



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

**07, 08 e 09 de DEZEMBRO de 2020**

## **CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS**

Organização:  
**Jhony Skeika**



**SETEDI**

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**07, 08 e 09 de DEZEMBRO de 2020**

**CADERNO DE  
RESUMOS  
EXPANDIDOS**

Organização:  
**Jhony Skeika**

**ISSN**

**2596-1616**

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Informações, normas e demais publicações:  
<https://ppgeluepg.wixsite.com/setedi2020>

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação:  
Jhony Adelio Skeika

Organização:  
Jhony Adelio Skeika

S471 Seminário de Teses e Dissertações - SETEDI: (4: 2020, Ponta Grossa-PR);

Cadernos de resumos expandidos do IV Seminário de Teses e Dissertações e I Seminário Internacional de Teses e Dissertações, 07 a 09 de dezembro de 2020. Jhony Skeika. (Org.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX/PPGEL; Lettres Sorbonne Université, CRIMIC/CRITIC, 2021.

ISSN: 2596-1616  
<https://ppgeluepg.wixsite.com/setedi2020>

1. Formação acadêmica – estudos da linguagem. 2. Produção acadêmica – pós-graduação. 3. Formação - pesquisador. I. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. II. Skeika, Jhony (Org.). III. T.

CDD: 800

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos – CRB9/986



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## APRESENTAÇÃO

O **SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES** – SETEDI do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem o objetivo de criar espaços – virtuais – de discussão e de encontro de discentes e docentes dos Estudos da Linguagem, a fim de trocar experiências de pesquisa em nível de mestrado e doutorado. O SETEDI também busca divulgar as produções acadêmicas e promover debates com a comunidade universitária, pois entende que a partilha de conhecimentos entre pesquisadores/as convidadas/os (nacionais e estrangeiros) e os/as alunos/as em processo de escrita de dissertação e de tese é uma oportunidade de grande impacto positivo na formação acadêmica desses/as pesquisadores/as.

Pensando nisso, o evento reunirá, de um lado, professoras/es comprometidas/os com a pesquisa acadêmica e, de outro, discentes que estão vivendo uma experiência determinante em suas carreiras profissionais: o processo de redação e submissão de um texto dissertativo a uma banca avaliadora. Além disso, no SETEDI, os/as alunos/as terão a oportunidade de expor publicamente seus trabalhos antes das avaliações oficiais (qualificação e defesa) e de conhecer os trabalhos de seus colegas e de outros pesquisadores, criando e fortalecendo laços de pesquisa.

O SETEDI também propõe a aproximação dos/as atuais alunos/as do PPGEL e os/as egressos/as, possibilitando que estes/as (muitos/as professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior em diferentes instituições) apresentem suas dissertações já defendidas, divulgando as pesquisas realizadas nos 10 anos de existência deste Programa de Pós-Graduação, inicialmente chamado de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (2010). Além de criar espaços de discussão teórico-prática na área dos Estudos da Linguagem, o SETEDI 2020 também propõe que os/as professores/as e alunos/as da UEPG dialoguem com a comunidade externa, principalmente pesquisadores/as estrangeiros/as e professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior, estabelecendo um intercâmbio de informações e



## **IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

### **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

---

experiências entre os diversos sujeitos que constroem o conhecimento científico na comunidade acadêmica, nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O SETEDI 2020, evento remoto e gratuito, tem como público-alvo, além dos/as alunos/as da pós-graduação que estão no processo de escrita acadêmica, os/as alunos/as da graduação, que desejam ingressar no mestrado, acreditando que as diversas discussões e atividades do evento possam colaborar em suas escolhas teórico-metodológicas no momento da construção do projeto de pesquisa, além de aproximá-los aos/as professores/as do PPGEL, conhecendo as linhas de pesquisa e as possibilidades temáticas de investigação.

De forma especial, em 2020, a IV edição do SETEDI objetiva promover e discutir a internacionalização dos Estudos da Linguagem. Dessa forma, respeitando o distanciamento social imposto pela pandemia covid-19, acolhe pesquisadores/as estrangeiros/as (mestres/as, doutores/as, mestrandos/as e doutorandos/as), além de trabalhos de brasileiros/as apresentados em língua estrangeira ou indígena. Acreditamos que a experiência de diálogo entre instituições de ensino superior nacionais e internacionais possa ser muito significativa no processo de formação desses/as pesquisadores/as, promovendo intercâmbios acadêmicos e culturais.

Com base nisso, em parceria com o Centro de Pesquisas Interdisciplinares sobre os Mundos Ibéricos Contemporâneos (CRIMIC) da Sorbonne Université (França), o SETEDI 2020 também acolherá em sua programação um evento temático em homenagem aos 100 anos de nascimento da escritora Clarice Lispector: COLÓQUIO INTERNACIONAL DEVIRES CLARICEANOS, com mesas-redondas com pesquisadores/as nacionais e internacionais discutindo um pouco sobre a intensa vida e obra dessa autora tão significativa para a literatura brasileira e mundial. Essa parceria entre o PPGEL e o CRIMIC se estende também aos/as estudantes de pós-graduação e demais pesquisadores vinculados à Sorbonne Université e outras universidades estrangeiras, que desejam apresentar suas dissertações e teses concluídas ou ainda em andamento.

100 anos de Clarice Lispector, 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem: muitos motivos para comemorar. Por isso, o IV SETEDI – primeira edição internacional do seminário – pretende retomar, estreitar e iniciar novos laços de pesquisa, promover intercâmbios acadêmicos e culturais, além de divulgar, por meio da publicação de resumos expandidos e artigos científicos, as dissertações e teses desenvolvidas na área dos Estudos da Linguagem da UEPG, da Sorbonne e de outras instituições de ensino superior estrangeiras.



## SUMÁRIO

<b>EM SURDINA (1933), DE LUCIA MIGUEL PEREIRA: UM ESTUDO SOBRE CORPO E EXÍLIO</b> Allyne Urbanski .....	9
<b>POR UM MODELO CAÓTICO DE DESEMPENHO: PRIMEIRAS REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS</b> Ana Letícia Carneiro de Oliveira.....	17
<b>TWO-TIME LESSON PLAN: THE RELATIVITY BETWEEN THE TEACHING AND LEARNING SYSTEMS</b> Bhianca Moro Portella .....	26
<b>A CONSTRUÇÃO DO FANTÁSTICO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS EM <i>ANOTHER</i></b> Brenda Stephanie de Araújo Antunes .....	33
<b>A LITERATURA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR</b> Camyla Aparecida Mello Ferreira .....	38
<b>UMA ABORDAGEM SOCIOSSEMIÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE RAÇA EM IMAGENS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA</b> Carla Fernanda Stumpf Murialdo .....	47
<b>A POLIDEZ E A (IM)POLIDEZ NAS REDES SOCIAIS</b> Daiane Pereira Xavier .....	56
<b>MULHERES ALTERADAS: A REPRESENTAÇÃO PERFORMATIVA DA MULHER SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA</b> Daniele Aparecida Barbosa Zenz.....	62
<b>ÁFRICA EM CORPOS – CORPOS EM ÁFRICA: AS RELAÇÕES ESPACIAIS NO ROMANCE <i>A COSTA DOS MURMÚRIOS</i>, DE LÍDIA JORGE</b> Fatima Ruvinski-Kuzma .....	68
<b>PEÇAS DE UM MOSAICO: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E AGÊNCIA – UM ESTUDO DA NARRATIVA DE JOVENS DE PONTA GROSSA - PR SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL</b> Giuvane de Souza Klüppel.....	76
<b>O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A IDENTIDADE ESLAVA EM DESCENDENTES DE IMIGRANTES POLONESES NUMA COMUNIDADE DO INTERIOR DO PARANÁ</b> Heloisa Kosinski.....	84



# IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

<b>HOMO MACHINA: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL HUMANA</b> Henrique Barbosa Borgato.....	92
<b>POSSIBILIDADES PARA ALÉM DA TRÍADE INFÂNCIA-ESCOLA-LINGUAGEM</b> Jessé Ricardo Stori de Lara (UEPG).....	97
<b>UMA LEITURA PÓS-COLONIALISTA NOS CONTOS INFANTO-JUVENIS ‘O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA’, ‘A MENINA DO FUTURO TORCIDO’ E ‘O RIO DAS QUATRO LUZES’, DE MIA COUTO</b> Karolina Ferreira Bicalho.....	106
<b>APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) COMO PROPOSTA PARA O ENSINO CRÍTICO – REFLEXIVO NAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA LÍNGUA ESPANHOLA</b> Letícia Camargo Almeida.....	108
<b>VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> Lilian Aparecida de Moura.....	117
<b>PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E O LETRAMENTO-RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS</b> Luara Rodrigues Real.....	125
<b>PRECONCEITO LINGUÍSTICO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E POSICIONAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE ANÁLISE DE MEMES E COMENTÁRIOS DE MEMES</b> Mayara do Rocio Lima Gaspar.....	133
<b>DO FANTÁSTICO À POLIFONIA EM CONTOS DE JULIO CORTÁZAR</b> Midori Nancy Arasaki Chang.....	139
<b>LOUCURA E SÁTIRA EM <i>EL LICENCIADO VIDRIERA</i></b> Murilo Roberto Sansana.....	148
<b>INVESTIGANDO AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS EM CONTEXTOS DIASPÓRICOS: UMA ANÁLISE DO ROMANCE <i>AMERICANAH</i>, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE</b> Natacha Iria Pereira Lopes.....	157
<b>O FOCO OBLÍQUO DA MEMÓRIA: O AUTOR DE LITERATURA NA OBRA DE LOBO ANTUNES</b> Ramon Felipe Ronchi (UEPG).....	162
<b>DESCONSTRUÍDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA DISCUSSÃO COM OS ALUNOS DE LETRAS DA UEPG E SUAS ATITUDES PERANTE O CURRÍCULO</b> Rictor de Oliveira Dantas.....	172



# **IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

---

<b>EM BUSCA DE POSSIBILIDADES OUTRAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA</b> Rodrigo Freitas C. de Oliveira .....	179
<b>A MORTE COMO ANTAGONISTA: A PERSONIFICAÇÃO E O UNIVERSO DA MORTE NAS OBRAS <i>AS PARCEIRAS</i> E <i>EXÍLIO</i>, DE LYA LUFT</b> Taís Almeida de Camargo (UEPG) .....	193
<b>QUESTÕES DE GÊNERO EM "AS ALEGRIAS DA MATERNIDADE" DE BUCHI EMECHETA</b> Tamires Dias Mendes Carmo.....	202
<b>MAURA LOPES CANÇADO E NELLIE BLY: NARRATIVAS NO HOSPÍCIO</b> Vitoria Alessandra Azevedo (UEPG).....	207



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

**EM SURDINA (1933), DE LUCIA MIGUEL PEREIRA:  
UM ESTUDO SOBRE CORPO E EXÍLIO**

Allyne Urbanski<sup>1</sup>

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma reflexão crítica a respeito do romance *Em Surdina* (1933), de Lúcia Miguel Pereira. Analisaremos a recusa da protagonista Cecília em submeter-se ao destino reservado à maioria das mulheres no início do século XX: o casamento. A partir dos pressupostos teóricos de Elizabeth Grosz (2000) e Jean Luc-Nancy (1996 – 2000), desenvolveremos uma reflexão sobre a significação dos corpos, especialmente do corpo feminino e o retraimento de todos os seus sentidos em um sentido só. Ainda segundo Nancy, buscaremos compreender o Exílio como existência e a escrita e a literatura como forma de tocar o corpo.

## Percursos e trajetórias

Quando observamos a obra ficcional de Lucia Miguel Pereira, de uma maneira panorâmica, dois pontos comuns ficam evidentes em cada um de seus romances. O primeiro deles é que cada obra traz como protagonista uma mulher, que descobre e reflete acerca do papel social reservado para si; o segundo ponto, por sua vez, diz respeito à sociedade em que essa mulher está inserida: o núcleo familiar burguês. Nenhum de seus quatro romances foge a essa regra. Gotlib (2003) explica que essa estrutura romanesca está diretamente relacionada à experiência de vida da autora – sua formação e educação em ambiente católico, fechado e severo; seu casamento com o historiador Otávio Tarquínio

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Profa. Dra. Keli Cristina Pacheco. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: allyne.urbanskii@gmail.com



de Souza; sua grande atividade intelectual como escritora e crítica literária. Inserida neste meio, a autora percebe e reflete sobre os papéis sociais, bem demarcados, que eram reservados à mulher burguesa do início do século XX.

Considerando, então, que seus romances trazem marcas dessa formação, o primeiro capítulo da pesquisa desenvolvida tem por objetivo realizar um resgate histórico tanto dos dados biográficos da autora, quanto do contexto social em que seus romances foram publicados. Segundo Luiz Bueno (2006), a década de 30 foi um momento próspero, mas conturbado, da literatura brasileira, no qual a geração de intelectuais sentia-se compelida a assumir um posicionamento claro: a extrema direita ou a extrema esquerda, e não se admitiam meios-termos. Naturalmente, essa polarização ideológica teve os seus reflexos na crítica e produção literária da época, criando-se, também, uma divisão acentuada entre os romances que eram publicados. Surgiam, então, duas vertentes de romances: a social e a psicológica. Em nossa pesquisa, percebemos que uma das problemáticas dessa divisão foi a crença de que os romances da vertente regional/social exerciam certa superioridade aos ditos intimistas, pois presumia-se que nestes houvesse um certo distanciamento do escritor com relação à realidade brasileira. Esses romances passaram a assumir um caráter marginal e criou-se uma tendência, por parte da crítica, em valorizar as obras de acordo com o tema que tratavam. Assim, observamos que a marginalização da ficção de caráter mais intimista pode ser uma das hipóteses que explicam a pouca visibilidade da obra ficcional de Lúcia Miguel Pereira.

Tendo em vista que o presente trabalho tem por objetivo principal a análise da ficção de Lucia Miguel Pereira, e nela identificamos - mesmo que não através de uma militância explícita - um esforço em abordar questões relacionadas ao papel reservado à mulher na sociedade brasileira, julgamos importante situá-lo no caminho percorrido pelas ideias feministas no Brasil. Através de um breve resgate histórico, buscamos examinar quais bandeiras eram pauta de debates, em nossa sociedade, antes e depois da publicação de seus romances. Assim, é possível perceber como esses movimentos ecoaram na produção ficcional da autora.

Para traçar este percurso, tomamos por base a consistente pesquisa realizada por Constância Lima Duarte, no artigo *Feminismo e Literatura: discurso e história* (2003). Em seu trabalho, a autora identifica quatro ondas feministas, no Brasil, até a década de setenta,



indo além das três ondas propostas, usualmente, pela maioria dos discursos, que dão ênfase à luta pelo sufrágio na década de 30 e às questões de alteridade, diferença sexual e opressão cultural das mulheres, colocadas em foco na década de 70. De fato, foram esses os períodos mais expressivos, mas é importante observar, também, as lutas precedentes e aquelas que ocorreram entre um período e outro. Assim, ainda no capítulo 1, percorremos as quatro ondas mencionadas por Duarte (2003) e fazemos considerações a respeito da crítica feminista, a questão do cânone literário e o posicionamento de Lucia Miguel Pereira com relação a essa questão.

Não podemos deixar de notar que o papel da autora diante desse assunto é, no mínimo, peculiar, já que ela ocupa dois lados de uma mesma moeda: sua obra ficcional é desvalorizada, porém, ela mesma, como crítica literária, em sua *Prosa de Ficção* (1957) relega a produção de autoria de mulheres (SCHMIDT, 2017, p. 155). No entanto, ao considerarmos os apontamentos críticos de Lúcia Miguel Pereira, presentes no artigo *As Mulheres na Literatura Brasileira* (1954), bem como a construção de suas personagens, em sua obra ficcional, é nítido que a autora estava empenhada em tecer uma discussão que expusesse uma estrutura patriarcal, na qual há uma constatação da fragilidade da relação dicotômica entre o masculino e feminino, pois o masculino representaria a regra, o universal e o autônomo, em oposição ao feminino, que se construiria em subordinação. Apesar disso, a autora nunca se declarou feminista: “nunca o fui, e já agora nem caberia sê-lo, que não resta muito a reivindicar” (PEREIRA, 1954, p. 24 apud. ROCHA, 2010, 59).

### ***Em Surdina***

O segundo romance da autora, *Em Surdina*, publicado em 1933, é dividido em 20 capítulos e parece desenvolver e aprofundar um tema que já havia sido pincelado no primeiro romance da autora, *Maria Luísa*, também de 1933: o casamento. Aos 22 anos, Cecília, moça de classe média alta, começa a sentir as pressões da família e da sociedade para que aceite se casar e constituir seu próprio lar. A menina, no entanto, começa a se questionar filosoficamente sobre o que seria “viver” ou “existir” e tem dificuldades para alcançar uma resposta. Começaria a vida apenas no momento do seu casamento? Ou seria protagonista da própria existência através independência conquistada pelo trabalho?



Notamos que a autora desenvolve certas estratégias literárias para construir uma reflexão crítica a respeito do papel social que a mulher ocupava na sociedade e o quanto seus caminhos eram restritos. O enredo de *Em surdina* apresenta mulheres solteiras, como Cecília, mostra a decadência da instituição matrimonial com a trama de Heloísa e expõe a invisibilidade e marginalização daquelas que nunca se casaram, como Dona Sinhazinha. Diante do destino de cada personagem, Lucia Miguel Pereira busca ilustrar que não há uma saída, pois cada uma dessas opções reflete algum tipo de opressão e domínio por parte do patriarcado.

### O corpo e suas significações

Através de trechos da obra literária estudada, observamos que as mulheres tinham a sua liberdade limitada, unicamente, pelo fato de serem mulheres. Isto é, seus corpos femininos possuem significações diferentes das dos corpos masculinos. Para aprofundar essa discussão, recorreremos aos estudos de Jean Luc Nancy, que busca teorizar o corpo em sua obra *Corpus*, publicada em 2000.

Ao aprofundar a reflexão a respeito de corpos estrangeiros, Nancy discorre:

[...] Corpos golpeados, gravados, marcados, talhados em microssomos, em constelações: ignorantes do desastre. Estranhos corpos estrangeiros, poupados à pesagem de sua nudez, destinados a concentrarem-se neles próprios, sob as suas peles saturadas de sinais, **até que todos os sentidos se retraíam num só sentido**, insensível e branco, corpos libertados-vivos, pontos puros de uma luz que se ejacula toda em si própria. (NANCY, 2000, p. 09).

Ao refletirmos a respeito deste trecho, tomamos a liberdade associá-lo aos corpos que não condiziam com os padrões da ideologia nazista, durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. Homens e mulheres condenados à tortura e à morte, unicamente, pela natureza atribuída a seus corpos: judeus, negros, ciganos, deficientes físicos e mentais, homossexuais, etc. Corpos nascidos em determinado contexto, determinado espaço ou portadores de determinada característica, e que por isso mereciam a morte. No entanto, esses corpos são complexos, cada um, uma natureza completamente diferente da natureza de seus semelhantes: dores, anseios, perspectivas... No entanto “**todos esses sentidos se retraíam num sentido só**” – o sentido de corpos marginalizados destinados a morrer.



A discussão que buscamos tecer em relação ao corpo feminino pode caminhar em direções semelhantes. É evidente que estamos longe de equiparar as indiscutíveis atrocidades do nazismo à opressão experienciada pelas personagens mulheres burguesas de Lúcia Miguel Pereira. O ponto em que queremos chegar é que corpo e subjetividade são conceitos complexos. Não existe uma essência que defina a alma feminina, ou defina o que é ser mulher. No entanto, a obra de Lúcia Miguel Pereira nos ilustra que, no início do século XX, **todos os sentidos atribuídos ao corpo feminino se retraíam num sentido só** e por isso, neste contexto, esses corpos consolidam-se, também, como corpos marginalizados cujo destino é restrito.

Nancy ainda observa que o corpo é um lugar de existência que “não está cheio nem vazio, não tem fora, nem dentro, assim como não tem partes nem totalidade, funções ou finalidade. Sem pés nem cabeça em todos os sentidos, se assim se pode dizer” (NANCY, 2000, p. 15). Para o filósofo, “o corpo *dá lugar* à existência. E dá lugar, muito precisamente, ao facto de que a existência tem por essência não ter nenhuma essência” (NANCY, 2000, p. 16). A personagem Cecília pode ser encarada com a representação deste raciocínio. Ela não está em uma busca pelo casamento a qualquer custo, como o esperado pela sociedade. Não se importa em ser taxada como a “tia solteirona”, desde que siga seus próprios princípios. Porém, a convenção social de que a mulher do início do século deveria portar-se como a “Fada do lar”, era muito forte. Homens e mulheres eram (e ainda são) impelidos a reproduzir e agir de acordo com os papéis sociais que lhes foram ensinados e impostos por toda a vida. É, justamente, a essa conclusão que Nancy chega em suas reflexões. O corpo de cada ser não carrega *dentro* de si uma significação fixa, obrigatória e específica. O movimento é o contrário: os sentidos vem de *fora*, do *limite* - Isto é, são atribuídos aos corpos. Para o filósofo,

A significação, a tradução, a interpretação, não vem em primeiro, mas sim este *limite*, este bordo, este contorno, esta extremidade, este plano de exposição, esta cor-sujeito local que pode contrair-se, concentrar-se, tender para a inextensão de um ponto, de um centro de si, e simultaneamente distender-se, estender-se, ser atravessada de passagens, de partilhas. Só isto pode fechar ou abrir espaço para as interpretações. (NANCY, 2000, p. 24).



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Se a identidade consolida-se através de falas, olhares, reações e generalizações externas, a verdadeira subjetividade acaba sendo aprisionada, limitando-se às características do corpo físico. Portanto, pensamos, também, o corpo como lugar de exílio. Nancy, em *La existencia exiliada* (1996), ao buscar entender o que é o exílio, afirma que, de acordo com a visão dominante, o exílio é um movimento de saída do próprio: “[...] fuera de la propiedad en todos los sentidos y, por lo tanto, fuera del lugar propio como lugar natal, lugar nacional, lugar familiar, lugar de la presencia de lo propio en general.” (NANCY, 1996 p. 01).

Porém, dentro dessa visão dominante, o autor problematiza a tradição Greco-judaico-cristã que reproduz uma visão dialética e paradoxal de exílio. Por um lado, o exílio é definido como desgraça, como os exílios políticos daqueles que deixam sua terra e o seu próprio, para não mais regressar. Já por outro lado, na perspectiva religiosa, é visto como benesse. A morte como exílio seria o retorno para Deus e a redenção final. A potência da vida é, portanto, diminuída, pois seria um momento de mera passagem. Nancy, no entanto, não acomoda-se com nenhuma dessas definições, mas tenciona encontrar, em suas reflexões, uma noção que não diz respeito a nenhuma delas, uma terceira via.

Para o filósofo, o exílio não é um movimento para o *fora*, pois esse movimento para fora implicaria ter um dentro, um próprio, para onde fosse possível retornar. O exílio é a própria existência. Nancy ainda vai além, e não considera que a identidade esteja em exílio dentro de si mesma, mas que seja a identidade o exílio, propriamente. O exílio é uma parte do próprio: “De ahí que no se trate de estar "en exilio em el interior de sí mismo", sino ser sí mismo un exilio: el yo como exilio, como apertura y salida, salida que no sale del interior de un yo, sino yo que es la salida misma.” (NANCY, 1996, p. 03 e 04).

A personagem Cecília, ao não se identificar totalmente com as outras mulheres de sua sociedade, torna-se diferente delas. A sua individualidade a coloca em exílio dentro de si mesma – porque sua consciência recusa-se a se submeter às significações que são esperadas e interpretadas a partir de seu corpo feminino. No entanto, essas características, que a tornam diferente das demais, são partes de seu ser, de sua subjetividade. A identidade de Cecília, portanto, é o seu exílio.

É importante destacar, ainda, que Cecília recusa o casamento, mas ainda é obrigada a viver de acordo com as estruturas sociais preconceituosas de sua época. Por isso, se seu



corpo feminino não pode mais ser significado como a esposa fada do lar, passa a ser interpretado como a filha, irmã e tia servil e solteira, que, por não ter seu próprio lar para gerir, é obrigada a servir ao pai e aos irmãos.

O fechamento da narrativa nos deixa claro que, mesmo que a mulher do início do século XX se recusasse a se submeter a certos padrões e estruturas, ela acabava caindo em outros padrões equivalentes: não havia uma saída.

### Considerações finais

Ao escrever o corpo, a literatura torna-se um instrumento para tocar o corpo. Em certo ponto de sua reflexão, Nancy fala sobre a ideia de “*escrever o próprio corpo, não a corporeidade, mas o corpo.*” (NANCY, 2000, p. 09). O autor afirma que há uma necessidade, uma urgência nisso, já que apenas um terço ou um quarto dos corpos do mundo circulam com uma mínima dignidade. No entanto, o resto, a grande maioria, é formada por corpos esfomeados, abatidos, maltratados, preocupados. Corpos cada vez mais numerosos e sempre a se multiplicar. É preciso olhar para esses corpos que vivem na extremidade. Portanto, para Nancy, o ato de escrever é tocar a extremidade. O autor ainda afirma que é necessário tocar no corpo ao invés de significá-lo ou obrigá-lo a significar. “Escrever não é significar. [...] O Tocar no corpo está a acontecer sempre na escrita.” (NANCY, 2000, p. 11)

Ora, a escrita tem o seu lugar no limite; e se lhe acontece portanto qualquer coisa, é simplesmente o *tocar*. Tocar o corpo (ou antes, tal e tal corpo singular) *com o incorpóreo do “sentido”*, e assim *tornando o incorpóreo tocante*, ou fazendo do *sentido* um toque. (NANCY, 2000, p. 11)

Lúcia M. Pereira toca a natureza de seu corpo com a sua escrita, pois expõe as limitações do corpo feminino no início do século XX. Dessa maneira, através da escrita, inscreve-se o corpo para fora do texto, pois a literatura faz com que suas palavras ressignifiquem de maneiras infundáveis, de acordo com cada leitura, de cada leitor que a realiza. O corpo, então, não significa mais uma queda, no sentido cristão de que o corpo teria decaído do céu, e estaria sempre manchado pelo pecado, fazendo oposição ao espírito. A literatura leva o corpo para um novo limite, um novo bordo externo, através da leitura que se faz dele, sem que nada o possa de novo fechar. O corpo, portanto, não mais



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

vive na solidão e na angústia. Através da literatura, ele é partilhado com multidões de outros corpos e multidões de lugares: pontos de tangência, contatos, intersecções, deslocamentos. Assim, se somos incapazes de acessar o ser de outras pessoas, através da literatura, somos capazes de acessar uma variedade de diferentes perspectivas e significações de um ser. A literatura não resolve o problema dos corpos isolados e essencializados. Mas expõe o problema para que multidões de corpos pensem, identifiquem-se e repensem o modo como interpretam e significam os corpos de seus semelhantes e de seus não-semelhantes.

### Referências

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Edusp; Campinas: Editora Unicamp, 2006.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Revista de Estudos Avançados, São Paulo, v. 49, p. 81-90, 2003.

GOTLIB, Nádia Batella. **A literatura feita por mulheres no Brasil**. In. Refazendo nós: ensaios sobre mulher e literatura/ organização e apresentação de Izabel Brandão e Zahidé L. Muzart. Orelhas de Constância Lima Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

GROSZ, Elizabeth. **Corpos Reconfigurados**. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 15, UNICAMP, 2000.

NANCY, Jean-Luc. **Corpus**. Trad. Tomás Maia. Lisboa, 2000.

PEREIRA, Lucia Miguel. **Ficção Reunida**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

ROCHA, Izaura Regina Azevedo. **Crítica, romance e gênero: uma perspectiva convergente da obra de Lucia Miguel Pereira**. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Descentramentos/convergências: ensaios da crítica feminista**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **POR UM MODELO CAÓTICO DE DESEMPENHO: PRIMEIRAS REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS**

Ana Letícia Carneiro de Oliveira<sup>1</sup>

### **Introdução**

Dentro da perspectiva aqui apresentada, propomos o estudo, reflexão e desenvolvimento do que Larsen-Freeman (1997) postulou como *modelo dinâmico de desempenho*. Para tanto, apresentamos os seguintes passos de pesquisa: 1) estudo teórico-reflexivo de diferentes correntes que discutem o fenômeno do desempenho (mesmo com o uso de terminologias similares) – nos campos da Filosofia da linguagem, Linguística, Linguística Aplicada, Antropologia, e Sociolinguística, com autores como Bakhtin (2008 [1981]), Saussure (2012 [1916]), Chomsky (1965), Halliday (1978), Hymes (1971, 1972), Brumfit (1984), Widowson (1991 [1978]), Krashen (1981), Labov (2008 [1975]), Larsen-Freeman (1997, 2003, 2008, 2017), van Lier (1995) e Swain (2005; 2006) – produzindo um mapa conceitual, para que se possa compreender o desenvolvimento de um modelo caótico de desempenho; 2) com base nos estudos sobre a autopoiese (MATURANA e VARELA, 2006, 2010) e o agenciamento humano (no espectro da complexidade; LARSEN-FREEMAN, 2019), refletir sobre como essas perspectivas teóricas podem assumir o papel de pilares no desenvolvimento do modelo de desempenho proposto.

Entendemos que esta pesquisa se faz importante uma vez que um dos elementos primordiais da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Língua (ACEAL) (BORGES; PAIVA, 2011; BORGES, 2015) – o foco no desempenho individual do aprendiz

---

<sup>1</sup> Acadêmica de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Ferreira do Vale Borges da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: analeticia.uepg@gmail.com



para se alcançar as competências da linguagem<sup>2</sup> – ainda não teve um desenvolvimento amplo, como também não há discussões e reflexões a respeito de um modelo caótico de desempenho (como ora enfatizado por Larsen-Freeman), dentro dos estudos da Linguística Aplicada nos moldes propostos neste trabalho.

### Metodologia de Pesquisa

Este estudo é de natureza qualitativa interpretativista, a qual, segundo Moita Lopes (1994) possibilita aproximação do objeto de pesquisa pela “interpretação dos vários significados” que o constituem. Utilizaremos, também, a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2002, p. 44), é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” – e ainda, faremos uso da análise de conteúdo baseada em Badin (2004) para a categorização dos dados levantados pela pesquisa bibliográfica.

Como procedimentos e etapas da pesquisa, destacamos a necessidade primeira do desenvolvimento de um estudo teórico-bibliográfico cuidadoso a respeito das teorias, modelos e/ou hipóteses de desempenho descritas em área distintas, mesmo que com o uso de outras terminologias similares, como destacado na Introdução. Posteriormente, com um aninhamento dos conceitos de desempenho de diferentes campos do conhecimento, no âmbito de uma compreensão ampla e fractalizada da dinâmica do sistema aprendizagem, objetiva-se observar as contribuições dos estudos sobre a autopoiese (MATURANA e VARELA, 2006, 2010) e a agência humana (LARSEN-FREEMAN, 2019) como pilares para avançar-se no desenvolvimento de um modelo caótico de desempenho.

### Desenvolvimento e resultados preliminares

Estando esta pesquisa inserida no panorama da ACEAL (BORGES e PAIVA, 2011; BORGES, 2015), com foco na reflexão em um de seus agentes mais importantes – o desempenho da linguagem (para se alcançar o desenvolvimento de competências da

---

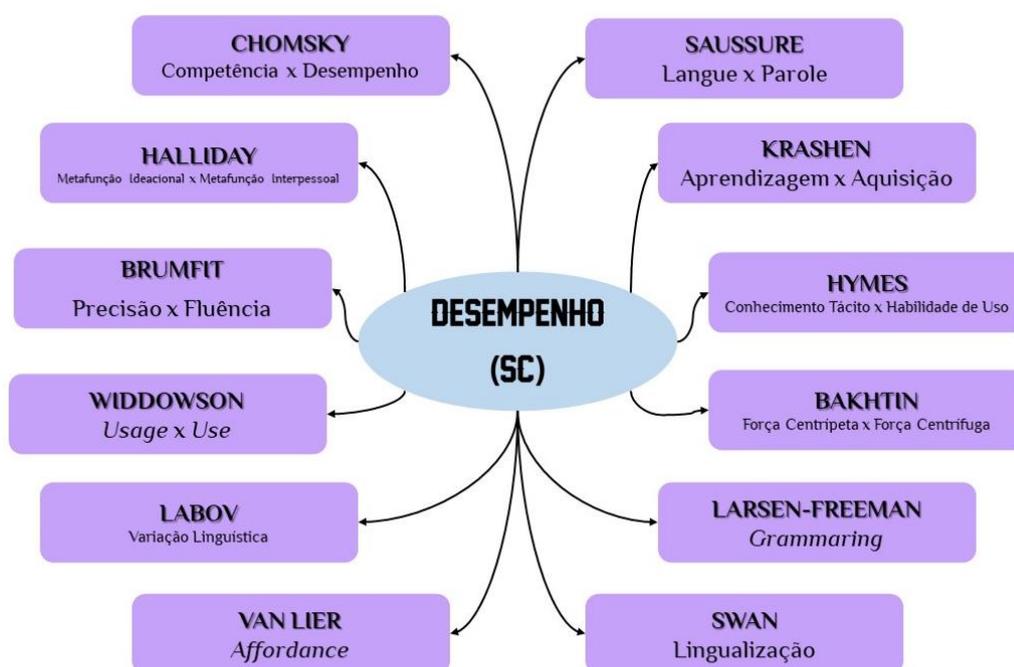
<sup>2</sup> A ACEAL, uma abordagem de ensino de língua que emerge no paradigma da complexidade, se difere de outras abordagens já conceituadas na grande subárea de ensino de língua, na Linguística Aplicada, pelo foco no desempenho (*a priori*) para se chegar ao desenvolvimento de competências da linguagem. Segundo Borges (2009), todas as outras abordagens visam o desenvolvimento de uma dada competência (*a priori*) – o que as distinguem umas das outras – para atingir o desempenho do aprendiz na competência almejada.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

linguagem) –, temos o entendimento de que, primeiro, há a necessidade de discutir-se a perspectiva que entendemos ser o conceito de desempenho em várias vertentes teóricas para se chegar ao modelo caótico em destaque neste estudo. Nessa perspectiva, apresentamos alguns pontos de reflexão sobre os referenciais teóricos embaixadores das discussões sobre desempenho no recorte teórico feito, tomando a Figura 1 (apresentada abaixo); consideramos também que essa Figura imprime o dinamismo presente no sistema caótico desempenho.

Figura 1 - Mapa conceitual para o desenvolvimento dos estudos sobre desempenho



Fonte: Adaptado de Oliveira (2019)

Com base nas pesquisas já realizadas até o momento para esta dissertação, apresento brevemente, na sequência, os conceitos sobre o que denominamos de desempenho em relação aos autores citados na Introdução deste trabalho.

Para Chomsky (1965) a *desempenho* é determinada pelo contexto onde o falante está inserido, que resulta da competência do falante e de outros falantes como a ocasião



social em que o falante poderia estar. Segundo ele, esta área de estudo estaria a cargo dos estudos fonéticos e fonológicos.

No que diz respeito a Saussure (2012 [1916]), o desempenho estaria para a *parole* e seria a face empírica e sensível da linguagem. Assim, a *parole* não pode ser reduzida a um “ato individual de vontade e inteligência”; ultrapassa a esfera do enunciado, se fazendo presente em tudo o que possa ser apreensível pela sensação (línguas, textos/discursos).

Dentro dos estudos sobre *metafunção interpessoal* em Halliday (1994), a desempenho pode ser compreendida e, então, relacionada à natureza do evento social, bem como a expressão do conteúdo por meio do sistema de transitividade, conforme a experiência que o sujeito possui dentro da comunidade de fala em que ele está inserido.

Já em Hymes (1972) é possível encontrar uma interrelação entre os dois termos, sendo o desempenho (*habilidade de uso*) uma parte do que ele compreende como competência, permitindo assim o uso de papéis não cognitivos, como a motivação, determinando então a competência. Ainda, aponta sua preocupação com a comunidade de fala do sujeito, devido à interação entre uso da linguagem e a vida social destes, por ser através da competência comunicativa que o falante demonstra as habilidades que possui frente a determinadas situações comunicativas, as quais seriam fruto de um ambiente construído socialmente.

Em Widdowson (1991), há o reconhecimento do *conhecimento do uso (use)* (desempenho) como conhecimento comunicativo. No entanto, o autor considera que o conhecimento comunicativo precisa, por força, incluir conhecimento de forma, porém o contrário não acontece: um sujeito pode ter um x número de modelos frasais e um grande arcabouço lexical, que pode se encaixar na estrutura da frase sem que o conhecimento comunicativo se constitua de fato (WIDDOWSON, 1991). Ainda assim, é importante observar que aqui o desempenho é um aspecto da forma, proporcionando a manifestação da forma gramatical: conhecimento abstrato que é manifestado.

Entendendo o que Brumfit (1984) chamou de *fluência* com desempenho, é possível observar que, para o autor, esse segmento do ensino de língua “deve ser considerado uma linguagem natural, quer resulte ou não na compreensão ou produção da linguagem do falante nativo” (p. 56). O autor ainda destaca que os aspectos postulados em estudos



anteriores sobre competência e desempenho ignoraram elementos do desempenho discutidos por ele e por outros autores.

Em 2014 ([1991]), Larsen-Freeman cunhou o termo *grammaring*, trazendo-o novamente em trabalhos posteriores (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2003, 2008). Pela lente dos sistemas dinâmicos, entendemos que a autora encarou o desempenho como a dinamização da produção (ensino-aprendizagem), considerando três eixos: forma (morfologia), significado (semântica) e uso (pragmática); sendo o *grammaring* a quinta habilidade da linguagem (interligada ao *speaking, listening, reading e writing*), considerando a dinamicidade da linguagem e caminhando para além das dicotomizações.

Conforme apontado por Bakhtin (1981), a luta entre as *forças centrífuga e centrípeta* (a primeira caminhando na direção do que chamamos de desempenho) “constitui o princípio energizador de toda vida linguística” (p. 425). Nesse sentido, nos estudos feitos pelo autor sobre as vozes dos discursos, entendemos a força centrífuga como aquela que puxa as variedades de discurso para fora, em direção à diversificação da linguagem.

van Lier (1995), baseado em Gibson (1991), apresentou a noção de *affordance*. Para ele a concepção de *affordance* ultrapassa o conceito de “processamento mecanicista de *input*” (p. 12) e, então, torna-se “aquilo que é oferecido pelo ambiente linguístico e percebido pelo aluno, enfatizando a complementariedade e prometendo a resolução da dicotomia objeto/sujeito” (p. 12).

Já Swain (2005; 2006) apresentou uma ressignificação do que já havia sido teorizado, inclusive por ela mesma, como *output*, entendemos que o termo possui a função de “oferecer oportunidade para alguém fazer uso significativo de seus recursos linguísticos” (p. 248); sendo, então, o *input* compreensível de Krashen insuficiente para o desenvolvimento da linguagem. A essa ressignificação, Swain (2006) deu o nome lingualização que “refere-se ao processo de produção de sentido e de criação de conhecimento e de experiência através da linguagem” (p. 98).

Labov (2008) propôs um olhar diferente no que diz respeito à estrutura linguística, apresentando reflexões sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas. Concebendo a língua com um sistema heterogêneo, o autor teve como ponto principal o componente social na análise linguística, buscando perceber a relação língua-sociedade. Assim, tomamos pela compreensão de desempenho o que Labov chamou de *variação*

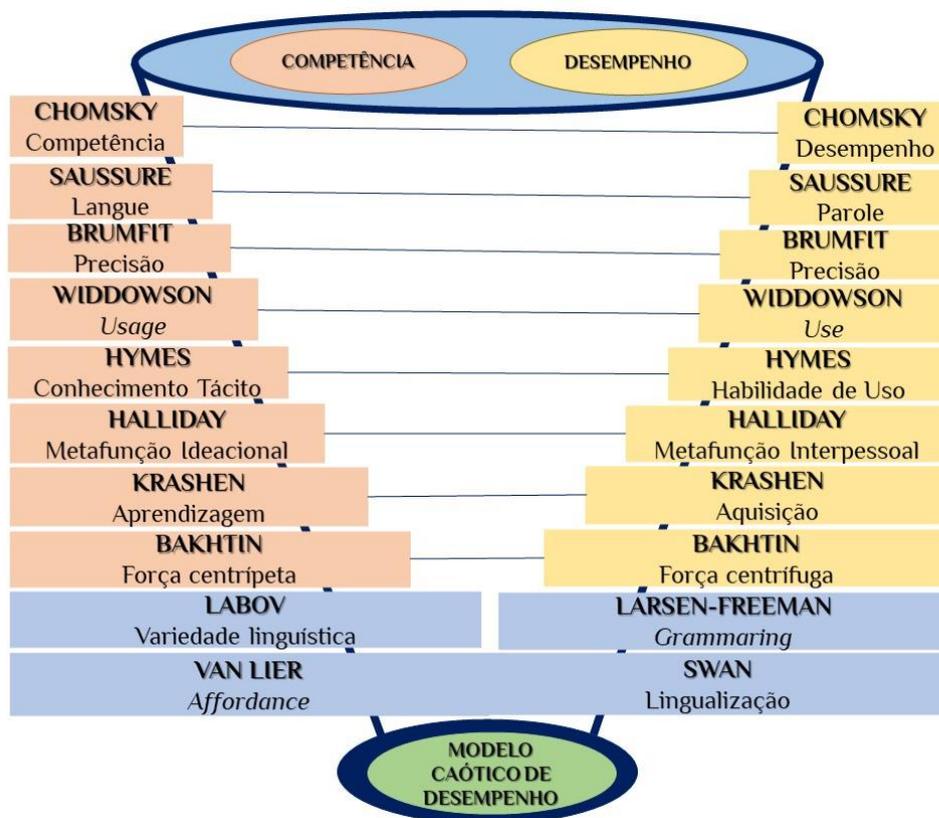


*linguística*, a consideração de que as formas de fala são diferentes, mas ainda assim podem ser utilizadas dentro das comunidades de fala, sem que quaisquer formas sejam marginalizadas ou irrelevantes.

Tomando o conceito de *aquisição* postulado por Krashen (1981; 1985) para o que aqui chamamos de desempenho, entendemos que para o autor a aquisição de língua adicional estaria para o mesmo processo de aquisição de língua materna. Tal processo implicaria em comunicação natural, pois entende que “os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo” (p. 1). Assim, podemos entender que para o autor a aquisição ocorre em um ambiente informal, concebendo o processo como inconsciente, automático e sem a necessidade de correção de erros.

De acordo com os estudos desenvolvidos até esse momento na pesquisa, e observando algumas das dicotomizações apresentadas no decorrer das investigações dentro da Linguística Aplicada, foi possível observar uma convergência no que diz respeito à compreensão dos conceitos do que aqui chamamos de desempenho e de competência. Essa convergência é o que compreendemos caminhar para uma visão dinâmica, caótico de desempenho do modelo que propomos desenvolver. Nesse contexto, não temos a dicotomização (competência x desempenho) do fenômeno da linguagem; sendo o que Larsen-Freeman (2017, baseada em Morin, 2007) tem denominado de *dialogização*. A figura 2 (apresentada na sequência) busca sintetizar e expor os percursos brevemente discutidos neste trabalho.

Figura 2 – Sintetização de percurso da pesquisa



Fonte: As autoras

No esquema da figura apresentada acima, temos primeiramente a separação dialógica entre os termos *competência* e *desempenho*. Na sequência, é possível observar a convergência gradual dos temas dentro das teorias apresentadas, culminando no estudo e interpretação conjunta dos mesmos dentro do recorte e do viés desta dissertação.

### Considerações finais

Apresentado este breve panorama sobre a compreensão do termo desempenho dentro de algumas áreas – no recorte teórico proposto para esta pesquisa e desenvolvido até o momento – caminhamos para o entendimento de algumas questões norteadoras desta dissertação. Em primeiro lugar, compreendemos haver uma fractalização (no panorama da visão sistêmica) e não uma dicotomização (no âmbito da visão cartesiana) das concepções de desempenho e competência estudadas. Isso nos leva a considerar a emergência de facetas de um mesmo fenômeno aninhadas em uma perspectiva de



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

dinamicidade do desempenho da linguagem – o que pode nos ajudar no desenvolvimento do modelo caótico pretendido aqui. Em segundo lugar, consideramos haver a necessidade de discussão e reflexão, também, do tema do agenciamento humano (LARSEN-FREEMAN, 2019) e da autopoiese (MATURANA e VARELA, 2006, 2010) para uma melhor compreensão e encaminhamento do modelo que se propõe nesta pesquisa.

### Referências

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: four essays**. University Texas Press, 2008 [1981].

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORGES, E. F. V. **Uma reflexa filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

BORGES, E. F. V. Complexity Approach to language teaching and learning: moving from theory to potential practice. IN: GITSAKI, C; ALEXIOU, T. **Current issues in second language teaching and teacher development: research and practice**. Cambridge Scholars Publishing: UK, 2015, 140-163.

BORGES, E. F. V., PAIVA, V. L. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BRUMFIT, C. J. **Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Traduzido por José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. The Mit Press. Cambrige, Massachusetts. 1965.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. **Language and social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HYMES, J. (eds.) **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth, England: Penguin, 1972.

\_\_\_\_\_. Competence and desempenho in linguistic theory. In: HUXLEY, R. & INGRAN, E. (eds.) **Language acquisition: models and methods**. Nova Iorque: Academic Press, 1971.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. **The Input Hypothesis: issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition.** Applied Linguistics, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teaching language:** from grammar to grammaring. Newbury House Teacher Development. Teacher Source, 2003.

\_\_\_\_\_. Complexity theory: the lessons continue. IN: ORTEGA, L; HAN, Z. **Complexity theory and language development:** in celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins Publishing Company: US, 2017, p. 11-49.

\_\_\_\_\_. **On Language Learner Agency:** A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. The Modern Language Journal, v. 103, 2019, p. 61-79.

LARSEN-FREEMAN, D; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Tradução de Cristina Magno e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento:** noções biológicas da compreensão humana. 8 ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D. E. L. T. A.** v. 10(2), 1994, p. 329-338.

OLIVEIRA, A. L. C. **Por um modelo dinâmico de desempenho:** reflexões sobre propostas de ensino e de aprendizagem de BLA em livros didáticos. Cadernos de Estudos Extendidos. III SETEDI. Ponta Grossa: UEPG, 2019. p. 26-31.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. IN: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 471-483.

\_\_\_\_\_. Language, agency and collaboration in advanced second language proficiency. BYRNES, **Advanced language learning:** the contribution of Halliday and Vigotsky. Continuum: UK, 2006, p. 95-108.

van LIER, L. **Interaction in the language curriculum:** awareness, autonomy, and authenticity. Londres: Logman, 1996.

WIDDOWSON, H. D. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **TWO-TIME LESSON PLAN: THE RELATIVITY BETWEEN THE TEACHING AND LEARNING SYSTEMS**

Bhianca Moro Portella<sup>1</sup>

### **Introduction**

In the Additional Language development scenario, there has always been a discussion about the “right” or the “best” way to make teaching meaningful and effective to promote the students learning. Concerning improvements in this regard, important researchers theorized and created several different methods/approaches (systematizing the correspondent syllabus for each one of them) over the past decades.

However, discussions integrating the mains aspects and elements of the teaching system, such as the *lesson plan* for instance, seem to need more attention. Relating to it, a careful reflection in order to understand what is the real role played by the lesson plan in the dynamics of the classroom and of the teaching-learning process (triggered by the syllabus design) become an important research subject – the main objective of this study.

Having that said, this research, inserted in the Applied Linguistics field, is based on Complexity Theory (CT) (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008) and on the Complex Approach to Language Teaching and Learning (CALTL) (BORGES and PAIVA, 2011; BORGES, 2015). Due to this, it aims to demonstrate the dynamism of the lesson plan as an important agent of the Eco-Semiotic Syllabus (ESS) (BORGES, 2014) – a CALTL’s element – to promote transformation in syllabus design processes by reflecting the influence of time (during the co-adaptation of the teaching and the learning systems in the classroom) as an essential component that may cause disturbances and generate substantial changes in the syllabus system (often seen as an inert system). On this matter, I am considering that the

<sup>1</sup> Master's student of the Graduate Program in Language Studies (PPGEL) at the State University of Ponta Grossa (UEPG). Advisor: Prof. Dr. Elaine Ferreira do Vale Borges. E-mail: bhiancamoro@hotmail.com



lesson plan in action deals with two different times at the same space: the teaching time and the learning time.

### **Methodology**

The research methodology follows an interpretive bias of a qualitative nature that provides indirect access to the research fact "through the interpretation of the various meanings that constitute it" (MOITA LOPES, 1994, p. 331); that is, it highlights that the particular contributes to a generalization that is constructed intersubjectively. I am also going to use bibliographic research and content analysis. The former is "developed based on material already prepared, consisting mainly of books and scientific articles" (GIL, 2002, p. 44); and the latter is based on in Badin (2004) for the categorization of data collected by bibliographic research.

The data I am going to analyze comes from the syllabus, lesson plans and after class reflective reports I have produced during the year of 2019 in my classes at an English course I used to teach at and also throughout my English Supervised Internship in my last year as a prospective teacher in an undergraduate course at the university. So as that, I will be able to analyze and reflect on how the dynamics of my own teaching system were able to co-adapt with the lesson plan and syllabus systems when dealing with the dynamics of the learning system. In order to obtain such a reflection, the analyses have to be retrospective since, as Larsen-Freeman (2001, p. 61) stated, in the CT

What we can observe in language development is what has already changed—the trajectory of the system. This is a "trace" of the real system, from which we try to reconstruct the elements, interactions, and developmental processes of the system (Byrne, 2002). Such an approach calls for retrodiction (or retrocasting) rather than prediction (or forecasting), i.e., explaining the next state by the preceding one.

That been said, I intend to organize and analyze the data produced during one entire year of my work as an English teacher and as well as a pre-service English teacher to identify retrospectively the dynamic aspects that emerged though my own practice.

### **Development and Expected Results**

Developing a language teaching syllabus essentially involves, among many other important issues, reflections on real classroom practices, which directly concern the



teacher's actions, growth, theoretical-methodological basis and beliefs. Most of the time, teachers also have to take into consideration the content prescribed by the curriculum or didactic material and the environment they are working in. These elements combined form the way teachers make choices on the syllabus design and the lesson planning process.

However, it is important to remember that, as observed by Borges (2014), each student has a different rhythm and way of learning a language, which means that no theory, alone, provides, in fact, all the necessary apparatus for all students (in the same classroom, school or course) into the learning process; that is, no type of syllabus or lesson plan

<sup>1</sup>, alone, may be capable of guaranteeing learning among all students in the same (and / or in different) class(es).

Likewise, Borges (2014) states that the development of a language courses syllabus with a homogeneous view of the classroom is often unable to cope with the plurality of students' needs and demands, which tends to give the impression to the teacher that his/her way of conceiving all the course design is not effective at all, once many students may be left behind or feel not included in the teaching-learning process.

Thus, based on CT and on the CALTL, this research, starts from the understanding of a classroom (teacher and students and other classroom's supra- and subsystems), the syllabus and the lesson plan as a living organism, dynamic by nature, non-linear; chaotic, unpredictable, sensitive to feedback and adaptive; presenting strange attractors and fractal forms – a complex adaptive system (CAS).

As a result, it is considered that, at the same time, teachers should not use (for the organization of their professional activities) only the classic syllabi, usually linear and dichotomous among themselves. As well as they need to be able to make themselves sensitive to the emergencies that happen all the time in class, and adapt their ways from the tiniest element during the class development (changing what is stated and scheduled to be done in their lesson plan) until the whole organization and format of their syllabus (the ESS

---

<sup>1</sup> Lesson plans, as I see them, are systematic records of a teacher's thoughts about what will be covered during a lesson. Richards (1998) suggests that lesson plans help the teacher think about the lesson in advance to "resolve problems and difficulties, to provide a structure for a lesson, to provide a 'map' for the teacher to follow, and to provide a record of what has been taught" (p. 103).



emergence). This may be the most essential characteristic to the development of the complex teacher (BORGES & SILVA, 2019).

According to Chevallard (1991), this dynamicity and ability to change becomes even more pertinent when we consider (however well-founded and thought a syllabus or lesson planning may be) the teacher needs to be aware that some “unforeseen situations” and some needs for adequacy will arise and that these cannot be ignored. Therefore, several authors in the teaching area affirm that it is always essential to have the flexibility of syllabus. That means the teacher needs to be able to promote changes in what was previously thought and programmed to respond to emergencies that may occur in the classroom. Therefore, on one hand, it is possible to say that sometimes what was part of a lesson planning or syllabus may not be executed. On the other hand, what was not thought about, at first, in the process of a syllabus designing or lesson planning, but that arose during the course, should be part of a reformulation and executed later, sometimes changing the routes or even the objectives previously foreseen.

Larsen-Freeman and Cameron (2008, p 202) emphasize that, in the CT scenario,

The teacher's role as a manager of learning is to nudge the students' developing system into a trajectory through state space that is consonant with the students' goals and the goals of instruction. This is not a one-time proposition, of course, but happens moment by moment. It is also not as if the teacher is getting all the students to move in the same direction at the same time. (...) This suggests that any syllabus is unique, emerging from interactions and teachers' and learners' decisions.

Aligned with the understanding of changes in the CAS' routes, as an English teacher myself, I have begun to reflect on the influence and co-adaptation of the different times in a classroom system agents (in action). I am talking about the *teaching time* (TT) and the *learning time* (LT) and their constant co-adaptations, which end up causing the dynamism of the syllabus system itself. Those two times (TT e LT) are coupling with each other by the evolution of a lesson plan in action influencing constantly changes in the syllabus. So, a lesson plan changes in order to account for the student emergencies in the classroom, and the syllabus would do the same concerning the lesson plan modification.

The starting point of such a reflection was the result of my professional experience (PORTELLA, 2019), as an English teacher, exploring the emergence of the ESS (BORGES, 2014) – one of the CALTL agents – during a six-month course of English as an additional



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

language back in 2019 – as I have mentioned before – combined with my teacher development in the English Supervised Internship at the university.

Thereby, in my master's research, I intend to study the TT and TL co-adaptations from the perspective of the lesson plan dynamics and the ESS emergency. So, as to achieve that purpose, I am going to appeal to a metaphor-based on the *Chronotope<sup>2</sup> Theory*, used by Bakhtin to describe the relationship between time and space within literary theory, and which I am going to bring to the Additional Language teaching area.

Given the discussion above and taking into consideration that “[in] the panorama of complexity theory and, consequently, of the systemic view, the context of language teaching takes on new dimensions in its reflections” (BORGES, 2014, p. 56), this research is justified by two central questions. First, due to the need to continue research on the theme of language teaching syllabus, and to amplify this perspective by speculating about the role of lesson planning in action. Second, because there are still gaps for “a more elaborate reflection” that contemplate “all the complexity of the different views on the same phenomenon” (BORGES and PAIVA 2011, p. 353) which gives the opportunity to use concepts and theories from several different science fields (such as mathematics, physics, physiology) allied to Linguistics, to discuss perspectives in a way hardly ever explored. These can bring to the Applied Linguistics, especially into the teaching-learning studies, enrichment and new perspectives to continue the development of research that may be potentially helpful to the teachers' education processes and the improvement of the teaching system.

All things considered, I am going to use the following works as the main theoretical basis: Bakhtin (2008 [1981]), Borges (2017, 2014, 2015, 2012, 2011, 2010 and 2009), Borges & Silva (2016, 2019), Borges & Paiva (2011), Larsen-Freeman (2012, 2011, 2005 and 1997), Larsen-Freeman & Cameron (2008), Paiva (2012, 2009 and 2008) and Richards & Rogers (2014).

---

<sup>2</sup> “This term [space-time] is employed in mathematics and was introduced as part of Einstein's Theory of Relativity.” (BAKHTIN, 2008 [1981], p. 84).



### Final Considerations

I intend to develop this research to study the lesson plan dynamics coupling with the TT and the TL, as well as an agent to promote transformation in syllabus design processes and ESS emergence. Since the constant changes in the classroom tend to be the most sensitive element to link the teaching and learning systems. Thus, I aim to investigate the influence and co-adaptation of the TT and the LT as an essential element of a lesson plan in action in such a manner that small disturbances in the teaching system and in the learning system may generate substantial changes in the syllabus system – as it may happen in the “butterfly effect” phenomenon (LARSEN-FREMAN & CAMERON, 2008, p. 4).

To do so, I intend to use theories from the varied areas of science, from quantum physics, mathematics, to literary criticism, since I am going to use a metaphor based on Einstein's *Theory of Relativity* and Murkowski's and later Bakhtin's *Chronotope Theory*, that is because in CT the different sciences are interconnected to explain the CASs' behavior.

### References

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhaïlovich), 1895-1975. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin: University of Texas Press, 2008 [1981].

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORGES, E. F. V. Complexity Approach to Language Teaching and Learning: Moving from Theory to Potential Practice. IN: GITSAKI, C. ALEXIOU, T. **Current Trends in Second/Foreign Language Teaching and Teacher Education: Research Perspectives**. Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 140-163.

BORGES, E. F. V. Planejamento semiótico-ecológico de ensino de línguas. **Revista Contexturas**, 23, 2014a, p.39-61.

BORGES, E. F. V. Paradigm shift in language teaching and language teacher education. **The ESpecialist**, 35(1), 2014b, p. 42-59.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, 13(2), 2010, p.397-414.

BORGES, E. F. V. PAIVA, V. L. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas**. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, jul./dez, 2011, p. 337-356.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

BORGES, E. F. V., Silva W. M. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm." **D.E.L.T.A.**, v.35, n. 3, 2019.

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: **Aique**, 1991. p. 35-42.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, 18(2), 1997, p.141-165.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. In: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. 1. ed. Nova Iorque: Routledge, 2011. p. 48-72.

LARSEN-FREEMAN, D., & Cameron, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MENEZES, V. Second language acquisition: Reconciling theories. **Open Journal of Applied Sciences**, v. 3, n. 7, 2013, p. 404-412.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-38.

PORTELLA, B.M. **Vivenciando o Planejamento Semiótico-Ecológico de ensino de língua em um curso de língua inglesa da UEPG**. 2019, 142 f. Monografia – Departamento de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

TARVI, L. Chronotope and Metaphor as Ways of Time-Space Contextual Blending: the Principle of Relativity in Literature. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 10, n. 1, p. 193-208, 2015.



# SETEDI

IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

## A CONSTRUÇÃO DO FANTÁSTICO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS EM *ANOTHER*

Brenda Stephanie de Araújo Antunes<sup>1</sup>

### Introdução

A palavra *manga* foi cunhada pela primeira vez em 1814, por Katsuhika Hokusai para designar o conjunto de suas obras. Os *Hokusai Manga*, contavam com quinze volumes encadernados de suas pinturas. Dentre seus temas preferidos, destacavam-se “a vida urbana, as classes sociais, a natureza fantástica e a personificação dos animais” (LUYTEN, 2012, p. 84). No entanto vale-se ressaltar que embora apresentassem uma variedade de imagens, os *Hokusai Manga* não possuíam a estrutura dos quadrinhos, mas sim imagens isoladas. A produção de uma sequência de imagens veio somente no final do século XVIII com os *Kibyoshi* (“livros de capa amarela”) que retratavam a vida urbana sob tons satíricos.

Em 1853, inicia-se um período de progressiva abertura do Japão até o Ocidente, consolidada na era Meiji (1868-1912), o que influenciou em grande medida o desenvolvimento do cartum japonês, especialmente pelas contribuições de Charles Wirgman e George Bigot, que introduziram os primeiros textos do gênero em moldes europeus. Desta forma, em 1901 surge a primeira história em quadrinhos serializada (autenticamente japonesa) com personagens regulares: *Togosaku to Mokube no Tokyo Kembutsu* (“Togosaku e Mokubê passeando em Tóquio”), criada por Rakuten Kitazawa. Além de ser o pioneiro na produção dos quadrinhos seriados, Rakuten também é conhecido

<sup>1</sup> Mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientação: Prof. Dr. Prof. Dr. Evanir Pavloski. E-mail: [brendastephanieletrasespanhol@gmail.com](mailto:brendastephanieletrasespanhol@gmail.com)



por seus esforços na adoção do termo *manga*, cunhado por Hokusai, para designar as histórias em quadrinhos.

Já no início do século XX houve um intenso processo de absorção cultural ocidental que decorreu, por exemplo, no uso das *strips* (tiras) e consumo dos quadrinhos americanos. Neste período a produção dos quadrinhos se restringiu a tradução de “histórias norte-americanas que apareceram no início do século XIX na imprensa” (LUYTEN, 2014, p. 4). Foi a partir da década de vinte que os artistas japoneses estabeleceram sua independência das produções de quadrinhos ocidentais e estabeleceu-se a base dos quadrinhos japoneses como conhecemos hoje.

As publicações que até esse período eram destinadas ao mercado adulto expandem-se para o público infanto-juvenil, tendo como pioneira a revista *Shonen Club*. Surge então as publicações destinadas a um público específico de acordo com a faixa etária e o sexo de leitor. Há uma extensa variedade de temas e gêneros para atender ao público que se direcionam, como exemplos temos os chamados *manga shonen* (aventuras para garotos) e *shojo* (romances para garotas) para o público mais jovem em contraposto aos *seinen* e *josei* que se dirigem aos adultos (respectivamente homens e mulheres).

Nesta pesquisa selecionamos uma obra específica, publicada nos anos 2000, que incorporou duas temáticas recorrentes nos quadrinhos japoneses: o “sobrenatural” e o ambiente escolar. Deste modo, propomos uma investigação a respeito da construção do “sobrenatural”, discutindo as relações intrínsecas entre texto e imagem na produção de um *sistema* que desestabiliza o leitor no decorrer da narrativa.

### **Estrutura narrativa e produção do Fantástico em *Another***

*Another* é originalmente uma *light novel*<sup>2</sup> de terror e suspense escrita por Yukito Ayatsuji, e recebeu a adaptação em quadrinhos por Hiro Kiyohara. Foi serializada entre 2010 e 2012, sendo compilada em quatro volumes, além de apresentar um *spin off*<sup>3</sup> intitulado *Another 0*. A obra recebeu também uma adaptação cinematográfica (*live action*) e uma animação (*animê*). No Brasil, o mangá foi traduzido e publicado em 2013 pela JBC.

---

<sup>2</sup> Romances ilustrados geralmente no estilo mangá compilados de folhetins ou revistas.

<sup>3</sup> Obra que apresenta uma narrativa derivada que se concentra mais detalhadamente em um aspecto, personagem ou tema específico. *Another 0* concentra-se na personagem Reiko Sakakibara (tia do protagonista e uma das personagens principais da história).



Em *Another* temos uma narrativa envolta pelos tons típicos das lendas urbanas: uma determinada turma de uma escola está sujeita a uma “calamidade” (uma espécie de “maldição”) que vitimiza alunos e familiares. Diante da crise instaurada pelo medo da “maldição” que assola a turma, medidas são tomadas, sendo a principal delas a de negar a existência de um aluno para equilibrar o número de existentes. Tal produção de inexistência funciona como gatilho da produção do “sobrenatural” ou insólito e, logo, do próprio *Fantástico*. A percepção do leitor é constantemente perpassada pela dúvida: *Misaki Mei existe ou não?*

Para desenvolver a análise da narrativa recorreremos aos estudos dos *mangás* e às teorias do Fantástico, aliadas à teoria de Thierry Groensteen, em *O sistema dos quadrinhos*, que compreende os quadrinhos como um amplo *sistema* de correlações. Dentre os teóricos do selecionados, destacamos David Roas e Rosemary Jackson, que embora apresentem abordagens distintas compreendem o Fantástico como uma forma narrativa parasitária do real, segundo Jackson 1981, que propõe um conflito entre “(nossa ideia) do real e o impossível” (ROAS, 2011, p. 30, *tradução nossa*).<sup>4</sup>

Em *Another* identificamos a produção do Fantástico no envolvimento das personagens com os eventos insólitos, levando o leitor a questionar se estes são oriundos de coincidências ou, se de fato, há uma “calamidade”, uma “vontade” de origem sobrenatural que sujeita as vítimas à morte. A percepção do leitor acerca do “real” oscila entre explicações racionais e a aceitação do sobrenatural, embasadas no material que a própria obra dispõe. Esta percepção da realidade intradiegetica é construída e questionada pela disposição dos elementos que compõem as cenas desde aspectos mais formais como requadros e posição dos balões de diálogos (com textos e a ausência destes); até o uso de simbolismos específicos da cultura e do folclore nipônico.

A discussão a respeito dos aspectos formais dos mangás e as características que os distinguem dos demais quadrinhos foi desenvolvida a luz das obras de Sonia Bibe Luyten, Nobu Chinen e Alfons Moliné. A reflexão sobre o sobrenatural e o Fantástico no Japão embasou-se em Susan Napier e outras pesquisas que abordaram a temática.

---

<sup>4</sup> “(nuestra idea de) lo real y lo imposible” (ROAS, 2011, p. 30)



### Considerações finais

Thierry Groensteen apresenta sua teoria de quadrinhos como um sistema em que a imagem “(o quadro) é fragmentária e encontra-se em sistema de proliferação; ela jamais constituirá o enunciado como um todo, mas pode e deve ser vista como componente de um dispositivo maior” (GROENSTEEN, 2015, p. 13). O autor defende a *solidariedade icônica* como a condição necessária para analisar os quadrinhos, já que as narrativas são compostas por imagens diversas que se relacionam e mantêm uma associação com a “cadeia narrativa onde as ligações se espalham pelo espaço, em co-presença” (GROENSTEEN, 2015, p. 15).

Os elementos formais dos quadrinhos reivindicam um ritual de leitura específico, que requer um letramento diferenciado, de modo que não basta o leitor dominar o código escrito. É necessário que ele também possua a capacidade de se orientar pelos quadros segundo a orientação da página e das vinhetas, e detenha certa sensibilidade quanto aos artifícios utilizados para retratar as ações. Nos mangás há certas particularidades mais específicas que determinam o protocolo de leitura, a começar pela direção da leitura que deve ser feita da direita para a esquerda, respeitando-se a escrita japonesa. A orientação de leitura associada aos temas e a forma como se apresentam, são exemplos de alguns dos elementos que podem se mostrar desafiantes para os leitores não acostumados a esse gênero. Isso porque há uma diversidade de temas presentes nas obras que “dizem respeito à cultura japonesa e muitas das situações retratadas nos mangás estão carregadas de referências a crenças, superstições, costumes e tradições orientais” (CHINEN, 2013, p. 20).

Embora *Another* apresente uma narrativa com uma atmosfera familiar ao leitor ocidental (as lendas urbanas no ambiente escolar; a temática do fantasma, etc), ainda se refere a uma obra de outra realidade cultural, de modo que a construção do sobrenatural reivindica uma participação mais particular do leitor. Faz-se necessário que este se permita transitar pelos requadros, sempre atento aos detalhes já que grande parte da significação se dá, como qualquer mangá, por meio de recursos visuais.

Outro ponto importante é a percepção quanto a atmosfera ambígua em torno das ações cotidianas retratadas, visto que é a partir destas que desencadeia-se a desestabilização no leitor. As mortes que perpassam a narrativa são passíveis de serem entendidas como meros acidentes, ou ainda, incidentes “infelizes”. Sugere-se que os



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

eventos não *deveriam* acontecer, mas são passíveis de serem entendidos como uma trágica coincidência. O “sobrenatural” é uma força desestabilizadora que se infiltrou numa realidade que até então era pacífica e organizada, mimética ao real extradiegético, tornando-a cada vez mais disforme e inquietante para personagem e leitor. E sua construção na narrativa dá-se por meio das características das personagens, seu enquadramento nas vinhetas e toda a dinâmica deste sistema que articula linguagem verbal e visual, promovendo a desestabilização que nos levam a perguntar: isso é “real” ou não?

### Referências

AYATSUJI, Yukito. **Another**: 1º período. São Paulo: Ed. JBC, 2013. Mangá por Hiro Kiyohara.

\_\_\_\_\_. **Another**: 2º período. São Paulo: Ed. JBC, 2013. Mangá por Hiro Kiyohara.

\_\_\_\_\_. **Another**: 3º período. São Paulo: Ed. JBC, 2013. Mangá por Hiro Kiyohara.

\_\_\_\_\_. **Another**: 4º período. São Paulo: Ed. JBC, 2013. Mangá por Hiro Kiyohara.

CHINEN, Nobuyoshi. **Linguagem mangá**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2013.

GROENSTEEN, Thierry. *O sistema dos quadrinhos*. Tradução de Érico Assis. 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.

JACKSON, Rosemary. **Fantasy, the literature of subversion**. New York: New Accents, 1981.

LUYTEN, Sonia Bibe. **Mangá**: o poder dos quadrinhos japoneses. São Paulo: Hedra, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mangá e animê**: Ícones da Cultura Pop Japonesa. São Paulo: Fundação Japão, 2014. Disponível em: <[https://jjsp.org.br/estudos-japoneses/artigos/manga\\_anime\\_sonia\\_luyten/](https://jjsp.org.br/estudos-japoneses/artigos/manga_anime_sonia_luyten/)>. Acesso em: 09. ago. 2019.

MOLINÉ, Alfons. **O grande livro dos mangás**. São Paulo: Editora JBC, 2004.

NAPIER, Susan (1996): **The fantastic in Modern Japanese Literature**: The Subversion of Modernity, Routledge, Londres y Nueva York. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4324/9780203974636>> Acesso em: 19. Abr. 2019

ROAS, David. **Tras los límites de lo real**: Una definición de lo fantástico. Madrid: Editorial Páginas de Espuma, S. L., 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução do francês para o espanhol Silvia Delpy. Versão brasileira por: Digital Source. México: Editora Premia, 1981. Disponível em: <<http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>> Acesso em: 10. Jul. 2017.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## A LITERATURA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Camyla Aparecida Mello Ferreira<sup>1</sup>

### Introdução

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado em desenvolvimento no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa e tem como temática a literatura indígena no contexto do ensino. Esse tema tornou-se foco de estudo devido a minha preocupação de desenvolver um trabalho significativo na sala de aula. Nesse sentido, também minha participação na Equipe Multidisciplinar<sup>2</sup> foi importante para a formação das perguntas que norteiam a presente pesquisa: Como a literatura indígena é abordada nas leis e documentos que norteiam a educação? E como o trabalho com a literatura indígena poderia ser desenvolvido na sala de aula de uma forma realmente efetiva? Para responder a esta pergunta, desenvolverei uma análise dialógica do discurso, tendo como base o referencial teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015; 2003; BRANDES, 2017). Neste trabalho, limito-me a indicar o referencial. A explicitação do referencial e dos processos de análise será realizada na dissertação.

Visando buscar respostas a essas perguntas a presente pesquisa tem como objetivos analisar a trajetória que desencadeou a promulgação da lei 11.645/08, assim como sua redação, e analisar o objetivo da criação das Equipes Multidisciplinares na rede estadual de ensino no estado do Paraná. Sendo assim, a presente parte da dissertação apresenta a análise da redação da Lei 11.645/08 e do objetivo da criação das Equipes

<sup>1</sup> Mestranda do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clóris Porto Torquato. E-mail: camy-mello@hotmail.com

<sup>2</sup> São grupos organizados nas escolas da rede estadual de ensino, compostas por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar coordenadas pela equipe pedagógica com o objetivo de auxiliar na implementação da lei 11.645/08.



Multidisciplinares do estado do Paraná. Nesta análise busco compreender como a literatura indígena é definida e como é abordada nos documentos anteriormente mencionados.

### **Literatura Indígena na educação: percurso histórico**

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, assegurou-se aos povos indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e suas formas de aprendizagem na educação regular. Esse foi o primeiro passo para que as outras leis fossem construídas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 segue o mesmo sentido da Constituição de 88; nela a educação indígena é abordada em dois artigos, primeiramente no artigo 32, na seguinte forma no “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996) e outro é abordado nos artigos 78 e 79, em que se determina que cabe à união desenvolver programas para a oferta da educação bilingue e intercultural dos povos indígenas com objetivos de

- I - proporcionar [...] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir [...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDB, houve a necessidade da criação de materiais específicos e assim as editoras abriram espaço para publicações de livros didáticos para a educação indígena e também iniciou-se a publicação de livros de literatura.

Já em 2001 foi publicada a Lei 10.172, que é o Plano Nacional da Educação, nele há um capítulo que aborda a educação indígena, primeiramente há um breve histórico e um panorama sobre os indígenas brasileiros e sua educação no decorrer do tempo, depois são estabelecidas diretrizes, objetivos e metas sobre a educação indígena, a décima terceira meta se refere a produção de materiais didáticos e paradidáticos para a educação indígena

- 13. Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores. [...]



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações (BRASIL, 2001).

Apenas em 2008 houve a homologação da Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígenas nas escolas.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2008).

A partir das proposições das leis acima citadas, algumas editoras passaram a publicar materiais didáticos e paradidáticos voltados às relações étnico-raciais, às literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, de modo que, nesse contexto, autores de literatura indígena têm construído mais espaço para suas publicações. Depois da publicação da lei 11.645/08, os documentos curriculares nacionais, estaduais, municipais e das redes privadas de ensino necessitaram ser adaptados para que a temática da lei fosse incluída nas propostas curriculares das escolas no território nacional. Em um primeiro momento, sem reforma curricular adequada, a referida lei foi abordada nos temas chamados transversais, o que não garantia a abordagem das culturas e histórias indígenas na prática escolar.

As discussões para a elaboração de um currículo comum para a educação básica tiveram, dentre seus objetivos, a definição do que seria imprescindível para o currículo escolar, sugerindo assim que todas as escolas do país tivessem uma base curricular idêntica. A estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciou em 2015; em junho houve o I Seminário Interinstitucional para sua elaboração e criou-se uma comissão para produzir a primeira versão, em setembro ela foi divulgada, em dezembro foram realizadas, nas escolas, discussões sobre o documento publicado.

Em maio de 2016, divulgou-se a segunda versão, entre julho e agosto, os estados realizaram, com seus Conselhos Estaduais de Educação, discussões sobre o documento, com isso a terceira versão divulgada em abril de 2017. Em 2018 tiveram início as capacitações dos profissionais da educação, para que compreendessem a implementação



e a repercussão da BNCC na educação, as discussões, reflexões e produção da Base, até então, apenas educação infantil e ensino fundamental.

Em 2018 divulgou-se a terceira versão da BNCC do ensino médio, partindo dessa publicação ocorreram audiências públicas para debater o texto. Em agosto ocorreram, nas escolas do país, mobilizações para o debate e contribuição com a redação dessa versão e dezembro o ministro da educação a homologou.

A implementação obrigatória da BNCC nos currículos escolares do país se deu a partir de 2020, as escolas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) do país, públicas e privadas, adequaram suas propostas pedagógicas curriculares (PPC) à Base Nacional Comum Curricular. Com a publicação da BNCC, vários estudiosos debruçaram seus estudos sobre ela, assim como CÂNDIDO e GENTILINI (2017) e PEROVANO e SOUZA (2018), essa compreensão é imprescindível para o desenvolvimento e análise a ser realizada na presente dissertação.

### **A literatura indígena e os documentos oficiais**

Para a análise proposta para o trabalho é imprescindível delimitar o que é literatura indígena e para essa construção sobre o assunto é necessário destacar que diversos autores indígenas se posicionam sobre o que é a literatura indígena em artigos e entrevistas. Um dos autores que foi consultado para a construção desse conceito é Daniel Munduruku, em seu texto “A literatura indígena não é subalterna” explica que o processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa se intensificou a partir da criação das primeiras escolas indígenas com a constituição de 88, ele deixa claro que o processo de ensinar a escrita em língua portuguesa para os povos indígenas tinha objetivos claros a mineração e a exploração da Amazônia.

a escrita é algo muito recente para os povos indígenas brasileiros. Ela é uma conquista que vem sendo realizada gradualmente por meio da ocupação de espaços na sociedade brasileira. Esses variados espaços têm testemunhado uma crescente e qualificada presença indígena. Tem sido assim na academia, nas artes, na mídia e na literatura. (MUNDURUKU, 2018).

Nesse processo é possível perceber que a literatura indígena ainda busca seu merecido lugar na literatura brasileira segundo Munduruku



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

há uma literatura escrita por indígenas; há uma identidade nessa produção literária; há uma demanda crescente por esse tipo de escrita. Isso é um fato notado a partir dos últimos 20 anos. É uma produção voltada para crianças e jovens, sim; comprometida com a conscientização da sociedade brasileira sobre os valores que os povos originários carregam consigo apesar dos cinco séculos de colonização. (MUNDURUKU, 2018).

Assim como Munduruku, outros autores veem a produção literária indígena também como uma forma de resistência à colonização sofrida pelos povos indígenas. Outra autora que se destaca é Eliane Potiguara, em uma entrevista cedida ao programa “Universo Literário” da rádio UFMG Educativa, em 2019, ela falou sobre a literatura indígena no Brasil. A autora afirmou que

esse termo literatura indígena foi criado estrategicamente como uma forma de valorizar a cultura indígena, as histórias, as lendas, a ancestralidade. Foi uma forma que nós encontramos, de luta e de resistência, [...] para tirar da invisibilidade não apenas os povos indígenas, mas toda a sua produção cultural. (POTIGUARA, 2019).

Ainda sobre o que é a literatura indígena também ressalto a fala de Ailton Krenak em uma entrevista cedida a Julie Dorrico, na série ato criativo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, realizada dia 19 de outubro de 2020.

[...] se o Brasil decidiu negar a nossa presença nós decidimos demarcar a tela, seja ela com os nossos grafismos, com nossos contos, com nossos textos, para mostrar a nossa persistência no cenário desse grande território que é o Brasil e que é cheio de constelações e povos [...]. (KRENAK, 2020).

A partir das discussões realizada pelos autores indígenas anteriormente citados, para o desenvolvimento desse trabalho, entendo a literatura indígena como uma produção realizada por autores indígenas, não apenas como um trabalho artístico com valor estético para ser apreciado, mas também como uma forma de luta e resistência dos povos indígenas, sendo assim a metodologia que será utilizada na dissertação é a análise dialógica do discurso.

A lei nº 11.645/08 é imprescindível para uma maior inserção da literatura indígena no currículo escolar, pois até então a LDB era a principal garantia às comunidades indígenas do direito de aprender a língua materna, a língua portuguesa e a própria literatura no ambiente da educação formal, nas escolas de educação indígena. Devido a esse



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

processo iniciado pela lei, o mercado editorial nacional abriu espaço para a publicação de materiais didáticos e paradidáticos para atender a demanda das escolas indígenas e não-indígenas. A promulgação da lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2008).

Na redação da lei pode-se verificar que se torna obrigatório no ensino fundamental e no ensino médio o ensino da história e cultura indígena, nas escolas públicas e privadas, mas a lei não menciona a educação infantil, por exemplo. Não é especificado em quais anos a literatura indígena será abordada, não há menção direta, fica subentendida na palavra cultura, utilizada no texto.

Com essa redação existem brechas, que é próprio do gênero discursivo lei, sendo uma delas a generalização que ocorre no caput da lei em que não há uma especificação em relação a quais séries do ensino fundamental e do ensino médio deveria ser abordado o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Dessa forma os professores escolherão quando irão abordar a temática e em quais séries, devido a essa escolha a temática pode deixar de ser trabalhada em uma ou outra série. Sendo assim o importante é a interpretação que cada um fará da referida lei. Para auxiliar na implementação da lei 11.645/08, o estado do Paraná criou Equipes multidisciplinares que

são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituída por Instrução da SUED/SEED de acordo com o disposto no art. 8.o da Deliberação No 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo. (PARANÁ, 2010).

Com a implementação das equipes multidisciplinares o governo do estado objetivava fornecer formação sobre a lei 11.645/08, auxiliando assim a prática dos profissionais da educação com relação ao trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena.



### Considerações finais

Com a análise realizada até o presente momento já foi possível verificar que a Lei 11.645/08 deixa brechas que serão preenchidas por quem a ler, portanto pode-se afirmar que o trabalho com a literatura indígena na sala de aula dependerá da organização do currículo em cada instituição escolar e do planejamento de cada professor de língua portuguesa que lecionar.

Ainda é possível afirmar que a criação das Equipes multidisciplinares é uma tentativa de oferecer um instrumento para a implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08 de forma efetiva nas escolas da rede estadual de ensino do estado do Paraná. Cardoso (2019, p. 105) afirma que as Equipes Multidisciplinares tem como objetivo colocar em prática ações que propiciem a valorização da presença dos alunos de diferentes etnias, quilombolas, negros e indígenas, dos estudos sobre a história e a cultura dos grupos já mencionados e também visa a desconstrução do “mito da democracia racial”. Portanto a criação das Equipes Multidisciplinares foi importante para as discussões, reflexões e ações sobre as relações étnico-raciais na educação e para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas estaduais, nos núcleos regionais de educação e na Secretaria do Estado da Educação. Como assinala Cardoso (2019), apesar deste esforço, ainda há um longo percurso a ser percorrido no que se refere ao trabalho com a temática indígena nas escolas, especialmente no trabalho das equipes multidisciplinares, que se volta predominantemente para a temática das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Assim, até o momento, embora haja documentos oficiais indicando a necessidade de ensino das histórias e culturas indígenas, ainda há muito a ser trabalhado na formação docente e na prática pedagógica cotidiana relativamente, sobretudo, à literatura indígena.

### Referências

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.M. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRANDES, Silvely. **Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: uma perspectiva bakhtiniana**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos da



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Linguagem – Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso: 20/10/2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 26 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Torna obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2020

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269>>. Acesso em: 11 ago.2020.

CARDOSO, Maísa. **Análise de negociações de identidades sociais em discursos de formação docente continuada para a educação das relações étnico-raciais na equipe multidisciplinar**. 2019. 284 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

KRENAK, Ailton. **Entrevista concedida a Julie Dorrico**. Porto Alegre, 19 out. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wqk3W3tqxOk>> Acesso em: 09 nov. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **A literatura indígena não é subalterna**. Itaú Cultural. São Paulo. 13 mar. 2018. Disponível em <<https://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna>> Acesso em: 20 out. 2020.

PARANÁ. **Resolução 3399, de 05 de agosto de 2010**. Compõe as Equipes Multidisciplinares. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 24 jun.2020.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

PEROVANO, Nayara Santos; SOUZA, Bárbara Cristina da Silva. **Base Nacional Comum Curricular**: A proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo. Cadernos da Fucamp, v. 17, n. 30, p.73-85, 2018. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1141>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Entrevista concedida a Michelle Bruck**. Belo Horizonte, 19 abr. 2019. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/eliane-potiguara-fala-sobre-a-literatura-dos-povos-indigenas-no-brasil>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

THÉIL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: A construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura. 2006. 376 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2006.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **UMA ABORDAGEM SOCIOSSEMIÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE RAÇA EM IMAGENS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

Carla Fernanda Stumpf Murialdo<sup>1</sup>

### **Introdução**

Na abordagem sistêmico-funcional proposta por Halliday (1994; [2004]2014) e Halliday e Hasan (1989) a língua é um sistema sociossemiótico por meio do qual é possível construir diferentes significados. Esse sistema, semanticamente motivado, permite ao falante fazer escolhas inserido em um determinado contexto de cultura e contexto de situação. Na perspectiva hallidayana da linguagem, toda e qualquer materialização linguística realiza simultaneamente três significados, expressos em termos de metafunções. A metafunção *ideacional* serve para expressar conteúdo, para dar conta da experiência do mundo exterior e/ou interior ao sujeito. A metafunção *interpessoal* serve para estabelecer e manter relações sociais entre os interactantes e para desempenhar papéis sociais. Finalmente, a metafunção *textual* fornece a possibilidade de estabelecer relações entre partes de um texto oral ou escrito, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes (GOUVEIA, 2009; apud SANTOS, 2016).

A abordagem sociossemiótica e metafuncional da construção do significado é assumida por Kress e van Leeuwen (1996/2006) em sua Gramática do Design Visual (GDV). Conforme os autores:

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEPG. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sulany dos Santos. E-mail: carlamurialdo@gmail.com



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Social Semiotics is an attempt to describe and understand how people produce and communicate meaning in specific social settings, be they settings such as the family or settings in which sign-making is well institutionalized and hemmed in by habits, conventions and rules. (KRESS ;VAN LEEUWEN, 2006, p. 266).

Para analisar a produção de significado no modo imagético, os autores tomam as três metafunções da linguagem propostas por Halliday, originalmente empregadas para a análise da linguagem escrita, e as adaptam para a análise da linguagem visual. Desse modo, as metafunções ideacional, interpessoal e textual da gramática de Halliday são adaptadas na GDV para representacional, interativa e composicional respectivamente.

A metafunção representacional refere-se às experiências e às ações dos participantes de uma interação; a interativa, por sua vez, está relacionada às interações dos participantes e aos papéis sociais que assumem no contexto em que estão inseridos; finalmente, a metafunção composicional refere-se à composição do texto e às estratégias que auxiliam a identificar o valor da informação.

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem por objetivo analisar a representatividade imagética de pessoas negras em uma coleção de livros didáticos de língua inglesa à luz da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e das identidades sociais de raça propostas por Ferreira (2014). O recorte aqui exposto tem como objetivo apresentar a metafunção interativa das imagens do volume 1 dessa coleção, empregado como livro-texto de língua inglesa no 6º ano. Optamos pela metafunção interativa pelo fato de essa permitir analisar as relações estabelecidas entre os participantes da imagem: o produtor, o participante representado (PR) e o participante interativo (PI).

### **Metodologia da Pesquisa**

O objeto de estudo desta apresentação é o volume 1 da 1ª edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO et al., 2015), empregado como livro-texto de língua inglesa no 6º ano. Essa coleção faz parte do PNLD (2017) e é composta por quatro volumes, destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa.



# IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

O livro do aluno é composto de oito unidades principais, quatro unidades de revisão, *Review 1 - 4*, e dois projetos interdisciplinares, *Project 1* e *Project 2*. Cada unidade organiza-se em seções e subseções, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Seções/subseções dos livros da Coleção *Way to English for Brazilian Learners*

Seção/Subseção	Descrição <sup>2</sup>
<i>Warming up</i>	abre cada unidade
<i>Before Reading</i>	prepara o aluno para a leitura
<i>Reading</i>	apresenta o texto principal
<i>Reading for General Comprehension</i>	traz atividades de compreensão geral e detalhada
<i>Reading for Detailed Comprehension</i>	
<i>Reading for Critical Thinking</i>	traz questões para discussão e reflexão crítica
<i>Vocabulary Study</i>	aborda aspectos lexicais
<i>Taking it further</i>	<i>apresenta</i> outro texto relacionado ao tema da unidade e atividades de compreensão
<i>Language in use</i>	apresenta aspectos gramaticais
<i>Listening and Speaking</i>	propõe atividades de compreensão e produção oral
<i>Writing</i>	apresenta proposta de produção escrita
<i>Looking Ahead</i>	amplia a discussão sobre o tema da unidade relacionando-o com a realidade do aluno)

Fonte: A autora

### A constituição do corpus

O corpus do recorte apresentado neste trabalho é constituído de 104 imagens com representação de pessoas brancas e negras, presentes no volume 1 da coleção. Para a constituição do corpus, foram primeiramente identificadas todas as imagens com representação de pessoas presentes nos 4 volumes da coleção, resultando no total de 786 imagens. Essa identificação seguiu os seguintes critérios: inclusão de fotografias em todas

<sup>2</sup> Segundo os autores do livro.



as seções e eliminação de caricaturas, desenhos e imagens de outra natureza. É importante observar que na seleção não consideramos imagens com representação de asiáticos e indígenas; negros e pardos foram computados na categoria negros.

Na sequência, as imagens foram categorizadas em tipo de pessoas representadas, sendo: crianças, adultos, adolescentes e famílias; posteriormente, as imagens foram classificadas em número de pessoas representadas, conforme a seguinte categorização: IU (uma pessoa), ID (duas pessoas) e IG (grupo de pessoas). A partir dos resultados, as imagens foram categorizadas segundo as raças branca e negra. Na última etapa de categorização, as imagens foram cruzadas com os temas de cada unidade do volume<sup>1</sup>. Essa etapa teve como objetivo refinar as representações de raça de acordo com cada tópico do livro. Finalmente, as imagens foram analisadas à luz da função interativa da GDV.

### **Etapas de análise**

Na primeira etapa, as imagens foram analisadas com base no Quadro Identidades Sociais de Raça (Ferreira, 2014, p.169), considerando: atividades, profissões e expressões faciais de crianças, adultos, adolescentes e celebridades brancas e negras. A categoria *expressões faciais* foi adicionada por ser relevante à análise imagética na metafunção interativa da GDV.

Quadro 2 – Representação de Brancos e Negros segundo Profissão, Atividades e Expressão Facial



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Profissões/ Atividades / Expressão Facial	Branços	Negros	Total
Lendo revista, lavando louça, sorrindo, bailarino, músico c/ pet, caminhando	29 Adultos	zero	29
Representante de ONG, sorrindo.	zero	6 Adultos	6
Sorrindo, sinalizando OK, desenhando, tocando violão, dançando, lendo livro, semblante sério, estudantes do Brasil, em família	44 crianças	zero	44
Semblante sério, olhar triste, estudantes da Etiópia	zero	53 crianças	53
ouvindo música, na cadeira de rodas, sorrindo, estudantes sorrindo, com pet, conversando, jogando futebol, empinando pipa, cantando.	49 adolescentes	zero	49
Sorrindo, estudantes do Brasil, Alemanha, Estados Unidos; tocando violão, filhos de ator.	zero	33 adolescentes	33
Cantor, jogador, apresentador de TV, atleta paraolímpico, modelo, ator, cantora, atriz, físico, escritora, grafiteiros, geneticista, chef, ativista, bailarina, pintor, fotógrafo, apresentador de TV	43 celebridades	zero	43
Cantora, cantor, jogador de futebol, músicos do Olodum, ex-presidente dos EUA, secretário UNICEF, ativista, jogadora de futebol, atleta olímpico, apresentadora TV, artistas.	zero	20 celebridades	20
<b>TOTAL</b>	<b>165 Brancos</b>	<b>112 Negros</b>	<b>277</b>

Fonte: A autora<sup>3</sup>

A partir do Gráfico 1, pode-se observar que as pessoas da raça negra aparecem em número muito menor do que as de raça branca no livro analisado. É importante notar que o número elevado de negros deve-se a uma imagem de sala de aula na Etiópia, na qual são representadas 53 crianças. Em não havendo essa imagem, a representatividade da raça negra seria quase 50% menor do que aparece em nossos dados.

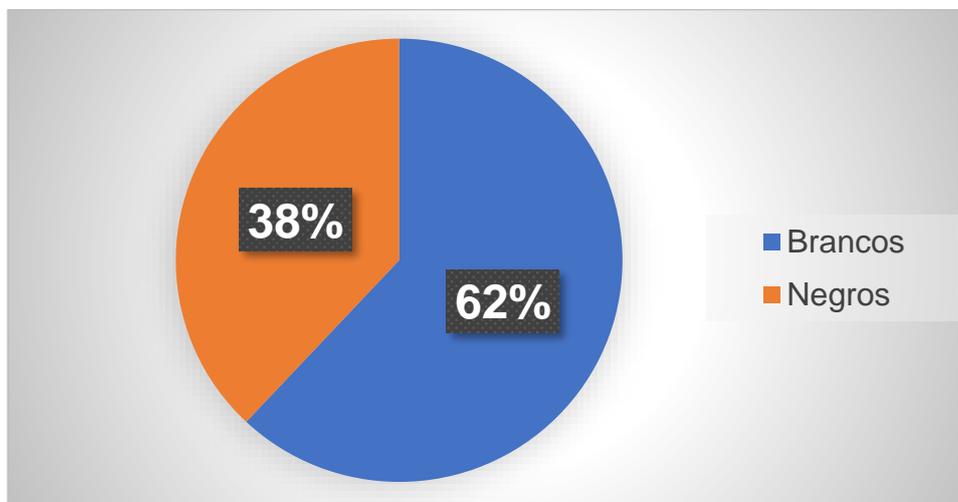
<sup>3</sup> Categorias adaptadas de Ferreira, 2014



# IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Gráfico 1 – Representação de Raças Negra e Branca no volume 1



As tabelas 1 e 2 apresentam adolescentes e famílias e tipos de imagens IU, ID, IG. Os números apresentados são aproximados, visto que uma imagem pode representar uma ou mais raças.

Tabela 1: Representação de Adolescentes

No. de Imagens	Tipo	Branco	Negro
10	UI	9	1
04	ID	4	4
04	IG	36	25
<b>TOTAL: 18</b>		<b>49 (62%)</b>	<b>30 (38%)</b>

Tabela 2: Representação de Famílias

No. de Imagens	Tipo	Branco	Negro
05	IG	16	3
01	ID	--	2
<b>TOTAL: 06</b>		<b>16 (76%)</b>	<b>5 (24%)</b>

Como pode ser observado, a representação de pessoas negras é consideravelmente inferior à de pessoas brancas.

O resultado do cruzamento de dados de representação de raças e temáticas de cada unidade que compõem os 4 volumes da coleção analisada é demonstrado neste no quadro 3 a partir dos dados da unidade 6, *Houses around the World*.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Quadro 3: Representação de raças na temática *Houses around the world*

Tópico Houses around the world		
Br	Ng	Atividade
2		lendo livro
1		expressão séria
1		expressão séria
1		expressão séria
1		lendo revista
1		lavando louça
7	0	

Fonte: A autora

Finalmente, foi analisada uma imagem à luz da metafunção interacional da GDV. Seleccionamos as imagens da apresentação da unidade 5 “What’s a family?”.





Entende-se que essa imagem deve supostamente representar as diferentes famílias nesse livro. A imagem é composta de famílias pertencentes a três diferentes raças, branca, negra e indígena. Observa-se que a família da raça branca foi colocada na posição superior da imagem, enquanto ambas famílias da raça negra e indígena foram colocadas lado a lado, contudo abaixo da família da raça branca. Essa composição imagética representa a família da raça branca como superior às duas outras raças representadas na imagem. Outro fato interessante de ser notado é que somente a família da raça negra não é representada no padrão tradicional de família, composta de pai, mãe e filho(s).

A imagem onde a família da raça branca é representada é de demanda, o participante representado (PR) olha sorrindo em direção ao participante interativo (PI), exigindo sua atenção e construindo interação. A imagem de distância pessoal longa, o PR é retratado a partir da cintura, criando um distanciamento social maior em relação ao PI; o ângulo é de superioridade, o que pode ser observado por meio do olhar do PR. Esse ângulo posiciona a o PI abaixo do PR, conferindo superioridade a esse.

A segunda imagem (à esquerda), que representa a família negra, é igualmente de demanda, o PR olha sorrindo em direção ao PI. Imagem de distância pessoal próxima, foto na altura dos ombros, ângulo de igualdade. Esses parâmetros colocam a família da raça negra em igualdade com o PI. A terceira imagem (à direita), na qual é representada uma família indígena, é também de demanda, o PR olha sorrindo para o PI; na distância pessoal, quase todo o corpo do PR é apresentado. Esses parâmetros colocam o PR longe do PI, e o convida a contemplar essa família/imagem como algo distante e exótico

### **Considerações finais**

Através da análise do volume 1 da coleção *Way to English for Brazilian Learners* pode-se perceber a tendência de representar no livro didático pessoas da raça negra em número bastante inferior comparado a pessoas da raça branca. Esse fato indica a necessidade da implementação nas escolas públicas de um olhar voltado para o letramento imagético/multimodal. Tal fato deve iniciar pela formação de professores para que os alunos sejam favorecidos com um processo de ensino e aprendizagem crítico-reflexivo, oportunizando uma atuação expressiva e significativa na sociedade .



As imagens revelam o que as palavras escondem, visto que a maioria dos títulos das unidades não condizem com o que as análises imagéticas constatam, caracterizando um jogo de interesses da editora em perpetuar a hegemonia cultural eurocêntrica. Entende-se que esta pesquisa pode contribuir para a conscientização de professores das escolas públicas em escolherem os livros didáticos como um todo significativo considerando o letramento midiático/ multimodal.

Ao olharmos para a representatividade de pessoas brancas e negras no livro didático de língua inglesa através da metafunção interativa, quadros temáticos das unidades e o quadro de Identidades Sociais de Raça (Ferreira, 2014) objetivamos traçar um paralelo entre diferentes tipos de análises imagéticas para ratificarmos a premissa de que todas etapas supracitadas convergem para a mesma conclusão, ou seja, a perpetuação da visão eurocêntrica de mundo e de sociedade.

### Referências

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to functional grammar**. Revised by Christian Matthiessen. 3 ed. London: Arnold, 2014.

\_\_\_\_\_. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London & Baltimore: Edward Arnold & University Park Press, 1978.

\_\_\_\_\_. HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press. 1989.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2006.

SANTOS, S. **A retextualização em inglês/língua estrangeira em contexto acadêmico na perspectiva da linguística sistêmico-funcional**. 2016, 181 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **A POLIDEZ E A (IM)POLIDEZ NAS REDES SOCIAIS**

Daiane Pereira Xavier<sup>1</sup>

### **Introdução**

Tendo em vista o aumento de pesquisas que tratam da polidez na língua materna em vários âmbitos, nosso interesse neste estudo é, de acordo com os estudos da pragmática, buscar em posts da rede social Facebook e manchetes que trazem o tema “política” dados que contemplem a existência ou ausência do tratamento da (im)polidez. Com o objetivo de descrever se as pessoas ao manifestarem suas opiniões tentam manter o caráter harmonioso nas relações interpessoais ou não se preocupam em manter a harmonia. Por meio dos comentários em postagens e nas manchetes de jornais online, que circulam na rede social Facebook, analisaremos questões linguístico-pragmáticas relevantes sobre a polidez e a (im)polidez, como tratamentos relacionados aos comportamentos e tratamentos polidos.

Nossa pesquisa se desenvolve sobre a vertente pragmática, com vistas a descrever as manifestações dos usuários sobre política nas interações verbais e não-verbais. Para a realização da análise utilizaremos como base teórica a teoria da polidez linguística proposta por Brown e Levinson (1987), bem como as propostas de Kerbrat-Orecchioni (1998). Também é abordado em nossa pesquisa mídia e das redes sociais, além da política e para nos embasar utilizamos como bibliografia complementar os seguintes teóricos: Cabral e Lima (2017, Santos e Santos (2014), entre outros.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientação: Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos. E-mail: daianepereira16@hotmail.com



Durante a formação acadêmica nas disciplinas de Língua Francesa e na participação junto ao projeto de extensão “Sensibilização à língua francesa: ensino e aprendizagem diversificados na escola e no cinema”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Constatamos que a língua e a cultura francesa estão intimamente interligadas à polidez nas construções das interações verbais. Muitas vezes é mais fácil aprender algo, falar ou ter um determinado comportamento através da língua estrangeira do que com a própria língua materna. A polidez é intrínseca e extrínseca à língua e à linguagem, e está presente em todas as culturas, mas em cada grupo as estratégias vão ser diferentes. De acordo com Holmes: “Different cultural and linguistic groups express politeness differently [...]” (HOLMES, 1995, p. 8).

Atualmente vivemos em um momento de fenômeno das redes sociais, espaço o qual todos os dias acompanhamos notícias e publicações, que rapidamente são compartilhadas e diversos comentários vão sendo adicionados rapidamente. Infelizmente, seus autores não se dão conta das consequências de suas palavras. Independentemente do assunto, todos estão dispostos a exporem as suas ideias, como opinar e debater nas redes sociais.

A política é um dos assuntos mais comentados e discutidos nos últimos anos e conseqüentemente, quando se fala em política, ou você concorda com um grupo específico ou você discorda. As pessoas acabam sendo intolerantes e esquecem que do outro lado da tela há pessoas com opiniões e pontos de vistas diferentes e que não concordam entre si. E é nesses casos percebemos constantes ameaças a “face” através de atos linguísticos como a (im)polidez.

Em nosso trabalho buscamos discutir dois aspectos que são a polidez Brown e Levinson (1987) e a impolidez Culpeper (1996). Com base em Brown e Levinson (1987), compreendemos polidez como o reconhecimento correspondente da importância dada ao grau da relação interpessoal. Baseando-se em Culpeper (1996) a impolidez é os comportamentos contrários aos da polidez, são atitudes que em sua maioria são considerados inadequados socialmente, frequentemente considerados grosseiros, descorteses, impolidos etc.



### Redes sociais

Através das tecnologias e das redes sociais é possível uma comunicação instantânea, por meio de um clique estamos conectados com várias pessoas e ao alcance de várias informações. A partir desta facilidade de acesso às informações, as pessoas puderam expressar mais suas opiniões e participar de maneira ágil de discussões de todos os assuntos. Qualquer pessoa que tenha conhecimento, de informática ou não, pode criar, publicar, compartilhar conteúdos e informações na rede. De acordo com os estudos de Cabral e Lima,

A emergência dos espaços digitais proporcionou amplas possibilidades de divulgação de posição. A construção de opiniões e de identidade acontece nos espaços públicos das mídias digitais e das redes sociais [...]. (CABRAL; LIMA, 2017, p. 88).

As redes sociais se tornam progressivamente parte da cultura dos indivíduos, cada pessoa/usuário publica conteúdos que definem o seu espaço e seus gostos particulares e com isso podemos observar a subjetividade e a construção da identidade dos usuários. De acordo com Cabral e Lima: “[...] nas redes sociais, as relações vão sendo estabelecidas por meio de interesses comuns, ainda que as pessoas não se conheçam pessoalmente.” (CABRAL; LIMA, 2017, p. 87).

A princípio analisaríamos apenas os comentários de posts com o tema “política”, mas este assunto tornou-se um dos mais delicados em se discutir nas redes sociais, pois cada pessoa tem a sua opinião. Além de discussões sobre partidos e até políticos preferidos, por isso muitas “amizades” foram desfeitas no Facebook<sup>2</sup>. Por tanto, com o intuito de deixar apenas as pessoas que tem o mesmo posicionamento político que o seu nos grupos de contatos. De acordo com Cabral e Lima: “As redes sociais têm a característica de tornar ‘amigos’, portanto, relativamente próximos. Senão próximos, pelo menos virtualmente pertencentes ao mesmo grupo [...]” (CABRAL; LIMA 2017, p. 90).

---

<sup>2</sup> “Os frequentadores/utilizadores do Facebook encontram nesse contexto um espaço aberto para estabelecer, manter e reforçar as relações interpessoais e reforçar a sua imagem” (CABRAL, SEARA 2017, p 319).



### Teoria da Polidez

As pessoas se valem de várias estratégias de comunicação nos atos comunicativos (BROWN; LEVINSON, 1987). Estes teóricos, realizaram uma pesquisa com três línguas distintas e de continentes distintos, sendo elas o Inglês da Inglaterra, o Tâmil, língua falada no sul da Índia, como também o Tzeltal<sup>3</sup>, língua falada na comunidade Tenejapa no México. Segundo os autores, eles conseguiram verificar que há uma universalidade nos recursos linguísticos e a polidez está presente nas três línguas. Os falantes inclinam-se a manter a sua imagem, recorrendo a estratégias verbais e não verbais. Mesmo que estas estratégias não sejam utilizadas todas da mesma maneira pelas diferentes culturas, o desejo de preservar sua face, como a do interlocutor é comum em todas elas. Brown e Levinson expõem em seus trabalhos estratégias utilizadas pelos falantes, para reduzir as ameaças de face tanto do próprio falante como do seu interlocutor.

A polidez é uma estratégia utilizada para suavizar, amenizar os enunciados e evitar conflitos. O falante utiliza estratégias de polidez que preservam o convívio e evitam conflitos que são inerentes ao ser humano (BROWN; LEVINSON, 1987). Para os autores existem três fatores muito importantes nas estratégias de polidez: a) a distância social entre interlocutores; b) o grau de hierarquia entre os interlocutores e c) o grau de imposição do pedido/ ordem (ato de ameaça). A polidez pode ser considerada uma avaliação social (BROW; LEVINSON, 1987).

Muitas vezes não percebemos, mas numa interação, como interlocutor e locutor estamos expostos e sujeitos a alguns tipos de ameaças. Por isso é sempre importante você “cuidar da face” do outro para manter a sua “face” protegida. É uma via de mão dupla, você protege sua face e a do outro, para que o outro não se sinta ofendido e proteja a face dele mesmo e a sua. Como cita Santos

O desejo de preservação da “face” está constantemente presente na vida dos indivíduos que agem socialmente uma vez que, durante uma comunicação, os falantes veem suas “faces” ameaçadas por diversos atos de linguagem. (SANTOS, 2009, p. 33).

---

<sup>3</sup> Where grammatical points were being made, elicited data from Tamil and Tzeltal were frequently employed, but ever here extensive use was made of recorded examples. (Brown; Levinson, 1987, p.11).



Portanto, nos posts do Facebook observamos ameaças de diversos atos de linguagem, pois o indivíduo está constantemente deixando sua face vulnerável e ao mesmo tempo ameaçando a de outra pessoa.

### Considerações finais

Este trabalho apresenta uma parte do que está sendo desenvolvido na pesquisa. De acordo com o que apresentamos anteriormente, e analisamos até o momento, podemos notar que as pessoas ao exporem suas opiniões e pontos de vista nas redes sociais, não se preocupam com as opiniões dos outros e infelizmente vem ocorrendo conflitos entre falantes e ouvintes. Bem como, as redes sociais desumanizam as pessoas, pois grande parte não mostra empatia pelo o outro. Além disso, observamos que os seres humanos estão perdendo a racionalidade e a responsabilidade pelos seus atos realizados nas redes sociais.

A teoria da polidez possui ferramentas teóricas que podem auxiliar na explicação e descrição desses conflitos, como também outras teorias são discutidas dentro da nossa pesquisa. Nosso trabalho está em processo, portanto, a bibliografia não é fechada, o que sugere que novas fontes serão incorporadas à pesquisa até a conclusão da nossa dissertação.

### Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge University Press, 1987.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. **Argumentação e Polêmica na Redes Sociais: O Papel da Violência Verbal**. Signo, Santa Cruz, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/8004>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CULPEPER, J. **Towards an anatomy of impoliteness**. Journal Of Pragmatics, 1996. Disponível em: <<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>>. Acesso em: 22 out. 2020.

HOLMES, J. **Women, men and politeness**. Longman Group UK Limited, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Armand Colin/Masson, Paris, 1998.



## **IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES** **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

---

SANTOS, S. L. **A interpretação da Piada na Perspectiva da Teoria da Relevância.** UFPR, Curitiba, 2009.

SANTOS, V. L. C; SANTOS, J. E. **As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas.** UFRN, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1936>>. Acesso em: 23 mar. 2020.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **MULHERES ALTERADAS: A REPRESENTAÇÃO PERFORMATIVA DA MULHER SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Daniele Aparecida Barbosa Zenz<sup>1</sup>

### **Introdução**

Durante muitos séculos, a linguagem humana foi objeto de grande investigação no meio científico, especialmente a Pragmática por ser uma área de estudos que agrega diferentes aspectos da estrutura à linguagem e por contrastar com a fonologia, com a sintaxe e com a semântica. Se existe algum consenso entre os pragmaticistas, é o de que a pragmática é uma área de estudos de limites indefinidos (NETO, 2012) que cresceu de forma exponencial e contribuiu para pesquisas de diferentes temáticas.

Compreendemos que a Pragmática é um ramo da linguística que está interessada no significado que adquirem os enunciados e seus contextos de produção. Devido a essa particularidade, um texto pode ser interpretado de diferentes formas: 1) com base em sua complexidade teórica; 2) por interagir com os estudos sintático-semânticos e com os mais recentes estudos da psicologia e neurociência cognitiva sobre como acontece o processamento de informações.

Por essa razão, definir pragmática não é um trabalho fácil, porém, extremamente prazeroso. Nossa investigação apresenta cunho bibliográfico qualitativo, pois busca descrever as principais questões levantadas acerca do gênero feminino nas tiras das obras *Mulheres Alteradas*, da chargista e cartunista Maitena Burundarena. Apresenta, também, caráter interpretativo, uma vez que nosso objetivo é destacar a importância da pragmática

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: danielezenz@gmail.com



junto à teoria do gênero, bem como destacar como essa relação influencia o leitor em seu processo inferencial de interpretação, além de auxiliarem a autora em seu discurso feminista, por meio de seus enunciados e pela da caracterização das personagens.

### Referencial Teórico

É a partir dos anos 60 que aconteceu a ascensão do feminismo contemporâneo na sociedade ocidental, onde surge o amadurecimento dos debates acerca da mulher e suas produções de conhecimento e até mesmo na formulação de teorias que descrevem fenômenos e interpretações de eventos, surge então o feminismo acadêmico com a questão das mulheres como agentes históricos sendo elas seu próprio objeto de estudos.

Nos estudos linguísticos questões que abordam a temática mulher situam-se atrelados a expansão dos estudos interacionais e sociolinguísticos nos anos 70, sendo a primeira obra de autoria de Robin Lakoff "*Language and woman's place*", escrita no ano de 1973 e publicada somente em 1975, sendo o tema principal de sua obra a principal questão da época "Como as diferenças linguísticas refletem diferenças sexuais?" (Pinto, 2004, p.208).

Não obstante, a Pragmática não ficou alheia aos estudos linguísticos relacionados a temática, foi criado em 1977 o "*Journal of Pragmatics*" onde as autoras Skutnabb-Kangas e Heinamaki perguntavam em suas páginas como os papéis sexuais são refletidos na linguagem (PINTO, 2014). Desse modo, a Pragmática através da Sociolinguística acompanhou as discussões entre linguagem e diferenças sexuais. Nessa perspectiva, foram os estudos de John L. Austin (1976) que influenciaram a teoria feminista e os estudos da sexualidade. Porém o que mais impactou nos estudos feministas foram às interpretações da teórica feminista Judith Butler (1997, 1999) a partir dos estudos de Austin (1976), por meio da noção de "performativo" influenciado pelos estudos de Atos de Fala.

Conforme Pinto (2014) o percurso teórico inicia-se em Austin aos estudos feministas e este aos estudos linguísticos e só depois para os estudos pragmáticos, ou seja, a relação entre linguagem e gênero apesar de utilizarem a noção de performativo e os estudos de atos de falar, alcançam a pragmática mediados pelos estudos linguísticos feministas.



### Da Pragmática a Relevância

Na década de 40, Wittgenstein e Austin desenvolveram uma teoria na concepção da linguagem e veem na ciência uma forma possível na relação com o real, onde a linguagem passa a ser vista como prática social sempre examinada a um contexto de uso. Surgem os Jogos de Linguagem, que descrevia de forma prática e concreta o caráter interativo e intersubjetivo da linguagem. Desse modo, falante e ouvinte interagem de acordo com os usos da linguagem e o contexto (Castin, 2017).

Para Austin (1965) em *How to do things with words* (Quando dizer é fazer) o uso concreto da linguagem apresenta a noção de ato de fala valorizado enfatizando seu caráter prático. Segundo Austin (1965) ao dizer “eu prometo” não é realizar uma intenção de prometer e nem descrever uma atitude mental, mas realizar uma promessa. Assim, a linguagem tem, um caráter performativo, pois é por meio dela que realizamos uma série de atos, como prometer, ordenar, pedir, eleger, nomear (SANTOS, 2009).

Recentes teorias, como as de Sperber e Wilson (1995), elaboram um modelo teórico sobre como a mente humana opera em processos comunicativos referentes as atividades cognitivas associadas à interpretação do significado. Para a Teoria da Relevância todo e qualquer processamento de uma nova informação em uma situação comunicativa inferencial é determinada pela relevância de novas informações que serão associadas ao conhecimento enciclopédico proveniente das experiências individuais.

Nesta pesquisa propomos a análise baseada especificamente nos conceitos de ostensão e inferência provenientes da teoria da Relevância. Para Sperber e Wilson (1995), a comunicação ocorre por ostensão e inferência e não pela codificação e decodificação:

A comunicação verbal como envolvendo dois tipos de processo comunicativo: um baseado na codificação e descodificação, o outro, na ostensão e inferência. O processo da comunicação codificada não é autônomo: está sujeito ao processo inferencial. O processo inferencial é autônomo: funciona essencialmente do mesmo modo[...] a comunicação inferencial envolve a aplicação, não das regras de descodificação de finalidade especial, mas das regras da descodificação de finalidade especial, mas das regras inferenciais de finalidade geral que se aplicam a quaisquer informações representada conceptualmente. (SPERBER; WILSON, 1995, p. 266).



Assim, os autores propõem um modelo de comunicação ostensivo-inferencial. Nessa concepção a interação verbal a comunicação ostensiva é aquela que fornece evidências diretas através dos pressupostos da intenção comunicativa que refere-se a um segundo nível informativo com a intenção de tornar mutualmente manifesto, ou seja passivo de representação e a intenção informativa é o que tornar manifesto um conjunto de suposições em condições fortes de relevância, quanto menor o custo maior será o benefício cognitivo.

Desse modo, o discurso não-verbal e o verbal podem ser abordados conforme os pressupostos da Teoria da Relevância em termos de processamento comunicativo que possibilita explicar através do Princípio da Relevância em termos descritivos os níveis e tipos de inferências.

### **Considerações finais**

No que corresponde ao andamento da pesquisa, todavia não é possível designar resultados objetivos para nosso trabalho, até este momento, constatei que na escrita, que a construção do raciocínio inferencial pode ser descrita como uma informação nova a imagem do cartum e processada no conjunto de suposições que constituem o contexto de informação advindas do contexto identitário o que leva a implicação contextual onde as questões de gênero expressam uma realidade interior, assim o que o sujeito repetidamente diz ou faz constitui como real e natural (Borba, 2014). Para a Teoria da Relevância o processo interpretativo segue a seguinte ordem, primeiro recupera-se o significado de um enunciado captado perceptualmente e consideram-se diversas hipóteses interpretativas, ou seja, suposições contextuais, implicaturas entre outros. Após a acessibilidades o processo é concluído quando o nível de relevância for alcançado.

Desse modo a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986/2001) constitui em um arcabouço teórico riquíssimo pois por meio dela em conjunto a teoria dos atos de fala e o conceito de performatividade compreendermos como o corpo fala e age pelo que é dito e feito. Com isso Butler (1990) e Pinto (2014) defendem um modelo performativo de identidade na qual as ações repetidas como algo natural neste caso nossa discussão sobre os estereótipos de gênero reatualizam os discursos históricos e culturalmente específicos.

Portanto, o papel do contexto aliado ao enriquecimento inferencial presente nas tiras de Maitena, e as suposições contextuais junto aos inputs visuais, transformam-se em



premissas e nesse raciocínio os processos inferenciais centrais partilham informações dos sistemas de input, neste caso imagético associadas as informações armazenadas na memória enciclopédica para derivar inferências, ou seja conclusões.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que discutir gênero, sexo, sexualidade como performativos é entender como eles são produzidos durante e a performance pois esse efeito discursivo implica conforme Butler (2003) chama atenção as performances de gênero só podem acontecer dentro de uma cena discursiva plena de constrangimentos, assim as performances de gênero são reguladas pelos discursos que a sustentam marcadamente presentes nas tiras de Mulheres Alteradas.

### Referências

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 441-474, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0441.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BURUNDARENA, M. **Mulheres Alteradas 1**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

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

SPERBER, D; WILSON, D. **Relevância: comunicação e Cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SILVEIRA, J. R. C. da. A imagem: interpretação e comunicação. **Linguagem em (Dis)curso**, v.5, n. esp., p. 113-128, 2005. Disponível em: <<http://www.3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0503/7%20art%205.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020

FERRAZ, M. M. S. Curvas Perigosas: leituras possíveis. In: **Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL); Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL)**, 8, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VIII/curvas\\_perigosas.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/curvas_perigosas.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, M. C. F. Humor e Práticas de Subjetivação em Maitena. **Estudos da Língua(gem)**, v.5, n.1, p. 95-108, Vitória da Conquista, 2007. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1049/897>>. Acesso em: 20 set. 2020.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

SANTOS, S. L. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PINTO, J. P. Linguagem, feminismo e efeitos de corpo. In: **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do corpo: para começar a entender. In: E. Gonçalves (Org.) **Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências**. Grupo Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004, p. 33-44.

\_\_\_\_\_. Performatividade radical: ato de fala ou ato de corpo? **Revista Gênero**, Niterói, v. 3, n. 1, p. 101-110, 2. sem. 2002.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **ÁFRICA EM CORPOS – CORPOS EM ÁFRICA: AS RELAÇÕES ESPACIAIS NO ROMANCE *A COSTA DOS MURMÚRIOS*, DE LÍDIA JORGE**

Fatima Ruvinski-Kuzma<sup>1</sup>

### **Introdução**

Esta pesquisa tem como objetivo central explorar a categoria espaço atrelada às questões do colonialismo, tomados como pontos chaves para uma releitura do romance *A costa dos Murmúrios* (2004), de Lídia Jorge.

Buscamos uma compreensão dos corpos que, ao mesmo tempo em que se deixam (re)construir pelos espaços em que transitam, também atuam na (re)construção desses espaços. Interessa-nos, assim, o espaço tanto da linguagem quanto dos corpos/sujeitos ficcionais. Para Brandão (2013, p. 254), “todo conjunto de relações configuraria um espaço; portanto, as palavras são espaço” e, ainda, “a linguagem literária coloca em primeiro plano a sensorialidade dos signos que a compõem, concedendo-lhes o poder de se projetarem *como espaço*” (grifo do autor). Para o presente texto, abordaremos o espaço a partir do sujeito ficcional, representado por Ev(it)a.

Para subsidiar a dissertação, valemo-nos dos seguintes textos: *O local da Cultura* (2019), de Homi K. Bhabha e *Cultura e Imperialismo* (2017), de Edward Said, os quais contribuem para repensarmos as posições dos sujeitos a partir de uma perspectiva contra-hegemônica sobre os povos colonizados. A discussão concernente às relações espaciais se dará a partir de Luis Alberto Brandão, com *Teorias do espaço literário* (2013), e de

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Apolonia Harmuch. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: fatinharuvinski@gmail.com



Maurice Merleau-Ponty (2018), com a obra *Fenomenologia da Percepção* (2018). No entanto, neste trabalho, prevalecerão as concepções de Brandão (2013) e, em alguns momentos, traremos Bhabha (2017) para discutirmos questões relacionadas ao colonialismo.

O romance *A Costa dos Murmúrios* apresenta registros específicos de rememoração de um tempo histórico, porém recente, que contribui para a formação da memória coletiva do passado de Portugal. Além disso, Eva Lopo, a protagonista outra, ao mesmo tempo em que constrói suas próprias imagens quanto à sociedade colonial rememorada, questiona conceitos ainda hoje em vigor ao recordar uma época considerada de esplendor na história de Portugal: “O planeta é eterno, Portugal faz parte do Planeta. O Além-Mar é tão Portugal quanto o solo pátrio do Aquém, estamos pisando solo de Além-Mar, estamos pisando Portugal eterno” (JORGE, 2004, p. 235).

Em relação às perspectivas sobre a guerra colonial, além da verdade outra, narrada por Eva Lopo, destacamos também aquela apresentada no relato *Os Gafanhotos*, de Álvaro Sabino, texto que abre o romance. Nessa narrativa, o jornalista moçambicano destaca dois momentos dramáticos: a ocorrência de “[...] uma chuva de gafanhotos que passa abaixo do nível superior do Stella Maris” (JORGE, 2004, p. 33) e o surgimento de diversas mortes misteriosas, entre elas a do próprio noivo de Evita, de negros envenenados e de um branco. Já a segunda parte do romance divide-se em nove capítulos nos quais *Os Gafanhotos* são revividos criticamente nas lembranças da protagonista: a narradora desenvolve amiúde as vivências no espaço da guerra colonial e as desconstrói com seu olhar de mulher testemunha. É sob essa ótica que se torna possível entender uma experiência corporal como uma experiência espacial, visto que não haveria espaço se o sujeito não fosse um corpo no mundo.

Desse modo, faz-se necessária uma percepção da categoria supracitada que abranja a noção de corpo na literatura contemporânea, pois compreendemos que linguagem, sujeito ficcional e suas perspectivas são, também, espaços/corpos. Brandão (2013, p. 58), ao discorrer sobre os espaços do corpo, define quatro modos de abordagem do espaço na literatura, sendo eles: representação do espaço, espaço como forma de estruturação textual, espaço como focalização e espaço da linguagem. Porém, isso não significa um esgotamento das possibilidades de abordagem do componente espacial no



texto literário. Essa categorização é uma tentativa de ilustrar as tendências genéricas mais recorrentes quando nos debruçamos no estudo desse elemento na ficção.

### **Ev(it)a: a espacialização do corpo**

O corpo, elemento dotado de sentido, é responsável pela percepção do espaço em que se encontra. No romance *A Costa dos Murmúrios* essa categoria é, ao mesmo tempo, segmentada, fraturada, e unificada, reconstruída. A título de exemplificação de uma das possibilidades a serem exploradas no romance, a partir desse entendimento, adotaremos a expressão Ev(it)a para nos referirmos a esse processo.

Vejam como isso ocorre durante a lembrança que Eva Lopo faz de uma conversa que Evita teve com Góis, um soldado, sobre a guerra: “Evita conseguia imaginá-los separados do corpo onde havia o dente. Mesmo que os imaginasse separados, aos ouvidos de Evita já tinham outra voz. Evita era eu – disse Eva Lopo” (JORGE, 2004, p. 169). Eva Lopo e Evita são o mesmo corpo que assistiu ao processo de colonização de Moçambique. Porém, embora o corpo seja o mesmo, e, portanto, responsável por reviver, visitar o passado, a personagem já não é a mesma. Eva Lopo, no presente da narração, carrega consigo a outra de si mesma e, com isso, o papel exercido pelo dominador, já que estamos falando de uma mulher, portuguesa, casada com um alferes e que fala a partir do espaço do colonizador. Por isso utilizaremos, no decorrer do texto, as expressões: Evita, Eva Lopo/Eva e Ev(it)a, como forma de diferenciar/distanciar e aproximar esses corpos.

No romance, a narradora utiliza recorrentemente a afirmação “Evita era eu”. Essa asserção está ligada à necessidade de se autoafirmar como sujeita<sup>2</sup> que assistiu à guerra colonial a partir do espaço monopolizador ao qual pertencia, ou seja, Portugal. Além de falar de si no passado, a narradora procura meios para distanciar-se dela mesma no presente da narrativa, asseverando “disse Eva Lopo”.

Pensamos Ev(it)a, a protagonista, como um ser que ocupa seu próprio corpo e, a partir dele, já não pode mais ser concebida sem as relações que a cercam nos espaços que percorreu, os quais são rerepresentados através da linguagem, que também torna-se corpo. Há que se considerar que o corpo “interpreta a si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2018,

---

<sup>2</sup> Gramaticalmente, o termo sujeito pertence ao gênero masculino, mas considerando que essa expressão limita e homogeniza o destaque destinado ao corpo/espaço da personagem principal, utilizaremos a palavra sujeita para nos referirmos a Ev(it)a.



p. 208), expressando uma dependência entre sentido visual e sentido tátil, já que ambos dependem um do outro para se fazer compreender. Sob essa ótica, consideramos que a protagonista do romance (re)vive um encontro com Moçambique, espaço reterritorializado, que se tornara seu país, ao mesmo tempo em que esse espaço a faz repensar o lugar de Portugal na construção da alteridade.

A protagonista, mesmo conduzida pela intenção de contestação do relato que abre o romance, acaba ofuscando o outro representado pela personagem de Álvaro Sabino. Em seu processo de reescrita, a narradora apresenta as mulheres como objetos utilizados conforme a vontade de seus maridos: “Era uma bela mulher, despida lembrava um pombo, como outras lembram uma rã e outras uma baleia. Não era só a voz que lembrava um pombo, a chamar pelo barco, mas era também a perna, o seio, alguma coisa estava espalhada por ela que pertencia à família das columbinas” (JORGE, 2004, p. 73). Isso não significa, obviamente, que Ev(it)a era favorável aos acontecimentos que presenciava e vivenciava: o contexto a colocava nesse espaço de observadora que narra o observável. Na concepção de Brandão (2013, p. 62), o espaço observado e o espaço passível de observação equivalem à perspectiva daquele que narra, amalgamando-se aí espaço do corpo e espaço empírico, os quais se definem por uma relação que pode ser mais ou menos isenta a depender das percepções do espaço observado, que é recriado a partir de um corpo já construído e em reconstrução.

No que concerne ao espaço ocupado pela protagonista em relação às outridades, percebemos que, assim como ela, durante o episódio da guerra colonial, tanto os colonizados quanto as mulheres, encontravam-se em um contexto que não lhes permitia uma ação diversa da que experimentavam: o silenciamento e o apagamento. Por exemplo, no espaço do hotel *Stella Maris* ficam as mulheres no aguardo do regresso de seus maridos, que partem para a batalha, como se aquelas se encontrassem alheias aos horrores da guerra ou como se a imposição do colonialismo não lhes dissesse respeito. Na tentativa de desconstruir essa compreensão, Ev(it)a reforça o conhecimento que todas tinham em relação aos acontecimentos:

As mulheres do terraço estavam a volta do piloto Fernandes, e escutavam o cheiro da metralha, pressentiam as bombardas do helicóptero, as bazucas sobre as bases cheias de armas soviéticas e chinesas, desesperadamente abandonadas. Dali, do terraço do Stella, os macondes



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

vencidos estavam cercados por todos os lados menos por um, que era o céu – isso as senhoras sabiam. (JORGE, 2004, p. 122).

Não seria possível estar nesse espaço, observá-lo e não sofrer as influências dos fatos, não os viver e, de alguma forma, ter ciência deles. Isso porque o corpo é o sujeito da percepção, pois “o percebido é e permanece [...] aquém da dúvida e da demonstração. Cada coisa pode depois parecer incerta, mas pelo menos para nós é certo que existem coisas [...] um mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 460).

Da mesma forma, ao mesmo tempo em que outorga a si a tarefa de refletir sobre os corpos que compõem a guerra colonial, no espaço de sua escrita, a protagonista estende o discurso imposto ao colonizado para as mulheres com as quais conviveu, tecendo, assim, uma crítica ao olhar monopolizador exercido pelo império: “a mulher do capitão” (JORGE, 2004, p. 52), “a mulher do tenente Góis” (JORGE, 2004, p. 118) ou, então, “a mulher do major” (JORGE, 2004, p. 125). Porém, o espaço ocupado pelo nativo/colonizado era ainda mais delimitado e de subserviência se comparado às posições ocupadas pelas lusitanas. Sabino, por exemplo, mesmo sendo jornalista, não possuía a mesma liberdade concedida a Evita que procura o jornal para dizer

[...] que se está a cometer um crime público, calculado, sem que ninguém levante a voz. Sou por que as coisas se devam saber através dos jornais e não através da polícia. Digo que desconfio das bóinas da polícia, do seu ar de gingão. Todas as pessoas civilizadas, entre a polícia e a informação, preferem a informação. Foi por isso que eu, que sou civilizada, preferi um jornal à polícia. (JORGE, 2004, p. 133-134).

Porém, essa iniciativa lhe é tolhida pelo próprio moçambicano: “Ficou estúpida? (...) É preciso ter cuidado com a língua” (JORGE, 2004 p. 135), já que a repercussão dessa verdade poderia complicar a vida do próprio Sabino, mas Evita reforçava que não tinha “nada a ver com a luta armada ou desarmada. Não luto” (JORGE, 2004, p. 136). Ou seja, são dois corpos ocupando o espaço de Moçambique, com a diferença de que a um cabia o papel de colonizado enquanto que a outra ocupava o espaço do colonizador, com autonomia para ir e vir em um espaço usurpado.

Para Bhabha (2019, p. 275), a competição pautada na disputa pela autoridade política e social tem ganhado os olhos da crítica pós-colonial, que busca elucidar o embate entre as forças desiguais e irregulares que compõem a representação cultural. Nesse



sentido, há uma preocupação em contestar a normalidade hegemônica imposta pelo colonizador, dando espaço ao testemunho dos países colonizados. Embora seja realmente possível conhecer com profundidade a cultura do outro, a estrutura interpretativa e analítica inerente à teoria, exige que o diferente se acomode como um corpo dócil reproduzindo, dessa forma, no próprio discurso teórico, a mesma relação de dominação que denuncia.

Isso posto, Ev(it)a questiona o posicionamento das esposas em relação aos fatos. Porém, ao mesmo tempo em que lhe incomoda a indiferença em relação aos corpos negros que aparecem na praia ou o sobressalto que as atinge quando um corpo, ao invés de negro é branco, causa na protagonista um certo desconforto a ponto de as relações de alteridade surgirem dela em relação às companheiras – embora essas relações surjam, também, das demais portuguesas em relação à própria Evita.

Diversos são os momentos em que Ev(it)a se refere às demais hóspedes do hotel como seres banais, de uma futilidade impactante, por outro lado, Evita é uma mulher à frente de seu tempo, parece não temer seu relacionamento com Álvaro Sabino, o que não acontece em relação a esse personagem que, sob a perspectiva de Eva Lopo, parece rezear a descoberta do seu envolvimento com a lusitana. Além disso, Ev(it)a demonstra não se importar com as aventuras amorosas e sexuais do jornalista, que tinha um número considerável de filhos e relacionamentos afetivos/sexuais espalhados por Moçambique. Evita não considera isso um empecilho para o relacionamento que mantém, da mesma forma que o jornalista é indiferente ao fato de Evita manter relações com o “jornalista gordo”, no intuito de lhe tirar informações. Por outro lado, a narradora lança um olhar de admoestação às mulheres com as quais convive no espaço do hotel. Corroborando essa afirmação, ainda que se deixe maravilhar pela beleza de Helena, é com certa queixa pejorativa que se refere a ela e ao espaço que ocupa em seu casamento.

Para mais, no que concerne à dupla designação ocupada por Eva Lopo, consideramos que ela se torna um espaço híbrido. Aqui não nos referimos à distinção entre Evita, jovem que se casa com um alferes, e Eva Lopo, mulher madura distanciada dos acontecimentos que (re)conta a história. Estamos falando da narradora como um espaço de hibridismo que adquire um comportamento ambivalente no que concerne à Evita que fora vinte anos antes. A repetida asserção “Evita era eu” é um dos exemplos dessa ambivalência. Por um lado, Eva Lopo já não se identifica com a jovem Evita do passado,



mas, por outro, essa mesma Evita continua presente na mulher madura, Eva Lopo, que não deixou de ser inteiramente o que era. Desta forma, a asserção sugere uma dupla significação, simultaneamente, de estranhamento e de identificação de Eva Lopo em relação a Evita.

### **Considerações finais**

Apesar de ainda nos encontrarmos no início da pesquisa, entendemos a figura de E(vi)ta, por um lado como uma sujeita que, a partir de um ponto de vista íntimo e original, representando um espaço de afirmação da voz feminina, se faz voz de um povo oprimido contra a onipotência do discurso salazarista, marcadamente masculino. Por outro lado, como um espaço que recebe os discursos de cerceamento e inibição próprios do colonialismo, Eva Lopo impõe esses discursos, no seu processo de reescrita do relato, às mulheres com as quais conviveu no período da guerra. A sua perspectiva surge como uma crítica aos ideais imperialistas que não calaram somente os sujeitos que colonizaram, mas estenderam essa prática à esfera feminina, inserindo-as em um espaço em que não lhes cabia a voz, apenas a designação a partir da figura masculina.

Essa compreensão é consoante ao entendimento de Said (2011, p. 75) já que “se o romance for apresentado ou interpretado sem o movimento político e vice-versa, perder-se-á de vista a discrepância crucial entre ambos, a qual lhes coube por efeito da experiência imperialista concreta”. Nesse sentido, é relevante considerarmos que os ideais colonialistas parecem amalgamar-se ao espaço/corpo de Ev(it)a, de tal forma que ter passado pela experiência do colonialismo, a partir do espaço ocupado pelo colonizador, deixa nela resquícios desses discursos que se incorporam ao seu corpo e transparecem em seu texto. Ainda que a narradora realize um esforço em ingressar no discurso do império, na tentativa de, a partir da sua experiência, se misturar a ele e, assim, transformá-lo.

Não como conclusão única, mas o romance em estudo, à luz dos debates pós-coloniais, nos possibilita discutirmos como as posições de sujeito podem ser repensadas a partir de uma perspectiva contra-hegemônica sobre os povos colonizados. Olhar para o outro permite a reconstrução de si enquanto corpo/espaço marcado por espaços. Sabe-se, contudo, que a derrocada do colonialismo não implica o fim das relações de poder discriminatórias dilatadas no seio das sociedades pós-coloniais. Daí a importância da crítica



## **IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES** **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

---

pós-colonial que visa problematizar o processo de colonização europeia, desconstruindo textos oriundos do percurso de colonização, permitindo que os contradiscursos de sujeitos que não tiveram voz possam olhar para a história de seu país e desconstruir o discurso vigente velado pela história oficial.

### **Referências**

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRANDÃO, L. A. **Teorias do espaço literário**. Minas Gerais: Perspectiva, 2013.

JORGE, Lídia. **A Costa dos Murmúrios**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. Trad. Carlos Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **PEÇAS DE UM MOSAICO: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E AGÊNCIA – UM ESTUDO DA NARRATIVA DE JOVENS DE PONTA GROSSA - PR SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL**

Giuvane de Souza Klüppel<sup>1</sup>

### **Introdução**

Este texto tem como finalidade compartilhar com os pares, discentes e docentes do programa, alguns dos resultados e algumas das reflexões decorrentes do trabalho de pesquisa e de redação de minha dissertação, atividades desenvolvida ao longo dos últimos três semestres desde meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no ano de 2019. Esse trabalho, entretanto, foi iniciado em 2017 como pesquisa de Iniciação Científica, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), e teve seguimento até antes do meu ingresso no programa, como trabalho de conclusão de curso de minha graduação em História, concluída no ano de 2018.

Nas páginas que se seguem foi realizada uma síntese de alguns dos temas que aparecem no texto preliminar da dissertação, que será submetida para qualificação na semana que antecede a realização do IV SETEDI. Nesse espaço que nos é delimitado começaremos traçando as linhas que delineiam nossas fontes e os caminhos teórico-metodológicos que têm embasado nosso trabalho de análise. Em seguida, traremos alguns dos resultados e algumas das reflexões presentes em nosso estudo. Por fim, à guisa de conclusão, realizamos uma análise crítica de nossa pesquisa, refletindo sobre o objeto, a metodologia e os caminhos percorridos até aqui.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Orientação: Profa. Dra. Ione da Silva Jovino (UEPG); Coorientação: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: giuvane\_sk@hotmail.com



### Contornos gerais

Já elucidamos que nosso trabalho tem início ainda antes da dissertação. O que não foi mencionado é que ele é parte constituinte de uma pesquisa em rede desenvolvida em cinco municípios brasileiros, coordenada pela professora dra. Caroline Pacievitch, intitulada “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas”. Nosso trabalho desenvolve a pesquisa no município de Ponta Grossa. No ano de 2018 coletamos narrativas entre jovens de idade entre 12 e 24 anos inseridos em espaços formais de ensino diversos da cidade de Ponta Grossa. As narrativas foram escritas pelos jovens em questionários impressos de caráter qualitativo que continham duas consignas; analisamos apenas a primeira, que estava redigida da seguinte maneira “por favor, conte a história do seu país”.

Ao todo o conjunto discursivo de que dispomos é constituído pelas narrativas de 277 jovens integrantes do Ensino Fundamental, Médio, Superior e de programas de Pós-Graduação de instituições públicas. O trabalho com tamanha quantidade de narrativas se embasou em uma metodologia de análise calcada na utilização de softwares, o que tem como vantagem facilitar o trabalho com grandes quantidades documentais (nos referimos ao desenvolvido em SILVA; SILVA, 2016; SILVA et al. 2017). Esta metodologia demandou a transcrição das narrativas em planilhas de texto; a desagregação das narrativas por fases, e, numa etapa posterior, por palavras; a limpeza das narrativas, o que inclui a exclusão de palavras não significativas para os propósitos do trabalho – em geral as chamadas *stopwords*, ou “palavras vazias” – e a radicalização e simplificação de palavras com mesmo significado mas escritas de maneiras diferentes, como em diferentes tempo verbais, gêneros, plural/singular, etc.

Os processos sintetizados apressadamente nas linhas acima são destinados à transformação do conjunto discursivo em um grafo de palavras. Esse grafo de palavras, entretanto, não é o produto final da metodologia. Ele tem algumas finalidades específicas, em especial a de embasar o levantamento de hipóteses para a criação de categorias discursivas para a marcação das narrativas individualmente. As narrativas são então marcadas por meio de outro software, e o resultado das marcações é transformado em um novo grafo, de categorias. É a análise cruzada desses dois tipos de grafos, e ainda outros criados especificamente seguindo as demandas de nosso trabalho, assim como das



narrativas textualmente, quem embasaram nossa análise. Para nosso trabalho seguimos os passos descritos acima primeiro com um conjunto geral, composto por todo o conjunto discursivo, e depois com subconjuntos resultantes da divisão dos jovens por sexo e pelo pertencimento étnico-racial declarados, este último ainda não realizado. Devido à quantidade de grafos utilizados no texto da dissertação e dada nossa intenção de explicitar os resultados gerais de cada um dos recortes, optamos por não inserir nenhum deles neste texto<sup>2</sup>.

Por meio dessas fontes e dessa metodologia, para a qual não apenas as narrativas são fundamentais, mas também elementos quantitativos referentes aos conteúdos que a compõe, nossa pesquisa se situa em um lugar de fronteira entre o quali e o quantitativo. De maneira geral, a ideia de lugar de fronteira (cf. MONTEIRO; PENNA, 2011; CERRI, 2006) perpassa nosso trabalho também em outros âmbitos. Como já comentamos, este trabalho tem início entre nós como uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida ao longo do curso de graduação em História, voltando-se aos problemas do campo do Ensino de História e, em específico, da Didática da História. Ao ingressar no programa de Estudo da Linguagem, com área de concentração voltada à linguagem, identidade e subjetividade, linha de pesquisa pluralidade, identidade e ensino, as preocupações com a História não desapareceram.

Dessa maneira, a fronteira entre História e Estudos da Linguagem foi estabelecida a partir das reflexões promovidas pelos pesquisadores da Análise do Discurso Crítica (ADC), abordagem para estudo do texto que se propõe transdisciplinar, aberta ao diálogo fronteiriço, e que não propõe diretamente uma metodologia de análise – o que já dispúnhamos, conforme brevemente explicitado anteriormente –, mas bases teóricas para o estudo do discurso, este último entendido como uma das dimensões constituintes da prática social. Nessa perspectiva, junto de Norman Fairclough (2001) o discurso deve ser analisado de maneira tridimensional, através do texto, da prática discursiva e da prática social. O discurso é entendido como uma dentre outras das dimensões constituintes da prática social, dimensões estas que se relacionam e interagem de maneira dialógica. Tendo em conta estes pressupostos, nosso trabalho tem sido conduzido de maneira a extrapolar

---

<sup>2</sup> A utilização de grafos em etapas anteriores de trabalho podem ser visualizadas em KLÜPPEL; CERRI, 2018 e KLÜPPEL, 2019.



a dimensão discursiva, se atendo também aos demais elementos pertinentes à análise do discurso na perspectiva da ADC, se atendo, em especial, aos elementos descritos por Magalhães et al (2017, p. 115).

Podemos situar o nosso trabalho a partir de dois eixos principais: primeiro uma análise de conteúdo, que estabelece relação com os aspectos textual e da prática discursiva, e depois uma reflexão sobre os meandros que escapam à análise do conteúdo, aproximando-nos das demais dimensões constitutivas da prática social, trazendo para o diálogo, por exemplo, os componentes que dizem respeito aos participantes da pesquisa, em especial no tocante às informações sobre o sexo e o pertencimento étnico-racial, mas também procurando compreender os limites de nosso instrumento e materiais de análise, as relações de poder que entrecruzam os espaços e o tempo, as crenças e valores implícitos nas narrativas coletadas. Para isso nos foi fundamental até aqui a compreensão da construção histórica do discurso identitário nacional.

É a partir das narrativas escritas sobre a história de seu próprio país por parte dos jovens, com o aporte e o esteio nas contribuições teórico-metodológicas descritas acima, que procuramos entender como se estabelecem relações de identidade, pertencimento e agência por parte deles procurando observá-los tendo como parâmetro o espaço nacional.

### **Alguns resultados e discussões**

Antes de nos atermos ao que este subtítulo propõe vale frisar que apesar de a exposição feita nas próximas linhas ser organizada de uma forma compartimentada, o trabalho que estamos realizando na dissertação não é sistematizado da mesma maneira. Pelo contrário, naquele espaço o respaldo teórico metodológico é acompanhado da análise dos dados. Isso porque entendemos que o exercício conjunto dessas instâncias otimiza nosso trabalho, o que também é acentuado pelas demandas que partem de características particulares dos grafos e de outras ferramentas utilizadas no texto e que não são explicitadas neste espaço por conta do recorte realizado.

Do ponto de vista estrutural do conjunto discursivo há, no geral das narrativas, a perpetuação de uma narrativa nacional oficial que tem sido construída, no Brasil, pelo menos desde o século XIX, por intermédio do estado nacional como cimento da nacionalidade e do sentimento de pertença à nação. Do ponto de vista do conteúdo isso é



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

traduzido por uma narrativa de teor ufanista calcada em eventos e heróis nacionais, a maior parte deles ligado a uma história oficial de caráter política. Para a análise sistematizamos os aspectos ligados ao conteúdo em quatro pontos, aos quais nos ativamos com o intuito de tentar entender seus contornos e os contornos do conjunto discursivo.

Os quatro pontos são: personagens, acontecimentos, cenários e sentidos. Cada um desses pontos se desdobram em alguns outros. São a partir deles que criamos as categorias de marcação das narrativas. Em torno de personagens, por exemplo, está contido a investigação de quais são, nomeadamente, os personagens que aparecem nas narrativas, quais os tipos de personagens, e qual a agência que cada personagem e cada grupo de personagens assume perante os acontecimentos. Acontecimentos diz respeito aos eventos abordados e/o descritos pelos jovens no interior do conjunto discursivo. Cenários agrega o tempo histórico e a temporalidade em que os acontecimentos se desenrolam. Sentido diz respeito às atribuições de sentido dadas à narrativa, assim como atribuições de valor e identificação.

Com esses pontos podemos entender a construção das narrativas, por exemplo, que elas são calcadas em personagens individuais (como Pedro Álvares Cabral) e em coletivos nacionais específicos (como brasileiros e portugueses), que os acontecimentos de ordem política, em especial aqueles que caracterizam a narrativa mestra nacional, são mais comuns, que as narrativas dão um espaço maior a dois períodos específicos da história (a história do Brasil colonial e a história recente), e que todos os momentos são caracterizados por gerações de sentido específicas (desenvolvimento, exploração, corrupção), mas não tencionam a mesma relação de identificação, nem de agência.

Alguns elementos, como pudemos perceber, são diferentes entre as narrativas elaborados por jovens do sexo masculino e por jovens do sexo feminino. Enquanto os primeiros dão uma ênfase maior à história política, a personagens individuais e ao passado em si, as jovens trazem mais elementos, personagens e acontecimentos ligados à diversidade e à exploração, dando também maior espaço ao presente e ao futuro em suas narrativas.

Nesse ponto, a questão temporal é de importância porque há uma diferença na relação com a história que é tencionada pela dimensão temporal, e que acaba dando moldes aos diferentes contornos encontrados nas narrativas dos e das jovens. Primeiro que



há uma relação complexa relacionada à agência. No geral os jovens estabelecem relações de identificação diferente com grupos específicos. No passado não há nenhuma menção a um grupo determinado para além do “nós” – implícito ou explícito –, o que demarca o entendimento da comunidade nacional como uma comunidade de passado, para além de demonstrar sua inclusão no coletivo nacional, haja visto que trata-se de “nós”, e não de “eles”.

No presente o coletivo nacional é definido como “pessoas”, “povo” ou “população”. Enquanto no passado os protagonistas – e também os antagonistas – são alheios ao coletivo nacional (normalmente coletivos portugueses, instituições como coroa, família real, ou indivíduos como Dom Pedro I, Princesa Isabel), no presente o coletivo nacional, apesar de grande parte das vezes ser figurante, passivo e/ou afetado com relação aos acontecimentos, muitas vezes ele assume protagonismo frente aos acontecimentos. Isso parece tencionar uma relação de identificação e também de pertencimento, que também varia conforme a temporalidade das narrativas.

Merecem destaque aqui algumas problematizações que se relacionam com a dimensão temporal. Primeiro a do que tem sido chamado de colonialidade do tempo (MULLET, 2018), que assume feições menos ou mais complexas, tanto no sentido da exclusão de subjetividades não europeias, como os indígenas e os africanos escravizados como personagens e agentes da história (eles são, na maior parte das vezes figurantes, passivos e/ou afetados), mas também no sentido da própria alienação da prospecção de futuro dado que a história costuma ser entendida como um espaço de certezas e de definições onde não há brechas para o futuro e o novo.

Para essa última questão tem importância a constituição disciplinar da forma ocidental hegemônica de representação do passado, a História como disciplina, que, para além de se fundamentar na exclusão do outro, entendido como todo aquele que não se enquadra nos parâmetros de raça, sexo, sexualidade, gênero, classe social definidos pelo Estado mediante os grupos sob seu controle, também assenta-se numa Razão ocidental moderna que afasta o passado disciplinar do passado prático, onde entende-se horizontes de futuro, sejam eles simplesmente utópicos, ou então horizontes outros como colocado no parágrafo anterior (cf. WHITE, 2014).



Essa diferença na relação temporal parece estar relacionada ao debate sobre a semântica dos tempos no sentido dos regimes de historicidade (HARTOG, 2013; KOSELLECK, 2006). Se nos atentarmos aos sentidos que são dados aos diferentes períodos temporais, por exemplo, como os apontados acima (desenvolvimento, corrupção, exploração, e ainda morte, progresso) vemos que eles apontam em duas direções, primeiro na perpetuação de conceitos modernos (no caso de desenvolvimento, progresso e equivalentes), mas depois para a transposição de problemas, estigmas e sentidos constatados no presente para o passado. Se levarmos em conta o grande espaço do presente nas narrativas, assim como dos indivíduos que o compõe e de acontecimentos emergentes, podemos constatar que a história narrada pelas e pelos jovens traz um sentido de atualização dos tempos, da maneira como apontam Valdeci Lopes de Araujo e Matheus Pereira (2016).

As problematizações a que chegamos no decorrer do trabalho até aqui estão em fase de construção e sujeitas a mudanças e modalizações a partir dos comentários e das contribuições da banca de qualificação. Elas também são limitadas pelos limites estabelecidos pelo presente formato. As linhas gerais dessa pesquisa, acompanhada de alguns dos resultados e das reflexões estabelecidas puderam ser expostas nas linhas acima.

### **Considerações finais**

Para finalizar este texto, gostaríamos de trazer algumas reflexões críticas a nosso trabalho. Primeiro, no que se refere aos instrumentos de coleta das narrativas, pode haver uma tensão no sentido da demanda por histórias disciplinares por parte dos jovens, hajam vistas as propriedades formais do questionário utilizado e os espaços onde eles foram aplicados. Depois que sentimos a ausência de um elemento que tem sido de importância no interior dos estudos da ADC, a saber, a informação sobre gênero, e que poderia enriquecer nossa análise. Por fim, existem categorias não textuais de análise que partem da ADC e que encontram resultados recentes nas áreas de onde este trabalho parte que poderiam ter sido incorporadas ao trabalho e que certamente serão consideradas para trabalhos posteriores.



# IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

### Referências

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma geografia do saber histórico na sociedade. Disponível em: <<http://www.oocities.org/br/lfcronos/texDH1geogr.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. Em: **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Vários tradutores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 17-41.

KOSELLECK, Reinhart. “‘Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’: duas categorias históricas. Em: **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC Rio, 2006, p. 306-327.

KLÜPPEL, G. S.; CERRI, L. F. Entre Consciência Histórica e Narrativa Mestra: a Identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná. **Perspectivas e diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, Caetité, v. 1, n. 2, jul./dez. 2018, p. 16-39.

KLÜPPEL, G. S. Os lugares do conceito de nação na narrativa de jovens estudantes da cidade de Ponta Grossa: passado, presente e futuro. **El futuro del pasado**, Salamanca, v. 10, 2019, p. 287-303.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MULLET, Nilton Pereira. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, v.20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018.

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei Lopes de. Reconfigurações do tempo histórico: Presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. **Rev. UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1 e 2, p. 270-297, jan./dez. 2016.

SILVA, Edson Armando; SILVA, Joseli Maria. Ofício, Engenho e Arte: Inspiração e Técnica na Análise de Dados Qualitativos. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2016.

SILVA, Edson Armando et al. Técnicas de Análise de Conteúdo: Experiências de Pesquisas Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 401-425, ago./dez. 2017.

WHITE, Hayden. The practical past. In: **The practical past**. Evanston: Northwestern University Press, 2014.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A IDENTIDADE ESLAVA EM DESCENDENTES DE IMIGRANTES POLONESES NUMA COMUNIDADE DO INTERIOR DO PARANÁ**

Heloisa Kosinski<sup>1</sup>

### **Introdução**

Este trabalho apresenta um recorte da dissertação que está sendo construída para o curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O trabalho tem como intuito refletir acerca da relação entre a identidade de descendentes poloneses, que ainda se encontram dentro de comunidades eslavas, e seu processo de escolarização, visando analisar sua aquisição/aprendizado do português.

Nesse trabalho, trazemos uma contextualização histórica do processo de imigração polonesa para o Brasil, especificamente para a região do Paraná, e as escolas no processo de escolarização. O *corpus* para análise do processo de escolarização foram os testemunhos de descendentes poloneses moradores da região de Mallet. A amostra pertence ao Banco de Dados Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE – que é um banco de dados sociolinguístico formado com entrevistas de informantes de descendência eslava, poloneses e ucranianos, com amostras de sete cidades do interior paranaense: Cruz Machado, Irati, Ivaí, Mallet, Rebouças, Rio Azul, e Prudentópolis. Cada cidade do banco apresenta um perfil específico em relação à cultura eslava. Selecionamos informantes que possuem o perfil almejado, descendentes eslavos poloneses, e

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Trennephol Costa. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: heloisakosinski@yahoo.com.br



compilamos os testemunhos acerca de seu processo de escolarização e em relação a manutenção da língua e cultura polonesa.

O texto iniciará com uma reflexão teórica sobre a língua, cultura e identidade, abordando as influências e consequências do processo de escolarização na identidade cultural e linguística das comunidades eslavas, polonesas e ucranianas, mais especificamente nos informantes selecionados para a análise do trabalho. Posteriormente, realizaremos uma análise e discussão dos relatos dos informantes, trazendo narrativas sobre o processo de escolarização e o ensino da língua portuguesa e polonesa. Destacamos o processo de apagamento da língua polonesa na escola e a sua manutenção no contexto familiar e cotidiano.

### **Contextualização histórica – Imigração polonesa e as escolas no processo de colonização**

No período compreendido entre os séculos XVIII e XIX, os poloneses iniciaram a emigração para o Brasil e mais especificamente para a região sul do país. Mesmo em período de guerra, a Polônia continuou a crescer e se desenvolver e isso fez com que países invasores se interessassem pelo território, causando invasões e problemas políticos.

A Polônia, desde o século XVIII, enfrentava problemas de cunho político, econômico e social que resultaram na imigração de seu povo. A abdicação do rei Stanisław August Poniatowski, bem como o processo conhecido como “Partilhas da Polônia” (1772, 1793 e 1795) e os sucessivos levantes levam à intensificação da imigração e o Estado polonês é dividido entre três grandes potências: o Reino da Prússia, o Império da Áustria e o Império Russo. (NIEWIADOMSKI, 2019, p. 17).

Por consequência a Polônia se encontrou tripartida, entre Prússia, Áustria e Rússia, fazendo com que camponeses que perdiam suas terras partissem em procura de melhorias para a sua família, imigrando então em massa para o Brasil, Paraná, ocorrendo a conhecida “Febre Brasileira”:

O período que se estende de 1889 a 1892 é conhecido como a “febre brasileira”, quando milhares de colonos e proletários dirigem-se preferencialmente para o Brasil, empolgados pela propaganda dos agentes do governo brasileiro e pelos corretores das agências de imigração os quais “ganhavam um mil réis por imigrante recrutado”. (WACHOWICZ, 2002, p. 18).



No Paraná eles se firmaram, construindo suas casas, ruas, igrejas e se constituindo como comunidade,

Na imigração polonesa no Brasil, surgiu a escola – sociedade. Na ausência de escolas oficiais, os próprios colonos tomaram a iniciativa de proporcionar a seus filhos ao menos os rudimentos das primeiras letras e das quatro operações de aritmética. (WACHOWICZ, 1981, p. 108).

Devido ao distanciamento social e dificuldades de acesso às grandes cidades, eles viram a necessidade da construção de suas próprias instituições de ensino, para que seus filhos não permanecessem analfabetos. Suas escolas tiveram grande desenvolvimento e resultados, e devido à necessidade do uso da língua muitas passaram a serem bilíngues e ensinar a língua vernácula – Português. No Paraná, em 1937, existiam 167 escolas bilíngues, sendo destas, quatro localizadas em Rio Claro, interior de Mallet. Em 1938, após as políticas linguísticas nacionalistas, esse número reduziu consideravelmente chegando a apenas 127 escolas em funcionamento, porém com o ensino da língua vernácula, excluindo o ensino em polonês (WACHOWICZ, 2002).

Mas, com a grande guerra, nesse período, o desejo de nacionalização nos países cresceram e passaram a ver esses imigrantes e suas culturas como uma ameaça a cultura nacional, assim em 1938, foi constituído a proibição das línguas estrangeiras.

Esta situação se consolidou no Brasil em 1938, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, que instituiu o Decreto-Lei nº 406, de 04 de Maio, determinando regras acerca das práticas culturais, educacionais e linguísticas dos imigrantes em solo brasileiro, com a justificativa de primar pelo fortalecimento da identidade nacional. (STURZA; FIEPKE, 2017, p. 123).

E dessa maneira iniciou-se o processo de “abrasileirar” os imigrantes e seus descendentes.

### **Língua, identidade e escolarização**

Embora o ensino formal e as políticas públicas sejam monolíngues no Brasil, ele é um país multicultural e multilíngue, apresentando cerca de 221 línguas faladas e a colocação de 10º lugar mundial do país com maior variedade de línguas faladas<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Dados retirados de <https://www.ethnologue.com/guides/countries-most-languages>



Visto o que ocorreu no período de colonização e no processo de escolarização, dos descendentes de imigrantes poloneses, podemos analisar quais foram as consequências dessa situação para a identidade eslava desses descendentes de imigrantes poloneses e a influência no uso e representação de sua língua, sabendo que

Partindo da premissa de que os contatos linguísticos são ricas fontes de inter e intracultura e valorização de identidades, pois estes contatos proporcionam aos atores sociais envolvidos uma rica dinâmica de alteridades, pelo âmbito da diversidade, situam-se muitas das considerações sobre a identidade linguístico-cultural, seja pela visão descritiva ou explicativa dentro dos estudos da linguagem, pode-se notar um amplo campo teórico para discussão (KOVALSKI, 2016, p.56).

Assim, observamos que embora a legislação da época de Getúlio Vargas, em 1983, da exclusão das línguas de imigração, as línguas das comunidades permaneceram como representação de resistência e cultura. Destaca-se na região do Paraná o bilinguismo, que nos momentos atuais é pouco reconhecido e visto, pois as imposições linguísticas tornam essas culturas/línguas minoritizadas, meio que excludentes dentro da sociedade: “esses contextos bilíngues de minorias são (tornados) invisíveis, portanto naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, portanto estigmatizadas” (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

No Paraná, e especificamente na comunidade de análise, Mallet<sup>3</sup>, o distanciamento geográfico e social foi um dos fatores para a resistência e permanência da língua, pois “as práticas linguísticas dos descendentes eslavos moradores de cidades no interior do Estado do Paraná são uma manifestação cultural e parte integrante de sua identidade” (COSTA, 2017, p.59).

Língua é uma marca da cultura de um povo, dela se traz histórias e memórias e quando a anulamos, tiramos a identidade de um povo e sua forma de resistência, deixando de considerar sua história e suas marcas de identidade e cultura de sua terra de imigração.

A pesquisa mostra a permanência da língua dentro da comunidade em análise, apesar das políticas linguísticas, e buscamos referenciais teóricos que discutem a

---

<sup>3</sup> Mallet (PR), “o Município foi criado pela Lei estadual n. 1189, de 15 de abril de 1912, com território desmembrado de São Mateus do Sul, abrangendo os distritos da sede e de Rio Claro” (IBGE, 2020).



identidade como plural e como um processo contínuo de construção “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo” (HALL, 2015, p.24), buscando compreender o processo de identificação em que se encontram, pois como Hall (2015, p.24) nos diz “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento”.

### Metodologia da pesquisa

Para execução desta pesquisa, primeiramente fizemos uma revisão bibliográfica do tema, buscando entender a história da imigração polonesa para o Brasil e para o Paraná. Posteriormente, escutamos e compilamos testemunhos de entrevistas da amostra da cidade de Mallet do Banco de Dados Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFÉ que é um banco de dados sociolinguisticamente representativo com amostras de sete cidades do interior do Paraná : Cruz Machado, Irati, Ivaí, Mallet, Prudentópolis, Rebouças e Rio Azul.

O banco conta com entrevistas sociolinguísticas nas quais os descendentes relatam suas histórias de vida, memórias e também questões da escolarização e das dificuldades com o aprendizado da língua portuguesa. Selecionamos oito informantes descendentes de poloneses, homens e mulheres, divididos em duas faixas etárias, até cinquenta anos e mais de cinquenta anos, e em três faixas de escolaridade: primária, ginásio e colegial.

Após a escuta na íntegra das entrevistas, transcrevemos os trechos pertinentes ao tema cujas amostras apresentamos na próxima seção.

### Análise e discussão

Nesta seção, trazemos alguns recortes de trechos apresentados na dissertação e que relatam sobre o processo de escolarização, a cultura e a identidade polonesa. Assim, podemos observar que a maior parte dos informantes ainda utiliza a língua polonesa como língua principal no cotidiano da comunidade, em suas casas e entre a família.

**P – E a senhora aprendeu daí, o português na escola?**

*Ma1F2Gin* – Na escola, até ir a escola não sabia nem...

**P – E como é que foi essa situação?**

*Ma1F2Gin* – Pois é, tinha... as irmãs sabiam, né. Então elas tinham que traduzir alguma coisa, né, pra gente, porque...



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Observamos também nos relatos dos informantes a obrigatoriedade da língua portuguesa nas escolas e o primeiro contato com a língua vernácula, apenas na escola. Também, temos relatos que dizem sobre a dificuldade do aprendizado e o fato deles sofrerem o preconceito nas escolas e até mesmo repreensão em relação ao uso da língua de imigração.

*Ma4F1Col* – Sim, nossa era um tristeza, nós íamos pra escola e os meninos davam risada de nós, porque era polonês né.

*Ma4F1Col* – Ah! Eles diziam, chamavam de polaca burra, né, imitavam a gente, né, porque a gente não falava.

*Ma17F1Gin* – Não tinha, se falasse polonês eles tiravam sarro.

**P – É, mas assim, ela dava aula em polonês ou não? Só em português.**

*Ma25M1Pri* – Não, não, só em português.

**P – Aí, vocês tinham que dar jeito né?**

*Ma25M1Pri* – ah, nós aprendimo na escola a falar português, né, porque em casa pouco a gente aprendeu nessa idade que ta falando, daí só na escola que aprendimo a falar o português.

Podemos observar que mesmo com essa obrigatoriedade da língua portuguesa e a vivência no país, ao permanecerem nas colônias, em situação de afastamento social, mantendo sua língua e cultura, a identidade de se dizer polonês resistiu e assim eles se apresentam poloneses e consideram os outros brasileiros. Como aqui apresentado pelo informante:

*Ma4F1Col* - Pra aprender? Sabe que não. É que gozavam da gente, né. Os... oos brasileiros, né, porque o resto era tudo polaco, então. E a professora também era polonesa, só que ela já sabia né.

Apesar dessa situação, vemos que os descendentes permanecem com sua língua mãe e que embora houvesse a obrigatoriedade da língua portuguesa nas escolas, em suas casas e entre a família a língua polonesa continua presente, trazendo marcas de sua cultura e identidade.

### Considerações finais

Os testemunhos que compõem esta pesquisa demonstram que o processo de escolarização na época de imigração eslava no Brasil, teve grandes influências na identidade dos imigrantes e por conseguinte dos descendentes eslavos poloneses.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

A análise do contexto social e identidade cultural juntamente ao estudo do ensino da língua portuguesa na escolarização encaminha a acreditar que a desconstrução identitária dessas pessoas foi considerável e até mesmo, pode-se ver o papel fundamental da escolarização nesse processo, apresentando um

Efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2015, p. 51).

Apesar do processo de escolarização desconsiderar o bilinguismo e a língua polonesa dessa comunidade, como apresentado nos trechos das entrevistas, a língua, na comunidade de análise, foi e continua sendo um marco de resistência da cultura eslava polonesa. Acreditamos que isto demonstra um processo de identificação plural, ao trazer para estes descendentes a visão de diferentes e falantes de uma língua minoritária. E, ao mesmo tempo, a continuidade do processo de identificação como poloneses e como uma comunidade cultural diferente.

### Referências

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

COSTA, Luciane Trennephol da. Falares poloneses no sul do Paraná: Descrição linguística e confluências com o português. **Revista del CESLA**, Varsóvia, v. 20, p. 57-66, 2017.

GÄRTNER, Mariléia; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. **Diálogos interculturais: extensão e pesquisa em contextos de imigração eslava**. São Paulo: Todas as Musas, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

NIEWIADOMSKI, Sônia Eliane. **Aspectos sonoros da língua polonesa falada em Cruz Machado no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2019.

STURZA, Eliana Rosa; FIEPKE, Rejane Beatriz. A linguística da Era Vargas e seus efeitos na vida de descendentes de imigrantes alemães de Novo Machado-RS. **Revista Ibanceira**, n. 8, p. 122-133, jan./mar. 2017. Disponível em:



## **IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

### **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

---

<<https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/1207>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

WACHOWICZ, Ruy C. **As escolas da Colonização Polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

\_\_\_\_\_. **O camponês polonês no Brasil**. Curitiba: Fundação cultural, Casa Romário Martins, 1981.



# SETEDI

IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

## HOMO MACHINA: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL HUMANA EM *DETROIT: BECOME HUMAN*

Henrique Barbosa Borgato<sup>1</sup>

### Fase 1: Introdução

O presente trabalho, dividido em **cinco fases** – em referência ao sistema de progressão clássico adotado pelo videogame – teve como objetivo analisar a presença do conceito de humanidade latente nos androides do jogo *Detroit: Become Human* (2018).

A introdução dessa pesquisa, denominada **Fase 1: Introdução**, apresentou as etapas trabalhadas e os objetivos principais por meio do subtópico *Etapas do Trabalho & Objetivos na Mira*. O segundo subtópico, *Uma breve história do videogame: De onde veio? Para onde vai?*, traça a linha histórica do videogame e de sua evolução, fazendo previsões de seu destino das suas capacidades nos anos subsequentes.

### Fase 2: Videogame na Mira

Para dar conta de analisar o videogame, suas características específicas e sua potencialidade, considerou-se um cabedal teórico da área de *Game Studies* que discutisse principalmente noções de narrativa e gameplay, como Ribeiro (2011), e de Literatura Ergódica, como Aarseth (1997). São quatro subtópicos especialmente importantes para a análise do objeto em questão e são eles: *Jogo, Narrativa e Interação; Narrativa, Cibertexto e Literatura Ergódica; Interação e Linguagem Narrativa; Modelo Narrativo: Ramificação*,

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEPG). Orientação: Prof. Dr. Evanir Pavloski. E-mail: hborgato@gmail.com



sendo este último importante para explicar a condição em que o objeto – o jogo analisado – se encontra, ou seja, suas características estruturais.

Em síntese, aplicadas as concepções de narrativa, a abordagem escolhida para esse trabalho foi a mesma que Ribeiro usa, buscando um equilíbrio entre a narratologia, a ludologia e o cibertexto de Aarseth.

Para nós, assim como para autores como Jenkins (2003) e Frasca (2003), narratologia e ludologia se configuram como dois lados de uma mesma moeda e se complementam no entendimento das várias facetas dos videogames, pois todo jogo é, *a priori*, um sistema de regras e, como tal, precisa ser estudado levando-se em consideração a sua natureza lúdica antes mesmo que se possa afirmar que ele veicula ou faz uso de qualquer tipo de narrativa. (RIBEIRO, 2013, p. 9).

Para Ribeiro – e para este trabalho – o intuito do *game studies* é analisar como, a partir de sua linguagem específica, o jogo – nesse caso, *Detroit: Become Human* – conta uma história para só então analisar os aspectos dessa história.

### Fase 3: Humanidade, Máquina, Androides e Ciborgues

A divisão foi feita em quatro subtópicos principais denominados *Definições de humanidade*, *Definições de Máquina e Robô*, *Androides* e *Ciborgues*. O primeiro deles discute diversas teorias sobre o que torna o ser humano no que ele de fato é. A discussão acrescenta uma pequena lista de filósofos que trabalham acerca do tema, além do ponto de vista **biológico**, de Williams (Apud Santos, 2014) para conceituar o *Homo sapiens*.

Pegoraro (1999) apresenta três propostas, a **metafísica** da *alma racional*, a **fenomenológica** do ser humano em *constante construção (está sempre acontecendo)* e a **utilitarista** de Singer, onde o ser humano se difere pela capacidade de *controlar suas emoções e manifestar desejos*.

Também surgem na discussão Scheler (2008) e Heidegger (Apud Nunes, 2007) com o *Geist*, conceito grego de *razão/espírito*. Maturana (Apud Andrade; Silva; Passos, 2007) propõe o ser humano como resultado da *interação* dele com o *meio social*, sua *rede de conversações*, enquanto Marx (Apud Moretti; Asbahr; Rigon, 2011) considera que o homem se humaniza quando se *apropria da cultura* e das *produções humanas* expressas na *cultura* da sociedade, bem como no *trabalho consciente e voluntário*.



Engelhardt Jr. (Apud Chaves, 2010) propõe que o ser humano seja definido pela *racionalidade, autoconsciência, liberdade de decisão e preocupação moral*. Sève (Apud Chaves, 2010) aplica o conceito de *ascrição*, a capacidade de *reconhecer a identidade* pessoal humana do *outro*. Para ele, um humano sempre depende de outro para ser ascrito.

O aspecto final a ser observado foi a presença de duas capacidades, a de *contar histórias (storytelling)* proposto por Gottschall (2012) e a de sentir *empatia*, defendida por Krznicaric (2014) e por Darwin (Apud Moitoso; Casagrande, 2017).

Com base nisso, para esse trabalho entendeu-se humanidade como uma capacidade cognitiva – por meio de um *cérebro evoluído* e complexo capaz de comportar uma mente – de edificar, a partir da sua relação com o outro, consigo mesmo e com o meio, características indispensáveis para a sobrevivência e, até certo ponto, voluntárias como **empatia, criatividade, intencionalidade, consciência ética, inteligência, noções de liberdade e sociabilidade, assim como a capacidade de diálogo, de atribuir valores e também de fabulação**. Essas capacidades cognitivas, porém, só afloram perante a socialização e a *ascrição*, ou seja, é necessário reconhecer no outro a humanidade que temos em nós mesmos. Ou seja, **a humanidade é o resultado de uma construção primária biológica e uma construção secundária social**.

Ainda nesta fase definiu-se o conceito de *máquina*, percorrendo a história do termo e o significado que trouxe consigo ao longo do tempo. O termo *robô* também foi explicado tendo em vista os estudos de Nick Bostrom (2018), Brian Christian (2013) e Alan Turing (Apud Christian) acerca da inteligência artificial para enfim propor a definição de androide.

Por fim, o termo *ciborgue* defendido por Tomaz Tadeu (2009) foi utilizado para reforçar a proposta desse trabalho: que os androides do jogo evoluíram e adquiriram características híbridas de máquina e humano.

#### **Fase 4: Divergentes, os Ciborgues de Detroit: Become Human**

Por meio de uma resenha do primeiro ao último capítulo do jogo (totalizando 32 subtópicos), foram elencados aspectos que caracterizam a humanidade nos androides de Detroit, tornando possível suas evoluções para o estado de ciborgues (chamados de *divergentes* na diegese): uma nova criatura híbrida, resultado de um corpo sintético e uma mente genuinamente humana. Além disso, é importante ressaltar que foram destacados



esses aspectos – ou a falta deles – também nos personagens humanos a fim de desconstruir uma possível ideia dicotômica de bem e mal.

### Fase 5: Considerações finais

Por fim, na denominada **Fase 5: Considerações Finais**, no subtópico *Um novo ser? Um novo futuro? Recepção*, concluiu-se que dentro da diegese ramificada, dentre os vários possíveis caminhos, o escolhido pelo jogador foi o que mais permitiu este estudo a considerar os divergentes como uma nova forma de vida, cujos direitos devem ser garantidos.

Assim, este trabalho manteve duas perspectivas de contribuição acadêmica em seu horizonte de discussão: mapear o conceito de humanidade, servindo como possível sugestão de como lidar com a inteligência artificial no futuro, ou simplesmente servir de inspiração para o cultivo da humanidade do indivíduo a fim de se tornar alguém melhor e mais humano.

### Referências

AARSETH, E. **Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature**. London: The John Hopkins Press Ltd, 1997. 202 p.

ABIMAQ. **A História das Máquinas**. São Paulo: Magma Editora Cultural, 2006. 168 p.

ANDRADE, L; SILVA, E; PASSOS, E. O que é ser humano? **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 178-191, dez. 2007.

BOSTROM, N. **Superinteligência: caminhos, perigos, estratégias**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.

CHAVES, N. O Conceito de Pessoa Humana: Abordagens Bioética(s) em Engelhardt Jr e Lucien Sève. **Revista Estudos Filosóficos**, Minas Gerais, n. 4, p. 62-83, 2010.

CHRISTIAN, B. **O humano mais humano: o que a inteligência artificial nos ensina para a vida**. 1 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2013.

DARWIN, Charles Robert. **The descent of man, and selection in relation to sex**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1981.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

**DETROIT: BECOME HUMAN.** Desenvolvido por Quantic Dream. Produzido por Quantic Dream. Paris: França. 2018.

FONSECA, M. **Pessoas Automáticas:** A representação da Humanidade do Futuro no Cinema. 2016, 189 f. Dissertação (Mestrado em Mediação Cultural e Literária) – Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, 2016.

KRZNARIC, R. **O poder da empatia:** A arte de se colocar o lugar do outro para transformar o mundo. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 96 p.

MACIEL, M. **Literatura e animalidade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 174 p.

MOITOSO, G; CASAGRANDE, C. A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 209-224, jul./dez. 2017.

NUNES, B. O animal e o primitivo: os Outros de nossa cultura. **História, Ciências e Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 279-290, dez. 2007.

MICHAELIS. **Máquina.** Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/maquina>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MORETTI, V; ASBAHR, F; RIGON, A. O Humano no Homem: Os pressupostos Teórico- Metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia e Sociedade**, Minas Gerais, v. 23, p. 477-485, 2011.

PEGORARO, O. O que é ser humano? In: CARNEIRO, F. (Org.). **A Moralidade dos Atos Científicos** – questões emergentes dos Comitês de Ética em pesquisa. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

RIBEIRO, R. **A jornada do jogador:** Um estudo das potencialidades imersivas da narrativa no videogame. 2013, 156 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pós-Graduação em Comunicação e Culturas Midiáticas, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013.

SCHELER, M. Diferença essencial entre o Homem e o Animal. In: **A situação do homem no cosmos.** Covilhã: LusoSofia, 2008.

TADEU, T. Nós, ciborgues: O corpo elétrico e a dissolução do humano. In: TADEU, T (Org.). **Antropologia do Ciborgue:** As vertigens do pós-humano. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **POSSIBILIDADES PARA ALÉM DA TRÍADE INFÂNCIA-ESCOLA-LINGUAGEM**

Jessé Ricardo Stori de Lara (UEPG)<sup>1</sup>

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida em fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo. (BELL HOOKS, 2017, p. 223)

Me guio por uma percepção de linguagem que não pretende retalhar seus aspectos para algum ganho teórico, mas do lugar de entendê-la na sua complexidade, no seu inacabamento e em constante relação com processos outros de constituição de subjetividades, alteridades e relações sociais, históricas e ideológicas. Partindo disso, focalizo dois fluxos interessantes a esta pesquisa: a infância e a escolarização. Sem delongas, uso esses signos (VOLOCHINOV, 2017) para significar contingências que constituem os sujeitos modernos, especificamente gestados a partir do que poderíamos chamar de matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2018; WALSH, 2018).

Essa matriz colonial se constitui como um conjunto de vontades em manter um determinado estatuto de colonialidade do ser, do saber, do poder e do gênero. Tais vontades são problemáticas, pois elas subjugam, distorcem e assassinam epistemes, temporalidades, localidades e vidas outras. Abordar a infância e a escolarização a partir da

<sup>1</sup>Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clóris Porto Torquato. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: jessalarastori@gmail.com



matriz colonial de poder, do ser, do saber e do gênero pode ser bastante interessante se entendemos que estas também são gestadas por aquelas.

Parto de reflexões ancoradas em diferentes fluxos teóricos e disciplinares, na tentativa de agenciar referências que nos permitam visualizar a problemática em questão: infância e escolarização vistas em relação com a matriz colonial. Acreditamos que assim podemos evidenciar um conjunto de práticas constituidoras da colonialidade, para então trazermos fluxos que nos permitam repensar algumas categorias que constituem, especificamente, a retórica do ensino na área de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para o resumo em questão, utilizarei a competência 1 à 5 deste documento para diálogo. Nesse sentido, o movimento será o de entender a linguagem em um fluxo contíguo com a infância e a escolarização, pois essas vertentes, apesar de diferentes, não estão dissociadas no currículo. Aqui, tanto a infância quanto a escolarização são entendidas como constitutivas de processos de uma pedagogização de conhecimentos linguísticos. O que se pretende problematizar são as vozes que agregam diferentes processos – o linguístico, a infância e a escolarização – na tentativa de definir um dado conjunto de objetivos numa atitude prospectiva, reforçando o lugar de não-ser/não-estar da criança e do jovem. Partindo disso, entendemos que o currículo projeta determinadas identidades, portanto é um catalisador de políticas de identidade, o que também será problematizado. Esse movimento é importante, pois a partir dele poderemos pensar em um conjunto de práticas pedagógicas que considerem, também, a problematização dessas políticas.

Iniciamos o conjunto de reflexões a partir da noção de infância. Para isso, trazemos algumas referências que nos ajudam a construir apontamentos importantes na produção de enunciados que dialogam com perspectivas que consideramos mais interessantes para se pensar essa noção<sup>2</sup>.

Gostaríamos de explicitar que ao utilizar o termo “infância”, trazemos discussões que também dialogam com uma dada ideia de adolescência, pois não estamos discutindo a partir de um modelo desenvolvimentista ou de marcações etárias que especificam determinadas fases da vida da criança ou do jovem.

---

<sup>2</sup> Para tanto, trazemos referências como Ariès (1978), Bujes (2001), Spigel (1998), Varela e Alvarez (1992), Veiga-Neto (1996; 2000) e Walkerdine (1998).



Em uma rápida revisão bibliográfica sobre os estudos da infância podemos observar que muitas pesquisas apontam Ariès como um dos precursores desse campo. As reflexões do historiador tem início em tentar entender como diferentes culturas significavam a infância e a própria noção de idade. Embora suas reflexões tenham tido grande impacto nos estudos dessa área, vale perceber que a “história da criança” ficou bastante reduzida à história da criança europeia. Apesar disso, os escritos desse autor foram catalisadores de um pensar específico sobre a infância. Autores que estabeleceram diálogo com Ariès fizeram a discussão avançar dentro de uma ótica foucaltiana, num movimento que se baseou numa arqueologia do saber sobre a infância. Mesmo reconhecendo a importância dessas pesquisas, marco que estamos distantes dessa forma de análise, pois acredito que acabam por se apartar das lutas sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, creio haver um esvaziamento da crítica.

Dessa forma, mesmo que estabeleçamos diálogo com esse campo, nos afastamos dele para que possamos produzir enunciados que conversem com necessidades que consideramos mais urgentes. Partindo de Bujes (2002, p. 27-35), podemos visualizar uma dada produção sobre a infância e o momento em que ela é naturalizada a partir das transformações dos mecanismos de poder, o que caracteriza o biopoder, se dissemina pelo corpo social e passa a ser utilizado por variadas instituições – como a escola, a família, o exército e a medicina –, agindo tanto em níveis de processos econômicos quanto no âmbito da própria organização social (BUJES, 2002, p. 34). Para a autora, é no campo dessas mudanças que se organizam e consolidam as instituições educacionais modernas. Vale notar que para Varela (1994) esse processo já estava acontecendo na educação durante o renascimento e esteve associado com uma nova concepção de infância, que tinha uma marcada separação entre o mundo do adulto e o mundo da criança, o que fundou novas experiências educativas.

Podemos entender que a partir desse momento temos uma nova concepção de infância fundada sobre algumas categorias. Vale notar que esses processos eram coerentes com os sentidos de dominação e controle social da época, o que representou a captura de crianças e jovens em diferentes campos disciplinares. É de comum acordo entre os autores a distinção entre a criança e o adulto, sendo este último fim e objetivo de todos os corpos infantis.



Assim, algumas categorias podem se fazer presentes. As que enunciemos a seguir partem de nossas próprias leituras sobre os autores acima, na tentativa de entender esse dado construído e problematizar algumas questões que considero insuficientes. Três categorias se fazem presentes no entendimento do que vem se compreender como infância. São elas (a) a pré-discursividade, que é a noção de que esse fenômeno infantil é naturalizado, ou seja, não submetido às nuances discursivas ou sociais; (b) a transitoriedade, que estabelece a infância como uma fase inicial da vida, obrigatoriamente fadada ao desaparecimento e; (c) a submissão, também reconhecida enquanto adultocentrismo, é o estabelecimento da infância como alteridade dos sujeitos adultos com consequente submissão aos desejos destes.

A partir disso, se estabelecem noções marcadas pela dualidade infância vs. adultidade, que resultam então em uma interrelação dicotômica: compreende-se o adulto apenas a partir da criança, que ocupa assim o lugar da alteridade. Essas noções geram problemáticas que serão melhor abordadas, mas que representam necessariamente o que Dussel (1992, p. 21-34 apud CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 46) vem chamar de “falácia desenvolvimentista”, que fundamenta um processo dito como “emancipatório” – que em realidade é colonizatório – tutelado pelo Norte Global e por seus conceitos. Desse modo, a infância é parte da metanarrativa desenvolvimentista e redentora da modernidade. Vale dizer que esse processo da criança se constituir enquanto infância foi largamente possibilitado pelos processos de escolarização.

Compreendemos que a escolarização possui uma função essencialmente civilizatória, que está ancorada na modernidade, e entendemos aqui a modernidade não como um dado momento histórico, mas como um conjunto de processos que, ligados estão, constroem ideais em diferentes campos da vida. Tais ideais se constituem e são constituídos pela noção de progresso, ou seja, impõe uma dada construção da temporalidade, bem como de uma espacialidade, valorizam o utilitarismo e o acúmulo de bens – sendo que algumas das expressões do ideal de progresso são a ciência, a tecnologia e a razão. Sendo assim, se a escolarização possui um vínculo com a modernidade, então seus processos também se constroem nessa relação e, pelas ligações, os tornam naturalizados/ocultados, fazendo das conexões um lócus da colonialidade. A partir disso acabamos compreendendo que:



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

A escolarização é um processo fundamental para a existência da sociedade. Assim, a escola através de um conjunto de técnicas administra conhecimentos, valores, e atitudes a crianças e jovens para que estes possam tornar-se cidadãos responsáveis que reproduzem a ordem social dominante. (MATTHEWS, s/d, p. 6)

Assim, entendo que a escolarização é uma parte central do projeto da modernidade, tanto em aspectos que dizem respeito à produção ideológica quanto à reprodução material do capital. A partir disso, podemos dizer que a escolarização funciona como um projeto de civilização. É também nas concepções de escolarização que se encontram as noções de autoridade e de divisão das etapas do aprendizado, justamente o que Varela (1994) nomeia como “pedagogização do conhecimento”. Vale perceber que aqui a divisão das etapas do aprendizado é regulada pelo processo de transitoriedade da infância, mas também é reguladora dessas noções desenvolvimentistas. O que aponto acima, que compreendo aqui enquanto uma relação dialética, leva uma das problemáticas centrais e que consiste em um processo de mascaramento de significados culturais, que são legitimados por vozes autoritárias escolares. Explicitarei esse processo na sequência.

Esses aspectos centrais que aponte na construção da infância no arcabouço do paradigma do desenvolvimentismo da colonialidade podem ser melhor observados no que se estabelece como competências a serem construídas na escolarização na BNCC. Entendendo a limitação de escrita do gênero “resumo expandido”, assinalo alguns pontos da competência<sup>3</sup> 1 à 5 da BNCC, entendendo que elas dialogam com todas as outras dimensões do documento. A partir disso, tentarei evidenciar porções do currículo que preconizam uma maximização da ordem, seja ela social, linguística, da interrelação dos falantes e de uma suposta igualdade desses, e que, portanto, produzem uma minimização dos conflitos nos campos já citados. Esse processo pressupõem uma construção de determinados significados culturais a partir das lógicas trazidas pelo currículo, mesmo que muitas vezes de forma contraditória. A prática de se ler o texto das 10 competências a partir de uma linearidade parece ser mais proveitoso do que se separada em blocos.

Partindo da competência 1, podemos entender que o currículo valoriza uma apreensão de conhecimentos historicamente construídos, com o intuito de se construir uma

---

<sup>3</sup>Pode ser acessado na em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Página 10.



sociedade “*justa, democrática e inclusiva*”. Aqui podemos entender que essa reflexão é valorada a partir da concepção de que a escola possui propósitos que congregam na construção de uma sociedade melhor. Nesse sentido, numa visão que toma uma concepção que divide escola e sociedade, mas intui uma linearidade entre essas, a promoção dessa competência é positivamente valorada. A lacuna mais evidente aqui é: de quais conhecimentos nos fala esse ponto?

Na competência 2 podemos perceber uma valoração da ciência como campo próprio da “*investigação, da reflexão, da análise crítica, da imaginação e da criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções*” e como o campo próprio da intelectualidade. A ciência é valorada em diferentes esferas dos campos sociais, políticos e econômicos. A partir desse ponto, entendemos quais são os *conhecimentos historicamente construídos* valorados no documento. Embora a construção textual se apresente no plural, a leitura desse ponto numa dimensão epistemológica nos leva a entender que tais conhecimentos estão reduzidos a dimensão da ciência. Não trazemos críticas à ciência em si, mas ao lugar que ela ocupa na matriz colonial do poder, entendendo que essa dimensão epistêmica garante uma incessante ocidentalização do imaginário.

A crítica que faço nesse ponto pode ser aprofundada a partir da competência 3, pois o processo de valoração aqui constrói-se por uma *valorização* e uma *fruição* de “*diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais (...)*”. A distinção entre as competências 2 e 3 é bastante marcada. Se entendemos a ciência como constitutiva da intelectualidade, que é valorada por diferentes esferas da vida, a visibilidade, a fruição, o gosto e substantivos semelhantes constituem a competência 3. Esses pontos parecem constituir uma relação dialética que hierarquiza esse conjunto de conhecimentos, sendo que a ciência ocupa a posição mais alta. Nesse sentido, as manifestações artísticas e culturais, integradas num mesmo domínio, se especificam numa condição paradoxal à ciência. Esse ponto pode ser, inclusive, problematizado a partir da dimensão racial da biopolítica (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.58), ao entender que esse processo institui uma dada falácia desenvolvimentista, onde a ciência ocupa o lugar do conhecimento e as outras são construídas simplesmente como manifestações artísticas e culturais.



Queremos fechar o círculo de problematizações a partir da competência 4 e de uma breve reflexão. O item 5 pode ser compreendido como complementar ao número 4, pois se especifica como um letramento digital, que pode ser compreendido dentro das mesmas práticas de linguagem trazidas pela competência anterior. O que se valoriza nesse ponto é a ampla utilização de linguagens “*para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo*”. Aqui podemos visualizar a produção de uma lógica do consenso<sup>4</sup>, o que também categoriza uma instrumentalização das linguagens a partir do seu uso, e estabelece fins que regem princípios de ordenamento social. A problemática se efetiva ao entendermos que tal princípio só pode se consolidar a partir de uma noção de igualdade entre cidadãos, onde a *legitimidade desses está ancorada em determinados usos da língua* (SIGNORINI, 2006, p. 171).

Trago essas reflexões ancorado em Signorini (2006), pois me parece que ela traz a problematização da igualdade dos falantes a partir da igualdade como cidadãos. Em sendo todos igualmente cidadãos, não haveria exclusões decorrentes dos usos linguísticos. Entendo, assim, que as condições de legitimação dos processos de uso da língua não são determinados por inerências desses usos, mas o são por mecanismos não puramente linguísticos (SIGNORINI, 2006, p. 170). Assim, partindo da perspectiva da inversão da lógica de legitimação por determinados usos, podemos traçar uma conexão diretamente com os processos da infância e da escolarização. Ao entendermos que a “*condição de falante – ou seja, sua capacidade de interagir verbalmente no coletivo, seu estatuto de interlocutor autorizado naquele coletivo – é o que legitima os usos que ele faz da língua*” (SIGNORINI, 2006, p. 171, grifo nosso), podemos compreender que a condição da criança é a de ter sua capacidade de interagir no coletivo questionada e seu estatuto de interlocutor negado, justamente pelos processos inerentes à infância e à escolarização. Dessa forma, entendendo que o currículo congrega uma série de enunciados que vão determinar um conjunto de hierarquias epistemológicas – estando a linguagem também aqui inserida – e de ideologias linguísticas que fomentam determinados usos linguísticos, podemos entender que há a preconização de uma lógica que maximiza o ordenamento e minimizam os

---

<sup>4</sup>Usamos o termo com referência à terminologia da jurisprudência. Para mais informações, consultar a dissertação: “A lógica do consenso na administração pública e o artigo 26 da lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro: alcance, limites e possibilidades” (SILVA, 2019) .



conflitos sociais, epistemológicos e linguísticos. Além disso, ao entender o estatuto da infância como potência alçada ao seu desenvolvimento e maturação, sendo a escolarização parte integrante desse processo e a noção da língua destinada a determinados usos para a igualdade entre cidadãos competentes – tal qual a BNCC –, temos um conseqüente reforço do estatuto de não-ser/não-estar da criança. Desse modo, há uma economia tripartida – infância, escolarização e linguagem – que congregadas no currículo fomentam a produção de uma dada política de identidade.

Para o problema acima se faz bastante pertinente a reflexão de Mignolo (2008) sobre políticas de identidade e identidade em política. O reconhecimento da importância daquela aparece na ideia de “que o controle da política de identidade reside, principalmente na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo” (MIGNOLO, 2008, p. 289). Dessa forma o processo de trabalho segue argumentar que a

identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] por discursos imperiais [...] pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Dá-se então a noção de que reescrever as identidades infantis no ensino de línguas só pode se dar ao desregular o processo através de epistemologias outras. Nesse sentido, aprender com movimentos que priorizem a criança como interlocutora efetiva evidenciando, assim, a produção de epistemologias das crianças é um dos pontos para uma descolonização do currículo.

### Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La decolonialidad explicada a los niños**. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2005.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D; WALSH, Catherine. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **UMA LEITURA PÓS-COLONIALISTA NOS CONTOS INFANTO-JUVENIS 'O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA', 'A MENINA DO FUTURO TORCIDO' E 'O RIO DAS QUATRO LUZES', DE MIA COUTO**

Karolina Ferreira Bicalho<sup>1</sup>

### **Introdução**

Nessa pesquisa, fizemos a leitura dos seguintes contos infanto-juvenis de Mia Couto: “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A menina do futuro Torcido” e “O rio das quatro luzes” sob o viés das teorias pós-coloniais. Nós buscamos refletir e discutir sobre a exploração infantil, supremacia branca ao colonizado, perspectiva de que as crianças não possuem voz e são tratadas como “pequenos adultos” e a morte.

Acreditamos que esses temas ainda são pouco abordados dentro da literatura infanto-juvenil e para realizar essa argumentação, utilizaremos a fundamentação teórica dos autores Bonnici (2005) e (2009), Compagnon (1999), Corso (2006), Coutinho (1969), Said (2005) e Couto (2013) como nosso objeto de estudo.

### **Desenvolvimento**

Entendemos que embora a literatura infanto-juvenil esteja bastante inserida na sociedade ainda falta o protagonismo das crianças nessas histórias pois, muitas vezes, se trata de narrativas com o intuito de apresentar moral e valores. Contudo, encontramos nos contos de Mia Couto narrativas que abordam as questões sociais de uma terra colonizada

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice de Moraes. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: karoll.bicalho@gmail.com



por exploradores, sob os olhos das crianças e como isso as afetava nos contextos familiar e social.

No primeiro conto analisado, “O dia em que explodiu Mabata-bata”, há um menino que deseja ir à escola, mas o tio o obriga a trabalhar duramente. Após, em “A menina do futuro torcido”, temos um pai que sonha em sair da pobreza sujeitando a própria filha a posturas corporais muito perigosas para servir de exibição em plateias. Por fim, em “O rio das quatro luzes”, há uma criança que questiona os pais sobre a sua vida, argumentando que é negro e pobre e a própria família não consegue encontrar grandes perspectivas de vida.

### Considerações finais

Com base na teoria lida e as que ainda serão, almejamos ampliar a nossa reflexão sobre a exploração infantil, supremacia branca na terra colonizada, as crianças sendo tratadas como “pequenos adultos” e a morte, sendo esses os temas encontrados no decorrer da leitura dos contos selecionados para a pesquisa.

Realizaremos essa análise aplicando as teorias pós-coloniais ao nosso objeto de estudo, uma vez que compreendemos que essas crianças moçambicanas expressaram o seu sofrimento após guerras recorrentes no país.

### Referências

BONNICI, Thomas. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá: Eduem, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: Eduem, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COUTINHO, Afrânio. O regionalismo na ficção. In: **A Literatura no Brasil**. V. 3. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1969.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra: histórias de Mia Couto**. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.



# SETEDI

IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) COMO PROPOSTA PARA O ENSINO CRÍTICO – REFLEXIVO NAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA LÍNGUA ESPANHOLA

Letícia Camargo Almeida<sup>1</sup>

### Introdução

A motivação desta pesquisa partiu da indagação que eu sempre tive enquanto professora de língua espanhola, de como poderia colaborar ativamente para que meus e minhas alunos/as sejam críticos-reflexivos, pois “a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (FERREIRA, 2015, p. 36). Ou seja, como poderíamos fazer para colocar isso em prática no nosso cotidiano, podendo colaborar na formação humana e para uma transformação social, justa e equitativa, já que “a Língua Estrangeira também tem a responsabilidade social de considerar temas que promovam igualdade em termos raciais e étnicos” (FERREIRA, 2017, p. 69).

A proposta deste trabalho será em observar como as/os alunas/os atuam na reflexão acerca da questão racial através da Aprendizagem Baseada em Problemas – **ABP [do inglês Problem - Based Learning]**, que auxilia o discente a fortalecer a capacidade de resolver problemas envolvendo – o na construção do pensamento crítico – reflexivo **de acordo com os autores** Araújo (2009), Lopes et. al. (2019), Ribeiro (2009) e assim, compreender qual será a percepção das/os alunas/os da questão racial para que a/o aluna/o se torne agente na construção do conhecimento de maneira significativa.

<sup>1</sup> Mestranda. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticia\_almeida88@hotmail.com



Minha trajetória também faz parte da motivação, leciono desde 2011, atuei e atuo em escolas públicas e privadas como professora de língua espanhola e língua portuguesa no Ensino Fundamental II e Médio. E uma das minhas inquietações é que normalmente só é abordado nas escolas sobre racismo, preconceito e discriminação no Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, como se fosse o suficiente para conscientizar e resgatar a cultura Afro – brasileira em uma única data. E então questiono as/os alunas/os e me questiono muito sobre a falsa ideia de igualdade que estamos vivenciando, já que o racismo é estrutural e institucional como apresenta Almeida (2018), Ferreira (2014), Wernek (2013) em relação aos efeitos pelos modos de funcionamento das instituições que atribui privilégios a grupos de acordo com a raça.

Por isso é de suma importância que as propostas de combate ao racismo sejam abordadas em todas as esferas da vida escolar sendo incluídos nos projetos durante todo ano letivo, pois a escola cumpre um papel importante na vida dos estudantes, influenciando a família e a comunidade. E o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) pode colaborar para que seja um espaço propício com reflexões acerca das temáticas étnico-raciais na escola, pois os documentos oficiais da educação brasileira debatem sobre a necessidade da construção de uma educação que respeite a diversidade. Para efetivar esta pesquisa os Objetivos da pesquisa são: 1) Compreender a percepção das/os alunas/os da questão racial. 2) Observar como as alunas/os atuam na reflexão acerca da questão racial através da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). As perguntas que serão respondidas na pesquisa são: 1) Qual a percepção das/os alunas/os da questão racial? 2) Como as/os alunas/os atuam na reflexão acerca da questão racial através PBL aprendizagem baseada em problemas. [Teaching Based Learning] no ensino de língua espanhola?

### Referencial teórico

É importante compreender a responsabilidade social do ensino de espanhol e das demais línguas estrangeiras oportunizam um “diálogo crítico-reflexivo visando à visibilidade, valorização e igualdade étnico-racial” (WOGINSKI, G. R, 2018, p.46). E para essa construção é necessário um olhar mais atento para a realidade da aula LE e que:



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

[...] constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (BRASIL, 2008, p. 55).

Segundo Woginski (2018, p. 20), “Há que se ressaltar algumas lacunas sobre a referida temática nas disciplinas curriculares” por isso se tornam tão importante as investigações sobre as questões raciais que abordam a igualdade de direitos sociais na língua espanhola, pois o racismo é um problema que ocasiona a exclusão social, acarretando consequências no âmbito educacional.

A presente pesquisa pretende compreender como o método Aprendizagem Baseada em Problema pode colaborar para o ensino crítico-reflexivo nas relações étnico - racial na Língua Espanhola para que o aluno deixe de ser passivo e se torne ativo e tenha autonomia, Lopes et. al. (2019). Segundo Freire (1996), é preciso que o educador reforce a capacidade crítica do educando, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sempre respeitando a autonomia e dignidade deste outro.

Neste sentido, que o ensino de língua estrangeira pode ser um espaço de reflexão entre professores/as e alunos/as ao “aprender língua, como sempre fomos levados a acreditar, mas, ao mesmo tempo, podemos aprender quem somos, como nos tornamos o que somos e o que podemos nos tornar por meio da linguagem” (PESSOA; URZEDA-FREITAS, 2016, p. 133-156).

As reflexões para abordar sobre raça estão centradas nos estudos de Hall (2006), Silva (2000) e Moita Lopes (2012), Munanga (2004), Gomes (2005) e nos estudos de Urzêda- Freitas (2012) que tratam do ensino crítico de línguas, nas discussões sobre educação antirracista e língua estrangeira, tal como abordada por COUTO (2016) Ferreira (2014, 2015, 2016, 2017), Ferreira & Ferreira (2015), na pedagogia crítica Freire (1996). E para Aprendizagem baseada em problemas (PBL) para aplicação no ensino médio e na formação de professores Lopes et. al. (2019).



### **Metodologia**

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa é qualitativa e está baseada nos autores Bortoni - Ricardo (2008) e Flick (2009), inserida no campo da Linguística Aplicada de caráter etnográfico. E tem a pretensão de utilizar a metodologia Aprendizagem Baseada em Problema - ABP conhecida como PBL (PROBLEM BASED LEARNING) pautados nos autores Araújo (2009), Lopes et. al. (2019), Ribeiro (2009) para realizar uma proposta pedagógica com uma sequência didática abordando as temáticas étnico – raciais. E a geração de dados será através de questionários, narrativas autobiográficas e sequência didática que serão utilizadas nas aulas de espanhol para alunos/as do ensino médio e técnico. Para Bortoni-Ricardo (2008), “[...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Neste sentido, a sala de aula assume um papel muito importante na formação dos educandos, sendo um espaço colaborativo para pesquisa interpretativista.

### **Resultados esperados**

A presente pesquisa pretende possibilitar as discussões que levem aos discentes a reflexão sobre a função da língua estrangeira espanhola na formação humana, pois a ela também pode ser um espaço de reconhecimento da consciência crítica em que o aluno ou a aluna possa transcender para além da conscientização, compreendendo a responsabilidade na sociedade.

Diante das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica do Brasil, é de suma importância que haja mais pesquisas preocupadas em investigar essa temática na língua espanhola. Dada a responsabilidade das aulas de língua estrangeira (ELE) em formar indivíduos capazes de respeitar a diversidade cultural.

Pude constar ao realizar um estudo bibliométrico com pesquisas realizadas e publicadas na Biblioteca Digital Brasileiras de Teses e Dissertações (doravante BDTD) através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Superior (CAPES). Inserir os termos-chave ligados à temática desta pesquisa “espanhol e raça” e encontrei cinco pesquisas relacionadas ao tema conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Busca por pesquisas sobre Espanhol e Raça no Portal de Periódicos da CAPES

Data da defesa	Título	Autor/a
2013	Identities Sociais de Classe, Gênero e Raça/Etnia representadas no Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira	BARROS, Jaqueline da Silva
2016	Um Olhar Sobre as representações de Identidades Sociais de Raça: Análise de Livros Didáticos para o ensino de Espanhol/LE	ENEVAN, Édina Aparecida da Silva
2017	A Representação da Identidade Negra no Livro didático De Espanhol Do Ensino Fundamental II	OLIVEIRA, Gabriel Luna
2018	Práticas Pedagógicas em LEM- Espanhol: Contribuições Para Reflexões Étnico-Raciais Via Gêneros Textuais e Letramento Racial Crítico	WOGINSKI, Gilson Rodrigo
2018	Contribuições do Ensino Crítico para uma Educação Antirracista no contexto do espanhol como Língua Estrangeira (ELE)	SILVA, Daniela dos Santos

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Podemos observar neste quadro 1 mostra que há pesquisas relacionadas as questões raciais na língua espanhola com a preocupação do cumprimento da lei 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o ensino crítico – reflexivo. Dentre as pesquisas observa-se que são sobre análise de livro didático, práticas pedagógicas e letramento racial crítico. No entanto, a pesquisa realizada por Silva (2018) mostra através das entrevistas com professoras de espanhol, que as mesmas ainda sentem muita dificuldade, insegurança, despreparo e mesmo constrangimento ao abordar a temática racial na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, bem como a ausência de materiais para o tratamento da temática racial aliado ao ensino de espanhol.

E para tanto que é importante informar que nesta minha pesquisa vou sanar algumas lacunas ao abordar a importância do Letramento Racial Crítico para professores de Língua espanhola, bem como apresentar uma sequência didática que aborda uma proposta pedagógica chamada Aprendizagem Baseada em Problema para poder contribuir para o ensino crítico – reflexivo na língua espanhola.



### Considerações finais

Torna - se imprescindível que haja mais propostas práticas que, embasadas em teorias e questionando e dialogando com estas que instruem e exemplifiquem ao professor alguns caminhos possíveis para promover os processos de ensino-aprendizagem. E, por fim, porque precisamos discutir a importância e a função dessa língua estrangeira (LE) no EM. (COUTO, 2016, p. 24).

Desta maneira, como professora de língua espanhola, compreendo a importância de possibilitar as discussões que levem aos meus discentes a refletir qual a função da língua estrangeira e poder colaborar para o ensino crítico - reflexivo nas temáticas raciais, pois há lacunas no currículo e na aplicação da Lei 10.639/ 2003 e nº 11.645/2008 que dispõem sobre a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira. E assim poder atuar ativamente na desconstrução do racismo enraizado e da discriminação racial no ambiente escolar. Isso implica na importância da construção da identidade entre discentes e docentes para a construção de uma educação antirracista, já que “somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas” (MOITA LOPES, 2012, p. 10).

### Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAÚJO, U. F; SASTRE, G. **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior.** São Paulo: Summus Editorial, 2009.

BARROS, Jaqueline da Silva. **Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira.** 2013. VII, 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas Tecnologias.** 2006.

\_\_\_\_\_. Lei 11.161/2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário**



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

**Oficial da União**, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005. p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639/2003. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, Ministério da Educação, 2008.

COUTO, L. P. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. 1. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016

ENEVAN, É. A. da S. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/LE**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** - ABPN, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017b.

\_\_\_\_\_. Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de língua inglesa**. revista de educação educere et educare, Dossiê Relações Étnico-Raciais e Educação, v. 10, no.20, p. 755-769, 2015.

FERREIRA, S. A. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. Tese. (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel – PR, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOPES, R.; SILVA FILHO, M. V.; ALVES, N. G. **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012. p. 09-12.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2004.

Oliveira, Gabriela Luna Bellas. **A Representação Da Identidade Negra No Livro Didático De Espanhol Do Ensino Fundamental II**. 2017, 181 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

PESSOA, Rosane Rocha; URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL: uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EDUFSCar, 2008.

SILVA, Daniela dos Santos. **Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org). HALL, S.; WOORDARD, K. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

UWE, F. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

WERNECK, J. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual**. Texto produzido para o Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras (Mimeo), abril de



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

2013.

WOGINSKI, G. R. Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: contribuições para reflexões Étnico-Raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico. In: Gilson Rodrigo Woginski; Lígia Paula Couto; Renan Fagundes de Souza. (Org.). **As Identidades e as Relações Étnico-Raciais no Ensino da Língua Espanhola**. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 19-69.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Lilian Aparecida de Moura<sup>1</sup>

### **Introdução**

Em uma concepção simplista, ensinar língua portuguesa é o mesmo do que ensinar as regras e exceções da gramática normativa. Nessa perspectiva, toda a diversidade linguística é deixada à margem, é desconsiderada. Logo, professores que olham para o fenômeno da variação linguística apenas pelo viés da língua única, tendem a ter uma postura conservadora e, por vezes, preconceituosa diante às variedades da língua. Portanto, pretendemos, por meio dessa pesquisa, levar à um grupo de professoras de língua portuguesa a possibilidade de discussão e reflexão sobre o tratamento da variação linguística no contexto sala de aula, assim como, a importância da discussão e do combate ao preconceito linguístico.

### **A língua portuguesa e a variação linguística**

Tendo a Sociolinguística como nossa área de pesquisa, partimos do pressuposto de que as línguas variam no espaço e mudam no tempo. Portanto, mudança e variação linguística são fenômenos intrínsecos e naturais à toda e qualquer língua humana. Nesse sentido, como explica Labov (2008, p. 238), “ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional”.

Uma vez que esses fenômenos são naturais e que não há nada que possa ser feito para impedir este movimento de uma língua, entendemos que a língua portuguesa não é

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Gracioso Carlos. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: liapmo@hotmail.com



homogênea. Ao contrário do que diz o mito do monolinguismo<sup>2</sup>, o português que falamos não é o mesmo em todos os cantos dos países. A língua portuguesa é heterogênea. De acordo com Faraco (2008, p. 181), “[s]e é verdade que majoritariamente falamos português, esse português não é (e nem poderia ser, porque nenhuma língua é) uno, uniforme. A realidade nacional do português é extremamente diversificada, seja no espaço geográfico seja o espaço social”.

Faraco (2008) citado acima discorre sobre dois dos principais eixos da variação linguística: a variação de ordem diatópica (variação geográfica) e a variação de ordem diastrática (variação social). Poderíamos citar ainda outros eixos da variação, como exemplo: a variação diafásica, a diamésica, a diacrônica, a dialingual, a diarreferencial etc. É relevante ainda salientar que dentro desses eixos há diferentes níveis de variação, a saber: semântico-lexical, fonético-fonológico, morfológico e sintático (BELINE, 2010).

Logo, percebemos que a realidade linguística brasileira é extremamente diversificada e, como propõe a Sociolinguística, a língua portuguesa, assim como as demais línguas humanas, é um conjunto de variedades. Cada uma delas com características distintas, porém, todas com uma lógica própria. Diferentemente do que é comum escutar, as variedades linguísticas não são caóticas e desordenadas.

Para linguística, toda língua ou variedade é, na realidade, um sistema altamente estruturado, mediante o qual é plenamente possível transmitir, lógica e coerentemente, qualquer conteúdo a respeito da realidade social. Variedades linguísticas são, portanto, diferentes no que concerne aos mecanismos formais disponíveis para a formulação de atos de comunicação verbal, mas, ao mesmo tempo, absolutamente iguais no que diz respeito a função comunicativa. (CAMACHO, 2013, p. 26).

Contudo, o fenômeno da variação linguística, na maioria das vezes, não é visto com bons olhos por uma grande parcela da sociedade. Muitas vezes ele é percebido como o empobrecimento, a deterioração da língua. Dessa maneira, há variedades que contam com um maior prestígio social, pois se aproximam do que chamamos de norma padrão da língua, e há, também, variedades que são socialmente estigmatizadas por carregarem

---

<sup>2</sup> Neste ponto tratamos apenas do monolinguismo no que diz respeito a língua portuguesa. No entanto estamos cientes da diversidade de línguas em solo brasileiro. Aqui convivem juntamente com a língua portuguesa por volta de 200 outras línguas, pelo menos umas 170 línguas indígenas e umas 30 línguas imigração (OLIVEIRA, 2002).



traços que as distanciam da norma padrão, do modelo idealizado de língua. À estas últimas recai o preconceito linguístico.

### Língua e poder: o preconceito linguístico

Nós vivemos em uma sociedade na qual há diversas formas de preconceitos e discriminação. São tantas que as relacionadas à forma de falar podem passar despercebidas. Entretanto, como afirma Leite (2008, p. 13),

a intolerância linguística existe e é tão agressiva quanto qualquer outra, pois atinge o cerne das individualidades. A linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade. Não é exagero, portanto, dizer que uma crítica a linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas.

O preconceito linguístico está fundamentado em uma série de mitos a respeito da língua, como por exemplo: o mito monolinguismo, o mito de que brasileiro não sabe falar português, o mito de que português é uma língua difícil, o mito de que é preciso saber gramática para falar e escrever bem, entre tantos outros (BAGNO, 2003a; OTHERO, 2017). Portanto, de acordo com Bagno (2003), o preconceito linguístico está, também, associado a ideia de que língua e gramática normativa são correspondentes. “Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, molde de vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua” (BAGNO, 2003a, p. 9).

Desse modo, muitos são discriminados por não dominarem formas canônicas. Variantes conservadoras e, por vezes, ultrapassadas. Em defesa de uma língua considerada pura e correta

pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não-aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor. E mais do que isso: a escola e a sociedade – da qual a escola é reflexo ativo – fazem associações perversas, sem respaldo linguístico estrutural, entre o domínio de determinadas formas linguísticas e beleza ou feiura; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e elegância ou deselegância; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e competência ou incompetência; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e inteligência ou burrice (SCHERRE, 2005, p. 43).



Precisamos observar que o preconceito linguístico recai sobre as variedades estigmatizadas. Podemos, desse modo, afirmar que há erros que são apontados com maior vigor do que outros, pois “erros” cometidos por falantes de variedades prestigiadas (geralmente, falantes com alto grau de escolarização e posicionados no topo da pirâmide socioeconômica) não são apontados e quando são, tratam-se apenas de “deslizes” gramaticais. Para Scherre (2005, p. 23, grifos da autora), “se da boca ou da pena de alguém de prestígio, *vira* exceção à regra; caso contrário, é erro ou burrice”.

Como bem argumenta Gnerre (1985, p. 4). “[u]ma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Portanto, a avaliação é muito mais do que linguística, ela é social. Assim como, o preconceito é muito mais social do que propriamente linguístico. Na verdade, o preconceito linguístico de certa forma esconde, vela o preconceito social.

### **Ensino tradicional de língua portuguesa: por que precisamos de uma pedagogia sensível às variedades da língua**

O ensino tradicional de língua portuguesa tem como centralidade o ensino de gramática normativa. Tanto é verdade que muitos confundem ou equiparam o ensino dessa disciplina à memorização de uma lista interminável de regras e exceções. Indo além, muitos percebem as regras da gramática normativa, percebem a norma padrão lá descrita, como se ela fosse a língua. Nessa perspectiva, tudo que foge à tais regras não pode ser considerado língua e, logo, não compõe o conteúdo a ser discutido nas aulas de língua portuguesa.

A forma tradicional de ensino de língua, no Brasil, tem se baseado em *repetir* e *reproduzir*. Ensinar português, no Brasil, sempre foi REPETIR a velha doutrina gramatical conservadora e, junto com ela, REPRODUZIR todos os mitos e preconceitos que a GT [Gramática Tradicional] ajudou a cristalizar nas concepções de língua e “erro” que fazem parte do senso comum. [...] Esse ensino repetitivo e reprodutor só consegue atingir um objetivo: aprofundar o abismo entre a língua real e o padrão ideal, diminuir a já baixo estima linguística dos brasileiros (BAGNO, 2001, p. 55-56, grifos do autor).

Nesse sentido, entendemos que o ensino tradicional de língua portuguesa desconsidera a realidade linguística do nosso país, uma vez que, coloca a centralidade do



ensino apenas em uma norma linguística idealizada em detrimento de toda a diversidade linguística presente no Brasil. Contudo, devemos admitir que é no ambiente escolar que a grande maioria dos alunos tem um maior contato com as variedades de maior prestígio de sua língua e que esse contato é de extrema importância.

Portanto, estamos cientes que o papel da escola, assim como dos professores de língua portuguesa, é, primeiramente, o de criar condições para que os alunos aprendam a norma culta de sua língua, a qual muitos não tem familiaridade e que será de grande valor para a completa inserção desses alunos nas discussões em sociedade (POSSENTI, 2000). Todavia, compreendemos, também, que é dever da escola e dos professores, garantir reflexões profundas a respeito das variedades da língua. Tendo em vista que esses alunos tenham um trânsito amplo entre as variedades de sua língua, ou seja, garantir o aumento do repertório linguístico. Assim como, conscientizá-los de que é por meio da língua que são feitos juízos de valor social, de que é por meio da língua que muitas pessoas são discriminadas e deixadas à margem (BAGNO, 2007).

Nesse sentido, concordamos com o que propõe Faraco (2008) ao cunhar o termo *pedagogia da variação linguística*. Segundo o autor, precisamos de uma pedagogia que legitime, que não esconda e nem dê um tratamento estereotipado às variedades da língua portuguesa. Precisamos de “uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 180).

### **Metodologia de pesquisa**

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa na área da Sociolinguística, assim sendo, buscamos interpretar os conhecimentos, as crenças, os pensamentos de nossos sujeitos pesquisados no que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa: a variação e o preconceito linguístico sob a ótica de um grupo de professoras de língua portuguesa. Uma vez que, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “[a] pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Ademais, essa pesquisa é de cunho colaborativo. Pois, julgamos ser de extrema relevância que os dados não sejam apenas coletados, mas sim, discutidos em grupo



(professora pesquisadora e professoras pesquisadas). De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 71-72), na pesquisa colaborativa “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem papel passivo. Ambos são como coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento”.

Para tanto, utilizaremos três instrumentos de coleta de dados: entrevistas individuais, grupo focal e relato escrito. Como o primeiro temos o intuito de conhecer o perfil das docentes pesquisadas, assim como, suas crenças em relação à língua e ao seu ensino. Como o segundo, pretendemos discutir as falas recorrentes, as crenças, as inquietações e os principais pontos levantados durante a fase das entrevistas. Com o terceiro instrumento, temos o objeto de finalizar a reflexão sobre o tema de pesquisa: variação e preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa.

### **Andamento da pesquisa**

Devido à pandemia COVID-19, o cronograma da aplicação de pesquisa de campo precisou sofrer algumas alterações. Portanto, no primeiro semestre de 2020, como não foi possível dar início à primeira fase da pesquisa de campo, nos dedicamos à escrita da fundamentação teórica e da metodologia da coleta de dados.

Precisamos, também, pensar em outras alternativas para a coleta de dados. Chegamos à plataforma *Google Meet*. Dessa forma, já iniciamos essa coleta e os dados da primeira fase (entrevistas individuais) já estão sendo transcritos e analisados.

Como próximos passos, teremos a segunda e terceira fase da pesquisa de campo, as quais correspondem: a uma discussão em um grupo dos principais temas levantados pelas docentes durante primeira fase de pesquisa e; a escrita, por parte das professoras pesquisadas, de um relato de participação do projeto de pesquisa.

### **Considerações finais**

Neste trabalho apresentamos de maneira muito breve o andamento da pesquisa de mestrado da autora. Sendo assim, optamos, na fundamentação teórica, por discorrer sobre a variação linguística na língua portuguesa, tendo como objetivo demonstrar que este é um fenômeno natural e inerente de toda e qualquer língua humana. Em um segundo momento,



verificamos que as variedades da língua sofrem julgamento de valor. Há variedades prestigiadas, mas há, também, variedades que são desprestigiadas, que são estigmatizadas socialmente. Por fim, argumentamos que o ensino tradicional de língua portuguesa, que se fundamenta na ideia de uma língua pura e correta, que recusa toda a diversidade linguística do português brasileiro, por vezes, é reducionista e, de certa forma, ajuda a perpetuar uma série de crenças e preconceitos em relação em relação à língua.

Estamos cientes de que a pesquisa de campo não está tão avançada como prevíamos nos primeiros cronogramas. Contudo, o atraso deve-se à pandemia de Coronavírus. Em uma primeira versão do projeto, pensamos em realizar a pesquisa de campo em uma escola. Ficamos, portanto, por um tempo impedidos de aplicar a pesquisa devido à paralização nas atividades escolares e ao distanciamento social e, na sequência, tivemos que reescrever o projeto e procurar por outras possibilidades de coletas de dados que não fossem presenciais.

Ainda assim, estamos satisfeitos com o atual andamento. As análises preliminares da primeira fase estão revelando alguns dados interessantes. Além disso, as docentes pesquisadas demonstraram interesse pelo tema de pesquisa, assim como, disposição em participar das demais fases.

### Referências

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 6ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2007.

BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística I**. Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1985.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2002, p. 83-92.

OTHERO, G. Á. **Mitos de linguagem**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E O LETRAMENTO-RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**

Luara Rodrigues Real<sup>1</sup>

### **Introdução**

Em uma sociedade patriarcal, as mulheres, de forma geral, são relegadas à posição de margem, mas ser mulher e ser negra em contextos sociais que colocam ambas mulheres e pessoas negras em posições marginalizadas faz com que a mulher negra experimente uma situação de asfixia social<sup>2</sup>. Por essas opressões que costumam sufocar a mulher negra, é que, quando exercendo a docência na língua inglesa, ela é colocada em um entre-lugar, entre a deslegitimação de sua capacidade e o do não reconhecimento, somente por ser negra, como apontam Cruz e Júnior (2013, p. 73). Os autores ainda apontam que uma vez que essa professora titubeia em seus posicionamentos é prontamente criticada e por isso está sempre em “um constante empenho em mostrar que é capaz de exercer suas funções a contento.” (CRUZ, JÚNIOR, 2013, p. 73).

Portanto, minha pesquisa de dissertação de mestrado propõe-se a analisar narrativas autobiográficas de professoras negras de língua inglesa que lecionam em universidades públicas, a fim de dar ênfase à subversão atrelada às suas trajetórias. Faz-se necessário que a conquista desse espaço seja celebrada uma vez que, como posto por Nilma Lino Gomes (1999, p. 57) ocupar na escola o espaço que outrora era permitido só aos homens e brancos, não é apenas uma inserção profissional, mas um rompimento com

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira. E-mail: luarareal@hotmail.com

<sup>3</sup> Termo cunhado por Carneiro (2018).



um dos vários estereótipos sobre o negro brasileiro: o de que ele não é intelectualmente capaz. As histórias vividas pelas professoras negras, entrecruzadas por todas as dinâmicas de opressão e também de subversão, quando docentes de língua inglesa, são ainda mais complexas. Essa profissional vivencia, em seu cotidiano escolar, o preconceito e o estranhamento por ensinar uma língua que é falada pela elite branca (CRUZ; JÚNIOR, 2013, p. 67).

A presente pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de propagar a resistência, sucesso e conquistas de mulheres negras, através de suas próprias vozes, para que cada vez mais essa seja a imagem comum da mulher negra, e não a de que se contenta com a margem e as migalhas. Para que quando pensemos em raça, não seja somente para pensar quase que instantaneamente em racismo, mas também em prestígio, produções intelectuais de renome, trabalhos executados com maestria e nas suas contribuições para uma sociedade mais equânime, uma vez que “[...] a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática que repudie qualquer tipo de discriminação” (GOMES, 2005, p. 52) e não só o sofrimento deve estar em foco para que isso aconteça.

Os objetivos da pesquisa são: 1) Entender como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras de língua inglesa participantes; 2) Observar como estas mulheres entendem suas trajetórias de sucesso profissional relacionadas à questão racial; 3) Buscar responder como as participantes compreendem sua contribuição para uma sociedade mais equânime em se tratando da intersecção de raça e gênero. As perguntas de pesquisa a serem respondidas são: 1) Como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras de língua inglesa participantes? 2) Como as professoras negras relacionam seu sucesso profissional e à questão racial? 3) Como as professoras participantes percebem que se deu/se dá sua contribuição para uma sociedade mais equitativa em se tratando da intersecção de gênero e raça?

### Referencial teórico

O referencial teórico da pesquisa conta com quatro seções que possibilitam a análise das narrativas autobiográficas das participantes. Na primeira seção, discuto a relação entre



o feminismo negro e o ensino de língua inglesa, sobretudo, com base nos escritos de Sueli Carneiro (2011), Romar Souza Dias (2013), Edna Souza Cruz e Dernival Ramos Junior (2013), Grada Kilomba (2019). De acordo com Grada Kilomba, as mulheres negras por não serem nem homens nem brancas, passam ocupar um lugar difícil na sociedade: o lugar do *outro* (KILOMBA, 2019, p. 190). O feminismo negro age então para além de escancarar essas condições de outridade, mas para questionar a inequidade imposta pelos modelos patriarcais e coloniais. Falar uma língua estrangeira de prestígio quando se está à margem, no lugar do outro, representa uma imposição aos sistemas de opressão que existem narrativas diversas às de pobreza, desemprego, falta de acesso à educação de qualidade e bens culturais. Transcender este feito e atingir a posição de quem ensina, é ainda mais revelador. Mulheres negras vêm conquistando esse espaço nas universidades brasileiras com excelência, apesar das adversidades encontradas no trajeto.

Nesse processo, o feminismo negro pode cumprir o papel de *empoderar* as professoras negras de língua inglesa, bem como as mulheres como um todo. Empoderar, na acepção dada por Joice Berth (2019, p. 23), significa “pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras [...]”. Sendo assim, empoderar as identidades negra e de gênero interseccionadas, em fluxo de reconstrução contínua, acontece quando repensamos, ressignificamos (sobretudo pelo letramento racial crítico), desestereotipamos, rejeitamos o lugar da subserviência.

Na segunda seção do referencial teórico, discuto o letramento racial crítico e a interseccionalidade, com o suporte teórico de Aparecida de Jesus Ferreira (2014 e 2015), Kimberlé Crenshaw (1989 e 2002) e Carla Akotirene (2019). As duas perspectivas se encontram quando se fala em docência de mulheres negras, na sua práxis em ensino superior, e sobretudo lecionando a língua inglesa. O Letramento Racial Crítico, de acordo com Ferreira (2014, p. 246) ancora-se na centralidade do conhecimento experiencial e dá crédito às experiências vividas pelas pessoas racializadas. O letramento racial crítico se faz sobretudo pela reflexão, quando são feitas narrativas e contra-narrativas, que são as histórias não hegemônicas (FERREIRA, 2019, p. 125).

Assim como é o que o LRC se propõe, a interseccionalidade nos leva a pensar o que faremos politicamente com a matriz opressiva que produz as diferenças, uma vez que



as enxergamos como identidades, como aponta Akotirene (2019) porque, ainda de acordo com a autora, “uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar submetidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões.” (AKOTIRENE, 2019, p. 46). E dessa forma, as identidades ressignificadas trazem consigo o compromisso da superação da submissão e da busca por uma sociedade mais equânime. As práticas racialmente letradas têm o poder de transformar realidades e pode ser inserida na rotina de uma prática docente comprometida com a superação do racismo, ao ponto que interseccionalidade vem para interpretar e explicar os resultados de dois ou mais sistemas de subordinação, “especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades [...]” (CRENSHAW, 2002, p. 177), e é por isso que as utilizo concomitantemente para analisar as narrativas das professoras negras participantes do estudo.

Verso sobre a identidade docente de língua inglesa e a raça, com base em Nilma Lino Gomes (1999 e 2003), Ryuko Kubota e Angel Lin (2006), David Block (2015) e Gary Barkhuizen (2016), partindo da compreensão de que as identidades são construídas socialmente. Nessa perspectiva, as identidades de professora, mulher negra, e que leciona de uma língua estrangeira também serão pensadas como construídas, desconstruídas, negociadas e dialogadas socialmente. As professoras racializadas de línguas, experimentam uma outra vivência quando em contato com sua formação e prática educacional, e embora, como de acordo com Ryuko Kubota e Angel Lin (2006, p. 472) o ensino de inglês para falantes de outras línguas seja um empreendimento mundial que atinge muitos grupos racial e culturalmente distintos, quando quem está à frente da sala de aula é um falante não nativo da língua, essa pessoa torna-se vulnerável a julgamentos que refletem diretamente na questão identitária, uma vez que quem é posto como o falante ideal é o falante nativo.

Edna Souza Cruz e Dernival Júnior (2013, p. 66) ainda ressaltam que no contexto da educação, espera-se que os docentes se apresentem fisicamente dentro de um padrão, uniformizem-se, e, pelas pessoas negras não estarem conforme tais imposições, tornam-se alvo de olhares enviesados repletos de desconfianças. São muitos os aspectos que em um fluxo contínuo de resistência, construção, desconstrução, trocas e aprendizados



constituem as identidades docentes das professoras negras. As suas identidades sociais ajudam a construir identidades mais positivas para outras professoras de inglês do mesmo pertencimento racial, bem como ajudam a enegrecer e descolonizar o ensino de línguas.

O referencial teórico é finalizado com a breve apresentação de alguns estudos recentes acerca das temáticas tratadas no estudo, levantadas através de dossiês temáticos e teses e dissertações encontradas no repositório CAPES e IBICT.

### **Metodologia de pesquisa**

A pesquisa situa-se na linguística aplicada, porque como de acordo com Luiz Paulo da Moita Lopes (2009, p. 19), a LA é indisciplinar, uma área mestiça e nômade, que se propõe a pensar de forma diferente, desconectar-se dos paradigmas consagrados para compreender o mundo atual, e para este viés, utilizo principalmente os aportes teóricos de Pennycook (2008) e Moita Lopes (2009). Para a coleta e geração de dados, utilizo a metodologia de pesquisa narrativa, com base em Pavlenko (2007), Barkhuizen (2016), porque conforme Pavlenko (2007, p. 180) Pavlenko (2007, p 180), as narrativas são focos únicos de investigação e possuem valor estético e poder de envolvimento dos leitores de maneira acessível. A metodologia adotada também se justifica por tratar de dados relacionados às relações raciais, e este tipo de pesquisa traz ideias teóricas sobre a natureza da vida humana para sustentar a experiência educacional vivida, como posto por Connelly e Clandinin (1990, p. 3). Por se tratar de uma temática situada no campo da identidade e subjetividade, utilizo como instrumento de geração de dados o aporte das narrativas autobiográficas (FERREIRA, 2014, 2015 e 2019) por meio de entrevistas.

As participantes da pesquisa são professoras negras que lecionam disciplinas de/em língua inglesa em universidades públicas, selecionadas primordialmente pela atuação em eventos e publicações em anais e revistas temáticas que versem sobre identidade racial e ensino, uma vez que para o melhor levantamento e apuração dos dados, é desejável que estas professoras sejam conscientes de sua importância para a transformação da realidade social. O período de geração de dados será no primeiro semestre de 2021 e será feita por meio de entrevistas gravadas com o consentimento das participantes, pela utilização de vídeo-chamadas. A escolha de coletar narrativas autobiográficas através de entrevistas se justifica uma vez que, como de acordo com Dias (2013, p. 57), quando narrando sua própria



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

história, o indivíduo autorreflete suas experiências sociais e históricas e reflete também sobre o papel dessas experiências em sua construção de identidade, ressignifica o presente, entende melhor a si mesmo, emancipa-se intelectual e socialmente.

### Resultados esperados

Ao fim da análise dos dados coletados, espero que os resultados apresentem experiências positivas, de subversão e resistência das mulheres negras, sobretudo para outras mulheres negras, que demonstrem a força da representação positiva e que apesar do racismo estrutural e estruturante presente no Brasil, existem também as vivências positivas, exemplos motivadores que além de inspirar outras mulheres a trilharem o mesmo caminho, reafirmem a importância do letramento racial crítico nas dinâmicas de raça e das ações afirmativas de inserção e permanência de pessoas negras nas universidades públicas.

### Considerações finais

Após a escrita da introdução, referencial teórico e metodologia de pesquisa, a pesquisa encontra-se na etapa de reescrita para a submissão ao comitê de ética, no mês de dezembro. No início do ano letivo de 2021 iniciarei a coleta das narrativas autobiográficas de professoras universitárias negras de língua inglesa, através de entrevistas, para a geração e análise de dados. Abaixo, o cronograma com as próximas ações para o desenvolvimento da pesquisa.

Atividades – 2021	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Reescrita do referencial teórico	X	X										
Reescrita da metodologia	X	X										
Envio da segunda versão da metodologia		X										
Envio da metodologia ao COEP		X										
Desenvolvimento das perguntas que compõem a entrevista		X	X									
Contato, convites às participantes, apresentação e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido		X	X									
Geração de dados				X								



# IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Análise dos dados					X	X						
Reescrita da análise dos dados							X	X				
Qualificação									X			
Finalização da dissertação										X	X	
Defesa da dissertação												X

### Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén (Sueli Carneiro). 2019.

BARKHUIZEN, Gary. 'Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education'. **RELC Journal**, v. 47, n. 1, p. 25-42, abr. 2016.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro – Pólen. 2019.

BLOCK, David. Becoming a language teacher: Constraints and negotiation in the emergence of new identities. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**. v. 8, n. 3, p. 9-26. Ago./set. 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University Of Chicago Legal Forum**, Chicago, p.139-168, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 171-188, 2002.

CRUZ, Edna Souza; RAMOS JÚNIOR, Dornival Venâncio. Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz - MA\*. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 5, n. 10, p.59-75, jul./dez. 2013.

DIAS, Romar Souza. **Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 161 f. Dissertação de mestrado.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. TEORIA RACIAL CRÍTICA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: NARRATIVAS E CONTRANARRATIVAS DE IDENTIDADE RACIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, out. 2014. Disponível em:



<<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/141>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Entrevista Aparecida de Jesus Ferreira. Letramento Racial Crítico: Falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, jan./jun. 2019.

Disponível em:

<<https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14825/209209213092>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. PROFESSORAS NEGRAS: TRAJETÓRIA ESCOLAR E IDENTIDADE. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, v. 1, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel. Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. **TESOL quarterly**, v. 40, n. 3, p. 471-493, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

PAVLENKO, Aneta. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied Linguistics and Language Education. **Encyclopedia of Language and Education**, p. 169-181, Springer US, 2008.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **PRECONCEITO LINGUÍSTICO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E POSICIONAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE ANÁLISE DE *MEMES* E COMENTÁRIOS DE *MEMES***

Mayara do Rocio Lima Gaspar<sup>1</sup>

### **Introdução**

Este trabalho tem como pressuposto destacar *memes*<sup>2</sup> e comentários de *memes* em determinada página da rede social Facebook, a fim de analisar a atitude linguística dos sujeitos envolvidos na criação e nos comentários, verificando a incidência do preconceito linguístico nesta rede e, de forma mais explícita, por pessoas voltadas para a área de educação.

Sabemos que os *memes* são gêneros textuais/discursivos muito utilizados nos meios sociais e sua propagação se dá muito rapidamente ( ROMANO: PEREIRA, 2017) , por isso, entende-se a necessidade de estudos que contemplem a análise nesses ambientes virtuais, a fim de corroborar com a discussão e os estudos sociolinguísticos ao que tange a importância da variação linguística e da redução do preconceito linguístico também nesses meios.

No âmbito acadêmico e escolar, discute-se sobre existência de diversos preconceitos sociais que estão impregnados em crenças equivocadas e pairam sobre a nossa sociedade nos dias atuais, entretanto, ainda se fala pouco sobre o preconceito linguístico existente em nossa língua, que estigmatiza, diminui e causa repressão, além de estar diretamente ligado e enraizado à outros preconceitos sociais (BAGNO, 2017) .

<sup>1</sup> Mestranda e Bolsista CAPES (Processo 88887.483938/2020-00) no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Gracioso Carlos. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: mayllyma@gmail.com

<sup>2</sup> Os *memes*, segundo Dawkins (2007, p. 330) são “uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação”. São caracterizados pelo humor que carregam em suas mensagens e podem ser de caráter religioso, humorístico, sarcástico, entre outros.



A partir da hipótese confirmada em trabalho realizado anteriormente, em que se analisou os comentários de *memes* e constatou-se o preconceito linguístico em uma página do facebook voltada para professores, agora, propõe-se uma análise mais robusta, que busca trazer elementos importantes como a análise da atitude linguística dos responsáveis pela página, que disseminam *memes* com teor preconceituoso ao que tange as variedades existentes e os comentários, que por sua vez, incitam a propagação em maiores proporções do preconceito linguístico.

Diante do exposto, também é necessária a discussão acerca do posicionamento dos professores em relação a esses *memes* e comentários de *memes*, pois é evidente em alguns comentários, que se tratam de professores que relatam suas experiências acerca da proposta incitada no *meme*, disseminando ainda mais o preconceito linguístico.

A discussão realizada irá debruçar-se em fundamentações teóricas propostas por sociolinguistas, tais como Bagno (2007), Scherre (2005), Silva (2002). Além desses autores, também irão compor o arcabouço teórico do presente trabalho, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000) e *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) a fim de tecer discussões relacionadas ao posicionamento esperado pelo professor diante das variedades linguísticas existentes no âmbito escolar.

Também serão elucidadas questões importantes, como a compreensão de que a língua se trata de uma manifestação linguística que possui como principal função a comunicação e que seu principal propósito é ser efetiva (BAGNO, 2007). Ainda sobre a língua, podemos inferir que independente do grau de escolaridade, faixa etária ou região em que o indivíduo está inserido, a comunicação será efetiva para o uso de acordo com a maneira como aquela comunidade se comunica (SCHERRE, 2005).

Por esse motivo, também serão levantadas questões que contemplem o estudo de línguas e comunidades que, muitas vezes, são estigmatizadas por terem sua língua vista como minoritária, ideia essa que está pautada em equívocos, como o do *monolinguismo*, que tem como intuito a imposição de uma língua padrão, desconsiderando em torno de 170 línguas indígenas e comunidades imigrantes, desconsiderando a história do Português Brasileiro (PB) que é instituído a partir dessas línguas. Oliveira (*in* SILVA; MOURA, 2002).

### ***Memés em redes sociais***



Os *memes* geralmente, têm como intuito entreter e comunicar o interlocutor, inclusive, já são utilizados até mesmo no meio escolar, em atividades lúdicas desenvolvidas por professores a fim de contextualizar determinado assunto de forma a envolver os alunos e assim, atraí-los a participar das atividades propostas em sala de aula.

Acredita-se também que o trabalho com *memes* também pode ser um excelente aliado ao que tange ao combate do preconceito linguístico, pois ao explorar esse gênero em sala com o objetivo de demonstrar a riqueza que existe na variação linguística, que podem auxiliar o professor a explicitar questões como a história da língua, principalmente ao que tange às variantes.

Apesar do caráter humorístico do *meme*, por meio deste gênero textual/discursivo, também é possível disseminar o preconceito linguístico, o que será evidenciado na pesquisa, por meio da coleta de dados. Por esse motivo, ressalta-se a importância dos estudos sociolinguístico na formação de professores e enquanto prática escolar, pois acredita-se que através dessa proposta, é possível reduzir a incidência do preconceito linguístico, tanto no meio acadêmico, quanto no âmbito escolar.

Para que essa análise seja efetiva, serão discutidas discussões acerca de alguns fenômenos fonéticos, a fim de explicitar a importância do estudo da transformação da língua diacronicamente, processo que ocorre desde o Latim para o Português e permanecem ocorrendo no português contemporâneo, o que demonstra a importância deste estudo, a fim de compreender que o que hoje é aceito pela Gramática Normativa, com o decorrer do tempo, pode ser excluído. O mesmo processo pode ocorrer com palavras que hoje, não são aceitas pela gramática, com a recorrência de seu uso, podem vir a serem aceitas e adquirirem prestígio social, é o que ocorre, por exemplo, com a palavra “Vossa mercê – Vosmecê – você.

### **Preconceito linguístico e variação linguística: BNCC e PCN's**

O trabalho do professor é norteado por documentos que prescrevem caminhos para que ele coloque em prática a sua docência, contemplando aspectos relevantes a serem trabalhados em suas respectivas disciplinas. Esse trabalho é direcionado por vários documentos, entretanto, neste trabalho, a discussão se voltará para os *Parâmetros*



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

*Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000) e *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), sendo os mais utilizados ao que tange a prática dos professores em contexto escolar.

É importante ressaltar que, na BNCC (BRASIL, 2017) o trabalho com a variação e o preconceito linguístico, só aparece em direcionamentos voltados para o ensino de línguas e, em outras disciplinas, não se menciona a necessidade de respeito e/ou o trabalho de conscientização acerca do preconceito linguístico, fato esse que não deveria ocorrer, pois o preconceito linguístico permeia todo o âmbito escolar, assim como a variação linguística. O combate ao preconceito linguístico e o trabalho acerca do respeito às variedades existentes, é um trabalho que deve ser realizado por toda a comunidade escolar, pois, conforme já mencionado, o preconceito linguístico que advém de outros preconceitos sociais já existentes, que incluem “gênero, profissão, camada social, idade, região”. (BRASIL, 2000, p. 21)

Partindo para a análise do exposto nos documentos acerca da variação linguística e do preconceito linguístico, pode-se constatar que, tanto na BNCC (BRASIL, 2017) quanto nos PCN's (BRASIL, 2000) propõe-se a intermediação do professor ao que tange o respeito às variedades linguísticas e a importância do combate ao preconceito linguístico, os dois documentos afirmam que o conhecimento das variedades que compõem o português brasileiro auxiliarão o aluno a conhecer novas possibilidades de comunicação e que através desse conhecimento, poderão adequar a sua linguagem ao contexto social em que estiver inserido.

Também, evidencia-se a importância de estudos que contemplem as “variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.” (BRASIL, 2017, p.81) a fim de que o aluno compreenda a língua(gem) como “interação social, pois amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (BRASIL, 2000, p.10).

Os documentos também propõem o ensino das variantes, para que o aluno seja capaz de distingui-las e demonstre atitudes que contemplem o respeito às demais variedades linguísticas.

### Considerações finais



A partir das concepções relatadas neste trabalho, compreende-se a importância do estudo sociolinguístico tanto no âmbito escolar, quanto no âmbito acadêmico. Só torna-se possível o combate do preconceito linguístico a partir de práticas que promovam a discussão e a reflexão acerca das variedades linguísticas que compõem o português brasileiro.

Para isso, acredita-se que é necessário que, não somente o professor de língua tenha a responsabilidade de tecer reflexões acerca da língua, mas todos os professores e envolvidos com o âmbito escolar, para que possam, por meio de suas práticas, auxiliar no combate ao preconceito linguístico. Também se faz necessária a discussão na academia, a fim de que sejam promovidas discussões e possibilidades de práticas pedagógicas que contemplem o ensino da variação e explicitem a importância do combate ao preconceito linguístico, pois é possível constatar por meio da análise dos *memes* e *comentários de memes* que o preconceito linguístico está presente no âmbito escolar por pessoas envolvidas no processo de ensino.

A partir do exposto, constata-se a necessidade de disciplinas nos cursos de Licenciatura que abordem temáticas como essas, a fim de auxiliar no combate do preconceito linguístico e social que permeiam o âmbito escolar e acadêmico por falta de conhecimento sociolinguístico.

### Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a base**. MEC, p. 600, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ensino Médio: Língua Portuguesa**. Brasília; 2000.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ROMANO, V. P.; PEREIRA, B. C. E. (In)tolerância e preconceito linguístico no ciberespaço: reflexões acerca dos comentários de usuários. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 331-350, ago./dez. 2017.



## **IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

### **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

---

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito.** São Paulo, Parábola, 2005.

SILVA, Fabio Lopes da; MOURA, Heronides Maurilio de Melo (Org.). **O Direito à fala: a questão do preconceito linguístico.** 2. ed. Florianópolis: Insular, 2002.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## DO FANTÁSTICO À POLIFONIA EM CONTOS DE JULIO CORTÁZAR

Midori Nancy Arasaki Chang<sup>1</sup>

### Introdução

O presente resumo expandido apresenta os resultados parciais da nossa pesquisa materializada no texto dissertativo em processo de redação para sua submissão à Banca de Qualificação. A dissertação propõe uma aproximação do modo de realização do fantástico em Cortázar aos princípios da polifonia de Bakhtin (2018), por meio da leitura, anotações e análise em alguns contos do escritor argentino. Sendo assim, é o conto fantástico de Cortázar, configurado pela caracterização do próprio autor, o que nos propomos analisar na dissertação, a partir de princípios polifônicos articulados às aproximações com a modalidade fantástica, estabelecida pelas relações teórico-críticas do próprio autor e pelas concepções de Bessière (2009) e Todorov (2017). Portanto, estruturamos a dissertação em capítulos, que resumimos a continuação.

### O fantástico como modalidade literária

Neste primeiro capítulo, percorremos pelos caminhos teóricos do fantástico com o objetivo de posicionar-nos na visão da literatura fantástica como modalidade, por ser a concepção mais próxima do fantástico de Cortázar, assim discutimos de forma preliminar os princípios da polifonia de Bakhtin. Este capítulo se divide em seções resumidas a seguir.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Oliveira. Universidade Estadual de Ponta Grossa. UEPG. E-mail: midoriarasaki@hotmail.com



Na primeira seção, intitulada *O fantástico clássico: um gênero literário*, dialogamos com a teoria de Todorov (2017) em *Introdução à literatura fantástica*, ensaio que descreve sua ideia da *hesitação e ambiguidade* no leitor e na personagem, base para sua definição das categorias que cria: o estranho (sobrenatural explicado) e o maravilhoso (sobrenatural aceito), desse modo, caracteriza o fantástico como um gênero efêmero. Ilustramos esse conceito numa breve análise de *O diabo enamorado*, de Jacques Cazotte (1992), narrativa exemplar e pioneira desta expressão literária, segundo o teórico búlgaro-francês.

Analisamos a definição do fantástico proposta por Todorov como gênero literário na abordagem de sua categoria do fantástico-estranho no capítulo intitulado “História do demoníaco Pacheco”, do romance *Manuscrito encontrado em Saragoça*, de Jan Potocki (2004), publicado em 1805. Na leitura desse texto demonstramos o conceito de *hesitação e ambiguidade* e a explicação racional do sobrenatural no relato, como mecanismos presentes em algumas narrativas fantásticas do século XIX, que fazem parte do escopo escolhido pelo teórico búlgaro-francês.

Em relação à categoria do estranho-puro, abordamos o conto “A queda da casa de Usher”, de Edgar Allan Poe (2008), com vistas a verificar os pontos de análise propostos por Todorov. No estudo desse conto demonstramos a presença do medo como uma reação da personagem e do leitor diante do estranho e insólito, a possibilidade das explicações racionais do sobrenatural e a ideia da *hesitação e ambiguidade*, segundo os apontamentos de Todorov. Nas categorias do fantástico-maravilhoso e do fantástico-puro, analisamos o conto “A morte amorosa”, de Théophile Gautier (2004), publicado em 1836, com o intuito de examinar os elementos em análise propostos por Todorov para estas categorias.

Por último, discutimos o *fantástico clássico*, que Todorov se propõe regulamentar ao estabelecer um método para sua definição e agrupar obras desde *O diabo enamorado*, de Jacques Cazotte (1992), texto fundador do gênero publicado no final do século XVIII, até as novelas de Guy Maupassant, pertencentes ao século XIX. Contextualizamos brevemente o pensamento positivista desse século para justificar o nascimento e a função do fantástico, que propõe a ruptura das regras preestabelecidas com o fim de transgredir a lei do natural valendo-se da intervenção do impossível ou sobrenatural, de acordo com a proposta do crítico búlgaro-francês.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Na segunda seção, intitulada *Da hesitação e ambiguidade à polifonia*, nos aproximamos de forma preliminar ao fantástico em Cortázar e à polifonia de Bakhtin (2018), pelo viés da ideia principal de Todorov (2017), a *hesitação e ambiguidade* provocada pelo fantástico. As ideias em discussão são ilustradas no conto de Cortázar (2016b) “O ídolo das Cíclades”, narrativa que demonstra que a hesitação e ambiguidade se constitui por um outro mecanismo, pois verificamos que no modo de realização do fantástico em Cortázar, o leitor e a personagem, não oscilam mais entre o estranho e o maravilhoso, embora a presença do insólito e impossível seja marcante, o determinante na constituição do fantástico é sua transgressão à realidade, da qual depende para se rebelar contra o próprio cotidiano que recria.

Portanto, esse outro mecanismo de *hesitação e ambiguidade* nos aproxima preliminarmente da polifonia de Bakhtin ao tomarmos sua ideia da *realidade monológica* para atribuí-la à realidade que conhecemos como arbitrária e racional, e por isso é alvo da transgressão do fantástico ao mostrar-nos uma outra realidade, que chamamos de *dialógica*, com base na filiação do teórico russo à visão dialógica na interação humana e na sua proposta teórica da polifonia. Sendo assim, desenvolvemos a ideia da *hesitação e ambiguidade* do leitor e da personagem, no fantástico de Cortázar com fundamento na oscilação entre duas realidades que se contrapõem entre si e dialogam - a monológica e a dialógica, tornando-se múltiplas e conduzindo-nos ao impasse que nos coloca diante do *jardim de veredas que se bifurcam*, metáfora de Borges (2007b).

Na terceira seção, intitulada *O fantástico: uma modalidade literária*, adentramos na discussão da estudiosa francesa Irène Bessière (2009), com a finalidade de aproximar-nos da produção fantástica do século XX e assim situarmo-nos teoricamente em um campo mais próximo à produção de Cortázar. Sendo assim, expomos que Bessière nega a constituição do fantástico como gênero literário e o conceitua como um relato particular, que pela lógica narrativa construída desde seu interior, na contraposição do real e da desrealização, instaura a *desrazão*, provocando incerteza no leitor ao examinar intelectualmente a obra, pois ao problematizar a realidade ultrapassa os limites da razão, que oscila entre a ordem e a desordem, como marca da racionalidade.

Analisamos brevemente o relato fantástico de Kafka (1997), *A metamorfose*, e o conto “Casa tomada”, de Cortázar (2016a), com o intuito de ilustrar a lógica específica do



acontecimento fantástico, que Bessière (2009) chama de *a forma do caso*, ideia que se desenvolve na priorização do evento fantástico em detrimento da atuação da personagem.

A seguir abordamos a ideia da *impossibilidade de solução* da narrativa fantástica, que a pesquisadora francesa denomina *a forma da adivinha*, assim, com o intuito de elucidar tal conceito estabelecemos diálogo com o conto de Jorge Luis Borges (2007b), “O jardim de veredas que se bifurcam”. Desse modo, nos apropriamos dessa metáfora, porque consideramos que representa de forma lúcida a ideia da multiplicidade de soluções, que o fantástico nos apresenta e ao mesmo tempo nos impõe a obrigação de decidir dentre essas possíveis soluções, sem conter na própria narrativa a decisão em si.

Ao abordar o fantástico na atualidade, buscamos ilustrar as ideias da pesquisadora francesa no conto de Cortázar (2016b), “A noite de barriga para cima”, por ser objeto da análise de Bessière. Desse modo, estudamos essa narrativa pelo viés da *forma do caso e da adivinha* e pela ideia da *hesitação e ambiguidade* em Todorov, porém por um outro mecanismo, com base nos conceitos da polifonia de Bakhtin, nos contextos *monológico e dialógico*. Outras características que Bessière atribui ao fantástico, como a *naturalização do sobrenatural*, a presença do medo, ambiguidade, incertezas calculadas, dados do inconsciente, também os ilustramos nesta narrativa do escritor argentino.

### **Do fantástico à polifonia**

Neste segundo capítulo discutimos sobre as aproximações e as relações entre o fantástico como modo de expressão literária e a polifonia como visão de linguagem e representação artística, com o intuito de unir ambos os extremos: de um lado o fantástico de Cortázar, e de outro lado, a polifonia de Bakhtin. Sendo assim, estruturamos este capítulo nas seções a seguir.

Na primeira seção, intitulada *Da forma mista do caso e da adivinha à polifonia*, discutimos a ideia de Bessière (2009) ao respeito do fantástico, que se realiza numa lógica narrativa, cuja peculiaridade consiste no conflito de oposição realidade/desrealização, ordem/desordem, racional/irracional, desse modo provoca o *impasse dialógico*; em sua ligação com a polifonia de Bakhtin (2018), sendo seu vínculo a multiplicidade de vozes e ideias opostas em condições de igualdade, de modo a levar ao *impasse* pela oposição de ideias e seus mundos, combinadas numa unidade de acontecimento, no qual cada voz



humana materializada mantém sua *independência* e *imiscibilidade* em relação à consciência de seu autor.

Apresentamos a conexão existente e a pertinência da ideia do *impasse dialógico* no modo de realização do fantástico em Cortázar (2008), pois para ele a realidade que o fantástico apresenta é um sistema sempre aberto, não tende a conclusão. Sendo assim, apontamos que, tanto em Dostoiévski, explicado na polifonia de Bakhtin (2018), quanto em Cortázar, observamos a eterna harmonia de vozes imiscíveis, ou seja, a discussão interminável e insolúvel das ideias em oposição. Desse modo, a partir de aproximações iniciais entre duas ideias aparentemente opostas, a polifonia dostoiévskiana proposta por Bakhtin e o fantástico de Cortázar, em aparente oposição pela sua procedência, de um lado produção realista e de romances; e, de outro lado, produção não realista e de contos, buscamos aprofundar nossa análise na abordagem do conto de Cortázar (2016a), “Longínqua”, no intuito de ilustrar essas relações.

Portanto, nessa narrativa mobilizamos princípios polifônicos como a *independência* e *imiscibilidade* da personagem em relação a seu autor, o princípio *personalista*, que busca a representação da *voz viva do homem integral*, a *não redução psíquica* da personagem, na relação da consciência do autor com a *consciência outra* de Alina Reyes. Neste conto analisamos também a posição *monológica* do autor em relação a sua personagem, momento em que se apaga a voz de Alina, e, em consequência quebra-se a interação dialógica própria da polifonia. Sendo assim, em “Longínqua” ilustramos o princípio da *exotopia* e *excedente de visão*, criado por Bakhtin (2011), do qual posteriormente desenvolverá sua tese do romance polifônico.

Na seguinte seção intitulada *A representação artística da voz viva do homem integral*, buscamos ampliar o estudo do princípio *personalista* da polifonia, pois consideramos que dele se depreende essa representação artística, caríssima a produção literária de Cortázar (1998, p. 54), que por meio da palavra como instância de manifestação dessa totalidade no homem, almeja a forma literária de personagens de infinita riqueza intuitiva, que vivem, agem e falam segundo sua cosmovisão. Analisamos a convergência da visão de Cortázar com a de Bakhtin (2018) em sua proposta teórica da polifonia como modo de caracterização dos personagens em Dostoiévski, assim, aproximamos o contista argentino e o teórico russo quanto a visão de linguagem que professam, por meio das



relações dialógicas que propõem na representação artística literária e no modo de conceber a vida e a interação humana.

Por conseguinte, abordamos o conto mais longo de Cortázar (2016c), “O perseguidor”, com o intuito de demonstrar a representação artística do homem em *estado de crise*, em seu conflito interior, o que significa descobrir o *homem o homem*, o retrato das profundezas da alma humana - nas palavras de Dostoiévski, citado por Bakhtin (2018, p. 68), apresentada nos *microdiálogos*, pois é da consciência da personagem e de seu conflito interior, que emerge *a voz viva do homem integral*, na inconclusividade dos diálogos, na voz que se torna *bivocal*, na tensa interação com *outras consciências*, inclusive com a consciência de seu autor.

Nosso intuito neste trabalho é a análise literária de contos fantásticos de Cortázar, por isso não aprofundamos no tema metafísico-filosófico do problema do mal e do sofrimento humano, que inquietava o contista argentino, porém abordamos brevemente o assunto pelo seu marcante reflexo na representação artística de seus personagens, desse modo, ilustramos suas inquietações no conto de Franz Kafka (2011, p. 171), “Pequena fábula”. Estabelecemos também relações de analogia entre as personagens dessa micronarrativa de Kafka com as personagens Johnny Carter e Bruno do conto de Cortázar.

Na continuidade da nossa discussão, abordamos a narrativa “O perseguidor” pelo viés do princípio polifônico da *autoconsciência como dominante artístico*, desenvolvido por Bakhtin (2018), pois trata-se do método para aplicar o princípio *personalista*, ou seja, a representação do aspecto integral do homem ou o *homem no homem*, possível a partir da visão essencialmente dialógica do autor em relação à sua personagem, a quem lhe concede autonomia, liberdade interna, falta de acabamento e solução, nos limites de seu plano criador, o que confirma o *caráter ativo do autor* na proposta da polifonia como método artístico. Apontamos outros métodos que se desdobram deste princípio como a *destruição da palavra dos outros sobre si*, o campo de visão da personagem como objeto de sua autoconsciência, a relação de isonomia na contraposição de consciências das personagens, a personagem como discurso pleno, revelado pela sua palavra.

No estudo desse conto observamos a prática da metalinguagem como um modo de realização do discurso literário em diálogo com a tradição literária, assim, com base nessa estratégia reflexiva sobre a própria literatura, utilizada pelo contista argentino, identificamos



algumas ideias no conto “O perseguidor”, que podem ser consideradas conceitos teóricos de Cortázar, como sua visão da realidade monológica, a subversão do real pela naturalização do fantástico na narrativa, seu conceito de linguagem influenciado pelo jazz, o reflexo da ideia do *swing*, que o ritmo desse estilo musical pode proporcionar à técnica da tensão na narrativa. Sendo assim, esses conceitos do escritor argentino nos auxiliam a caracterizá-lo enquanto autor e também nos servem de suporte para a análise literária de seus contos selecionados como escopo central da dissertação.

Na terceira seção, intitulada *A representação artística do tempo e do espaço*, abordamos os princípios da *coexistência e interação* e da *simultaneidade* desenvolvidos por Bakhtin (2018), em sua relação com a dimensão fantástica do tempo em Cortázar, para tanto, analisamos brevemente o conto “Liliana chorando”, publicado em *Octaedro* (CORTÁZAR, 2011). Vinculamos a ideia da representação artística do tempo em Dostoiévski, explicado por Bakhtin (2018), ao conceito da experiência interior do tempo como extensão da nossa alma, de Santo Agostinho (2002), pois este modo de representação só pode ser experimentado pelas personagens a partir de sua *autoconsciência como dominante artístico*, assim se penetra nas profundezas do *homem no homem*, pela superação do *tempo no tempo*, isto é, aquilo que pode ser vivido e experimentado num instante, no momento presente, de forma simultânea e coexistente.

Sendo assim, afirmamos que a dimensão fantástica do tempo em Cortázar (2015, p. 71-72) possui as qualidades da *coexistência e simultaneidade*, a partir do princípio de incerteza provenientes dos estudos da física, território onde tudo é possível e tudo é incerto, segundo o contista argentino. Ilustramos a noção do tempo fantástico de Cortázar em sua relação com o princípio da *coexistência e simultaneidade*, nas metáforas do elevador e do metrô, expostas na narrativa de Johnny Carter em seu diálogo com Bruno, no conto “O perseguidor” (CORTÁZAR, 2016c), pois o contista argentino afirma que sua noção do tempo estão explicadas nessas analogias.

### Considerações finais

O presente resumo expandido refere-se à dissertação em desenvolvimento, portanto, os textos previstos para a continuidade da escrita até a conclusão deste trabalho são ao respeito da teoria do conto de Cortázar e suas aproximações ao fantástico, seção



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

que fechará o segundo capítulo. Além dessa previsão, o nosso planejamento aponta para o terceiro e último capítulo da dissertação, no qual pretendemos justificar e descrever a seleção de contos fantásticos, que formarão o escopo central, no qual mobilizaremos o aporte teórico articulado em nossa pesquisa. Adiantamos que alguns dos contos selecionados até o momento, que conformarão o escopo central para análise são “Carta a uma senhorita em Paris”, “Não se culpe a ninguém” e “As babas do diabo” (CORTÁZAR, 2016a, 2016b, 2016c), assim, registramos nossa pretensão de selecionar contos que nos permitam o estudo da carreira literária de Cortázar, com o fim de caracterizá-lo em suas diferentes etapas como escritor.

### Referências

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BESSIÈRE, Irène. O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha. Tradução de Biagio D’Angelo. **Revista Fronteira Z**, São Paulo, n. 3, p. 1-18, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/fronteraz/article/view/12587/9158>>. Acesso em: 16 maio 2020.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

CAZOTTE, Jacques. **O diabo enamorado**. Tradução de Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

CORTÁZAR, Julio. **Obra crítica**, volume 1. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. Organização Haroldo de Campos e Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Octaedro**. Tradução de Gloria Rodríguez. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.

\_\_\_\_\_. **Encontros**: Julio Cortázar. Tradução de Amélia Cohn. Organização Ernesto González Bermejo. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2014.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

\_\_\_\_\_. **Aulas de literatura.** Tradução de Fabiana Camargo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. **Bestiário.** Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Final do jogo.** Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

\_\_\_\_\_. **As armas secretas.** Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016c.

GAUTIER, Théophile. A morte amorosa. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. In: CALVINO, Italo. **Contos fantásticos do século XIX: O fantástico visionário e o fantástico.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 214-239.

KAFKA, Franz. **A metamorfose.** Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Pequena fábula. In: KAFKA, Franz. **Essencial Franz Kafka.** Tradução e organização de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011. p. 167-172.

POE, Edgar Allan. A queda da casa de Usher. In: POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias.** Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 156-176.

POTOCKI, Jan. História do demoníaco Pacheco. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. In: CALVINO, Italo (Org.) **Contos fantásticos do século XIX: O fantástico visionário e o fantástico.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 21-31.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** Tradução de Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.



# SETEDI

IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

## LOUCURA E SÁTIRA EM *EL LICENCIADO VIDRIERA*

Murilo Roberto Sansana<sup>1</sup>

### Introdução

O presente trabalho busca apresentar alguns aspectos relativos a um dos capítulos analíticos da dissertação de mestrado intitulada *Loucura e Sátira em dois contos: El Licenciado Vidriera e O Alienista*, que ainda está em construção.

Este estudo volta-se para o conto *El Licenciado Vidriera* (1613), de Miguel de Cervantes e tem o objetivo de analisar elementos da loucura e da sátira no conto. Busca-se observar de que modo a loucura do protagonista está de acordo com os saberes e crenças da época, acerca da compreensão da loucura. Busca-se também, verificar a presença de alguns traços do gênero satírico nas manifestações da loucura do personagem principal, observando como a loucura é um meio para expressar a crítica social.

A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, combinando a revisão bibliográfica com o estudo analítico do texto literário.

Inicialmente sintetiza-se a compreensão de loucura e alma vigentes no século XVII, na Espanha e Europa, a partir de Robert Burton, em *Anatomía de la Melancolía* (1621), para verificar como o conto aborda os conceitos e prerrogativas de seu tempo. Posteriormente serão trazidas algumas características da sátira, a partir das considerações de Massaud Moisés, em seu *Dicionário de Termos Literários* (1978), para perceber como tais características estão presentes nas manifestações de loucura do protagonista do conto.

<sup>1</sup> Formado em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014). Especialista em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa pela Faculdade UniSecal (2017). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosangela Schardong. E-mail: murilo\_sansana@yahoo.com.br



### Conceitos sobre a alma e a loucura vigentes na Espanha do século XVII

O tratado *Anatomía de la Melancolía* (1621), do inglês Robert Burton, assinala que a loucura era entendida, no seu tempo, como uma desordem da alma. De cunho filosófico, médico e literário, esta obra reúne os principais autores e textos do Ocidente, que tratam da melancolia, para se debruçar sobre o corpo, a fisiologia e as emoções humanas, a fim de examinar as causas, graus e sintomas desse mal humano tão comum: a melancolia, que em forma aguda, pode arruinar a razão definitivamente.

Acreditava-se que a melancolia era responsável por provocar alterações na alma humana. Sobre a concepção e os estudos sobre a alma, Rosangela Schardong, no artigo *Psique feminina*, esclarece que:

É importante ter em mente que, se não havia a Psicologia antes do século XIX, o mesmo não se pode dizer sobre os estudos da psique. Etimologicamente, o termo vem do grego *psyché* e significa alma, conceito tão vetusto quanto a mitologia grega. Da Antiguidade helênica procedem célebres tratados, como *Sobre a alma*, de Aristóteles, que na Espanha do século XVI foi atualizado por Juan Luis Vives, em *Tratado del alma* (1538). A obra ibérica nos indica que, em concordância com os saberes clássicos, eram atribuídas à alma as atividades orgânicas, sensoriais, racionais, espirituais e emocionais. (SCHARDONG, 2015, p. 153-154).

Havia, portanto, concepções diferentes das do nosso tempo sobre a alma, isto é, a psique, suas relações com o corpo, o intelecto e as emoções. Da mesma forma que eram distintas as noções sobre a saúde e as enfermidades. Sobre este tema, Alberto Manguel, nos estudos introdutórios de *Anatomía de la Melancolía*, afirma que “para Burton, el universo es un museo de ejemplos melancólicos, de todo género y clase, aunque de grados distintos” (MANGUEL, 2011, p. 11). Segundo Burton, as causas da melancolia são várias. O homem por ser “débil y enfermo” é propenso à melancolia em suas diversas manifestações: “es susceptible de ser víctima del frenesí, la locura, la hidrofobia, la licantropía, el éxtasis” (MANGUEL, 2011, p. 11).

Concebendo-se então, a loucura como um desordenamento da alma, tal tema era de interesse das investigações médicas e também filosóficas, por refletir sobre a existência humana. A partir dessa compreensão é possível analisar algumas características da loucura de Tomás Rodaja, que têm profundo diálogo com as questões relacionadas à alma



humana. O personagem fica louco porque provou uma pera envenenada, que fora preparada por uma mulher, com a intenção de fazê-lo apaixonar-se por ela:

Y así, aconsejada de una morisca, en un membrillo toledano dio a Tomás unos destos que llaman hechizos, creyendo que le daba cosa que le forzase la voluntad a quererla: como si hubiese en el mundo yerbas, encantos ni palabras suficientes a forzar el libre albedrío; y así, las que dan estas bebidas o comidas amatorias se llaman beneficios. (CERVANTES, 1991, p. 309-310).

Segundo a *Anatomía de la Melancolía*, os feitiços e os encantamentos figuram como razões que podem causar a melancolia (MANGUEL, 2011, p. 11). Consultando a obra de Burton, ao tratar sobre as bruxas e magos, Manguel aponta que entre outras práticas, as bruxas “pueden forzar el amor” (2006, p. 100), isto é, que podem usar de seus feitiços a fim de provocar a paixão entre os indivíduos.

É pertinente destacar um caso de feitiçaria citado por Burton: “Ruland dá um ejemplo de un tal David Helde, un joven, que al comer los pasteles que le dio una bruja empezó a desvariar repentinamente e instantáneamente se volvió loco” (2006, p. 102). Pode-se observar que esse caso mencionado por Burton se assemelha muito à situação de Rodaja, que enlouquece por provar um alimento enfeitiçado.

É possível considerar, portanto, que a causa da loucura de Tomás Rodaja está em conformidade com as crenças e saberes do século XVII, em que as práticas de feitiçaria poderiam causar uma perturbação nas funções da alma do indivíduo, levando-o à loucura:

Seis meses estuvo en la cama Tomás en los cuales se secó y se puso, como suele decirse, en los huesos, y mostraba tener turbados todos los sentidos. Y, aunque le hicieron los remedios posibles, sólo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no de lo del entendimiento, porque quedó sano, y loco de la más extraña locura que entre las locuras se había visto. (CERVANTES, 1991, p. 310).

A partir desse excerto, verifica-se que Tomás fica com seus sentidos turbados e passa a padecer de uma rara e curiosa loucura, que consiste em acreditar que seu corpo é todo feito de vidro:

Decía que le hablasen desde lejos y le preguntasen lo que quisiesen, porque a todos les respondería con más entendimiento, por ser hombre de vidrio y no de carne: que el vidrio, por ser de materia sutil y delicada, obraba por ella



el alma con más promptitud y eficacia que no por la del cuerpo, pesada y terrestre. (CERVANTES, 1991, p. 311).

Para Tomás, seu corpo feito de vidro potencializava a essência limpa e cristalina da alma, o que lhe dava uma sutil capacidade de compreensão. Parece cabível argumentar que, assim como o vidro é transparente e delicado, uma alma perfeita possui essas mesmas características. Pode-se pensar que as virtudes tornam a alma sutil, delicada e transparente, ao passo que uma alma sem virtudes, é pesada e terrestre, por isso, o personagem poderia responder às mais difíceis questões, porque sua alma era limpa e transparente.

Tomás causou admiração em todos, especialmente nos letrados da universidade, pois mesmo padecendo de tão extraordinária loucura, que era acreditar ter o corpo de vidro, dava mostras também de um espantoso entendimento, pois respondia a todas as perguntas com “propiedad y agudeza” (CERVANTES, 1991, p. 311). Devido a esta tão contraditória circunstância em que se encontrava Tomás, ele passou a ser chamado de Licenciado Vidriera.

A seguir serão abordados alguns elementos do gênero satírico para verificar sua presença no conto de Cervantes.

### **Sátira**

De acordo com Massaud Moisés, “a sátira consiste na crítica das instituições ou pessoas, na censura dos males da sociedade ou dos indivíduos” (1978, p. 469). A sátira é um dos mais antigos recursos literários utilizados pelos mais diversos autores no decorrer da história, que se serve da ironia e do cômico para criticar e censurar os vícios humanos e a sociedade. O autor ainda acrescenta que a sátira “pressupõe uma atitude ofensiva, ainda quando dissimulada: o ataque é a sua marca indelével, a insatisfação perante o estabelecido, a sua mola básica” (1978, p. 470).

A ironia figura como uma das mais marcantes características do gênero satírico. Do grego *eironeia*, o termo significa dissimulação ou interrogação dissimulada (cf. MOISÉS, 1978, p. 294). Moisés aponta que a ironia ganhou conotação satírica a partir da ironia socrática, que ridicularizava os pretensiosos oradores, devido à fragilidade e inconsistência de suas opiniões e ideias (MOISÉS, 1978, p. 294).



Moisés argumenta ainda, que: “de modo genérico, a ironia consiste em dizer o contrário do que se pensa, mas dando-o a entender” (1978, p. 295). A ironia, por conseguinte, explora a ideia de oposição, de ambivalência. Por estar situada entre duas realidades contrárias, sua compreensão, por parte do interlocutor, pode não ocorrer de imediato, uma vez que “o pensamento não se dá a conhecer prontamente” (ibidem).

Sendo, então, a ironia o inteligente emprego de elementos contrários, segundo Moisés, quando a ironia é clara e diretamente compreensível ao seu interlocutor, ela se torna sarcasmo:

A ironia é uma forma de humor, ou desencadeia-o, acompanhada de um sorriso; o sarcasmo induz ao cômico e ao riso. A ironia parece respeitar o próximo, tem qualquer coisa de construtivo, enquanto o sarcasmo é demolidor, impenitente. (MOISÉS, 1978, p. 295).

De acordo com a exposição de Moisés, pode-se sintetizar que o gênero satírico serve-se das dissimulações irônicas, das investidas sarcásticas e do humor para promover seus ataques.

A seguir serão analisadas algumas características do gênero satírico em que se percebe a crítica social por meio de algumas manifestações da loucura do Licenciado Vidriera. Para tanto, foram selecionadas três sentenças do protagonista, no período em que padece de sua loucura.

No primeiro trecho selecionado, o Licenciado Vidriera é convidado por um personagem da corte a se hospedar em sua casa. Nesta ocasião, o protagonista percebe a presença de aves de grande porte usadas para a prática da caça:

Habiendo visto en muchas alcándaras muchos neblíes y azores y otros pájaros de volatería, dijo que la caza de altanería era digna de príncipes y grandes señores; pero que advirtiesen que con ella echaba el gusto censo sobre el provecho a más de dos mil por uno. La caza de liebres dijo que era muy gustosa, y más cuando se cazaba con galgos prestados. (CERVANTES, 1991, p. 314).

Entende-se que Vidriera admoesta o nobre dizendo que a caça de altanaria, isto é, aquela com o uso de aves de rapina, era digna de príncipes e grandes senhores. Entretanto, nessa prática o prazer era duas mil vezes maior que o proveito. Podemos entender que Vidriera censura o fato de a caça de altanaria ser feita apenas por diversão e prazer, sem



nenhuma finalidade. Supõe-se, portanto, que ele considera essa prática vã e desnecessária. Julga-se que nesta ocasião o Licenciado é arrogante, pois faz uma censura a seu próprio anfitrião, com o agravante de que ele, por ser um nobre da corte, é hierarquicamente superior ao Licenciado.

Em outra ocasião, ao ser questionado, Vidriera faz uma dura crítica aos poetas:

Le preguntaron qué era la causa de que los poetas, por la mayor parte, eran pobres. Respondió que porque ellos querían, pues estaba en su mano ser ricos, sí se sabían aprovechar de la ocasión que por momentos traían entre las manos, que eran las de sus damas, que todas eran riquísimas en extremo, pues tenían los cabellos de oro, la frente de plata bruñida, los ojos verdes esmeraldas, los dientes de marfil, los labios de coral y la garganta de cristal transparente, y que lo que lloraban eran líquidas perlas. Y que todas estas cosas eran señales y muestras de su mucha riqueza. Estas y otras cosas decía de los malos poetas; que de los buenos siempre dijo bien y los levantó sobre el cuerno de la luna. (CERVANTES, 1991, p. 317-318).

Compreende-se que o Licenciado, de forma irônica, responde que os poetas eram pobres porque queriam, pois estava em suas mãos serem ricos, visto que suas damas carregavam consigo todas as riquezas que um homem poderia ter. Pode-se inferir que a ironia de Vidriera parte da constatação de que os maus poetas utilizam excessivamente o idêntico recurso de comparar a beleza da mulher com objetos, joias e outras diversas riquezas, um tópico<sup>2</sup> frequente daquela época. Tendo em vista que o poeta pode se servir de todas as matérias e ciências, os maus recorrem sempre às mesmas metáforas, comprometendo, assim, o valor da composição artística. Pode-se deduzir que, com essa ironia, Vidriera critica o fato de os maus poetas, majoritariamente pobres, possuírem um saber ilusório acerca da verdadeira Poesia.

Uma das principais atitudes de Vidriera, quando está louco, é sair pelas ruas censurando e criticando a todas as pessoas e seus ofícios. Em um desses casos, o protagonista encontra-se com um conhecido seu, que vestia roupas de letrado:

---

<sup>2</sup> Retomando Ernest Robert Curtius, Massaud Moisés aponta que os tópicos são entendidos como “modos de dizer e de pensar que se transformaram ‘em clichês’ de emprego universal na literatura, disseminados por toda a parte, desde a Antiguidade clássica até o século XVIII” (MOISÉS, 1978, p. 494). Tem-se um exemplo do recurso de comparar a beleza da mulher com os diversos tipos de riqueza em um trecho de *La Fuerza del Amor* (1637), de María de Zayas y Sotomayor, que compara os dentes e o sangue da protagonista, Laura, com os de pedras preciosas: “tanto que las perlas de sus dientes presto tomaron forma de corales” (ZAYAS Y SOTOMAYOR, 2000, p. 361).



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

En la rueda de la mucha gente que, como se ha dicho, siempre le estaba oyendo, estaba un conocido suyo en hábito de letrado, al cual otro le llamó *Señor Licenciado*; y sabiendo Vidriera que el tal a quien llamaron licenciado no tenía ni aun título de bachiller, le dijo:

– Guardáos, compadre, no encuentren con vuestro título los frailes de la redención de cautivos, que os llevarán por monstrenco. (CERVANTES, 1991, p. 322).

Pode-se compreender que, nesse trecho, o conhecido de Vidriera estava ostentando, através de sua vestimenta, um título que não possuía: o de licenciado. Vendo isso, Vidriera age com sarcasmo, dizendo que o título pelo qual seu conhecido se vangloriava poderia ser levado, porque ele, sem dúvida, não é o seu verdadeiro dono. O sarcasmo de Vidriera é percebido através do termo "monstrenco", que de acordo com Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas, o termo "se aplica a la alhaja o bienes que no tienen dueño conocido, y por eso pertenecen al Príncipe o comunidad que tiene privilegio dél" (1991, p. 322).

É importante considerar que, durante o Século de Ouro espanhol, os letrados possuíam grande prestígio, sendo que o estudo das letras era um meio para a ascensão social:

La España del Siglo de Oro constituía una sociedad estamental que se debatía entre la reafirmación de los privilegios de los funcionarios "de capa y espada", es decir, los caballeros de la nobleza media y los letrados que abogaron por la "nobleza de las letras". (GARCÍA, 2013, p. 211).

Os estudos eram, então, uma forma de o indivíduo alcançar títulos de nobreza, o que conferia status e também uma vida cômoda. De acordo com María Del Rosario García, devido a essas práticas, começaram a surgir na corte falsos letrados, como os "capigorras, quienes haciéndose pasar por estudiantes se hacían invitar y vivían de 'gorra' a costa de los ingenuos" (2013, p. 214). Eram pessoas sem estudo que se vestiam como letrados para gozar do prestígio social dessa classe.

Pode-se analisar, portanto, que Cervantes incorpora na trama, o caso de um "capigorras", que anda pelas ruas vestido como letrado, ostentando um título que não possui. No conto, todavia, o charlatão não escapa aos olhos e ao sarcasmo de Vidriera.

A partir desses trechos extraídos do conto de Cervantes, é possível observar as características do gênero satírico nas manifestações da loucura do protagonista. No



primeiro caso é verificável a arrogância do Licenciado, que ao censurar o nobre da corte, critica a caça com falcões apenas por prazer, que consistia em prática comum da aristocracia espanhola e europeia<sup>3</sup>. No segundo caso, a crítica de Vidriera é carregada de ironia aos maus poetas e no terceiro caso prevalece o sarcasmo ao seu conhecido, por ostentar, através de sua indumentária, um título que não possuía.

Pode-se inferir que nos três casos está presente a crítica social e a censura dos males dos indivíduos, tais como a ostentação de títulos, riquezas e prazeres. É possível considerar que o conto dá voz ao louco que, devido a sua enfermidade, julga-se apto para criticar e censurar as condutas, os vícios humanos e a sociedade de um modo geral.

### Considerações finais

A partir do que foi exposto foi possível observar, ainda que em linhas breves e gerais, como no conto de Cervantes traços da sátira estão presentes nas manifestações de loucura do protagonista.

É possível concluir que no conto, é irônica a figura de um louco que possui a alma transparente e limpa e que satiriza os vícios da sociedade e do ser humano.

Com isso Cervantes revela sua sensibilidade como profundo observador das questões humanas e também que é atento aos problemas sociais de sua época.

### Referências

BURTON, Robert. **Anatomía de la Melancolía**. Prólogo y selección de Alberto Manguel. 2. ed. Madrid: Alianza, 2011.

CERVANTES, Miguel de. El Licenciado Vidriera. In: \_\_\_\_\_. **Novelas Ejemplares**. Ed. F. Sevilla Arroyo; A. Rey Hazas. Madrid: Espasa-Calpe, 1991, v. 1, p. 299-233.

GARCÍA, M.R (2013). **El campo cultural del siglo XVII en España y la Nueva Granada**. Desafíos, 25(1), pp. 205-243.

MANGUEL, Alberto. Prólogo. In: BURTON, Robert. **Anatomía de la Melancolía**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2011.

MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

---

<sup>3</sup>De acordo com Alice Tavares, a prática da falcoaria “era entendida como uma modalidade lúdica, desportiva e necessária à ‘saúde do corpo e alma, contrário da ociosidade’, garantindo assim o entretenimento e a ocupação de reis, príncipes, aristocratas e de outros senhores” (TAVARES, 2015, p. 272).



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

SCHARDONG, Rosangela. Psique feminina. Representação da violência psicológica em “La fuerza del amor” (1637), de María de Zayas. In: **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 153-166, 2015. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev-escrita>  
Acesso: 5 nov. 2020.

SEVILLA ARROYO, Florencio; REY HAZAS, Antonio. Edición, introducción y notas. In: CERVANTES, Miguel de. **Novelas Ejemplares**. Madrid: Espasa-Calpe, 1991, 2 v.

Tavares, Alice. Arte da Caça de Altenaria: um exemplar português de literatura cinegética do século XVII. **Mirabilia**: electronic journal of antiquity and middle ages, v. 21, p. 267-277, 2015.

ZAYAS Y SOTOMAYOR, María. La Fuerza del Amor. In. **Novelas Amorasas y ejemplares**. Ed. Juián Olivares. Madrid: Cátedra, 2000, p. 345-371.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **INVESTIGANDO AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS EM CONTEXTOS DIASPÓRICOS: UMA ANÁLISE DO ROMANCE *AMERICANAH*, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE**

Natacha Iria Pereira Lopes<sup>1</sup>

### **Introdução**

A pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado volta-se para a análise da obra literária *Americanah*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. O foco sobre a obra em questão justifica-se pelo fato de abordar temas atuais, concernentes a questões políticas, econômicas e sócio-históricas, como o direito à migração, a igualdade de gênero, a opressão de classe e, de maneira central e permeando todos os outros aspectos, o caráter cotidiano e estrutural do racismo.

A discussão sobre xenofobia e as condições precárias de vida oferecidas aos imigrantes com relação a questões como o trabalho e a moradia é também urgente, visto que a aversão e os ataques aos imigrantes – especialmente aqueles que se deslocam na condição de refugiados em direção aos países ocidentais – tem crescido concomitantemente com os movimentos diaspóricos, demonstrando, segundo demonstram autores como Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (2007) a recusa das metrópoles em aceitarem os movimentos migratórios como consequência do Imperialismo e do colonialismo.

A temática do feminismo – e, em especial, do feminismo negro – é também abordada ao longo da dissertação, levando em conta as teorias de autoras como a própria Chimamanda Adichie (2015), Angela Davis (2016), bell hooks (2019), Djamila Ribeiro,

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Catarina Soares. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: natacha.manson@gmail.com



Grada Kilomba (2019), entre outras. Ao longo da análise, percebemos como a problemática da igualdade de gênero segue sendo um assunto de suma importância, em especial para as mulheres negras, definidas por Grada Kilomba como sendo “o outro do outro” – aquela que mais sofre com a interseccionalidade das opressões patriarcais, racistas e capitalistas.

As questões relativas à linguagem ganham também destaque no trabalho. Compreendemos que as questões linguísticas são relevantes para a área de Estudos da Linguagem, na qual a dissertação está inserida. Percebemos, ao longo da pesquisa, que a obra de Adichie (2014) nos auxilia na compreensão da linguagem enquanto fator de hierarquização social, como meio de perpetuar a xenofobia, o preconceito e a exclusão de grupos sociais subalternos. Além disso, tecemos uma breve discussão sobre a ocidentalização da literatura e do ensino, conforme percebemos através da adoração dos personagens centrais, em sua juventude, pela cultura e pelo modo de falar estadunidense.

Além de abordar tantas questões urgentes para a configuração social vigente, acreditamos, ainda, que a escolha por analisar a obra de Chimamanda Adichie é um dos fatores que torna o trabalho relevante, por trazer uma escritora nigeriana, imigrante, negra e jovem para o círculo acadêmico, auxiliando na desconstrução da ideia de que uma literatura “de qualidade” ou que mereceria ser estudada é apenas aquela que integra o cânone.

### **Perguntas de Pesquisa e Objetivos de Pesquisa**

As perguntas centrais que procuramos responder (ou, pelo menos, discutir) ao longo da pesquisa são:

- Há uma relação direta entre o Colonialismo e os atuais conceitos de xenofobia e racismo? Se sim, como se constrói essa relação e como ela impacta a sociedade contemporânea?
- Como a obra *Americanah*, de Chimamanda Adichie, auxilia na compreensão do racismo enquanto um fator social estruturante? Como ela discute questões como o privilégio branco e o suposto racismo reverso?
- Qual é o papel da linguagem enquanto fator de opressão social? Como a obra ilustra este papel?



- Como as opressões de gênero, raça e classe contribuem para o desenvolvimento do feminismo negro na obra?
- Como a internet pode auxiliar na propagação dos ideais feministas?

Para além de responder essas perguntas pontuais, o objetivo central da pesquisa é traçar uma análise de como a obra literária ilustra os conflitos identitários decorrentes dos movimentos diaspóricos e dos choques culturais, no caso de uma personagem não ocidental que passa a viver nos Estados Unidos e encarar um modo de vida que é, em boa parte, diferente do seu com relação aos costumes, tradições e valores sociais.

### **Metodologia de Pesquisa**

A pesquisa desenvolvida ao longo da dissertação é de cunho bibliográfico e interpretativo. A metodologia consiste, primeiramente, em identificar os principais eixos temáticos da obra *Americanah*, de Chimamanda Adichie, quais sejam: os movimentos diaspóricos; os conflitos culturais e identitários; a xenofobia; o racismo; a linguagem enquanto fator de construção social e o feminismo negro.

Em seguida, foram selecionados trechos emblemáticos da obra que, em minha percepção, ilustravam de maneira mais clara para o leitor cada um dos eixos temáticos anteriormente descritos. Ressaltamos que, devido à extensão da obra, muitas passagens acabaram ficando de fora, tendo sido analisados apenas trechos mais centrais, que representam um momento de mudança ou transformação na visão de mundo e na autopercepção da protagonista, Ifemelu, ou de algum dos personagens secundários abordados ao longo do trabalho.

Uma vez selecionados esses trechos e encaixados no eixo temático/capítulo que melhor lhe correspondia, as passagens da obra foram analisadas frente ao levantamento de um cabedal teórico coerente com as problemáticas levantadas em cada um dos tópicos, procurando conectar a obra, a teoria e suas conexões com a realidade empírica. As considerações finais foram desenvolvidas em face dessas análises e da interpretação da autora do trabalho com relação à sua relevância em fornecer respostas às perguntas de pesquisa.



### Considerações finais

Consideramos a obra de Adichie (2014) essencial frente a discussões que tomaram os noticiários e as redes sociais ao longo dos últimos meses, como o racismo estrutural e institucional, notícias essas decorrentes do assassinato do americano George Floyd, morto por um policial de Minneapolis. Destacamos o caráter global desses protestos, que, assim como o blog da protagonista do romance, Ifemelu, ganharam o mundo através das redes sociais e do uso de hashtags como #blacklivesmatter e a manifestação #blackouttuesday. Protestos esses aos quais a própria Chimamanda Adichie demonstrou seu apoio através da rede social Instagram e de leituras de trechos de *Americanah* que ilustram o racismo na sociedade norte-americana.

Além disso, o romance de Adichie (2014) se propõe a explicar, de maneira simples e eficaz para o público leitor leigo, temas constantemente em voga na sociedade ocidental, como os conceitos de privilégio branco e o suposto “racismo reverso”, através de teorizações trazidas pelo blog da protagonista. Isto demonstra o forte caráter de mudança social trazido pela obra, além de ressaltar a relevância da pesquisa em questão, que procura colaborar com a inserção das discussões em questão no meio acadêmico.

### Referências

ACHEBE, Chinua. **An Image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'**. Massachusetts: Massachusetts Review, 1977.

\_\_\_\_\_. The novelist as teacher. In: \_\_\_\_\_. **Hopes and Impediments: Selected Essays**. Westminister: Penguin Books, 1990. p. 40-46.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. Trad.: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed., 2014.

\_\_\_\_\_. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai: A África na filosofia da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 103-133.

HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. In.: BAGNO, M. (org.) **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 6. ed. Trad.: Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: DELGADO, Ignácio. G. (org). **Vozes da África: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

RIBEIRO, Djamilp. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **O FOCO OBLÍQUO DA MEMÓRIA: O AUTOR DE LITERATURA NA OBRA DE LOBO ANTUNES**

Ramon Felipe Ronchi (UEPG)<sup>1</sup>

### **Introdução**

Motivado pelos inesgotáveis debates sobre literatura, resolvi desenvolver um projeto de mestrado que explorasse a discussão sobre o autor de literatura, e que permitisse a mim e aos leitores da dissertação ampliar o repertório teórico e crítico acerca deste assunto. Para desenvolver a análise, decidi por trabalhar com três romances de António Lobo Antunes, uma vez que meu primeiro trabalho com a obra do autor me despertou um grande interesse pela característica autobiográfica dos romances. O trabalho está sendo desenvolvido a partir do levantamento de conceitos acerca do autor de literatura ao longo da história, sobretudo no século XX. Estabelecida a discussão teórica, debruçamo-nos sobre a análise dos romances com o objetivo de encontrar esse ente criador comum denominado autor, elucidando algumas dissonâncias entre tantas polêmicas que carrega este simples substantivo.

### **O que é o autor?**

Quando falamos sobre os estudos literários com pessoas pouco íntimas da literatura, percebemos questionamentos que podem parecer simples, como por exemplo: O que é literatura? Qualquer manual dará conta de explicar que a literatura trata de textos literários, linguagem conotativa, sentido figurado, técnicas de escrita e textos

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Apolonia Harmuch. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: rfronchi@hotmail.com



plurissignificativos. Respostas rápidas e objetivas como essas recheiam materiais didáticos que introduzem a 6ª arte aos interessados no assunto. A literatura não é um simples amontoado de palavras, recursos expressivos e técnicas de escrita utilizadas para contar uma história, a literatura é expressão artística que usa a palavra como matéria-prima. Aqueles que se debruçam um pouco mais sobre os estudos literários percebem que o conceito de literatura caminha ao largo dessas definições objetivas, pois é composta de todas elas e ao mesmo tempo não é nenhuma integralmente.

Segundo o conceito aristotélico, a arte literária, dentro dos gêneros propostos pelo filósofo, pode assumir várias funções, tais como expressão do belo (caráter estético), representação da realidade (mimese) e catarse (transformação social). Então, se a literatura tem funções, cabe ao leitor entender ou, como acreditou-se por muito tempo, “desvendar” as intenções do texto literário. Neste ponto, quando o assunto são as intenções do texto, ocorre ao estudante a ideia de que há por trás desta manifestação artística alguém que o escreveu/criou, a quem denominamos “autor”. Percebemos que, nos estudos literários, a importância do autor permanece em trânsito, sendo, em alguns momentos, ponto de referência para a análise literária. Como levantamento teórico nossa discussão se estabelece de forma a desconstruir determinados conceitos, desde a morte do autor até o retorno à intenção. No tratado teórico que se desenrolará nesta parte do trabalho, as discussões serão pautadas nos textos de cinco autoridades no assunto: Roland Barthes, Michel Foucault, Antoine Compagnon, Orhan Pamuk e Umberto Eco.

### **A morte do autor**

Para falar sobre o fim da intencionalidade autoral, usamos como base o texto de Roland Barthes denominado *A morte do autor* (1967), cujo título nomeou também essa linha de análise, mas, para tanto, teremos que retomar a tese da intencionalidade que predominou nos estudos literários do século XIX até meados do século XX. Essa corrente de pensamento, para Compagnon, se caracteriza pelo despreço à crítica, pois se um texto tem uma intenção, basta que encontremos as intenções do autor e nos reservemos a esse trabalho. A interpretação de texto, neste caso, é totalmente desnecessária, logo a crítica também o é.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

A explicação pela intenção torna, pois, a crítica literária inútil (era o sonho da história literária). Além disso, a própria teoria torna-se supérflua: se o sentido é intencional, objetivo, histórico, não há mais necessidade nem da crítica, nem tampouco da crítica da crítica para separar os críticos. Basta trabalhar mais um pouco e ter-se-á a solução. (COMPAGNON, 1999, p. 49)

Neste seu ensaio, Barthes expõe a dificuldade de saber de quem é a voz do texto, já que, nessa perspectiva, a escrita é neutra e perde toda identidade, sobretudo a do corpo que escreve. Para Barthes, o afastamento do autor é também o fim de uma crítica que busca no texto a glória de vencer o enigmático, como uma charada que pode ser resolvida, explicada e concluída por meio de hipóteses retóricas acerca da biografia do autor. Para que o texto, ou a escritura, como prefere Barthes, tenha seu futuro garantido, é preciso inverter o mito da intencionalidade que coroa o autor, pois “o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor.” (BARTHES, 1988, p. 70) E com este anticonceito que afoga o autor burguês - ou o sujeito psicológico - nas profundezas da teoria, a visão antiautoritária, alinhada aos acontecimentos da primavera de 1968, ganha fôlego no questionamento sobre essa instância articuladora do texto: O que é o autor?

### A função autor

No ano seguinte à execução do autor, protagonizada por Barthes, Michel Foucault apresenta, em fevereiro de 1969, na Sociedade Francesa de Filosofia, uma conferência intitulada *O que é um autor?*. Nesta conferência, assim como Barthes, Foucault faz uma revisão do conceito tradicional que se pauta fundamentalmente na intenção do autor como sujeito sociológico, mas vai além da morte deste. Utilizando como mote a pergunta “Que importa quem fala?”, Foucault argumenta que, na indiferença desse questionamento, o apagamento do autor se afirma como um princípio ético fundamental da escrita contemporânea.

O apagamento do autor tornou-se desde então, para a crítica, um tema cotidiano. Mas o essencial não é constatar uma vez mais seu desaparecimento; é preciso descobrir, como lugar vazio - ao mesmo tempo indiferente e obrigatório -, os locais onde sua função é exercida. (FOUCAULT, 2009, p. 264).

A *função autor* pode ser identificada a partir de quatro características centrais: A primeira configura o texto como objeto de apropriação. Essa apropriação está ligada à



passagem do discurso, que antes era um ato, para uma propriedade, um bem. Ou seja, o “autor” do texto passa a ter responsabilidade sobre ele, colhendo os frutos dos direitos de reprodução, assim como assumindo as responsabilidades penais, caso transgrida as leis que regulamentam a sociedade.

A segunda, por outro lado, é que a *função autor* não é constante em todos os discursos, o anonimato autoral não foi sempre uma dificuldade, a exemplo dos textos literários da Antiguidade, que levantavam preocupações sobre sua autoria, assim como os textos científicos, que a partir dos séculos XVII e XVIII passaram a ser aceitos por eles mesmos, como verdade estabelecida – um conjunto sistemático que lhes dá garantia - sem a necessidade de uma referência autoral. Essa segunda característica diz respeito, portanto, à fiabilidade do texto científico e a origem do texto literário. A terceira é a que a *função autor* não se formula com a atribuição de um discurso a um indivíduo, mas através de uma operação complexa de construção do que chamamos autor. Esta característica aproxima a crítica moderna da exegese cristã, quando esta queria provar o valor de um texto pela santidade do autor.

Desta forma, temos que este terceiro atributo designa o autor como um ser racional. Já a quarta qualidade proposta diz que o texto traz consigo um certo conjunto de signos que remetem ao autor, como uso de pronomes pessoais, advérbios de tempo e lugar, conjugação dos verbos e etc. Esses elementos, contudo, não se estendem igualmente a qualquer texto. Nos textos desprovidos da *função autor* esses sistemas remetem ao locutor real. Já nos textos em que encontramos a *função*, os mecanismos não remetem imediatamente ao escritor, mas a um *alter ego* que se mantém distante do escritor, em maior ou menor medida, ao longo da obra. Mais que isso, há sempre a possibilidade de egos plurais na mesma obra. O *eu* do prefácio é diferente do *eu* que narra a história, que por sua vez não é o mesmo *eu* que comenta a texto, ainda que partam os três textos do mesmo escritor. “Seria igualmente falso buscar o autor tanto do lado do escritor real quanto do lado do locutor fictício; a função autor é efetuada na própria cisão – nessa divisão e nessa distância” (FOUCAULT, 2009, p. 279).

Este trabalho como uma produção de discurso, ao retornar a crítica sobre o autor, propõe da mesma maneira, alguma modificação nos discursos já estabelecidos. A *função autor*, portanto, não ocupa um lugar fixo nos estudos da autoria, como uma nascente,



desvendando a origem do autor, mas se comporta como uma ressurgência cárstica, sustentada por galerias teóricas que afloram a fim de tornar visível essa inesgotável discussão. Àqueles que esperavam encontrar aqui uma resposta, saibam que as perguntas trazem maior alento que o ponto final. A crítica não se contenta em ficar à deriva. Usaremos como remo para continuar seguindo o curso de nosso trabalho o texto sobre autoria, escrito por Antoine Compagnon. Aos navegantes exaustos, sugiro tomar fôlego, pois ficaremos lado a lado com *O demônio da teoria* (1999).

### Retorno à intenção

Para preparar o campo de trabalho, Compagnon utiliza o arado da análise textual, e revolve a história da crítica trazendo à superfície substratos que já estavam compactados a sete palmos sob a seara dos pós-estruturalistas. Um deles é o método das passagens paralelas. O uso das passagens paralelas, mesmo que seja com o propósito de negar a intencionalidade, confirma a preferência pela passagem mais próxima. E o que mais próximo de um texto do autor que outra passagem do mesmo autor? Estamos diante de uma análise que pressupõe, antes de tudo, a coerência entre os textos. Compagnon utiliza como exemplo o teorema do macaco infinito para diferenciar a *explicação* e a *compreensão* de texto. Atribuir ao acaso a ocorrência múltipla de um vocábulo, como no caso de um macaco datilógrafo que produza textos paralelos e atinja tal feito, estamos a explicar a ocasionalidade e não a compreender o texto.

Seguindo a linha de Compagnon, verificamos que mesmo os autores mais obstinados a manter o cadáver do autor velado, conservam, ainda que minimamente, a presunção de intencionalidade, seja na percepção ínfima de coerência de uma obra ou texto, seja na negação implícita da aleatoriedade de palavras digitadas por um macaco. O que resta é a reflexão sobre a noção de intenção sem que se caia na armadilha de “confundir a intenção do autor como critério de interpretação, com os excessos da crítica biográfica” (COMPAGNON, 1999, p. 79). Essa reflexão permite dizer que a *intenção*, tão combatida pelos seus detratores, não é bem definida, possibilitando questionamentos como: “seria ela biografia do autor? Ou seu objetivo, seu projeto? Ou os sentidos no quais o autor não havia pensado, mas que ele admitiria de boa vontade, se o presunçoso leitor lhos poupasse?” (COMPAGNON, 1999, p. 84). Posto que a literatura em si já se apresenta



numa noção vaga, temos que a intenção tome também ares de inconstância. Apaziguador, Compagnon alerta que qualquer crítica que se faça diante da intenção do autor exige responsabilidade e depende de um princípio ético de respeito ao outro. Finaliza o capítulo dizendo:

Nem as palavras sobre a página nem as intenções do autor possuem a chave da significação de uma obra e nenhuma interpretação satisfatória jamais se limitou à procura do sentido de umas ou de outras. [...] Por conseguinte, nenhum método excludente é eficiente. (COMPAGNON, 1999, p. 95-96).

Em frente a esse campo teórico revolvido, que trouxe à luz o cadáver do autor que havia sido enterrado pelos estruturalistas e pós-estruturalistas, também nos permitimos discutir o ofício com aqueles que exercem a função de artistas das palavras.

### **Senhor Pamuk, eu o conheço bem.**

Depois de analisarmos o capítulo denominado *Sr. Pamuk, tudo isso aconteceu realmente com o Senhor* (2011), do romancista e teórico Orhan Pamuk, entendemos que as experiências vividas pelo escritor não implicam numa narrativa puramente biográfica, mas não há como negar que tal comparação desperta no leitor certas curiosidades. A ambiguidade é a peça chave do texto literário, seu caráter conotativo exerce poder sobre o leitor de tal forma que um texto construído pela ocasionalidade não despertaria mais que uma rasa curiosidade. O leitor não parece querer, de fato, entrar em acordo com o escritor, nem mesmo ter a certeza de quão biográfico ou ficcional o texto é. Pamuk argumenta que se um autor escrevesse uma autobiografia, na primeira pessoa do singular, com a maior riqueza de detalhes possíveis e com inúmeras experiências fiadas na mais pura honestidade, e um editor a lançasse como um “romance”, o leitor se perguntaria a cada página o que de tudo aquilo seria real e o que seria imaginário.

Assim agimos, porque lemos romances para sentir essa alegria, esse prazer de buscar o centro – assim como para especular sobre o conteúdo real dos detalhes e para nos perguntar quais são fruto da imaginação e quais se baseiam na experiência. (PAMUK, 2011, p. 44).

Adjacente ao trabalho de Compagnon, Pamuk encerra o capítulo alertando sobre dois tipos de leitores que, segundo ele, são imunes às alegrias do romance: o *ingênuo*, que



lê o texto como uma autobiografia e comete todos os excessos acusados até aqui; e o *sentimental-reflexivo*, que acha que todo texto é constructo e ficção, não importando quão biográfico o texto seja. Para tentar se desvencilhar dos excessos, tanto do leitor quanto do autor, traremos para esta reunião o trabalho do também escritor e estudioso da literatura Umberto Eco, com sua proposta teórica que reúne os principais pontos trabalhados até aqui.

### O empírico e o modelo

Amplamente discutidos na academia, os conceitos de *autor-modelo* e *autor-empírico* também nos dão suporte para discutir a questão da autoria. Quando pensamos no autor-empírico como sujeito biográfico, não estamos descartando sua importância como sujeito criador. O conceito de autor-modelo proposto por Eco, embora seja de grande utilidade para entendermos os conceitos que, basicamente, definem o *estilo* do autor, não saciam as indagações de autoria quando pensamos na obra como um conjunto de textos literários. Se descartamos o texto literário como uma ocasionalidade e entendemos ser possível identificar, explicar e interpretar obras a partir das passagens paralelas, é possível dizer que um autor-empírico emprega o mesmo autor-modelo deliberadamente? Se o autor-modelo, assim como o texto, não é fruto do acaso ou da coincidência, entendemos, portanto, que o autor-empírico de Eco também carrega em si alguma importância que não é simplesmente a *intentio in acto*. Pensamos que, ao contrário dos executores do autor, o autor-modelo não é uma construção do texto, mas sim ao contrário, o texto é a construção desse autor-modelo, que reúne em si todas as qualidades técnicas, criativas, estratégicas e artísticas e etc, do autor-empírico.

### Lobo Antunes – o autor de literatura

Motivadora das reflexões deste trabalho acerca da questão da autoria, a obra de António Lobo Antunes, escritor que figura entre os grandes romancistas lusitanos, está sendo analisada sob as perspectivas teóricas abordadas no capítulo anterior. Além dos romances, usamos como fonte o documentário dirigido por Solveig Nordlund, *Escrever, Escrever, Viver* (2009), que toma como ponto de partida a premiação de António Lobo Antunes na Feira Internacional do Livro de Guadalajara em 2008. Sendo Lobo Antunes o



primeiro autor português a ser distinguido com o Prémio Literário Juan Rulfo, demos atenção às passagens que cruzam nossos interesses críticos e teóricos dentro do leque, composto nesta produção, por uma série de entrevistas que abordam vida e obra de Antunes.

Os três primeiros livros publicados por Antunes formam uma trilogia que aborda diferentes pontos de vista de um médico do exército lusitano retornado da Guerra Colonial em Angola. Mesmo que as discussões sobre o Salazarismo, o Estado Novo, a Mocidade Portuguesa e toda uma qualidade de dogmas e modelos fascistas remontem parte da história deliberadamente esquecida pelo governo lusitano nos anos subsequentes à Revolução dos Cravos, o autor Lobo Antunes demonstra uma preocupação que vai além da denúncia. O escritor revela cuidado com a construção do enredo e também com a forma como a história vai ser contada. Para Antunes, seus textos são influenciados pela cultura pop ocidental que, de alguma forma, se distancia do que fizeram os romances clássicos.

Essa preocupação, no entanto, não se trata de um vanguardismo despropositado, mas de uma consciência narrativa que vislumbra novas trilhas literárias para mudar seu curso em definitivo. Esse desossesgo com as estratégias narrativas, que são traduzidas nos romances como um diferencial estético, demonstra uma intenção do autor na forma – inovadora ou diferente – de narrar seus romances. Não podemos falar em nome do leitor, mas a crítica, que faz o dever de casa com estudos sérios e passa pelo crivo das autoridades preocupadas com aspectos teóricos (e práticos) da literatura, vem demonstrando no decorrer dos últimos anos que essas intenções têm colhido frutos na seara das artes literárias. A intenção é parte da qualidade criativa do escritor de tal maneira que as estratégias se modificam quando o gênero narrativo é outro, ainda que o autor-empírico seja o mesmo.

### **Considerações finais**

Reforço que o trabalho ainda está em andamento, portanto, parte da discussão ainda não foi efetivamente construída. A discussão se concentrará na análise comparativa dos três romances e seguirá as seguintes temáticas: Família; Infância; Guerra; Divórcio. Permito-me pedir o olhar crítico da banca de modo a auxiliar no melhor desenvolvimento deste que é, até aqui, o trabalho de maior expressão na minha vida acadêmica.



# IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Referências

ALVES, M. Os fabulosos irmãos Lobo Antunes. **Revista Sábado**, 27 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://www.sabado.pt/vida/detalhe/os-fabulosos-irmaos-lobo-antunes>>. Acesso em: 04 jul. 2020

ANTUNES, A. L. António Lobo Antunes: "Quero que o Nobel se f\*da". Entrevista concedida a João Céu e Silva. **Jornal Diário de Notícias**, 07 Outubro 2018. Disponível em: <<https://www.dn.pt/edicao-do-dia/07-out-2018/antonio-lobo-antunes-quero-que-o-nobel-se-fda-9957721.html>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **"Ninguém escreve como eu. Nem eu mesmo"**. Entrevista concedida a Antonio Jiménez Barca. **Jornal El País**, 24 jan. 2014. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/23/cultura/1390507834\\_868380.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/23/cultura/1390507834_868380.html)>. Acesso em: 04 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Lobo Antunes**. Conteúdo publicado em canal oficial no Youtube. Livraria Saraiva, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wg7g86TGOGk>>. Acesso em: 04 jul. 2020

\_\_\_\_\_. **Conhecimento do Inferno**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006

\_\_\_\_\_. **Memória de elefante**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os cus de Judas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BARTHES, R. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 65-70.

CAVALHEIRO, J. S. **A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault**. Signum. Estudos de Linguagem, v. 11/2, p. 67-81, 2008.

CHARTIER, R. O autor entre punição e proteção. In: \_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1999. p. 21-47.

COMPAGNON, A. O autor. In: \_\_\_\_\_. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 24-96

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema / Ditos e Escritos III**. Tradução de Inês Dourado Barbosa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-298

HANSEN, J. A. "Autor" In: JOBIM, José Luis. (Org.). **Palavras da Crítica**. Rio de Janeiro: 1993, p. 11-43.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

MOREIRA, R. R.. **Filosofia da Linguagem**: a intencionalidade em Austin e Searle. *Entrelinhas* (UNISINOS. Online), v. 6, 2012, p. 56-70.

MOTTA, M. B. da. Apresentação. In: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema / Ditos e Escritos III. Tradução de Inês Dourado Barbosa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. III-XLVII.

**ESCREVER, Escrever, Viver**. Direção: Solveing Nordlund, Produção: Olga Toscano. Lisboa: RTP 2. 2009. Disponível em <<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/escrever-escrever-viver/>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PAMUK, O. **O romancista ingênuo e sentimental**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia das letras, 2011.

TELLES, L. F. P. **Narrativa sobre narrativas**: uma interpretação sobre o romance e a modernidade (com uma leitura da obra de Antonio Lobo Antunes). 2009. 550 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009, p. 269-306. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270245>>. Acesso em: 01 jul. 2020.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **DESCONSTRUÍDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA DISCUSSÃO COM OS ALUNOS DE LETRAS DA UEPG E SUAS ATITUDES PERANTE O CURRÍCULO**

Rictor de Oliveira Dantas<sup>1</sup>

### **Introdução**

Os alunos que ingressam no curso de Letras tendem a ter certos conceitos sobre o que será ensinado no curso. Geralmente, como nos mostra Dantas (2018), esses conceitos são relacionados à gramática normativa. Porém, se deparam com outra realidade e acabam tomando rumos diferentes dos que imaginavam que teriam dentro do curso.

São essas mudanças de visão que nos interessam em nossa pesquisa. Ou seja, temos como objetivo principal entendermos quais são as atitudes dos alunos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (doravante UEPG) com relação ao currículo instituído em 2015. Dessa forma, nossa pesquisa é ambientada, conforme supracitado, na UEPG. Nosso grupo de participantes é constituído por alunos dos cursos de Letras (inglês e espanhol) e também alunos egressos do curso.

Aliamos conceitos como variação linguística, língua como instrumento de poder e atitudes linguísticas a fim de verificarmos se os alunos em questão têm uma atitude negativa ou positiva do novo currículo. Contamos como instrumentos de coleta de dados relatórios escritos e entrevistas individuais gravadas os quais nos ajudaram a entender melhor essa relação.

Por fim, esse trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente trazemos o referencial teórico concernente ao trabalho, como Bagno (2007); Bourdieu (1983 [1977]);

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Valeska Gracioso Carlos (UEPG). Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rycktor@gmail.com.



(Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]); Lambert e Lambert (1981). Em seguida, apresentamos nossa metodologia de pesquisa mais detalhadamente, contando os passos para a coleta de dados. Por fim, apresentamos alguns resultados preliminares obtidos até então.

#### Referencial teórico

Para nosso referencial teórico contamos com alguns conceitos os quais são importantes serem explicitados nesse texto. Dessa forma, nos próximos parágrafos, explicamos esses conceitos e de que forma eles ajudaram, e ainda ajudam, a construir nossa pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa em questão situa-se na área da Sociolinguística disciplina científica a qual tem como um de seus principais precursores, William Labov. Por meio de dois dos seus mais importantes trabalhos, Martha's Vineyard (1963) e Nova York (1966), e também, no trabalho em conjunto com Weinreich e Herzog (2006 [1968]), o autor demonstrou que não só a língua varia, como também podem existir duas variantes em competição ao mesmo tempo em uma comunidade de fala<sup>2</sup>. Ainda, trouxeram contribuições importantes para a área, como o conceito de heterogeneidade linguística, que ainda hoje norteia os trabalhos nessa área. Dessa forma, “[...] a língua [...] é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável, e está sempre em desconstrução e em reconstrução.” (BAGNO, 2007, p.36). Isto é, a língua é heterogênea e, precisamente por isso, varia, logo “[...] toda língua é um feixe de variedades. Cada variedade linguística tem suas características próprias, que servem para diferenciá-la das outras variedades.” (BAGNO, 2007, p. 47). Ou seja, o fenômeno da variação linguística abarca todas as línguas, cada língua terá vários modos de se dizer “a mesma coisa”, de uma forma bem simplista.

Logo, as variedades linguísticas são utilizadas por comunidades de fala diferentes. Essas variedades podem ser estigmatizadas ou prestigiadas, entramos, assim, em outro conceito importante: a língua como instrumento de poder. Primeiramente, entendemos que “A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus

---

<sup>2</sup> [...] uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua (LABOV, 2008 [1972], p. 188).



falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.” (BAGNO, 2007, p.36). Ou seja, uma variedade linguística está sempre em reconstrução, está sempre variando. Por ser uma atividade social, “A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos.” (BOURDIEU, 1983 [1977], p. 160-161). Isto é, a língua, em toda interação, está permeada por relações de poder entre os falantes, relações estas que interferem no valor social não só da variedade a qual o falante está utilizando, mas também ele próprio.

Assim sendo, podemos dizer que a todo momento os falantes, as comunidades de fala e suas variedades estão sendo avaliados por outros falantes, outras comunidades de fala. Por isso, trazemos o conceito de atitudes que podem ser contextualizadas como “[...] maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente.” (LAMBERT & LAMBERT, 1981 p. 100). Logo, a reação que os falantes têm em relação às variedades linguísticas de falantes de outras comunidades de fala, podem ser consideradas como atitudes linguísticas. Se essas atitudes forem negativas, a variedade será prestigiada e sofrerá preconceito linguístico. Se essas atitudes forem positivas, a variedade tende a ser prestigiada e os falantes não sofrem preconceito linguístico.

### **Metodologia**

Nessa seção explicitamos nossa metodologia de pesquisa apontando como fizemos a escolha dos informantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os estágios de coleta que nos ajudaram a chegar até os resultados preliminares que apresentaremos na próxima seção.

A escolha dos participantes da pesquisa se deu por meio de e-mail enviado para as turmas dos primeiros aos quartos anos dos cursos de letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Inicialmente, queríamos escolher ao menos um informante de cada ano do curso, ou seja, um do primeiro ano, um do segundo e assim consecutivamente. Após algumas reflexões, percebemos que também seria interessante contarmos com ao menos um participante egresso do curso. Sendo assim, chegamos ao total de quatro participantes número reduzido devido ao tempo de pesquisa disponibilizado. Dessa forma, contamos



com duas participantes do segundo ano, uma do terceiro e uma mestranda que é egressa do curso de Letras da UEPG.

O primeiro passo para a coleta de dados foi a produção de um relatório escrito sobre as ementas algumas disciplinas previamente escolhidas por nós. As participantes então produziram esse relatório e nos enviaram. As disciplinas foram escolhidas levando em consideração que podiam tratar de conceitos relacionados à sociolinguística, sendo elas: prática I, morfossintaxe I, morfossintaxe II, diacronia e texto e discurso. A partir dessas ementas, as participantes relataram como foi a sua experiência nessas disciplinas e se haviam ouvido falar de algum conceito relacionado à sociolinguística.

Após esse primeiro passo, utilizamo-nos de entrevistas individuais gravadas com as participantes a fim de que elas se sentissem mais à vontade em discutir as ementas. Nessa entrevista, elas foram questionadas sobre várias questões concernentes a sociolinguística. É importante ressaltar que, antes da produção do relatório, foi solicitado às participantes que preenchessem um questionário a fim de levantarmos seu perfil socioeconômico a fim de conhecermos o contexto em que cada uma está inserida.

Por fim, torna-se muito importante frisar que todos esses passos se deram de forma virtual, tendo em vista a pandemia do novo coronavírus. Obviamente, foi um desafio muito grande transferir a pesquisa para o ambiente virtual, isso também modificou o modo de análise dos dados. Com os dados em mãos, iniciamos a análise a qual entraremos em detalhes na próxima sessão.

### **Resultados preliminares**

Inicialmente, nosso objetivo era proporcionar aos alunos dos Cursos de Letras da UEPG uma oportunidade para que discutíssemos sobre variação e preconceito linguístico a fim de desconstruirmos essa imagem inicial que os alunos tinham de acordo com Dantas (2018), de que no curso de letras aprendíamos a gramática normativa e nada mais. Essa oportunidade aconteceria em março desse ano (2020). Porém, quando começamos a coletar e analisar os dados e também a fazer mais leituras sobre a área de estudo, percebemos que conseguiríamos analisar as atitudes dos alunos perante o currículo do curso, implantado em 2015.



Dessa forma, temos atualmente como objetivo geral analisarmos as atitudes dos alunos dos cursos de letras sobre o currículo do curso, e como objetivo específico analisaremos se uma disciplina voltada para a sociolinguística seria necessária ou não.

Começamos, então, a transcrever as entrevistas gravadas, entrevistas estas que foram realizadas por meio do *google meet* (aplicativo para reuniões virtuais). Para a análise, seguimos o preceito que *“Las actitudes sólo pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo; una actitude neutra es imposible de imaginar<sup>3</sup> [...]”* (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 235). Então, classificamos as atitudes das participantes apenas como positivas ou negativas.

Antes de iniciarmos a explanação dos dados, devemos ressaltar que estes são preliminares, ou seja, ainda estão em análise. Em suma, podemos dizer que as quatro participantes têm atitudes positivas diante o currículo. Porém, existem alguns detalhes que não podem passar despercebidos. Primeiramente, por mais que as participantes tenham a atitude positiva, em alguns âmbitos elas caminham para uma atitude negativa. Por exemplo, quando a informante 3NA1 considera “esse currículo, ele tá bom, mas dá pra melhorar ainda”. Se analisarmos essa consideração, percebemos que a informante tenta demonstrar uma atitude positiva perante o currículo, porém, o uso do “mas”, demonstra que ela ainda tem ressalvas, conforme podemos perceber no final da consideração. A informante 2NB1 assevera “Bom, eu acho que [pequena pausa] até então é tudo novo, né, pra mim, ainda, eu não tenho do que reclamar, poderia é claro incluir uma matéria específica para sociolinguística, eu acho que é um ramo interessante, mas assim, no mais eu acho tudo imprescindível.” Aqui podemos analisar que a graduanda apresenta uma atitude um pouco mais positiva que a primeira informante, mesmo considerando que o ideal seria uma matéria específica para sociolinguística.

De maneira geral, até o presente momento, as participantes apresentaram atitudes positivas relacionadas ao currículo. A principal ressalva é que deveria se ter uma disciplina específica para a sociolinguística na grade. Outro resultado interessante de se discutir é que, de acordo com as entrevistas, as graduandas acabam algumas vezes por usar os termos “sociolinguística” e “linguística” como sinônimos. Ainda, as participantes parecem

---

<sup>3</sup> As atitudes só podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rejeição; uma atitude neutra é impossível de ser imaginada [...] (tradução dos autores).



não ter percebido que em algumas disciplinas trata-se de alguns conceitos relacionados à sociolinguística, mesmo que não se diga isso explicitamente.

Em suma, temos atitudes positivas para com o currículo instituído em 2015, com alguns pontos que são importantes de se refletir. Um deles é a falta de uma disciplina de Sociolinguística a qual parece fazer falta para nossas entrevistadas. Em segundo lugar, as participantes parecem confundir-se quando perguntadas sobre alguns conceitos vindos da Sociolinguística, não percebendo que, algumas vezes, esses conceitos se encaixam em outras disciplinas. Por fim, o número de participantes pode ser considerado uma das fragilidades de nossa pesquisa, porém, isso também abre brechas para que outras pesquisas nasçam.

#### **Considerações finais**

A língua e a sociedade são heterogêneas e intrínsecas uma a outra. Logo, é inevitável que ela seja permeada por relações de poder entre os falantes e entre as comunidades de fala as quais os falantes participam. Essas relações podem trazer vários tipos de atitudes diante das variedades linguísticas das comunidades de fala.

Esse resumo foi estruturado de forma a facilitar ao interlocutor um melhor entendimento dos conceitos trabalhados. Por isso, em primeiro lugar, trouxemos o referencial teórico que norteou o trabalho. A segunda seção é dedicada à metodologia utilizada para nossa pesquisa. Por fim, trazemos a discussão de alguns resultados preliminares já analisados e que acrescentam à pesquisa.

Dessa forma, tentamos trazer em nossa pesquisa, as atitudes dos alunos dos Cursos de Letras da UEPG com relação ao novo currículo o qual foi instituído em 2015. Nossa pesquisa contou com quatro participantes, sendo elas do segundo, terceiro e, uma delas, egressa do curso. Primeiramente, levantamos o perfil socioeconômico de cada uma delas. Em seguida, pedimos para que redigissem um texto comentando algumas ementas das disciplinas escolhidas para a discussão. Por fim, efetuamos uma entrevista gravada com cada uma delas, entrevistas estas que foram (e estão sendo) transcritas a fim de ajudar na análise de dados. Com esses dados em mãos, pudemos avaliar as atitudes que as participantes tinham, classificando-as como positivas ou negativas. Os resultados



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

preliminares nos mostraram que elas têm sim atitudes positivas, porém, não com o currículo todo.

### Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). **Coleção Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1983, v. 39, p. 156-183.

DANTAS, R. **Menas Intolerância e menos preconceito linguístico**: um estudo das atitudes linguísticas dos alunos dos cursos de Letras. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras Português/Inglês. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2018.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. Madrid: Editorial Gredo, 1993.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, L. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **EM BUSCA DE POSSIBILIDADES OUTRAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Rodrigo Freitas C. de Oliveira<sup>1</sup>

### **Para começar o diálogo**

É preciso explorar os vínculos entre o 'pedagógico' e o 'decolonial' percebendo a inclusão de experiências que se definem no caminho percorrido

(Claudia Miranda)

É na busca por sentir as possíveis relações entre educação linguística e decolonialidade que essa pesquisa existe; é também na busca por sentir possibilidades Outras, que estão para além do que os sistemas capitalista e moderno/colonial nos impõem como educação formal. Esse estudo surge a partir do caminhar que fiz e faço nos movimentos sociais e também a partir do caminhar que fiz e faço no sentir meu corpo e as questões que envolvem essa corporeidade bicha.

É fundamental para essas reflexões a compreensão de que: se existe norma, existe desobediência. No momento em que as normas sociais surgem, surgem necessariamente as desobediências e contra-respostas, pois é impossível termos tentativas de controle sem que haja reação. "El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida" (MIGNOLO, 2001, p. 27).

Tudo o que fazemos hoje é fruto de tudo o que foi feito antes de nós. Acredito que esse trabalho é então parte de uma movimentação já existente há tempos; é então na busca

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Paula Couto. Universidade Estadual de Ponta Grossa E-mail: rfoliveira777@gmail.com



pelas criações, movimentações e articulações de todas que vieram antes que esse texto é pensado, para que possamos continuar nos movimentando para outros lugares.

### **Notas para pensar educação linguística: estratégias para desobedecer?**

Para pensar em educação linguística no Brasil na atualidade acho fundamental pensar em alguns campos, que listo aqui também mais como indagações para entender quais caminhos de desobediência venho pensando como possíveis para mim e para as reflexões que tento propor.

(1) A escola e as funções sociais dadas a ela, mas também produzidas por ela, se articulam necessariamente com a manutenção das estruturas de poder vigente. Nesse sentido, o processo de escolarização está então vinculado aos pactos civilizatórios que constituem a modernidade/colonialidade. Desobedecer para desescolarizar?

(2) As línguas são organizadas nos mais diversos campos sociais. Essa organização de linguagens produz processos de hierarquização e de normatização das línguas. Desobedecer para desnortatizar?

(3) As pedagogias produzem a forma como se dá a educação a partir da dicotomização das pedagogias tradicionais e progressistas como as únicas possibilidades de atuação, até mesmo num sentido maniqueísta. Desobedecer para possibilitar a pluralidade?

Essas notas não são uma tentativa de listar quais caminhos devem ser seguidos; são, na verdade, pontos que listo para mim como marcadores de para onde estou mirando quando penso em possibilidades Outras para a educação linguística. Há, sem dúvida, diversos outros lugares para se direcionar no movimento de pensar possibilidades Outras para esse mesmo campo.

### **Notas para o fazer deste texto: mais estratégias para desobedecer?**

Retomo aqui um segundo momento de estratégias para listar – sem pretensão de criar uma listagem fechada, mas ampla e em construção – possibilidades de desobediência que existem nas produções intelectuais, tentando sentir qual é, então, a *metodologia* para a escrita desse estudo. Segundo Rojas (2012):



Una metodología es siempre una ficción. Como una biografía, un cuerpo, una identidad. Cuando pienso la figura de la metodología, específicamente la académica, la imagino como un algoritmo, un conjunto de instrucciones o reglas sucesivas que tienen por objetivo eliminar la duda en torno a los procedimientos. El carácter clausurado de las metodologías académicas me lleva a imaginarlas como procesos fijos, estandarizados y estables que no permiten, ni con mucho esfuerzo, pervertir esas lógicas anquilosadas que performan la validez, científica o institucional, a partir de la repetición. (ROJAS, 2012 apud MOMBAÇA, 2016, p. 345).

Na busca por abandonar essa forma de organizar a pesquisa, ou até na busca de se articular com tentativas de reescrever isso a partir de um lugar Outro, caminho para a construção desse texto justamente a partir da busca por praticar “uma metodologia indisciplinada e maliciosa. E que não deixe de ser desleal ao cânone acadêmico” (MOMBAÇA, 2016, p. 344).

Importante marcar – e é também uma marcação para que eu não me esqueça disso – que estar na academia, nessa instituição nomeada Universidade, implica que acabemos fazendo negociações com as normatizações vigentes, mas que isso não significa necessariamente ser engolida por elas.

### **Decolonialidade como fundamento para possibilidades Outras de educação linguística**

Para pensar numa perspectiva Outra de educação linguística, que tome a decolonialidade como fundamento, não é possível deixar de pautar necessariamente linguagem, tanto a forma como se compreende a noção do que é linguagem e as noções construídas sobre as línguas nacionais, quanto nas relações entre as mais diversas línguas. Até porque isso rege a noção hegemônica que se tem sobre ensino de língua, que é a noção de um trabalho focado na estrutura, na língua enquanto sistema, e na norma.

Mas também sinto que é fundamental pensar em como língua foi e continua sendo um fator importante para a colonização e para a colonialidade. “Me interesa resaltar cómo se dio, de esta manera, un proceso de subalternización de todas las demás lenguas y saberes que quedaban fuera del horizonte interpretativo europeo” (GARCÉS, 2007, p. 220).

Quando penso numa educação linguística Outra estou necessariamente pensando em um ensino com a atenção voltada para as ideologias que compõem a linguagem. Isso não é algo que estou sendo a primeira pessoa a propor, mas é algo que já vem sendo



discutido na Linguística Aplicada. Também não é algo essencialmente decolonial (até porque nada é essencialmente algo nesse mundo), mas compreendo que passa a ter a decolonialidade como base e fundamento aqui no momento em que, ao se focar nas ideologias, se direciona também a trabalhar necessariamente com os campos que organizam e estruturam as colonialidades, e assim o mundo como ele é hoje.

Para além disso, como esta pesquisa se localiza nas discussões sobre educação, parece fazer parte desse caminho a disputa dos próprios currículos. É nesse sentido que busco dialogar aqui com o que Maria Clara Araújo dos Passos propõe quando diz que:

Somar às discussões sobre identidades e sobre quais sujeitos estão propriamente representados no currículo, enquanto um questionamento às epistemologias modernas, é se posicionar frente aos regimes discursivos que constituem legitimidades, ao passo que deslegitimam Outras formas de saber/agir no mundo. [...] Qualquer caminho de questionamento às colonialidades perpetuadas no currículo, tendo em vista que este “pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195), irá se configurar enquanto uma crítica epistemológica e também enquanto um “desafio ético e político, na medida em que explicita a exclusão e o silenciamento de sujeitos levados à desumanização” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 66). (PASSOS, 2019, p. 200).

Assim, é um caminhar pela disputa de noções que fecham as línguas em blocos específicos, tensionando as fronteiras que as limitam. É, então, entender que na linguagem conseguimos disputar sentidos ideológicos, e a partir disso também criar. É buscar, também – e aqui ainda a partir das produções de Maria Clara Araújo dos Passos (2019) – articular ferramentas que garantam a pluralidade, mas que vão além, no sentido de que essas “vozes sociais Outras (ARROYO, 2014) estejam situadas e capazes de interrogar, uma vez que será a partir deste posicionamento indagativo que será investigado como ‘certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico’ (RIBEIRO, 2017, p. 29)” (PASSOS, 2019, p. 203-204).

Para além disso, mas necessariamente de forma articulada, esse movimento todo é parte de buscar o fim desse mundo:

Fim do mundo como o conhecemos. Como nos foi dado conhecer – mundo devastado pela destruição criativa do capitalismo, ordenado pela supremacia branca, normalizado pela cisgeneridade como ideal regulatório, reproduzido pela heteronormatividade, governado pelo ideal machista de



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

silenciamento das mulheres e do feminino e atualizado pela colonialidade do poder. (MOMBAÇA, 2016, p. 15)

E com esse apocalipse como o lugar que olhamos para nos movimentar, retomo novamente Jota Mombaça, ao dizer que mesmo sendo essa a demanda política, “é preciso separá-la da ansiedade quanto a possibilidade de prever o que há de sucedê-lo” (MOMBAÇA, 2019, p. 15-16).

### Para continuar dialogando

É preciso que fique explicitado que não há a menor pretensão nesse texto de parecer inventar nada novo. Como já dito, as mais diversas desobediências existem desde que a norma se funde como norma. Essas reflexões todas são apenas uma gota no meio de tudo que já se produziu e de tudo que ainda vai ser produzido nos campos que buscam as desobediências e as possibilidades Outras de existir nesse mundo, de acabar com ele e de, a partir desse fim, construir coisas Outras. Que essas reflexões possam também servir para que continuemos a nos movimentar para além – e apesar – de tudo que a modernidade/colonialidade e o capital e todas as suas formas de controle imputam em nossas vidas. Que a linguagem, como parte fundamental de toda essa realidade, possa ser um dos meios de continuar construindo caminhos Outros.

### Referências

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?**. Currículos sem fronteiras. v. 3. n. 1. Jan./jun. 2003.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

Mignolo, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 17, v. 1, n. 28, p. 341-354, set. 2016. Disponível em: <<https://www.e->



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/25925/18566>. Acesso em: 10 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência.

**Issuu Inc.**, 13 dez. 2016. Disponível em:

<issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo\_a\_uma\_redistribuic\_\_a\_\_o\_da\_vi>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, jan./jun.

2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9465/6327>. Acesso em: 25 nov. 2020.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **TODAS AS CORES NA LITERATURA INFANTIL: A MINHA COR E A COR DA(O) OUTRA(O)**

Samantha Schäfer (UEPG)

Orientação: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)

### **Introdução**

Este trabalho discorre sobre minha pesquisa de dissertação de mestrado e que teve como motivação minha experiência como docente no primeiro ano do ensino fundamental inicial, em que constatei um problema real da sala de aula em que passam nossas alunas e alunos negros, que é o sentimento de não pertencimento ao convívio escolar, percebo que há a negação da raça, já nos anos iniciais de escolaridade. Por esse motivo, aponto a importância de se trabalhar o letramento racial crítico (FERREIRA, 2014, 2015), essa necessidade surgiu por alguns motivos como: um número reduzido de livros de literatura com personagens negras e negros em relação aos de personagens brancas e brancos, o número, ainda, pequeno de pesquisas nessa área de identidade negra nas séries iniciais do ensino básico e a necessidade de questionamentos em sala de aula sobre identidade negra.

Apesar do Brasil ser, incontestavelmente, uma nação multirracial, de grande diversidade cultural, a escola brasileira parece não ter aprendido a conviver com essa realidade, oferecendo prejuízo na aprendizagem das crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria de negros e mestiços. Tendo em vista uma mudança de paradigma, a escola pode contribuir na adoção de posturas políticas contra a discriminação racial, não beneficiando somente os negros, mas todas as demais etnias, já que a cultura que se vive é uma junção de culturas de todos os segmentos étnico-raciais



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

O resgate da história coletiva e da memória da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, para esta participação no IV SETEDI apresento, um recorte da pesquisa de mestrado, analiso o livro “O Black Power de Tayó” a fim de entender como uma obra de literatura infantil pode influenciar as identidades raciais da criança negra. Para tanto, utilizo o letramento racial crítico como mediador em toda a análise e finalizo ao responder a primeira pergunta de pesquisa: - Como o livro O Black Power de Tayó aborda a identidade de crianças negras?

### Referencial teórico

Busco como referencial teórico a pesquisa feita por Gonçalves (2018), onde foram revisados 38 artigos, sete teses e 51 dissertações da área de educação publicadas entre 2003 e 2014, e que tratam do tema educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais, a autora afirma

“[...] que a escola é um espaço em que os valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados, em detrimento de outras culturas, notadamente, as culturas afro-brasileira e indígena, relegadas a segundo plano, quando não omitidas” (GONÇALVES, 2018, p. 123).

As escolas têm oferecido aos seus alunos livros de literatura que legitimam a branquitude como normalidade (CARDOSO, 2014; LABORNE, 2014; PIZA, 2000, 2002; MOREIRA, 2014). Tendo em vista uma mudança de paradigma, a escola pode contribuir na adoção de uma variedade de livros de literatura infantil que contemplem personagens negros não estereotipados, para utilizá-los constantemente. Estereótipos são, muitas vezes, criados e reforçados dentro da própria escola. Para Gomes (2002, p. 43):

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. (GOMES, 2002, p. 43)



Então, esse trabalho objetiva pesquisar como o livro “O Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras. Foi utilizado o meio digital, via Portal de Periódicos da Capes e percebeu-se que ainda são poucas as pesquisas nessa perspectiva, necessitando assim de pesquisas que abordem sobre as questões raciais ao encontro do Letramento Racial Crítico

Faço reflexões sobre a Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1995; FERREIRA, 2015) por reconhecer que o racismo é endêmico e permanente em uma sociedade e permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça racismo e desigualdade racial se manifestam (MILNER & HOWARD, 2013) e apresenta o termo raça como fundamental para a compreensão e discussão sobre as desigualdades sociais.

Diante disso, sigo destacando a importância do letramento racial crítico (doravante LRC) pela forma complexa com que trata a raça, isto é, como influenciadora das diversas experiências dos indivíduos de uma sociedade. Dessa forma, nos exige que olhemos mais adiante, num horizonte onde raça funciona como um instrumento de controle social em que brancos não se racializam por serem considerados o padrão universal.

A humanidade tem necessidade de se comunicar e, portanto, de contar histórias. Compartilhar experiências tem significado para todo o grupo. Para Jovino (2006) é comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, e como são expressões de sua cultura, devem ser preservadas. Para a criança constituir suas identidades vai passar essencialmente pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto, destaco as histórias infantis.

Compartilho da ideia de que a leitura literária e as questões étnico-raciais necessitam dialogar através de uma apreciação lúdica e construtiva, que favoreça a ótica das diferenças e a valorização das identidades. Nesse sentido, a busca pelo ensino com base no LRC tem total relevância para nortear o trabalho do professor em sala de aula, principalmente por oportunizar discussões acerca de identidade(s) raciais, o que contribui significativamente para o (re) conhecimento racial de maneira consciente, uma vez que se pretende, na condição de professor, auxiliar na formação dos alunos.

### **Metodologia de pesquisa**



Essa pesquisa é qualitativa e está inserida nas bases da Linguística Aplicada, tendo em vista que a escola é um espaço no qual encontramos diversos sujeitos com suas especificidades e dentro de cada sala de aula há um grupo no qual compartilham dúvidas, descobertas e, principalmente, relacionam-se constantemente. É nessa perspectiva que dialoga com o campo epistemológico da Linguística Aplicada como destaca Moita Lopes (2006), pois facilita desenvolver um estudo voltado para “práticas sociais”, utilizando a escola como ambiente propício para se discutir processos identitários. Conforme Serrani (1990) há ainda a questão transdisciplinar:

A fim de evidenciar que o objeto de estudo atravessa as fronteiras das disciplinas, as quais não participam aditivamente como meras fornecedoras de subsídios, mas cujos campos são, por sua vez, problematizados nesse cruzamento (SERRANI, 1990, p. 41).

A pesquisa estará totalmente embasada na perspectiva do Letramento Racial Crítico, que se dedica aos estudos sobre questões raciais e suas influências. Ao optar pela análise a partir Letramento Racial Crítico, não me refiro apenas à identidade negra, mas também à identidade branca, conforme afirma Ferreira (2015):

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, A. J. 2015, p. 36).

Dessa forma, entendo a importância de propiciar que às crianças negras se vejam representadas, ao proporcionar a elas histórias com personagens negras que sejam protagonistas e ainda que haja a valorização da Cultura Africana e Afro-Brasileira. A questão de identidade racial é um grande desafio que está colocado a professores e pesquisadores da educação, realmente preocupados em compreender a infância na sua diversidade: concepção de criança autônoma, que pensa, atua, explora e é capaz de modificar aquilo que está à sua volta. Não esquecendo da importância de explicar também as crianças brancas.

### **Análise do livro de literatura infantil**

Para minha pesquisa a literatura infantil com personagens negras protagonistas, torna-se um recurso indispensável na construção e na valorização da identidade étnico-racial pelas crianças no contexto escolar. Dessa forma, faço a análise de um livro de



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

literatura infantil para refletir sobre como esse livro, que traz personagens negras, representadas de forma positivadas, aborda a identidade de crianças negras.

Ressalto que não irei realizar uma análise literária, mas um momento de reflexão que considere necessário para perceber de que forma esse livro contribui para a identidade das crianças negras.

### QUADRO 1: GERAÇÃO DE TEMAS

PERGUNTA DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	TEMAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS
Como o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras?	Análise do livro – relação texto X ilustração.	1. Menina Negra Como Protagonista: 1.1 Personagem positivada/não estereotipada. 1.2 Personagem empoderada/ não subalternizada. 2. Valorização da cultura africana e afro-brasileira

Fonte: A autora

### **Análise do livro “O Mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira.**

Analisei o livro levando em conta os aspectos mais importantes, tanto do texto quanto das ilustrações, e sempre que possível relacionei com o referencial teórico apropriado, a fim de dar suporte para responder à pergunta da pesquisa.

O perfil de Tayó estampa a capa do livro, e chama a atenção o seu lindo cabelo crespo. Ao ser apresentada no livro, essa menina negra tem identidade e protagonismo, ocupa seu lugar no discurso, além de o seu nome sugerir um resgate da africanidade. Como professora compreendo que a utilização desse perfil negro na capa do livro, tem uma simbologia de resistência e de ressignificação do corpo negro. Tendo em vista que, de acordo com Santiago (2018), os corpos negros “[...] historicamente, são coisificados e vistos destituídos de sua condição humana. Seus corpos trazem, principalmente, rastros de exclusão, sofrimento, naturalização [...]” (SANTIAGO, 2015, p. 833).

No decorrer da história seus traços físicos, que muitas vezes são estereotipados, aqui são de forma poética, comparados da seguinte maneira: os olhos com o brilho das



estrelas, o nariz com uma pepita de ouro e o cabelo black power, que tem o maior destaque no livro, é colocado como algo bonito e desejável e seus penteados como uma grande diversão e muito bem mostrados através do carinho de sua mãe em elaborar esses penteados junto com a filha como se fosse um pacto de amor e de representatividade. Todo o cuidado com o cabelo crespo é uma maneira de incentivar a criança a valorizar sua identidade racial, pois conforme assegura Gomes (2003) “cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais”. (GOMES, 2003, p.8). Aqui, essa “linguagem” está retratando de forma positivada, ou seja, está valorizando a identidade racial negra.

### **Considerações finais**

Ao fazer a análise do livro citado, tenho condições de responder à primeira pergunta de pesquisa: Como o livro “O Mundo Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras? concluo que o livro “O Mundo Black Power de Tayó” aborda a questão da identidade de crianças negras de forma positivada, utiliza o fortalecimento da cultura africana e afro-brasileira e o cabelo black power como símbolo máximo da beleza negra e resgata todos os traços fenotípicos, regularmente desvalorizados, a um patamar de valorização e orgulho da raça negra

Constatai que nesse livro não há apenas uma personagem negra, concordo com Debus (2017) que o simples fato de ter uma menina negra no livro não garante “que esse discurso trará noções de pertencimento (afirmação de uma identidade)”, até porque segundo a autora, há na literatura infantil um discurso com padrões morais e pedagógicos “sem comprometimento com o estético, incapaz de despertar o leitor para o prazer do texto” (DEBUS, 2017, p. 76). Entretanto, o livro analisado foge desse modelo de caráter utilitário e traz à tona uma menina negra protagonista, de forma positivada, que exerce sua infância de forma plena, realizando seus direitos de criança, sonhando como qualquer outra criança de sua idade.

Em toda a análise do livro fica evidenciado que se trata de uma história que contempla o LRC, à medida que, tanto nas figuras como no texto do livro, não há espaço para a subalternidade da cultura africana e nem da personagem negra. O livro rompe com



# IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

a perspectiva eurocêntrica que há anos se propaga nas histórias infantis no contexto de nossas escolas.

### CRONOGRAMA2019/2020/2021

	Jan 2019	fev 2019	mar 2019	abr 2019	mai 2019	jun 2019	jul 2019	ago 2019	set 2019	out 2019	nov 2019	dez 2019	
<b>Atividades – 2019</b>													
Escrita do referencial teórico e metodologia		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
<b>Atividades – 2020</b>	fev 2020	mar 2020	abr 2020	mai 2020	jun 2020	jul 2020	ago 2020	set 2020	out 2020	nov 2020	dez 2020	fev 2021	Mar 2021
Geração de dados	x	x	x	x									
Análise dos dados				x	x	x	x	x	x	x			
qualificação								x				x	
defesa													x

### Referências

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 2014, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58134/R%20-%20D%20-%20CINTIA%20CARDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/141>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set./Out./Dez. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf)>. Acesso em: 2 mai. 2019.

GONÇALVES, P. et al. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 2 mai. 2019.

JOVINO, Ione Silva. Literatura Infante-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**, Salvador,



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, p. 181-221, 2006. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf\\_257.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. In: MÜLLER, TÂNIA M. P.; CARDOSO, LOURENÇO. **Branquitude**: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2014. p. 148-161.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/279676094\\_Toward\\_a\\_Critical\\_Race\\_Theory\\_of\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/279676094_Toward_a_Critical_Race_Theory_of_Education)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MILNER IV, H. Richard; HOWARD, Tyrone C. Counter-narrative as method: Race, policy and research for teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 16, n. 4, p. 536-561, 2013

MOREIRA, C. Branquitude é Branquidade? Uma revisão teórica da Aplicação dos Termos no Cenário Brasileiro. **Revista ABPN**, v. 6, n. 13, p. 73-87, mar./jun.2014.

MÜLLER, T. M.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Appris Editora; Livraria Eireli, 2018

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIZA, Edith. Brancos no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antonio. Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-126.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 59-90.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1118/418>>. Acesso em: 18 set. 2019.

SERRANI, Silvana Mabel. Transdisciplinariedade e discurso em Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 16 p. 39-45, jul./dez. 1990.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **A MORTE COMO ANTAGONISTA: A PERSONIFICAÇÃO E O UNIVERSO DA MORTE NAS OBRAS *AS PARCEIRAS* E *EXÍLIO*, DE LYA LUFT**

Taís Almeida de Camargo<sup>1</sup>

### **Introdução**

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Nele, farei um panorama do que pretendo concluir ao final da escrita da dissertação. A ideia geral para o presente resumo expandido surgiu após a leitura de duas obras da autora gaúcha Lya Luft: *As Parceiras* e *Exílio*. Em uma primeira leitura das referidas obras, é notável a presença da Morte<sup>2</sup> permeando as narrativas, levando-me a crer que tal tema é digno de uma certa notoriedade e requer uma análise para que não passe despercebido, dada sua importância.

Entretanto, em uma leitura mais profunda dessas obras, é possível perceber que a Morte é mais que somente uma temática: ela é um personagem; mas não qualquer personagem: ela é uma personagem antagonista.

Acredito ser possível defender essa ideia devido à relevância que a Morte apresenta em ambas as obras. Segundo Pinna (2006, p. 117), “personagens são (...) os elementos ativos de uma narrativa”, e analisando as obras de Luft, é possível perceber que a Morte passa de uma temática para uma personagem quando o seu papel na narrativa se torna extremamente ativo. A Morte não é mais somente uma peça passiva no enredo, não é a “morte física”, visto que ela, ainda segundo Pinna (2006, p. 180) “atua na trama definindo o destino das outras personagens”.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: tais.camargo.1998@gmail.com

<sup>2</sup> Utilizarei Morte com letra maiúscula antecipando a ideia dela como personagem.



À vista disso, afirmo que a Morte, além de personagem, é uma antagonista, pois como afirma Cardoso, citando Pinna “o antagonista de uma narrativa “pode ser uma pessoa, o destino, o ambiente, uma instituição ou qualquer outro elemento personificado ou personificável” (CARDOSO, 2001, p. 42 *apud* Pinna, 2006, p. 185). Em ambas as obras encontra-se fragmentos que aludem à personificação da Morte, e veremos esses fragmentos mais à frente.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, a temática da escrita feminina não será abordada, pois, apesar de ser algo que vem ganhando maior destaque atualmente, infelizmente considero que não se adequou aos propósitos de minha análise. Tal conclusão se baseia principalmente na leitura de uma entrevista da autora Lya Luft, em que ela é questionada sobre não assumir o teor feminista em suas obras, esclarecendo assim por que não utiliza a escrita como enfoque para a autoria feminina. Em suas palavras:

Quem disse que não assumo nada disso? E o que você diria que é assumir o feminismo? Escrever que os homens são vis, por exemplo? A sociedade injusta com as mulheres? Isso é o óbvio, já foi mais do que martelado. Talvez eu fale indiretamente nas minhas personagens, mas também escrevo homens sofridos e injustiçados. É que eu nunca penso em mim como mulher: sou uma pessoa. Um ser humano. Como tal, quero dignidade, respeito, liberdade, para mim e para todos, homens, mulheres, crianças, as raças todas. O feminismo teve seu papel importante, me parece que se esmaeceu, não sei, não me importa muito. Vejo cada vez mais mulheres com funções importantes e bem desempenhadas no mundo todo ou em grande parte dele: é a natural evolução das coisas e da sociedade, com ajuda da luta de muitas. Nunca recusei nada, nunca neguei nada, mas me parece até um pouco ultrapassado desfraldar hoje bandeira feminista. (LUFT, p. 326, 2011).

Compreendo o raciocínio de Luft, embora não comungue da mesma ideia, desse modo, resolvi não abordar esse tópico em minha pesquisa de mestrado e na dissertação.

Considerando esses fatos, a pesquisa aqui apresentada segue a linha da psicanálise, tentando entender a influência da morte na vida das pessoas e, conseqüentemente, na sociedade, através da literatura; levando em consideração que bebo da mesma fonte de Ariano Suassuna, a qual afirma que é através da literatura que entendemos o mundo, logo, é a partir da Morte na literatura que pretendo entender a Morte presente no dia a dia.



Dessa maneira, minha dissertação terá como desígnio averiguar e expor como se dá a figuração da temática da Morte e como suas implicações são abordadas nas obras luftianas que selecionei para esta pesquisa. Esse tópico é muito recorrente, principalmente nessas obras. No entanto, será analisada mais precisamente a ocorrência da morte nas vidas das protagonistas, observando a presença do “calvário feminino”, como sendo também uma Via Crucis, termo que, segundo Menezes (2019, p. 6), em seu artigo sobre a obra de Clarice Lispector, “remete à Paixão de Cristo, uma via sacra humana e feminina, na qual o corpo é o centro, em que cada texto mostra as estações de sofrimento e sacrifício do corpo que vem do mundo dos prazeres”.

No caso específico dos objetos analíticos, o objetivo de trazer esse conceito do calvário feminino para a discussão é mostrar toda a dor e sofrimento feminino que perpassam a vida das mulheres de Luft. Além disso, afirma Góis (2017, p. 6710) que “a escrita talvez seja a única forma de luto”, logo, é pela literatura que se dá esse processo de enlutamento pelo qual ambas as protagonistas – Anelise e Doutora – acabam por passar.

Outros aspectos importantes a serem analisados nas obras são a perda e a dor, ilustradas no enredo pelas falas e pensamentos das personagens, como também o papel simbólico dessa figuração da Morte em evidência nas obras literárias da referida autora. Essa personificação da Morte será tratada com certa importância, considerando que ela é uma personagem nas duas obras e que isso move toda a trama da narrativa.

Neste breve trabalho, apresentarei somente a noção geral da pesquisa que será realizada. Sendo assim, em um primeiro momento, farei uma contextualização sobre a autora, seu estilo literário e suas obras; em seguida trarei alguns aspectos da relação entre o homem e a morte e, em um terceiro tópico, apresentarei uma aproximação entre literatura e morte. Por fim analisaremos as citações encontradas nas duas obras e que fazem referência à Morte personificada e como antagonista.

Para bem fazê-lo, será empregada a metodologia qualitativa, baseando-se nas duas obras em questão, além de uma fundamentação psicanalítica. Ademais, serão utilizados como subsídio para as análises os seguintes teóricos: Carvalho, Góis, Lira, Melo, Pinna, entre outros. A partir desta pesquisa, pretendo compreender como é exposta a simbologia da Morte e qual é a sua influência em seus aspectos, tanto físicos quanto psicológicos, além de compreender qual a sua relevância nas obras literárias de Lya Luft.



#### **Lya Luft: trilhando suas narrativas**

Lya Fett Luft (Santa Cruz do Sul RS, 1938). Romancista, cronista, ensaísta, poeta e tradutora. Em 1958 muda-se para Porto Alegre, forma-se em pedagogia em 1960, e em letras em 1962, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Casa-se com o linguista Celso Pedro Luft (1921 - 1995) em 1963, e dele se separa em 1985. Nesse ano, muda-se para o Rio de Janeiro, e passa a viver com o psicanalista e poeta Hélio Pellegrino (1924 - 1988), que morre três anos depois. Volta para Porto Alegre e retoma seu casamento com Luft, até a morte dele, em 1995. É premiada em 1962 no Concurso Estadual de Poesias do Instituto Estadual do Livro - IEL com os poemas Canções de Limiar, publicados dois anos mais tarde. Seu primeiro romance, *As Parceiras*, é lançado em 1980. Torna-se conhecida em âmbito nacional com o sucesso do livro de ensaios *Perdas e Ganhos*, de 2003, o que a leva a tornar-se colunista da revista semanal *Veja*. Sua obra, que em geral contempla mulheres como personagens principais, aborda temas como problemas familiares, medo, culpa, loucura, morte e transgressões<sup>3</sup>.

Após mais de 50 anos de carreira literária, Lya é reconhecida por público e crítica por sua luta contra os estereótipos sociais. Entretanto, afirma que não escreve exclusivamente sobre as mulheres, mas sobre tudo o que a assombra.

#### ***As Parceiras e Exílio*: Breve passeio pelas narrativas**

Farei, agora, uma breve contextualização sobre as obras. A obra *As parceiras*, retrata a história de Anelise, que volta ao Chalé da família que costumava frequentar na infância para tentar resolver a vida, “se é que ainda há o que resolver” (LUFT, 2008, p. 15). O livro é dividido em sete partes, sendo elas os dias da semana, começando no domingo e finalizando no sábado. Anelise passa a semana lembrando toda a dor e o sofrimento que teve em sua vida e na vida das mulheres de sua família: “eu achava que esses problemas só a mim diziam respeito, só eu sofria tanto. Com o tempo, aprendi que todas trazíamos a sua marca.” (LUFT, 2008, p. 18)

---

<sup>3</sup> Biografia em: LYA Luft. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa370574/lya-luft>>. Acesso em: 10 de Nov. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7



Ao final, depois de todo um autoconhecimento adquirido, Anelise encontra a paz na *veranista* que passa todos os dias caminhando ao longe na praia.

A obra *Exílio* não é diferente, a protagonista Doutora busca exilar-se na Casa Vermelha, onde tenta, a todo custo, compreender qual o sentido de tudo. “Estava tão ansiosa com o futuro e ferida pelo passado” (LUFT, 2005, p. 14) que faz da Casa Vermelha uma válvula de escape, entretanto, a memória não permite essa fuga. Doutora anseia por sua nova vida ao lado de Antônio, mas o seu passado prende-a às dores e perdas vividas, dificultando seus passos em direção à cura mental.

As narrativas fluem como memória, sendo a lembrança compreendida como um local de libertação das amarras e sofrimentos. O Chalé, a Casa Vermelha e as lembranças de Anelise e de Doutora, são lugares de memória, mas não são lembranças quaisquer, são recordações de dor e perda, e assim poderíamos chamar esses locais – Chalé, Casa Vermelha e mente/lembranças – de cemitério particular das personagens. Segundo Muniz (2006, p. 161), “o cemitério é a terra dos antepassados, local onde passado e presente se chocam, onde as memórias afloram e as lágrimas correm: é o campo das orações”, e é exatamente o que compreendemos nas obras: os lugares – físicos e mentais – tornam-se cemitérios para as protagonistas e as ideias de lembranças relacionadas com as vidas das personagens ilustram esse choque entre passado e presente.

Logo, em uma pesquisa mais avançada, buscarei trazer aspectos que ratifiquem esses lugares como cemitérios implícitos.

### **A relação do homem com a morte**

É evidente o receio que a humanidade tem da morte. Busca-se, a todo custo, fugir dessa realidade inescapável, mas por que tem-se tanto medo da morte? Poderíamos dizer, assim como algumas religiões, que o medo da morte se relaciona com o medo do Inferno, entretanto isso ainda não responderia à questão, levando em conta que, segundo os preceitos religiosos, só as pessoas más irão para o Inferno.

Deixando essas afirmações para um outro momento, retornemos à ideia inicial. De acordo com Muniz (2006, p. 164) “a morte não se reduz à destruição”, ela é um fator natural na existência dos seres vivos. O autor ainda afirma que “estudar a morte é estudar a história do homem, pois ela é tão antiga quanto o próprio homem. Temos sempre sua percepção,



mas não temos certeza do que de fato ela é, do que nos espera. A reflexão sobre a morte é também sobre a vida” bem como “morte e vida coexistem em seu mundo” (MUNIZ, 2006, p. 167). Sendo assim, talvez possamos dizer que ao compreendermos a morte deixaremos de lado o medo e começaremos a aceitá-la.

### **A relação entre literatura e morte**

A morte na literatura também é um assunto antigo. Segundo Silva (2013, p. 871) “o problema de conviver com a morte insere-se de forma cada vez mais significativa em nosso cotidiano, daí a pertinência do seu estudo em diversos aspectos sociais e culturais, nomeadamente o literário” e, levando em consideração que é pela literatura que entendemos diversas questões, nada mais justo que compreender a morte pela literatura. É evidente, também, que a literatura em questão é ficção, mas o pacto ficcional<sup>4</sup> nos auxilia nessa espécie de resignificação, uma vez que ficção não é realidade, mas aquilo que poderia ser realidade.

Conforme Góis, para o leitor é interessante compreender

a tentativa de transpor para uma narrativa a experiência de morte e luto, a escrita como possibilidade, a criação de novos modos de escrever o luto, abdicando de qualquer resquício de crença em formas puras para o “literário” e assumindo a expansão de sistemas semióticos diversos na construção do romance. (GÓIS, 2017, p. 6711).

Dessa forma, muitas vezes, ao compreender o texto literário, acabamos por compreender a realidade em que vivemos, colocando de lado essa aparente face tirana da morte e entendendo que ela é antagonista da nossa própria vida, pois tudo o que fazemos ou deixamos de fazer tem relação com ela.

### **A Morte nas obras *As Parceiras* e *Exílio***

A Morte permeia toda a narrativa dessas obras, pois é por causa da dor das perdas que as personagens se exilam na Casa Vermelha e no Chalé e recorrem à memória em busca de respostas e autoconhecimento. Muniz (2006, p. 164) afirma que “ao se trabalhar com a

---

<sup>4</sup> Segundo o Glossário Ceale, “Pacto ficcional é o acordo que se estabelece entre leitor e texto, no sentido de não se questionar o estatuto fantasioso de uma obra”.



morte, trabalha-se, sobretudo com a memória. (...) a ida ao cemitério é um exercício de autoconhecimento, de busca de sua própria identidade”, e isso torna-se evidente nas obras: as personagens buscam sua subjetividade e, conseqüentemente, a partir de suas singularidades, nos auxiliam a compreender a pluralidade.

Sobre a definição de antagonista, Pinna afirma que:

por se opor ao protagonista, o antagonista é o principal componente da estória a gerar o conflito que impulsiona o enredo em direção a sua conclusão. Como bem colocou Cardoso, uma má fortuna, (...) um ambiente hostil, (...) ou até mesmo elementos da natureza (...) podem desempenhar na estória um papel antagônico ao protagonista. (PINNA, 2006, p. 186).

Dessa forma, tratarei a Morte como antagonista, como ilustram as citações a seguir. Na obra *As parceiras*, a Morte é vista como uma bruxa: “não gostava quando Adélia falava na morte, era como se a **velha bruxa** estivesse à espreita para levar embora aquela que eu amava” (LUFT, 2008, p. 20, grifo meu). Aqui, podemos notar a personificação da Morte em forma de bruxa.

Na obra *Exílio*, percebemos também a personificação da morte, como se pode notar na citação seguinte: “e o inquieto focinho da ratazana **Morte** farejando águas podres, carnes culpadas, e aquele exausto coração” (LUFT, 2005, p. 89, grifo meu). À Morte, agora citada com letra maiúscula, foram dadas características animais, como de uma ratazana, além de transmitir a ideia de personificação através do substantivo próprio – **Morte**.

### Considerações finais

Aqui faço somente uma abordagem geral do que considero um resumo do trabalho em andamento. A breve apresentação seguirá, quiçá, outros caminhos mais aprofundados, mas, no momento, considero que a Morte envolve toda a trama não só das narrativas, mas das nossas vidas, e, segundo Muniz (2006, p. 160), “esquecemos de refletir sobre a vida e negamos a morte, talvez seja por isso que sofremos tanto”. Logo, o objetivo desta pesquisa será dialogar com a ideia da aceitação da condição da Morte, pois

a morte faz o homem lembrar que as capacidades humanas em relação ao universo natural são limitadas (...) [e] um dos aspectos mais marcantes da morte é o impacto emocional que ela causa nos sobreviventes. Amar seres



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

que já não existem é arrancá-los do nada e criar em nós mesmos essa segunda existência” (MUNIZ, 2006, p. 160).

Percebe-se que a morte ainda é vista como um tabu, e que a visão possibilitada por esta pesquisa, tanto das obras literárias quanto das teóricas, nos permitem alcançar uma outra perspectiva.

### Referências

Biografia em: LYA Luft. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa370574/lya-luft>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GÓIS, Edma de. **Narrativas da morte: o que pode a literatura?** p. 6707- 6713, 2017. Disponível em: <[https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017\\_1522243509.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522243509.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2019.

LUFT, Lya. **As parceiras**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Lya Luft [Entrevista concedida a] Iara Barroca. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 29, p. 315-327, 2. sem. 2011.

\_\_\_\_\_. **Exílio**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MENEZES, Taís Aparecida Moreira de. **As personagens femininas e a sexualidade retratadas no livro A Via Crucis do corpo, de Clarice Lispector**, 2019 (no prelo).

MUNIZ, Pedro Henrique. **O estudo da morte e suas representações socioculturais, simbólicas e espaciais**. p. 159-169. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/variascientia/article/view/1520>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PACTO FICCIONAL. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/pacto-ficcional#:~:text=Portanto%2C%20pacto%20ficcional%20%C3%A9%20o,estatuto%20fantasioso%20de%20uma%20obra.>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PINNA, Daniel Moreira de Sousa. As personagens. In: **Animadas Personagens Brasileiras**. A linguagem visual das personagens do cinema de animação contemporâneo brasileiro. Rio de Janeiro: PUC, 2006. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9582/9582\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9582/9582_1.PDF)>. Acesso em: 7 abr. 2020.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

SILVA, Gabriela Farias da. **Fabulae moriendi**: a ficcionalização da morte em quatro romances da literatura contemporânea portuguesa. 2013, 209 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6775>>. Acesso em: 8 set. 2020.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **QUESTÕES DE GÊNERO EM "AS ALEGRIAS DA MATERNIDADE" DE BUCHI EMECHETA**

Tamires Dias Mendes Carmo<sup>1</sup>

### **Introdução**

A motivação para realizar esta pesquisa foi a descoberta do intrigante mundo descrito nas Literaturas Africanas. Na graduação, participei da iniciação científica com a análise do conto "Entrada no céu", do moçambicano Mia Couto. Então, li três livros da nigeriana Chimamanda Adichie, ao saber que ela seria curadora do mês na TAG Experiências Literárias<sup>2</sup>, assinei e recebi o primeiro livro de Buchi Emecheta publicado em terras brasileiras. Mais tarde, a editora Dublinense publicou outras três obras, das quais pude ler "Cidadã de segunda classe". Apesar de seu trabalho somente ser traduzido para o português recentemente, a autora possui mais de vinte romances publicados.

Florence Onyebuchi Emecheta, mais conhecida como Buchi Emecheta, nasceu em 21 de julho de 1944 na cidade de Lagos, Nigéria e faleceu em Londres, Inglaterra em 25 de janeiro de 2017. O tema de seus romances giram em torno da representação autêntica da mulher nigeriana e africana, tanto na África como em outras partes do mundo e a luta diária dessas mulheres para sobreviver na sociedade patriarcal nos períodos pré-colonial, colonial e pós-colonial. A maioria da sua ficção tem foco nas formas de opressão criadas pela sociedade (sexual, racial e colonial), com base na sua experiência como mulher negra, mãe solo e imigrante na Inglaterra a mulher.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ione da Silva Jovino. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: tamifild@gmail.com.

<sup>2</sup> Clube de assinatura de livros.



Sua escrita é fluida e direta, 'As alegrias da maternidade' é daqueles livros que você termina a leitura e fica pensando em várias questões, e algumas, são como levar um soco no estômago. Nós, mulheres, passamos por situações onde o machismo e o patriarcado tentam nos diminuir e nos calar. Mas como isto influencia o modo de vida de mulheres em outros lugares do mundo? Quando vivem sob outras condições, tentando sobreviver à pobreza e à fome? Quando seu valor é estabelecido pela quantidade de filhos que tem? Onde a tradição impõe a maternidade e a mãe passa por situações extremas para cuidar dos filhos? E também, quais são os impactos causados na identidade quando sai de seu vilarejo para morar em uma cidade colonizada? Estas são algumas questões que pretendemos responder por meio do romance de Emecheta.

### **Objetivos e metodologia**

A pesquisa em desenvolvimento propõe analisar a obra "As alegrias da maternidade" da escritora nigeriana Buchi Emecheta, envolvendo questões de gênero e as consequências da opressão do sistema patriarcal nativo e colonial, e também decorrentes desse período, a pobreza, conflito de identidade, violência doméstica, a situação das mulheres e um despertar do pensamento feminista. Para tal, o estudo será realizado na obra a partir da experiência vivida pelos personagens.

Os objetivos específicos englobam: a) identificar as formas de opressão colonial e tradicional vividas pelas personagens mulheres da cultura igbo; b) descrever algumas teorias feministas africanas e porque se distanciam das teorias ocidentais; c) verificar o lugar/ representação da mulher nas sociedades tradicionais e estratégias que utilizam para sobreviver em face às dificuldades que enfrentam e; d) apontar de que forma a cultura tradicional igbo é afetada pelo colonialismo.

A metodologia será com abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica com a leitura e análise da obra. Em cada capítulo buscamos integrar os objetivos em questão, o aporte teórico e suas respectivas análises, sob o contexto histórico do período colonial e pós-colonial na Nigéria retratado na obra pelos personagens. Compreendendo a relevância desta dentro dos campos da História e Literatura, a presente dissertação visa contribuir com estudos de mulheres, feministas e pós-coloniais.



### Desenvolvimento

Para as discussões propostas nos objetivos, o trabalho será organizado da seguinte maneira. O primeiro capítulo busca apontar como surgiram as literaturas pós-coloniais, assim como as teorias desenvolvidas para seu estudo, o uso da língua inglesa nas literaturas africanas, o contexto histórico da Nigéria e como tais questões são apresentadas em "As alegrias da maternidade". Para a construção desta seção, utilizamos as reflexões de Bonnici (2012), Ashcroft et al. (2002) e McLeod (2010), Fanon (2008), Althusser (1980) e Dove (1998).

No segundo capítulo, trazemos algumas teorias feministas africanas reunidas na obra de Arndt (2002), com as seguintes estudiosas, Mohanty (1991), Oyewumi (2001), Steady (1981), Ogundipe-Leslie (1994), Hudson-Weems (1990), Acholonu (1995), Walker (1983), Ogunyemi (1985) e Nnaemeka (2004). Dentre essas, apontamos algumas diferenças entre o feminismo ocidental e africano.

E no terceiro e último capítulo, no que diz respeito a cultura tradicional igbo, trazemos discussões pertinentes ao romance, para explanar como a autora aborda as questões culturais em meio ao contexto colonial e pós-colonial, para tal, utilizaremos embasamento teórico de Amadiume (1987).

### Análises iniciais

A ideologia, assim como a interpelação - esta sendo o modo como o sujeito internaliza os valores dominantes e vem a aceitar ideias como suas -, se perpetua por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, que segundo Althusser (1980), são instituições de âmbito religioso, escolar, político, entre outros. Portanto, a ideologia atribui uma função ao indivíduo e este o aceita como apropriado e verdadeiro, é desta maneira que o discurso colonial obteve êxito, os colonizadores se sentiam importantes e nobres, ao fazer com que as pessoas agissem conforme seus caprichos em troca de benefícios materiais e sentimento de reconhecimento e valor.

No romance de Emecheta, podemos evidenciar como a ideologia afeta a população local. Nnaife, marido de Nnu Ego estava prestes a receber a notícia que os padrões voltariam para a Inglaterra, ao chamá-lo, a sra. Meers pronunciava seu nome de forma errônea, mas ele já não se importava mais porque como ela não fazia parte de seu povo



não teria como saber, entretanto, quando a situação se inverte, no caso dele pronunciar o "Meers" diferente, se desculpa por ser só um negro que não sabe de tudo, e que "[...]. Era um dos africanos que, naquela época, haviam ficado tão habituados a ouvir que eram burros que começaram a acreditar nas próprias imperfeições." (EMECHETA, 2017, p. 120). Fanon (2008) explica que esse é um dos efeitos psicológicos da colonização no sujeito, e que a desumanização dos negros foi implantada de forma organizada e racional.

Com relação à educação na cidade colonizada de Lagos, os meninos tinham prioridade nos estudos e as meninas eram ensinadas desde cedo sobre as suas responsabilidades como futuras esposas. As filhas de Nnu Ego reclamam de ter que buscar lenha para a mãe vender, enquanto os meninos vão à escola. "Mas vocês são meninas! Eles são meninos. Vocês precisam vender para que eles cheguem a uma boa posição na vida e tenham condições de tomar conta da família." (EMECHETA, 2017, p. 244).

Este trecho evidencia o porque a educação das meninas é desvalorizada. Na cultura igbo, se espera que os filhos homens tomem conta de toda a família e de seus pais, para que estes tenham conforto na velhice, e como dar estudo aos filhos era um investimento caro, não era viável educar as mulheres pelo fato de que se casariam e deixariam a família e que de acordo com Egboh (1973), o resultado era a desigualdade em grau de escolaridade entre homens e mulheres, o acesso à educação ocidental aumentava ainda mais a posição superior que os homens tinham em relação às mulheres.

### Considerações finais

A dissertação se encontra em fase de desenvolvimento, a reflexão, amadurecimento de ideias e aprofundamento dos conceitos teóricos serão realizados com as contribuições vindas deste seminário e da banca de qualificação, que acontecerá em dezembro. Espero que ao término da escrita, possamos evidenciar a relevância de ler mulheres, negras e feministas.

### Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AMADIUME, Ifi. **Male Daughters, Female Husbands: Gender and Sex in an African Society**. London: Zed, 1987.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

ARNDT, Susan. **The Dynamics of African Feminism: Defining and Classifying African Feminist Literatures.** Trenton: Africa World Press, 2002.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, H. **The Empire Writes Back: theory and practice in post-colonial literatures.** 2. ed. London: Routledge, 2002.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura.** Maringá: EdUEM, 2012.

DOVE, Nah. **African Womanism: An Afrocentric Theory.** *Journal of Black Studies*, vol. 28, n. 5, 1998, p. 515–539. Disponível em: [www.jstor.org/stable/2784792](http://www.jstor.org/stable/2784792). Acesso em: 03 mar. 2020.

EGBOH, E.O. The Place of Women in the Ibo Society of South-Eastern Nigeria, from the Earliest Times to the Present. **Civilisations**, v. 23/24, n. 3/4, p. 305–316, 1973/1974. Disponível em: [www.jstor.org/stable/41229521](http://www.jstor.org/stable/41229521). Acesso em: 18 set. 2019.

EMECHETA, Buchi. **As alegrias da maternidade.** Porto Alegre: Dublinense, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MCLEOD, John. **Beginning Postcolonialism.** Manchester: Manchester University Press, 2010.



# SETEDI

**IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **MAURA LOPES CANÇADO E NELLIE BLY: NARRATIVAS NO HOSPÍCIO**

Vitoria Alessandra Azevedo<sup>1</sup>

### **Introdução**

Neste resumo pretende-se analisar as obras da brasileira Maura Lopes Cançado, *Hospício é Deus* (1965) e da jornalista estadunidense Nellie Bly, *10 Dias em um Hospício* (1887), uma vez que elas abordam o mesmo assunto, entretanto, foram publicadas em anos e países diferentes, porém, mesmo assim possuem muitas semelhanças.

Também terá um breve histórico da psiquiatria no Brasil para que se possa analisar os relatos das duas mulheres levando em consideração a época em que foram publicadas. Para realizar esta análise, foram usados diversos livros e artigos, como, por exemplo *História da Loucura* (2008), de Michel Foucault e *Breve histórico da psiquiatria no Brasil* (2007), de Sá Junior.

### **Historiografia dos hospitais psiquiátricos no Brasil**

Em 1830, os doentes mentais, ou os “alienados” como eram chamados na época, eram vistos comumente vagando sozinhos pelas ruas do Rio de Janeiro. Segundo a pesquisa de Rodrigo de Oliveira Andrade (2018), essas pessoas eram recolhidas pelas enfermarias da Santa Casa de Misericórdia ou pela cadeia pública, que por sua vez não lhes permitia deixá-los sair de lá com vida em razão dos maus-tratos que eles recebiam, como ficarem presos em quartos pequenos e sujos, além de estarem acorrentados.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vitoria\_alessandra@hotmail.com



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Como o estado em que os doentes se encontravam era muito precário, a Academia Imperial de Medicina e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro decidiram criar campanhas para a criação de um estabelecimento de tratamento digno para essas pessoas. Dessa forma criou-se o Hospício de Alienados Pedro II, o primeiro hospital psiquiátrico do Brasil, que segundo Sá Junior (2007) obteve este nome em comemoração à maioridade do Imperador e era também chamado de “Palácio dos Loucos”, que apesar de ser o edifício mais suntuoso da época, em seu interior viviam pessoas na miséria. Apesar disso, os doentes mentais foram tratados por médicos especializados apenas no começo do século XX e funcionava de acordo com as ideias dos médicos franceses Philippe Pinel e Jean-Étienne Esquirol, que acreditavam que o isolamento, o controle e a vigilância afastaria o doente da loucura.

Segundo o historiador Ewerton Moura da Silva, citado por Andrade (2018), “a alienação era para os psiquiatras da época a manifestação das afeições morais, sendo as paixões da alma consideradas a causa da loucura”. Por esse motivo, se o indivíduo manifestava excesso de sentimentos, os médicos acreditavam que eles deveriam ser regulados através da razão de modos físicos e morais, que incluíam as camisas de força e banhos com água gelada.

O Hospital Pedro II foi construído para atender pouco mais de cem pacientes de acordo com uma pesquisa feita pelo Arquivo Nacional. No entanto, como a notícia de que o Hospício havia sido concluído, muitas pessoas tiveram conhecimento dele e por isso tornou-se habitual o envio de doentes ao Rio de Janeiro. Contudo, segundo Gonçalves e Edler (2009), eles não eram deixados no Hospital e sim vagando “pela cidade na esperança de que fossem recolhidos pela polícia e levados ao hospício, onde eram recebidos como indigentes”. Entretanto, os policiais, de acordo com Andrade (2018), não sabiam a função que o Hospício apresentava e quem deveria ser internado lá. Sendo assim “eram recolhidos todos aqueles que, na visão das autoridades da época, perturbassem a ordem da cidade, o que incluía epiléticos e bêbados”. Como consequência, no ano de 1862 o hospital já havia recolhido 400 pessoas. Devido a superlotação, um dos médicos, Manoel José Barbosa, pediu para que o hospício fosse fechado para novos pacientes, além de insistir que fosse construído um abrigo para os inválidos, que eram a maioria das pessoas que viviam lá.



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Em 1890, o Hospício Pedro II passou-se a chamar Hospital Nacional dos Alienados e desvinculou-se da Santa Casa, por isso o trabalho das irmãs de caridade foi suspenso. Treze anos depois, quem começou a dirigir a instituição foi o médico Juliano Moreira, que foi um dos primeiros brasileiros a propagar os ideais de Sigmund Freud. Graças a este médico baiano que a psiquiatria foi conhecida como uma especialidade médica no Brasil. Além disso, foi a partir da administração de Moreira que a camisa de força e as grades de ferro das janelas foram abolidas. Junto de seu aluno Ulysses Pernambucano, eles instituíram “um serviço aberto para tratamento em regime de pensão livre, [...] um sistema de educação especial e um serviço de saúde mental” (SÁ JUNIOR, 2007). Entretanto, em 1944 o hospital já não possuía condições de tratar seus pacientes, por esse motivo os doentes foram realocados para a colônia de Jacarepaguá e o antigo hospício foi doado para a Universidade do Brasil, que agora é a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Apesar de haver sido desativado, o Hospício Pedro II fez com que outros hospitais como ele fossem criados no país inteiro, como o Hospício de Alienados de Olinda (1864), o Hospício Provisório de Alienados de Belém (1873), o Asilo de Alienados São João de Deus na Bahia (1874), o Hospício de Alienados São Pedro no Rio Grande do Sul (1884), entre outros. O problema é que naquela época a psiquiatria ainda não era consolidada como uma especialidade médica, por isso haviam muitas divergências no tratamento aplicado nos pacientes, sobretudo no Hospício Provisório de Alienados de São Paulo, que por ser administrado pela Santa Casa não acolhia os loucos. Somente em 1896, este hospital passou a ser dirigido pelo médico Francisco Franco da Rocha, que junto a Juliano Moreira, foi um dos primeiros brasileiros a especializar-se na área da psiquiatria e iniciou uma campanha para que fossem construídos asilos modernos, que segundo Andrade (2018), foi motivada por “recomendações apresentadas e discutidas durante o Congresso Internacional de Alienistas de 1889 em Paris, França, acerca da criação de colônias agrícolas anexas aos manicômios”, já que o objetivo era que o trabalho agrícola servisse como uma forma de terapia para os pacientes.

Em contrapartida, sabe-se que o intuito deste projeto era prevenir o contato do enfermo com a civilização, uma vez que se acreditava que o convívio com outras pessoas era a causa das perturbações mentais. Como afirma Venâncio (2011),



## IV SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

a ideia do trabalho como tratamento para a alienação mental, também proposta pelo alienismo, ancorava-se na crença de que era possível a aproximação com a loucura, já que sua natureza alienada não deixava de conservar, em algum nível, o ser de razão o que, por consequência, tornava-a passível de cura. Produzia-se assim a noção de um indivíduo alienado em relação a si mesmo, mas que mantinha um núcleo são, razoável e por isso era passível de ser alcançável por outrem: o alienista. (GAUCHET, SWAIN, 1980, p. 85).

Contudo, ao passo do tempo, este método foi designado apenas aos doentes considerados incuráveis, pois os mantinha ocupados e o dinheiro ganho poderia ser usado para o seu próprio sustento, como relata Sacristán (2005), citada por Venâncio. Sendo assim, as colônias agrícolas continuaram a ser recomendadas no tratamento de alienados e por essa razão surgiu o “Hospital-Colônia”. Em 1924 fundou-se a Colônia Juliano Moreira na zona rural de Jacarepaguá no Rio de Janeiro, com o objetivo de resolver os problemas nas outras colônias da Ilha do Governador e no final dos anos 30 ela foi sendo convertida em um hospital-colônia e, apesar de todos os contratemplos, o plano para expandir as atividades agrícolas e o tratamento heterofamiliar estavam dando certo: “uma pequena casa para instalar o moinho de fubá e a serra para lenha, casas para empregados, cocheiras, galinheiros e um pequeno engenho de cana para fornecer caldo aos doentes trabalhadores” (Brasil, 1926, p.154).

No entanto, tudo piorou com a descoberta dos fármacos psicotrópicos que poderiam enfrentar as doenças mentais, visto que o que deveria ser algo positivo acabou por fazer com que os doentes mentais virassem objeto de lucro para os empresários, uma vez que segundo Sá Júnior (2007) junto da “penicilina, que tratava efetivamente a sífilis, acrescentaram-se os neurolépticos e os antidepressivos, que transformavam os portadores das grandes psicoses em pacientes ambulatoriais”. Dessa forma houve uma tentativa de ambulatorizar o tratamento, porém este método foi muito criticado por segregar o doente.

Somente após a derrocada da ditadura é que a ABP, Associação Brasileira de Psiquiatria, que foi fundada em 1966 criou um Projeto de Lei

para estabelecer o que seria um Estatuto do Enfermo Psiquiátrico, que previa a desospitalização progressiva, à medida que fossem instalados serviços de cuidados primários (nas unidades sanitárias), secundários (nas policlínicas e hospitais gerais) e terciários (hospitais especializados e centros de habilitação e reabilitação), todos integrados na rede geral de



assistência médica e social (integração que se considerava essencial para prevenir a discriminação e a exclusão). (SÁ JUNIOR, 2007)

### ***Hospício é Deus***

O livro *Hospício é Deus – Diário I* (1965), é dividido em duas partes. A primeira narra a vida da autora até a entrada no Hospital do Engenho de Dentro na Zona Norte do Rio de Janeiro, entre o fim de 1959 e o início de 1960. Já a segunda parte é contada em forma de diário. Portanto, sua narrativa se trata da sua infância e adolescência no interior de Minas e, em seguida, ela aborda sua vida no Rio de Janeiro. Dessa forma, podemos notar que Maura viveu, até sua morte, entrando e saindo de hospitais psiquiátricos.

### **A loucura**

Como a escritora mineira passou muito tempo de sua vida internada em hospitais psiquiátricos, a loucura é um tema recorrente em seu texto. Tanto em seus contos, mas principalmente no seu livro *Hospício é Deus* (1965), como é possível perceber no trecho a seguir:

Estar no hospício não significa ser superior. O doente, ainda preso ao mundo de onde não saiu completamente, tratado com brutalidade, desrespeito, maldade mesmo, reage. Tenta agarrar-se ao mundo de onde não saiu completamente. Apega-se a seus antigos valores, dos quais não se libertou tranquilo. Principalmente teme: a característica do doente mental é o medo (não o medo das guardas, dos médicos. O medo de se perder de todo antes de se encontrar). Considero um noviciado, depois do que provas perdem a razão de ser. Quem consegue corromper dona Auda? (Não creio que venha a me tornar louca. Sou demais pequena e covarde. Mesmo, não possuo muita paciência e o noviciado é longo.) (Ou serei noviça há muito tempo?). (CANÇADO, 1979, p. 29).

Outro ponto que podemos ressaltar em relação à loucura é que Maura por vezes não se considerava louca, mesmo ela tendo se internado num hospício. Para provar isso, a autora se comparava às outras internas, assim como no trecho acima em que ela menciona a dona Auda. Inclusive, acaba escrevendo um conto sobre esta colega intitulado “Introdução a Alda”. Deste modo, podemos notar que, ainda que ela não se ache louca, Maura nunca deixa de pensar nas outras pessoas que estão internadas lá, especialmente quando acontece alguma agressão a alguma de suas colegas.



No entanto, não é possível falar sobre loucura e não citar Michel Foucault. Em seu livro *História da Loucura* (2008), o autor francês comenta que assim como as pessoas que sofriam com lepra e doenças venéreas, o louco também era vítima da exclusão da sociedade, o que na verdade não mudou muito em relação aos dias de hoje.

Consequentemente, quem possuía qualquer rótulo não poderia obter uma vida normal, pois já não mais possuiria uma identidade, somente um estigma que carregaria até o fim de sua vida. Exatamente o que acontece com Maura, visto que antes mesmo de ser internada em uma clínica psiquiátrica ela já era marcada por ser divorciada e mãe solteira muito jovem. Chegou a ser expulsa de várias pensões quando descobriam esse fato sobre sua vida. Entretanto, a mineira sofreu mais por ser taxada de louca, uma vez que lhe negavam emprego por não lhe darem credibilidade.

### **Escrita como denúncia**

Um fator que se destaca na obra de Cançado é as diversas denúncias que a escritora relata em seu diário. Inúmeras agressões, castigos e casos de negligência feitos pelos médicos, enfermeiras e guardas em relação às internas no hospício são denunciados por Maura. Por ser uma das pacientes mais lúcidas da clínica ela tinha consciência do que acontecia ali não era correto e desejava um pouco mais de dignidade para ela e suas companheiras.

Maura também declara que ela é apenas “um número a mais” no hospital e que à noite todas as pacientes são “contadas como se deve fazer com os criminosos nos Presídios”. Por isso, ela pretendia escrever um livro e denunciar estes maus-tratos. Como é possível ler no seguinte trecho de seu diário:

Se me tornar escritora, até mesmo jornalista, contarei honestamente o que é um hospital de alienados. Propalam uma série de mentiras sobre estes hospitais: que o tratamento é bom, tudo se tem feito para minorar o sofrimento dos doentes. E eu digo: É MENTIRA. Os medidos permanecem apenas algumas horas por dia nos hospitais, e dentro dos consultórios. Jamais visitam os refeitórios. Jamais visitam os pátios. O médico aceita, por princípio, o que qualquer guarda afirma. Se é fácil desmentir um psicopata, torna-se difícil provar que ele tem razão. Em prejuízo de um considerado “não psicopata”. Que é um caso a estudar: as guardas deste hospital são quase todas loucas. Ou oligofrênicas. (CANÇADO, 1979, p. 51-52).



Contudo, o que mais se destaca em Maura é a sua preocupação com as outras pacientes, principalmente com as que tinham mais dificuldades que ela.

### **Dez dias em um hospício**

*Dez dias em um Hospício* (Ten Days in a Mad House) é o terrível relato da jornalista Elizabeth Cochran, que foi publicado primeiramente em 1887, no jornal New York World sob o pseudônimo de Nellie Bly. Devido ao seu enorme sucesso na época, Bly resolveu lançar sua história em um livro. Entretanto, a obra só obteve a sua publicação no Brasil no ano de 2020, pela editora Wish, com a tradução de Karine Ribeiro.

Neste relato, a jornalista se faz passar por uma pessoa que precisava de tratamento psiquiátrico para conseguir entrar no Hospício da Ilha Blackwell, localizado em Nova York, e assim saber como era a realidade das pacientes internadas neste hospital, já que se sabia que lá as internas eram muito maltratadas. Por outro lado, Bly tinha

um desejo de ser convencida de que as mais desamparadas criaturas de Deus, os insanos, eram tratadas com gentileza e decência. Considerava exagerada ou fictícias as muitas histórias que havia lido sobre abuso nessas instituições, mas ainda tinha o desejo latente de saber a verdade (BLY, 2020, p. 15).

Dessa forma, ela faz um acordo com o editor do jornal que trabalhava e decide passar dez dias neste lugar, então quando o prazo acabasse ele mandaria alguém buscá-la. No entanto, Nellie tinha muito medo de não conseguir enganar os médicos, entretanto, ela só se finge de louca até conseguir ser levada ao hospital psiquiátrico, depois disso ela passa a agir normalmente, afirmando que “quanto mais falava e agia como sã, mais louca todos pensavam” que ela era e, por isso, não a deixavam ir embora (BLY, 2020, p. 17).

Sendo assim, em seu livro, Bly faz diversas queixas à instituição, principalmente em relação aos maus-tratos das enfermeiras para com as pacientes, a comida ruim e o frio congelante, já que o aquecedor quase nunca era ligado. Além disso, a jornalista tinha certeza de que a maioria das mulheres internadas lá não haviam sido diagnosticadas corretamente, visto que as mesmas perguntas eram feitas para as pacientes e, apesar das respostas serem diferentes, o diagnóstico era sempre o mesmo, que o caso delas era sem solução. Portanto, ela decide que “tentaria de todos os modos fazer minha missão



beneficiar minhas irmãs sofredoras. Eu mostraria como elas são internadas sem um julgamento justo” (BLY, 2020, p. 79).

Bly sempre reclamava das enfermeiras para os médicos, e apesar de ser ameaçada pelas denúncias, ela continuava fazendo as reclamações dos maus-tratos, assim como da comida ruim e do frio. Entretanto, ela quase não obtinha êxito, já que na maioria das vezes os médicos não prestavam atenção ou diziam que era uma “fantasia” da mente dela. Como podemos ver no trecho a seguir:

Existem dezesseis médicos nesta ilha e, exceto dois, nunca os vi prestar atenção às pacientes. Como um médico pode julgar a sanidade de uma mulher apenas oferecendo um bom-dia e se recusando a ouvir seus pedidos de libertação? Até as doentes sabem que é inútil dizer alguma coisa, pois a resposta será que é a imaginação delas. (BLY, 2020, p. 137-138).

As pacientes tomavam banho somente uma vez por semana, sendo o único momento em que viam sabão.

No dia do banho, a banheira é enchida com água e as pacientes são lavadas, uma após a outra, sem troca. Isso é feito até a água ficar realmente turva e, em seguida, permitem que ela escorra e a banheira seja reabastecida sem ser lavada. As mesmas toalhas são usadas em todas as mulheres, tanto nas com erupções quanto nas que não as têm. (BLY, 2020, p. 127).

Quando o artigo foi publicado no jornal, logo as coisas foram mudadas no hospital. Graças ao trabalho de Bly, o comitê de verbas forneceu U\$ 1.000.000,00 a mais em benefício dos pacientes psiquiátricos.

### **Considerações finais**

Diante de tudo o que foi mencionado a respeito das declarações de Maura Lopes Cançado e Nellie Bly, em seus respectivos livros, podemos notar que, apesar das duas autoras serem de países e anos diferentes, os seus testemunhos se assemelham muito, mesmo estando separadas por quase um século, visto que a estadunidense faleceu sete anos antes da brasileira nascer. Por essa razão, podemos perceber o atraso do Brasil em relação aos hospitais psiquiátricos.



Além disso, as duas mulheres possuíam objetivos parecidos, que era o de fazer uma denúncia do tratamento que recebiam dos hospitais em que estavam internadas. Maura lutava tanto por seus direitos, como o de suas companheiras, uma vez que ela, diferente de Nellie, realmente precisava dos cuidados médicos. No entanto, mesmo com Bly sabendo que um dia iria embora dali, ela sempre teve empatia por suas companheiras.

Sendo assim, podemos concluir que essas duas mulheres foram muito corajosas, principalmente considerando a época em que viveram, para denunciar tais atos. Também, é possível afirmar, que graças a elas os pacientes psiquiátricos foram vistos com outros olhos e obtiveram melhores tratamentos.

### Referências

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Aos loucos o hospício. **Revista Pesquisa FAPESP**, ed. 263, jan. 2018. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/aos-loucos-o-hospicio/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BLY, Nellie. **Dez dias em um hospício**. Tradução de Karine Ribeiro. São Caetano do Sul: Wish, 2020.

CANÇADO, Maura Lopes. **Hospício é Deus: Diário I** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SÁ JUNIOR, Luiz Salvador de Miranda. Breve histórico da psiquiatria no Brasil: do período colonial à atualidade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 156-158, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rprs/v29n2/v29n2a05>>. Acesso em: outubro de 2020.

VENANCIO, Ana Teresa A. Da colônia agrícola ao hospital-colônia: configurações para a assistência psiquiátrica no Brasil na primeira metade do século XX. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, dez. 2011, p. 35-52.