele intrínseco, como o palco, jogo de luz, cenário, indumentária, maquiagem, música etc.

A partir da dimensão do palco, o tradutor teatral será capaz de visualizar a interação entre os atores, como também o conjunto do espetáculo, cabendo ao tradutor “o empenho e o esforço de resgatar o presente no texto-fonte e torná-lo compreensível na língua em que versa” (LUIZ, 2020a, p. 92). Uma vez que o dramaturgo escreveu as peças visando à encenação, impreterivelmente a oralidade é um componente crucial para o processo criativo do espetáculo, pois o texto escrito será traduzido em voz. Dessa forma, considerando o quão relevante é o trabalho da oralidade no teatro, são necessários uma sequência de ensaios – entende-se aqui a técnica – até o texto estar completamente pronto para ser encenado, ou melhor dizendo, ir a performance.

A partir da correspondência entre texto escrito e texto falado, trazemos aqui o argumento de Marlene Fortuna (2010), por meio de duas palavras: O QUÊ e o COMO, as quais, segundo a estudiosa da oralidade teatral, existe um limbo, o qual pode ser sanado pelo trabalho do ator. Fortuna argumenta que “quanto melhor for o performatizador da textualidade escrita, mais esta se amplia, dirigindo-se a uma redimensão transcendente”, corroborando com a potência do trabalho do ator perante o texto, e a maneira como esse texto é recebido pela plateia (FORTUNA, 2010, p. 4). No caso da cena estudada para esse trabalho, se o empenho do ator em trazer essa comicidade irá surtir o efeito desejado ou se soará estranho aos ouvidos e visão da plateia.

Segundo a autora, cabe ao ator ter o domínio do “O QUÊ do dramaturgo com seu respectivo COMO, também repertorizado com riqueza técnica, estética e sensível”, e se ele não tiver domínio do modo em que “o COMO exige para enviar

palavra e ficção flamejantes, o O QUÊ é derrotado, e pode vir a desabar uma personalidade poética do patamar de Shakespeare [...] e outros tantos maravilhosos” (FORTUNA, 2010, p. 4). Em outras palavras, sem uma técnica, a qual vai sendo aperfeiçoada durante os ensaios, o ator não será capaz de traduzir em gestos e voz o conteúdo que aquelas palavras escritas contêm, muito menos desencadear o efeito de sentido desejado.

Dramaturgo e ator são personalidades diferentes com linguagens próprias, ou seja, são produtores de sentidos cada um à sua maneira, embora o texto do primeiro será passado e traduzido pelo segundo, dado o fato de que, tal como um processo de tradução, quando irão transpor “a peça para um atual espaço – palco –, mexem e remexem tanto, a ponto de construir outra sintaxe, outra semântica, uma recente gramática textual” (FORTUNA, 2011, p. 201).

No tocante à tradução da oralidade teatral, de acordo com Miguel Teruel Pozas, Vicent Montalt i Resurrecció e Pilar Ezpeleta Piorno (2009), espera-se que o ator brasileiro tenha em mãos e em voz “um texto de destino que forneça essas marcas ou suportes com o mesmo grau de eficácia que o texto em inglês para o ator em inglês” (POZAZ; MONTALT I RESURRECCIÓ; PIORNO, 2009, p. 43, tradução minha), indo ao encontro da reflexão de Egídio Bento Filho, que vai ressaltar que o papel do ator é “representar bem os textos que lhe são destinados” (FILHO, 2013, p. 15). Dessa maneira, podemos postular que traduzir oralidade é o mesmo que traduzir drama para teatro, ou seja, é “reescrever uma peça dramática em uma peça dramática que, como o texto original, poderá dar origem a inúmeras performances e não precise ser modelada pelo diretor da cena porque já está inscrita” (PIORNO, 2007, p. 199, tradução minha).

William Shakespeare é um autor de obra dramática vasta, permeando temas inúmeros desde a fantasia até o casamento. Não obstante, dado o contexto histórico em que se situava, o teatro era uma ótima alternativa para o entretenimento de todas as classes, e cabia à sua companhia de atores representar o conteúdo de suas páginas no espaço do palco. Metaforicamente, Shakespeare elabora um texto “que contém pistas orais para sua representação/interpretação, um texto que, nas mãos de um ator, funciona como uma partitura nas mãos de um artista musical” (POZAZ; MONTALT I RESURRECCIÓ; PIORNO, 2009, p. 47, tradução minha).

Em *Romeu e Julieta*, somos apresentados a um personagem conhecido *clown*, pertencente às classes operárias e que mantém uma relação com o protagonista. Nessa peça em especial, temos a Ama, que é confidente do casal e, de

certa maneira, uma mãe para Julieta, como também temos Mercúcio, o melhor amigo de Romeu, considerado por nós como uma contraparte do jovem Montéquio; em outras palavras, Romeu é apaixonado, sempre verbalizando poeticidade acerca do amor, ao passo que Mercúcio é avesso ao tema do amor e o rebaixa ao sexo, ao corpo, à masturbação. Dessa forma, podemos dizer que o *clown* é um parodiador, isto é, é aquela personagem que inverte o sentido do outro, tornando seu discurso ora ridículo, ora escárnio.

Segundo Stanley Wells (1998), esse personagem é considerado um personagem-tipo, que pode ser dividido em duas categorias: os espertos e os naturais; espertos são aqueles tidos como astutos, inteligentes, como é o caso do Bobo em *Rei Lear*, ao passo que os naturais são direcionados para o âmbito do entretenimento. O personagem-tipo é o oposto do estereótipo; o estereótipo é uma “marca registrada”, uma estampa fácil de ser reconhecida pelo leitor/espectador, ao passo que o personagem-tipo prioriza uma determinada característica, como é o caso, por exemplo, do Frade vicentino em *O Auto da Barca do Inferno*, reconhecido por ser totalmente avesso ao celibato.

A respeito do personagem-tipo no texto teatral, Silva (2005) propõe a seguinte distinção: o que no estereótipo é o “somatório acumulativo de características, no tipo cômico é a sublimação destas”. Além disso, conforme argumenta Silva, no que diz respeito à composição do personagem-tipo, não há “a menor possibilidade de que aquilo que está sendo feito no palco não seja um jogo em que a plateia está sendo convidada a participar” (SILVA, 2005, p. 31). No caso da Ama em *Romeu e Julieta*, é possível dizer que ela é um personagem-tipo, marcado tanto pela afeição para com a protagonista como pelo uso constante de ambiguidades e de trocadilhos obscenos, que acabam se sobrepondo ao caráter afetivo, como é o caso dessa passagem na terceira cena do terceiro ato, na qual a jovem Capuleto sofre tanto pela morte de Teobaldo como pela condenação de seu amado Montéquio ao exílio: “Por amor de Julieta, anime-se, levante-se!” (SHAKESPEARE, 1956, p. 137), onde o verbo *levantar* no sentido denotativo vai significar “se reerguer”, “pare de chorar”, enquanto no conotativo, fará jus ao estado de excitação, ereto.

Assim, pode-se dizer que o registro de fala usado pela personagem permite o espectador observar o comportamento dela durante a trama. O ponto de vista alternativo do *clown*, como contraparte dos protagonistas – Romeu e Mercúcio, Ama e Julieta –, é um componente significativo na estrutura da peça. Somado a isso, pode-se dizer, em linguagem cênica, quando se trata de um personagem desse porte, o

humor dele é predominantemente físico e visual, denotando aqui a potencialidade da voz, aliada à linguagem do gesto e do corpo como representação psicomotora da palavra escrita.

Nas palavras de Luiz (2020b), a partir de Culwell (s/d), *clown* é um personagem que “oferece ao espectador/leitor uma mudança de foco sobre determinado assunto da peça, pois ele permite que o público compreenda o tema que é tratado por personagens superiores, preferencialmente, aqueles ligados à corte” (LUIZ, 2020b, p. 74). E na cena em análise, o tema é o casamento, em que Páris, um homem nobre, deseja a mão de Julieta, também pertencente à nobreza. Ama, como uma espécie de boba da corte, tenta convencer a jovem de que o rapaz é um ótimo pretendente, não por meio de uma linguagem coloquial, mas de uma linguagem metafórica e obscena.

Como o humor é um elemento presente nas peças shakespearianas, o tradutor teatral não pode “exagerar a importância de jogos de palavras e trocadilhos intencionais na retórica shakespeariana; tampouco [...] exagerar a dificuldade de se reproduzir tais efeitos” (O’SHEA, 1996, p. 188, colchetes meus). Uma vez que a língua é dinâmica, muitos sentidos usados no período de Shakespeare caíram em desuso ou as palavras ali se apagaram com desenvolvimento da língua inglesa. Isso vai ao encontro da problemática da tradução de trocadilhos levantada por Márcia Martins (2016), de que o tradutor, ao encontrar possíveis equivalentes do texto inglês na língua brasileira está suscetível à pena “de se des-shakespearianizar Shakespeare” (MARTINS, 2016, p. 288). Esse trabalho pretende ver em que medida os dois tradutores cotejados lidaram com o humor da Ama em suas traduções. A justificativa para elencá-los é de que Onestaldo de Pennafort tinha uma atuação forte com o teatro e foi o primeiro tradutor de Shakespeare no Brasil, ao passo que Carlos Alberto Nunes empenhou a tarefa de traduzir a obra dramática do dramaturgo. A edição usada como texto-fonte é a elaborada por John Jowett et. al (2005) a partir da edição do Fólho de 1623. Após o cotejo e análise, iremos elaborar nossas considerações finais acerca desses tradutores.

## ANÁLISE COMPARATIVA

TOX (SHAKESPEARE, 2005, p. )	TCA (SHAKESPEARE, 2017, p. 31-37)	TOP (SHAKESPEARE, 1940, p. 43-49)
Capulet's house Enter Lady Capulet and Nurse	<i>O mesmo. Um quarto em casa de Capuleto. Entram a senhora Capuleto e a ama.</i>	Verona. Um quarto na casa de Capuleto. Senhora Capuleto, Ama e depois Julieta.
LADY CAPULET Nurse, where's my daughter? Call her forth to me.	SENHORA CAPULETO Ama, onde está Julieta? Vai chamá-la	SENHORA CAPULETO Ama, onde está Julieta? Vai chamá-la.
NURSE Now by my maidenhead at twelve year old, I bade her come. What, lamb! What, ladybird! God forbid! Where's this girl? What, Juliet!	AMA Por minha virgindade quando eu tinha doze anos: já a chamei. Minha ovelhinha. Vem cá, meu coração! Deus me perdoe, mas onde está a menina? Oh, Julieta!	AMA Por minha virgindade aos doze anos, juro que já lhe disse agora mesmo: Que viesse. - Ó minha ovelha, ó minha pomba! - Valha-me Deus. Mas onde está essa menina? Julieta!
Enter Juliet.	<i>Entra Julieta</i>	<i>Entra Julieta</i>
JULIET How now, who calls?	JULIETA Que é que houve? Quem me chama?	JULIETA Quem me chama?
NURSE Your mother.	AMA Vossa mãe	AMA A sua mãe
JULIET Madam, I am here, What is your will?	JULIETA Senhora, aqui estou eu. Que desejais?	JULIETA Aqui estou eu, mamãe. Que deseja a senhora?
LADY CAPULET This is the matter. Nurse, give leave a while, we must talk in secret. Nurse, come back again, I have remembered me, thou s' hear our counsel. Thou knowest my daughter's of a pretty age.	SENHORA CAPULETO Eis o assunto... Ama, deixa-nos sozinhas por algum tempo. Tenho de falar-lhe muito em particular. Não, ama: volta! Lembrei-me agora que é preciso que ouças nossa conversa, pois há muito tempo conheces minha filha.	SENHORA CAPULETO Vais saber. Ama, deixa-nos um pouco. Não, não. Fica. Mudei de opinião. É bom assistir à conversa. Sabes que Julieta é uma moça....
NURSE Faith, I can tell her age unto an hour.	AMA É certo, posso dizer que idade tem, hora por hora.	AMA Eu sei a idade dela hora por hora.
LADY CAPULET She's not fourteen.	SENHORA CAPULETO Tem quatorze anos incompletos	SENHORA CAPULETO Ainda não fez quatorze.
NURSE I'll lay fourteen of my teeth – and yet, to my teen be it spoken, I have but four– she's not fourteen. How long is it now for Lammas-tide?	AMA Jogo quatorze de meus dentes - muito embora, para minha aflição, só tenha quatro - em como não fez ainda quatorze anos. Para um de agosto quanto falta ainda?	AMA Apostarei Quatorze dentes... (hum, só tenho quatro, mas que mal faz?) que ainda não fez quatorze! Para São Pedro, quantos dias faltam?
LADY CAPULET A fortnight and odd days.	SENHORA CAPULETO Uma quinzena e pouco	SENHORA CAPULETO Falta um par de semanas, mais ou menos.
NURSE Even or odd, of all days in the year, come Lammas-eve at night shall she be fourteen. Susan and she – God rest all Christian souls! – Were of an age. Well, Susan is with God, she was too good for me. But as	AMA Pouco ou muito, não importa. O que é certo é que no dia um de agosto completa quatorze anos. Ela e Susana – Deus amparou as almas cristãs! – eram da mesma idade. Bem; Susana está com Deus. Mas,	AMA Par ou ímpar, o que importa? Ela fará quatorze na véspera do dia de São Pedro. Vejam! De tantos dias que o ano tem, é justamente nesse mesmo dia! Ela e Susana eram da mesma idade. Susana – que Deus haja

<p>I said, On Lammas-eve at night shall she be fourteen, that shall she marry, I remember it well. 'Tis since the earthquake now eleven years, and she was weaned—I never shall forget it—of all the days of the year, upon that day; For I had then laid wormwood to my dug, sitting in the sun under the dove-house wall. My lord and you were then at Mantua — nay, I do bear a brain—but as I said, when it did taste the wormwood on the nipple of my dug and felt it bitter, pretty fool, to see it tetchy and fall out wi' th' dug! Shake, quoth the dove-house; 'twas no need, I trow, to bid me trudge. And since that time it is eleven years, for then she could stand high-lone; nay, by the' rood, she could have run and waddled all about; for even the day before, she broke her brow, and then my husband — God be with his soul! 'A was a merry man—took up the child. "Yea," quoth he, "dost thou fall upon thy face? Thou wilt fall backward when thou hast more wit, wilt thou not, Jule?" and by my holiday, the pretty wretch left crying and said, "Ay." To see now how a jest shall come about! I warrant, and I should live a thousand years, I never should forget it: "Wilt thou not, Jule?" quoth he; And, pretty fool, it stinted and said, "Ay."</p>	<p>como disse: na noite de primeiro ela completa quatorze anos. É certo: quatorze anos. Lembro-me bem. Desde o tremor de terra, onze anos se passaram. Desmamada foi nesse tempo; nunca hei de esquecê-lo, pois nos seios passado havia losna, sentada ao sol, embaixo do pombal. Vós e o patrão em Mântua vos acháveis — Oh! que memória a minha! — Mas, como ia dizendo: quando ela sentiu o gosto de losna no mamilo e o achou amargo — coisinha tola! — como ficou brava! como bateu nos seios! Nisso, "Crac!" fez o pombal. Não foi preciso mais para eu mexer. Já se passaram, desde então, onze anos. De pé, sozinha, ela já então ficava. Sim, pela Santa Cruz, podia mesmo correr a cambalear por toda a casa, pois no dia anterior ferirá a testa. Foi quando meu marido — Deus conserve sempre sua alma! Era de gênio alegre — levantou a menina. "Sim", disse ele, "caía agora de frente? Pois de costas cairás, quando tiveres mais espírito. Não é, Jule?" E, pela Santa Virgem, parando de chorar, a pirralhinha respondeu: "Sim". Uma pilhéria fina vertical sempre a tempo. Juro que ainda mesmo que mil anos eu viva, jamais hei de me esquecer do episódio. Perguntou-lhe: "Não é, Jule?" E aquela pirralhinha parando de chorar, respondeu: "Sim".</p>	<p>— está com Deus. Tão boa! Era boa demais para mim. Deus levou-a! Mas, como ia dizendo, justamente na véspera do dia de São Pedro. Logo à tardinha, ela fará quatorze. Oh! se os fará! Tenho a certeza disso! Há onze anos houve aquele terremoto. E eu sei que nesse dia justamente, — de tantos que o ano tem! — ela foi desmamada. Eu tinha untado o peito com mostarda e fui apanhar sol debaixo do pombal. A senhora e o meu amor haviam ido a Mântua. Tenho boa cachola, olá se tenho! Mas, como ia dizendo, assim que Julieta pôs a boca no peito e sentiu que ele ardia, como ficou, — só vendo, coitadinha! — largou o peito. Estava tão zangada! Foi aí que o pombal começou a tremer, como quem diz: — Foge! Não foi preciso que dissesse outra vez. Já lá se vão onze anos! Pois ela já ficava em pé sozinha! Em pé! Que digo! Pela cruz de Cristo, com o seu passinho, já corria tudo! Às vezes, tropeçava. E até na véspera tinha caído e machucado a testa. E o meu marido, que era brincalhão, — que Deus o tenha em sua paz! — disse à pequena, ao levantá-la: — "Olé, Jujú, agora que caiu de bruços, é? Dia virá em que cairás de costas, quando tiveres juízo, não é assim?" E, por Nossa Senhora, que a diabinha cessou o choro e disse logo: "É sim!". Pois vejam só como uma graça às vezes pode ter uma justa aplicação! Garanto, poderei viver mil anos que não me esqueço disso: "Não é assim?" — disse ele, ao levantá-la. E a diabinha cessou o choro e disse logo: "É sim!"</p>
<p>LADY CAPULET Enough of this, I pray thee hold thy peace.</p>	<p>SENHORA CAPULETO Sobre isso, basta. Fica quieta, peço-te.</p>	<p>SENHORA CAPULETO Basta, basta. É melhor que tu te cales.</p>
<p>NURSE Yes, madam, yet I cannot choose but laugh to think it should leave crying and say, "Ay." And yet I warrant it had upon it brow a bump as big as a young cockerel's stone — a perilous knock — and it cried bitterly. "Yea," quoth my husband, "fall upon thy face?"</p>	<p>AMA Pois não, senhora; mas não me é possível deixar de rir, ao recordar como ela interrompeu o choro e disse "Sim". No entanto, crescera-lhe na testa, jurar posso, um calombo grande como testículo de galo. Que pancada! E ela chorava amargamente. "É certo", disse-</p>	<p>AMA Pois sim, minha senhora, mas não posso deixar de rir, quando me lembro que ela cessou o choro e disse logo: — "É sim!". Pois olhe lá que eu posso garantir que ela tinha na testa um galo enorme, do tamanho do bago de um franguinho! Ah! Que travêssa! E que pancada</p>



Thou wilt fall backward when thou comest to age, Wilt thou not, Jule?" It stinted and said, "Ay."	Ihe meu marido; "cais de frente, não é assim? Mas vais cair de costas, quando fores maior. Não é, Julu?" E ela, já sem chorar, respondeu: "Sim".	forte! E ela chorava que era um desespero! E vai o meu marido e diz-lhe: – "Olá, Juju, agora cais de bruços, é? Dia virá em que cairás de costas, quando tiveres juízo, não é assim?" E ela cessou o choro e disse logo: – "É sim!"
JULIET And stint thou too, I pray thee, nurse, say I.	JULIETA Então para também, Ama; é o que peço.	JULIETA Pois cessa tu também, peço-te. Sim?
NURSE Peace, I have done. God marks thee to his grace! Thou wast the prettiest babe that I nurs'd. And I might live to see thee married once, I have my wish.	AMA Bem, já acabei. Que Deus te tenha em graça. Foi a criança mais linda que eu criei. Se algum dia eu puder ver-te casada, é tudo o que desejo.	AMA Está bem, está bem. Deus te proteja! Fôste a mais linda criança que eu criei! Oh! Quem me dera ver-te já casada! Só assim é que eu morro satisfeita.
LADY CAPULET Marry, that "marry" is the very theme I came to talk. Tell me, daughter Juliet, how is your disposition to be married?	SENHORA CAPULETO Pois foi para falar em casamento que te chamei. Filha Julieta, diz-me: em que disposição estás para isso?	SENHORA CAPULETO Pois é de casamento justamente que eu desejo falar, minha filha. Que pensas tu sobre isso, Julieta?
JULIET It is an honor that I dream not of.	JULIETA É uma honra com a qual jamais sonhei.	JULIETA É uma honra em que jamais pensei sequer.
NURSE An honor! Were not I thine only nurse, I would say thou hadst suck'd wisdom from thy teat.	AMA Honra! Se não tivesse tido apenas uma ama, afirmaria que, com o leite, tinham mamado juízo.	AMA Bem-dito! Se não fosse eu a tua ama, diria que bebeste, em vez de leite, juízo!
LADY CAPULET Well, think of marriage now; younger than you, here in Verona, ladies of esteem, are already mothers. By my count, I was your mother much upon these years that you are now a maid. Thus then in brief: the valiant Paris seeks you for his love.	SENHORA CAPULETO, Pois, estamos na época de pensar em casamento. Mais jovens do que vós, aqui em Verona, senhoras de respeito, já são mães. Se não me engano, vossa mãe tornou-se com a mesma idade em que ainda sois donzela. Para ser breve: o valoroso Páris requista vosso amor.	SENHORA CAPULETO Pois já é tempo de pensares nisso. Aqui mesmo em Verona outras, da tua idade e condição, já são senhoras e até mães. Se não me engano, eu mesma, muito tempo antes de ter a idade em que ainda estás solteira, já era tua mãe. Numa palavra: o valoroso Páris te deseja para esposa.
NURSE A man, young lady! Lady, such a man As all the world—why, he's a man of wax.	AMA Que homem, menina! Um homem desses... Não... Em todo o mundo... Só feito de encomenda.	AMA Ó menina, um homem, olha, um homem de verdade, igualzinho aos outros homens! Até parece feito! É uma pintura!
LADY CAPULET Verona's summer hath not such a flower.	SENHORA CAPULETO A primavera de Verona não tem mais bela flor.	
NURSE Nay, he's a flower, in faith, a very flower.	AMA Sim, uma flor! A verdadeira flor.	
LADY CAPULET What say you? Can you love the gentleman? This night you shall behold him at our feast; read o'er the volume of young Paris' face, and find delight writ there with beauty's pen; examine every married lineament, and see how one another lends	SENHORA CAPULETO Que dizeis? Sois capazes de amar o jovem? Hoje à noite vou vê-lo em nossa festa. Folheei o livro de seu jovem rosto, que nele encontrareis doces encantos escritos pela pena da beleza. Examinai-lhe os traços delicados e vede como se	SENHORA CAPULETO Achas que podes vir a amar esse fidalgo? Esta noite o verás em nossa festa. Pois como quem folheia um livro novo, procura ler o que o prazer, com a pena da beleza, escreveu no seu rosto tão moço. Examina os traços harmoniosos e vê como

<p>content; and what obscured in this fair volume lies find written in the margent of his eyes. This precious book of love, this unbound lover, to beautify him, only lacks a cover. The fish lives in the sea, and 'tis much pride for fair without the fair within to hide. That book in many's eyes doth share the glory, that in gold clasps locks in the golden story; so shall you share all that he doth possess, by having him, making yourself no less.</p>	<p>acham bem casados. E se no livro achardes algo obscuro, encontrareis nos olhos o esconjuro. Esse manual de amor só necessita de uma capa adequada e bem bonita. Vive no mar o peixe; é muito certo que deva o amor ficar algo encoberto. As letras de ouro da lombada a glória terão em parte a formosa história. Ficareis, pois, com ele associada sem que vos diminua, com isso, em nada.</p>	<p>eles se combinam bem. Se nesse livro tão bonito achares qualquer passagem menos clara, então procura o comentário dos seus olhos, que nele encontrarás a explicação. Esse livro de amor tão precioso e a que só falta a capa, esse amante ainda em folha, para ficar completo, necessita de uma encadernação à sua altura. Vive o peixe no mar; à beleza exterior deve corresponder um belo interior. O livro ricamente encadernado que sob os seus auri-lavrados fechos contém a narração das lendas áureas, é tão precioso, para muita gente, quanto o seu próprio texto. Assim também, possuindo-o, tu partilhar de tudo que dele for, sem que por isso diminua o que de teu tiveres.</p>
<p>NURSE No less! Nay, bigger: women grow by men.</p>	<p>AMA Oh! não diminuirá. Pelo contrário; as mulheres com os homens sempre aumentam.</p>	<p>AMA Ela, diminuir: Qual! Aumentar! Pois se os homens engrossam as mulheres!</p>
<p>LADY CAPULET Speak briefly, can you like Paris' love?</p>	<p>SENHORA CAPULETO Enfim, que me dizes do amor de Páris?</p>	<p>SENHORA CAPULETO Numa palavra: diz-me se te agrada o amor de Páris. Poderás amá-lo?</p>
<p>JULIET I'll look to like, if looking liking move; But no more deep will I endart mine eye Then your consent gives strength to make it fly.</p>	<p>JULIETA Vou ver se prendo nele os meus olhares. Mas a vista chegar além não há de me consentir vossa vontade.</p>	<p>JULIETA Eu olharei para ele. E se é que pode o olhar fazer nascer o amor, eu poderei amar. Contudo, não irei além dêsse limite que a senhora me dita e a discrição permite.</p>
<p>Enter First Servingman.</p>	<p>(<i>Entra um criado</i>)</p>	<p>Entra um criado.</p>
<p>FIRST SERVING MEN Madam, the guests are coming, supper serv'd up, you call'd, my young lady ask'd for, the nurse curs'd in the pantry, and everything in extremity. I must hence wait; I beseech you follow straight.</p>	<p>CRIADO Senhora, os hóspedes já chegaram; a comida está na mesa; estais sendo procurada; reclamam a presença da senhorita; na copa amaldiçoam a ama. Tudo está de pernas para o ar. Tenho de voltar para servir. Por obséquio, vinde logo, vinde logo.</p>	<p>CRIADO Patroa, os convidados já chegaram. A ceia está na mesa, estão chamando a patroa e a dra Julieta, e o pessoal, lá na copa, está dizendo o diabo da Ama. Está tudo pronto. Eu tenho de servir agorinha mesmo. É bom a senhora vir já!</p>
<p>Exit</p>		
<p>LADY CAPULET We follow thee. Juliet, the County stays.</p>	<p>SENHORA CAPULETO Já te sigo. Julieta, o conde espera.</p>	<p>SENHORA CAPULETO Podes ir, nós já vamos. <i>Exit o criado.</i> Julieta, o conde deve estar à nossa espera.</p>
<p>NURSE Go, girl, seek happy nights to happy days.</p>	<p>AMA Belas noites te almejo; sou sincera.</p>	<p>AMA Vai, vai, meu bem. Para melhores dias, arranja noites cheias de alegrias.</p>
<p>Exeunt</p>	<p>(<i>SAEM</i>)</p>	<p>Exeunt</p>

Inicialmente a oralidade se compromete na segunda tradução (Nunes) no momento em que a Ama chama por Julieta. No original, a expressão “God forbid” seria um equivalente a “Oh meu Santo Deus”, “Oh céus”, “Meu Deus do céu” para denotar a ideia de impaciência (cf. FURNESS, 1913, p. 42). Em português, “Valha-me Deus” pode ser um bom correspondente, porque ela pode significar desalento como também desespero, que seria o tom mais adequado para esse momento, pois a criada está chamando pela jovem, e em termos orais, a julgar pela representação da atriz, essa expressão potencializaria o sentimento da personagem, procurando a jovem na plateia ou atrás das cortinas. Na tradução de Nunes, “Deus me perdoe” não transmite a ideia de desespero, mas de uma única alternativa ou um momento de reconciliação em decorrência de um pecado, não sendo dramaticamente literal nesse fragmento.

No próximo fragmento, o original sugere um trocadilho homófono com *teen* e *ten*, que é para realçar a linguagem cômica proveniente do *clown*, como também mostrar a agilidade da personagem em pronunciar *fourteen*, *teen*, *four*, *fourteen*, dificilmente reproduzível em português. Dessa forma, para compensar o trocadilho em língua portuguesa, ambos os tradutores optaram pelo jogo entre *quatro* e *quatorze*. Em um trabalho recente, Luiz (2020c) propõe uma alternativa para manter o jogo sonoro: “Eu apostaria quatorze dos meus dentes – mas que pesadamente, me restam apenas quatro dentes – ela ainda não é adolescente” (LUIZ, 2020c, p. 199); dessa forma, Luiz (2020c) deu enfoque a sonoridade com o sufixo *ente*, para tentar uma aproximação com o original.

A próxima fala da Ama remete ao momento que Julieta machuca a testa, o que lhe ocasiona um galho. Antes disso, ela menciona a afeição à menina, a qual ela amamentou quando bebê e faz um comentário gracioso acerca do momento em que ela coloca absinto no bico do peito e a neném fica brava. A tradução de Nunes optou por *losna*, ao passo que Pennafort opta por *mostarda*, cuja justificativa ele apresenta: o uso da mostarda remete ao costume de as mães passarem o extrato dessa planta no mamilo para desmamar os filhos e adverte ao leitor que, para evitar o “anacronismo resultante de forçosa aproximação do absinto aqui com a decantada bebida dos nossos dias, preferimos a mostrada, que evita aquele inconveniente e tem razão histórica” (PENNAFORT, 1956, p. 237). Ambos os tradutores optam por escolhas condizentes ao termo *wormwood*, para denotar a ideia de que a bebê rejeitava o peito untado com aquela essência.

Logo em seguida, a criada lembra do falecido marido, um homem alegre e espirituoso, cuja fala expressa um comentário sexual por Julieta se machucar. No

original, “fall upon thy face” significa cair de bruços, cair de frente, mas em um viés conotativo, pode fazer uma alusão ao sexo oral, enquanto “fall backward”, traduzido literalmente como “cair de costas” remete à relação sexual, mais precisamente a penetração, melhor dizendo, a perda da virgindade. As duas traduções conseguiram manter a ideia ambígua presente no original, indo ao encontro do que Luiz e Camilotti (2018) consideram uma boa tradução do humor, uma “reescrita do novo texto cômico, o que lhe demanda certo grau de criatividade, uma vez que há grande diferença entre as línguas e as culturas envolvidas” (LUIZ, CAMILOTTI, 2018, p. 13).

O jeito tagarela da Ama incomoda tanto Senhora Capuleto como Julieta, que ambas pedem para que ela pare de constrangê-las. Segundo Hudson (1887), a Ama é uma representação da vida real, por ela relembrar elementos do passado, tanto no espaço quanto no tempo. De acordo com o crítico, o fato de ela repetir o mesmo evento, mostra que ela lhe atribui um caráter de fascinação e de realidade

Nesse momento, pode se ver que, por ser uma mulher inconsciente de seus discursos, a Ama nos mostra que, por baixo da “loquacidade vulgar e petulante, ela tem uma veia de honra e sensibilidade femininas” (HUDSON, 1887, p. 26-27, tradução minha). E dada a demonstração de afeto pela protagonista, algo que não vemos tanto em Senhora Capuleto, até chegar o momento em que o casamento viesse à tona, não havia nada que pudesse problematizar a relação da jovem com a criada e suas diferentes naturezas – isso será visto com o decorrer da leitura da peça.

No original, a Ama emprega novamente o trocadilho; no momento em que Julieta diz “It is an honor that I dream not of”, a criada retruca, propondo uma homofonia de *honor* com *on her* ou *an hour*, cuja imagem nos remete a um homem sobre uma mulher, denotando a ideia do sexo, ou possivelmente um momento esperado para que o casamento aconteça. Além disso, a Ama tenta ganhar crédito sobre o fato de a jovem ter juízo por ter sido amamentada por ela, contudo, bem se sabe que a Ama em si não tem nada de juízo. Assim, seu discurso acaba se contradizendo. Em outras palavras, a Ama poderia dizer: “Se eu lhe desse esse elogio, também deveria estar me elogiando”.

A tradução de Nunes optou por usar “Honra” para propor uma ironia velada pela criada, ao passo que a tradução de Pennafort usou “Bem dito”, destoando do conteúdo irônico presente no texto-fonte, contudo, o restante da fala da Ama no texto de Pennafort permite que o espectador conheça a faceta da criada: repleta de malícia. A tradução de Nunes se desviou do texto-fonte, propondo que Julieta tivesse mais de uma ama de leite, embora preservasse o tom malicioso da criada.

O próximo fragmento diz respeito ao enaltecimento da figura de Páris por meio de metáforas. A tradução de Nunes parafraseou o sentido proposto no texto-fonte, ao passo que Pennafort optou por substituir cera (*wax*, no texto-fonte) por pintura, enaltecendo ainda mais a figura do conde. Enquanto a cera trabalha a moldura, a pintura suscita a contemplação de quem a vê.

A passagem diz respeito ao uso da imagem da flor, a qual não foi registrada na edição da tradução de Pennafort elencada para esse trabalho. Nunes traduziu conforme o texto-fonte, podendo ser oralizado e que surtirá melhor efeito em uma encenação. Para a Ama, Páris é um jovem demasiadamente bonito, ou seja, é o modelo de homem com quem Julieta deveria se apaixonar para se casar. Assim, a metafórica flor descreve Páris com atributos físicos notáveis, principalmente em questão de sexo, uma vez que ele é mais velho que a protagonista, denotando que é maduro nesse assunto.

Logo após a descrição poética de Páris por Senhora Capuleto, a Ama se vale do trocadilho inglês do verbo *grow*, que vai significar tanto crescer em ascensão social, como no sentido de engravidar. A tradução de Nunes optou pelo verbo *aumentar* e não se desviou do duplo sentido proposto no texto-fonte, ao passo que a escolha de Pennafort por *engrossar* não seria condizente, embora um dos sinônimos para esse verbo é aumentar – usado num primeiro momento na tradução de Pennafort e depois substituído por aquele verbo –, contudo, *engrossar* acaba sendo um léxico proveniente do domínio da culinária e/ou da fisiologia vocal, não correspondendo ao duplo sentido proposto por *aumentar*.

Por fim, o desfecho dessa cena é a fala da Ama sobre o desejo de felicidade dela para Julieta, vinculado ao sexo; em outras palavras, a criada aconselha a jovem ter ótimas noites – pensando o baile na companhia de Páris, dando a ideia de que ela se relacionará com ele e terá ótimos dias, em decorrência de ter desfrutado da noite. A tradução de Nunes optou por retirar o fragmento correspondente ao dia, porém, o duplo sentido ficou bem-posto em “Belas noites te almejo”, sem a necessidade do fragmento “sou sincera”.

A partir do cotejo entre as traduções com o texto-fonte é possível ver que o dramaturgo, segundo Elizabeth Ramos (2013), proporciona ao leitor/espectador esse contraponto dos personagens, o qual, em termos cênicos, estabelece uma peculiaridade a cada um deles em determinada situação. Dessa forma, em questão de humor, um trocadilho dessa natureza “muitas vezes, depende de quem fala e de quem é dirigida a fala, além do contexto e do tom da cena, evidentemente”. E em se

tratando da peça em questão, vemos que a Ama é menos sutil que a Senhora Capuleto, ou seja, a Ama expressa o humor verbal de forma bastante explícita (RAMOS, 2013, p. 96).

No tocante ao cotejo das traduções, vemos que cada tradutor optou por traduzir a oralidade da criada de acordo com seu projeto para com o texto shakespeariano, mas a tradução de Pennafort soube ser mais próxima do teor proposto. No entanto, ao pensarmos a contemporaneidade, seria necessária uma atualização da linguagem, dado o fato de que o uso da segunda pessoa do singular não seria tão bem receptivo às plateias de hoje. Além disso, se houvesse uma encenação com o uso das duas traduções como texto-base para a encenação, seria necessário reescrever fragmentos de uma e de outra para que houvesse uma tradução original tanto quanto às suas antecessoras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A exegese da literatura dramática de Shakespeare continua sendo um desafio, tanto para os tradutores literários quanto para os teatrais, dada a natureza complexa de cada uma dessas linguagens perante o texto, como também há de se levar em consideração o projeto do tradutor, se esse texto será destinado à leitura ou à encenação. No tocante à tradução teatral, evidentemente esse texto passará por uma série de modificações até chegar o momento da sua recepção na plateia. Na passagem do texto à cena, a oralidade é um elemento crucial, aliada à conjunção do gesto e dos demais componentes intrínsecos ao teatro, para dar melhor potencialização, melhor dizendo, carga dramática ao conteúdo a ser transmitido pelo ator.

Como esse trabalho enfocou a análise textual, a oralidade foi o elemento norteador dessa análise, cotejando uma leitura em voz alta, para melhor compreensão da dimensão do texto, permitindo-nos dizer que o texto de Pennafort soube resgatar esse elemento, mesmo que a sua estilística não soasse tão audível à nossa contemporaneidade, mas que possivelmente foi bem recebida no momento em que foi encenada.

Na tradução de Nunes, pode-se ver que o tradutor se preocupou mais com a escritura do que com a possível representação oral do seu texto, embora as suas traduções sejam as mais reeditadas em edições de bolso, ao contrário da de Pennafort, que mereceria uma reedição também, por ser a primeira tradução que se

tem conhecimento. No tocante ao humor da Ama, carregado de trocadilhos obscenos e ambiguidades, nota-se que cada tradutor opta por uma exegese segundo seu entendimento de um texto shakespeariano, podendo a de Nunes ser um texto encenável, desde que a companhia teatral soubesse realizar um trabalho satisfatório com a linguagem do tradutor.

Por fim, mas não menos importante, é imprescindível que, em se tratando de traduzir Shakespeare, como qualquer outro dramaturgo, a palavra e a oralidade precisam estar harmonizadas, e não uma se justapondo à outra, uma vez que o teatro permite a representação da palavra pela fala, criando uma palavra falada.

## REFERÊNCIAS

BOLOGNESI, M. F.. *Palhaços*. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

BOURNIER, L. O.. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

CULWELL, L. M.. The Role of the Clown in Shakespeare's Theatre. Disponível em: <https://extra.shu.ac.uk/emls/iemls/shaksper/files/ROLE%20CLOWN.txt>. Acesso em: 07 abr. 2020.

FILHO, E. B.. *O riso e suas técnicas no teatro*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

FORTUNA, M.. *A performance da oralidade teatral*. São Paulo: Annablume, 2000.

FORTUNA, M.. Intertextualidade para a Comunicação Eficiente: do texto dramático à performance do ator em cena. Trabalho apresentado no DT 6 – Interfaces Comunicacionais do XV Congresso de Ciências da Comunicação. Anais do XV Congresso de Ciências da Comunicação, Vitória, ES, 2010, pp. 1-15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2010/resumos/R19-0170-1.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2020.

FORTUNA, M.. KALLÍOPE: a musa grega da palavra transformada. Do texto escrito do dramaturgo à performance viva do ator em cena. Diálogos Entre–Mentes. In: SIMÕES, D. (org). *Diálogos Intersemióticos*. Volume 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, p. 196-207.

FURNESS, H. H.. *Shakespeare – A New Variorum: Romeo and Juliet*. 14<sup>th</sup> ed. Philadelphia: J. B. Lippincott, 1913.

HUDSON, H. N.. *Shakespeare's Romeo and Juliet*. With introduction, and notes explanatory and critical. Boston: Ginn & Company, 1887.

LUIZ, T. M.. A tradução de humor no teatro. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 40, nº 1, p. 91-109, jan-abr, 2020a.

LUIZ, T. M.. *O humor dos coveiros de Hamlet em tradução comparada*. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020b.

LUIZ, T. M.. O corpo erotizado e o casamento metaforizado em *Romeu e Julieta*. In: LOPES, M. A. P.; BERNARDES, E. S. (orgs). *Corpos, sujeitos e discurso: identidades ressignificadas*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020c, p. 189-206.

LUIZ, T. M.; CAMILOTTI, C. P.. Um estudo do humor da Ama de *Romeu Julieta* nas traduções de Bárbara Heliodora e Beatriz Viégas-Faria. *Belas Infiéis*, Brasília, v. 7, n. 2, p. 9-26, 2018.

MARTINS, M. A. P.. A tradução dos jogos de palavras shakespearianos: o caso de *A Megera Domada*. In: CAMATI, A. S.; MIRANDA, C. A; (orgs). *Shakespeare sob múltiplos olhares*. 2ª edição. Curitiba: Editora da UFPR, 2016, p. 287-314.

O'SHEA, J. R.. Uma tradução anotada de *Antony and Cleopatra*: propósitos e procedimentos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 181-196, jan. 1996.

POZAS, M. T.; MONTALT I RESURRECCIÓ, V.; PIORNO, P. E.. Traducir a Shakespeare. La palabra del actor. *Trans. Revista de traductología*, Málaga, núm. 13, p. 43-55, 2009.

PIORNO, P. E.. *Teatro y traducción: aproximación interdisciplinaria desde la obra de Shakespeare*. 1 ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.

RAMOS, E.. A tradução da obscenidade em *Romeu e Julieta*. *Tradução em Revista*, Rio de Janeiro, vol. 14, p. 88-99, 2013.

SHAKESPEARE, W.. Romeo and Juliet. In: JOWETT, J.; MONTGOMERY, W.; WELLS, S.; TAYLOR, G. (eds). *The Oxford Shakespeare: The Complete Works*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 369-400.

SHAKESPEARE, W.. *Romeu e Julieta*. 3ª ed. Tradução de Onestaldo de Pennafort. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1956.

SHAKESPEARE, W.. *Romeu e Julieta*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Coleção Shakespeare de Bolso, 12. São Paulo: Peixoto Neto, 2017.

SHAKESPEARE, W.. *Romeu e Julieta*. Tradução de Onestaldo de Pennafort. Adaptação de Cacá Brandão. 1ª ed. Coleção Espetáculos do Galpão. Belo Horizonte: Autêntica/ PUC Minas, 2007.

SILVA, D. M.. O tipo cômico: construção dramatúrgica, atorial e cênica. *Repertório Teatro & Dança*, Salvador, ano 8, n. 8, p. 28-33, 2005.

WELLS, S.. *Oxford Dictionary of Shakespeare*. Oxford: Oxford University Press, 1998.



## **CORRESPONDÊNCIAS E GUERRAS: MISTERIOSO TRAJETO PARTE O EXISTIR**

Marcelo Calderari Miguel <sup>1</sup>

Breve,  
Semibreve,  
Muito breve é a vida.  
Às vezes, é um concerto de sonhos  
Outras vezes, é um descompasso de alegrias  
Muitas outras, são delírios,  
Poucas revelam a magia.

Vida longa,  
Correspondência breve...  
Muita arte marca a sina.  
Queria que fosse grandeza,  
Queria tivesse menos guerras.  
Pouco a pouco finda as fantasias,  
Num misterioso trajeto parte o existir.  
Pela tangente lógica da ciência,  
Deflagra a sutil blindagem.

---

<sup>1</sup> Experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Processos de Disseminação da Informação. Atua em núcleos de Informação e Ação Cultural nas dimensões de gestão comunitária e tecnológica. Áreas de interesse: Comportamento Informacional; EAD e Tecnologias Educacionais; Estudo de Usuários em Unidades de Informação; Ontologias; Memória, Museus e Patrimônio; Políticas Públicas e Sociais; Processo de Desenvolvimento de Serviços; Representação e Recuperação da Informação e do Conhecimento; Tratamento Cognitivo da Informação; Usos Políticos Da Memória. E- mail: marcelocalderari@yahoo.com.br.

# *Noite: com alegria ou alegoria?*

Islane Silva de Sousa<sup>1</sup>

Noite escura  
Pura  
Obscura  
Traz a doçura?  
Ou leva à loucura?  
Noite insegura  
Sem censura, se desfigura  
Oh noite, sombria  
Tão fria  
Com maestria  
Causa euforia  
Traz a alforria  
...dos solitários  
Com alegria ou alegoria?

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Pedagogia- EPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA/ Caxias- MA, Graduação em Licenciatura Plena em Letras: Português e Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo- IESM / Timon- MA; Pós- graduada *lato sensu* em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Maurício de Nassau- UNINASSAU. E-mail: islame-sousa@hotmail.com.

# *Antiga arte de amar...*

Sandra Maria Souza de Carvalho <sup>1</sup>

Imagens dos meus caminhos e descaminhos...  
Num passe de mágica, naveguei...  
Atravessei mares, dores, amores, dissabores...  
Atravessei a vida!  
No meu mundo...sucumbi!  
Atravessei sonhos...

Minha sina?  
Para falar a verdade não sei...  
Naveguei corações e me enamorei!  
Dos teus lábios, olhares?  
Não sei...

Naveguei em instantes...  
Entre a magia e o impulso, fiquei...  
Pensamentos... Paixões?  
Na antiga arte de amar...  
Me encontrei!!!

---

<sup>1</sup> Cursando Letras pela Faculdade Multivix. Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Especialista MBA em Biblioteconomia pela Faculdade Alfa América. Normalização em Trabalhos Acadêmicos, Gestão da Informação, Escritora e Poetiza Sonhadora e Apaixonada pela arte do Encantamento. E-mail: sandramsc@hotmail.com.

# *Dádiva Divina*

Milena Geisa Dos Santos Martins <sup>1</sup>

Quando *Pathos* é adorada,  
o fluído fecundo deságua  
pela fonte sagrada.  
Assim, é concedida a entrada  
do tributo mítico.  
Que, quando aceito  
pelo núcleo vivificante da deusa,  
reverbera-se na mais  
extraordinária magia (re)encarnada  
após o ciclo completo  
das nove luas cheias:  
a Dádiva Divina,  
o Milagre da Vida.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Integra, como pesquisadora e analista de mídias sociais, o grupo de pesquisa: Dinâmicas Territoriais, Cultura e Religião (CRELIG). E-mail: milenamartins18@gmail.com.

## *Poucas palavras*

Marcelo Souza Marques <sup>1</sup>

Dos olhos verdes,  
Do olhar suave,  
Das poucas palavras,  
Só leves lembranças.

Suficiente, talvez,  
Seria contemplar,  
Desejando,  
O olhar que encanta.

De longe,  
A procuro.  
Em conversas soltas,  
A encontro.

(Re)encontro!  
Poucas palavras...  
Desejo?  
Os olhos verdes!

---

<sup>1</sup> Cientista Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pelotas. Cursa o doutorado em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde integra Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento (GPACE-UFRGS), coordenado pelo Professor Dr. Marcelo Kunrath. Na UFES, compõe o Grupo de Pesquisa Núcleo Participação e Democracia (NUPAD-UFES), coordenado pela Professora Dra. Euzeneia Carlos, e integra a Equipe de Editores da Revista Simbiótica, periódico do qual participa desde o seu lançamento, em 2012. E-mail: marcelo.marques.cso@gmail.com.