

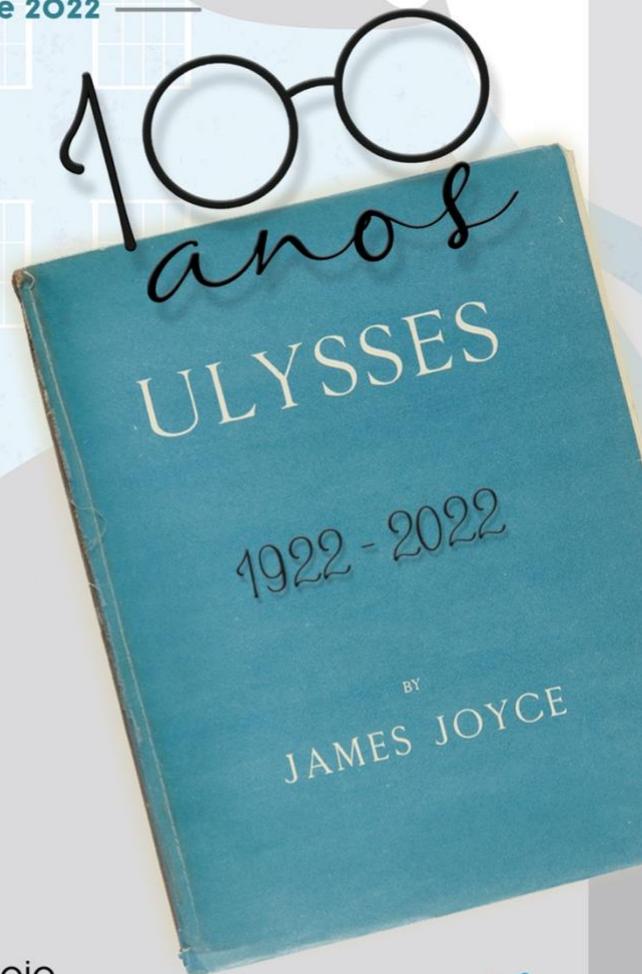


SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS



Realização



Apoio





SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

— 12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022 —

CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

Organização
Jhony Skeika

ISSN
2596-1616

<https://ppgeluepg.wixsite.com/setedi>

Realização



Apoio



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

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

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação:
Jhony Adelio Skeika

Organização:
Jhony Adelio Skeika

S471 Seminário de Teses e Dissertações - SETEDI: (6: 2022, Ponta Grossa-PR);
Cadernos de resumos expandidos do VI Seminário de Teses e Dissertações: 100 anos de Ulysses 1922-2002 de James Joyce, 12 a 14 de dezembro de 2022. Jhony Skeika. (Org.). Brasília: CAPES; Ponta Grossa: UEPG/PROPESP/ PPGEL, 2022.

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

1. Formação acadêmica – estudos da linguagem. 2. Produção acadêmica –pós-graduação. 3. Formação - pesquisador. 4. Ulysses – 100 anos – James Joyce. 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



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

COMISSÃO ORGANIZADORA DO SETEDI 2022

Diego Gomes do Valle (UEPG)
Lincoln Felipe Freitas (UEPG)
Márcia Cristina do Carmo (UEPG)
Marly Catarina Soares (UEPG)
Silmara de Paula Araújo (UEPG)

COMITÊ CIENTÍFICO

Linha de pesquisa: Estudos Literários

Daniel de Oliveira Gomes
Eunice de Moraes
Evanir Pavloski
Fábio Augusto Steyer
Keli Cristina Pacheco
Marly Catarina Soares
Rosana Apolonia Harmuch
Silvana Oliveira

Linha de pesquisa: Estudos Linguísticos

Aparecida de Jesus Ferreira
Clóris Porto Torquato
Letícia Fraga
Ligia Paula Couto
Lucimar Araújo Braga
Márcia Cristina do Carmo
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Sebastião Lourenço dos Santos
Valeska Gracioso Carlos

COMISSÃO DISCENTE

Alexandre Kuaray
Aline Rodrigues Neves
Bruna Caroline Machado do Nascimento
Clara do Prado Patrício
Fátima Ruvinski Kuzma
Felipe Coelho
Fernanda Cristina da Silva Oro Ghiberto
Francieli de Ramos
Gabriela Moreira dos Santos Simões
Igor Antonio Barreto
Ingrid Ribeiro Olanda Bonifacio
Jéssica Lauber



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

Jorge Paulo dos Santos
Kamyla Ferraz Leal
Leonardo Sinckiewicz Carrera Guisantes
Lincoln Felipe Freitas
Luis Gabriel Silva Ferreira
Meriliane de Lima
Miriã Noeliza Vieira
Mônica Alves da Silva
Noemi de Oliveira
Priscila Vaz
Regina Aparecida Kosi dos Santos
Ro Freitas
Roseli Vaz de Almeida
Sandi Patrícia Possebam
Sandra Augusto Silva
Silmara de Paula Araújo
Silvia Catarina Bocardo Justus
Tayná Maria Coelho Bugai
Vanessa Giroldo
Yohana Gonçalves Bonfim

PROJETO GRÁFICO E IDENTIDADE VISUAL

Jhony Skeika

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Coordenação

Evanir Pavloski

Vice-coordenação

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Secretária

Vilma Barbato Geremias

UEPG central, sala 102 - Bloco B
Praça Santos Andrade, n. 1, Centro
Ponta Grossa - PR
CEP 84010-790

Fone: (42) 3220-3321

E-mail: ppgel@uepg.br / setedi.ppgel@uepg.br



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

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 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 internacionais) 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 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, divulgando as pesquisas realizadas nos 12 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 2022 também propõe que os/as professores/as e alunos/as da UEPG dialoguem com a comunidade externa, principalmente, pesquisadores/as internacionais e



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior, estabelecendo intercâmbio de informações e experiências entre os diversos sujeitos que constroem o conhecimento científico na comunidade acadêmica, nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O VI SETEDI, que ocorre em dezembro de 2022, é um evento remoto (apenas as palestras/mesa-redonda acontecerão presencialmente) gratuito e 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.

Nesta sexta edição, em função do centenário da *Ulysses*, de James Joyce, o VI SETEDI registra e homenageia a odisseia de Bloom reconhecendo que a obra ainda se mostra linguisticamente relevante, enigmática e absurdamente atual. Aquele 16 de junho de 1904 parece conter todos os dias; aquela Dublin é símbolo de qualquer lugar; a linguagem é babelicamente todas e nenhuma. Somente uma obra de arte total, no dizer de Hermann Broch, resiste e persiste um centenário mantendo-se com o frescor original.

A COMISSÃO ORGANIZADORA



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

SUMÁRIO

UMA VIA DE MÃO DUPLA: COMO FORMAR FUTUROS PROFESSORES QUE CONSIGAM TRABALHAR COM O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA TEORIA E NA PRÁTICA EM SALA DE AULA? Adriely Alberty	11
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E AVENIDAS IDENTITÁRIAS INTERSECCIONADAS A PARTIR DAS QUESTÕES DE RAÇA, DE GÊNERO, E DE CLASSE SOCIAL, NO CONTEXTO DE LÍNGUA ESPANHOLA Aline Rodrigues Neves	17
A ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA: INSERÇÃO DO ARTIVISMO NA ESCOLA PÚBLICA COMO PRÁTICA DECOLONIAL Álvaro Franco da Fonseca Jr.	25
REFLEXÕES E PRÁTICAS ESTUDANTIS NA EXTENSÃO EM LETRAS NA UEPG: POSSIBILIDADES PARA A CURRICULARIZAÇÃO Clara do Prado Patricio.....	32
LITERATURA NEGRA-BRASILEIRA DO ENCANTAMENTO: ANCESTRALIDADE E TRADIÇÃO Fabiely da Silva Barbosa	39
KANGA AÇU – IARU YÊ. LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA: SALTOS DE LINGUAGEM E COSMOPERCEÇÃO INDÍGENA DA VIDA Felipe Coelho	47
RACISMO NA ARGENTINA: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA Fernanda Cristina da Silva Oro Ghiberto	53
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: RELATO DE PROFESSORES Francieli de Ramos	60
A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE VIÁVEL NA PESQUISA LGBT Igor Antonio Barreto.....	69



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

LAURA MAKABRESKU E FLORBELA ESPANCA: O CORPO MORTO EM LENTES E POESIA	
Indianara Priscila dos Santos.....	77
TODA LÍNGUA CONFESSARÁ	
Ingrid Ribeiro Olanda Bonifacio.....	85
O “ETERNO FEMININO” EM ANNE DE GREEN GABLES	
Jéssica Lauber.....	92
ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARCERIA ENTRE UEPG E PREFEITURA DE PONTA GROSSA	
Jorge Paulo dos Santos.....	101
LITERATURA FANTÁSTICA E TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO: UMA LEITURA DE JULIO CORTÁZAR	
Kamyla Ferraz Leal.....	110
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE BIXAS PRETAS ORIUNDAS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS NA CIDADE DE PONTA GROSSA	
Kelvin Tadeu Russi Colc.....	116
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA: LETRAMENTOS OBRIGATÓRIOS E ESPERADOS	
Larissa de Medeiros.....	124
PÍCARAS E QUENGAS: CONSTRUCTOS SOCIAIS DA MULHER NORDESTINA EM ARIANO SUASSUNA	
Leonardo Sinckiewicz Carrera Guisantes.....	131
UMA MIRADA NO ABISMO: AS FRONTEIRAS DA REPRESENTAÇÃO E A CRIAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA EM MURILO RUBIÃO E MAURITS CORNELIS ESCHER	
Lincoln Felipe Freitas.....	139
LITERATURA E JORNALISMO UM ESTUDO DOCUMENTAL DA GAZETA DE NOTÍCIAS (RJ) ENTRE OS ANOS 1890 e 1910	
Luana Pihurski Florentino.....	149
O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS: CAMINHOS LABIRÍNTICOS	
Luis Gabriel Silva Ferreira.....	157
A REPRESENTAÇÃO DO SER MULHER PRESENTE NA CARTILHA CAMINHO SUAVE	
Miriã Noeliza Vieira.....	165



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA E ANTI-SEXISTA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL Noemi de Oliveira.....	171
A TEORIA DA POLIDEZ E A TEORIA DA RELEVÂNCIA NA INTERPRETAÇÃO DE TROCADILHOS Sandi Patricia Possebam.....	178
O EXÍLIO E OUTROS DESLOCAMENTOS NA CONFIGURAÇÃO DO TRÁGICO RADICAL DE BERNARDO CARVALHO EM <i>O FILHO DA MÃE</i> (2009): UMA NARRATIVA SOBRE MULHERES E A (NÃO)MATERNIDADE COMO RUÍNA Sandra Augusto Silva	186
A ESCUTA NO PROCESSO DE REESCRITA TEXTUAL: O MOVIMENTO DO SUJEITO DE INTERPRETADO À INTÉRPRETE DO SEU TEXTO Silmara de Paula Araújo.....	194
AQUISIÇÃO DE ESCRITA: RESSIGNIFICAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA ESCRITA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES Tainá Rainele Siqueira Cordeiro	201
ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DO ROTACISMO NO INTERIOR PAULISTA Tayná Maria Coelho Bugai	206
POLÍTICOS TWITTEIROS: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DOS POLÍTICOS NA REDE SOCIAL TWITTER Vanessa Giroldo Vieira.....	216
O CONTO DA AIA E OS TESTAMENTOS: DA REPRESSÃO AO LEGADO DOS RELATOS DE OFFRED E TIA LYDIA Yohana Gonçalves Bonfim	222



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

UMA VIA DE MÃO DUPLA: COMO FORMAR FUTUROS PROFESSORES QUE CONSIGAM TRABALHAR COM O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA TEORIA E NA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

Adriely Alberty¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos

Introdução

Neste trabalho pretende-se mostrar o andamento da pesquisa do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O tema da pesquisa é o Preconceito Linguístico, buscando investigar como esse tema vem sendo trabalhado nos cursos de Graduação em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O tema Preconceito Linguístico vem sendo discutido há décadas nas universidades. O tabu do “falar corretamente” parece ter sido superado, no entanto, ainda vemos ocorrer o preconceito em muitos casos, através da variedade linguística que a pessoa está falando. Na sala de aula, muitas vezes ainda é trabalhada de forma hegemônica a norma considerada padrão, os professores privilegiam o ensino da gramática tradicional e deixam de lado as outras variações linguísticas existentes no Brasil.

Em outras palavras, na teoria percebem-se discussões acerca do preconceito linguístico nas salas de aula dos cursos de graduação em Letras de nosso país, no entanto, na hora de botar as discussões em prática, no ensino de língua portuguesa, o espectro do preconceito linguístico aparece, de forma explícita e também de forma implícita, pois apenas o fato de um professor de língua portuguesa trabalhar em sala de aula com a norma dita padrão, deixando

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: aarga90@hotmail.com



de lado as outras variantes linguísticas é uma forma de exclusão da língua real dos falantes, caracterizando assim, o preconceito linguístico.

Esta pesquisa procura investigar o fenômeno chamado variação linguística presente nas disciplinas de Língua Portuguesa na UEPG e no cotidiano dos alunos, com o intuito de esclarecer alguns conceitos históricos acerca da língua, que vêm sendo refletidos na educação e muitas vezes pouco falados ou deixados em segundo plano. É possível também analisar complexidades e apontar algumas posturas que os docentes deveriam ou devem adotar com relação ao ensino, no que se refere à língua. Segundo Bagno: O compromisso do educador é, antes, com a formação do aluno, com o desenvolvimento de suas capacidades tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de uso crítico da língua. E à medida que a língua e linguagem são partes indissociáveis de nossa forma de ser e de viver, da história individual e coletiva de todos nós, a educação linguística não pode deixar de ocupar-se do maior número possível de suas facetas, em especial aquelas mais envolvidas na vida social (BAGNO, 2007, p. 15).

Através da pesquisa pretende-se conscientizar os acadêmicos da importância de conhecer outras variedades linguísticas existentes e a importância da valorização e respeito para com essas variantes; analisar quais discussões acerca da língua vêm sendo abordadas a respeito da formação de professores, tendo em vista que o sucesso da base curricular depende da formação do professor.

Uma das dificuldades relacionadas ao combate do preconceito linguístico é a falta de informação e de uma formação adequada dos professores. Por isso, se faz necessário urgentemente implantar políticas educacionais transformadoras que visem esclarecer a professores e alunos essa problemática. Deste modo, corroboramos com as ideias de Bagno que afirma que: "Para construir uma sociedade tolerante com as diferenças é preciso exigir que as diversidades nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas!" (BAGNO, 1998, p. 139).

Objetivos

O objetivo principal da pesquisa é identificar como o tema Preconceito Linguístico é abordado pelos professores nas aulas de Linguística do Curso de Letras da UEPG, fazendo uma reflexão crítica sobre a multiplicidade de variações linguísticas e preconceitos linguísticos



existentes no processo educacional. Essa reflexão crítica será desempenhada através de revisão bibliográfica e questionário.

Com base no objetivo mencionado acima, busca-se uma reflexão crítica sobre a multiplicidade de variações linguísticas e preconceitos linguísticos existentes no processo educacional, essa reflexão crítica será desempenhada através da revisão bibliográfica e questionário; além disso, procura-se realizar um levantamento relacionado ao ensino da língua que está sendo aplicado para os alunos, procurando descobrir se o tema Preconceito Linguístico está sendo abordado nas aulas de graduação; também pretende-se fazer uma pesquisa bibliográfica referente à formação de docentes e informações e também conhecimentos sobre as diversidades linguísticas existentes, enfrentando esses desafios nas escolas.

Metodologia

A metodologia principal para realização da pesquisa é a realização do estudo na revisão bibliográfica. Essa pesquisa qualitativa tem o intuito de buscar conceitos, definições e características dos objetos de estudo: O preconceito linguístico e as multiplicidades de variações linguísticas existentes no Brasil; fazer uma reflexão crítica levando em conta o respeito e valorização atribuídos ao preconceito linguístico; em seguida se fará uma análise a partir do questionário, confrontando os estudos pesquisados, formulando a importância de ensinar variação linguística e preconceito linguístico na formação de professores; posteriormente será feito um levantamento de dados evidenciando o que os teóricos consideram de extrema importância para formação de professores.

Desenvolvimento

Esta análise procura demonstrar a necessidade de reflexão e crítica ao ensinar língua. Os professores precisam tomar algumas mudanças de atitudes para que haja um combate do preconceito linguístico. Este trabalho é fundamental para o combate a discriminação linguística e primordial para a competência comunicativa dos acadêmicos. Após as reflexões de cunho histórico a fluidez da língua no tempo, se faz necessário explicitar algumas propostas que a



educação linguística moderna sustenta, quando se trata do ensino da língua. Segundo Marcos Bagno:

Da parte do professor em geral, do professor de línguas em particular, essa mudança de atitude deve refletir-se na não-aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura crítica em relação ao seu próprio objeto de trabalho. Do ponto de vista teórico, esta nova postura pode ser simbolizada numa simples troca de sílabas. Em vez de refletir alguma coisa, o professor deveria refletir sobre ela. Diante da velha doutrina gramatical normativa, o professor não deveria limitar-se a transmiti-la tal e qual ela se encontra compendiada nos manuais gramaticais ou nos livros didáticos (BAGNO, 2009, p. 141).

Com isso depreende-se que é importante tomar consciência da existência das variedades linguísticas, valorizar e respeitar os diversos falares que permeiam o mundo acadêmico e do valor histórico que carrega. Assim, a universidade permite condições para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar com competência comunicativa na escola e na sociedade como um todo.

É importante verificar o ponto de vista dos discentes sobre o assunto, afinal eles estudam para se tornarem futuros professores. Segundo Marinho (2010) é preciso investigar como a problemática do preconceito linguístico está sendo trabalhada em sala de aula, pois há:

[...] necessidade de fornecer elementos que permitam a discussão e a reflexão da prática pedagógica do docente de Letras no Ensino Superior. Nesse sentido, torna-se imprescindível investigar a maneira como o assunto é tratado no ensino superior e as razões pelas quais os discentes não podem introduzir na sala de aula (de Ensino Fundamental e Médio) o conteúdo adquirido nas aulas de graduação (MARINHO, 2010, p. 10).

De fato, é muito pouco trabalhado o tema preconceito linguístico nas aulas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso decorre por que o professor não estudou sobre o assunto durante sua Graduação? Devido a essa e outras questões, procuraremos discutir como o tema preconceito linguístico é trabalhado nos cursos de Graduação de Letras.

Nesse cenário, é importante que nas aulas de língua nas universidades, os docentes busquem trabalhar a norma culta com os alunos, mas o professor também precisa falar sobre variação linguística, mostrar aos alunos outros tipos de variedades opostas as variantes mais prestigiadas. A partir do que foi mencionado, o docente não pode apresentar ao aluno apenas a norma culta da língua portuguesa. Segundo Silva e Botassini (2015):



Embora se reconheça a existência de várias normas linguísticas, na escola, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a ênfase ainda recai sobre a norma culta. Com isso, muitas vezes, o professor acaba privilegiando uma abordagem pedagógica ainda centrada na prescrição gramatical, deixando a variação linguística em segundo plano, ou dando-lhe um tratamento “estigmatizado”. (SILVA; BOTASSINI, 2015, p. 65).

Tendo em vista a citação acima, é preciso que o docente deixe claro para o aluno que nossa linguagem é plural, que a diversidade linguística no Brasil é muito grande, por isso existem variedades da língua que não se aproximam da norma culta, mas que devem ser respeitadas. Afinal, “todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não padrão), o que, em última análise, significa que todas as práticas discursivas devem ter seu valor na escola” (NEVES, 2003, p. 94).

Apenas com uma boa formação acadêmica, o aluno, futuro profissional docente, estará preparado para ensinar língua portuguesa com qualidade, pluralidade, criticidade e sem preconceitos. Faraco salienta que é necessária “uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica e as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 182).

O professor precisa ensinar o aluno a língua portuguesa, sem deixar de lado o contexto e a realidade desse aluno, assim ficará mais fácil para o aluno assimilar a concepção de língua portuguesa heterogênea e plural em detrimento a antiga visão de língua homogênea.

Considerações finais

Concluo que esta pesquisa é de grande importância para o avanço do conhecimento para que os professores tomem consciência, valorizem diversidade linguística e mostrem aos seus alunos que as variedades linguísticas utilizadas em situações menos favorecidas são tão válidas quanto as demais, e que podem sim ser usadas por eles de acordo com o contexto da fala.

Com este estudo gostaríamos de levar à reflexão a formação de professores e ações pedagógicas que priorizem um ensino inovador e não mais tradicionalista, que adotem métodos de ensino que possam convergir os diferentes falares e que o educador possa



trabalhar essas variedades da língua de forma dinâmica, integrando o aluno de forma a valorizar e respeitar as diferentes variações.

A língua muitas vezes torna-se um veículo de preconceito e exclusão. Quando apontamos o erro na fala do outro reforçamos a desigualdade social. Devemos salientar que o professor deve com certeza ensinar a norma culta, pois o aluno precisa dominar outras variedades linguísticas, visto que ele já possui um conhecimento prévio da língua quando chega à universidade, mas precisa aprender a adequar o uso da língua a diferentes situações de interação social (GÖRSKI; COELHO, 2009). Assim, não havendo razões para discriminação que se apropriam de dialetos considerados “não-padrão”.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 48ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Editorial, 2008.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de Gramática. **Work. Pap. Linguist.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan./jun., 2009.

MARINHO, M. U. P. **O Preconceito Linguístico na Faculdade de Letras**: um estudo de Caso. 2010, 58f. Monografia (Instituto a Vez do Mestre) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, F. B.; BOTASSINI, J. O. M. Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o Ensino de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 2, p. 61-85, jul./dez. 2015.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E AVENIDAS IDENTITÁRIAS INTERSECCIONADAS A PARTIR DAS QUESTÕES DE RAÇA, DE GÊNERO, E DE CLASSE SOCIAL, NO CONTEXTO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Aline Rodrigues Neves¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos

Introdução

No ano de 2018, recém formada no curso de Letras Português/Espanhol, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), senti o desejo e vontade de me inscrever na disciplina isolada como Aluna Especial do curso do Mestrado (PPGEL), para a disciplina da professora Aparecida Ferreira de Jesus, de tema “Formação de professores, identidade profissional e letramento racial”. Com isso, a partir das discussões, leituras e debates que fazíamos, cada vez mais me sentia encantada pelas temáticas abordadas, mas o que realmente me encantei foram as narrativas autobiográficas.

Dentro desse tema, torna-se perceptível enxergar diferentes maneiras de abordar nas aulas de língua espanhola, debates e discussões de temáticas que gerem reflexões e transformem a sala de aula em um ambiente de respeito naquilo que o sujeito se autodetermina, a sua vivência, a sua ideologia, a suas características físicas e corporais, entre outros aspectos. Pois, se compreende que “as identidades não são fixas, não são biológicas, mas são construídas socialmente, historicamente, discursiva e performativamente se tornando instáveis” (FERREIRA; SENE, 2018, p. 292), ou seja, viabiliza a sincronização de conhecimentos entre ambas as partes.

Atualmente, temas que abordam a interseccionalidade de gênero, raça, sexualidade e de classe social vem sendo cada vez mais discutidas e debatidas em diversos grupos sociais,

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: alinneneves779@gmail.com



ecoando em ambientes que faltam priorizar a voz de sujeitos que se sentem reprimidos ao demonstrar sua opinião ou até mesmo dizer o que sente dentro do ambiente escolar, familiar, laboral e religioso. Por conseguinte, a temática interseccional está atrelada a compreensão da linguagem expressiva, seja através da oralidade ou da escrita das narrativas autobiográficas, na qual propicia (re)verberar ou (re)memorar experiências silenciadas pelos sujeitos.

Perguntas da pesquisa

1. Como as reflexões com relação às identidades sociais de raça interseccionadas com gênero e classe social interferem na percepção de estudantes?
2. Como são compreendidas as identidades de raça interseccionadas com gênero e classe social encontradas nas narrativas autobiográficas de estudantes no contexto de Língua Espanhola?
3. Qual é a visão da/o professor/a com relação às identidades sociais de raça interseccionadas com gênero e classe social?

Referencial teórico

Ao abordar a conceituação de interseccionalidade, preconizei observar a originalidade do termo. Segundo Akotirene (2019), na década de 80 começaram as pesquisas engajadas por Kimberlé Crenshaw, a partir da escrita do artigo *Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina de anti-discriminação, teoria feminista e política anti-racista*, publicado em 1989, em que buscou a sistematização da argumentatividade das mulheres negras, abrangendo a emergência de situações na qual sofrem com a desigualdade e discriminação, em poder de fala performáticos a partir do processo histórico, entre marcas que partem de uma compreensão ancestral, analítica e epistemológica. Dessa forma Crenshaw (1989), ressaltava a preocupação de lutar por mudanças politicamente discriminatórias, que reforçavam atos de falas e discursivamente extremamente preconceituosos e racistas perante as mulheres negras, mostrando que a problemática interseccional estava prevalecendo acerca da diáspora.



De acordo com Akotirene (2019, p. 16), o termo interseccionalidade abrange como a autora mesmo ressalta a pluralidade de avenidas identitárias², que promovem de antemão o cruzamento de temáticas importantes a serem discutidas dentro de grupos considerados excludentes socialmente, diante de falas ou ações que causam efeito discriminatório, preconceituoso, racista e opressivo:

O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não poderemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. Tais mulheres depositam confiança na oferta analítica da interseccionalidade, preparada por suas intelectuais além de, sucessivamente, oferecerem no espaço público o alimento político para os Outros, proporcionando o fluxo entre teoria, metodologia e prática aos acidentados durante a colisão, amparando-os intelectualmente na própria avenida do acidente. Apesar de abordagens eurocêntricas por vezes chegarem na contramão para dar socorro epistemológico, ignorando o contexto do acidente e causando, por consequência, mais fluxos no cruzamento de raça, gênero e classe. É o modismo acadêmico da interseccionalidade! (AKOTIRENE, 2019, p. 16).

Dessa maneira, a interseccionalidade adentra sob preceitos que buscam desmistificar a colocação de mulheres negras, se passando como coitadas, ocorrendo a repressão a questão de gênero, raça e sexualidade, na qual “permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos” (AKOTIRENE, 2019, p. 24), perpassando a luta de causas sociais, a fim de minimizar as dores e sofrimentos ocasionados por sujeitos em situação de poder.

Nesse sentido, além da historicidade interseccionada adentrada em fatores de lutas e movimentos sociais, considera o contexto em que os sujeitos se inserem em nossa contemporaneidade. Constantemente os indivíduos percorrem ou fazem parte de diversos grupos em que se socializam e interagem. Por isso, a interseccionalidade cruza por essas avenidas identitárias, principalmente no ambiente escolar em que ocorre a internalização e formação caracterizada no “ser” recorrente de atitudes, conceitos, características, ações, personalidade, em que carrega desde o seu nascimento até a sua fase adulta. Com base nessas afirmativas, o professor não será apenas o mero transmissor do conhecimento e nem

² Termo cunhado pela autora Carla Akotirene.



o formador dos sujeitos como objetos para o mercado de trabalho, isto é, promoverá a abertura para novas possibilidades de compreensão de si mesmo para participar de uma sociedade equitativa e transformadora sob a perspectiva interseccional.

A compreensão sobre interseccionalidade é de suma importância, para que possibilite a emergência de entender sobre questões de raça, de gênero e de classe social. Contudo, Ribeiro (2018) constata em sua obra *Quem tem medo do feminismo negro?* que a partir de experiências percebeu que as vozes do racismo e do preconceito são cada vez mais recorrentes, através da observação de contextos diferentes que outros indivíduos estão inseridos, em que mostra a legitimação da construção e formação identitárias. A partir disso, é perceptível que toda e qualquer experiência se torna (inter)conectável e entrelaçadas a legitimação da convivência cotidiana e social, ou seja, “que as pessoas têm identidades sociais múltiplas socialmente” (MOITA LOPES, 2002, p. 36), porém, essa multiplicidade se emana através de situações recorrentes de atitudes e ações que poderão ser construtivas ou destrutivas.

Nesse viés, ao refletir sobre questões de raça, Ferreira (2015, p. 129) menciona que:

A questão da identidade social de raça é imprescindível que seja discutida nos cursos de formação de professoras/es para que, assim, as/os professoras/es em formação tenham uma percepção mais apurada sobre a sua própria identidade racial, bem como, acerca das identidades do contexto social em que os mesmos interagem dentro ou fora do ambiente escolar. (FERREIRA, 2015, p. 129).

Por isso, compreender que as identidades raciais precisam ser revistas a partir do contexto histórico, visando levar em consideração marcas e discursos existentes sobre a temática da negritude, na qual lutavam e prosseguem lutando contra o racismo e o preconceito instaurados pelas instâncias de poder. Portanto, reconhecer que pessoas brancas ainda se sobressaem sobre pessoas negras é algo que se sucede, ou seja, perpassa nas “práticas sociais, homens negros e mulheres negras ainda são construídos como sujeitos sociais perigosos, inferiores, aptos para exercer funções cujo o nível de escolaridade não seja elevado [...]” (MELO, 2015, p. 165). Nesse sentido, o ambiente escolar aonde encontramos uma diversidade repleta de conceitos, historicidade e cargas discursivas demarcadas pela convivência social diária e constante, evidenciam o fator da exclusão e da diferença entre os sujeitos, que envaidecem seu ego em causar atos opressivos e agressivos de um para outrem.



No âmbito das identidades de gênero, Sene (2017) retrata que as questões de gênero e raça estão imbricadas, isto é, a sociedade estipula um padrão a ser seguido de como o homem e a mulher devem ser e se portar, ou seja, há características e atitudes do ser menino e do ser menina, abstendo-se realmente daquilo que os sujeitos são e se determinam ser aos outros. Se acredita que as relações familiares estabelecidas entre a família e a criança, jovem ou adolescente são moldadas pelas bases da religiosidade e pelas tradições passadas entre os pais e filhos, que são replicadas socialmente. Para autora, fica explícito que “gênero é associado ao sexo biológico, para definir como as mulheres e os homens devem se desenvolver ao longo de suas vidas” (SENE, 2017, p. 35), em que socialmente é estabelecido pela biologia e pela religião, e assim acaba se tornando regra instaurada.

Sobre a questão de classe social, é vista para alguns autores como epistemológica e que através dela é considerada “um bem cultural de um indivíduo em relação as suas atitudes e práticas” (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 81), na qual repercutem na constituição das identidades sociais, emergidas culturalmente entrelaçadas as relações econômicas e de poder que regem a sociedade, prevalecendo o domínio do sistema cultural nas esferas hierárquicas. Segundo Dias e Mastrella-de-Andrade (2015), as identidades sociais legitimam a desigualdade, sob a perspectiva da aquisição de bens materiais, aquisição de uma língua (em específico o inglês por ser a língua de primeiro mundo e a mais requisitada em termos de oportunidade), por isso que o grande desafio é, “como extensão, salientamos que privilégios, diferenças e desigualdades econômicas e sociais também se relacionam com as dificuldades de acesso ao processo de aprendizagem de línguas”. (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 83). Com isso, a falta de oportunidades se faz resultante na sociedade e acaba emergindo nas instâncias escolares, sendo totalmente questionada pelas/os estudantes.

Metodologia

Abordarei sobre os processos metodológicos visando o detalhamento desta pesquisa. Destaco alguns referenciais teóricos como: Bortoni-Ricardo (2008), Celani (2005), Couto; Da Silva Jovino; Esteche; De Lara (2012), Flick (2008; 2009), Gil (1987), Marconi; Lakatos (2003), Moita Lopes (2002, 2009, 2009), Norton; Early (2015), Souza (2006), Telles (2002).



Por conseguinte, para a efetivação da pesquisa, com o propósito de contribuição ao lugar selecionado para aplicar este trabalho, que foi aplicada no final de fevereiro para início de março de 2022, a aplicação das narrativas autobiográficas, entrevista com a/o professor/a e questionários para as/os estudantes do Ensino Médio, da turma do 2º ano B, em uma determinada Escola Estadual, no Município de Ponta Grossa. Ao término dessa pesquisa, deixarei essa dissertação de Mestrado acessível, a fim de que todos os indivíduos que compõem o ambiente escolar possam usufruir dos conteúdos aqui apresentados. Acredito que todas essas contribuições auxiliaram em um novo repensar sobre questões interseccionadas sobre raça, gênero e classe social, não somente no contexto de língua espanhola, mas para que esses temas se perpetuem e abram novas discussões para as demais disciplinas, tornando o ambiente escolar um local de escuta e respeito entre todos.

Considerações finais

Resgatando a primeira pergunta de pesquisa: Como as reflexões com relação às identidades sociais de raça interseccionadas com gênero e classe social interferem na percepção de estudantes?, foi perceptível que as/os estudantes são determinados em responder as perguntas sobre raça, gênero e classe social, porém, ainda existem muitas dúvidas que pairam sobre a que raça pertencem, pois há uma associação entre a carteirinha de vacinação e o que consta na certidão de nascimento, o que acaba ocasionando uma certa indecisão sobre o que responder sobre a sua racialização. Isso acaba dificultando enxergar como referenciar a sua cor por exemplo, em alguns vestibulares e concursos que não há opções de determinação de raça e de gênero. De acordo com Teixeira de Freitas (2020, p. 3) “um dos principais motivos da evasão na escola pública é justamente porque os alunos, em sua maioria negros, não conseguem se reconhecer nem se identificar com os conteúdos que são ensinados”, o que acaba acarretando em fatores futuros como a aceitação social em variados contextos e o desconhecimento do Letramento Racial Crítico como ferramenta de apoio para evitar que o racismo ocorra em determinadas situações.

Referente a segunda pergunta de pesquisa: Como são compreendidas as de identidades de raça interseccionadas com gênero e classe social encontradas nas narrativas autobiográficas de estudantes no contexto de Língua Espanhola? Ressalvo que as/os



estudantes vivem e vivenciam histórias que deixam marcas e cicatrizes que podem perdurar pelo resto de suas vidas e que as narrativas autobiográficas reativaram a memória para o relato desses casos. As vezes para alguns docentes pode ser considerado uma besteira, mas vejo como uma maneira de compreender aspectos importantes que fundamentaram a construção do seu próprio ser e me auxiliaram a enxergar o lado mais humanista e essencial do que passam em vários contextos. Segundo Teixeira de Freitas (2020, p. 3-4), a abordagem de temas interseccionais configura para “os campos de ensino de língua espanhola que apagam mulheres negras e enfatizam autores canônicos brancos e europeus, damos margem para que ocorra, numa perspectiva intercultural, a inserção desses saberes ancestralizados que, por tanto tempo, estiveram fora dos currículos escolares” e que devem ser trazidos para a discussão em sala de aula. As/os estudantes ainda desconhecem autores e aspectos culturais que abordam sobre as questões raciais, de gênero e de classe social.

Concernente a terceira pergunta de pesquisa: Qual é a visão da/o professor/a com relação às identidades sociais de raça interseccionadas com gênero e classe social? Durante a entrevista, a professora destacou a relevância da efetivação do ensino pautado em uma educação antirracista e na abordagem das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, não somente no contexto de língua espanhola, mas que possa se propagar nos cursos de formação de professores, pois ainda encontramos docentes descrentes da educação no ambiente escolar. Dessa maneira, acredito que há um trabalho árduo que necessita ser realizado desde a educação infantil até nas universidades, principalmente em promover e expandir a abrangência do Letramento Racial Crítico para os educadores.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics**. Routledge, 1989.

DIAS, Romar Souza; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Narrativas de professores: Identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes, 2015, p. 77-103.



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: _____ (org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes, 2015.

MELO, Glenda Cristina Valim de. Performatividade de raça interseccionada por gênero e sexualidade em uma roda de conversa entre mulheres negras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 6-15, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Mercado de Letras, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de. **Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade nas Aulas de Língua Inglesa na Visão das/os Estudantes**. 2017, 201 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Raciais nas aulas de línguas e intersecção com gênero e sexualidade: discursos produzidos por alunas/os. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 287-313, jan. 2018.

TEIXEIRA DE CARVALHO, Maria Elia dos Santos. Escritas negras no Ensino de Espanhol: o que as escritoras afrolatinas têm a nos dizer? In: Latinidades - Fórum Latino-Americano de Estudos Fronteiriços, 1, 2020. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: CLAEC, 2020.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

A ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA: INSERÇÃO DO ARTIVISMO NA ESCOLA PÚBLICA COMO PRÁTICA DECOLONIAL

Álvaro Franco da Fonseca Jr.¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ligia Paula Couto

Introdução

Meu interesse pelo tema da arte indígena envolve meus ancestrais, minhas raízes de uma floresta amazônica e um Chaco paraguaio. 3.626 km, minha história para pesquisar a arte indígena começa com essa distância espantosa entre duas cidades, Belém do Pará e Asunción del Paraguay, e dois representantes característicos de suas culturas: meu pai Álvaro e minha mãe Astrid. Eu, após a união dos dois, acabei nascendo na cidade do Rio de Janeiro. São duas culturas que têm, em suas entranhas, a forte presença indígena, na língua, nos costumes, na comida, na música, na pele.

Sou filho de um paraense de pele tingida pelo pigmento da ancestralidade ribeirinha e talvez uns bons litros de açaí. Minha avó, obviamente pigmentada pela herança de seu povo, sempre negada pelo meu avô numa época de forte pressão pelo embranquecimento geral. Por consequência, meu pai seguiu nessa operação com a censura de meu aprendizado da língua espanhola e guarani em casa (seguidamente sabotada por minha mãe), tendo a intenção de nos poupar, por medo de que eu e minha irmã sofrêssemos na escola.

É estranho como vejo semelhanças entre uma Asunción Guarani e uma Belém Tupinambá, entre outras etnias. Talvez por se tratar de minhas origens, dos meus afetos, dos sons e dos cheiros que invadiram minha alma, posso me sentir em casa nesses lugares tão distantes um do outro.

¹ Mestrando PPGEL– UEPG. E-mail: alvarofonsecajunior@gmail.com



É nessa essência indígena que se forjou minha maneira de ver e sentir as coisas. Tendo memórias e vivências muito além das desse corpo que serviram para compreender quais seriam as prioridades que daria à minha vida, do sentir mais profundo, do trabalho de ajuda ao próximo para mitigar preconceitos e quebrar correntes.

Justificativa e Fundamentação da pesquisa

Arte, mais do que manifestação associada principalmente às sensações, às inspirações e a estética, subverte padrões e academicismos quando se trata do Ativismo político por meio dela. Conhecendo pessoalmente alguns artistas e trabalhos que possuíam essa característica Ativista, percebendo a necessidade do reconhecimento desse movimento nas aulas de arte nas escolas públicas. Essa manifestação artística vinculada à ancestralidade e fortemente ligada à defesa dos territórios indígenas e suas diversas culturas, expressa-se por meio das mais diversas técnicas, suportes e materiais, a Arte Indígena Ativista conhecida como Artivismo Indígena, se apresenta como um movimento de resistência aos quinhentos anos de uma guerra iniciada na invasão do território conhecido como Abya Yala e Pindorama e que não acabou ainda. Como nos explica o Ativista, artista plástico e Multimídia Jaider Esbell:

Tenho falado em outros momentos que toda exposição de arte indígena é antes de tudo uma denúncia que vem para esse palco como extensão de uma denúncia maior que sempre fazemos como povos em processo de colonização, mas que tem se estagnado por essa crise geral que aplaca a humanidade. Contudo não é apenas um campo para denunciarmos o genocídio contínuo. Eu acredito que seja um campo muito favorável para que nós nos expressemos e, especialmente, possamos, também, expor o que há de positivo; as nossas tecnologias que são nossos conhecimentos. Queremos fazer parte como agentes transformadores de nossa realidade e da realidade que nos envolve².

O aperfeiçoamento na área do ensino das artes visuais ministrado em sala de aula sobre a arte indígena brasileira, se faz no dia a dia e nesse trabalho diário, percebi o pouco o quase nada de material didático ofertado nas escolas públicas sobre o (AI). Aqueles que trazem alguma informação a respeito da arte indígena, apresentam referências voltadas apenas para

² Trecho transcrito do vídeo: #MAMonline | Arte indígena contemporânea: imaginar é criar mundos com Jaider Esbell e Paula Berbert. 21 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_RJz9DbM0yl&ab_channel=MAM-MuseudeArteModernadeS%C3%A3oPaulo>. Acesso em: 25 set. 2022.



a expressão artística ancestral artesanal e utilitária. Essa limitação impede uma discussão sobre a visão que temos a respeito do ser humano, da pessoa, do pensamento do indígena brasileiro contemporâneo, contribuindo, essa forma, para a manutenção de uma visão estereotipada e primitiva do indígena brasileiro.

A falta de interesse pela pesquisa a respeito desse tema, também contribui muito para que o desconhecimento sobre esse tema o Artivismo Indígena se mantenha como quase inexistente nas escolas públicas de nossa cidade Ponta Grossa e demais cidades paranaenses.

Embasando meu texto, trouxe o conhecimento inestimável foram utilizados os seguintes autores não-indígenas: Aníbal Quijano, Franz Fanon, Enrique Dussel e Boaventura de Souza Santos, mas principalmente os pensadores indígenas Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Daniel Munduruku, Kaka Verá Jakupé, Eliane Potiguara, Daiara Tukano, Sônia Guajajara, Jaider Esbell entre outros.

Tendo a crença de que essa pesquisa possa contribuir não somente no sentido acadêmico, de levantamento de conhecimento artístico indígena contemporâneo, de suas produções, manifestações ou ações de grande relevância cultural, como também no processo de reconhecimento da grandiosidade de seus saberes, respeito aos rituais que se mostram presentes no imaginário místico e são revelados em suas produções com temáticas e técnicas modernas tecnológicas, cumpro meu trabalho com a necessária riqueza o afimco necessário para poder dividi-lo com os demais colegas interessados nas linguagens artísticas indígenas contemporâneas e principalmente, a percepção do ser humano indígena.

Já se somam 14 anos da obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino o conteúdo sobre as culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena ainda temos dificuldade de abranger os vários aspectos que fariam a diferença para a promoção de debates que visem à inclusão prevista pela Lei nº 11.645 de 2008. É uma lei e a despeito das mentes menos democráticas, deve ser insistentemente ensinada em nossas escolas.

Objetivo e metodologia

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a arte indígena na contemporaneidade (AIC), os artistas que a representam, bem como os meios utilizados para a produção de seus



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

trabalhos, com vistas a dar subsídios aos professores para aprimorarem suas práticas em relação às exigências da Lei 11.645/08.

Para alcançá-lo, investiguei os materiais pedagógicos disponibilizado em escolas públicas no sentido de observar se estes apresentam conteúdo a respeito dos artistas indígenas contemporâneos e as suas obras. Por essa razão, pareceu-me coerente propor uma pesquisa quanti-qualitativa, em termos metodológicos.

O que se questionou nessa pesquisa é se havia, nesses materiais, conteúdo relativo à arte indígena contemporânea brasileira e de que maneira ele é proposto. Com o objetivo primário da pesquisa concluído também propus um material imagético de apoio adicional às pesquisas escolares.

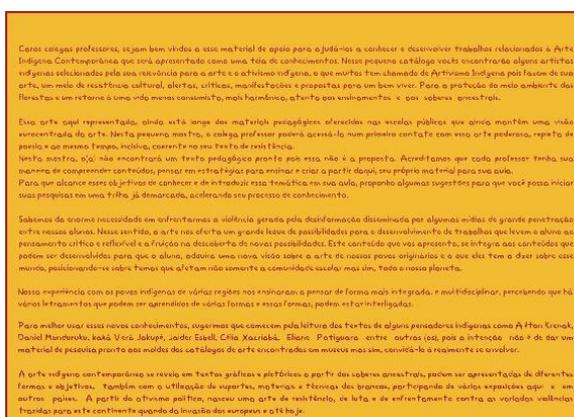
Esse material imagético de apoio disponível na internet elaborado após a pesquisa, teve e tem a intenção de dar subsídios atualizados sobre o conteúdo de (AIC), indicando não somente quem e o que faz, mostrando um pouco de seus trabalhos mas sim, com uma pequena análise sobre a linguagem artística usada para expor o pensamento que nasce do imaginário étnico, espiritual e identitário dessas produções. Foi necessário não apenas trazer a percepção pelo conhecimento acadêmico eurocêntrico de linguagem artística para entender porque se faz o que se faz como também, e principalmente, os saberes e a intelectualidade a partir das visões indígenas descritas nas palavras de quem as fez.

Material para pesquisa

Capa



Apresentação

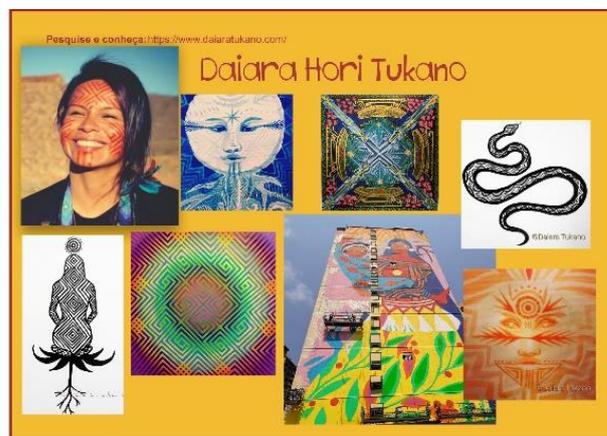




VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

Conteúdos



Considerações finais

Esse trabalho chega ao final de sua pesquisa, escrita, formatação, qualificação e pré defesa com grande expectativa de poder ser amplamente utilizado não somente no Paraná como em todos alcances tecnológicos possíveis. Nesse início de divulgação em um momento delicado de nosso país, encontrando-o dividido entre uma opção humanizadora e as ilusões de um nacionalismo segregacionista, negacionista e violento, aumenta sua urgência fazendo seu debate, ainda mais relevante no sentido de conhecer o outro na busca do que nos aproxima como seres humanos e nos direcionamentos que farão a diferença para a existência futura.

Nesse trabalho ampliei imensamente meu conhecimento a respeito da (AIC) e da importância fundamental do Movimento Ativista Indígena, situando-me agora na qualidade de aprendiz, ajudante de disseminação. Nossas escolas não fazem mais que reproduzir os pensamentos que se alicerçam em uma hegemonia branca, uma arte branca. Isso contrasta com as ações afirmativas de igualdade previstas na Constituição Brasileira de 1988, como também com as ações afirmativas de 2014 (Estatuto da Igualdade Racial - Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010) que incluíram o negro e o indígena nos bancos acadêmicos. Sem dúvida, isso ainda não é suficiente para diminuir o preconceito e a ignorância a respeito das culturas ancestrais dessas terras, com vistas a construção de práticas antirracistas.

O conhecimento histórico nos traz não só o relato do colonizador, mas também o reconhecimento das mazelas sociais que continuam esse projeto de escravização, açoite e



apartação entre ricos e pobres, coloridos e descoloridos, arte e artesanato etc. Segundo Fanon (1963) “*En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos*” (FANON, 1963, p. 21).

Referências

BRAGA, C. Arte Indígena Contemporânea: Artistas Exaltam Ancestralidade e Resistência. **Culturadoria**, 17 set. 2021. Disponível em: <<https://culturadoria.com.br/arte-indigena/>>. Acesso em: 27 out. 2021.

CAETANO, Fernanda Petrocino. **Artistas Indígenas na Arte Contemporânea Brasileira**. 2018. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

CASÉ Angatu, C. J. F. dos S. Ayra Tupinambá V. R. dos S. Povos Indígenas - Somos um Mundo Onde Cabem Muitos Mundos: ÍANDÊ IANÉ Ara masuí Xukui Amó Ara (Lutas Indígenas, (Re)Existências e Resistências: Maramoñanga Ñerana Icobé). In: PAVONNE, Monalisa Oliveira; SIQUEIRA, Tiago Reis (org.). **Lutas e Movimentos Sociais no Tempo Presente**: historiografia, teoria e metodologia. Volume 1. Roraima: Editora UFRR, 2022, p. 176-210.

COELHO, Felipe Takarijú. **Alieníndi** – Os portais dos Mundos. Ponta Grossa: Edições Proex/UEPG/Coleção Retomadas, 2021.

DORE Soares, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JQqvjsTwVfGYnTvZyq3N3Kf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 27 Out. 2021.

ESBELL, Jaider. **A arte faz o índio sair da invisibilidade e entrar no universo do pensador**. Diário Catarinense, Florianópolis, 11/04/2017. Último acesso em 05/09/17.

_____. Arte indígena contemporânea e o grande mundo. **Celeste**, 22, jan. 2018. Disponível em: <<https://www.select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>>. Acesso em: 6 jul. 2022.

_____. **Jaider Esbell**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2018b.

_____. **Jaider Esbell** – Artista. 9 ago. 2020. Disponível em: <<http://www.jaideresbell.com.br/site/2016/12/05/jaider-esbell-artista/>>. Acesso em: 20 Abr. 2021.



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFEB, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

OLIVEIRA, Caroline, SETZ, Raquel. ESBELL Jaider: "Arte indígena desperta uma consciência que o Brasil não tem de si mesmo". **Brasil de Fato**, São Paulo, 3 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/11/03/jaider-esbell-arte-indigena-desperta-uma-consciencia-que-o-brasil-nao-tem-de-si-mesmo#:~:text=Que%20as%20pessoas%20se%20manifestem,artista%20ao%20Brasil%20de%20Fato.>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

PORTAL GELEDÉS. **Feminismo indígena**: a luta das mulheres dentro e fora das aldeias. 16 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/feminismo-indigena-luta-das-mulheres-dentro-e-fora-das-aldeias/>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

TUKANO, Daiara. **Culturas Indígenas (2017)** – PARTE 1/2. Itaú Cultural, 25 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9e9J-VfracU&ab_channel=Ita%C3%BACultural>. Acesso em: 03 Mar. 2022.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

REFLEXÕES E PRÁTICAS ESTUDANTIS NA EXTENSÃO EM LETRAS NA UEPG: POSSIBILIDADES PARA A CURRICULARIZAÇÃO

Clara do Prado Patricio¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ligia Paula Couto

Introdução

Considerando que esta é minha segunda participação no SETEDI, contando novamente com as contribuições da Profa. Dra. Lucimar Araújo Braga, nesta exposição procuro abordar aspectos que não foram contemplados no último Seminário, dando destaque à metodologia e à síntese dos dados coletados. Assim, a partir da contextualização apresentada na introdução, os outros títulos se dedicam a apresentar escolhas e procedimentos metodológicos e os eixos de análise estabelecidos e seus resultados parciais.

Na dissertação, investigo e busco compreender o cenário extensionista dos cursos de Letras, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para, a partir disso, apresentar contribuições para a discussão sobre a curricularização da extensão nesse contexto, atendendo à Resolução CNE/CES n. 7, de 2018. Para isso, proponho trajetórias metodológicas que têm dimensões teóricas, com a revisão bibliográfica e documental, que perpassa a constituição da universidade e extensão no Brasil, bem como o reflexo da colonialidade nesse estabelecimento e nos processos de validação de saberes. Essa reflexão encaminha os procedimentos adotados na etapa de coleta, tratamento e análise de dados, que contemplam cinco eixos: concepção da extensão; acesso e informação sobre extensão universitária; referências de extensão universitária nos cursos de Letras e na UEPG; disciplinas de práticas

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: clappatricio@gmail.com



articuladoras e a extensão universitária; e conhecimento da curricularização da extensão universitária.

Escolhi como instrumento de coleta de dados o questionário, orientada pelas considerações de Melo e Bianchi (2015) e Coelho, Souza e Albuquerque (2020); e o tratamento e análise dos dados coletados contaram com a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), essencial para a sistematização dos eixos de análise. Com isso, as respostas compuseram um corpo de informações que demonstram que, ao longo do curso, estudantes de Letras desenvolvem uma aproximação crescente com práticas extensionistas, sem alcançar a totalidade de alunas e alunos em nenhum momento, o que contrapõe a expectativa documental (UEPG, 2015), dada a presença das disciplinas de práticas articuladoras desde sua última reformulação curricular, em 2015, que prevê a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, nos projetos vinculados a essas disciplinas.

Além disso, há heterogeneidade nas respostas referentes à concepção e ao papel da extensão universitária, presentes no conteúdo trazido por primeiro e último anistas, o que demonstra uma lacuna na compreensão sobre o que é extensão, qual(is) perspectiva(s) de extensão se adota, o que se considera extensão e quem faz extensão, por parte de discentes, docentes, agentes e comunidade universitária. As respostas também indicam que há uma associação entre formação complementar, formação docente e extensão universitária, de modo que nem todas as práticas tidas como extensionistas, documentalmente ou pelas pessoas que participaram da pesquisa, envolvem a comunidade/sociedade. Ainda, há ausência de divulgação consistente dos projetos e programas de extensão de Letras e da UEPG, ao longo do ano e em espaços formais e informais de comunicação.

O desenho desse cenário extensionista indica que uma parte significativa do caminho para a curricularização da extensão nos cursos de Letras da UEPG já foi traçada, entretanto, as lacunas identificadas precisam ser discutidas interna e externamente para que, ao atender a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, atenda-se também os documentos do curso, da universidade, e dos órgãos competentes, que apresentam diretrizes para a prática extensionista com propostas dialógicas, contínuas, socialmente relevantes, que articulem o ensino, pesquisa e extensão e que fortalecem a relação recíproca entre universidade e sociedade.



Trajelórias Metodológicas

Desde o início das reflexões sobre o desenvolvimento e minha relação com a pesquisa, a presença da perspectiva discente era importante: importante enquanto posição que eu ocupei na graduação, que fortaleceu essas considerações e que permitiu que as hipóteses iniciais, o direcionamento, as perguntas levantadas, o desenvolvimento do questionário e sua aplicação nas salas de aula (virtuais), e mesmo os avanços e recuos, fossem feitos, para que então, eu, estudante do mestrado, pudesse avaliar as possibilidades metodológicas para a realização da análise dos dados coletados, justamente, com as turmas dos primeiros e últimos anos dos cursos de letras.

Nessas turmas, também foram as percepções estudantis que recebi e, a partir delas, que busquei desenhar a compreensão discente sobre a extensão universitária no curso de letras, entendendo que a vivência entre os primeiros e quarto anos é diferente e, por isso, apresentaria contribuições que contextualizam a concepção e a noção da finalidade/papel da extensão referentes à (geralmente menor) experiência com as práticas extensionista das pessoas dos primeiros anos e a (geralmente maior) dos quartos anos. O destaque à perspectiva discente também se afirma no reconhecimento das contribuições de estudantes para a construção curricular, no reconhecimento da agência dessas pessoas na universidade, bem como nos olhares de alunas e alunos e suas particularidades, no que diz respeito ao contato, acesso e compreensão da extensão universitária no seu cotidiano. Aqui, também, me coloco/ estou posta.

No contexto da pandemia, o desenvolvimento e o uso de questionários é facilitado e adequado ao arranjo metodológico proposto, que conta com outras etapas, como a pesquisa documental e bibliográfica, os procedimentos anteriores de elaboração e preparação do material a ser aplicado e posteriores a sua aplicação, como o tratamento e análise, de modo a atender o que propõem Melo e Bianchi (2015). Apesar de a ferramenta Google Forms oferecer outras funcionalidades, como o desenvolvimento de gráficos e exportação de dados em tabela, como fiz a sistematização das respostas posteriormente usando outros programas e softwares.

Minha experiência com coleta e análise de dados, na graduação, e meu interesse crescente por metodologias de pesquisa, motivou a busca por teorias e ferramentas novas (para mim), que auxiliassem na condução de compreensões mais complexas sobre a



extensão. Assim, adotei o método de análise de conteúdo, de Bardin (2016), associado ao uso da ferramenta gephi e os outros procedimentos metodológicos de leitura bibliográfica e documental, indicados anteriormente. Depois das etapas iniciais, quando já havia delimitado o tema de pesquisa e a ferramenta da coleta de dados, o questionário, a partir da orientação de Melo e Bianchi (2015) e Coelho, Souza e Albuquerque (2020), foi na exploração do material que compreendi a relevância de buscar uma ferramenta que me auxiliasse no tratamento dos resultados obtidos e categorização. Felizmente, a partir das orientações de Silva e Silva (2016) e do auxílio do pesquisador Vagner André Morais Pinto, que se dispôs a passar uma tarde me auxiliando com o uso do software escolhido, que cruzei o uso de categorias previsto por Bardin (2016, p. 147), que envolve “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...]”, e por Silva e Silva (2016).

Resultados Parciais

A partir da aplicação do questionário e realização dos procedimentos de categorização propostos por Bardin (2016), a partir dos discursos produzidos e das categorias expressas pelas pessoas que responderam às perguntas, dividiu-se a análise em cinco eixos: Concepção da Extensão; Acesso e Informação sobre Extensão Universitária; Referências de Extensão Universitária nos Cursos de Letras e na UEPG; Disciplinas de Práticas Articuladoras e a Extensão Universitária; e Conhecimento da Curricularização da Extensão Universitária.

As categorias elencadas no primeiro eixo, que engloba a concepção e o papel da extensão para os primeiros e quartos anos contemplam: “comunidade”, “formação complementar/extracurricular”, “pesquisa”, “conhecimento”, “prática/experiência”, “divulgação científica/comunicação” para os dois grupos, no que concerne sua compreensão da concepção (conceito) e papel (função). A categoria “formação continuada/pós-graduação” figura no grupo do primeiro ano, referente à concepção; “currículo” figura no grupo do quarto ano, referente ao papel; e “olhar crítico” aparece nos dois grupos, referente ao papel da extensão universitária.

No eixo “Acesso e Informação sobre Extensão Universitária”, sobre a participação em eventos ou outros espaços acadêmicos que tinham como tema a extensão universitária, 36% das pessoas do primeiro ano indicaram terem participado, número que se torna mais representativo nos quartos anos, com 59,25%. Acessando o diálogo informal sobre extensão,



42% das pessoas dos primeiros anos indicam que durante o curso alguém conversou com ela/ele ou sua turma sobre extensão universitária, podendo ser docentes, colegas ou outras pessoas da UEPG. Nos quartos anos, esse número cresce para 61%.

No eixo “Referências de Extensão Universitária nos cursos de Letras e na UEPG” são mencionados os seguintes projetos e programas: PFI, PLA, Literatura e Sexualidade na Prática Docente, Metodologia de Pesquisa e Redação Técnica, NUPEPES, Projeto Niem, UATI – Universidade Aberta para a Terceira Idade, GECED, CONEX, PIBID, Residência Pedagógica, Foto Bianchi, Renascer, Práticas, Inglês e Espanhol no Ensino Médio, Práticas Sociais Comunicativas de Língua Portuguesa 3ª. Edição, Cursinho Popular, Projeto Interdisciplinar de Prática IV, Reforço Escolar, Correção de Redação, NUREGS, PAE, LE no EM, PROVIC, Projeto Extensionista sobre Climatologia, Visibilidade Indígena, Saberes Outros: est. ações indígenas, Guarda Mirim, CLEC, Literatura e Sexualidade na Prática Docente, Metodologia de Pesquisa e Redação Técnica, O Leitor na Sala Escura, Núcleo de Prática Jurídica, Lexical Approach, Emancipa, Posletras, Metodologias em Trabalhos Acadêmicos, Formação de Professores de Matemática, Olimpíadas de Matemática, Matemática para a Comunidade e EAIC.

No eixo “Disciplinas de Práticas Articuladoras e a Extensão Universitária”, as perguntas foram respondidas somente por pessoas dos quartos anos. Ao avaliar o caráter extensionista dos projetos de prática III e IV para os quartos anos, 74,04% responderam afirmativamente. No que diz respeito à motivação para escolha e participação nos projetos de prática III e IV para os quartos anos, 81,48% indicam que a temática é a principal razão para participar de um projeto. Nos casos em que a escolha é motivada por outros fatores, relacionam-se à compatibilidade de horários livres na rotina, ao cronograma dos projetos, à disponibilidade de vagas.

Finalmente, o quinto eixo, que trata do conhecimento da curricularização da extensão indica que 100% das pessoas dos primeiros anos não têm conhecimento; e o mesmo ocorre com 93% dos últimos anos.

Considerações Finais

Os dados que coletei, analisei e expus ao longo do texto me dão, ao mesmo tempo, preocupação e esperança, mas me parece que os processos políticos e educacionais são, e



talvez precisem ser assim. Enquanto há uma parte que pode acessar os espaços de extensão, conhece e reflete sobre sua prática e circula entre os cursos, os campi e, como eu pude, pela cidade; há uma quantidade significativa de alunas e alunos que não o fazem – e entender o porquê disso, que não foi algo explorado nessa pesquisa, é urgente.

Os cursos de Letras da UEPG, a partir de sua última proposta curricular de 2015 vêm incentivando a autonomia a participação discente em projetos que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, a não identificação do caráter extensionista nos projetos de prática, por estudantes, permite perguntar: Por que? Também a partir das respostas obtidas, tendo a dizer que, além da discussão discente, a formação docente continuada no que diz respeito à extensão universitária é necessária, assim como a maior flexibilização e circulação pelo currículo, pelas salas, pelas turmas, pelas áreas e, com as disciplinas de extensão curricularizada, pelos espaços da cidade onde os programas e projetos atuam.

Não há como descolar os processos educativos dos políticos, inclusive porque há uma série de documentos oficiais que regulamentam o funcionamento do ensino. A Resolução CNE/CES n. 7, de 2018 apresenta uma proposta que pode, de acordo com o seu texto e com o cenário apresentado, beneficiar estudantes, comunidade universitária e sociedade, fomentando não só a participação, mas a efetivação da prática extensionista em todas as instituições de ensino superior no país, contudo, essa norma não está posta sozinha.

Para a realização de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços de extensão é preciso financiar a extensão universitária e fomentar a participação, garantindo a permanência de estudantes, por meio de bolsas, por exemplo. Mas, anualmente, são anunciados cortes que atingem as universidades a nível federal e estadual, reduzindo o número de bolsistas, fechando programas e projetos existentes e inviabilizando, muitas vezes, a continuidade das atividades da instituição.

No Paraná, uma incompatibilidade de projeto de educação e sociedade, quando considerado o fomento à extensão, é a aprovação da Lei Geral das Universidades, a LGU, que constituiu e segue sendo uma das principais pautas de luta política docente, discente e de agentes universitários, nos últimos anos, desde 2019, no estado. A LGU acaba com a autonomia didático-pedagógica e de gestão de pessoal das IES paranaenses.

Esses embates e desafios são mencionados porque entendo que não é possível realizar as propostas aqui descritas, nem manter ou melhorar o cenário extensionista de Letras da



UEPG, e ainda colocar em prática, efetivamente, a curricularização da extensão se não houver estudantes, professoras e professores, servidoras e servidores, universidade, comunidade e sociedade – projeções do desmonte da Educação pública, gratuita e de qualidade. E me parece, pela constituição de minha formação, pesquisa e perspectiva extensionista, que nosso caminho é de construção de projetos políticos coletivos, o que só se faz por meio da luta, reflexão e prática cotidiana.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2018.

COELHO, J. A. P. M.; SOUZA, G. H. S.; ALBUQUERQUE, J. Desenvolvimento de Questionários e Aplicação na Pesquisa em Informática na Educação. In: JAQUES, P. et. al. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa**. Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, 2020.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo Estratégias para a Construção de Questionários como Ferramentas de Pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 8, n. 3, mai./ago. 2015.

SILVA, E. A.; SILVA, J. M. 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, já./jul. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CEPE n. 014, de 31 de março de 2015. Aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras português/inglês, da UEPG.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

LITERATURA NEGRA-BRASILEIRA DO ENCANTAMENTO: ANCESTRALIDADE E TRADIÇÃO

Fabiely da Silva Barbosa¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ligia Paula Couto

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar traços da tradição e ancestralidade em duas obras: “Sona contos africanos desenhados na areia” de Rogério Andrade Barbosa e “Black power de Akin” de Kiusam de Oliveira. E ainda, analisar como é a construção dos personagens, mais velhos, os “avôs”, que têm consigo uma experiência de vida, de saberes, e como a criança e o jovem recebem esse conhecimento.

A princípio, nos voltamos ao conceito de Literatura Negra-Brasileira do Encantamento criada por Kiusam em 2018. Nesse contexto, será utilizada a nomenclatura atualizada em 2020, intitulada Literatura Negra-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil, uma vez que a literatura está ligada às infâncias, às crianças que precisam se encantar pelos próprios corpos negros (KIUSSAM, 2018).

Posteriormente, refletiremos acerca da ancestralidade, tradição e memória. A ancestralidade faz parte do corpo, o corpo traz consigo as tradições, memórias e histórias de seus ancestrais. É a partir dessas questões que se discutirá sobre a construção corpórea dos personagens “avôs”.

Por fim, sucederá a análise de dois livros. O primeiro deles é “Sona contos africanos desenhados na areia” escrito por Rogério Andrade Barbosa e lançado em 2020. O segundo livro é “Blach power de Akin” de Kiusam de Oliveira, publicado em 2020.

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: fabielybarbosa415@gmail.com



Literatura infantil e juvenil

Recorrendo a trabalhos sobre o histórico da literatura infantil, sua origem é apontada no século XVII, com a finalidade de educar moralmente as crianças. Nesse período, as narrações objetivavam transmitir aos leitores acerca do bem e do mal, um deveria ser aprendido e o outro desprezado (ARAÚJO, 2015). As histórias tinham como objetivo ensinar valores morais, através dos contos e relatos, para que as crianças se sentissem motivadas pelo enredo e personagens, como um modelo de vida a ser seguido. Lajolo e Zilberman (2007, p.14) salientam acerca das primeiras obras publicadas destinadas ao público infantil:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697.

Além disso, a literatura infantil e juvenil já foi marginalizada, rotulada como menor e inferior, como relembram os estudos de Araujo (2015) e Lajolo e Zilberman (2007).

As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 11).

Para refletir acerca da literatura negro-brasileira, que também já foi marginalizada, mas atualmente crescem consideravelmente os estudos sobre este tema, trazemos Kiusam de Oliveira em seu trabalho “Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros”. Nele, ela amplia o conceito utilizado por Cuti (2010), e tem como referência a auto identificação do termo negro, num país onde o racismo ainda é muito presente. Uma literatura escrita por negros(as) que têm consciência racial e vivenciam a sociedade racista e as questões que envolvem o ser negro. “[...] A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil” (CUTI, 2010, p. 44).



Com isso, usaremos a nomenclatura Literatura Negra-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. Oliveira (2020, p. 10) salienta que essa “literatura está ligada às infâncias, às crianças que precisam se encantar pelos próprios corpos negros apesar de se sociabilizarem em contextos violentos e racistas”. Uma história narrada a partir de personagens que retratem histórias vivenciadas nos cotidianos de todas as crianças, sendo negras ou não. São fundamentais para elevar a autoestima e promover o bem estar, mental, físico e espiritual. Outra característica dessa literatura é fornecer referências de instrumentos para que as crianças negras consigam combater o racismo (OLIVEIRA, 2020).

Ancestralidade, Tradição e memória

As formas culturais possuem energias, e a energia pode ser caracterizada como força e forma. Oliveira (2021) exemplifica sobre a cultura banto, que se baseia no aumento da força. A ontologia dos povos austrais africanos se ocupa do aumento ou da diminuição da força vital. Essa hierarquia privilegia uma relação com os antepassados e com os ancestrais, eles multiplicam a força vital, e a lógica da ancestralidade perpassa a organização social-ontológica dos bantos, aquele que integra ao ciclo ancestral recebe dali sua força, podendo dinamizá-la e aumentá-la.

A força vital não é, portanto, um atributo individual, mas uma construção coletiva, que obedece a uma rígida organização tradicional e que, sem atualização, perde-se na poeira da memória. A força vital é uma energia. A ontologia banto é uma ontologia relacional. Aqui se anuncia uma filosofia que prescinde das essências para colar na imanência. É filosofia do acontecimento, sem metafísica, mas com transcendência. (OLIVEIRA, 2021, p. 241).

Oliveira (2021) discorre sobre o conceito de cultura, esse conceito sofre alterações quando ponderado desde a matriz africana, assim, esboça um conceito de cultura engendrada pela filosofia, abarcado pelo Paradigma Exu, o que explanará o próprio conceito de filosofia como ancestralidade.

A cultura é o movimento da ancestralidade. A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência. (OLIVEIRA, 2021, p. 250).



A ancestralidade é tempo, é um tempo abundante, é universal porque existe. O tempo ancestral é atravessado por identidades, essas identidades caracterizadas como estampas, que colorem no tecido da existência. Em razão disso, o tempo não é linear. “Ele é um tempo que se recria, pois a memória é tão somente um mecanismo de acesso à ancestralidade que tem como referência o corrente” (OLIVEIRA, 2021, p. 250). A memória também é ancestralidade, são os fios que compõem a estampa, a identidade da existência.

Oliveira (2020, p. 27) afirma que “[...] a sabedoria é uma produção ancestral: um conhecimento coletivo”. Logo, todos participam, tanto com o corpo como com a mente, a dinâmica entre mito e corpo africano que compreende a ancestralidade. O mito é a reconstrução da identidade dos africanos (corpo e memória) e de seus descendentes, estando sempre sofrendo mudanças, e também tem um papel essencial no enredo da tradição africana reinventada no Brasil.

A memória está viva no corpo, o corpo é uma construção, é linguagem, é metáfora, é tradição, é passado e presente. “O corpo, ao mesmo tempo, significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado. O corpo é, ao mesmo tempo, índice, ícone e símbolo. Daí que o corpo não é apenas um organismo biológico, mas um tecido cultural” (OLIVEIRA, 2021, p. 132).

O corpo é ancestral, é beleza, é solo, é singular, é a matéria viva, “o corpo é território da beleza, condição da ética e solo da ontologia, Não há leveza sem corpo, pois leveza e densidade se dizem a respeito de corpos. Não há ética sem corpo, pois é o corpo que interpreta para a liberdade” (OLIVEIRA, 2021, p. 121). O tempo também faz parte do corpo, ele é uma coisa e um conceito, é uma relação, uma vez que não se reduz a nenhum elemento não relacional.

A história dos ancestrais africanos permanecerá nos corpos dos afrodescendentes, faz parte da construção do corpo ancestral, é preciso compreender o corpo, pois ele atribui sentido à história dos africanos. O corpo é um texto, e é nesse dinâmico movimento que tem a possibilidade de uma leitura de mundo a partir da matriz africana, que se movimenta no corpo que se movimenta na cultura. Oliveira (2021, p. 123) salienta que “o corpo ancestral é a reunião desta filosofia, desta cultura bem como o resultado desse movimento de contatos e conflitos que se deram e se dão na esfera social, política, religiosa e corporal”.



O corpo, na cultura e matriz africana, tem uma vinculação com os antepassados, com a história coletiva e individual, com o território, com o lugar. Portanto, o corpo negro é a representação daquilo que o indivíduo é, e quem é dentro da comunidade que vive. Como já foi dito, o corpo é um texto aberto e coletivo, visto que têm marcas, sinais, valores do povo do qual se reconhece e faz parte. As palavras território e corpo se complementam, dado que o corpo brota do que nasce da terra. Oliveira (2021, p. 131) explica que “a ancestralidade é um resgate do corpo não como volta ao passado, mas como atualização da tradição”. Por isso, a necessidade de passar esse conhecimento à nova geração.

A memória é fundamental na transmissão da sabedoria, e é mais desenvolvida nas sociedades orais, e a ligação entre palavra e homem é mais forte. A palavra é um testemunho, e o indivíduo está ligado a tudo o que profere, a sociedade atribui respeito e valor por ela. “[...] vemos que a escrita pouca a pouco vai substituindo a palavra falada, tornando-se a única prova e o único recurso; vemos a assinatura tornar-se o único compromisso reconhecido, enquanto” (HAMPATÉ BÁ, 2010, p. 168). Assim, a tradição oral relaciona diversos aspectos: vida, religião, sabedoria, conhecimento, arte, história, entre outros.

Numa sociedade oral, a fala não é apenas um meio de comunicação diário, e sim um meio de preservação da sabedoria, do conhecimento dos ancestrais. A tradição oral pode ser definida como um testemunho, um fato transmitido oralmente de geração para geração.

A memória é algo que todas as pessoas carregam consigo, podendo ser uma memória individual com acontecimentos particulares, e memória coletiva onde se misturam episódios particulares com acontecimentos da comunidade em que se vive. A memória é como uma revisitação ao passado, a história coletiva. Evaristo (2008, p. 1) salienta: “Navegar nas águas da História é navegar nas águas da certeza (pelo menos é o que dizem os historiadores tradicionais). Navegar nas águas da memória é enfrentar as correntezas do mistério, do não provável, do impreciso”.

A memória oral na África se apresenta e se apresentou, como um elemento natural de conservação e divulgação de uma narrativa africana, diante disso exerce um papel importante nas relações sociais. “Essa prática social, responsável por soldar gerações diversas dentro e fora da África, acompanhará o homem africano na diáspora, onde o gesto de contador de histórias será repetido no novo território” (EVARISTO, 2008, p. 7). A memória coletiva é uma



luta de um povo para conservar sua história, é como se fosse um instrumento de poder, uma luta pela sua autodeterminação. Portanto, história e memória são registros do poder.

Análise das obras

O foco de análise das obras está nos personagens dos “avôs”: como é a construção desses personagens, como a tradição, ancestralidade e memória se constroem na corporeidade deles. E a relação deles com seus netos, como é a transmissão de sua sabedoria, seus conhecimentos. Por fim, se refletirá acerca do personagem da criança, como se desenvolve, recebe o conhecimento do avô no livro “Sona contos africanos desenhados na areia” e na obra “Black power de Akin”. Além dessas reflexões, também iremos trazer a questão do jovem ter vergonha do seu cabelo. A seguir, serão apresentadas brevemente sobre as duas obras.

O livro “Sona contos africanos desenhados na areia” escrito por Rogério Andrade Barbosa e lançado em 2020, se inicia com a narração de um menino, contando que seu avô Akwa Kuta Sona é respeitado por todos na aldeia onde vivem, e na língua deles é assim que chamam os mestres que contam histórias enquanto desenhavam na areia. E o povo quioco, ao qual pertence, tem grande respeito pelas tradições repassadas pelos ancestrais, uma vez que os mais velhos transmitem seus conhecimentos aos mais jovens, para que esses saberes não caiam no esquecimento.

A pessoa mais velha de uma comunidade é considerada um ancião, e todos têm um grande respeito pela sabedoria, como mostra esse trecho: “meu avô é um akwa kuta sona respeitado em toda a aldeia. É assim, em nossa língua, que chamamos os mestres que contam histórias enquanto desenhavam na areia” (BARBOSA, 2020, p. 6). No livro, aparece o quão entusiasmado o menino estava para aprender e fazer a arte *sona* com seu avô, “e foi o vô quem me ensinou a fazer os primeiros rabiscos. Eu passava horas ao seu lado, ouvindo-o contar histórias, enquanto ele ia marcando e riscando o chão” (BARBOSA, 2020, p. 9).

O outro livro é “Blach power de Akin” de Kiusam de Oliveira, publicado em 2020. A história é sobre o jovem negro Akin de 12 anos, que cobre a cabeça com um boné ao ir para a escola, pois tem vergonha do seu cabelo, motivo de chacota dos colegas. Antes que Akin



tome uma atitude brusca, o sábio avô, com a força das histórias da ancestralidade, leva o neto a recuperar a autoestima. Agora confiante, Akin ergue seu cabelo *black power* e se sente um príncipe. O avô apresenta uma energia da terra, que se movimenta de modo a enraizar seus netos nas tradições ancestrais, uma vez que tem experiência da vida, conhece a própria história, consegue traçar um destino e foca nas boas ações do presente.

Considerações finais

Observa-se que as obras “Sona contos africanos desenhados na areia” e “Black power de Akin” se caracterizam na Literatura Negra-Brasileira do Encantamento proposta por Kiusam de Oliveira (2020), uma vez que se voltam às infâncias, e as histórias são narradas por personagens que contam suas histórias, e que qualquer criança pode se identificar com essas narrativas.

A partir da leitura das obras, reflete-se como as construções dos personagens, tanto os mais velhos, podendo ser chamados de mestres, como a criança e o(a) jovem, são um avanço sobre as representações de personagens negras, sem resquícios de estereótipos. Além disso, é possível ressaltar nas narrativas aspectos como a ancestralidade, tradição, memória, tão presentes nas culturas africanas.

Referências

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: Estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. 205, 336 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2015.

BARBOSA, Rogério. **Sona contos africanos desenhados na areia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

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

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: História e memória. **Revista Releitura**, Belo Horizonte, n.23, novembro, 2008, p. 1-17.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: Histórias e Histórias**. São Paulo: Ática, 2007.



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação**: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga. 2010, 324 f. Tese (Faculdade de Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Black power de Akin**. São Paulo: Editora de Cultura, 2020.

_____. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil - África de Vitória-ES**, v. 1, n. 3, p. 1- 14, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves Souza e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

KANGA AÇU¹ – IARU YÊ². LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA: SALTOS DE LINGUAGEM E COSMOPERCEÇÃO INDÍGENA DA VIDA

Felipe Coelho³

Orientação: Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga

Introdução

Neste resumo, iremos apresentar uma breve perspectiva do trabalho dissertativo que estamos desenvolvendo. Irei trazer algumas das potencialidades do que estamos desenvolvendo na escrita em conjunto com os dados que acolhemos no campo. A investigação e abordagem proposta neste resumo partirá de como se deu a invasão dos não-indígenas, não apenas pelo viés literal e territorial da colonização, mas, sobretudo, abordaremos a invasão dos mundos ocidentais pelo plano cosmológico da linguagem. Um dos objetivos centrais deste resumo é apresentar outras, mesmo que brevemente, perspectivas de pensar, sentir e agir com e na linguagem, que apresento no texto. As possibilidades de linguagem que irei abordar têm como ramo de partida as perspectivas de pensamento, consciências e linguagens dos povos indígenas.

Assim, a partir de tais perspectivas e abordagens, iremos propor outras maneiras de pensamento sobre a consciência e a linguagem. O que, especificamente, iremos investigar são as linguagens de campo ancestral que compõem e atravessam as experiências singulares dos povos indígenas no Ceará, onde, mesmo não possuindo mais suas línguas maternas, ainda compõem sua ancestralidade de povo indígena.

¹ Do tupi antigo, é também escrito Cangüera e significa: Ossada grande; esqueleto grande; Osso largo. Nome dado a uma onça grande carniceira que vivia na região nordeste nos primórdios da invasão europeia aos territórios indígenas. Esta onça grande era considerada pelos indígenas da região como um encantado, um ente sagrado de grande força e proteção. Seu avistamento era raro e muitos acreditavam que ela transitava entre os mundos.

² Do Dzubukuá antigo, língua dos povos kariri, significa: Lança grande; ponta de lança; flecha grande.

³ Mestrando. PPGEL – UEPG. E-mail: coelho.87.f@gmail.com



A nomenclatura que iremos nos utilizar para pensar as investigações e acontecimentos do campo são nomenclaturas que propomos juntamente com outros conceitos. Um dos conceitos propostos no texto dissertativo será o conceito de **in-pulso**⁴, conceito este que é diferenciado da palavra “impulso” e do seu sentido. O conceito de IN-pulso funcionará como um ponto de ação para a retomada conceitual dos povos no Nordeste e no Ceará. Penso as retomadas indígenas a partir destes In-pulsos cosmológicos que atravessam a linguagem, a história, as consciências e apresentam fenômenos cosmológicos como as retomadas indígenas.

A metodologia que estou propondo para pensarmos os dados acolhidos no campo é também uma proposta. A proposta de metodologia é pensar a linguagem e os dados do campo a partir das retomadas, retomando as linguagens, os códigos-fonte dos locais encantados, assim como a maneira de se expressar, narrar, sonhar e falar dos ascendentes indígenas de hoje. As retomadas como cosmometodologia são propostas de pensamentos, mas não só isso, são propostas de práticas coletivas, pois as retomadas em sua potência e base acontecem sempre por intermédio da linguagem. Para isto irei trabalhar com outro conceito experimental que chamo de **in-formação**⁵.

Capítulo 1 Invasão da língua portuguesa: Colonialismos linguísticos e Mentiras coloniais

Neste capítulo pretendo desenvolver a perspectiva de história e linguagem como narrativa para expor e explicitar algumas consequências da colonização no que diz respeito à formação do país Brasil e como este mesmo país trata até hoje os povos indígenas. O objetivo deste capítulo é demonstrar como a língua portuguesa é uma língua invasora e foi utilizada como tecnologia de morte das línguas indígenas, assim como vetor de destruição da linguagem ancestral de cada povo.

⁴ O conceito que busco conectar à linguagem encantada ancestral com o aqui-agora são pulsos que iniciam o movimento a partir de uma relação interna de cada povo com a Terra. São os in-pulsos que pulsam e criam o movimento dos saltos linguísticos que conectam os ancestrais indígenas com os povos de hoje.

⁵ Conceito que pega emprestado o nome informação e cria outra funcionalidade e escrita para ele. A in-formação não é uma simples transmissão de um signo, símbolo ou significante. A in-formação funciona como um conector entre os diferentes tempos que acontecem na cosmologia de um povo indígena. A in-formação é a conexão entre o ancestral e o aqui-agora. É através da in-formação recebida do in-pulso que as primeiras intuições sobre as retomadas acontecem.



Ao final do capítulo, proponho repensarmos o uso da língua portuguesa e como nos referimos a ela no ensino. Quebrar alguns mitos sobre a língua portuguesa é quebrar alguns mitos coloniais, este é um movimento de retomada indígena, uma cosmometodologia des-colonial de retomar a experiência coletiva dos povos que foram considerados extintos e, assim, expor outras narrativas cosmológicas no campo da história e da linguagem, proporcionando o movimento de des-colonização partindo para um movimento anti-colonial. Por isto vejo com extrema importância para a luta indígena e para uma retomada da história do país, pensarmos sobre linguagem e história, a partir dos conceitos e perspectivas indígenas.

Neste capítulo também iremos apresentar a linguagem, como os ocidentais pensam, como formadora dos Estados modernos. E apresentar especificamente como isto ocorreu aqui no Brasil e também como isto atingiu e ainda atinge os povos indígenas.

Há três principais elementos dos aldeamentos missionários que, nessa perspectiva, são importantes para compreender a violência implantada com o intuito de transformar os povos originários em pobres sem terra: as cercas, que demarcam uma nova experiência espacial, o espaço agora é limitado e tem dono; o sino, que demarca uma nova experiência temporal, o tempo agora é condicionado a um estímulo ligado ao templo, ou seja, o tempo cotidiano é regido pelo tempo espiritual da Igreja; e o pelourinho, que marca o corpo e a alma em forma de violência e culpa, a punição física e psicológica do pecado. As missões jesuíticas funcionavam no exposto controle contínuo espaço-tempo-violência-culpa. (COELHO, 2021, p. 35-36)

Abordaremos também a dualidade que se instaurou no plano cosmológico da formação do Brasil, que colocou em oposição escrita e oralidade. Iremos apresentar como essa dualidade beneficiou e ainda beneficia as instituições de Estado que ditam o que é oficial e o que não é oficial. Iremos expor também a força da oralidade para os povos indígenas, principalmente para aqueles que não possuem mais sua língua materna. E ao seu final vamos apresentar de maneira filosófica o impacto que os pluriversos linguísticos dos povos indígenas sofreram com a implantação da língua oficial e da dualidade entre escrita e oralidade. E como isto foi prejudicial e ainda hoje é quando se trata de pluralidade de línguas e linguagens indígenas.

[...] Como é que, ao longo de 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência? A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. (KRENAK, 2019, p. 10-11).



Capítulo 2 Oralidade e Retomada Indígena para além da língua

Neste capítulo, vamos dar continuidade ao debate sobre a oralidade, porém, iremos adentrar ao modo como funciona a oralidade para os povos indígenas e como especificamente observei e senti a linguagem e a oralidade nos territórios indígenas que pesquisei no campo, apontando e apresentando a oralidade como uma perspectiva de retomada juntamente com outras faculdades, como a memória, o sonho e a encantaria.

Nesta parte, vamos apresentar o Diretório dos Índios implantado no Brasil a partir de 1757 pelo Marquês de Pombal como um marco modernista que se utilizou da linguagem e da língua como ferramenta oficial de destruição cosmológica das linguagens e línguas indígenas.

Em seguida, iremos marcar a entrada no texto dos nossos percursos no primeiro campo de ação indígena. Aqui iremos apresentar os acontecimentos, impressões, falas e sentimentos que se emaranharam em Moitas-CE, localidade escolhida para uma das atividades de campo desta pesquisa.

Abordaremos outras perspectivas de linguagem a partir dos sonhos, como cura para a colonialidade e como artifício das retomadas. Os sonhos como apresento aqui nesta parte do texto são percepções cosmológicas do mundo daquele povo indígena, que ensina, cura e narra as passagens e as experiências coletivas daquela comunidade. Em Moitas-CE, ouvi muito sobre os sonhos como uma ferramenta da linguagem dos encantados e uma ferramenta de conexão com a ancestralidade e os antigos.

Tratei também uma experiência de prática de linguagem que presenciei no rio com aqueles povos que vivem em Moitas. O rio Aracati Açu é o rio que banha e corta a comunidade de Moitas e é por ele que os seus habitantes navegam e aprendem desde pequenos a respeitar e a sentir. Nesta experiência com a linguagem do rio, presenciei e vi o espetáculo de uma criança brincando com o rio e nesta seção eu busco atrelar meu pensamento à manifestação do campo, apresentando um pensamento de retomada, uma conexão com a ancestralidade, um ponto de ação. Em consequência da percepção da linguagem do rio, conecto o conceito de Zingar, conceito que me foi explicado pelos pescadores, que consiste em uma prática de navegação com os barcos menores para rasgar e atravessar as correntezas do rio. O zingado é um conceito de que me utilizo para pensar as diferentes direções e sentidos que as



retomadas de cada povo específico podem tomar e para explicitar que cada retomada é diferente e singular. Por fim, apresento o zingado como um conceito e uma perspectiva de navegação pela linguagem do rio e dos campos que atravessam aqueles indígenas de Moitas e seus antigos ancestrais. E assim, começaremos a expor o nosso pensamento indígena da linguagem ou um dos seus espectros de atuação no campo. A quebra da quarta parede é para demonstrar que o pensamento indígena sobre a linguagem atravessa o pensamento ocidental da linguagem, propondo outros sentimentos e conhecimentos.

Capítulo 3 Cosmometodologia dos mundos indígenas: retomadas indígenas como metodologia

Neste capítulo iremos apresentar a metodologia de pesquisa que estamos utilizando para ler e sentir os campos indígenas das linguagens ancestrais de cada povo. E, para isto, vamos nos utilizar de outros conceitos criados a partir da experiência com os povos indígenas, e também a partir da experiência com meu próprio povo. O percurso do capítulo começa por pensarmos a memória ancestral como ativadora das retomadas e dos in-pulsos e in-formações. Para isto, iremos nos utilizar da nomenclatura *tecnologias ancestrais* e *tecnologias invasoras* para tensionar as narrativas e fazer aparecer outras perspectivas de pensamento sobre a guerra cosmológica dos mundos e a guerra linguística que vem junto com ela.

Abordaremos, também, a linguagem indígena e as retomadas como ação e cosmometodologia des-colonial de ação na guerra dos mundos e na guerra linguística. A linguagem indígena e as retomadas atuam por in-pulso e in-formações levando ao fenômeno do atavismo indígena que consiste no brotamento cosmológico de povos indígenas na atualidade. Também vamos trabalhar a linguagem como conceito de conexão, um campo de energia ancestral que atravessa aqueles que acessam as suas in-formações, transformando-as em singularidades e sincronicidades no acontecimento das retomadas.

Por fim, vamos propor as retomadas como nossa cosmometodologia de pesquisa para investigarmos estes fenômenos da linguagem e da consciência que são as retomadas indígenas no Nordeste.



Considerações finais

As considerações finais não são finais, pois o trabalho ainda está em andamento e pretendo terminá-lo com cinco capítulos. Nos próximos capítulos, irei desenvolver um dos conceitos principais para pensarmos a linguagem e a consciência indígena como salto. O conceito de salto linguístico. O conceito de saltos linguísticos vem atuar e demonstrar como a percepção dos povos indígenas da linguagem prevê não só espaços-tempo diferentes, mas também todas as dimensões da vida e do relacionar-se com ela. No capítulo final, pretendo apresentar a linguagem indígena das retomadas como essa força e energia que brota da Terra e que faz os povos indígenas retomarem sua posição de luta e cumplicidade com o planeta.

Referências

COELHO, Felipe. **Alienindí: os portais dos mundos**. Ponta Grossa: UEPG-PROEX, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

RACISMO NA ARGENTINA: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Fernanda Cristina da Silva Oro Ghiberto¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos

Introdução

O presente trabalho é fruto do projeto de pesquisa de mestrado que propõe uma análise acerca do racismo manifesto nos meios digitais no contexto da Argentina. Há um mito nesse país que é comumente difundido e amplamente repetido de que lá “não há e nunca houve negros” (TAMAGNO; MAFFIA, p. 23), utopia essa que foi perpetuada pela história oficial do país e aceita pelos cidadãos, ditos “europeus”, uma vez que os valores eurocêntricos e a crença de uma Argentina unicamente branca ainda predominam na cultura local. No entanto, as marcas de língua(gem) expressas nos meios digitais transparecem a violência, o preconceito e racismo velado contra a comunidade afro-argentina e não argentina, deixando aberta ainda a veia do racismo construído e perpetuado pela cultura há séculos. A narrativa hegemônica Argentina, desestabiliza as lutas antirracistas no país, impossibilitando e/ou dificultando perspectivas decoloniais.

Assim, a proposta de pesquisa aqui apresentada pretende questionar, por meio da observação e análise da linguagem e da cultura, a descrença da existência dos negros na comunidade argentina, o que culminou em um apagamento histórico-cultural afrodescendente, deixando marcas e cicatrizes na língua(gem) que ainda conotam a precarização de tudo que é ligado ao sujeito negro. A metodologia utilizada nesta pesquisa será qualitativa, a partir da análise de textos de diferentes gêneros (postagens,

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: fernandacristina8@hotmail.com



comentários, memes, imagens, etc.), especialmente aqueles que circulam na rede social virtual Facebook/ Twiter. Kabengele Munanga (1988, 1999, 2003, 2020), Nilma Lino Gomes (2012), Stuart Hall (2016) e Grada Kilomba (2019), Fanon (2020) são alguns dos principais autores que embasam esta pesquisa.

O mito da hegemonia Argentina

A frase “não há negros” (TAMAGNO; MAFFIA,2011, p. 23) na Argentina continua sendo indiscriminadamente difundida, levando a população negra que ali reside ao esquecimento e à invisibilidade. Ainda que os trabalhos acadêmicos nessa área tenham se desenvolvido nestes últimos anos, haja vista a reabilitação da figura afro-argentina Maria dos Remedios Del Valle, há muito o que dizer sobre os povos negros que ali estiveram e ainda estão, uma vez que a história deixou poucas informações referentes a esse grupo étnico que, de certa forma, auxiliou na construção cultural, linguística e artística da Argentina.

Por consequência, vemos uma série de expressões racistas que são comumente utilizadas no dia a dia dos argentinos: “negros de mierda” para se referir a algum bandido; “quilombo” para se referir à bagunça; “caliente como negra em baile” para se referir a algo que está se complicando, para uma pessoa nervosa ou para algo quente; “negro sucio” para referir-se a uma pessoa suja ou desagradável; “mono” ou “macaco” para se referir a alguém de pele escura. Devido ao advento das redes sociais virtuais e à democratização do acesso à internet, este trabalho propõe uma análise das expressões racistas propagadas livremente no Facebook/twiter, sendo direcionadas aos mais variados tipos de pessoas, comprovando o racismo e a depreciação da figura do afro-argentino e do negro, de um modo geral.

O objetivo é demonstrar que a ideia de raça permanece fortemente marcada na sociedade argentina. Sendo assim, este projeto de pesquisa propõe uma análise das expressões racistas veiculadas por argentinos nas redes sociais, sem dissociar os conceitos de cultura e linguagem apresentados por Stuart Hall (2016).

Para entender melhor o racismo na Argentina, é preciso compreender os conceitos de cultura e linguagem, já que estes serão os norteadores das análises aqui propostas. A



ideia de cultura implica compreender para além da cor da pele e, para Stuart Hall (2016, p. 20), podemos entender cultura como os “significados compartilhados” em que as pessoas interpretam situações e agem de forma semelhante. Quando focamos o racismo existente na Argentina, percebemos que se trata de algo cultural que engloba crenças e atitudes, já que não se esgota apenas na linguagem, estendendo-se para ações racistas nas redes sociais virtuais, que são meios de comunicação que se configuram como uma expressão cultural da população. Assim, os indivíduos compartilham entre si o racismo como uma forma de cultura.

Desde 1877, quando Edward Burnett Tylor empregou pela primeira vez o termo "cultura" para referir-se a todos os produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana, os sentidos mais antigos e restritos desse termo foram perdendo terreno. Entre esses sentidos mais antigos de cultura, dois, em especial, sobreviveram em formato modificado. Um deles é que em certas sociedades algumas pessoas possuem cultura, e outras não. O outro se refere ao conceito, próximo embora bastante diferente, de que certas sociedades possuem cultura, enquanto outras não. Estas duas ideias diferem qualitativamente; a primeira estabelece diferenças de grau, e a segunda, diferenças de espécie. (MINTZ, 2010, p. 2).

A cultura argentina foi formada pela mistura de imigrantes espanhóis e italianos, ignorando as civilizações que já existiam no momento da colonização. Vale lembrar, que a Argentina serviu como asilo para aliados ao nazismo após a segunda guerra (BBC, 2020).

No entanto, não há como dissociar a cultura argentina das contribuições indígenas quando observamos por exemplos as cidades Neuquén uma das cidades mais importantes da Patagônia Argentina, que se origina do mapudungun e significa correntoso, ventoso, assim, percebe-se que há um “reconhecimento” da cultura dos povos originários. Já a contribuição dos negros escravizados oriundos de regiões da África e alguns do Brasil, ainda que apagada, pode ser vista claramente na linguagem.

O modo de conceber a população local, de pensar os outros, engendrou uma tendência a negar qualquer heterogeneidade e a imaginar uma suposta homogeneidade nacional, europeia e branca. Dentre os muitos eventos de difícil compreensão na história argentina, um, certamente, é o da "desaparição" dos negros. Segundo parte da literatura existente, o "mistério da desapareção dos negros da Argentina" explica-se por um processo de invisibilização, de negação radical do outro, gerando uma forma particular de racismo (Frigerio, 2006; Guber, 2002; Graham, 1990; Reid Andrews, 1989). (DOMINGUEZ, 2007, p. 108).



Essas manifestações estão diretamente ligadas à linguagem, isso pode ser observado, quando na tentativa de demonstrar sua “superioridade”, as pessoas “brancas” da Argentina, utilizam o termo “negro” para designar todas as profissões, pessoas e atitudes, que lhes parecem inadequadas/horríveis. Para Stuart Hall “[...] a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados que só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem” (HALL, 2016, p. 16). Esse sentido contido em tudo que é relativo ao negro é comum culturalmente ao povo Argentino.

Considerações finais

Após estudos iniciais para compor este trabalho, fica visível que o projeto de apagamento histórico-cultural do negro e dos indígenas da memória do país, teve a participação ativa das esferas governamentais, isso é aparente na estrutura social atual da Argentina. A máquina do racismo e suas consequências desastrosas, estão deixando marcas na educação, linguagem, condição social e financeira, bem como, excluindo a participação ativa na sociedade das populações de “bajo origen” (Eggers, 2006, p. 67). A noção de consciência e de memória, na sociedade argentina foi moldada de forma tal, que a expressão “aqui não há negros” é ainda difundida e creditada entre as pessoas.

Para os não negros e não indígenas da Argentina os impactos positivos vão desde ocuparem os maiores cargos, tanto na esfera pública, quanto privada, estarem sendo representados na mídia, possuírem melhores condições financeiras, quando comparados com pessoas de cor no país, até serem o exemplo de humanidade e de humanos. Além disso, outro legado lhes foi deixado: a amnésia, com relação a vergonhosa forma com que os europeus- povos com os quais as pessoas brancas argentinas se identificam- “conquistaram” a América do Sul. Para Grada Kilomba (2019 p. 76) a junção entre poder e preconceito formam o racismo e podemos dizer que essa mistura, trazida pelos europeus, formou a base social e cultural das Américas.

Referências

ARGENTINA. La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ley n. 5.261, contra la discriminación. **BOCBA**, n. 4655, Buenos Aires, 10 jun. 2015. Disponível em:



<<http://www2.cedom.gov.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley5261.html>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ANDREWS, George Reid. **América Afro-Latina, 1800-2000**. George Reid Andrews; tradução: Magda Lopes. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ARREYES, Rodrigo. O planeta das “negritas de 25 de mayo”. **Geledés** – Instituto da Mulher Negra, 04 nov. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-planeta-das-negritas-de-25-de-mayo/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BORUCK, Alex. **Las rutas brasileñas del tráfico de esclavos hacia el Río de la Plata, 1777-1812**. Atlanta: Emory University, 2009.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil—Mito e realidade**. São Paulo: Ática, 2000.

DOMINGUEZ, Maria Eugenia. De Negros a Afro. Práticas culturais negras e elaboração de categorias étnicoraciais em Buenos Aires, Argentina. **ILHA** – Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 9, n. 1/2, p. 102-118, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/6297/14949>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FERNANDES, Floristan. **A integração do Negro na sociedade de classes**. 2 vol. São Paulo: Dominus, 1965.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GHIDOLI, María de Lourdes. **Estereotipos en negro**: representaciones y autorrepresentaciones visuales de afroporteños en el siglo XIX. Rosario: Prohistoria, 2016.

GOMES, Patrícia. **Vida e luta dos negros na ‘branca’ Argentina**. Fundação Perseu Abramo, 26 jul. 2020. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2020/07/26/patricia-gomes-vida-e-luta-dos-negros-nabranca-argentina> . Acesso em: 10 dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução de William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.



KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KEINDÉ, Wlange; MELLO, Vitor Rebello Ramos. **Relações étnico-raciais na Argentina: história, desigualdades e resistência**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 349-371, nov. 2019/fev. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/40961/99496>> . Acesso em: 18 jan. 2022.

LEYMARIE, Isabelle. **Del tango al reggae**: músicas negras de América Latina y del Caribe. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2015.

MAFFÍA, D.; TAMAGNO, L. Lo afro y lo indígena en Argentina. Aportes desde la antropología social al análisis de las formas de la visibilidad en el nuevo milenio. **Boletín Americanista**, Barcelona, n. 63, p. 121-141, 2011. Disponível em: <<https://revistes.ub.edu/index.php/BoletinAmericanista/article/view/13571>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. A noção de Língua em Linguística aplicada e o Público leigo. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/JwQBsjJNPtSGCvBHQc8wQXC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MOLAS, Ricardo Rodriguez. O negro na história argentina (1852-1900). **Alfa** - revista de linguística, São José do Rio Preto, v. 4, p. 189-204, 1963. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3225/2952>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MORAES, Mayara. Estrangeiros no próprio país: a história dos afroargentinos. **Terra**, 22 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/mundo/america-latina/racismo-e-preconceitoconheca-a-historia-dos-negros-na-argentina,c865bcf0b6baa80e38f8046506f96d045h6hRCRD.html>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Conferência. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PENESB, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-eetnia.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2021.



_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A identidade negra no contexto da globalização. **Ethnos Brasil**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 11- 20, mar. 2002. Disponível em: <biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_AldentidadeNegraNoContextoDaGlobalizacao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. **Teorias sobre o racismo.** In: Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Série Estudos e Pesquisas, 4. Niterói: EDUFF, 1998. p. 43-65.

PETTER, Margarida. A presença de línguas africanas na América Latina. **Linguística**, Madrid, v. 26, p. 78-96, dez. 2011. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/26_linguistica_078_096.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PLAZA, Carlos Ferrer. Imaginario gótico e intencionalidade política em Amália, de José Mármol. **Itinerários**, Araraquara, n. 47, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/10739/8091>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito.** São Paulo: Moderna, 1995.

YANAKIEW, Monica. Los negros: Os afrodescendentes da Argentina lutam por visibilidade. **Piauí**, São Paulo, 30 dez. 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/los-negros/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: RELATO DE PROFESSORES

Francieli de Ramos¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Introdução

Este resumo é um recorte da dissertação de mestrado em andamento, cuja proposta foi impulsionada por inquietações por mim vivenciadas na condição de fonoaudióloga em uma secretaria de educação, em que o diálogo com os professores é frequente e me fez questionar o discurso reducionista a respeito da linguagem oral e escrita, assim como as motivações para a patologização precoce da sua aquisição. Para entender melhor esses aspectos, considerei pertinente escutar os professores sobre a sua concepção de linguagem oral e escrita e sobre as possíveis perspectivas teóricas que os orientam através dos documentos oficiais da educação.

Nos relatos desses educadores, é a linguagem da criança, especialmente o que, neste plano, é assumido como limitação e desvio, o fator responsável pelo insucesso ao longo do percurso de escolarização que motiva as nossas conversas, uma vez que o fonoaudiólogo é convocado justamente quando se identifica algo na linguagem da criança que foge ao esperado. Nas conversas com os professores e nos muitos encaminhamentos realizados pelas escolas para avaliação e terapia, destaca-se o discurso patologizante e reducionista em relação à linguagem oral e escrita de muitas crianças, que se encontram em aquisição. O que chama a atenção é a dificuldade do professor em reconhecer erros, hesitações, falas truncadas e com trocas fonêmicas, por exemplo, como sendo também parte da aquisição da linguagem, movimentada pelo funcionamento da língua.

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: franciellideramos@gmail.com



Através do interacionismo é sabido que as tentativas de descrição da fala de crianças para determinação de estágios de desenvolvimento linguístico revelaram a “impossibilidade de transformar teorias linguísticas em instrumentais descritivos” (DE LEMOS, 2007, p. 22), pois a fala é imprevisível, resiste à descrição por aparatos gramaticais. Esta “indeterminação categorial” da fala da criança evidencia, segundo Lier De-Vitto e Andrade (2011, p.104), a “carência de um aparato cognitivo-perceptual guiando a relação da criança com a linguagem”. Nesse sentido a fala da criança é determinada pela fala do outro, indeterminada do ponto de vista categorial, heterogênea, resistente à apreensão de suas regularidades e de seus pontos de mudança, como mostra De Lemos (2002).

Porém é reconhecido que o processo de aquisição da linguagem, ou a trajetória de constituição do *infans* em falante (DE LEMOS, 1998), não é, propriamente, o centro de preocupação do campo da Educação e, portanto, também não é uma questão para os professores. No entanto, existem pesquisadores como Saleh (2008) que afirmam que a relação da criança com a linguagem, especialmente com a escrita, tem sido tomada como objeto de investigação para aqueles pesquisadores comprometidos com o universo da escola e que assumem o viés interacionista em Aquisição da Linguagem, por exemplo.

Considerando que, ao se aproximar de outro campo de atuação, neste caso o da educação, é importante entender a partir de que posição o professor fala e se identifica, uma vez que é a partir dela que conduz e insere as crianças na aquisição, uma vez que “toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar,” segundo Darsie (1999, p. 9). Na tentativa de entender essa questão, foram realizadas as entrevistas com professores a partir de um roteiro semiestruturado.

Para análise dos dados, parto de Minayo (1996, p. 203) que, ao discutir a questão da interpretação dos dados em pesquisas qualitativas, afirma que, dentro das distintas modalidades de “análise de conteúdo”, todas as técnicas visam a “ultrapassar o nível de senso comum e o subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente aos dados. Dessa forma, os achados estão sendo discutidos a partir do estabelecimento de três eixos de análise, sendo eles: Eixo 1. Possíveis entraves na aquisição da linguagem oral e



escrita segundo o relatos dos professores; Eixo 2. Concepção de linguagem e o olhar dos professores sobre a aquisição da linguagem oral e escrita; e Eixo 3. Sobre a influência dos documentos norteadores da educação - o que afirmam os professores. Esses eixos serão apresentados na sequência:

Eixo 1: Possíveis entraves na aquisição da linguagem oral e escrita segundo o relato dos professores

Dentre os possíveis entraves e dificuldades apontados pelos professores para a aquisição da linguagem oral e escrita, durante a entrevista realizada, o aspecto mais recorrente é a enorme preocupação com a criança que fala “errado” e vai replicar “o erro” posteriormente na sua escrita, como podemos ver nos relatos abaixo:

*P7. [...] porque a partir do momento que **a criança fala errado ele vai escrever errado também tanto no processo de alfabetização** quando depois que ele já tá alfabetizada no momento da produção é muito difícil de tirar esse essas manias do aluno né de escrever do jeito que fala então a gente fala, olha você fala dessa forma eu sei que você fala assim na sua família, mas a palavra correta é o homem não é caboco [...]*

Nesse sentido, o professor é o responsável por apontar os “erros” na fala para fazer as correções na linguagem da criança. Esse olhar é muito diferente do sustentado por Pires (2011), para quem primeiro a fala de crianças não é instanciação de conhecimento sobre a língua – erros, heterogeneidade, repetição, por certo, não são manifestações de conhecimento sobre a linguagem – ao contrário, eles são expressões de falta de conhecimento. Segundo, a aquisição não é um processo de desenvolvimento – há intermitência entre erros e acertos, ao longo de todo o processo de aquisição, que impede a determinação da natureza do conhecimento linguístico da criança. E terceiro, a língua não é objeto de conhecimento – ela não é acessível ao aparato perceptual-cognitivo, conforme pontuam Lier-De Vitto e Andrade (2011).

Retornando aos achados das entrevistas e exemplificando o olhar do professor em relação à linguagem, é possível afirmar que é também com base na dimensão da preocupação com os erros na fala e na escrita que, P7 traz a demanda de que é preciso



que o professor fale corretamente com a criança, uma vez que, nessa visão, isso afeta o “desenvolvimento” da fala da criança e a aprendizagem.

P7. [...] sobre a forma de falar com as crianças sobre a fala deles que pode influenciar na aprendizagem, tanto que a gente sempre tá analisando porque principalmente na alfabetização eles precisam né conversar é falar para que eles consigam se alfabetizar da mesma forma a linguagem se faz necessária em qualquer turma [...] tem que ter cuidado com isso também eu falo lá na minha casa então cuidado porque a gente aprendeu né ensinar eles falar da forma correta porque daí se a gente fala, por exemplo, galinha, titi a criança vai crescer falando daquele jeito automaticamente ela vai para escola e vai escrever vai, vai escrever titi mas escrever do jeito errado e vai dar mais trabalho também para os professores [...]

Desse modo podemos inferir que, de acordo com a visão desses professores, é preciso falar corretamente de acordo com a norma culta e, quando necessário, corrigir a criança para que a sua fala, e conseqüentemente a sua escrita, possa se aproximar o máximo possível do que é tido como correto, considerando-se que nesses relatos a escrita é apresentada como transcrição da oralidade. Ao passo que, se isso não se efetivar nesse contexto, pode representar um entrave para a “aprendizagem” da linguagem oral e escrita da criança. Pires (2011), retomando Guadagnoli (2007) e Borges (2006), reitera que a ideia de representação mantém vivo o sujeito epistêmico, sujeito em controle de operações mentais e “senhor” da escrita. Na Psicologia, o outro é semelhante, reconhecido como modelo a ser imitado e suas habilidades analisadas e internalizadas. Tanto a fala, quanto a escrita, nessa ordem, seriam veículos de externalização de representações armazenadas na mente/pensamento, que não tiveram em sua construção a participação da linguagem (DE LEMOS, 1986, 1992, 2002; LIER-DE VITTO, 1998, 2006 e outros; PEREIRA DE CASTRO, 1992). Neste ambiente, fala e escrita comparecem como instrumentos de expressão de conhecimentos, emoções e de realização de intenções e vontades.

Nessas perspectivas, o fracasso escolar, em grande medida, é atribuído à criança ou ao seu contexto social. As “dificuldades” referidas pelos professores em relação à linguagem apontam para a necessidade de buscar nos dados elementos que permitam verificar que relação elas mantêm com a concepção de linguagem assumida pelos professores e pelos documentos norteadores da educação. Esse é o tema do segundo eixo desta análise.



3.2. Eixo 2: Concepção de linguagem e o olhar dos professores sobre a aquisição da linguagem oral e escrita

Os professores foram perguntados sobre a existência de referencial teórico que orienta suas práticas em sala de aula, envolvendo a leitura e a escrita. A esse respeito os professores fizeram considerações como esses abaixo:

P10. Aii é tipo assim tem o Jean Piaget nós estudamos que é a fase também do desenvolvimento né, e também envolve também a parte da fala da linguagem né, e deixa eu ver qual outro acho que Vygotsky e teve não lembro bem mas acho que Barbosa. [...] eu sempre utilizo esses dois que eu falei para você que eu sou fã da Barbosa né que é a Emília Ferreiro sempre que eu gosto muito, o Jean Piaget por causa da fase e o Vygotsky. A não posso esquecer também do Feld.

Os relatos dos professores apontam para perspectivas cognitivistas de linguagem, na medida em que fazem referência aos principais pensadores do cognitivismo, como Jean Piaget e a sua defensora no campo educacional, Emília Ferreiro. A partir dessa perspectiva, se aposta na relação sujeito-objeto. E nesse sentido a linguagem é tida como objeto de conhecimento, observável, do qual espera-se que a criança se aproprie. Movimentando-se por tal noção, dificilmente se escapa do imaginário de “ensinar” a linguagem ou as habilidades necessárias para tal aprendizagem. Isso porque o que se supõe é um sujeito dotado de recursos cognitivos/perceptuais para adquirir/construir um conhecimento sobre o objeto fala/escrita. Neste sentido, sumariamente, se pressupõe o papel do professor como “estimulador/treinador” de habilidades de um lado, ou de mediador/facilitador do outro, no que se refere ao acesso da criança à escrita, conforme discute Leite (2000), Andrade (2021), Borges (2006), Pires (2015) dentre outros autores que discutem a linguagem e a sua relação no ambiente escolar. Essa constatação pode ser melhor confirmada nos próprios relatos dos professores, como podemos ver no relato de P1.

P1. [...] e dai a gente vai estimulando, estimulando a repetir de novo que tava falando. Ou a gente repete várias vezes vê se tá falando para ver se a reprodução né da criança ou fica parecida ou similar ou igual estava falando, mas é ainda tem bastante coisa pra evoluir né.

Esse relato reflete o entendimento sobre o papel dos professores e o modo como a criança “aprende”, o que é recorrente no relato dos entrevistados. Para Lajonquière



(1996), essas posturas contribuem para traçar a divisória entre “aprendizagem” e “desenvolvimento” no campo da Educação. Nas diversas teorias do campo da Educação, assim como da Psicologia, da Psicopedagogia e mesmo da Fonoaudiologia, predominam tendências muito presas a pressupostos behavioristas e reflexológicos, entre elas, a de que o sucesso na aprendizagem decorre de associações exitosas e de que elas dependem do professor. Ou melhor, na tradição experimentalista, é o professor que deve intervir, através de estímulos, a fim de controlar o comportamento e a aprendizagem. Neste cenário, saber é poder: o professor sabe, e pode, por isso, controlar o efeito do estímulo através de um método (LAJONQUIÉRE, 1996).

Santos (2008) faz uma crítica ao entendimento de que, numa situação de aprendizagem, para suprimir erros e levar a respostas exitosas, identificadas como corretas/esperadas, o erro é sempre tido como sendo uma associação não exitosa que tanto pode ser revertida, com maior ou menor dificuldade, graças a uma nova programação cuidadosa dos estímulos, como pode ser evitada pelo exercício e o reforço.

Já Capristano (2013) e Pires (2015) são autoras que discutem, à luz do Interacionismo, a presença de rasuras, erros, reformulações, relacionando-os à emergência do sujeito na escrita. A partir dessa posição, coloca-se em suspenso a constatação empírica e a impossibilidade de atribuir aos fragmentos, que se apresentam na fala e na escrita da criança, o estatuto de conhecimento da língua. Esta questão também ilumina os erros, que são tomados como resultados de cruzamentos da fala do outro nos enunciados da criança, por exemplo, (DE LEMOS, 1982, 1986 e outros), uma vez que marcariam também o distanciamento da fala da criança em relação à do outro e, ainda, a falta de escuta para a própria fala – a criança não reconhece, neste ponto de sua relação com a linguagem, a diferença entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto.

3.3. Eixo 3: Sobre a influência dos documentos norteadores da educação – o que afirmam os professores

Considerando que os documentos norteadores são organizadores do trabalho pedagógico e fazem referência a concepções de linguagem e que de alguma forma influenciam na atuação do professor, este eixo trata da influência que os professores



apontam acerca dos documentos norteadores da educação. Ou seja, buscamos evidenciar quais são os documentos que, segundo eles, orientam o trabalho deles e como essas referências refletem no olhar deles para os seus alunos no que se refere à linguagem oral e escrita. Com menção a essa questão, identificamos os seguintes relatos abaixo:

P1. A gente segue o planejamento segundo a BNCC e então a gente vai adaptando de acordo com os campos os eixos dos saberes que são necessários para cada faixa etária. É o que tá dando o norte agora né?

P3. aí então a gente tem os campos de experiência né que a gente trabalha bastante da BNCC, tem o eu o outro né, temos cinco campos né, eu gosto bem mais de traço cores e formas, o eu ele é interessante porque relaciona muito também a partir da linguagem que fala de família para fazer acredito assim que é só na faixa de releitura tentar colocar alguma coisa assim para eles nesse sentido da família puxar [...]

Esses relatos são representativos do documento mais citado como referência para o trabalho do professor é a BNCC, apresentada como referencial de caráter obrigatório, como consta nas determinações da Portaria N°2 1.570, de 20 de Dezembro de 2017. E nesse sentido os relatos dos professores frente à linguagem não fogem ao sustentado nos documentos oficiais PCNs, BNCC e o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações para a educação Infantil e Séries iniciais, em que é possível apontar certo “conflito” de concepções teóricas e até de nomenclatura no que diz respeito à linguagem. Muitas vezes, até ao longo do mesmo documento, ora se trata a linguagem como acessória ao sujeito ora como pertencente às suas relações discursivas. Ao não delimitar uma concepção e não apresentar uma consistência teórica capaz de orientar o professor, tornar-se difícil para este apreender qual deve ser o direcionamento da sua prática com relação à linguagem. Ressaltamos a importância desses documentos, na medida em que são formalmente norteadores do sistema educacional.

Considerações finais

A partir das questões acima abordadas, não é difícil imaginar o quanto a área da educação necessita de discussões sobre a linguagem. Nesse sentido, estudos que, como este, se propõem a discutir a interface entre fonoaudiologia e educação a partir de uma posição discursiva de linguagem em que se considera o sujeito e o funcionamento



linguístico de forma ampliada, e não apenas a linguagem como objeto de conhecimento e a serviço da expressão e comunicação, podem contribuir para que crianças que percorrem a etapa do ensino fundamental I e II não sejam marginalizadas e empurradas para o fracasso escolar em decorrência de seus “tropeços” na escrita. Na direção aqui assumida, eles são indícios da posição da criança na sua relação com linguagem e, como tal, devem interrogar o professor, e não serem por este descartados como erro.

Referências

ANDRADE F. R. **Reeducar ou clinicar?** Perspectivas teóricas e direções clínicas da atuação fonoaudiológica voltada para as dificuldades de leitura e escrita. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem- PUC- SP. 2021, São Paulo.

BRASIL. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. PORTARIA N2 1.570, de 20 de dezembro de 2017.

BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DE VITTO M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006.

CAPRISTANO C. C. Um entre outros: a emergência da rasura na aquisição da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.13, n.3, p. 667-694, set/dez. 2013.

DARSIE, M. M. P. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem. **Uniciências**, Cuiabá/MT v. 3, p.9-21, 1999.

DE LEMOS C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.p.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento em Aquisição de Linguagem. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. M. G. (orgs.) **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. p. 21-32

GUADAGNOLI, C. F. **Considerações sobre a fala-leitura-escrita e efeitos clínicos no atendimento de afásicos**. 2007, 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos



de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP– LAEL, São Paulo, 2007.

LAJONQUIÈRE, L. **Para repensar as aprendizagens – De Piaget à Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEITE, L. **Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2000.

LIER DE-VITTO, M. F.; ARANTES L. M. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 65-71, jun. 1998.

_____. A abordagem do erro na fala e na escrita: aquisição, alfabetização e clínica. In: SILEL - SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA E III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 13., 2011, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2011.

MINAYO, Maria Cecília, de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec. 1996.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. **Aprendendo a argumentar.** Campinas: UNICAMP, 1992.

PIRES, V. L. Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela “ordem própria da língua”. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP, 2011.

_____. **Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações e composições textuais.** 2015, 114 f. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

SALEH, P. B. O; Aquisição de linguagem e ensino da língua materna: um lugar para a subjetividade. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 30, n. 1, p. 157-172, 2008.

SANTOS, R. V. Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental. 2008, 108 f. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE VIÁVEL NA PESQUISA LGBT

Igor Antonio Barreto¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Lucimar Araújo Braga

Introdução

Durante minha trajetória acadêmica na graduação - por meio dos trabalhos - defendi e justifiquei a importância de os cursos de licenciatura formarem profissionais capazes de compreender que é pela linguagem que fomos e somos colonizados, e é reproduzindo-a que contribuimos para a estabilidade entre grupos que têm direito à vida e grupos que precisam lutar por ela. E é este contexto que abaliza minha primeira crise enquanto pesquisador e aluno do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG: de fato, é possível dimensionar o impacto da minha pesquisa na vida das pessoas que tanto mencionei como subjugadas e sem direito à fala e à vida?

Portanto, quando atrelamos linguagem e currículo, gênero e sexualidade; para quem ou para quem se pesquisa? De que lugar se pesquisa? Que tipo de práticas de gênero e sexualidade representamos quando escrevemos e publicamos nossos textos? O fator resultante desta crise será minha defesa para que de fato tenhamos uma política de pesquisa e uma epistemologia que não seja hegemônica e que passe a transpor a ideia estável de representação das pessoas LGBTs. É preciso desamparar o argumento binário e a produção textual da tolerância e da cordialidade entre as pessoas e partir da premissa de que estas pessoas não são de fato ouvidas.

¹ Mestrando. PPGEL – UEPG. E-mail: igor.ab100@gmail.com



Para abalzar esta discussão visitei dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, visitei afim de identificar os grupos semânticos nomeadores dos sujeitos da pesquisa e entender de que modo puderam ser agências de ações afirmativas. Isto, embasado no âmbito da Teoria da Performatividade, com Austin; Butler; Rajagopalan e Pinto, para defender que as metodologias nos estudos em linguagem, gênero e currículo educacional partam sempre da premissa de considerar a relação entre corpos e textos. Afinal, só assim poderemos considerá-los, afinal o corpo é palco das disputas de relações de poder, sendo indissociável das normas que significam.

Joana Plaza Pinto (2013), considerou que Butler (1990, 1993 e 1999b) ao inserir o corpo no âmbito da Teoria da Performatividade teve sua discussão atravessada por dois problemas: o primeiro é o conceito de iterabilidade do ato de fala, de Derrida. Que consiste na repetição e transformação no discurso até que eles atuem diretamente sobre os corpos. Em segundo momento, não menos importante está um problema político: o questionamento de como seria possível criar condições linguísticas de sobrevivência apesar dos mecanismos violentos de interpelação.

Faço esta menção justamente para reforçar minha reflexão de que é imprescindível considerar também a produção da pesquisa neste âmbito da iterabilidade, ou seja, nos apegamos e um grupo semântico e por meio dessa repetição e alteração criamos uma identidade viável – de um sujeito estável e mudo - para a escrita e para o sucesso da própria pesquisa. Afinal, ao nomear também estamos interpelando para que o outro seja e criando para ele uma categoria, ou consolidando uma categoria que é puramente semântica e não condizente com a realidade e, ainda, incapazes de tornarem-se ações afirmativas. Há muitos entrelugares entre os lugares que a academia é capaz de ir ou trazer para si.

Esta também é a fragilidade da minha pesquisa e dissertação. Estes pensamentos são acima de tudo para mim, trabalhador da educação e LGBT e aluno de um programa de pós-graduação fortemente atrelado à identidade. Portanto, não estou me colocando como censor e sim buscando compreender como e se a pesquisa em linguagem, gênero e sexualidade pode criar um discurso específico - irreal - sobre corpos, gênero e de sexualidade dissidentes.



Este convite para termos responsabilidade de ação para com os sujeitos de nossas pesquisas e que nos distanciemos de uma categoria universal de identidades será aqui reiterado diversas vezes, para isso busquei narrativas de pessoas com corpos; gêneros e sexualidades dissidentes a fim de trazer à tona a maneira como compreendem a si, o gênero e a sexualidade e como é ocupar no mundo sua posição identitária e os possíveis limites sociais encontrados e também para compreender a partir destas narrativas a relação entre esses sujeitos com o espaço acadêmico, e como visualiza e sente a pesquisa no campo do gênero e da sexualidade. Este processo foi garantido e autorizado pelo Comitê de Ética da UEPG, em 2022.

Desenvolvendo.

Considerando os trabalhos de dissertação na área de linguagem, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do período dos últimos cinco anos fiz a leitura da seguinte quantidade de textos de dissertações

Ano	Quantidade
2022	10
2021	11
2019	9
2018	10
2017	6

Observei que as metodologias destas pesquisas consideram as identidades de pessoas dissidentes como um dado estável estruturado e amparado pela própria produção na área. O que se justifica pelo uso das denominações LGBT e homossexual como se estas interpelações representassem um único sujeito.

Outro aspecto que é importante de notar é o afastamento da pesquisa e produção do conhecimento no campo da linguagem, gênero e sexualidade de um local que é distante do corpo que carrega a marca de ser. Não podemos nos configurar como um campo que discorre excessivamente sobre como a sociedade deveria comportar-se diante das



dissidências, mas estar sempre atento a como vivem estas dissidências em nosso contexto de universidade; programa de pós-graduação e pesquisa.

Este distanciamento do real pode ser constatado portanto, pela consideração de LGBT/Homossexual como categoria estável, manipulável e sem personalidade, vida e lágrima e também pelo corpus destas pesquisas que em números muito próximos à sua totalidade buscam a manifestação deste corpo estável e universalizado em espaços que estão representados abaixo:



(Fonte: o autor, 2022)

Todos, enquanto pesquisadores precisamos fazer recortes e definir caminhos para a pesquisa que produzimos enquanto professores de instituições de ensino superior e discentes em processo de mestrado. O que não abro mão de reiterar é que precisamos permitir que o saber universitário seja agente afirmativo na vida de pessoas.

É isso, escrever sobre gênero, sexualidade e linguagem não pode ser apenas para si, para seu processo de titulação ou pontuação. É indispensável que seja sobre a vida de quem passa fome; tem subempregos e não têm suas vidas consideradas nos direitos mais básicos. Me parece muito óbvio, mas não é. A realidade não cabe em *homossexual* ou em *LGBT*, e é urgente atingir a realidade, é urgente tocá-la e sobretudo denunciá-la para que seja transformada.



Para manusearmos estes nomes— comumente tratados com tanto pudor - nos é exigido alteridade para abrir mão de muitos discursos que reproduzimos constantemente que têm em seu extremo a violência e a morte, por exemplo. Quando observamos o que reproduzimos diariamente, antes mesmo de processarmos o tamanho do preconceito e opressão do nosso discurso, nos deparamos com uma realidade que assusta e que envolve dimensões e conceitos bem mais complexos do que os que envolvem gênero e sexo, afinal, estamos tratando de vida humana e de identidades.

Este é o exercício que faz Judith Butler ao questionar, em seu livro *Deshaciendo Géneros*, que vidas merecem as lágrimas? (BUTLER, 2014). Para trazer consciência para a maneira como compreendemos as relações de gênero e sexualidade a autora discorre sobre a vida humana:

De certa maneira, a expressão vida humana designa um termo de difícil definição já que o termo humano não significa simplesmente vida e sim que a vida relaciona o humano com o que não é humano e vivente, e assim estabelece o que é humano em meio dessa racionalidade. (BUTLER, 2004, p. 30, tradução nossa).

Para Butler, o humano só é capaz de ser humano quando se relaciona com o não humano, isto é, a identidade precisa existir em oposição à outra para que se concretize. Para que o termo humano se consolide socialmente é preciso que justapostamente se concretize o não humano. E estas relações não estão distantes, nós as concretizamos constantemente, mesmo que não tenhamos autonomia ou consciência diante de tal ato.

Então, quer dizer que nos aproximamos de uma norma que nos garante status na sociedade? Sim! Butler (2004) chama estas normas de códigos de operações de poder pelas quais se constitui o humano viável, e ainda, ressalta que este poder emerge no discurso.

E assim, expressamos o conceito de identidade que norteia esta pesquisa: é o de uma identidade performativa, o trabalho de dissertação dedicará um capítulo para discussão do conceito austiniiano de performatividade, uma identidade de performances que transcende a individualidade humana, ou seja, a definição de 'eu sou' se dá em função do aceite ou não de 'um outro' e não parte da individualidade do indivíduo. Uma identidade constantemente associada ao desejo de reconhecimento e de status.



O indivíduo, para Butler (2004), funciona como uma estrutura de linguagem em constante formação e justamente nas relações dialógicas do discurso é que ele se constitui. Como se fosse a identidade um processo de adequação social para, assim, tornar-se humano com identidade viável.

Outros aspectos a respeito da identidade são considerados como aporte teórico neste espaço de discussão para reiterar que a identidade é móvel e distante de qualquer forma estática. (HALL, 2006; BAUMAN, 2001; TADEU DA SILVA, 2000; MOITA LOPES, 2006). Afinal por meio das nossas interações diárias transformamos e nos transformamos. É partindo de nossa experiência no mundo que construímos nossa forma e maneira de ação social. E conceituar identidade neste momento é importante, afinal a linguagem de cada uma das narrativas dará corpo a aspectos de identidade e subjetividade.

Apresentando os protagonistas

Em relação a pesquisas, é muito comum relatos de pessoas trans receberem pedidos para pesquisas a respeito de nossas vivências, curiosamente praticamente sempre é vinda de pessoas cis, acho isso já um pouco sintomático pois pode-se pressupor duas coisas, de que é raro a presença de pessoas trans no espaço acadêmico e que é mais raro ainda algum de nós, pessoas trans, pesquisando a respeito de nossas vivências. Normalmente essas pesquisas são invasivas e superficiais, tendenciosas querendo já defender um ponto de vista do pesquisador e a sensação passada é de parecer um ratinho de laboratório, um ser extraterrestre. Acredito que o processo de construção da pesquisa deveria ser auxiliado por alguém do grupo social que virá a ser pesquisado. (Participante A)

O trabalho de dissertação a que se refere este resumo expandido tem protagonistas que apresentaram-se A construção destas narrativas deu-se pelo contato direto entre o pesquisador e os participantes, acontecendo em três formas: quatro pessoas utilizaram o google *forms* para apresentar sua narrativa; seis pessoas produziram manuscritos, enquanto no contato com um participante a narrativa foi transcrita por mim.

Todos foram convidados a construir narrativas de si expressando a maneira como compreende a si mesmo, o gênero e a sexualidade. Como é ocupar no mundo sua posição identitária e os possíveis limites sociais encontrados e a mencionar sua relação com o espaço universitário, e como visualiza e sente a pesquisa no campo e a respeito de si mesmos



Todos os participantes, na entrega das narrativas responderam a um questionário que permitiu traçar um perfil social de cada participante. Este questionário também foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Esta pesquisa configura-se como qualitativa tendo como o estudo a linguagem em seu uso social e local de determinados grupos sociais, conectando-se às questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, políticas, ideologia e discurso; sustentada pelo que assevera Rajagopalan em suas defesas de uma nova linguística e pragmática:

Quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral (RAJAGOPALAN, 2001, p. 12).

Considerações finais

Não basta se dizer pesquisador e tentar dar espaço a esta discussão. Eu entendo a necessidade do recorte, mas o que me questiono é: como dar voz sem calar? Este meu problema com a identidade performada no espaço da escola não é nada diante da realidade das travestis e transexuais; dos homens afeminados e mulheres masculinizadas.

Afinal, estas pessoas não conseguem performar uma heteronormatividade. A linguagem ou o silêncio já não são mais suficientes. A essas pessoas resta a fome! E é interessante como o não-dizer (armário) é nocivo pois anula a identidade, rouba o direito da pessoa ser, ao mesmo tempo em que é capaz de proteger àqueles que basta ficar em silêncio, àquele que não tem nenhuma outra denúncia em seu próprio corpo.

E o lugar que Judith Butler fala está mais aproximado da pessoa que é beneficiada pelo armário do que pela pessoa que não está. Ou seja, mesmo silenciado eu tenho capacidade e espaço (que eu pago com meu silêncio) para articular algumas subversões. Enquanto a outras pessoas só resta a sub-humanidade.

Talvez meu sentimento seja de dar um passo atrás, a complexidade tornou-se muito grande para mim. Como se até então eu ignorasse entrelugares que existem entre as



subclasses e subalternidades que estão constatadas nas literaturas que versam sobre gênero e sexualidade.

Mas elas contemplam uma epistemologia não hegemônica. E isto torna-se intrinsecamente ligado à questão de desentendimento e performatividade. Eu ousar pensar Há uma concepção hegemônica no meio acadêmico a respeito da produção sobre gêneros e sexualidades.

Isto é claro quando as pesquisas apresentam o termo homossexual; transgênero. Homossexual é uma coisa, viado é outra. Ambas as identidades existem, a do homossexual é validada pelas pesquisas, a do viado não. Percebo também que as pesquisas não enunciam a palavra Travesti, como se o travesti fosse ofensa. Há diferentes silêncios e diferentes consequências.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUTLER, Judith. **Deshaciendo Géneros**. Barcelona: Paidós 2004.

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

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PINTO, J. P. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. **Cadernos Pagu**, v. 33, [n.], p.117-138, jul./dez. 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade, uma introdução à teoria dos currículos**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLES, J. T. “É Pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, jan. 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão da ética. São Paulo: Parábola, 2003.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

LAURA MAKABRESKU E FLORBELA ESPANCA: O CORPO MORTO EM LENTES E POESIA

Indianara Priscila dos Santos¹

Orientação: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer

Introdução

Este trabalho é um recorte da dissertação em andamento e tem como finalidade analisar de que forma a morte existe, através do corpo morto, nas obras de Laura Makabresku e de Florbela Espanca. Makabresku é uma fotógrafa polonesa contemporânea e Espanca é uma poeta portuguesa, do início do século XX.

Ao longo do percurso de pesquisas acerca do assunto, percebi que a discussão sobre imagem é bastante variada. Teóricos e artistas se debruçam sobre o tema há muito tempo - cada um com seu motivo e preocupação, cada um carregando consigo alguma inquietação pessoal, ocasionada pelo lugar no tempo/ espaço em que se localiza... Talvez buscando a primeira imagem criada pelo ser humano, a origem; ou vislumbrando a última imagem vista e/ou imaginada pelo último ser humano na Terra, o fim. Mas antes mesmo de tudo isso, um dia surgiu e ainda paira a pergunta: o que é a imagem?

Segundo Joly, em sua obra *Introdução à análise da imagem* (2007), esta não é uma questão simples de ser respondida, embora a compreendamos quase que de imediato, pois segundo a autora, recordamo-nos de que Deus criou o homem à sua imagem. Então se trata de um termo profundo e fundador, já que estamos falando de uma sociedade fundamentada no cristianismo, e porque o termo imagem, neste sentido, não evoca uma representação visual, mas uma semelhança. A noção de “homem-imagem”, segundo ela,

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: india-pri@hotmail.com.



“de uma perfeição absoluta, para a cultura judaico-cristã, junta-se ao mundo visível de Platão, sombra, imagem do mundo ideal e inteligível, nos fundamentos da filosofia ocidental” (JOLY, 2007, p. 16) Ou seja, do mito da caverna à Bíblia, aprendemos que somos nós próprios imagens, seres semelhantes ao Sagrado e ao Belo; por isso talvez, da dificuldade na elaboração de respostas, mas compreensão quase que imediata- é como olhar no espelho, se reconhecer, mas não saber explicar muito bem o que se vê.

Atualmente, quando falamos em imagem, possivelmente lembramo-nos de fotografias ou pinturas, ou seja, as imagens visuais. Mas para Santaella e Noth, na obra *Imagem: cognição, semiótica, mídia* (1999), o mundo das imagens se divide em dois domínios: o primeiro é o domínio das imagens como representações visuais; e o segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente.

De maneira resumida, o primeiro domínio “são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual” e, no segundo, “as imagens aparecem como visões, fantasias, imaginação, esquemas, modelos, ou, em geral, como representações mentais” (SANTAELLA; NOTH, 1999, p. 15). Ainda, segundo Joly (2007, p. 16), confundir e somente aceitar imagem com imagem da mídia, “é não apenas negar a diversidade das imagens contemporâneas como também ativar uma amnésia e uma cegueira, tão prejudiciais quanto inúteis para a compreensão da imagem”.

Etimologicamente, a palavra imagem provém do latim *imago* e designa a máscara mortuária, usada nos funerais na antiguidade romana. A palavra *imago* tem o sentido de representar o que não está presente e, ao mesmo tempo, uma certa visão da morte, já que se vincula aos rituais funerários e tem em vista uma espécie de substituição do corpo morto. Logo, ela não é o ser, mas ela oferece uma aparência para ser vista. (DEBRAY, 1994, p. 17)

Desde os primórdios, o acontecimento da morte provoca a criação de rituais e objetos que têm como função integrar o trabalho de luto. Dentre estes, segundo Soares, a construção de inúmeras representações do morto, “como as efígies, as máscaras e as pinturas produzidas ao longo dos séculos de diferentes formas, e, mais recentemente, a própria fotografia” (SOARES, 2007, p. 19). Todas essas imagens, segundo o autor, que têm



a função de representar o morto, evocam uma presença material e visual que ocupa o espaço deixado pelo defunto.

Outras imagens sobre a morte e o morto

Octavio Paz, em seu livro *Signos em rotação* (2009), diz que a palavra imagem possui, como todos os vocábulos, diversas significações. Para ele, e o que nos interessa aqui, é saber que tal vocábulo assume um valor psicológico, ou seja, as imagens também podem ser imaginárias: “Convém advertir, pois, que designamos com a palavra imagem toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que unidas compõem um poema” (PAZ, 2009, p. 37). Estas expressões verbais são classificadas pela retórica como metáforas, jogos de palavras, símbolos, alegorias, mitos, fábulas, etc.

Segundo Paz, essas expressões verbais têm em comum a preservação da pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases. “Cada imagem - ou cada poema composto de imagens - contém muitos significados contrários ou díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los” (PAZ, 2009, p. 38). Para ele, a imagem é cifra da condição humana! Como exemplo, podemos observar um trecho do poema *Cemitérios*, de Florbela Espanca, da primeira coletânea de poemas da artista, *Trocando Olhares* (1915-1917):

Cemitério da minha terra,
Paredes a branquejar;
Que bom será lá dormir
Um bom sonho sem sonhar!...

De manhã, muito cedinho
Dormir de leve, embalada
Que gentis passam na 'strada...

Cantem mais devagarinho,
Mais baixinho, camponesas,
Que os vossos cantos pareçam
Tristes preces, doces rezas...

À noitinha, ao sol posto
Ouvindo as Ave-Marias!
Meu Deus, que suavidade!
Que paz de todos os dias!
[...]



A dor é a personagem principal da obra de Florbela; e quando é dito personagem, é porque existe quase que uma concretude nas emoções. Como por exemplo, no poema acima, ao abordar a morte, o poema não divaga sobre o tema, mas o traz para a ambição da concretude, no caso, o cemitério; e através da experiência do “bom sonho sem sonhar” seguimos no desejo tranquilo que parece ser a morte no cemitério. Florbela, não só neste poema, como em vários outros, tem uma preocupação ou um desejo imaginativo bastante grande sobre o corpo depois do evento da morte... podemos rever isso quando se fala em dormir pela manhã ouvindo as camponesas que cantam/rezam ao lado do cemitério. Ou seja, mesmo depois da morte, existe uma noção que é da carne, que envolve sentidos no corpo e não da alma.

A imagem criada pelo poema é poderosa, conturbada e de difícil descrição; seria o devaneio da poeta; uma ânsia não da morte enquanto fim, mas como uma possibilidade de “viver” outras experiências. Outra vida com o mesmo corpo após uma morte. Realidades opostas unidas por uma imagem. Esta é uma possibilidade de captação da imagem, que vai de encontro com a crítica a respeito do pensamento científico, criticado por Paz, em sua obstinação de produzir um sentido único às coisas.

Esta maneira de pensar, segundo Paz, gerou uma espécie de desmerecimento do pensamento poético e acarretou o distanciamento do ser humano de sua subjetividade, “o homem é um desterrado do fluir cósmico e de si mesmo”. Ele diz isso, porque assim como Bachelard, concorda que as realidades são subjetivas e que é preciso entender que o universo da imagem poética não tem compromisso com uma única realidade, ao contrário, desafia o mundo das verdades racionais. Afinal, ao “poema não [importa] diz[er] o que é e sim o que poderia ser” (PAZ, 1997, p. 38- 40).

No decorrer dos estudos, as imagens que mais apareceram, dentro das fotografias e poemas escolhidos para o trabalho, são as que envolvem as flores e a cor roxa, como percebemos na fotografia *Autumn* (2016), de Laura, e nos poema *Crisântemos* (p.21), do livro *Trocando Ohares* (1915-1917), de Florbela:

FIGURA 1: Autumn.



Fonte: Laura Makabresku, 2016.

[...]

Vermelhos, gargalhadas triunfantes,
Lábios quentes de sonhos e desejos,
Carícias sensuais d'amor e gozo;
Crisântemos de sangue, vós sois beijos!

Os amarelos riem amarguras,
Os roxos dizem prantos e torturas,
Há-os também cor de fogo, sensuais...

Eu amo os crisântemos misteriosos
Por serem lindos, tristes e mimosos
Por ser a flor de que tu gostas mais!

As flores estão presentes em grande parte das representações imaginárias criadas pelo ser humano ao longo da história; é como se nossa história tivesse flores pelo caminho. Elas têm muitos significados de acordo com sua utilização, e também de acordo com o ponto de vista de cada um - ela pode ser desde apenas órgãos sexuais das plantas, como presente para o ser amado; pode enfeitar festas de início de ciclo, como casamentos, assim como também comumente é relacionado à morte. Ou seja, as flores possuem uma forte associação com rituais e celebrações.

Podemos perceber que Florbela dedica um poema todo para os Crisântemos e os associa a sentimentos e emoções: sendo os vermelhos associados ao desejo, à luxúria: "Carícias sensuais d'amor e gozo". Os amarelos são associados a uma personalidade que ri amargurada, e os roxos são os de natureza triste, que "dizem prantos e torturas". Por fim,



as flores são ditas amadas pela personalidade misteriosa, linda, triste e mimosa, e por ser a flor que o amado mais gosta. Dizemos personalidade, porque os poemas de Florbela dão características humanas físicas e subjetivas à coisas da natureza e as relaciona com a sua própria subjetividade, como é o caso do amado.

Na fotografia de Laura não é possível saber de qual flor se trata em específico, mas levando em conta a associação de Florbela e à própria imagem da fotografia, podemos inferir que se trata de uma imagem melancólica - por conta das flores roxas, pela tonalidade fosca da foto e pela brisa que movimenta as plantas, que parecem se dizer solitárias.

Segundo Eva Heller, em seu livro *A psicologia das cores* (2021), a cor lilás, ou roxa, é a cor das antigas chamadas solteironas - tudo porque antigamente era a cor das mulheres que não se casavam, que eram consideradas “muito velhas para o jovial cor-de-rosa – a cor das moças solteiras – mas que de toda forma desejavam ainda usar um tom pastel.” (HELLER, 2021, p. 210) E assim, segundo ela, se tornou uma cor com uma imagem pejorativa. Outra informação interessante é sobre o Purple Heart – “coração violeta”, que é como se chama uma condecoração militar recebida pelos soldados norte-americanos que foram feridos. Segundo a autora, o violeta é a cor que fica entre a vida e a morte.

Podemos relacionar a cor roxa e suas tonalidades com a morte, uma vez que o corpo depois de morto assume também tal tonalidade, o que pode ser uma outra explicação para a melancolia da cor. Podemos trazer outro poema de Florbela que pode reforçar tal ideia, em *Dizeres Íntimos*, da obra Livro de mágoas, (1919, p. 139)

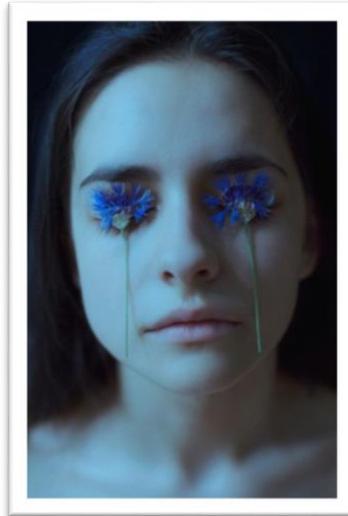
É tão triste morrer na minha idade!
E vou ver os meus olhos, penitentes
Vestidinhos de roxo, como crentes
Do soturno convento da Saudade!

E logo vou olhar (com que ansiedade!...)
As minhas mãos esguias, languescentes,
Mãos de brancos dedos, uns bebês doentes
Que hão-de morrer em plena mocidade!

E ser-se novo é ter-se o Paraíso
É ter-se a estrada larga, ao sol, florida,
Aonde tudo é luz e graça e riso!

E os meus vinte e três anos...(Sou tão nova!)
Dizem baixinho a rir "Que linda a vida!..."
Responde a minha Dor: "Que linda a cova!"

FIGURA 2: Tranquility.



Fonte: Laura Makabresku, 2018.

O soneto acima dialoga com a fotografia 20, não somente pela questão das flores, que aparece somente em um dos versos, mas aqui por conta das características construídas nas imagens acerca do corpo morto. A imagem descrita é de um corpo com os olhos roxos e mãos pálidas, ao qual é associado à imagem de bebês doentes, que também não morrem na mocidade, assim como ela. Embora no primeiro verso esteja dito sobre a tristeza em morrer jovem - “É tão triste morrer na minha idade” -, parece que, no decorrer do poema, um êxtase passa a dominar quando começa a imaginar a concretude da morte. Ao final, compreendemos que na verdade a tristeza do primeiro verso nunca fora dela, e sim de discursos alheios: “Dizem baixinho a rir “Que linda a vida!...”. E que o êxtase em imaginar-se morta é um segredo cultivado junto às imagens de depois da morte e de sua cova: “Responde a minha Dor: “Que linda a cova!”.

Na fotografia, além de primeiramente podermos relacionar a flor roxa no olho do corpo, ao trecho do poema “E vou ver os meus olhos, penitentes/ Vestidinhos de roxo, como crentes”, podemos relacionar o título da fotografia à imagem construída pelo poema, uma vez que no êxtase do texto, a morte é o lugar da tranquilidade: “É ter-se a estrada larga, ao sol, florida,/ Aonde tudo é luz e graça e riso!”.

Talvez tal noção de tranquilidade com relação à morte possa ter relação com nosso modo de pensar cristão, pois na Bíblia, a morte frequentemente é relacionada ao sono,



como na história de Lázaro: “Nosso amigo Lázaro adormeceu, mas vou até lá para acordá-lo. Seus discípulos responderam: Senhor, se ele dorme, vai melhorar”. Jesus tinha falado da sua morte, mas os seus discípulos pensaram que ele estava falando simplesmente do sono. Então lhes disse claramente: “Lázaro morreu” (João 11: 11-14). Tal relação faz sentido se lembramos da relação religiosa que as artistas cultivam e transpassam no poema.

Considerações finais

Depois dos exemplos e reflexões, ficou “visto” que a imagem é condição tanto do poema quanto da fotografia. Sem imagem não há poema e não há fotografia. Muitas vezes pela violência da razão, tomamos por realidade o que não tem ambição de ser mais que imagem e deixamos de nos encontrarmos com os mistérios que residem nelas.

Desde os primórdios, o acontecimento da morte provoca a criação de imagens, que hoje consideramos artísticas, mas que também podem ser contempladas com o olhar religioso e assim evocar uma presença material e visual que ocupa o espaço deixado pelo defunto. Um alívio, um suspiro, um olhar que preenche.

Referências

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no Ocidente. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.

FARRA, Maria Lúcia Dal. **Poemas de Florbela Espanca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SOARES, Miguel Augusto Pinto. **Representações da morte**: fotografia e memória. 207, 149 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2536>>. Acesso em: 14 jul. 2022.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

TODA LÍNGUA CONFESSARÁ

Ingrid Ribeiro Olanda Bonifacio¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Leticia Fraga

Introdução

O presente trabalho é um fragmento da dissertação, ainda em produção, e consiste em mostrar a imortalidade e (re)existência da linguagem ancestral indígena, imaterial e energética, linguagem da Terra. Tem como recorte espacial as cidades de Fortaleza – CE, Mundaú – CE e Canaan – CE, e o principal objetivo é constatar a linguagem da Terra e evidenciar que nós podemos oralizá-las, independentemente da língua, para que haja uma disseminação do pensamento da Terra como ciências, e expor como a linguagem pode ser utilizada para decolonizar o ensino e a sociedade a partir da educação.

Nossas linguagens interagem conosco independentemente dos contextos socioespaciais nos quais estamos inseridos e rodeados, são acessadas de diversas maneiras e suas vertentes são forças, encantarias da Terra e sensibilidades do sentir. Todos que possuem essas afluências são percursos da retomada da ciência ancestral que, viva, reformula uma ciência eurocentrada e pré-moldada onde nos indígenas, junto com toda a natureza, somos narradores e escritores desse meio utilizando as línguas, invasoras ou não, como elemento de enraizamento das ciências e linguagens ancestrais.

Metodologicamente o estudo baseia-se nas retomadas² e fenomenologia, que é a observação e representação da sociedade ressaltando as inúmeras existências, ideais e

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: 3100122007012@uepg.br .

² Retomar o que é seu. Ato feito pelos indígenas em várias vertentes sociais, espaciais e políticas onde os brancos se dizem donos do que sempre foi coletivo, nosso.



convivências e coloca pesquisador não somente como plateia, mas como componente do meio, tornando a pesquisa integrada para descrever distinções e particulares.

Linguagens da Terra

O Nordeste – NE, e sua população, foi o primeiro a ter contato com os portugueses, porém foi julgado e rejeitado devido a valentia dos povos. Após anos de esquecimento houve a preocupação de (re)apropriação, pois outros colonizadores estabeleciam vínculos com o território e alguns nativos da região tendo a pretensão de tomar a região para si. O alicerce dos colonos portugueses no espaço aconteceu por meio de “fé”³ e “ciência”⁴, nos silenciaram sobre quem somos fazendo nossas línguas e linguagens serem interrompidas oralmente e cultivadas em costumes.

As diretrizes colonizatórias se pautavam em nossa “reeducação”, a partir de seus escritos e crenças, alicerçadas na segregação socioespacial dos sujeitos dando nomes e particularidades a tudo que nós, indígenas, considerávamos Terra⁵, como se houvesse uma distinção hierárquica. A “educação” lusitana tinha como objetivo criar a figura de humano, homem, e modificar a comunicação da Terra por meio das ressignificações da linguagem e inserção de línguas preestabelecidas através do ferro⁶, as línguas dos colonizadores.

Assassinar as línguas foi o início do fim, pois como parte social da linguagem (SUASSURE, 1916) ela é uma das ferramentas de resistência, para nós, e fortalecimento, para eles. Impossibilitar a fala, principal meio de memória e comunicação indígena, foi a base para os extermínios das nossas linguagens, seguidas da fé armada e posições hierárquicas de poder, visto que procuravam emudecer os vivos e desmemoriar os descendentes.

³ Confiar em algo que não se tem concretudes. Nesse contexto era a fé imposta, cristianismo. Palavra apropriada para colonizar brandamente, pois não se usa o nome de uma crença concreta, porém já está indiretamente consolidada por anos de exploração e torturas dos indivíduos.

⁴ Conhecimento teórico ou comprovado de algo. Constrói. Aqui utilizada para questionar o que é ciência. Destrói.

⁵ Não se referindo apenas ao planeta, mas sim como viva. Nome próprio. A distinção entre ‘terra’ e ‘Terra’ nos leva a assimilar, mesmo indiretamente, que é algo sem vida ou sem nome, substantivo.

⁶ Elemento químico. Material metálico. Uso com conhecimento para fazer armas. Artefato usado para matar. Palavra apropriada pela violência comum a qual interagem com algumas esferas sociais, margens, e mostra a perversidade de algumas vivências.



Apesar das tentativas de embranquecimento⁷ e deslembração colonizatórias ultrapassamos o tempo cronológico e germinamos em todas as instâncias elaboradas por eles, já que nossas linguagens ultrapassam a língua, religiosidade e se dissipa em forma de energia⁸ e frequência⁹. A Terra se comunica por uma força energética, que varia em frequência, e chega a tudo que a compõe. Essa frequência se desenvolve de maneira similar a relação de cada um para consigo, como Terra, podendo ser construtiva ou destrutiva.

A comunicação da Terra, como linguagem, é vivenciada de forma individual e coletiva, e repassada por nossos pelos troncos velhos, encantados e a encantaria. Esses ensinamentos podem ser mostrados para aumentar seus ramos e brotos a partir da língua e educação, além de orientar pessoas que não se assemelham as vastas realidades socioespaciais e educacionais que foram criadas pelos colonos.

Nossa sensibilidade de comunicação como Terra sobrepõe e ao mesmo tempo se harmoniza com os espaços e contextos em que estamos, ressaltando que essa é a encantaria¹⁰. As conexões são espirais energéticos de comunicação, retomando a língua, apesar de invasora, como meio de proliferação dos signos dessa comunicação que é a ciência (CAJETE, 2017) necessária para ressignificar as ciências eurocêntricas.

A retomada da ciência ancestral

Algumas estratégias dos moldes educacionais coloniais foram efetivadas, podendo ser vistas na contemporaneidade, como a língua e as relações de linguagem de maneira socioespacial. Ao observar as associações da linguagem como meio e indivíduos nota-se como é fundamental sua disseminação, trazendo consigo uma renovação das ciências, sobretudo da natureza, e sua escrita, e mostrando que é necessário escrever o que a Terra

⁷ Tentar tornar branco, fisicamente e ideologicamente. Se ver como colonizador, não como colonizado.

⁸ Unidade que conserva força, pode ser criadora ou destrutiva. Para nós, é uma maneira de guardar quem somos e liberarmos em espaços e vidas que irão saber utilizá-las. Modo de aniquilar o colonialismo e os colonos, dando nossa vida, que não se finda no corpo físico, e eliminando o embranquecimento que se encerra com a morte.

⁹ Ocorrência de oscilações em espaços e tempos. Para nós é utilizada para romper o tempo cronológico e espalhar nossas existências sem acreditar que o fim é perecimento da matéria.

¹⁰ Jamais poder ser realmente explicada, apenas sentida e vivida, pois há sentimentos particulares de quem as vive e da Terra que a cria.



comunica e não somente observá-la e descrever o que o homem¹¹ quer ou precisa saber de seus 'ciclos'¹².

Retomar conceitos eurocentrados da natureza e linguagem, ciências humanas e ciências da natureza, para evidenciando que não há recortes ao se tratar da Terra ou nos tratarmos como Terra, dado que os projetos coloniais e neocoloniais seguem as mesmas vertentes de dominação e segregação, e tentam nos fazer acreditar que houveram modificações e há liberdade, a partir de princípios básicos para a sobrevivência e a “mudança” de um governo monárquico, para Estado-nação e espaço de redes (SANTOS, 1998).

As transições políticas e socioespaciais, especialmente na América Ibérica, trazem consigo apagamentos culturais e identitários e procuram conservar as doutrinas invasivas e autoritaristas que mantêm as bases das estruturas de deslegitimação de quaisquer divergências. Para nós, indígenas, os projetos colonizadores se fixaram a partir do desrespeito, escravidão e sofrimento, fazendo do silêncio um companheiro de resistência a vida, mas apesar de todas as mudanças introduzidas, impostas, e da “nova” ciência, resistimos, reexistimos e renascemos em todo o território global e nacional, o que mostra que há uma conexão além do externo que é energeticamente sentida e assimilada, que deveria ser ensinada e compartilhada a todos.

O ensino, que foi base do planejamento colonizador, agora volta a ser terra¹³ para o cultivo e rebrotar de indígenas, indígenas esses em retomada¹⁴, sofrendo de Alzheimer Colonial¹⁵ (BONIFACIO, 2022), aldeados, desaldeados¹⁶ e os que ainda nascerão. A educação ancestral é a matriz do contra colonialismo, porque não se prende a áreas de conhecimento. É transdisciplinar, em razão de tudo ser Terra e ela comunica-se entre si.

¹¹ Diferenciando da Terra, nomenclatura surgida a partir da 'sapiência' que dá noção de escala de controle.

¹² Tratar as linguagens naturais como ciclos e pré-moldar suas estruturas como fixas, apesar de haver diferenciações específicas.

¹³ Solo, lar, universo.

¹⁴ Resgate de si. Comunicação com os seus. Rebrotar com raízes já fincadas.

¹⁵ Doença memorial, corporal decorrente aos embaraços colonizatórios.

¹⁶ Conceito inventado para diferenciar os indígenas sem aldeias. Fora das estruturas catequistas.



Considerações finais

Os assuntos abordados no estudo crescem, sobretudo em espaços colonizados onde o esquecimento e as opressões ainda resistem, mostrando a vigência do colonialismo nos âmbitos identitários, territoriais e educacionais.

O colonialismo, neocolonialismo e decolonialismo não são memórias, mas sim guerras vivas, conceituais e ideológicas, que não devem ser omitidas ou minimizadas por seus teores danosos, mas fundamentas em quem somos, trazendo de volta a sociedade e o espaço que foram roubados pelo embranquecimento.

A educação é o alicerce na retomada individual e coletiva por meio da libertação e autonomia dos discentes e docentes, onde há a oportunidade de produzir conhecimento fundamentado em cada percepções historiográficas e culturais (FREIRE, 1967), ou seja, a educação apesar de embasada em conteúdos é independente e essencial para entender e escapar de conceitos fixos e pré-estabelecidos ao enxergar-se de maneira autônoma na produção do conhecimento e construção dos sujeitos.

Apesar da relevância dos assuntos pesquisados foi possível notar que não há muitos estudos sobre as linguagens da Terra como ciência, somente como cultura e folclore. Buscar e refazer identidades e o ensino, a fim de alcançar um ensino democrático e iniciar novas gestões, conhecendo e ensinando nossas narrativas, e trazendo muitos como eu a seguir uma educação diferenciada, onde possamos não ser etnociência, mas ciência.

Ser resistência social, decorre de estratégias de sobrevivência da linguagem da Terra e de sua interligação conosco que sobressalta todas as estruturas inventadas e introduzidas, coloniais, e se reafirma por meio da histórica dos “inexistentes” (ANTUNES, 2012). Além disso, fortifica nossa luta, tentativa de permanecermos vivos e ter direito à vida, e em âmbito educacional, proporcionando aprendizagens de um indígena não fictício e existente, de saberes vivos.

Referências

ANTUNES, T. O. 1863: o ano em que um decreto - que nunca existiu - extinguiu uma população indígena que nunca deixou de existir. **Aedos**, v. 4, n. 10, jan./jul. 2012.



BONIFACIO, I. R. O. **As identidades indígenas**: reencarnando territórios de (re)existência no município de Fortaleza-CE. 2022, 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

Disponível em:

<<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104686>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CAJETE, G. Uma introdução à ciência indígena e suas leis naturais de interdependência. Tradução de Charles Bicalho. In: **Em Tese**, Belo Horizonte v. 23 n. 1 jan.-abr. 2017, p. 217-224.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. 10 mensagens dos povos indígenas do Brasil para o mundo. 15. Ago. 2021. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2021/08/25/10-mensagens-dos-povos-indigenas-do-brasil-para-o-mundo/>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ARRUTI, J. M. P. A. Morte e Vida do Nordeste Indígena: a Emergência Étnica como Fenômeno Histórico Regional. **Estudos Históricos**, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CALLAI, H. C. **Educação geográfica para a formação cidadã**. Revista de Geografia Norte Grande, v. 70, p. 9-30, 2018.

_____. **Encontros**: Ailton Krenak. Organização de Sérgio Cohen. Rio de Janeiro: Azougue, 2015a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

KRENAK, A. **Ailton Krenak**. Organização de Sérgio Cohen. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.



_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

_____. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327- 343, jul./dez. 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis, Vozes, 1977.

SANTOS, M. In: SOUZA, M. A. de; SILVEIRA, M. L. (orgs.). **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

O “ETERNO FEMININO” EM ANNE DE GREEN GABLES

Jéssica Lauber¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares Silva

Introdução

O atual trabalho tem por objetivo a análise do livro de literatura infantojuvenil Anne de Green Gables, produzido por Lucy Maud Montgomery em 1908, e também a série canadense Anne With an E, produzida pelo canal CBC em 2017 e mundialmente disponibilizada pela Netflix. Através do estudo, buscamos discutir a representação da mulher no fim do século XIX e início do século XX na literatura e na representação cinematográfica em séries e novelas de épocas, bem como atitudes e ações feministas presentes nas obras que rompem com o “Eterno feminino” de Beauvoir, levando em consideração o recorte temporal em que elas foram produzidas e publicadas (1908 e 2017).

A investigação será realizada pela perspectiva do mito “Eterno feminino” de Beauvoir (1970). Para isso, pautada em uma abordagem qualitativa, serão utilizados como procedimentos metodológicos pesquisas por procedimentos bibliográficos e documentais sobre os assuntos relevantes para a pesquisa. Através de fragmentos do livro que será analisado e recortes da série, discutiremos sobre a representação da mulher no recorte temporal (século XIX e XX) e quais são as rupturas com o patriarcado que ambas as obras apresentam por meio de ações feministas. Para os estudos e observações, além de Beauvoir, também serão utilizados outros autores, Showalter (1994), entre outros.

A narrativa infantojuvenil de Anne de Green Gables ocorre no final de 1900 em um lugar chamado Avonlea. Traz a história de uma garotinha órfã com uma mente brilhante

¹ Graduada em Letras Português-Espanhol. Mestranda no programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: jehlauber@gmail.com



que é adotada de forma equivocada pelos irmãos Matthew e Marilla, já que eles queriam um menino para ajudar nas tarefas da fazenda, mas ela acaba conquistando-os com o seu jeito meigo e sonhador. Mais do que uma única obra, a produção de Montgomery é uma coletânea, composta por 8 livros que acompanham a vida da protagonista Anne Shirley, são eles: *Anne de Green Gables*, *Anne de Avonlea*, *Anne da Ilha*, *Anne de Windy Poplars*, *Anne e a Casa dos sonhos*, *Anne Of Ingleside*, *Rainbow Valley*, *Rilla of Ingleside*. Já a série televisiva é composta por três temporadas que também mostra o desenvolvimento da garotinha até a sua adolescência. Todas as produções têm a sua beleza e momentos tocantes que nos mostram a como era a vida das mulheres naquele contexto e traz diversas reflexões.

Mesmo trazendo um ambiente doméstico, envolto à religiosidade, o livro ainda tem situações bem à frente de seu tempo. Mesmo sendo de maneira leve, traz ideias distintas à realidade do contexto social da época vivenciada. A própria protagonista faz indagações sobre a vida, a sociedade da época, os costumes incompreensíveis entre outras coisas. Alguns romances do século XIX representam as figuras femininas à extrema submissão da mulher ao grupo familiar e às normas da sociedade.

Objetivos

Analisar as rupturas com o mito do “Eterno Feminino” na obra *Anne de Green Gables* e na série *Anne With an E*, bem como discutir a representação da mulher do fim do século XIX e início do século XX na literatura, nas séries e novelas de épocas; promover reflexões sobre ações feministas nas obras escritas através de perspectivas femininas.

Metodologias

Esta pesquisa utilizará como procedimentos metodológicos análise de texto literário, análise de textos midiáticos (série televisiva) e pesquisa bibliográfica. Um estudo desenvolvido através de leituras e investigações sobre as diversas áreas de conhecimentos que envolvem as relações de poder entre homem e mulher, o patriarcado, sobre o feminismo presente em obras literárias e as representações das mulheres na literatura e séries e novelas de épocas. Neste método de pesquisa bibliográfica, serão utilizados



materiais de leituras como grandes obras consagradas, dissertações, teses, tudo que contribua para o bom andamento do trabalho.

Discussão e pesquisa

Em *Anne de Green Gables* a narrativa ocorre nos anos de 1900 em um lugar chamado Avonlea, que se trata de uma vila criada para a obra localizada na Ilha do Príncipe Eduardo, em território canadense. A protagonista Anne Shirley é uma menina órfã e com 11 anos só havia passado por lares desestruturados que desconheciam o amor em família e união. Esse cenário é rompido quando um equívoco ocorre, dois irmãos idosos que moravam em uma pequena fazenda da família Green Gables esperavam que o orfanato enviasse um garoto para ajudá-los nas atividades e tarefas da fazenda. Entretanto, Matthew e Marilla Cuthbert recebem Anne, uma menina.

A vida calma e tranquila dos irmãos é balançada pela personalidade de Anne que é uma menina ingênua em relação às normas sociais e religiosas que circundavam a sociedade conservadora da cidade. Assim, a narrativa contempla as peripécias e atrapalhados enganos cometidos pela menina na escola e nos afazeres domésticos. Ela é ambiciosa e tem uma imaginação fértil, mas era uma época que as mulheres tinham poucas opções, virada do século em que não tinham direito ao voto, a autora traz uma personagem feminina forte para o público leitor.

Partindo dessa contribuição da literatura para o público infantojuvenil, a obra *Anne de Green Gables* (1908) traz justamente reflexões acerca das crianças e das adolescentes como sujeito singular, quais eram suas importâncias dentro da sociedade, seus papéis a serem cumpridos ou questionados, refletindo sobre o mundo que as cercavam..

Em 1974 algumas cartas da infância de Montgomery e outras enviadas para seu amigo escocês MacMillan, em 1978, algumas feministas da segunda onda, como por exemplo, Margarida Atwood, iniciou a defesa de Lucy dentro do espaço literário sendo mais do que ficção infantil ou escrita de gênero. Defendeu que Lucy Moud Montgomery e sua personagem Anne Shirley deviam ser consideradas como heroínas feministas que estavam à frente de seu tempo. Elas representavam todo um movimento antes que houvesse um nome para ele (MCINTOSH; DEVEREUX, 2013). O cenário da luta feminista busca



combater a desigualdade entre gêneros, esse movimento é dividido em três principais ondas. Cada onda destacando movimentos importantes para a mudança social.

A primeira onda feminista diz respeito às mobilizações de mulheres que ocorreu durante o final do século XIX e início do século XX, em que temas em torno da política eram discutidos, em especial o aumento dos direitos de propriedade, maior acesso à educação, reconhecimento como “pessoas” perante a lei. Sendo assim reconhecido como “luta sufragista” em que mulheres contestaram de forma mais significativa o poder político, rompendo com padrões históricos (MIRANDA, 2015). No Canadá essa iteração foi baseada do feminismo materno, que as mulheres eram “mães da nação” e deviam participar da vida pública.

Em 1894 viúvas e solteiras tiveram o direito ao voto nas eleições municipais em Ontário, mas nas províncias ainda não havia essa conquista. No início de 1910 a organização em torno do sufrágio atinge seu pico em território canadense, obtendo sucesso com facilidade e pacificamente. Para o desenvolvimento do movimento foram recolhidas petições, encenação de parlamentos fictícios e venda de cartões-postais. E finalmente, em 20 de setembro de 1917, as mulheres ganharam um direito limitado de voto em que a Lei do Eleitor Militar estabeleceu que as mulheres que eram súditas britânicas e tinha parentes próximos nas forças armadas poderiam votar em nome de familiares homens. Em 1919 o direito ao voto foi estendido à todas, infelizmente somente a província de Quebec que não seguiu, concedendo o voto à mulher anos mais tarde, em 1940.

Entretanto, o direito conquistado era para mulheres brancas, de famílias, consideradas mais mulheres que outras. Por muito tempo foi excluído do direito de voto algumas mulheres baseado na raça ou indigeneidade.

A Segunda Onda diz respeito à formação de grupos de libertação das mulheres, a desilusão com a política, movimento antiguerra e a busca por uma sociedade democrática acarretou a formação de grupos de consciência, dando prioridade às lutas pelo direito ao corpo combatendo o patriarcado (MIRANDA, 2015).

A Terceira Onda é utilizada para descrever versões contemporâneas de feminismo a partir de 1990 até os dias de hoje. Há um olhar mais crítico para o próprio movimento, surgindo novas ideias e redefinindo estratégias (MIRANDA, 2015).



Todo esse cenário sufragista, a luta pelos direitos, pelo reconhecimento, pelo ensino, pela profissionalização e ensino superior para as mulheres dentro do Canadá foi o contexto histórico vivenciado pela autora, é o contexto histórico-social que circundava a sociedade no momento de escrita do romance *Anne de Green Gables*, visto que sua publicação foi em 1908 e o direito ao voto feminino em 1919 de maneira mais vasta em território canadense. Não somente isso, como também especificamente na província da Ilha do Príncipe, lugar em que ocorre a narrativa de Anne, o voto feminino foi conquistado em 1922, catorze anos depois da publicação do romance.

Sendo assim, ainda que de maneira singela, carrega uma protagonista com pensamentos feministas que questionava alguns padrões estabelecidos pela sociedade, como por exemplo, o ideal de beleza feminino. Entretanto, representava um movimento que ainda não era nomeado.

Apesar da obra de Beauvoir ser publicada primeiramente em 1949, décadas depois da primeira publicação do romance *Anne de Green Gables*, de Lucy Moud Montgomery, a narrativa já traz noções de como o mito do eterno feminino era injusto e não cabia sua validade dentro da sociedade, deveria ser combatido. A expressão “eterno feminino” cristaliza todas as ideias de feminilidade construídos através das relações sociais atreladas às experiências femininas que deixam mulher como Outro (BEAUVOIR, 1970).

Iniciando com o padrão de beleza imposto pela sociedade, em que a mulher deve estar sempre arrumada e bonita, cristalizando o que é ser feminina dentro do eterno feminino. A personagem da senhora Rachel Lynde carrega um discurso forte em relação aos parâmetros de belezas impostos pela sociedade de maneira cruel, reforçando que “O ideal da beleza feminina é variável; mas certas exigências permanecem constantes. Entre outras, exige-se que seu corpo ofereça as qualidades inertes e passivas de um objeto [...] (BOAUVOIR, 1970, p. 199).

Entretanto, a protagonista não tem uma postura passiva, ela quebra com o comportamento “dócil e aceitável” de mulher submissa e expõe os seus sentimentos, repreendendo o comentário da senhora Rachel, demonstrando que a personagem é corajosa, possui uma autodefesa e critica de certa maneira a imposição de uma ideia que somente décadas depois foi nomeada. Em 2009, Jean Hnnah Edelstein, do Guardian,



declarou: “Nunca foi declarado explicitamente, mas Anne é definitivamente feminista e feminista no início do século 20. O Canadá é um caminho difícil de seguir”.

Sendo assim, a obra traz elementos que fundamentam questões femininas, evidenciando a importância da escrita de autoria feminina, pois auxilia a observar a condição feminina na sociedade e seus papéis que manifestou-se na sociedade em todos os campos, na vida social, econômica, profissional e também literária. Vozes femininas foram silenciadas nesses âmbitos, fazendo com que aumentasse ainda mais a desigualdade entre gêneros. Ao considerarmos uma diferença ao acesso aos estudos, pode-se entender o motivo pelo qual a autoria feminina ter maior visibilidade tardiamente em relação à masculina. Inclusive, algumas escritoras até utilizavam pseudônimos masculinos a fim de evitar preconceitos e julgamentos. Esse último caso ocorreu com Lucy Moud Montgomery, nossa autora em estudo na presente pesquisa, adotando L. M. Montgomery a fim de esconder o seu gênero.

Quando movimentos feministas acabam ganhando força, o desejo por ocupar e ter voz nesses espaços aumentam. Surge a necessidade de se pensar e lutar para as mulheres conquistassem o seu lugar, incluindo na literatura em que o cânone tradicional era composto por autorias masculinas, marginalizando as escritas femininas.

A crítica literária ignorava e excluía essas escritas, entretanto, não se pode negar que a mulher produzia textos literários, necessitando então um olhar diferenciado que surge com a crítica feminista. Elaine Showalter, pioneira nos estudos da mulher e da crítica literária feminista, considera essa crítica como:

Assim, para alguns, a crítica feminista era um ato de resistência, uma confrontação com os cânones e julgamentos existentes, o que Josephie Denovan chama de “uma forma de negação numa dialética fundamental”. [...] A crítica feminista tem sido caracterizada por uma “resistência à codificação e uma recusa a que seus parâmetros sejam prematuramente estabelecidos”. Já discuti, com considerável simpatia, a suspeita dos sistemas monolíticos e a rejeição do cientificismo no estudo literário que muitas críticas feministas têm pronunciado. Enquanto a crítica científica lutou para purificar-se do subjetivo, a crítica feminista reafirmou a autoridade da experiência. (SHOWALTER, 1994, p. 25)

Vale pensar também sobre a escrita de autoria feminina, que consiste em na produção de escritoras mulheres que ressaltam o rompimento com os pressupostos da sociedade patriarcal que impediam a escrita feminina. Podendo trazer em suas narrativas



personagens femininas representadas de maneira positiva, independentes e fortes. Como é o caso da escrita de Montgomery, uma mulher que parte da sua visão de mundo, da sua realidade vivenciada como mulher, escrevendo uma narrativa com uma protagonista forte, inquieta, cheia de dúvidas sobre as normas que regiam a sociedade, trazendo reflexões importantes para seu público leitor.

Ainda que a explosão da escrita feminina tenha iniciado em 1930, o romance *Anne de Green Gables* já havia sido publicado em 1908, demonstrando o quanto Lucy Moud Montgomery já estava à frente de seu tempo, como já havia dado voz a uma personagem feminina, de maneira antecipada, evidenciando o quanto o romance estava de certa forma para além do seu contexto histórico-social.

Lucy Maud Montgomery é uma das autoras mais lidas do Canadá, o romance *Anne de Green Gables* tornou a personagem Anne Shirley em um ícone, sendo adaptado diversas vezes. As adaptações incluem filmes, minisséries e musicais.

Entre essas adaptações, a mais recente delas vem chamando a atenção do público a nível mundial, levando a narrativa de Anne para lugares é a adaptação em uma série canadense chamada *Anne With an E*, produzida pelo canal CBC em 2017 e mundialmente disponibilizada pela Netflix. A série trata ainda de assuntos sérios e importantes, como, por exemplo, racismo, machismo, feminismo, escravidão, papéis a serem cumpridos pela mulher. Para além disso, conquista o público com lições importantes sobre empatia, compaixão e amor. Depois de encontrar um novo lar em que tinha carinho e amor, a protagonista precisa enfrentar outros desafios, o preconceito da sociedade, os julgamentos, olhares e comentários maldosos de crianças e adultos, conflito de classes e ainda seus traumas acarretados ao longo dos anos. É importante destacar a relevância de ter uma mulher desempenhando o papel principal, diretora, da série. Pois assim como é fundamental a escrita de autoria feminina dentro da literatura, faz-se necessário que o espaço de produção, escrita e direção também seja evidenciado por uma mulher.

Considerações finais

Ainda em processo de escrita, com nosso trabalho evidenciamos que o romance de Montgomery rompe com o mito do eterno feminino descrito por Beauvoir em 1970. A obra



aborda uma protagonista feminina em processo de descobrimento que questiona o porquê de padrões de beleza serem estabelecidos na sociedade, a postura esperada da mulher, não tem atitudes passivas diante de situações enfrentadas, entre outras coisas.

Já a série, trata de maneira mais assertiva e forte sobre essas questões comportamentais e vai além, apresenta situações de combate ao racismo, homofobia, machismo, entre outros assuntos que contemplam o esperado para o público do século XXI.

Há grandes diferenças entre o romance e a adaptação, pois são mídias diferentes, contexto históricos diferentes, é preciso ser mais firme e assertivo para o melhor atendimento dos telespectadores. Entretanto, a essência da obra ainda permanece, assim, ambos são excelentes produtos culturais que trazem reflexões positivas sobre o papel da mulher esperado pela sociedade no século XIX e XX.

Por fim, a realização dessa pesquisa contribui para melhor entendimento da ambas as obras, escrita e cinematográficas, pois leva em consideração o seu contexto histórico e como ele pode influenciar na produção de produtos culturais. Além do mais, promove reflexões sobre o papel da mulher na sociedade, quais são as rupturas com dogmas patriarcais que circundam a sociedade há tempo.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

MIRANDA, Cynthia Mara. Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil e no Canadá. **Interfaces** Brasil/Canadá, Canoas, v. 15, n. 1, 2015, p. 347-385, 2015.

MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. Tradução de João Sette Camara. Jandira: Cirando Cultural, 2019.

MCINTOSH, Andrew; DEVEREUX, Cecily. Lucy Moud Montgomery. The Canadian Encyclopedia, Canadá, jan. 2013. Disponível em: <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/montgomery-lucy-maud>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PIMENTA, Rafaela. A educação como permanência e possibilidade de superação do eterno feminino em Simone de Beauvoir. **Anãnsi**: Revista de Filosofia, Salvador, v. 2, n.



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

1, p. 54-63, 2021. Disponível em:

<<https://revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/11939>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista em território selagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 23-57.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARCERIA ENTRE UEPG E PREFEITURA DE PONTA GROSSA

Jorge Paulo dos Santos¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos

Introdução

O projeto de pesquisa inicial sofreu algumas alterações devido a possibilidade de alinhamento ao processo de formação de professores para o ensino de língua estrangeira para criança (LEC) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I resultado da concretização de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de Ponta Grossa e a Universidade Estadual de Ponta Grossa pelo Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) e Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Por meio de pesquisa bibliográfica buscou-se realizar a leitura da trajetória do ensino de espanhol do Brasil e algumas expressões de defesa do plurilinguismo. No que se refere à formação de professores coube sondar, a partir de análise documental, o lugar que ocupa a LEC nas ementas e currículos das universidades estaduais do Paraná que ofertam a licenciatura em letras português/espanhol ou somente espanhol. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação esta produção acadêmica pode aportar de modo participativo na formação de professores de LEC e na construção do projeto de oferta de espanhol para crianças da SME construindo de modo reflexivo encaminhamentos metodológicos e desenhando materiais didáticos à luz da concepção bakhtiniana de linguagem.

¹ Mestrando. PPGEL – UEPG. E-mail: semi-santos@hotmail.com



Contextualização

A pesquisa inicialmente reflete sobre as políticas linguísticas no Brasil fazendo um recorrido histórico e pontuando os principais fatos que culminam no estado atual onde vemos a predileção da cultura do monolinguismo expressados nas garantias legais em relação à obrigatoriedade do ensino do Inglês como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro. Entretanto esta leitura inclui ações de militância em prol do plurilinguismo que sinaliza algumas conquistas por meio de movimentos e estratégias de resistência.

Tem lugar no assunto geral de investigação o espanhol como língua estrangeira (E/LE), e faz-se um recorte e afinamento da temática o ensino deste idioma como LEC. É crescente o interesse da sociedade pelo acesso cada vez mais antecipado às línguas nos espaços escolares, tanto públicos como privados. Porém, a legislação nacional não prevê a obrigatoriedade desta oferta no sistema educacional, acarretando desigualdades de oportunidade. Analisando as propostas de formação de docentes dos cursos de licenciatura em Letras das universidades estaduais paranaenses que incluem a língua espanhola é possível perceber que inexistente o foco do ensino de LEC na maioria das instituições analisadas. O que suscita uma questão crucial relacionada com a demanda crescente desta oferta para a faixa etária das crianças e a ausência de formação de professores com abordagens metodológicas e compreensão para atender a este público tão específico.

Direcionando a investigação para o caso específico de implantação do espanhol como LEC, é tomada a experiência de parceria entre a SME de Ponta Grossa e a UEPG, trazendo o relato das tratativas que antecederam esta realização, a ideia da proposta e, dentro do esquema de formação de professores, a tentativa de reunir importantes pressupostos para o ensino de LEC. Neste repertório foi forjado o desenho da combinação de estratégias metodológicas, concepções de aprendizagem de língua materna (LM) e LEC e os conhecimentos linguísticos associados aos pedagógicos para a produção de material didático pensado genuinamente para estudantes da rede municipal de ensino em questão.

Pretende-se como resultado desta pesquisa um campo de possibilidades que permitam fortalecer a reflexão e o movimento a favor da universalização do acesso a uma língua adicional desde a infância, por meio de encaminhamentos e produções que deem



ouvidos às vozes que emergem no intercâmbio dialógico do processo de ensino-aprendizagem, fomentando o exercício da cidadania, da ampliação de mundo e vivências, considerando a pluralidade, a identidade e o ensino como combinações interdependentes, próprias, específicas e genuínas em cada contexto, em especial o contexto do ensino público com programas e projetos voltados para a inclusão destes estudantes no grupo que tem acesso à línguas adicionais e, de um modo mais geral, legitimar as lutas por políticas linguísticas pluriculturais e plurilíngues.

A problematização

No que se refere a escolha do repertório cultural e linguístico na aprendizagem de línguas adicionais constata-se que, pela legislação que temos, este direito é cerceado. Quais elementos condicionaram o ensino de LE no Brasil às tendências monolíngues e políticas linguísticas pouco democráticas e o que se pode fazer para resistir a este quadro?

Considerando a evidência de que os estudantes estão sendo submetidos ao ensino de LE cada vez mais cedo nos sistemas de educação, e que trabalhar com LEC demanda conhecimentos específicos em relação a este público pois é uma etapa de formação com características psicológicas, orgânicas, cognitivas, afetivas, linguísticas e outras peculiaridades do desenvolvimento que são muito próprias, resta saber se os profissionais estão recebendo formação adequada para esta tarefa. Esta pesquisa tenta, a partir de análise documental de ementas e currículos universitários, responder a seguinte pergunta: ocorre a abordagem do enfoque do ensino de LEC na formação de professores dos cursos de licenciatura em Letras que ofertam E/LE nas universidades estaduais do Paraná?

Para a concepção de um projeto de ensino de LEC é preciso ter clareza a respeito de qual concepção de linguagem dará embasamento para a proposta. A partir do entendimento sobre o processo de apropriação da linguagem que, por sua vez, só é concebido através de interações sociais sofrendo mediação das práticas discursivas tecidas pelos personagens envolvidos, é possível vislumbrar a linha de trabalho para a formação de professores. Este arcabouço teórico é fundamentado nas ideias do filósofo da linguagem, sociólogo, etnólogo e crítico da literatura Michail Bakhtin (Rússia / 1895 -1975) e o valor social que ele atribui à linguagem humana. Como afirma Lima (2018, p. 3)



A obra desse autor auxilia tanto como ferramenta teórica como metodológica, ajuda a questionar e problematizar temas de pesquisas. Esse é um dos valores essenciais bakhtinianos, entretanto, jamais dando respostas apresadas e definitivas, e, sim orientando na elaboração de perguntas/problemas de pesquisa que aprofundasse a compreensão dos fenômenos sociais, fundamentalmente os da linguagem humana.

Assim, a ocorrência das vivências no campo linguístico percebidas pelo viés enunciativo discursivo bakhtiniano apontam o papel social dos protagonistas da interlocução e o material simbólico produzido por meio dessa interação comunicativa. Orientado metodologicamente por meio da estratégia da pesquisa-ação, o trabalho colaborativo de construção de um programa de formação de professores de LEC associado ao DEEL e o PPGEL da UEPG busca solucionar o desafio de selecionar conteúdos formativos para a preparação destes professores. Logo, pergunta-se: Quais subsídios teóricos, metodológicos e práticos são necessários para dar conta do exercício da docência considerando os elementos didáticos, linguísticos, culturais e a produção de materiais para o ensino de LEC?

Objetivos da pesquisa

Analisar a trajetória do ensino de E/LE no Brasil e as intervenções em defesa do plurilinguismo. Identificar a existência do enfoque no Ensino de LEC na formação de professores nos cursos de licenciatura em Letras que ofertam espanhol como língua estrangeira nas universidades estaduais do Paraná. Construir um programa de formação de professores de LEC associado ao DEEL da UEPG que ofereça subsídios necessários no campo teórico, metodológico e prático para o exercício da docência nas séries iniciais da SME de Ponta Grossa contemplando elementos da didática, linguística, cultura e da produção de materiais para este público específico.

Revisão de literatura

No que se refere ao processo de implantação do ensino de espanhol como LEC, se descreve o histórico de tratativas entre a UEPG e a SME de Ponta Grossa e a possibilidade



de materializa-lo utilizando-se desta pesquisa de mestrado e de ações colaborativas na oferta de subsídios necessários aos professores do projeto no que se refere ao campo teórico, metodológico e prático para o exercício da docência nas séries iniciais contemplando elementos da didática, linguística, cultura e da produção de materiais para este público específico. A LEC já possuía o respaldo legal a Lei Municipal nº 11.659 que dispõe sobre a criação do programa "Espanhol: preparando para o futuro", Ponta Grossa (2014), porém houveram tentativas de aproximação entre a universidade e a SME que foram infrutíferas. No ano de 2021 surgiu a ideia de alinhar esta pesquisa a uma nova tratativa e ilustrar do ponto de vista metodológico e didático as possibilidades de ensino de espanhol para as crianças. Afortunadamente a proposta se concretizou chegando a atingir o número de 1071 estudantes da rede pública com as aulas de espanhol (dados da SME de agosto de 2022).

A proposta de trabalho do ensino de LEC com o espanhol foi estruturada a partir do formato pedagógico de sequências didáticas, sendo pensado em função da realidade dos estudantes da rede municipal de Ponta Grossa, considerando seu contexto, suas práticas sociais, visão de mundo, repertório de vivências, expectativas, interação com suas comunidades e outros elementos constituintes das singularidades que dão significado à experiência daquele que aprende em relação àquele que ensina e também aos conteúdos linguísticos e culturais a serem assimilados. Respalhando esta ideia está Bissaco (2015, p. 215) que diz que "toda pedagogia é local, ou seja, há que se observar o indivíduo local, os contextos institucionais, sociais e culturais. Existe nesses contextos uma particularidade única". A pedagogia local e da possibilidade é justamente o que se busca nas vivências dos docentes de LEC da SME de Ponta Grossa ao participarem da extensão universitária no grupo "Formação reflexiva de professores de Língua estrangeira" da UEPG.

Para a tomada de consciência do processo pedagógico apoiou-se em Zabala (1998, p. 18) que compreende a sequência didática como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". A escolha das temáticas, envolvendo diretamente o repertório lexical e os campos semânticos, afins leva em consideração a etapa de formação do estudante e seu conhecimento da própria LM. Isso



porque normalmente a criança precisa ter o domínio de uma base mínima de vocabulários de uso com suas significações na LM, para assim poder construir significados na língua alvo. Logo, "à medida que cresce o número de palavras conhecidas, aquelas que já eram conhecidas, tornam-se mais profundamente conhecidas e o vocabulário receptivo, com o uso constante, pode também se tornar produtivo." (LEFFA, 2016, p.278). Outro elemento que deve ser considerado nas aulas com crianças é a carga cultural que as músicas carregam e o efeito lúdico que elas provocam. Estes materiais genuínos além de oferecer este repertório pode ser instrumento de prática das competências. De acordo com Lima (2004, p.22) "o uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários". Ele acrescenta que as canções como forma de expressão cultural, veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos, etc.

No que se refere ao processo de aprendizagem, para Vygotsky no ensino de línguas a compreensão da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é fundamental, pois possibilita o entendimento de que o processo de aprendizagem não ocorre a partir de uma transição imediata e ligeira entre o estado de não saber e saber algo. Em Vygotsky (2007, p. 97) a ZDP é "[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". A criança na aquisição da leitura e escrita na LM passa pelos processos chamados de alfabetização e letramento. Tais processos são indissociáveis e complementares. Os docentes de LEC precisam compreender, de acordo com Chediak (2017, p. 60) que "a criança, mesmo antes de iniciar o processo de escolarização já iniciou seu processo de letramento, que é uma condição social e não somente a condição de quem domina a escrita/leitura".

O processo de aprendizagem das crianças e suas diferentes etapas de desenvolvimento é muito distinto do processo de aprendizagem dos adultos. Isso demanda do docente o conhecimento das teorias de aprendizagens, bem como as características peculiares que favorecem este processo nas crianças. A estratégia metodológica irrefutável



e de unânime concordância entre os estudiosos da área é a da aprendizagem a partir da ludicidade.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 137) “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Isso quer dizer que o papel que ocupa o brincar, dramatizar, interagir, imitar, jogar e outras ações dentro desta esfera vai além de uma ação recreativa. A utilização de jogos faz parte das estratégias metodológicas de ensino de LEC. Ter o texto como ponto de partida para as produções das sequências didáticas ou atividades utilizando-se de obras literárias em LE é uma excelente oportunidade para enriquecer a experiência dos estudantes. Para não ser injusto com as produções menos canônicas e academicamente consagradas, Cândido (1995, p. 242) classifica os textos literários da maneira mais ampla possível. Afirma que todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações podem entrar nesta categoria.

Considerações finais

Após percorrer cronologicamente e de modo resumido a longa trajetória do ensino de língua estrangeira no Brasil desde o Período Colonial até os dias atuais, passando por inúmeras mudanças, fica evidente que existem, intencionalmente, forças e concepções diversas por trás das políticas linguísticas. Cabe aos professores de idiomas e a comunidade em geral mostrar resistência a ofertas compulsórias que transgridam a Interculturalidade e a heterogeneidade linguística. Por meio da análise documental das propostas curriculares e ementas das universidades estaduais paranaenses constata-se que na maior parte das ofertas, existe a carência a respeito da abordagem metodológica e a aproximação didático-pedagógica dos universitários dos cursos de Letras em relação ao ensino de LEC. Esta evidência faz surgir uma inquietação e uma proposição às universidades para que enxerguem o fenômeno da inexistência dessa abordagem e



busquem formas de reparar essa ausência, seja por meio de formação complementar, projetos de extensão ou inserção de disciplinas na matriz curricular.

O processo de construção do programa de formação de professores de LEC associado ao DEEL da UEPG mostrou importantes resultados. Suprindo a lacuna deixada pela formação universitária no que diz respeito à LEC, a proposta formativa desenvolvida durante o ano de 2022 se estruturou de modo a oferecer aos docentes os subsídios necessários no campo teórico, metodológico e prático para o exercício de sala de aula, refletindo sobre os modelos e possibilidade de métodos e abordagens, sobre a seleção de materiais e conteúdos a partir do interesse dos estudantes, desenhando sequências didáticas que contemplasse elementos culturais, linguísticos, estratégias lúdicas, canções e explorando a literatura. Percebeu-se por meio dos relatos prévios dos docentes e dos responsáveis da SME que os estudantes manifestaram vínculo positivo com a aprendizagem, se divertiram durante as aulas, e tiveram receptividade aos conteúdos. Os docentes sentiram-se respaldados e atendidos com o aporte formativo e pedagógico e esperam da mantenedora a continuidade dos trabalhos com LEC, dada a sua importância linguística, cultural e social na diminuição das desigualdades de oportunidades.

Referências

BISSACO, Cristiane. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Revista Travessias**, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11792>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHEDIAK, Sheylla. A educação bilíngue eletiva no Brasil: desafios e perspectivas do bilinguismo. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. pp. 41-61.

LEFFA, Wilson J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Luciano R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural**. Salvador: EDUFBA, v. 1, 2004.

LIMA, Milton Pereira. **Noções básicas de conceitos em Bakhtin**. III Encontro de Pós-graduação. PROPIT-Unifesspa. Maio/2018. Disponível em:



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

<https://epg.unifesspa.edu.br/images/Artigos/EPG_2018/Milton-Pereira-Lima.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

LITERATURA FANTÁSTICA E TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO: UMA LEITURA DE JULIO CORTÁZAR

Kamyla Ferraz Leal¹

Orientação: Prof. Dr. Evanir Pavloski

Introdução

Este resumo expandido apresenta o projeto de pesquisa que propõe uma análise do efeito fantástico sob a ótica da Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser. A análise será focada no mapeamento da experiência estética da autora sobre os contos de *Bestiario* (1970), de Julio Cortázar, evidenciando os pontos em que há uma relação dialógica entre texto e leitor. A composição da narrativa, escolha de tempo, personagens e espaços somados aos finais inconclusivos proporcionam sentimentos adversos, resgatando memórias e questionando o próprio senso de realidade do receptor. Para delinear a concepção de fantástico, utilizaremos a teoria de David Roas em *Ameaça do fantástico: aproximações teóricas* (2014).

A tríade entre autor, texto e leitor é ancorada por autores como Umberto Eco (autor e leitor modelo) e Wolfgang Iser (leitor implícito), com enfoque nos estudos do alemão sobre a interação com o texto literário e os processos que ocorrem ao longo da leitura. Utilizaremos conceitos como: vazio, ficcionalização, projeção, retenção e validação, presentes em *Ato da Leitura v. 1* (1996), *Ato da Leitura v. 2* (1999) e *O fictício e imaginário* (2013). Todo esse desenvolvimento leva à efetivação do fantástico, explícita nos contos de Cortázar que utiliza seres reais e irrealis a fim de colocar em cheque a percepção do leitor

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: kamylafleal@gmail.com.



sobre a realidade. A metodologia utilizada será a leitura e a análise da bibliografia proposta com uma exposição teórica precedendo a análise, a fim de iluminar a discussão sobre os contos do autor. Propomos ampliar as pesquisas sobre o argentino, que foi iniciada na graduação durante um projeto de Iniciação Científica.

Julio Cortázar e o fantástico

Bestiario (1970) é considerada a obra mais famosa de Julio Cortázar, caracterizada por suas narrativas fantásticas e finais inconclusivos. A obra foi lançada quando o autor presumiu que já havia certa maturidade e carga suficientes para que as narrativas fossem aceitas socialmente no mundo dos leitores enquanto um objeto de valor estético. Escrito em uma transição do autor entre Buenos Aires e Paris, pode-se considerar que os contos estão carregados de sentidos externos, conexões e semelhanças com o mundo real, que com um único evento insólito, consegue colocar em cheque toda a percepção de realidade do leitor ao fazer questioná-lo se as situações retratadas podem ser consideradas lógicas pelas leis da física ou não.

O autor divide sua produção literária em três fases: estética, metafísica e histórica. *Bestiario* (1970) compõe a fase estética, na qual, “[...] o que verdadeiramente me importava era o mecanismo do conto, seus elementos finalmente estéticos, sua combinatória literária com todo o que se pode ter de bonito, de maravilhoso e positivo” (CORTÁZAR, 2020, tradução nossa)²

Enquanto escritor de textos literários e críticos, o autor faz uso de três fatores, julgando-os essenciais para o bom desenvolvimento de uma narrativa: tempo, tema e leitor. Uma boa articulação entre eles resulta em um texto que coagula no receptor, alterando seus sentidos e provocando reflexões que transcendem o tempo da leitura. Ao chamar o leitor de ‘juiz implacável’, Cortázar assume a importância dessa relação dialógica com o texto ao incluí-lo enquanto parte constitutiva da leitura, sendo capaz de atribuir sentidos e se comunicar com o que foi escrito.

² “[...] lo que verdadeiramente me importaba era el mecanismo del cuento, sus elementos finalmente estéticos, su combinatoria literaria com todo lo que puede tener de hermoso, de maravilloso y de positivo” (CORTÁZAR, 2020, p. 19).



Grande admirador de Jorge Luis Borges, Edgar Allan Poe e Franz Kafka, o argentino utiliza da literatura fantástica para causar a ideia de efeito único no leitor, realizando uma espécie de *knock-out*, que o derruba durante a leitura. Concentrando o olhar na estrutura da narrativa, o autor dá espaço para uma articulação minuciosa dos detalhes, da composição do texto e na capacidade do leitor fazer inferências, ativando sua imaginação.

[...] o verdadeiramente fantástico não reside tanto nas estreitas circunstâncias narradas, mas na sua ressonância da pulsação, do palpitar surpreendentemente de um coração alheio ao nosso, de uma ordem que nos pode usar a qualquer momento para um dos seus mosaicos, arrancando-nos da rotina para nos pôr um lápis ou um cinzel na mão. (CORTÁZAR, 2019, p. 179)

Tal perspectiva se aproxima de David Roas, autor de *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas* (2014). O crítico catalão parte do pressuposto de que o efeito se realiza em uma inversão da normalidade, na incerteza entre real e ficção. Perpassando por questões de espaço, tempo e percepção da realidade, a desestabilização de uma ordem já instaurada é capaz de fazer com que o sujeito questione a noção de realidade e de conhecimento de mundo.

A leitura e análise das obras literárias e críticas de Cortázar somadas à concepção de literatura fantástica de Roas se unem para aprofundar a apreciação da literatura enquanto um objeto estético. Como um objeto de arte, serve para admiração, mas também para desconcertar e cativar a subjetividade do sujeito, inundando o inconsciente e demonstrando o que há dentro de nós através as leituras que são feitas e do que a mente humana é capaz de projetar com determinados estímulos.

Wolfgang Iser a metodologia da pesquisa

Pautado na interação entre o texto e o leitor, Iser (1926-2007) apresenta o conceito de leitor implícito, no qual o texto adquire um caráter de intencionalidade ao posicionar informações (ou a falta delas) em alguns pontos, contando com a participação ativa do receptor para que preencha tais vazios. O processo de leitura inicia um esquema no qual o leitor cria um mapeamento, um norte para as ideias que surgem. As ideias ocasionadas em decorrência do texto ficcional podem sofrer diversas influências: inconsciente, repertório de



leitura, expectativa do leitor ou conhecimento de mundo. Todos esses fatores formam a experiência da leitura do texto literário, relacionando-se com diretamente com a subjetividade do sujeito. Para o autor:

Tais vazios provocam o leitor a produzir a própria vivacidade da estória narrada; ele começa a viver com os personagens e a participar de suas experiências. Pois a falta de conhecimento sobre a continuação mostra ao leitor como o futuro incerto dos personagens e este horizonte vazio 'geral' o leva a fundir-se com eles. (ISER, 1979, p. 117),

A ideia de que a leitura do texto provoca esse exercício constante de imaginação se comunica com o que Cortázar e Roas propõem na concepção que os autores possuem sobre a necessidade de comunicação entre texto e leitor, estabelecendo uma relação ativa entre ambas as partes. A formação desses esquemas é de responsabilidade do autor da obra literária, que para o alemão: “Tudo na imaginação vem de alhures; isso significa que a imaginação em última instância, não se ativa a si mesma, mas necessita de instâncias ativadoras fora dela”. (ISER, 2013, p. 248)

O trabalho será organizado em três capítulos, sendo os dois primeiros para servir de base teórica metodológica e o terceiro com a análise dos contos escolhidos. O primeiro capítulo irá apresentar o autor, seu modo de fazer literatura e suas contribuições sobre as próprias obras literárias. Percorreremos sobre a literatura fantástica a fim de delinear o modo de fazer literatura e a construção do efeito no leitor.

O segundo capítulo irá trazer os conceitos propostos por Iser ao operacionalizar a recepção do texto literário e as reações causadas pelo ato da leitura. Iremos analisar a noção de mapeamento da experiência estética, percorrendo o trajeto que um leitor faz ao aceitar o pacto ficcional do texto e mergulhar na intencionalidade do autor, preenchendo seus pontos de indeterminação e exercitando o imaginário.

O terceiro capítulo se dará com o mapeamento dos contos e o destaque com os processos cognitivos que fazem as narrativas obterem um caráter fantástico. A desestabilização em uma ordem cotidiana através uma série de articulações sucintas, por vezes imperceptíveis, cativam no leitor um afloramento em suas emoções e no mundo das ideias, capaz de revelar o que o sujeito pensa ou guarda dentro de si, gerenciando suas



emoções pela maneira em que preenche os vazios propositalmente alocados dentro do texto.

Considerações finais

Pretendemos contribuir com os estudos sobre Julio Cortázar considerando sua relevância para os estudos literários latino-americanos. A construção do embasamento teórico está em andamento, incluindo a escolha dos contos para a análise. A pesquisa possui como objetivo geral um diálogo sobre a importância do leitor real e o resultado da interação e dos processos cognitivos que cerceiam a leitura, ocasionando um efeito que constantemente está (des)construindo a imaginação a partir do suprimento ou frustração das expectativas colocadas em cima de uma narrativa.

Os estudos de Iser e Roas estão em confluência, servindo como base para o trabalho ao passo que ambos consideram a dinamicidade dos textos, renovando constantemente a percepção e multiplicidade de sentidos atribuídos a cada leitura, proporcionando à literatura a possibilidade de atualização e novas interpretações.

Referências

CORTÁZAR, Julio. **Bestiario**. Buenos Aires: Sudamericana, 1970.

_____. **Clases de Literatura**: Berkeley, 1980. Buenos Aires: Alfaguara, 2020.

_____. **Cortázar de A a la Z**: um álbum biográfico. Buenos Aires: Alfaguara, 2014.

_____. **Obra crítica v. 2**, Madrid: Alfaguara. 1994, p. 365-385.

_____. **Valise de Cronópio**: São Paulo: Perspectiva, 2019.

ECO, Umberto et al. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

_____. **Ato da leitura v. 1**. São Paulo: Editora 34, 1996.



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

_____. **Ato da leitura v. 2.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O fictício e o imaginário:** perspectivas de uma antropologia literária. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2013.

_____. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Literatura em suas fontes.** v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 955-987.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico:** aproximações teóricas. São Paulo: UNESP, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 2017.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE BIXAS PRETAS ORIUNDAS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS NA CIDADE DE PONTA GROSSA

Kelvin Tadeu Russi Colc¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos

Introdução

O presente trabalho está baseado na minha dissertação de mestrado que está em processo final de escrita e tem como motivação reflexões que tive no ano de 2020, a partir da disciplina denominada Seminários Temáticos, em contexto de pandemia e com aulas remotas. Através dessas reflexões, minha decisão foi contemplar as narrativas autobiográficas de pessoas que se consideram bixas pretas e afeminadas que estudaram na cidade de Ponta Grossa-PR no ensino público ou no ensino privado, a fim de identificar como foi a abordagem ao que se refere a interseccionalidade de sexualidade com raça e classe social, dentro e fora de contexto escolar, visto que, minhas experiências no ensino básico foram na minha cidade natal, Telêmaco Borba-PR.

De antemão, evidencio que a escolha da utilização do termo “bixa”, escrito com “x” - mesmo que entre suas inúmeras significações esteja a depreciação de pessoas de gênero masculino e sexualidade discordante, sobretudo, homossexuais afeminados - se dá justamente pelo fato de que “um signo linguístico pode apresentar, em sua dinâmica de uso, uma disputa pelos falantes em torno do seu significado. Nesse sentido, a comunidade LGBTQIA+ e os campos de estudos *queer* apropriam-se do termo propondo uma ressignificação positiva” (DOS SANTOS; COLC, 2021, p. 41). Além disso, juntamente com

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2021). Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2020). E-mail: colc_kel23@hotmail.com



o termo “bixa”, utilizo o adjetivo “preto” ou “preta”, escolha que “possibilita discutir existências que questionam de maneira recorrente tanto a branquidade quanto a cis heteronormatividade hegemônicas” (OLIVEIRA, 2017, p. 118), de modo que, ao assumir a sua identidade, a bixa preta “evidencia que suas vivências interseccionais entre negritude e homossexualidade na constituição de sua identidade pode ser uma possibilidade dentro dessa pluralidade” (SILVA, 2017, p. 101).

Diante disso, e considerando que as narrativas autobiográficas têm se tornado grandes aliadas para a formação identitária, visto que por meio delas o sujeito consegue refletir e ressignificar atos e discursos a partir de suas experiências, a minha pesquisa está ancorada na seguinte pergunta: quais são as experiências das bixas pretas que estudaram em escolas públicas e privadas em relação às identidades sociais de sexualidade interseccionadas com raça e classe social? Tenho como objetivo principal identificar nas narrativas das bixas pretas oriundas desses seguimentos de ensino, como foi a abordagem, dentro e fora do âmbito escolar, acerca de identidades de sexualidade interseccionadas com raça e classe social, tendo em vista que a máscara do silenciamento, instituída pelo colonialismo europeu, simboliza além de políticas sádicas de conquistas, dominação e regimes brutais, o estabelecimento dos parâmetros de “quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (KILOMBA, 2020, p. 172).

Portanto, consoante com Kilomba, percebemos que esse silenciamento ocorre em diversos lugares sociais, familiar, ambiente de trabalho, relacionamento amoroso e, sobretudo, nas escolas. Deste modo, para refletir, bem como, responder sobre minha pergunta de pesquisa, minha pesquisa divide-se em quatro seções de análise. Na seção 3.1 “Família frente a descoberta da bixa preta”, apresento, a percepção das bixas pretas em relação ao âmbito familiar e como foi a aceitação de si mesma e dentro desse meio, além disso, reflito como o seio familiar reage frente a descoberta da sexualidade da bixa preta. Na seção 3.2 “Entre violências e resistências: o caminho escolar da bixa preta”, exponho a percepção dessas bixas pretas em relação ao seguimento de ensino pelo qual passaram no ensino fundamental e médio. Já na seção 3.3 “Mercado de trabalho: um espaço (im)possível para a bixa preta” demonstro a relação de dificuldades ou não, que essas pessoas entrevistadas tiveram diante do mercado de trabalho na cidade de Ponta



Grossa. Por fim, na seção 3.4 “Me quiseram só, me fiz sol: da depressão ao autoamor”, evidencio as relações amorosas vivenciadas pelas bixas pretas entrevistadas e como essas relações influenciaram, também, para a sua construção identitária

Assim sendo, a análise em contexto educacional por meio das narrativas de bixas pretas afeminadas é de grande importância, na medida em que se percebe que estas são marcadas diasporicamente em relação à sexualidade, raça e classe social, compreendendo ainda que “abordar o tema a partir de narrativas autobiográficas faz uma grande diferença no entendimento da dimensão da necessidade da reflexão e possivelmente propor ações para as práticas pedagógicas que ocorrem em sala de aulas de línguas” (FERREIRA, 2015, p. 19).

Referencial teórico

O referencial teórico dessa pesquisa foi desenvolvido versando apresentar as identidades de sexualidade interseccionadas com raça e classe social. Para isso, debruço-me nos estudos sobre identidades (HALL; WOODWARD, 2014); nas intersecções entre sexualidade, raça e classe social (LIMA, CERQUEIRA, 2007; SILVA, 2017; SILVA JUNIOR, 2019; OLIVEIRA, 2017; VEIGA, 2018; HILÁRIO, DIAS PEREIRA, 2020, RIOS 2020), bem como, conceito de raça e racismo (ALMEIDA, 2020; MUNANGA, 2004) além de conceituar interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2019). Dessa forma o referencial está subdividido em três seções.

Na primeira seção 1.1, Identidades de sexualidade interseccionadas com raça e classe social, a abordagem teórica se baseia em conceituar as identidades sociais, bem como, o termo interseccionalidade, pois, “é justamente através do racismo que emerge a identidade homossexual hegemônica e da homofobia, a identidade masculina negra. Assim, o dispositivo de racialidade e de sexualidade se cruzam, lugar onde as masculinidades ditas periféricas são exercitadas” (OLIVEIRA, 2017, p. 93). Assim, é possível inferir que a interseccionalidade apresenta-se como peça fundamental para esta investigação, visto que, o racismo tende a potencializar a homofobia, assim como, a homofobia propende a reforçar o racismo.



Já na segunda seção 1.2, Narrativas autobiográficas de bixas pretas e interseccionalidades, apresento as vivências diversas das bixas pretas ancoradas em Oliveira (2017); Hilário, Dias Pereira (2020); Meira, Ferreira (2019); Rios (2020). Também evidencio como a sociedade participa e contribui, efetivamente, para a perpetuação de estereótipos quanto às masculinidades negras e a homossexualidade, disseminando discurso de que meninos negros precisam ser machos, fortes e viris, marginalizando tudo que dessa normativa, foge.

Encerro do capítulo, referencial teórico, com a seção 1.3, Pesquisas recentes de bichas pretas e interseccionalidades, realizo um levantamento de pesquisas a respeito dessas identidades sociais de sexualidade interseccionada com raça e classe, sobretudo, de bixas pretas em relação a escola. Para isso, utilizo da ferramenta virtual Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de catalogar e indicar teses e dissertações que tiveram como foco as seguintes palavras-chave: “bicha/s preta/s”; “bixa/s preta/s” de 2017 à 2022. Justifica-se esse recorte temporal de 2017 a 2022, pelo fato de que no ano de 2017 a professora Megg Rayara Gomes de Oliveira foi a primeira travesti negra no Brasil a obter o título de Doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o tema: “O Diabo em Forma de Gente: (R)Existências de Gays Afeminados, Viados e Bichas Pretas na Educação”, e também pelo fato de que foi o ano em que ingressei na graduação de Letras Português/Espanhol na Universidade de Ponta Grossa (UEPG).

Metodologia de pesquisa

No capítulo Metodologia de Pesquisa, ancorei-me nos estudos da Linguística Aplicada, doravante LA, (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2009; DIAMANOVIC, 2005; PESSOA E FRETIAS, 2021; OLIVEIRA, 2017). Também, trago a pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; MOREIRA E CALEFFE, 2008; FLICK, 2004) e pesquisa narrativa (FERREIRA, 2015, NELSON, 2015). Por conseguinte, descrevo os instrumentos de geração de dados composto por entrevista semi-estruturada (LAVILLE E DIONNE, 1999) e narrativas autobiográficas (FERREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2017). Na sequência, apresento de maneira sucinta como se dará geração de dados, seguido do diário de campo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Na seção Perfil dos Participantes da pesquisa



(HILÁRIO E DIAS PEREIRA, 2020; OLIVEIRA, 2017) exponho de que maneira essas pessoas participantes foram selecionadas (MOITA LOPES, 2010), bem como, apresento através do Quadro 2.1 o perfil das participantes de pesquisa. Sigo com um quadro que expõe a credibilidade da pesquisa, como se dará retorno da pesquisa aos participantes e finalizo os aspectos metodológicos com considerações sobre a ética na pesquisa (CORDEIRO, 2019; CELANI, 2005; FREITAS, 2018; MOITA LOPES, 2009).

A abordagem inserida na pesquisa qualitativa, “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20). Ademais, estar amparada nos pressupostos da pesquisa narrativa

toma o discurso sobre o sujeito como o centro de interesse e fundamenta outra perspectiva do fazer ciência. Ela propõe que, por intermédio de relatos particulares, outras dimensões mais amplas sejam articuladas para o entendimento dos fenômenos sociais e, por conseguinte, pensadas suas sequelas nas trajetórias dos sujeitos. (CAETANO, 2016, p. 34-35)

Diante disso, as pessoas selecionadas para participarem, foram aquelas que possuem as características sob observação e que possivelmente possam fornecer informações sobre os fenômenos pesquisados. Ao que se refere a seleção das pessoas participantes da pesquisa, Verena Alberti (1990) discorre sobre a importância em “selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram [...] ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 1990, p. 31-32), ou seja, considero fundamental que as pessoas participantes da pesquisa se reconheçam publicamente como bixas pretas e tenham passado pelo ensino básico em alguma escola pública ou privada da cidade de Ponta Grossa.

Portanto, as selecionei através de conhecimento prévio, por relação interpessoal, bem como, através de sondagens em redes sociais (*facebook* e *Instagram*) pois, segundo Moita Lopes (2010) o fato das redes virtuais “serem lugares em que essas as relações sociais são potencializadas infinitamente nos convida a co-participar da vida de pessoas que não conhecemos, que desarticulam nossas concepções de mundo e ideologias, e que multiplicam os discursos a que temos acesso de forma ilimitada” (MOITA LOPES, 2010, p. 395). E foi a partir desse acesso as informações ilimitadas que as redes sociais nos



proporcionam, que verifiquei e selecionei quatro (4) participantes para minha pesquisa. É importante ressaltar que, para garantir uma pesquisa fidedigna e sem possíveis manipulações por parte do pesquisador/a, o vínculo direto com tais participantes somente foi feito após o envio e, conseqüentemente, a aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa.

Considerações finais parciais

De acordo com Oliveira “as experiências individuais, do gay afeminado, do viado ou da bicha preta, preservadas na memória podem ser o resultado de reflexões atualizadas por vivências de hoje, mas também podem disparar mecanismos de controle dos atos do presente” (OLIVEIRA, 2017, p. 37), e é por este motivo o meu interesse foi analisar as narrativas dessas bixas pretas da cidade de Ponta Grossa visto que, as vivências dessas participantes demonstraram semelhanças e distanciamentos das experiências de outras bixas pretas.

Portanto, a interseccionalidade torna-se, cada vez mais, um espaço fértil para reflexões sobre temas que são caros a sociedade. Estar de posse dessa ferramenta teórico metodológica (AKOTIRENE, 2019) que nos oportuniza as discussões de avenidas identitárias, me possibilitou compreender as experiências e fatos, ressignificar atos e discursos, bem como, construir sentidos a vida, através das narrativas das entrevistadas atravessadas por identidade de gênero, sexualidade, raça e classe social.

Os diversos espaços frequentados pela bixa preta, sendo eles educacional, mercado de trabalho, relacionamento amoroso, que estão presente nessa pesquisa, ainda se comportam ancorados no cisheteropatriarcalismo branco. Ter a aceitação da família, não majoritariamente, mas faz com que a bixa preta construa suas identidades de maneira mais sólida e que, muitas vezes, consiga superar as violências sociais que a atravessam. Por isso, ao ter a aprovação da família a bixa preta, interseccionada por identidades de sexualidade, raça e classe social, cria desde de muito cedo estratégias para confrontar o sistema cisheteropatriarcal branco que compõe nossa sociedade.



Da mesma maneira, as instituições escolares que são capazes de lidar com as complexidades identitárias que integra o espaço escolar, tende a ser um espaço de acolhimento e auxilia a bixa preta em sua caminhada.

Apesar de todas as formas de exclusão, segregação e eliminação, percebo que ao fim, a bixa preta cria formas de resistências para seguir pelo mundo com sua existência diaspórica, assim, cria novas modalidades de acolhimento, novos sentidos de pertencimento e forja nossos próprios quilombos.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. São Paulo: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1990. Disponível em: <<http://arpa.ucv.cl/articulos/manualdehistoriaoral.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Revista Estudos Feministas. Ano 10 (1). Florianópolis, 2002. p.171-188

DORNELLES, Priscila Gomes; POCAHY, Fernando. **Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

DOS SANTOS, Eric Silva; COLC, Kelvin Tadeu Russi. **Bichas pretas e o Letramento Racial Crítico—devires em sala de aula**. Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos (ISSN: 2526-3455), v. 5, n. 2, p. 41-51, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e teoria racial crítica**. In.: Ferreira, Aparecida de Jesus (Org.) Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas: Pontes, p. 127-160, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre. Artmed/Bookman, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.



LIMA, Ari; CERQUEIRA, Felipe de Almeida. A identidade homossexual e negra em Alagoinhas. **Bagoas**, v. 1, n. 1, p. 269-286, jul./dez. 2007.

MEIRA, Celio Silva; FERREIRA, Lucas Aguiar Tomaz. **Além de bixa, é preta, é pobre e afeminada**”: Interseccionalidades e os marcadores da desigualdade nas escolas públicas de Poções-BA para com a população LGBT. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 7, n. 7, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, p. 393-417, 2010.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 192, 2017.

SILVA, Pedro Ivo. **Afrobixas**: narrativas sobre seu lugar na sociedade. Dissertação de Mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2017.

RIOS, Pedro Paulo Souza. Práticas pedagógicas e a construção de masculinidades/homossexualidades na escola. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; RODRIGUES, Victor Manoel Amar (org.). **Interseccionalidades em Pauta**: gênero, raça, sexualidades e classe social. Salvador: Edufba, 2020, p. 357-384.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA: LETRAMENTOS OBRIGATÓRIOS E ESPERADOS

Larissa de Medeiros¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos

Introdução

A formação do docente de língua espanhola implica no desenvolvimento de habilidades e aquisições de conhecimentos específicos e muitos deles obrigatórios, contudo, o delinear das competências do professor de língua espanhola não limita-se somente a sua formação acadêmica, pois o docente está ou deve estar em constante formação e a sociedade, o ambiente escolar e o poder político, por vezes espera-se que o docente seja capaz de mobilizar outros saberes que não estão na grade curricular do curso de Letras.

Assim, a partir desta premissa pretende-se investigar, dissertar e refletir sobre a completude profissional do docente de língua espanhola que enfrenta ou enfrentará um mercado de trabalho desafiador em tempos políticos, sociais e econômicos de incertezas.

Entre tantas dúvidas, uma delas é a iminente falta de vagas de trabalho no sistema público educacional para professor de língua espanhola em todo o Brasil, a qual já é uma realidade estabelecida no ano vigente, entretanto a PEC 03/2021 é um farolete em direção aos professores do Estado do Paraná, a qual já passou em duas votações na Assembleia Legislativa do Paraná e irá acrescentar o parágrafo 9º ao artigo 179 da Constituição do Estado do Paraná a seguinte redação:

¹ Graduada em Letras/Espanhol. Pós-graduada em Metodologia de Ensino de LP e LEM. Mestranda do PPGEL – UEPG. E-mail: larissademedeiros76@gmail.com



O ensino da língua espanhola constituirá disciplina de oferta obrigatória na matriz curricular do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em horários e locais definidos pelo sistema de ensino, com implementação gradativa até o ano de 2026 e carga horária mínima de duas horas/aula semanais, constituindo-se em disciplina de caráter optativo aos estudantes. (PARANÁ, 2022).

O remédio será somente um paliativo para a ferida aberta deixada pela lei 13.415/2017 que excluiu a língua espanhola da grade curricular das escolas públicas brasileiras e determinou somente a língua inglesa como obrigatória. Assim sendo, o professor em formação ou o professor que já está no mercado precisa ser resiliente e manter-se firme nos propósitos profissionais, para além de tomar uma posição política e partir para ação, se quer se manter ativo no mercado educacional.

Para encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática, o docente de língua espanhola precisa ter a consciência de que “ser professor” é fazer parte de um sistema orgânico dentro do complexo educacional, em sua quase totalidade neoliberal, ou seja, o professor, não só precisa avolumar seus letramentos, também se espera que seja um “super herói”, para que a sociedade não o “demonize”.

A pesquisa sobre o processo de formação do docente de língua espanhola tomou forma concreta após discussões e reflexões durante as aulas nas disciplinas de linguagens e estudos étnico-raciais, formação docente e em especial durante as regências da disciplina de estágio na turma de 4º ano do curso de letras/espanhol da UEPG, onde aclarou-se os saberes obrigatórios e esperados de um docente de língua espanhola. Assim, delimitou-se três pilares da formação do docente para a pesquisa, que são: As políticas linguísticas, o currículo formativo do docente de espanhol e a sua autoformação identitária. Para dissertar com as retóricas de teóricos e intelectuais que abordam a temática formação docente de língua estrangeira, priorizou-se sete dissertações de mestrado do PPGEL da UEPG, escritas por professores de língua estrangeira, na qual pretende-se estabelecer um diálogo entre as dissertações sobre as relações formativas do professor, as normativas e as teorias de formação docente de língua estrangeira.

Tardif afirma que, “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”, assim alinhado com o teórico, compendiar os saberes destes sete professores irá contribuir



para a estruturação de uma autonomia profissional e compor parte de um discurso transformador, principalmente político (TARDIF, 2014, p. 224).

Ademais das leituras das dissertações, considera-se de suma importância discutir as leis e diretrizes nacionais e estaduais que regulamentam o ensino de língua espanhola para tecer ou não um fio condutor com as reflexões produzidas nas dissertações.

Nesta fase da pesquisa estabeleceu-se um quadro dialógico entre os pilares estabelecidos pela pesquisa e as leituras das dissertações, para posteriormente ir entrelaçando com as teorias formativas. Desta forma, segue o quadro dialógico:

Pilares	Autor e Contribuição
Autoformação identitária	ALBERTI – É possível refletir sobre a análise que Alberti aponta em sua dissertação com relação ao posicionamento dos professores diante da pesquisa da autora, revelando valores esperados de um docente de língua espanhola e evidenciando a realidade da rotina laboral em uma cidade no estado do Paraná no ano de 2018.
As políticas linguísticas e a sua autoformação identitária	ALMEIDA – Irá contribuir para evidenciar a responsabilidade social que o professor de língua espanhola precisa assumir em sua prática pedagógica, principalmente relacionado as temáticas étnico-raciais. É possível entretecer as considerações de Almeida com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como um diálogo produtivo com teóricos com TAKARIJU e KILOMBA.
O currículo formativo do docente de espanhol e a sua autoformação identitária	MASGO – A relevância da pesquisa de Masgo, para a pesquisa é no sentido de evidenciar a importância das escolhas conscientes do professor de língua espanhola durante o processo de ensino aprendizagem, e quais são as possíveis consequências na sua formação.
Autoformação identitária	NITEK – A pesquisadora aborda a construção identitária dos professores de língua estrangeira e como as línguas e culturas fazem parte do processo da formação docente. É importante ressaltar que com a pesquisa de Nitek pretende-se discutir a função social da língua e as



	escolhas conscientes ou não dos docentes durante sua trajetória como docentes. Um contraponto nesta dissertação é que a pesquisadora trata de um cenário em língua polonesa.
O currículo formativo do docente de espanhol e a sua autoformação identitária	PORTELA – A abordagem das dimensões teóricas e práticas da formação do professor de línguas irá contribuir com uma retórica reflexiva sobre o que a autora denominou de “dinamismo do professor complexo”, assim espera-se entender e destrinçar a expressão com o intuito de estabelecer uma relação com a formação docente e o currículo formativo.
As políticas linguísticas e a sua autoformação identitária	ROCHA – O trabalho irá contribuir para a discussão sobre as leis e diretrizes, focado no ensino de línguas e política linguísticas. Na pesquisa de Rocha o destaque é para as considerações finais onde a autora explicita o posicionamento dos professores em sala de aula ou não para garantir a efetivação das políticas linguísticas, ou seja, como a ação do professor pode gerar novos saberes.
As políticas linguísticas e a sua autoformação identitária	ZAPATA – A dissertação da autora deverá contribuir com as considerações finais da pesquisa. Pretende-se propor ideias para tentar cauterizar a fissura deixada pela lei 13.415/2017, com o intuito de mostrar aos professores em formação e professores atuantes que o mercado de ensino de língua espanhola é promissor e que é necessário acreditar e engajar-se nas ações de políticas afirmativas. A pesquisa de Zapata traz um diálogo promissor entre a situação dos materiais didáticos para o ensino de língua espanhola no Brasil e na Colômbia.

Considerações finais

Objetiva-se com o resultado da pesquisa contribuir para a formação do professor de espanhol e compreender como o futuro licenciado e o licenciando atuante podem provocar mudanças nas políticas linguísticas e na sua autoformação. Finalmente, tenciona-se



produzir textos críticos e cooperativos para a academia na formação do futuro docente do curso de Letras/Espanhol.

Referências

ALBERTI, R. F. S. **A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa.** 2018, 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2697>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ALMEIDA, L. C. **Letramento racial crítico em ação na língua espanhola.** 2022, 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3726>>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. **Lei 10.639/2003.** Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005. p. 1.

_____. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Brasília. MEC. Ministério da Educação. 2008.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 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, 11 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.



_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 8 set. 2022.

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas.** Tradução: ed. São Paulo: Parábola, 2008.

CARLOS, Valeska Gracioso; BORDINNI, Marcella. **Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais:** Qual é a percepção dos professores em formação? Revista X, Paraná, v. 1, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEFFA, V.J. **O Professor de Língua Estrangeira:** Construindo a profissão. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas – EDUCAT, 2008.

MASGO, V. R. R. **Crenças e atitudes linguísticas:** A importância do conhecimento da variação linguística em espanhol como língua estrangeira (e/le) na formação docente. 2019, 199 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2988>>. Acesso em: 03 out. 2022.

NITEK, I. O. **Ideologias linguísticas e negociações de identidade em narrativas autobiográficas de docentes descendentes de poloneses em uma escola do interior paranaense.** 2019, 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2978>>. Acesso em: 07 out. 2022.

PARANÁ. **Proposta de Emenda à Constituição número 3/2021.** Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=100858&tipo=l>. Acesso em: 10 nov. 2022.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE ESPORTE E EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná.** Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em 07 de fev. 2022.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE ESPORTE E EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, SEED, 2008. 88 p. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_lem.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

PORTELLA, B. M. **O papel dinamizador do professor complexo:** Uma análise de planos de aulas em ação. 2022, 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3775>. Acesso em: 07 nov. 2022.

RAJAGOPALAN, K. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país.** In: CORREA: D. A. (org.) Política Linguística e Ensino de Língua. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-82.

ROCHA, J. S. **A base nacional comum curricular (BNCC):** Ensino de língua e política linguística. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2987>. Acesso em: 05 nov. 2022.

TAKARIJU, Felipe Coelho Iaru Yê. **Alienindi:** Os portais do mundo. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

TARDIF, M. **Os Saberes Docentes e Formação Profissional.** São Paulo: Ed. Vozes, 2014.

ZAPATA, L.C. **Considerações dialetais para o desenho de uma unidade didática:** o ensino de e/le em Medellín-Colômbia. 2019, 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2913>. Acesso em: 15 nov. 2022.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

PÍCARAS E QUENGAS: CONSTRUCTOS SOCIAIS DA MULHER NORDESTINA EM ARIANO SUASSUNA

Leonardo Sinckiewicz Carrera Guisantes¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares

Introdução

Este manuscrito se dedica a apresentar meu projeto de pesquisa de mestrado ao VI Seminário de Teses e Dissertações (SETEDI) promovido pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEPG) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. É importante mencionar que a pesquisa se em andamento. Na seção seguinte discorro acerca das motivações que levaram a problemática da pesquisa e, do mesmo modo, apresento uma breve revisão bibliográfica, os objetivos almejados e, por fim, as considerações finais.

Romance picaresco: a ascensão de uma pícaro feminina e a possibilidade de pícaras brasileiras

Em meu trabalho de conclusão de curso, intitulado *João Grilo e a herança de Lazarillo de Tormes*, verificamos o fato do personagem protagonista de *Auto da Compadecida* (1955), João Grilo, ser aparentado de Lazarillo de Tormes, o pícaro, divergente personagem que surge na Espanha do século XVI a partir da publicação do romance picaresco anônimo de mesmo nome. No referido trabalho analisamos comparativamente os atributos do caráter de Lázaro de Tormes que haviam sido herdados por João Grilo e os aspectos da crítica social que o personagem de Suassuna carrega sobre

¹ Graduado em Letras Português e Espanhol (UEPG). Mestrando em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEPG). Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leonardo.sienkiewicz@gmail.com



a realidade nordestina. Durante a produção da pesquisa, uma das principais fontes consultadas foi *A saga do anti-herói* (1994), de Mário Miguel González, cujo estudo apresenta um inventário de obras da literatura brasileira que poderiam ser consideradas como correspondentes à (neo)picaresca.

Observamos, neste importante referencial teórico, uma unanimidade de representação masculina dos personagens evidenciados por González, além disso, chamou-nos a atenção, também, ainda que não fosse o foco de análise naquele momento, que nos demais referenciais teóricos consultados, não havia uma menção sequer a uma possível personagem pícara feminina, isto é, uma mulher pícara.

Diante disso, decidimos investigar sobre essa não ocorrência e chegamos a uma entrevista do próprio Suassuna, divulgada na plataforma YouTube, nela o escritor comenta que um dos termos usados no sertão nordestino para referir-se ao pícaro é “quengo”. Suassuna relata que uma pesquisadora estadunidense, estudiosa de suas obras, perguntou-lhe se no sertão haveria, então, uma quenga. Com humor, o dramaturgo comenta que o termo “quenga” denota outro significado – prostituta, meretriz². Durante o aprofundamento da investigação descobrimos, em uma entrevista inédita e não publicada de Ariano Suassuna, concedida à Prof^a Dr.^a Maria Inês Pinheiro Cardoso, disponível nos anexos da tese de doutorado intitulada *Cavalaria e picaresca no romance D' A Pedra do Reino de Ariano Suassuna* (2010), uma menção feita pelo dramaturgo acerca da personagem pícara: “Inês: [...] Pois bem, e a heroína pícara? Por que o senhor acha que aqui no Brasil não vingou muito mulher com esse viés picaresco? / Ariano: É a própria formação meio machista da sociedade brasileira...” (CARDOSO, 2010, p. 541). Observamos que Suassuna considera que a heroína pícara não prospera nas terras brasileiras, justamente pela formação machista de nossa nação.

Voltando à entrevista, o dramaturgo paraibano segue: Inês: Nordestina. / Ariano: Brasileira, de um modo geral, no Nordeste em particular, e no sertão mais ainda. Eu não estou de acordo, não. Tanto que *n'O Santo e a Porca* o personagem picaresco é mulher, não é? (CARDOSO, 2010, p. 541). Nesse sentido, entendemos, a partir da afirmação de

²Ariano Suassuna – *Novela Picaresca*. Disponível em: <<https://youtu.be/qiCd4JZo0JY>>. Acesso em: 28 set. 2020.



Suassuna, que em *O Santo e a Porca* (1958) uma personagem pícara feminina pode ser identificada, entretanto, nas fontes consultadas durante a condução da pesquisa de *João Grilo e a herança de Lazarillo de Tormes*, e em outras sobre esse mesmo mote, inclusive para a escrita deste projeto, não há menção, na literatura brasileira, a essa, ou a qualquer outra personagem pícara.

Em *A saga do anti-herói* (1994), de Mario Miguel González conceitua um romance picaresco como

A pseudo-autobiografia de um anti-herói, definido como marginal à sociedade, o qual narra suas aventuras, que, por sua vez, são a síntese crítica de um processo de tentativa de ascensão social pela trapaça e representam uma sátira da sociedade contemporânea do pícaro, seu protagonista (1994, p. 263).

Para o mesmo autor, é particular do gênero picaresco um movimento de criar-se e recriar-se em novos gêneros, pois “cada obra suporia uma inovação perante a mesma poética” (GONZÁLEZ, 1994, p. 238), sendo, portanto, presente nos mais diversos gêneros literários, inclusive, no teatro, gênero sobre o qual nos debruçaremos nesta pesquisa.

Dado o exposto até aqui, é importante que nos detenhamos ao conceito de “pícaro”. Na tentativa de conceituar o personagem pícaro, recorreremos ao estudo de José Palanca Cabeza em que o autor esclarece que “os pícaros eram pessoas [...] que provinham de distintos grupos sociais” que, por consequência, “costumavam acabar nas cidades e se dedicavam à picaresca para sobreviver, esbarrando em muitas ocasiões na delinquência” (CABEZA, 2019e, s/p, tradução nossa).

Ao voltar-nos para o período de apogeu do romance picaresco na Espanha dos séculos XVI e XVII, é possível observar que a partir da publicação de *Lazarillo de Tormes* – obra que funda o gênero picaresco – este personagem dá origem a uma vasta prole, não somente de personagens masculinos, mas também de femininos, conforme aponta Mireia Baldrich em *Cuatro pícaras del siglo XVII* (2020):

O romance picaresco deixou de ser domínio de protagonistas homens, quando em 1605 se publica, *El libro de entretenimiento de la pícara Justina*. Pela primeira vez, no romance picaresco, uma mulher de baixa condição social assume o papel de protagonista e narra sua vida em primeira pessoa. Com a pícara Justina se alcança a plena aceitação da mulher no mundo da picaresca. [...] Justina pode ser comparada somente com suas antecessoras, Celestina ou Lozana, por suas manchas, vida amoral e protagonismo. As três (alcoviteira, prostituta e estalajadeira)



se movimentam no mesmo submundo, mas, somente o formato e estrutura do Guzmán [de Alfarache] permite que Justina conte sua vida (2020, s/p., tradução nossa³).

Certamente o advento de uma pícara feminina implicou substancialmente no romance picaresco:

A entrada da mulher como protagonista nestas narrativas implicava uma série de mudanças nos elementos inerentes ao gênero picaresco. As aproximações inaugurais [...], já sinalizavam variações na forma e fundo nos traços mais categóricos de obrigatoriedade. O 'criado de muitos amos' desaparecia nos relatos com pícara pelo princípio de verossimilhança, que impedia à figura feminina essa transição ocupacional. Entretanto, não por isso, a pícara deixava de ser nômade, pelo contrário, manifestava uma faceta muitíssimo mais versátil: disfrutava de maior liberdade que seus homólogos masculinos (2020, s/p., tradução nossa).

Entretanto, cabe assinalar que a protagonista da picaresca feminina encontrava-se intimamente ligada ao contexto social feminino do período barroco, baseado nos discursos patriarcais e hegemônicos antifeministas do século XVII (BALDRICH, 2020).

Desse modo, Baldrich explica que a pícara literária do Século de Ouro era considerada herdeira direta de Eva, dada a influência das doutrinas cristãs, que por sua vez, consideravam a mulher como a indutora do homem à tentação. Assim, as pícaras terminavam por corporificar todos os vícios segundo os manuais cristãos, pois eram astutas, vingativas, vaidosas, transgressoras e independentes (BALDRICH, 2020). A autora salienta que para a sociedade da época, “interessa que a pícara triunfe para confirmar a astúcia inata e maliciosa da mulher e a necessidade que tem o homem de se precaver contra ela” (SÁINZ GONZÁLEZ apud BALDRICH, 2020, s/p., tradução nossa). Portanto, compreendemos que os “romances de pícara” reforçavam e serviam de exemplo para a depreciação do personagem feminino e, por consequência da mulher da época.

É importante mencionar que nos romances e obras regionalistas verifica-se uma carência de autoras mulheres que, propriamente, representem a figura feminina, portanto, na ausência dessas obras, optamos pelas peças de Ariano Suassuna - *Auto da Compadecida* (1955), *A farsa da boa preguiça* (1960), *O santo e a Porca* (1958) e *As*

³ Devido ao número limitado de páginas, optamos por não colocar, em nota de rodapé, a versão original de nossas traduções. Entretanto, salientamos que estas são fidedignas ao texto original, em Língua Espanhola.



conchambranças de Quaderna (2018), como corpus de estudo desta pesquisa – uma vez que no texto teatral observamos a presença da 1ª pessoa do discurso, isto é, no momento de interpretação/leitura do texto teatral a personagem faz uso de sua própria voz. Desta maneira, encaramos que este aspecto resguarda certa valorização da personagem, ainda que a visão esteja permeada por um autor masculino. Salientamos, ainda, que este aspecto também configurará um ponto de análise nesta proposta de estudo, e caso se faça necessário, de críticas.

Guisantes e Schardong apontam que “com as grandes navegações e a colonização das Américas, a literatura ibérica migrou para o Novo Mundo e a genética picaresca expandiu-se” (2021, p. 45). Entretanto, notamos que o Brasil perpetuou uma tradição literária excludente, que deixou de lado tanto autoras como personagens heroínas, apresentando-as tardiamente em relação a autores e personagens heróis masculinos. Percebemos, pelo referencial teórico apresentado, que apenas o personagem picaresco masculino germina e prospera nas letras brasileiras, dando origem a João Grilos, Quadernas e Boaventuras, entre outros tantos que poderiam ser mencionados. É inegável, portanto, a escassez de obras brasileiras em que se possam encontrar pícaras, por consequência, não se encontram estudos no âmbito literário que explorem o universo picaresco feminino no Brasil.

Esther Suassuna Simões, no prefácio de *As conchambranças de Quaderna* (2018), peça inédita de Suassuna, faz uma menção à personagem feminina picaresca a qual se refere Ariano em entrevista a Cardoso (2010):

Quaderna, como João Grilo, do Auto da Compadecida, e Caroba, de O Santo e a Porca, por exemplo, é um armador de situações, um articulador de conchambranças. Ele é um “quengo” no sentido de que resolve situações complicadas em benefício próprio e dos seus a partir de espertezas e pela demonstração de uma sabedoria estratégica (SIMÕES, 2018, p. 11, grifo nosso).

Paulino et. al (2017) explica que nas obras de Suassuna é possível constatar uma sociedade cujas características pautam-se na dominação, no patriarcalismo, e na concentração dos poderes econômicos e políticos. Nesse sentido, é inegável que ainda que o tempo histórico das obras de Suassuna divirja do período dos Séculos XVI e XVII, é possível encontrar certa consonância entre as relações de patriarcalismo e dominação que



os personagens, e neste caso as personagens femininas, experimentam em ambas.

Desse modo, far-se-á necessário que nos detenhamos também sobre as questões de gênero e crítica feminista, de modo a estabelecer a relação com a literatura e direcionar perspectivas de análise das obras selecionadas. Nesse sentido, evocamos Judith Butler, uma vez que para a autora “o gênero é sempre um fazer” (2003, p. 33), ou seja, as questões de gênero são construídas socialmente e repetidas a partir de uma prática reguladora, sendo portanto, sempre um fazer. Desse modo, compreendemos que a literatura pode atuar como uma instância cristalizadora (FACINA, 2004), colaborando para a perpetuação de discursos e práticas sexistas, como era, por exemplo, a função dos romances de pícara no Século de Ouro, uma vez que serviam de fomento para ilustrar uma mulher viciosa, tentadora e responsável pela indução do homem ao pecado, conforme exposto por Baldrich (2020).

Tendo em vista o exposto, verificamos, portanto, uma carência de estudos relacionadas à temática proposta neste projeto, desse modo, tomando a informação de Cardoso (2010) e Simões (2018), sobre a presença da pícara Caroba em *O santo e Porca* (1958), esta intenção de pesquisa propõe uma investigação sobre a presença/categorização da pícara feminina e das personagens femininas nas peças teatrais de Ariano Suassuna. Observaremos, principalmente, as questões: Se no Século de Ouro as pícaras eram, majoritariamente, prostitutas, e, logo, marginalizadas, servindo de fomento para a perpetuação do pensamento patriarcalista, é possível que uma personagem pícara brasileira perpetuasse o mesmo modelo que imperava naquele tempo? Suassuna as estaria retratando como pícaras que tem de valer-se por sua astúcia para sobreviver à sociedade que não lhes dá espaço, ou vinculando-as ao modelo seiscentista que as usavam de exemplo para rebaixá-las e inquiri-las como responsáveis pelo mal dos homens?

Dessa maneira é objetivo principal deste trabalho: Investigar nas personagens femininas das peças teatrais de Ariano Suassuna a presença de traços e características do caráter picaresco que possam atribuir a tais personagens o status de “pícaras”. Como objetivos secundários estabelecemos: Explorar o universo literário de Ariano Suassuna, a fim de perceber o papel e representação da mulher em suas obras teatrais: *Auto da*



Compadecida (1955), *A farsa da boa preguiça* (1960), *O santo e a Porca* (1958) e *As conchambranças de Quaderna* (2018); Comprovar a perpetuação ou o rompimento com a tradição espanhola em relação ao papel da mulher na sociedade, na obra de Suassuna; Divulgar, valorizar e desvelar possibilidades de estudos na literatura de Ariano Suassuna pelo viés da crítica feminista.

Para a condução do estudo proposto por este projeto, optamos por duas abordagens da pesquisa qualitativa: a revisão de bibliografia e análise de personagem. Deste modo, organizamos as etapas desta proposta de pesquisa da seguinte maneira: Primeiramente, a partir da revisão de bibliografia buscaremos trazer a discussão das teorias da Crítica Feminista – principalmente Butler (2003), Beauvoir (1970), Bonnici (2007) –, bem como os Estudos de Gênero na Literatura, pois, no tocante à motivação e natureza desta pesquisa, consideramos a exploração da temática como ponto fundamental.

Posteriormente, ainda amparados na revisão de bibliografia, almejamos explorar as características do romance picaresco espanhol de protagonismo feminino, a fim de perceber o impacto que as personagens picarescas femininas propuseram para este gênero literário. Na sequência, pretendemos, a partir da discussão até então realizada, averiguar no universo suassuniano, ambientado, principalmente no sertão nordestino, onde o coronelismo e patriarcalismo imperam, como a mulher, a personagem feminina é percebida e representada.

Finalmente, amparados em princípios para a análise de personagem encontrados em *O Personagem* (1987), de Beth Brait e *O Herói* (1987), de Flávio Khote, realiza-se o estudo das personagens femininas de *Auto da Compadecida* (1955), *O santo e a Porca* (1958), *As conchambranças de Quaderna* (2018) e *A Farsa da Boa Preguiça* (1960).

Considerações finais

É importante mencionar que a pesquisa se encontra em sua fase inicial, de modo que estamos, ainda, realizando as leituras relacionadas ao referencial teórico a fim de robustecer as análises das obras literárias escolhidas como corpus deste trabalho. Entretanto, acreditamos que este estudo demonstrará, mais uma vez, que a poética suassuniana, ainda que se utilize de personagens e gêneros de uma tradição literária



antiga, atua de maneira transgressora, reinventando e renovando pícaros e pícaras, por exemplo.

Referências

BALDRICH, Mireia. **Cuatro pícaras del siglo XVII**. Pícaras y Picaresca, Barcelona, 09 de junho de 2020.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CABEZA, José Palanca. **Los pobres y marginados en España en el siglo XVI**. In: Revista LC Historia, n. 5, s/p, 2019.

CARDOSO, Maria Inês Pinheiro. **Cavalaria e picaresca no romance D' A Pedra do Reino de Ariano Suassuna**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2010.

FACINA, Adriana. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

GONZÁLEZ, Mario Miguel. **A saga do anti-herói: estudo sobre o romance picaresco espanhol e algumas de suas correspondências na literatura brasileira**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

GUISANTES, Leonardo Sinckiewicz Carrera.; SCHARDONG, Rosangela. **O filho do rio e sertanejo: Lazarillo de Tormes e seu herdeiro João Grilo**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021

NEWTON, JR. Carlos. Orelha do livro. In: SUASSUNA, Ariano. **As Conchambranças de Quaderna**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

PAULINO, Suzana Ferreira et al.. **Educação e representação feminina no Auto da Compadecida de Ariano Suassuna**. Anais V ENLAÇANDO... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30532>>. Acesso em: 20/01/2022.

SIMÕES, Ester Suassuna. **Quaderna: o 'Riso a Cavallo' e o 'Galope do Sonho'**. In: SUASSUNA, Ariano. **As Conchambranças de Quaderna**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018, p. 7-12.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

UMA MIRADA NO ABISMO: AS FRONTEIRAS DA REPRESENTAÇÃO E A CRIAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA EM MURILO RUBIÃO E MAURITS CORNELIS ESCHER

Lincoln Felipe Freitas¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira

Introdução

Neste trabalho apresentamos alguns aspectos da pesquisa de mestrado em andamento que tem como intenção realizar uma leitura comparada da obra literária de Murilo Rubião, escritor mineiro, em aproximação à obra gráfica de Maurits Cornelis Escher. A perspectiva que adotamos no trabalho desenvolvido na dissertação é a do diálogo interartístico por meio da experimentação como método (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

O *corpus* selecionado consiste em seis contos de Murilo Rubião, a saber, “O pirotécnico Zacarias”, “O ex-mágico da taberna Minhota”, “Marina a Intangível”, “O edifício”, “Teleco o Coelhoinho” e “Os dragões”, de Murilo Rubião, e as obras gráfico-visuais “O castelo no ar” (1928), “Torre de Babel” (1928), “Mão com espelho esférico” (1935), “Dia e noite” (1938), “Espelho mágico” (1946), “Mãos que desenham” (1948), “Dragão” (1952) e “Relatividade” (1953), todas de autoria de Maurits Cornelis Escher. A escolha do *corpus* se dá principalmente por dois fatores que buscam limitar o objeto de estudo: a tentativa de cobrir um espaço temporal de produção de Rubião e Escher que demonstrem o seu método crítico-criativo em diferentes fases, além de se tratarem de produções que provocam, a

¹ Mestrando em Estudos da Linguagem com bolsa do Programa de Demanda Social da CAPES; Licenciado em Letras – Português/Espanhol e respectivas literaturas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: freitaslincolnfelipe@gmail.com



nosso ver, as dimensões possíveis da exploração do real e da fricção causada pelo absurdo no processo de leitura e experimentação das obras em perspectiva ampliada.

Como horizonte teórico que baliza nossos apontamentos, adotamos as considerações de Albert Camus em *O mito de sísifo* (2020), as questões da lógica e do sentido (DELEUZE, 1988; 1998; 2011), além de considerações sobre a representação e o seu rompimento na dinâmica ativa e inventiva que se dá pela exploração crítica dos limites do real e de sua figuração realizada por Rubião e Escher nos respectivos registros artísticos, quais sejam, o conto e a arte gráfica.

Além disso, compõem o arcabouço teórico-literário principal da pesquisa os apontamentos sobre a noção de “interpretação” de Susan Sontag (2020), a questão do senso e do não senso em Murilo Rubião, apresentados por Eziel Percino (2014), os apontamentos críticos e teóricos acerca da realização literária de Julio Cortázar (2006; 2016), a noção do “escorpião encalacrado” de Davi Arrigucci Júnior (1973), os apontamentos sobre o conto por Ricardo Piglia (2004), além do conceito de “uroboro” e do “fantástico como máscara” de Jorge Schwartz (1981).

Rubião e Escher: trajetórias descentradas

Murilo Rubião (1916-1945), escritor mineiro enigmático, é tomado como referência na narrativa curta, gênero que se dedicou por toda a vida em trabalho incansável. Em sua obra, destaca-se certas características de vanguarda que seriam, mais tarde, identificados na produção indicada pela crítica como sendo do chamado “Realismo Mágico”. O termo, como aponta Maria Luisa Camarani (2008, p. 2), que serviu para afiliar diversos nomes da literatura latino-americana já havia sido usado por Franz Roh no ano de 1925, em seu estudo sobre a pintura alemã pós-expressionista. Para Roh, a ideia de “realismo mágico” se colocaria como uma forma de declarar a necessidade de se olhar para o mundo objetivo e encontrar ali a mágica do cotidiano, que se materializaria no objeto despertando o estranho e o fantástico que penetraria as barreiras do real.

Jorge Schwartz, sobre o Rubião precursor, afirmava em texto publicado no número 25 da revista Planeta, em setembro de 1974, que os aspectos de vanguarda do autor mineiro, de um ponto de vista geográfico e temporal, surgem na sua obra de maneira insólita



assim como o é a temática dos contos, desengajadas dos movimentos literários brasileiros de sua época. Antecedendo o *Bestiário* de Cortázar, publicado em 1951, Rubião pode ser aproximado tematicamente aos escritores vanguardistas hispano-americanos que exploraram o chamado “Realismo Mágico”.

Referindo-se à afirmação do crítico Álvaro Lins, o crítico Davi Arrigucci Júnior (in RUBIÃO, 1974, p. 7) pontua que independente de influências diretas, a criação insólita de Rubião manteria, fora dos limites da produção literária do período que o escritor mineiro atuava, um parentesco estreito com o mundo ficcional do escritor austro-húngaro Franz Kafka, com quem compartilharia, segundo Arrigucci Jr., ao menos “a construção lógica do absurdo” na produção literária.

Segundo Arrigucci Jr., no conto “O ex-mágico da taberna Minhota” um dos aspectos temáticos centrais é “[...] o do sentimento de impotência que experimenta um mágico desencantado por ‘não ter realizado todo um mundo mágico’, antes de ter seus poderes emperrados pela burocracia.” (ARRIGUCCI JR. in RUBIÃO, 1974, p. 74). Neste sentido, Arrigucci Júnior pontua que as objeções levantadas pelo crítico Álvaro Lins sobre a obra de Rubião estariam em linha com os aspectos do tema do conto citado. Arrigucci Jr. afirma que, deste modo, a objeção de Lins se encontra contida no próprio conto. A objeção de Lins, de que haveria “[...] alguma coisa perturbando o estado emocional da ficção” (LINS, 1953, p. 67) de Rubião, poderia ser lida como

um discurso voltado também para o problema da sua própria estruturação, fazendo supor uma consciência lúcida quanto as dificuldades e, no limite, quanto à sua própria impotência para se realizar de forma completa. (ARRIGUCCI JR in RUBIÃO, 1974, p. 7).

Citando exemplos de outros contos do escritor mineiro, como “Marina, a Intangível” e “O edifício”, Arrigucci Jr. (in RUBIÃO, 1974, p. 7-8) afirma ser frequente em Rubião uma forma de visão nítida das fronteiras da aspiração criadora que, mesmo arriscando o salto para além destas margens e tendo a medida da queda, Rubião toca uma das dimensões do que seria a modernidade literária por meio de sua discricção de linguagem. Segundo o crítico, na altura de sua apreciação da obra muriliana, essa forma de “vigilância crítica numa terra em que os contistas, sem qualquer mágica e sem perceber, se multiplicam como



coelhos, tantas vezes tão esterilmente” (ARRIGUCCI JR. in RUBIÃO, 1974, p. 8), resguardaria, mesmo com deficiências em sua execução, uma originalidade digna de análise mais atenta.

Em Murilo Rubião, a exemplo de Kafka, o absurdo, como postulado por Albert Camus (2020), é força motriz. Além disso, é importante ressaltar que os contos de Murilo Rubião podem ser tomados “como avatares do próprio trabalho de construção literária” (BATALHA, 2003, p. 101), um trabalho que em si concentra a absurdidade. A vinda de Marina em “Marina, a intangível” (RUBIÃO, 2010, p. 103) revela a busca pela composição literária como a espera de uma entidade que vem, uma entidade a quem se deve balbuciar uma oração.

Pensar a personagem de ficção no campo muriliano é muitas vezes lançar-se aos limites da literatura em que o trabalho da escritura se desdobra em metamorfoses. (BATALHA, 2003, p. 101). Como ainda aponta Batalha (2003, p. 105), a palavra para a personagem muriliana revela a consciência das diferentes e múltiplas instituições sociais e sistemas de representação, bem como a “pulverização das leituras de mundo”, que levam “[...] o indivíduo ao sentimento de dissociação com o meio em que está inserido, que se torna totalmente estranho para ele.”

O artista gráfico holandês, Escher (1898-1972), por sua vez, é reconhecido como uma importante figura nas artes gráficas do século XX. Como pontua Bruno Ernst (1991), Escher era fascinado pelas formas regulares e geométricas dos mosaicos das paredes e pisos de Alhambra, castelo do século XIV que se encontra em Granada, Espanha. Com tal inspiração, o artista brinca em suas produções com arquitetura, perspectiva e espaços impossíveis. Em suas gravuras observa-se o rigor de seu método com as formas geométricas em imagens de construções impossíveis, exploração da infinitude e metamorfose das formas representadas (ERNST, 1991).

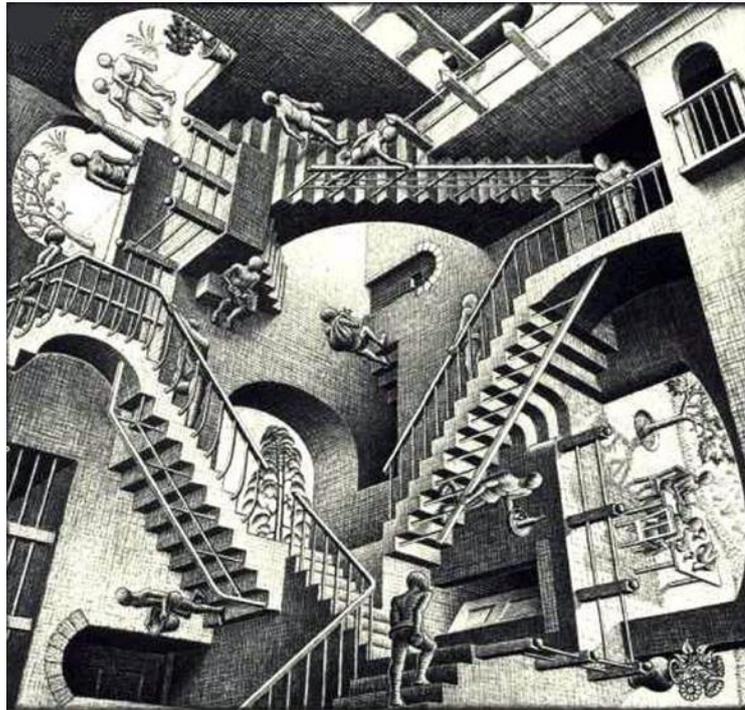


Figura 1. *Relatividade* (1953). M. C. Escher, Xilogravura. Disponível em: https://mcescher.com/gallery/back-in-holland/#iLightbox/gallery_image_1/63

Conforme Ernst (1991), a obra de Maurits Escher se divide em três fases com temáticas específicas, com características próprias da exploração das formas, planos e espaços. A primeira delas apresentaria o tema da “estrutura do espaço”, com ênfase em obras de paisagem, mundos (im)possíveis interpenetrados e sólidos matemáticos. A segunda, com o tema da “estrutura da superfície”, traz obras que exploram as metamorfoses dos planos e formas, a transição do bidimensional ao tridimensional, a exploração das formas cíclicas em aproximação ao infinito.

A terceira fase, que nos interessa muito nesta pesquisa, nos apresenta obras com temas da relação entre espaço e superfície plana, com atenção aos conflitos entre espaço-superfície plana e tridimensional e os objetos absurdos e impossíveis. Como exemplo desta fase temos a gravura *Relatividade*, de 1953 (figura 1), que explora os planos tridimensionais em conflito e que desafiam a gravidade e se sobrepõem em uma dinâmica que ao mesmo tempo atinge a unidade e a separação dos planos apresentados.

Contra a interpretação: a dinâmica da experiência na arte



Susan Sontag, no ensaio “Contra a interpretação”, aponta, já de início, para o caráter “ritual” da arte em sua origem. Para Sontag (2020, p. 15), a primeira experiência da arte (e aqui especificamente as pinturas rupestres) deveria ter sido a experiência do encantamento e da magia. Para a escritora e ensaísta, o ponto onde surge a questão do valor da arte é a teoria mimética, dos gregos antigos. Nestes termos, a teoria da arte como imitação da realidade, segundo Sontag (2020, p. 16), “[...] por seus próprios termos, exige que a arte se justifique”.

O que Sontag busca apresentar inicialmente em seu ensaio é o fato de que a tradição de reflexão ocidental sobre a arte acaba permanecendo dentro dos limites da teoria mimética e representacionista. Não é dizer que não exista a consciência crítica da arte como expressão subjetiva em detrimento a uma (já ultrapassada) teoria da arte como representação da realidade. O que a autora destaca é que há ainda, na atividade crítica, resquícios do ensejo mimético. O conteúdo da obra parece, como afirma Sontag (2020, p. 17), anteceder a forma, e insistir em investidas de análise como: “uma obra de arte, por definição, *diz* alguma coisa. (‘O que X está dizendo é...’, ‘O que X está tentando dizer é...’, ‘O que X disse é...’, e assim por diante).

Fato é, e aqui concordamos com Sontag, que jamais conseguiremos atingir o estado anterior às teorias, “quando a arte não precisava justificar a si mesma” (SONTAG, 2020, p. 17). O que temos agora, como destaca a escritora, é a defesa da arte, em todos os seus meios, objetando um ou outro, mas observando sempre que o meio de defesa usado não pode nunca ser “[...] obtuso, opressivo ou insensível às necessidades e práticas contemporâneas.” (SONTAG, 2020, p. 17).

Portanto, o primeiro movimento que fazemos em nossa pesquisa e replicamos aqui, são os apontamentos que visam dimensionar o espaço de ação de nossa intensão crítica no trabalho. Apresentamos, como ponto de reflexão inicial no trabalho, de forma elucidativa o processo de leitura de uma imagem. As imagens que formam o mundo, como nos apresenta Alberto Manguel (2011, p. 21), “[...] são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso.” A imagem por si nada significa, já que nós a



lançamos ao campo da experimentação, atribuímos-lhes narratividade, em suma, desejamos a imagem pois a partir delas somos constituídos.

Quando nos deparamos com a já clássica obra surrealista *La trahison des images* (1929), do belga René Magritte, somos confrontados pela linguagem. A presença vazia conflitante da imagem de um cachimbo é, em certa medida, invalidada pela linguagem verbal que a acompanha. Mas, ao mesmo tempo, a frase questiona a imagem e a expande à possibilidade da negação que ao mesmo tempo a afirma. “Isto não é um cachimbo”, insiste, e nós a experimentamos como se assim não o fosse. É, em suma, a “imagem de um cachimbo”. Mas para conhecê-la e decifrá-la, temos que nós mesmos a experimentar no desejo da confrontação: nosso referente insiste em dizer: “Isto é um cachimbo”. Preenchemos o espaço vazio da imagem, percorremos o abismo entre o referente que a pintura, somos em suma, traídos pela insistência e pelo engano da representação.

Por isso nossa aproximação ao nosso objeto de estudo é a experimentação, como adotada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em *Kafka: por uma literatura menor* (1975), ao apreender a obra do escritor austro-húngaro, Deleuze e Guattari afirmam não procurar interpretar, nem muito menos buscam uma estrutura e suas oposições formais e significantes prontos, pois isso sempre pode levar a se estabelecer relações binárias e depois biunívocas. Assim, o que os filósofos propõem é a experimentação, protocolos de experiência que não se limitem na hermenêutica ou à interpretação. (DELEUZE; GUATTARI, 1975, p. 12-13).

Considerações finais

Este trabalho, como está aqui apresentado, atendeu ao objetivo de apresentar alguns pontos principais que guiam a pesquisa ampliada na dissertação de mestrado. Como apresentamos na edição do evento anterior, entendemos que o resumo desta edição complementa o que desenvolvemos até aqui. Entendemos que ao longo do trabalho, a pesquisa tende a adentrar novos bosques e seguir novos direcionamentos. Entretanto, estamos nos direcionando para sua conclusão, apresentando, como forma de atingir nossa proposta e objetivos de pesquisa, uma reflexão ampla acerca da compreensão da arte e da literatura em sua realização nas fronteiras daquilo que seria a representação e o real e sua



relação com a temática do absurdo. Além disso, nos encontramos no momento de análise do *corpus* selecionado, tendo como baliza o horizonte teórico selecionado.

Entendemos que a perspectiva de experimentação como método nos abre às possibilidades de ampliação de leitura comparada. As ressonâncias diante das trajetórias descentradas de Rubião e Escher, nos provocam a aproximação de ambos em uma dinâmica de desafio às barreiras do referente real e as limitações do plano de representação em que a ficção e a arte gráfica pretensamente se sustentariam. Como aponta o próprio Rubião (1974, p. 4), a literatura é “sempre uma transformação da realidade”. Segundo ele, um jornalista poderia tomar os “fatos reais” e mantê-los nesta qualidade de referência, entretanto, o escritor, o ficcionista, não teria esta possibilidade. Para Murilo, “o escritor sempre vê um sentido nas coisas que os outros não enxergam”. (RUBIÃO, 1974, p. 4).

Maurits Escher, por sua vez, comunicava o seu imaginário por meio das gravuras, enigmáticas na exploração dos planos, do espaço, das formas e dos contrastes. Como nos apresenta Ernst (1991, p. 14), nas palavras do próprio Escher, sua intenção nunca foi representar algo místico em suas gravuras. O efeito misterioso partiria, segundo o artista, de uma “ilusão consciente ou inconsciente”. O que se apresentaria nas gravuras seriam “relatórios” de suas descobertas, movidas pelo fascínio das formas que se apresentavam misteriosas nas obras. Não haveria aqui espaço para as relações binárias ou biunívocas de espaço e plano, forma e espaço, fronteiras de representação e formas impossíveis.

Referências

ARRIGUCCI JR., Davi. **O escorpião encalacrado**: a poética da destruição em Julio Cortázar. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. O mágico desencantado ou as metamorfoses de Murilo. In: RUBIÃO, Murilo. **O pirotécnico Zacarias**. São Paulo: Ática, 1974, p. 6-11.

BATALHA, Maria Cristina. Murilo Rubião e as armadilhas do verbo: a euforia e o desencanto. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 99-113, 2003.

CAMARANI, Maria Luiza Silva. **Murilo Rubião e o Realismo Mágico**. XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 2008. Disponível em:



http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/008/ANA_CAMARAN I.pdf . Acesso em 21 nov. 2022.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: BestBolso, 2020.

CORTÁZAR, Julio. **Clases de literatura**. Berkeley, 1980. Barcelona: Debolsillo, 2016.

_____. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DELEUZE, G. "Lewis Carroll". In: _____. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011, p. 34-35.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 2011.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ERNST, Bruno. **O espelho mágico de M. C. Escher**. São Paulo: Taschen, 1991.

ESSLIN, Martin. **O teatro do absurdo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; SIMÕES, Maria João; CEZAR, Adelaide Caramuru. O pirotécnico Murilo Rubião. **Letras & Letras**, v. 34, n. 2, jul./dez., Uberlândia, 2018.

LESKY, Albin. **A tragédia grega**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LINS, Álvaro. "O Mágico Lançado Ainda Mais Para a Zona de Kafka: Os Contos de Murilo Rubião." In: _____. **Os Mortos de Sobrecasaca - Ensaios e Estudos - 1940-1960**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963, p. 265-68.

PERCINO, Eziel Bonaparte. **Murilo Rubião: senso e não senso**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião**: a poética do uroboro. São Paulo: Ática, 1981.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**: e outros ensaios. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

LITERATURA E JORNALISMO: UM ESTUDO DOCUMENTAL DA GAZETA DE NOTÍCIAS (RJ) ENTRE OS ANOS 1890 e 1910

Luana Pihurski Florentino¹

Orientação: Prof. Dr. Fabio Augusto Steyer

Introdução

A edição de quarta-feira, dia 04 de abril 1894, do periódico *Gazeta de Notícias* apresenta uma seção intitulada *Claudio Manoel da Costa*, e nela se lê reveladoras informações sobre o passado do poeta mineiro. Ocupando destaque na primeira página da edição, a grande descoberta do autor da seção vem do cartório eclesiástico de Mariana, e do registro autêntico do batismo do poeta, de onde, segundo o autor da seção, consegue-se um achado de grande valor com respeito às verdadeiras origens do escritor.

Após transcrever seus relevantes achados biográficos sobre o poeta, o autor apresenta então sua importante conclusão: Claudio Manoel da Costa não teria nascido na região de Mariana, assim como seus mais importantes registros biográficos consideravam, mas sim a uns doze quilômetros da cidade, para dentro da natureza alpestre. O que, segundo o autor, pôde até mesmo justificar a alusão á natureza em alguns de seus poemas. Conforme lê-se:

[...] o registo do baptisado o confirma: nasceu no sitio da Vargem de Itacolomy, freguezia de Marianna sim, mas a uns 12 kilometros da cidade: bem longe portanto das margens de Ribeirão do Carmo, lá no meio de uma natureza alpestre, a que elle proprio alludiu n'aquelle bello soneto / D'estes penhascos fez a natureza / O berço em que nasci : oh! quem cuidara Que entre penhas tão duras se creára / Uma alma terna, um peito sem dureza! (*Gazeta de Notícias*, 04/04/1894 p. 01).

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: lupihurski@gmail.com



Para além da referência histórica fornecida sobre o poeta, não se pode deixar de concordar com o autor da seção que a abre com a seguinte afirmação, que se acredita ser de valia para o trabalho que aqui pretende-se desenvolver: "dos papeis velhos que dormem nos arquivos há sempre alguma licao a receber" (p. 01).

A presente pesquisa também busca apresentar as possíveis lições a serem aprendidas a partir dos arquivos disponibilizadas pela Biblioteca Nacional Digital, mais especificamente, as edições diárias do periódico *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro, nos anos de 1890 a 1910.

Ao discorrer sobre o porquê do uso de fontes primárias, Zilberman et al (2004), logo em sua introdução, apresenta um breve histórico da formação dos estudos literários, e questiona o objeto de estudo da teoria da Literatura, a obra de arte literária. Ao ultrapassar delimitações e questionar fronteiras, a Teoria da Literatura acaba por ver "escapar-lhe das mãos" o seu objeto de estudo, que já não encontra lugar nas às formulações iniciais dessa ciência.

Em contrapartida, a autora argumenta que, ao utilizar de fontes primárias, questões como essa podem ser mais facilmente resolvidas, assim como formulações no que diz respeito à Teoria e à História da Literatura. Sobre essa problemática afirma ela:

Uma investigação que enfoque fontes primárias talvez ajude a encontrar respostas a essas questões. Fontes primárias constituem, em princípio, matéria da história, que constrói uma narrativa a partir dos documentos que certificam o passado. A Teoria da Literatura tende a abrir mão desse material, ao privilegiar o produto final, a obra publicada, em detrimento de suas origens e processo de criação. A História da Literatura acabou acompanhando essa escolha, alinhando no tempo o produto legitimado pela Teoria. Por não percorrer o caminho de volta, que levaria da obra publicada às suas origens e repercussão. a História da Literatura des-historiciza seu objeto; com isso, contradiz sua natureza e acaba por fornecer a Teoria um objeto desmaterializado, um ser ideal a que não corresponde algo concreto. (ZILBERMAN et al, 2004, p. 15).

Ao oferecer as fontes primárias como recursos que vão na contramão do processo acima descrito, Zilberman et al (2004) elenca os motivos que deram origem também a essa pesquisa. Segundo a autora, as fontes primárias respeitam o processo de criação porque são " concretas, materiais e palpáveis", e podem apresentar o percurso da criação. Oferecem materiais ausentes na obra, como contextos de criação, produção material e



leitura. Além do ponto de vista mais contributivo, oferecem reflexões que fogem do campo de especificidade e valor da obra.

Além da grande consonância com Zilberman et al (2004), também se utiliza Muller (2015) para argumentar sobre o uso das fontes primárias. A autora salienta que o uso das fontes primárias permite evitar certos anacronismos:

A pesquisa em fontes primárias possibilita que se evitem tanto as interpretações anacrônicas de uma história literária que desconsidera as leituras do passado quanto o reducionismo das análises que tomam o texto literário como um objeto autossuficiente e imaterial. (MULLER, 2015, p. 35)

Por interpretações anacrônicas, a autora argumenta que a História da Literatura, em seu viés mais tradicional, tende a considerar autores e obras que julga mais significativos em um período determinado de estudo a partir de critérios significativos para os historiadores daquele certo momento. O que pode incorrer em uma distância entre as obras que foram significativas à época de seu surgimento e as que a História da Literatura consagra posteriormente. A autora também chama atenção do seguinte:

Ao não levar em conta as práticas de leitura do passado e o universo cultural mais amplo em que elas se inserem, a história literária corre o risco de transmitir uma imagem fictícia da literatura do passado. Apesar dos anacronismos, esse viés da história literária dominou o ensino de literatura no Brasil, tanto no ensino médio quanto nos cursos de Letras, até bem pouco tempo atrás. (Muller, 2015, p. 34)

Assim, Muller (2015) defende o uso das fontes primárias como uma alternativa à forma convencional de análise cronológica das obras canônicas, por procurar por meio delas a reconstrução do universo cultural no qual se insere a literatura do passado. Tais fontes "correspondem a uma vastíssima gama de manifestações, que incluem desde cartas até objetos de uso pessoal, passando por jornais, documentos de identificação e registros fonográficos" (p. 38). Muller (2011) também destaca que é preciso se atentar ao fato de que as fontes primárias auxiliam a entender quais critérios são levados em consideração ao tornar um livro um grande clássico e salienta que essa escolha geralmente perpassa pelas decisões do presente do historiador:

As obras que a história literária consagra nem sempre são as que foram mais significativas na época de seu surgimento. Ao não levar em conta as práticas de leitura do passado e o universo cultural mais amplo em que elas se inserem, a



história literária corre o risco de transmitir uma imagem fictícia da literatura do passado. Apesar dos anacronismos, esse viés da história literária dominou o ensino de literatura no Brasil, tanto no ensino médio quanto nos cursos de Letras, até bem pouco tempo atrás. (MULLER, 2011, p. 34).

Dessa forma, ao considerar a importância de fontes primárias para os estudos literários, inicia-se essa pesquisa, que tem por objetivo principal investigar como a literatura circulou no periódico *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro, entre os anos de 1890 e 1910. E, uma vez levantados os dados de circulação, a ideia é procurar refletir como a relação entre Literatura e Jornalismo ajudou na formação da Literatura Brasileira nesse período e que lições podemos aprender da realidade cultural contida nos anos que envolvem a pesquisa.

Formação da *Gazeta de Notícias*

No dia 02 de agosto de 1875 era publicada a primeira edição do periódico *Gazeta de Notícias*. Tendo como principal fundador um filho de imigrantes portugueses, Ferreira do Araújo, o jornal aparecia com o objetivo de noticiar, levar cultura e não sendo um jornal de partido, buscava questões de interesse geral. No site da Biblioteca Nacional Digital é possível encontrar um artigo que oferece maiores detalhes da criação da GN. Nele lemos que Ferreira de Araújo tinha como companheiros de empreitada os diretores Henrique Chaves, Elísio Mendes e Emanuel Carneiro. Além disso, destaca as publicações de autores franceses, a participação dos melhores nomes das letras, a publicação frequente de folhetins, com destaque para o romance *O Ateneu* de Raul Pompeia que aparece por três meses no ano de 1888 nesse formato na GN com o subtítulo *Chronica da Saudade*.

Asperti (2016) faz um resumo da estrutura da *Gazeta de Notícias*, destacando os anúncios constantes nas edições, o fato de ser alcançável pelas massas por ser vendido de modo avulso, indo na contramão de seus concorrentes que ainda vendiam apenas por assinatura. Destaca também a coluna *Publicações a pedido* e o grande apelo popular que essa carregava. Ao disponibilizar uma coluna para que a população pudesse expressar pedidos de desculpas, reclamações, uma solicitação ou um auxílio, a GN se tornava um canal acessível para o seu público.



Asperti (2016) também destaca a crônica como parte importante da GN e salienta que esse gênero nunca se mostrou ausente no periódico.

Praticamente todos os dias da semana o jornal acolhia uma produção de algum escritor ilustre: Eça de Queirós, Émile Zola, Machado de Assis, Coelho Neto, Guilherme de Azevedo, José do Patrocínio, etc. Mesmo ainda não possuindo o jornal um cronograma fixo de publicação para cada colaborador, ou mesmo que estes estivessem disfarçados sob a máscara de um pseudônimo, semanalmente distintos escritores compunham textos para a Gazeta de Notícias. (ASPERTI, 2016, p. 50).

No que diz respeito ao periódico aqui estudado, pôde-se ler contribuições de Olavo Bilac em formato de folhetim e pequenos contos, além da publicação do Suplemento Literário, projeto de Eça de Queiroz, e contribuições recorrentes de Virgílio Varzea e Guimarães Passos, entre outros.

O que se pôde encontrar

As ocorrências encontradas nas edições diárias do periódico GN foram compiladas em uma planilha, que contou com as colunas data, dia da semana, título, assinatura e gênero como fixas, a fim de organizar de forma coerente as informações encontradas. O mesmo tipo de organização se repetiu pelos anos que a pesquisa abrangeu, de forma a catalogar os dados de forma padronizada.

Dessa forma, pode-se notar a recorrência e estabilidade de certos gêneros literários, a maior contribuição de alguns nomes, a queda no número de ocorrências diárias relevantes ao longo dos anos, além de algumas contribuições concernentes ao que hoje se tornaram grandes clássicos da literatura brasileira. Destaca-se agora duas das ocorrências relevantes encontradas. A primeira delas é a presença da autora Julia Lopes de Almeida, A autora é definida por uma grande crítica da situação social do Brasil e demonstrava isso em seus romances, contos, crônicas, ensaios e peças. Ela inseria em seus textos representações femininas e apresentava discussões relevantes que apontavam a diferença de tratamento na sociedade.

Sobre as ocorrências na GN, no ano de 1895 entre os meses de fevereiro e maio publicam-se anúncios da futura colaboração com a distinta colaboradora Julia Lopes de Almeida que irá disponibilizar seu romance “A viúva Simões”. No dia 04 de abril de 1895 a



primeira página estampa o excerto do romance logo a sua esquerda. A publicação do romance se estende por dois anos, conforme se confirma na nota publicada no dia 01 de dezembro de 1897, que afirma que a colaboração vem sendo publicada por esse período. Na mesma nota lemos que a escritora portuguesa Guiomar Torrezão deu seu parecer sobre a obra e afirmou ter lido a obra em uma sentada:

Quase todos os romances portugueses que acertam minha mesa de trabalho, deixam-me uma vaga sensação de desconsolo e incompleto, ante a qual o meu espirito se retaha, evadindo-se á identificação indispensável a este gênero de leitura. Uns, mordidos pelo prurido da evolução moderna, falseiam a naturalidade e atendem apenas á exteriorização do stylo. Ainda outros, curando somente de captivar pelo enredo, desprezam a forma e deixam a idea vestida de remendos, como uma mendiga que vive de esmolos. Sem a menor preocupação da escola, inspirando-se, apenas na escola da verdade, assimilando um mundo exterior e escutando a sua própria alma, observando o modelo e reproduzindo-o no quadro com a perfeita noção de cor, dos planos e tonalidades, é assim que Julia Lopes Medeiros escreve seus admiráveis romances. [...] A viúva Simões, em plano menos superior, é todavia um adorável romance de meias tintas, impregnado de cor local, onde a vida fluminense se nos patenteia nitidamente estenografada, por modo a ficarmos conhecendo o Rio de Janeiro, a sua sociedade, e idiosyncrasia em cada uma dessas páginas documentas e vibrantes de observação. (Guiomar TORRESÃO, *Gazeta de Notícias*, 1897 p. 02).

Torrezão conclui que o romance naturalista não possui quase um enredo, mas seu valor reside na sutil análise de uma alma de mulher lançada no conflito da existência. Além de destacar que o inconfundível encanto da obra está nos tons descritivos e primorosos adotados. Finaliza a crítica saudando a autora de *A viúva Simões e Família Medeiros* e deseja “uma glória da terra que lhe foi berço e do sexo a que pertence” (p. 2).

Aluísio de Azevedo também aparece com frequência entre os nomes das letras na GN. No dia 07 de maio de 1891 Aluísio de Azevedo deixa de apresentar suas obras, passíveis de críticas, e apresenta ele mesmo uma apreciação da obra *Rapshodias*, do romancista, crítico e teatrólogo Coelho Neto.

Ao assumir o papel de crítico Aluísio tem o espaço central da primeira página para discorrer sobre a obra. Aluísio chama os contos de uma harmoniosa escala de soluços de amor e saudade e cada um desses soluços tem uma moldura especial, ora de ouro, ora de prata. Sobre os contos ele elenca os sentidos trazidos e fala da dor que tem olhos brejeiros, dos beijos que tem música de acompanhamento, dos ciúmes que são tempestades dentro de uma taça de cristal, da alegria que é rara, do amor que nunca se complica. E resume



que o livro de Colho Neto é um livro concebido desenvolvido dentro do autor e não tem concurso da vida exterior. Vai mais além e argumenta:

O seu forte é a imagem. A sua imaginação sempre de pé, não se faz valer, todavia, pela largueza da concepção, mas sim por pequenas phrases poéticas, o que lhe não quebra o mérito. As pequenas moedas de diversos valores reunidas perfazem uma bonita somma. Não há cédulas de grande cifra, mas nem por isso a riqueza é menor. Questão de troco! (Aluísio de AZEVEDO, *Gazeta de Notícias*, 07/05/1891).

O fim da crítica é marcado pela posição favorável de Aluísio à obra de Coelho Netto. Ele argumenta que um “imbecil” talvez chegue até o final do livro e não encontre a preciosidade do artista. Porém, um “artista” há de encontrar e regalar das páginas oferecidas por Netto. E expressa o desejo que Netto tire outro punhado de flores de seu talento para o bem das letras brasileiras.

Em resumo, *Rhapsodias*, de Coelho Netto, é uma obra de contos publicada no mesmo ano da crítica que aqui explorou-se. É a primeira obra do autor que também escreveu teatro, crônicas, contos, e foi por muitos anos o escritor mais lido do Brasil.

Considerações Finais

A proposta inicial desse trabalho é sumariamente de apresentar as possíveis correlações a serem aprendidas a partir das ocorrências relacionadas a literatura encontradas no periódico *Gazeta de Notícias*. Ficou evidente a importância da *Gazeta de Notícias* para a formação da imprensa no Brasil, com destaque para o fato de ser um jornal acessível, vendido apenas a 40 réis o exemplar, além de ser possível adquiri-lo sem a necessidade de uma assinatura. É importante destacar também que o jornal funcionou como um grande divulgador das letras e ressignificou a divulgação e consumo das obras literárias. Ao ceder espaço para escritores nacionais e estrangeiros, a GN permitia um novo tipo de relacionamento entre autor e leitor, fornecendo assim uma possibilidade de um retorno financeiro. Assim Bonilha (2009) explica:

Por este motivo, a *Gazeta de Notícias* pode ser considerada uma das grandes divulgadoras e financiadoras das letras. O periódico cedia espaço aos escritores nacionais para que pudessem divulgar suas obras. Havia ainda uma grande abertura a escritores estrangeiros, que inclusive recebiam mais que os escritores brasileiros, porém, é inegável que ocorreram também muitas transformações no modo de vida dos artistas nacionais : “Surgiram as condições para a formação de



uma verdadeira boêmia, com uma vida independente da sociedade estabelecida e completamente dedicada às letras”. (NEEDELL, 1993, p. 221 apud BONILHA 2009, p. 34).

Sobre as reflexões provenientes dos achados no acervo da BND, elas possibilitam um acesso a discussões e teorizações que agregam valor a obras contemporaneamente discutidas. Além de oferecer uma lente de estudos que permite localizar obras em seu lugar e contexto de publicação, e como citado no início desse trabalho, as fontes primárias se mostram fontes concretas, materiais e palpáveis.

Referências

ASPERTI, Clara Miguel. A vida carioca nos jornais: Gazeta de notícias e a defesa da crônica. **Contemporâneas**, 2006.

BONILHA, Juliana Cristina. **Eça de Queirós e a Gazeta de Notícias (Suplemento Literário – 1892)**. Assis, 2009. 350 f. Dissertação (Faculdade de Ciências e Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2009.

MÜLLER, Andreia Correa Paraíso. Os periódicos e os critérios de avaliação de romances no século XIX. In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: Fluxos e correntes: trânsitos e tradições literárias, 14., 2015, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2015.

MÜLLER, Andréa Correa Paraiso. Imprensa e leitura de romances no Brasil Oitocentista. **Leopoldianum**, Santos, v. 37, n. 102-103, p. 33-44, 2011.

ZILBERMAN, Regina et al. **As pedras e o Arco**: Fontes primárias, teoria e história da literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

Periódicos Consultados

Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1890 a 1910. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 10 nov. 2022.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS: CAMINHOS LABIRÍNTICOS

Luis Gabriel Silva Ferreira¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Eunice Morais

Introdução

Quando se tratamos de ficcionalidade romanesca, perguntas como “Sr. Pamuk, isso aconteceu realmente com o senhor?”² e “Sr. Pamuk, o senhor é Kemal?”³ que foram feitas à Orhan Pamuk (e que podem ser resumidas como “O que é verdade?” e “O que é mentira?”, ou “O que é real?” e “O que é imaginário?”) não são feitas exclusivamente a ele, como podemos ver na introdução do livro (que inclusive busca pensar e tentar iluminar as complexas relações entre História e Literatura e cujo próprio título da obra já exprime essa complexa relação), *La Verdad de las Mentiras* (1996), do escritor Mario Vargas Llosa.

As respostas dadas por Vargas Llosa e que o assombram, não importando o quão sincero ele tenha sido, vão no mesmo sentido das que deu Pamuk: os romances mentem, e de fato não podem fazer outra coisa, porém através de suas mentiras expressam verdades. Essa dicotomia se deve ao que Pamuk chama de experiências sensoriais, pequenos detalhes presentes nos romances e levam os leitores à verdade central que o romance pretende apresentar. Os leitores passam a comparar esses pequenos detalhes presentes nos romances com as suas próprias experiências vividas e que estão familiarizados⁴ como, por exemplo, tomar uma xícara de café, passear por ruas labirínticas,

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lgsf21@gmail.com

² PAMUK, 2011, p. 23.

³ PAMUK, 2011, p. 32.

⁴ PAMUK, 2011, p.36-37.



se sentar em uma praça para ler, retornar para a terra natal após anos vivendo em outro país, ir ao teatro etc.

Vargas Llosa nos diz que essa dicotomia entre verdades e mentiras é, de uma maneira menos crua e explícita, a realidade refeita pelos romances, realidade que pode ser tanto enriquecida, quanto empobrecida dependendo do que o romancista quer nos mostrar⁵. Ou seja, quando Vargas Llosa escreveu seus romances nunca pretendeu ser fiel à realidade, ele partiu de algumas experiências que estavam vivas em suas memórias e as fantasiou de uma maneira muito infiel. Mesmo não desejando ser fiel à realidade, isso não impediu com que sua ex-esposa, ao ler um de seus romances, se identificasse com uma de suas personagens e logo buscasse publicar um livro que pretendia restaurar a verdade que havia sido alterada pela ficção⁶.

No entanto, não é o quão infiel ou fiel que Vargas Llosa conseguisse ser à realidade que seus romances se tornariam menos ou mais mentirosos. Isso porque não é a anedota, em essência, que define a verdade ou mentira de um romance, mas sim por ele ser escrito e não vivido, é feito de palavras, não de ações concretas. Ao escolher o que quer contar, o romancista faz uma seleção daquilo que ele quer que seus leitores leiam, escolher uma característica ou um traço de alguma pessoa para colocar em um romance também significa que está sendo excluído outras várias características, outros vários traços. Ou seja, ao preferir uma versão, outras versões do mesmo objeto também são descartadas, existe uma distância muito grande entre aquilo que é narrado em um romance e aquilo que está na realidade.

E, além dessa seleção que faz o romancista, existe outra modificação maior ainda, que é o tempo. Segundo Llosa, a vida real flui e não se detém, é incomensurável, é um caos em que cada história se mistura com outras histórias e por esse motivo não possui um início e nem possuirá um final. O romance, por sua vez, captura essa desordem da vida real e organiza tudo dentro de suas páginas. A desordem passa a ter ordem, causa e efeito,

⁵ E são nesses agregados à vida real refeita nos romances, nessas realidades alteradas pelos romancistas, que eles próprios projetam seus segredos, como Pamuk também fala: “[...] eu me senti embaraçado como alguém que confessou coisas íntimas a respeito da própria alma, como alguém cujas confissões escritas foram lidas por outra pessoa” (PAMUK, 2011, p.40).

⁶ LLOSA, 1996, p. 5.



princípio e fim. A soberania do romance não vem somente de sua linguagem, vem também do seu sistema temporal, vem de como ocorre a existência dentro desse sistema, vem de quando o tempo se detém e de quando ele avança, vem de qual a perspectiva cronológica do narrador para descrever esse tempo inventado. O romance trai a realidade encapsulando-a em sua trama que a reduz de escala e a coloca ao alcance dos leitores. A partir disso, os leitores podem julgá-la, compreendê-la e, o mais importante, podem viver a vida que está no romance com a impunidade que a vida real não permite⁷.

Aqui chegamos em um importante questionamento: Qual é então a diferença entre um romance e um livro e história? A pergunta é realmente importante, pois são ambos compostos por palavras e o sistema temporal também não é o mesmo da realidade. Llosa diz que as diferenças se devem às maneiras de aproximações da realidade para esses gêneros. Para nós essa questão é um motivo para irmos mais fundo, visto que temos o objetivo, nesse trabalho, de nos debruçarmos a estudar o labirinto histórico presente em *O ano da morte de Ricardo Reis*⁸ (1988), de José Saramago.

Os labirintos

Ao falarmos de ficção histórica estamos apontando a sua relação com o passado, especificamente em *O Ano* estamos dizendo que o romance possui em sua estrutura parte da história da literatura portuguesa e a história política e factual como contexto e matéria de discussão pelos personagens na narrativa. Isso também faz com que a sua leitura deva considerar os referentes históricos, além das outras intertextualidades literárias que estão presentes em suas páginas. Ainda falando sobre essas intertextualidades, Linda Hutcheon, em *Poética do pós-modernismo* (1991), nos diz que a leitura exige não apenas o reconhecimento dos intertextos históricos e literários, mas também a percepção do que foi feito com os intertextos⁹.

Ressaltamos que cremos, da mesma maneira que Cerdeira¹⁰, que o romance que analisaremos não se trata apenas de um texto de ficção que tangencia o histórico, ele é um

⁷ LLOSA, 1996, p. 6.

⁸ Iremos nos referir ao romance, a partir desse momento, apenas como *O ano*.

⁹ HUTCHEON, 1991, p. 167.

¹⁰ CERDEIRA, 2018, p. 12.



texto que organiza a história a partir do ficcional. Assim, pretendemos caminhar pelos vários labirintos que *O Ano* propõe que andemos, mas deixamos claro que teremos como foco de análise o labirinto histórico que o romance apresenta.

O Ano foi publicado pela primeira vez em novembro de 1984, um ano antes das comemorações do cinquentenário de Fernando Pessoa o que sugere, segundo Orlando Grossege (2003), ser a revisitação pessoal e romanceada de Saramago ao universo Pessoaano. Apesar de Saramago ter dito que seu interesse era o de não provocar a ira eruditos pessoanos¹¹, o fato de ter publicado um ano antes do cinquentenário de Fernando Pessoa e, nas páginas do romance, ter transformado o autor criador de heterônimos em um espectro¹² indica o seu descontentamento com a consagração de Fernando Pessoa como mito nacional.

Saramago utiliza como mote o fato de Fernando Pessoa não ter dado um destino ao seu heterônimo Ricardo Reis¹³, transportando assim o heterônimo pessoano para Portugal de 1936, especificamente para Lisboa, para viver os seus últimos nove meses de vida.

Ao mesmo passo, Saramago retira do túmulo Fernando Pessoa para que ambos vivam em um estado gestacional, como uma gravidez. Pessoa é tirado do túmulo para viver em um estado post-mortem, Reis, por sua vez, passa a ter uma pseudo existência.

As intertextualidades, que também constituem parte do labirinto histórico e ficcional, *Livro do desassossego* e a epopeia camoniana, *Os Lusíadas*, estão explicitamente marcando presença nas primeiras páginas. No entanto, as intertextualidades iniciais não são apenas essas duas obras. Veladamente encontramos outra intertextualidade, essa que, muitas vezes, passa despercebida por alguns leitores é a que abre a porta para nossos labirintos. Trata-se do romance ficcional *The God of Labyrinth*¹⁴, presente no conto *Análise da obra de Herbert Quain*¹⁵, de Jorge Luís Borges.

¹¹ SARAMAGO, 2013, p. 32.

¹² O termo *Espectro* aqui utilizado vem do conceito da espectrologia derridiana e que é explicada na obra de Leyla Perrone-Moisés. Segundo ela, o espectro é o morto mal enterrado e que retorna para cobrar algo que não foi completamente resolvido. Em outros termos, o espectro é o passado que se recusa a morrer.

¹³ Saramago utiliza a carta sobre a gênese dos heterônimos dirigida a Adolfo Casais Monteiro, em 13 de janeiro de 1935, onze meses antes da morte de Fernando Pessoa. A carta possui caráter auto interpretativo e revela que Ricardo Reis “é médico e está presentemente no Brasil” desde 1919 pois “se expatriou” (PESSOA, 1935).

¹⁴ BORGES, 2007, p. 62-68.

¹⁵ BORGES, 2007, p. 62-68.



É a bordo do Highland Brigade que Reis volta do Brasil para Portugal, e é da biblioteca do navio que ele se esquece de devolver, jurando ser uma “deslembração”¹⁶, um exemplar de um “simples romance policial”¹⁷, seu título é *The God of Labyrinth*, de um escritor irlandês com nome muito singular: Herbert Quain. É esse o livro que irá acompanhar Reis até a sua morte definitiva, quando partirá com Fernando Pessoa e o levará consigo. Apesar de acompanhar o heterônimo o romance todo, Reis não consegue concluí-lo, retornando sempre a sua leitura, pois não se lembra dos acontecimentos narrados.

O romance ficcional de Borges ressaltará a temática do labirinto presente em *O ano*. Mais do que o intertexto com esse conto em específico, percebemos também relações com outros contos da obra de Borges que também irão reforçar os labirintos presentes no romance de Saramago.

A medida em que Ricardo Reis vislumbra a nova realidade de Portugal, ele também terá de descobrir quem ele é e como irá se enquadrar na realidade que se configura perante ele. É o labirinto histórico inter-relacionado com o labirinto da identidade. O romance do Highland Brigade leva Reis a uma divagação sobre o nome singular do autor irlandês Herbert Quain e resultará, segundo Grossegessesse (2003), na observação da quase homofonia entre “Quain” e “Quem”, e é essa a questão que Reis tentará responder sobre si: Quem é Ricardo Reis? Essa pergunta o impulsiona a realizar passeios por Lisboa que o levarão a refletir sobre sua existência, viverá suas angústias e as suas contradições.

Não somente terá que descobrir quem ele é nessa nova configuração histórica, mas também terá que redescobrir a própria Lisboa, pois ela também se configura como um labirinto físico para ele. Embora em um primeiro momento as mudanças não pareçam serem tantas além de algumas árvores que cresceram, em suas andanças pela cidade verá que as ruas, as construções, as praças e os monumentos que outrora eram conhecidos, agora não passam de lugares que ele não consegue se lembrar com exatidão onde está e para onde irá.

É também em suas andanças por Lisboa que Ricardo Reis descobrirá monumentos como o de Eça de Queiroz e do Gigante Adamastor. Irá descobrir também pedras e lápides

¹⁶ Saramago, 1988, p. 19.

¹⁷ Saramago, 1988, p. 20.



gravadas com nomes de pessoas que já foram esquecidas. Serão esses os monumentos, pedras e lápides que nos levarão para o labirinto da memória e esquecimento.

Saramago opõe-se à consagração de Fernando Pessoa como mito nacional, processo que se iniciaria com a mudança de sua sepultura do Cemitério dos Prazeres para o Mosteiro dos Jerónimos. Segundo Saramago, ao consagrar Pessoa como mito nacional, ele seria levado ao esquecimento e, assim como Camões foi transformado em uma coroa de louros e um olho fechado, Pessoa seria transformado em um chapéu, uns óculos e um bigode, reduzido a uma estátua, assim como foi Camões.

No hotel Bragança é onde Ricardo Reis encontrará Lídia e Marcenda, parodiadas por Saramago¹⁸, apresentam-se como caminhos possíveis, fios de Ariadne, dentro do labirinto no qual está Ricardo Reis. Enquanto Lídia será a representante de uma classe operária, discriminada, explorada e oprimida, Marcenda será a representante da aristocracia que é submissa e passiva à ordem dominante em Portugal, submissão essa que é ressaltada pela mão imóvel. Elas também se apresentam como labirintos sentimentais. Entre Lídia e Reis o relacionamento é incompleto, não sai para fora do quarto do hotel Bragança ou para fora da casa do alto de Santa Catarina. Por outro lado, é Marcenda quem provoca um posicionamento ativo de Reis, fazendo com que ele queira causar encontros casuais em lugares como o próprio hotel, o teatro e em Fátima.

As complexas intertextualidades que abrirão as portas do labirinto ficcional também nos permitirão observar questionamentos sobre um conceito de mimese, que até o modernismo e passou a ser questionados com o pós-modernismo. Tentando um encontro casual com Marcenda no teatro que esse conceito é questionado. Ricardo Reis assiste à representação da peça *Tá-Mar*, de Alfredo Cortez, censurando o linguajar dos atores, que era a imitação dos pescadores de Nazaré, pois a realidade não suporta o seu reflexo.

Em relação ao labirinto histórico, *O ano*, ao utilizar recursos ficcionais e misturar o verossímil com o inverossímil, faz o trabalho de investigar o passado português e usa a ficção como um elemento de perturbação.

¹⁸ O recurso paródico será investigado e desenvolvido na análise das personagens Lídia, Marcenda, Ricardo Reis e Fernando Pessoa.



Reis é transportado para um ambiente caótico em que apenas “observar o espetáculo do mundo” é algo impossível diante de tudo o que estava acontecendo. Ou seja, mais do que apenas pano de fundo para o romance, as referências históricas se apresentam como uma espécie de laboratório político nos personagens, são neles que podemos ver as influências sociais, dos acontecimentos e das crises. Cabe ressaltar que todos os personagens se apresentarão como um laboratório político, porém é em Ricardo Reis que será mais submetido a todas essas influências e que poderemos acompanhar melhor a evolução desse personagem pré-definido.

As notícias do mundo chegam a Reis através dos jornais, é neles que vemos tudo o que está se passando com o continente Europeu e outros lugares do mundo: Ascensão do nazismo, do fascismo italiano, a política de não intervenção da França, a guerra de Franco na Espanha. Por outro lado, o governo português fazia propagandas dizendo que tudo ia bem com Portugal, instigando o aumento do nacionalismo – componente essencial da ideologia fascista. Porém, ao contrário do que Reis lia nos jornais, a realidade se mostrava diferente pelas ruas da capital portuguesa.

Os jornais lidos por Reis, bem como a permanência no hotel Bragança representam a busca pela inércia, pelo anonimato, pela simples contemplação do espetáculo do mundo. Essa inércia é verdadeiramente abalada quando passa a ser investigado pela PVDE.

Após isso Reis se muda para uma Casa no Alto de Santa Catarina. É lá que Reis passa a ter outra visão da cidade e a identificação do Gigante Adamastor. É desse lugar que Reis verá a tentativa frustrada de golpe contra a ditadura de Salazar e saberá que o irmão de Lídia, sua amante, estava entre os participantes da tentativa e, conseqüentemente, morto.

Por fim, tudo o que Reis viveu até então faz com que apenas observar o espetáculo do mundo não seja suficiente, Reis perde as suas forças e acaba a sua trajetória, ele já não consegue mais viver sem que o mundo não lhe cause inquietação.

Referências

BORGES, Jorge, Luís. **Ficções**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

GROSSEGESSE, Orlando A. A. **Borges em Saramago**. *O ano da Morte de Ricardo Reis*: romance policial sem enredo. *Diacrítica: Ciências da Literatura*, nº17/3 (2003), p.105-133. Disponível em: <https://www.academia.edu/44726449/Borges_em_Saramago_O_ano_da_morte_de_Ricardo_Reis_romance_policial_sem_enredo>. Acesso em: 20 mai. 2022.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

LLOSA, Mario, Vargas. **La Verdad de las mentiras**. Madrid: Alfaguara, 2002.

LOURENÇO, Eduardo. **O Labirinto da Saudade**. Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2016.

PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o Sentimental**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da Literatura no Século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Lisboa: Relógio D'Água editores, 2013.

_____. **Carta a Adolfo Casais Monteiro**: 13 Jan. 1935. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/3007>>. Acesso em: 4 jul. 2022.

REIS, Carlos. **Diálogos com José Saramago**. Lisboa: Editorial Caminho S.A, 1998.

SARAMAGO, José. **O ano da morte de Ricardo Reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

A REPRESENTAÇÃO DO SER MULHER PRESENTE NA CARTILHA CAMINHO SUAVE

Miriã Noeliza Vieira¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares (UEPG)

Introdução

Ao longo do século XX o livro didático teve um papel importante no ensino aprendizagem de crianças e adolescentes, mais que um depositário do conhecimento sistematizado, o “livro escolar tem um percurso e um tempo histórico próprio, cujos significados, sentido e evolução, representação e apropriação se documentam, compreendem, explicam e narram”, (MAGALHÃES, 2006, p. 14) tornando – se um objeto cultural nos pressupostos de Alain Choppin (2002;2004;2009). Nas palavras de Miranda e Luca (2004, p. 124),

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leituras muito diversas.

Dessa forma o livro didático, mais que um mediador do conhecimento, ele é um portador de ideologias, representante de um determinado grupo. De acordo com Bittencourt (2009, p. 72),

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: mnoeliza@gmail.com



dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

Pensar o livro didático como um objeto cultural implica refletir sobre o seu papel ideológico via palavras e imagens, tais representações podem contribuir para reforçar estereótipos que perpetuam os papéis designados a homens e mulheres.

Apresentamos aqui os resultados preliminares da nossa pesquisa, tendo como foco de investigação a representação da mulher presente na Cartilha Caminho em suas diversas. Idealizada pela educadora Branca Alves de Lima, essa cartilha passou por algumas reformulações desde a sua criação em 1948, em especial na década de 80, quando a cartilha sofreu novas alterações, em especial a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 1985. Entre as modificações está a adaptação a uma regra importante para a definição das Políticas do Livro Didático no país: os livros passam a ser não consumíveis, ou seja, o aluno não poderia mais escrever no próprio livro. Outra alteração foi o acréscimo de exercícios correspondentes ao período preparatório da alfabetização.

Dessa forma a cartilha é analisada como um documento histórico, mais que mediador de saberes, de valores e de ideologias, ele é um produto representante de um determinado grupo social, então tem que ser analisado como tal. Fonseca (1999, p. 203) destaca que “o livro didático tem sido interrogado num esforço de desconstrução de discursos e de imagens, criando-se possibilidades de discussão que permitem a compreensão de sua historicidade”, e nesse caso qual a representação do ser mulher nas páginas da cartilha?

A Política do Livro Didático e a participação da Cartilha Caminho Suave

Com a criação do Instituto Nacional do Livro inicia-se os primeiros passos para a organização de publicações de livros no país. Em 1938 efetivamente estabelece uma Política Pública do Livro Didático através do Decreto – lei nº. 1.006 de 30 de dezembro de 1938, através desde mesmo cria-se também a Comissão Nacional do Livro Didático, que tinha por função mais o controle político e ideológico, do que propriamente uma função



didática, desta forma o livro didático era uma peça fundamental para apregoar as ideais, valores e ideologias.

Em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação – MEC e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID, permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – COLTED. Pela Lei nº. 5.327 de 02 de outubro de 1967 o novo órgão foi criado a Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME.

Em 1971 o Instituto Nacional do Livro – INL, criou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF, passando a gerenciar nesse momento a administração e os recursos financeiros antes a cargo da COLTED.

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, absorvendo programas antes gerenciados pela FENAME e pelo PLIDEF, órgãos vinculados ao MEC.

Em 1985 com o Decreto nº 91. 542 de 19 de agosto, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que vigora até os dias de hoje, como algumas modificações, no qual trouxe mudanças significativas para a Política do Livro Didático brasileiro, propondo a participação efetiva dos professores na escolha do material didático a ser utilizados nas salas de aula, a reutilização dos livros didáticos, ou seja, os livros didáticos passaram a ser não consumíveis, a execução do Programa Nacional do Livro Didático, pela FAE, entre outras mudanças.

Por meio dessas mudanças a Cartilha Caminho Suave, participou ativamente das Políticas do Livro Didático, conforme vistos na cartilha 1973, 1º Livro de leitura, aparece a descrição "10ª edição reestruturada e que foi edita em convênio com Instituto Nacional do Livro – INL". Conforme dados levantados no Diário Oficial da União, dos anos 1973, 1975 e 1976 é possível ver o resumo do contrato entre o Ministério da Educação e Cultura com a editora Caminho Suave

Ano	Total de Exemplares	Tiragem INL	Montante
1973	-----	-----	Cr\$ 762.601.20
1975	900.000	244.550	Cr\$2.010.912.05
1976	700.118	69.882	Cr\$ 960.718.70

Fonte: BRASIL, DOU, 1973,1975,1976.



Deste a sua primeira edição em 1948, a Cartilha Caminho Suave participou ativamente nos programas para Livros Didáticos quanto na esfera Estadual, quanto Federal, desse modo, podemos afirmar que Branca Alves de Lima, não foi apenas a autora e idealizadora da cartilha, mas uma empresária com visão, participante ativa nos programas, até a retirada. Nas palavras de Choppin (2002, p.6) “os livros didáticos são também mercadoria perecíveis perdem todo o valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixam sua prescrição ou, ainda, quando fatos atuais impõem - lhe modificações”, estas que ocorreram na educação brasileira, com o método do construtivismo. Apesar de ter saído de circulação como integrante de um Programa para o Livro Didático, a Cartilha Caminho Suave é vendida até hoje, pela Editora Edipro.

A Teoria da Representação Social e conceito de Gênero e o papel da mulher presentes na Cartilha Caminho Suave

A desigualdade entre homens e mulheres, sempre esteve presente na sociedade, “não foi camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos é necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie.” (MIGUEL, 2014, p.14) A representação do papel social da mulher sempre esteve ligada ao mundo privado, aos afazeres domésticos, ao mundo patriarcal, como forma de organização da relação social.

Ao propormos analisar a representação social da mulher presentes na cartilha Caminho Suave, encontramos nas palavras de Gilly (2002, p. 232), que o campo educativo contribui para “a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Nesse sentido a Teoria das Representações Sociais não separa o sujeito e o seu saber concreto da sua totalidade, no qual a construção do saber não se desvincula da subjetividade, visto que assim como “gênero é uma categoria relacional, na qual, ao se levar em conta os gêneros em presença, também se consideram as relações de poder, a importância da experiência, da subjetividade, do saber concreto” (ARRUDA, 2002, p. 133).

Dessa maneira,



Estas teorias estão reabilitando o conhecimento concreto, a experiência vivida, e reconhecendo a possibilidade de diversas racionalidades, o que é adequado às características das multifacetadas sociedades e grupos sociais contemporâneos e às características da forma de conhecer e lidar com o saber nessas sociedades, que grupos diferentes tem visões diferentes de um mesmo objeto sem que a diferença implique obrigatoriamente desigualdade. (ARRUDA, 2002, p. 133).

Das representações do feminino expressas nas imagens da cartilha Caminho Suaves nas edições analisadas apresentam principalmente o âmbito familiar, ou seja, o cotidiano familiar foi tomado como enredo das lições apreendidas pelos alunos, evidenciando o perfil da mulher, que seria casada, mãe, dona de casa, professora e como plano de fundo o universo do lar como cenas das experiências femininas. Os afazeres domésticos transformaram-se em discurso nas ilustrações da cartilha Caminho Suave e as representações da mulher e do homem foram construídas destacando o papel social de cada um deles na sociedade, enfatizando quais eram as responsabilidades e as obrigações das mulheres.

Para Serge Moscovici (2003), a representação social possibilita a compreensão das relações dos mundos social e individual numa sociedade em constante transformação.

Considerações finais

As conclusões ainda são parciais, mas nos oferta a possibilidade de compreender o papel social da mulher presentes na Cartilha Caminho Suave, em suas variadas edições, as imagens recorrentes que percebemos é de mãe, esposa, dona de casa, tal perpetuação da representação e construção social da mulher presentes nas cartilhas analisadas, o papel da mulher efetivamente é o mundo privado.

Referências

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº.117, p.127-147. Nov. 2002.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe(org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 69-90.



BRASIL. Decreto – lei nº. 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Dispõem estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União:** Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1938. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Resumo de Contrato. **Diário Oficial da União:** Brasília, 31 de dezembro de 1973. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3301158/pg-192-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-12-1973>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Termos de Contrato. **Diário Oficial da União:** Brasília, 24 de setembro de 1975. Disponível em < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3303364/pg-90-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-24-09-1975>> acessado em 24 abr. 2022.

BRASIL. Resumo de contrato. **Diário Oficial da União:** Brasília, de 01 de outubro de 1976.

Disponível em < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3373862/pg-107-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-01-10-1976>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas-RS, v. 6, nº 11, p. 5-24. abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 3, nº. 3, p. 549-566. set./ dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan/abr 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

GILLY, Michael. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sífiro – Revista de Ciências da Educação**, p. 05-14. 2006.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIRIANDA Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 4, n. 48, p. 123-144, 2004.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA E ANTI-SEXISTA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Noemi de Oliveira¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares

Introdução

Ao analisarmos, mesmo que brevemente, a trajetória das mulheres na Literatura e neste caso na Literatura Infantil principalmente, seja como personagem ou autora, percebemos que houve um silenciamento dessas vozes por séculos. Por muito tempo, as personagens femininas foram escritas por homens, com pouca ou nenhuma participação efetiva nas aventuras, apenas eram descritas como delicadas, dóceis e que se empenhavam para encontrar o marido ideal e viver cuidando de seus filhos e dos afazeres domésticos, enquanto os homens se divertiam.

Se formos mais além das questões de gênero e pensarmos sobre a representação das mulheres e meninas negras na Literatura, o cenário fica ainda mais crítico, pois pouco se via entre uma página e outra, uma personagem feminina e negra e quando aparecia era em papéis subalternos. A autoria de mulheres negras também demorou para ser reconhecida, e muito do que foi produzido foi perdido e esquecido antes mesmo de ser publicado.

Sobre o assunto, a professora Dr.^a Ione da Silva Jovino (2006) afirma haver uma complexidade na Literatura infantil e juvenil e que é necessário ter muito cuidado diante das produções literárias infanto-juvenis, tendo em vista a tendência à estereotipia da

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: noemikdn@gmail.com



personagem negra e não é difícil de verificar personagens negras, principalmente meninas e mulheres sendo representadas subalternamente em toda história da Literatura. Nesta perspectiva, discutir sobre a representação positiva de meninas e mulheres negras na Literatura em especial, na Literatura infantil é necessário, urgente e relevante, não somente na academia.

Com esse trabalho queremos levar para a sociedade, principalmente para o ambiente escolar, mas não restrito a ele, alguns dos questionamentos e discussões que acontecem na universidade e que podem de alguma forma ajudar a trabalharmos de maneira interseccional com a Literatura Infantil nas escolas e na comunidade em geral.

Para que consigamos fazer nossas discussões, reflexões e análises nessa dissertação, usaremos o conceito de Interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002) como ferramenta analítica, pensando em um feminismo que contemple todas as categorias de opressão que as mulheres e meninas sofrem. Analisaremos três livros de Literatura Infantil de autoria de mulheres negras, que são: “Com qual penteado eu vou” (2021) de Kiusam de Oliveira, “As bonecas negras de Lara” (2017) de Aparecida de Jesus Ferreira e “O fio da memória” (2021) escrito por Fabiana Sasi.

Autoria de mulheres no Brasil

A literatura infantil foi, inicialmente, vinculada à educação e sua principal característica é o público que se destina às crianças. No Brasil, nas décadas de 80 e 90, foram distribuídas em grande parte das escolas e bibliotecas vários livros de Literatura Infantil, os quais eram utilizados para fins educacionais. A respeito do assunto, Lígia Cademartori nos alerta que:

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. (CADEMARTORI, 1994, p. 1).

Se analisarmos quase todos os nomes de mulheres que escreveram livros de literatura infantil desde a chegada da imprensa no Brasil, até os anos 70, são autoras que, em maioria seguem um padrão: são professoras e educadoras em escolas ou jornalistas e



produzem não somente livros para crianças, mas outras obras de ficção. Em nossa pesquisa bibliográfica, não conseguimos encontrar autoras negras ou indígenas, apenas apareciam nomes de escritoras brancas. Podemos afirmar, sem dúvidas, que o silenciamento e o apagamento de mulheres na Literatura e em especial na Literatura infantil não foi somente relacionado ao gênero, mas também com relação à raça, classe social, sexualidade e outras intersecções.

Diante disso, em nossa seleção de livros, optamos por analisar livros de autoria de mulheres negras, que tivessem um contato próximo com as questões de gênero e raça interseccionadas e que também se preocupam com a Educação. As autoras selecionadas foram: Kiusam de Oliveira, autora do livro “Com qual penteado eu vou”, Aparecida de Jesus Ferreira, autora do livro “As bonecas negras de Lara” e Fabiana Sasi, autora do livro “O fio da memória”.

Kiusam de Oliveira é professora doutora em Educação, escritora de Literatura Infantil entre suas obras estão: Omo-Oba: Histórias de Princesas (2009) o qual foi selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola em 2011, O mundo no black power de Tayó (2013) que ganhou o prêmio Programa de Ação Cultural - PROAC Cultura Negra (2012) e foi selecionado para compor o acervo básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (2014), entre muitos outros livros de literatura infantil.

Aparecida de Jesus Ferreira é professora, autora, já publicou mais de 14 livros, entre eles está o livro de Literatura infantil “As bonecas negras de Lara”, também é pesquisadora da Teoria do Letramento Racial Crítico no Brasil e doutora em Educação de Professores e Linguística aplicada.

Fabiana Sasi, especialista em cinema e bacharela em rádio e TV, autora do livro “O fio da memória”, a escritora publicou este livro em 2021, mas há 20 anos antes mesmo de ser escrita esta história já era contada de forma oral pela autora.

Literatura infantil antirracista e anti-sexista

As marcas do racismo estiveram e ainda estão presentes em nossa sociedade, isso é inegável, e não é diferente nas obras literárias, personagens estereotipados, marginalizados e colocados em situações e posições de subalternidade foram frequentes



na história da Literatura. Da mesma forma, na Literatura infantil esses problemas também foram e ainda são existentes, é possível perceber essas marcas tanto na escrita, na criação das personagens e nas ilustrações de alguns livros destinados ao público infantil. Ione da Silva Jovino (2017), nos ajuda a entender como houve o apagamento da representação de personagens negras na LI, e mesmo quando apareciam eram de maneira subalternizada:

A literatura voltada para o público infantil e juvenil surgiu no Brasil no final do século XIX e se difundiu no início do século XX, entretanto as personagens negras aparecem com mais evidências ao final da década de 1920 e início de 1930, sempre mostrando suas condições subalternizadas e inferiorizadas. (JOVINO, 2017, p. 4).

Mais invisibilizadas ainda, eram as personagens negras femininas que quase nunca eram representadas na LI e quando estavam presentes era “na condição de empregada doméstica, diversas vezes retratada com um lenço na cabeça e um avental cobrindo o corpo gordo de cozinheira ou babá” (JOVINO, 2017, p. 4). Essas representações estereotipadas da menina e da mulher negra, perduraram por muito tempo na LI, mesmo com o aumento no número de personagens negras. As primeiras mudanças significativas na construção desses personagens ocorreram somente no fim da década de 80. Andréia Lisboa de Sousa (2005), nos ajuda a entender como que ocorreu, mesmo que a passos lentos essas modificações:

Da década de 80 em diante, encontraremos alguns livros que rompem um pouco com as formas de representação da personagem feminina negra. Primeiro, esses livros mostram a resistência da personagem negra para além do enfrentamento de preconceitos raciais, sociais e de gênero, uma vez que retomam sua representação associada a papéis e funções sociais diversificadas e de prestígio. Segundo, eles valorizam a mitologia e a religião de matriz afro, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação das narrativas oriundas da tradição oral africana e propiciando uma ressignificação da importância da figura da avó e da mãe em suas vidas. Terceiro, soma-se a isso o fato de elas serem personagens femininas negras principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas. Elas passam a ser representadas com tranças de estilo africano, penteados e trajes variados. (SOUSA, 2005, p. 185).

Talqualmente as personagens, autores e autoras negras foram silenciados e silenciadas durante muito tempo em toda a história da Literatura. Ao verificarmos quais foram as precursoras de LI, escritoras mulheres, percebemos que grande parte das escritoras de Literatura Infantil eram mulheres brancas de classe média ou alta, professoras



ou jornalistas e escreviam obras de ficção para o público infantil e juvenil. Mulheres negras e indígenas, por exemplo, não aparecem como autoras de livros até por volta da década de 70 e mesmo quando apareciam não tinham a mesma visibilidade de mulheres ou homens brancos.

A situação começa a ser mudada de fato em 2003, ano em que, foi criada a Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ampliando o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis do ensino básico. Além disso, em 10 de março de 2008 foi criada a Lei n.º 11.645, que acrescenta também o ensino de História e Cultura Indígena. Com as leis impondo um ensino sobre as relações étnico-raciais, surgiram muitos materiais novos que abordavam a temática, inclusive livros de literatura infantil.

Embora as leis tenham motivado autoras, autores e editoras a produzirem materiais didáticos e livros de Literatura infanto-juvenil, voltados para a temática étnico racial, nesse primeiro momento havia pouca preocupação com a qualidade do que era inserido nos livros.

Após entender um pouco mais sobre os feminismos, sobre os conceitos de Literatura e Literatura infantil, refletiremos sobre como essas questões que se entrelaçam:

Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o ethos que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos “iguais na criação”. Aproxime-se. (HOOKS, 2019, p. 15).

Embora o pensamento de Bell Hooks (2019) seja utópico e esteja apenas no mundo das ideias, ou quem sabe, no imaginário, no qual tanto se referiu Cecília Meireles ao tentar definir o que é Literatura Infantil, seria relevante pensar que as crianças também imaginam um mundo assim: cheio de paz e possibilidades, sem guerra ou preconceito, um mundo mágico, mágico e real, mas não é essa a realidade que vivem.



Considerações finais

Consideramos que as obras selecionadas são de extrema relevância para as discussões sobre interseccionalidade entre gênero e raça, principalmente por tratarem da criança de forma verossímil, pois o leitor consegue se (re)conhecer na obra Literária (OLIVEIRA, 2019). Percebemos que a Literatura Infantil junto interseccionadas a gênero e raça podem oferecer possibilidades para se discutir e refletir sobre as questões étnico-raciais e de gênero. Destacamos também a importância da visibilidade de autoras negras de Literatura, neste caso de Literatura infantil, que escrevem para crianças e sobre meninas e mulheres negras.

Referências

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

BRASIL. Lei n.º 10639/03 de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 03 dez. 2021.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FERREIRA, A. de J. **As bonecas negras de Lara**. Ilustrador: Élio Chaves. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017b.

JOVINO, Ione da Silva. Personagens negras na Literatura Infantil brasileira de 1980 A 2000: Revisitando O Tema. *In*: 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. **Anais eletrônicos**. São Luís, 2017. p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_696.pdf Acesso em 29 set 2022.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil**. *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org.) Literatura Afro-brasileira. Brasília. Fundação Palmares, 2006.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

OLIVEIRA, K. de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta



Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em:

<<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2884/1/Keila%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

OLIVEIRA, Kiusam. **Com qual penteado eu vou?** Ilustrador: Rodrigo Andrade. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

SASI, Fabiana. **O fio da memória.** Ilustradora: Silvia do Canto. Porto Alegre: Editora da Autora, 2021.

SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infantojuvenil brasileira. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

A TEORIA DA POLIDEZ E A TEORIA DA RELEVÂNCIA NA INTERPRETAÇÃO DE TROCADILHOS

Sandi Patricia Possebam¹

Orientação: Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos

Introdução

Esta pesquisa se insere no âmbito das reflexões sobre a interpretação do humor e pretende analisar enunciados condizentes com a temática humorística no quadro “Entrevista com o especialista”, da apresentadora Tatá Werneck. Com o estudo, visamos analisar as interações e o uso dos trocadilhos para obter um panorama dos possíveis processamentos inferenciais formulados pelos falantes em relação aos trocadilhos disparados pela apresentadora, bem como, promover reflexões sobre os mecanismos utilizados na interpretação dos enunciados e a oscilação de seus efeitos humorísticos, com base nos níveis de Polidez e de Relevância.

Para isso, utilizamos a Teoria da Polidez, de Brown e Levinson (1987) e a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986/95), como suporte para nossas análises, a primeira auxiliando na investigação das ameaças às faces dos entrevistados e como isso influencia na produção de humor e a segunda para evidenciar quais, das inúmeras perguntas da entrevista, terão relevância para o ouvinte.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, que utilizou como procedimentos metodológicos a transcrição e organização dos enunciados pertinentes das entrevistas de um padeiro, um piloto de avião e um filósofo com a apresentadora do programa Lady Night,

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: sandipossebam@gmail.com



buscando elucidar informações a respeito dos processamentos cognitivos nos casos investigados e aproximando a teoria ao nosso objeto de estudo.

A escolha por esse tema se deu pelo modo como os processamentos inferenciais ocorrem em diferentes contextos e pela necessidade da observação desse fenômeno para a descrição de como o mesmo enunciado é capaz de despertar diferentes interpretações compreensíveis e aceitáveis.

Neste quadro, a apresentadora, ao invés de performar uma entrevista de forma comum, interpelando seu interlocutor, aguardando suas respostas e interagindo com elas, se ocupa de fazer perguntas que se sobrepõem, sem esperar pelas respostas e, quase sempre, constrói humor com trocadilhos em relação à profissão dos entrevistados e a assuntos correlatos, ou que se tornam correlatos pela sua construção textual. Nesse sentido, Tatá Werneck constrói enunciados inesperados, mas que mobilizam estratégias de argumentação, Polidez e Relevância Linguística no decorrer da interação.

Assim, procuramos investigar o funcionamento da comunicação entre a apresentadora e seus convidados e seus efeitos, uma vez que parece haver uma maior participação verbal dela e somente o riso como resposta de seus interlocutores, como se a entrevista não dependesse de uma reação discursiva dos entrevistados.

Para a elaboração desta pesquisa, levamos em consideração o fato de que o ouvinte envolvido na interação conversacional precisa processar cognitivamente enunciados, muitas vezes, produzidos em formato de trocadilhos, os quais demandam maior esforço de processamento para chegar à interpretação.

Referencial teórico

As inferências são processos cognitivos que impulsionam o ouvinte a interpretar um proferimento a partir da entrada e assimilação de dados de acordo com suas experiências, seu conhecimento linguístico, seu conhecimento enciclopédico da comunidade de prática e seus significados. Sendo assim, podemos afirmar que os seres humanos possuem a capacidade de fazer hipóteses sobre o que o falante teve a real intenção de comunicar com suas palavras, pois, de acordo com Santos (2009, p. 18), interpretamos não só as suas palavras, mas também o que as pessoas querem dizer com essas suas palavras.



A Máxima de Polidez, de acordo com Lakoff (1973), se divide em duas regras: a) seja claro e b) seja polido. Apesar disso, compreende-se que ser polido prevalece sobre ser claro, uma vez que o mesmo afirma que é mais importante evitar conflitos. (LAKOFF, 1973, p. 297 - 298) Desta forma, compreende-se que a Máxima de Polidez deve ser utilizada para evitar que ocorram conflitos decorrentes das interações interpessoais, uma vez que dispomos de estratégias para preservar ambas as faces ao se comunicarem.

Segundo Brown e Levinson (1987, p. 311), temos duas faces:

a) face negativa: contestação de territórios, reserva pessoal, direito a não distração, ou seja, liberdade de ação e de imposição; b) face positiva: auto-imagem ou personalidade (incluindo o desejo que essa auto-imagem seja apreciada e aprovada) clamada pelos interactantes. (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 311)

Assim, a face negativa corresponde à liberdade de ação para satisfazer os seus desejos, sem receber imposições do outro. Já a face positiva consiste em uma imagem que o falante cria de si na tentativa de ser aceito pelo outro e alcançar a valorização social.

Quanto a Teoria da Relevância, ela fundamenta-se em dois princípios: O Princípio Cognitivo propõe que a cognição humana tende a se dirigir para a maximização da relevância e o Princípio Comunicativo estipula que os enunciados comunicam uma expectativa de sua própria relevância ótima. (SPERBER; WILSON, 1995, p. 260)

Desse modo, define-se relevância como se segue (SPERBER; WILSON, 1995):

- a) quanto maiores são os efeitos cognitivos, maior é a relevância;
- b) quanto menor é o esforço de processamento, maior é a relevância.

Se um falante espera ser otimamente entendido, ele deve minimizar os esforços para otimizar os efeitos, pois, de acordo com Santos (2009, p. 65), uma elocução é otimamente relevante se seu resultado recompensar o esforço de ser processada, já que “é a mais relevante compatível com as capacidades e as preferências do falante”.

Quanto maiores são os efeitos cognitivos obtidos do processamento de um input, maior é sua relevância. Como a geração de efeitos contextuais implica no dispêndio de esforço mental, a Teoria da Relevância propõe que, em igualdade de condições, quanto menor é o esforço de processamento requerido, maior é a relevância.



Análise dos dados

Os vídeos selecionados são intitulados como “Padeiro – Entrevista com o Especialista – Lady Night”, “Piloto de avião – Entrevista com o Especialista – Lady Night” e “Filósofo – Entrevista com o Especialista – Lady Night”. Após a transcrição dos três vídeos, foi realizada a organização dos dados a partir da seleção dos enunciados pertinentes.

No caso em questão para este trabalho, entendemos que a apresentadora utiliza os trocadilhos de modo a causar humor na plateia. Assim, analisamos alguns trechos das entrevistas a fim de investigar, por meio da Teoria da Polidez, como os enunciados dela se comportam quando ela fala com os entrevistados, e por meio da Teoria da Relevância, como os respectivos entrevistados respondem a esses enunciados, disfarçados de perguntas da entrevista.

Análise do vídeo “Padeiro – Entrevista com o Especialista”

Parte do humor presente nas entrevistas é causado pela quebra das expectativas do que seria tradicional, segundo os princípios conversacionais, para uma situação de entrevista. Ao fazer uma pergunta para o entrevistado e sequer incorporar a resposta em seus enunciados, a apresentadora ataca a face negativa do entrevistado sucessivas vezes, discordando dele e não atribuindo relevância às suas explicações, como podemos perceber no exemplo a seguir:

Entrevistadora: Aí seu pão custa quanto? Cinquenta reais?

Padeiro: Meu pão custa, um pão de 600 gramas, custa vinte reais.

Entrevistadora: VINTE REAIS? Um pão de 600 gramas?

Padeiro: Um pão que leva dois dias para ser feito, então.

Fonte: Disponível em: WERNECK, Tatá. Padeiro – Entrevista com o Especialista – Lady Night. <<https://youtu.be/RgvDIT59jbs>>. Acesso em: 20 dez. 2019, às 20:06.

Desta enunciação podemos notar que a entrevistadora lança perguntas ao entrevistado, porém sem incorporar seu conteúdo nas próximas falas. É como se ela pinçasse parte do que foi dito por ele, mas não seu conteúdo verbal como um todo, para dar continuidade ao diálogo. O efeito é, ao mesmo tempo, de não atribuir relevância ao que foi dito pelo interlocutor e de o interlocutor não atribuir relevância ao que está sendo respondido pela entrevistadora em função de obter o riso da plateia.



A utilização de trocadilhos relacionados com temas inusitados em momentos que o entrevistado está desprevenido tem a função de despistar o assunto central da entrevista com perguntas que supostamente aludem ao tema da entrevista, mas que possuem a intenção de atacar a face negativa dele para que a apresentadora possa realizar seus trocadilhos e causar humor em seus espectadores e na plateia.

Nisso, também podemos perceber que a entrevistadora fala muito rápido e faz muitas perguntas de uma vez, sem a intenção de receber uma resposta discursiva do ouvinte. O ouvinte então, fica sem ter tempo de processar todas aquelas informações e acaba por selecionar as que são mais relevantes para ele. Assim, quando ele tem o tempo de resposta, ele responde somente a que foi de maior relevância naquele momento.

Desta forma, quando a apresentadora encerra a entrevista, podemos perceber que as violações de Polidez e Relevância são estratégias que ela utiliza para tentar se preservar de ameaças à sua própria face, uma vez que ela precisa atacar a face do entrevistado para causar o humor em seus espectadores e desse modo defender a sua face de humorista e que as perguntas disparadas espontaneamente são tentativas de atingir a relevância para o entrevistado, fazendo com que ele reaja a alguma pergunta e responda, para poder dar continuidade à comunicação, mantendo o formato de entrevista.

Análise do vídeo “Piloto de avião – Entrevista com o Especialista”

A próxima análise a ser realizada com o objetivo de comprovar a hipótese desta pesquisa será com base no *corpus* do vídeo “Piloto de avião - Entrevista com Especialista - Lady Night”, que foi publicado na plataforma do *YouTube* no dia 19 de outubro de 2017.

Entrevistadora: O copiloto é uma espécie de segunda voz sertaneja da aviação? Comente.

Piloto de avião: Quando a voz dele é mais bonita ele faz os scripts para os passageiros.

Nesta entrevista, a apresentadora pergunta se o copiloto faz o papel de segunda voz da aviação, remetendo às duplas de cantores em que uma pessoa faz a primeira voz e a outra faz a segunda, a qual o piloto responde que se o copiloto tiver a voz mais bonita ele faz os scripts para os passageiros.

Neste diálogo, o interessante é que a pergunta e a resposta não se tocam semanticamente, uma vez que a pergunta era um trocadilho bem humorado que comparava



o copiloto com a segunda voz, mas as suas funções não se assemelham na realidade, ocasionando um esforço de processamento mental maior ao ouvinte e diminuindo a relevância do enunciado para aquele contexto.

Na tentativa de manter a comunicação, no entanto, o entrevistado responde algo que concilie sua realidade profissional, preservando sua face positiva, mas que contemple, ainda que pouco, o conteúdo proferido na pergunta (a voz dos pilotos), preservando a face positiva da entrevistadora.

Análise do vídeo “Filósofo – Entrevista com o Especialista”

Ao contrário dos demais vídeos, este possui a particularidade de conter uma resistência por parte do entrevistado. O filósofo é um profissional que reflete e questiona as informações, assim, quando a entrevistadora o submete aos FTA's (atos ameaçadores da face) percebemos que sua resposta não é o silêncio nem o riso.

Logo na primeira ameaça, o filósofo debate com a entrevistadora, com o objetivo de defender a sua face e ficar em posição de vantagem. Isso faz com que a apresentadora o ataque cada vez mais para que, neste jogo comunicativo, sua face não seja atacada.

Logo, isso causa um impasse, uma vez que, ao mesmo tempo em que ela quer vencer os debates com o filósofo, ela também precisa controlar suas ameaças a fim de não perder a sua relação com a plateia e reverter o rumo mais sério para o qual o filósofo tenta levar a interação, o qual, certamente, causaria um rompimento do efeito humorístico.

Durante a entrevista, a apresentadora questiona o entrevistado sobre quantas horas por dia ele passa olhando para o horizonte com cara reflexiva, com o objetivo de atacar a face positiva do mesmo, insinuando que para pensar seja necessário olhar para o horizonte com uma expressão reflexiva. No entanto, o que ocorre é a retribuição da ameaça por meio da contestação de não ter um espelho no horizonte para mostrar se sua cara está reflexiva.

Entrevistadora: [...] Quantas horas por dia você passa olhando para o horizonte com cara reflexiva?
Filósofo: Eu não tenho espelho no horizonte para ver se eu tô com cara reflexiva.

Neste trecho, temos um exemplo de como os dois não estão cooperando um com o outro, uma vez que a intenção da pergunta deveria ser sobre quantas horas por dia ele passaria refletindo sobre os assuntos filosóficos, mas a apresentadora, com o objetivo de



causar humor provocando a emoção da raiva/indignação em seu entrevistado, acrescentou os termos “horizonte” e “cara reflexiva”, que não são necessários para ativar a reflexão. Nisto, o entrevistado responde bruscamente que não tem um espelho no horizonte para ver se está com a cara reflexiva, não respondendo à pergunta sobre a quantidade de horas, mas sim, atacando a face negativa da entrevistadora.

No início, o filósofo resiste respondendo às ameaças da apresentadora com ataques de volta, chegando a desestabilizá-la, porém, no decorrer da entrevista, ela recupera a interação com a plateia e começa a atingir a face interagente com mais intensidade, fazendo com que o entrevistado não tenha como responder, o que causa a diminuição dos atos de ameaça deste. Isto causou mais humor na plateia, sendo assim, podemos concluir que quanto maior o grau de agressividade que a apresentadora utiliza com seus entrevistados, maior é o nível de humor.

Considerações finais

A realização do estudo permitiu obter um panorama dos possíveis processamentos inferenciais formulados pelos falantes quanto aos enunciados humorísticos e como os efeitos causados por essas interpretações podem ser diversos, variando em consequência do contexto. A relevância que um enunciado possui influencia na perspicácia da compreensão da estratégia de cada enunciado, possibilitando assim uma percepção da proximidade das interpretações e como isso se mostra em contextos variados.

Em virtude dos fatos mencionados, é possível concluir que a presente pesquisa permitiu mapear a produção de alguns enunciados condizentes com a temática humorística dentro do gênero entrevista televisiva e analisá-los na perspectiva da Teoria da Polidez e da Teoria da Relevância, demonstrando que a interação da apresentadora está interligada à face positiva do público, atacando a face negativa dos entrevistados em função de provocar o riso na plateia. A Teoria da Polidez foi de grande importância para a análise das falas da apresentadora, que, frequentemente, tenta proteger sua face positiva, ligando-a com a face positiva do público e atacando a face negativa do entrevistado, em função de provocar o riso na plateia. Enquanto que, a Teoria da Relevância, nos auxiliou a perceber que a real estratégia da apresentadora é produzir vários enunciados, em uma velocidade



que, por vezes, torna alguns termos indecifráveis, para tentar atingir algum assunto que seja de relevância para seus ouvintes e desperte seu interesse, e assim, possa trabalhar com a produção de humor de vários tipos de ouvintes. Isso faz com que, em determinado momento, ela consiga produzir os enunciados que mais chamam a atenção de um ouvinte, ou então do próprio entrevistado.

Com base na análise realizada, observou-se a presença de perguntas não convencionais na entrevista, com temas que não são do campo de atuação do convidado, mas são trocadilhos. A utilização de trocadilhos faz parecer que ela não está fugindo do assunto da entrevista quando está fazendo perguntas que atacam a face do entrevistado.

Desta forma, não são os entrevistados que violam as Máximas Conversacionais, mas a própria apresentadora, que ao fazê-lo no lugar de fala dos entrevistados, ameaça a face negativa deles, que é um ponto positivo para a produção de humor na plateia, pois a maior parte dos enunciados que ameaçam a face dos entrevistados parece causar humor.

Referências

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

GRICE, H. P. Lógica e conversação. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística – Pragmática**: problemas, críticas, perspectivas da Linguística – bibliografia. Vol. IV. São Paulo, Campinas, 1982.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SPERBER, Dan, WILSON, Deirdre. Pós-fácio da edição de 1995. Relevância: comunicação & cognição. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. esp., 2005, p. 171-268.

WERNECK, Tatá. **Padeiro** – Entrevista com o Especialista. Lady Night, Estúdios Globo. (9m19s). Disponível em: <<https://youtu.be/RgvDIT59jbs>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

WERNECK, Tatá. **Piloto de avião** – Entrevista com o Especialista. Lady Night, Estúdios Globo. (4m13s). Disponível em: <<https://youtu.be/YHW2Ny4aEBc?list=RDYHW2Ny4aEBc>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

WERNECK, Tatá. **Filósofo** – Entrevista com o Especialista. Lady Night, Estúdios Globo. (10m24s). Disponível em: <<https://youtu.be/vzclvrz13E>>. Acesso em: 20 dez. 2019.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

O EXÍLIO E OUTROS DESLOCAMENTOS NA CONFIGURAÇÃO DO TRÁGICO RADICAL DE BERNARDO CARVALHO EM *O FILHO DA MÃE* (2009): UMA NARRATIVA SOBRE MULHERES E A (NÃO)MATERNIDADE COMO RUÍNA

Sandra Augusto Silva¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco (UEPG)

Introdução

Este trabalho objetiva apontar o andamento de minha pesquisa cujo título sofreu uma alteração com relação àquele com o qual participei deste evento, em edição anterior. De O exílio na configuração do trágico radical de Bernardo Carvalho em *O Filho da Mãe* (2009): uma narrativa de refúgios, guerras e mães, o título passa a O exílio e outros deslocamentos na configuração do trágico radical de Bernardo Carvalho em *O Filho da Mãe* (2009): uma narrativa sobre mulheres e a (não)maternidade como ruína. Não o firmo definitivo, tendo em vista que minha pesquisa ainda se encontra em estágio inicial, mas para esta alteração do momento, aponto três justificativas: a percepção, a partir da pesquisa da biografia do escritor, dos *deslocamentos diversos* que são empreendidos por ele, e como estes deslocamentos refletem em suas produções literárias; a percepção, a partir de uma releitura do romance, de alguns destes deslocamentos na escrita de *OFM* (2009); e, um novo olhar, também a partir de releitura do romance, direcionado às personagens femininas da trama de 2009.

Tal diversidade de deslocamentos abarca os trânsitos do escritor advindos de *experiências de viagem*; os trânsitos por gêneros textuais como o conto, o romance e a

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: 3100121022012@uepg.br / sandraaugustosilva2184@gmail.com



crônica; e o trânsito por outra expressão artística, representada pela arte visual (fotografia). Carvalho promove o que chamo de um *enredamento entre as artes*, seja por meio da *incorporação, de fato*, de uma no corpo da outra, como são exemplos, as fotografias no romance *Nove Noites* (2002), seja por meio da *aparição* no corpo da outra como *assunto do dia*, como é exemplo a crônica “A encenação da encenação”, de *O Mundo Fora dos Eixos: crônicas, resenhas e ficções* (2005), que trata da arte fotográfica na contemporaneidade, ou ainda, seja por meio da *apropriação do corpo de outra arte* como um espaço para a aparição de elementos como objetos que se configuram como fios condutores das tramas narrativas, como é exemplo a fotografia do conto “Aberração”, do livro de título homônimo de 1993, que é o fio que o protagonista segue para uma investigação do desaparecimento de um tia quando ele ainda era uma criança.

Tratar destes *deslocamentos diversos* empreendidos por Bernardo Carvalho é um movimento introdutório para que eu trate dos deslocamentos que foram empreendidos por ele na escrita do romance *OFM* (2009): os reflexos da experiência de viagem à que foi submetido para a escrita do romance; a presença de personagens deslocados e em deslocamentos, marca das narrativas carvalheanas, também presente no romance de 2009; o gosto pela construção cênica e pela encenação que, por meio de uma *ancoragem numa prosa poética*, promove não só o *trânsito* do escritor pela arte cinematográfica *na própria escrita* do romance, como também a possibilidade de percepção da construção da imagem dos sujeitos deslocados e em deslocamentos presentes nele.

Como desdobramentos do movimento introdutório a que me referi em parágrafo anterior, destaco os deslocamentos que afetaram o meu olhar, que se fez novo, direcionado às figuras femininas do romance. Considero que as via, absurdamente, apenas como mães ou não-mães, sem atentar, de fato, à condição delas como mulheres, contudo após releitura, *caí em mim mesma*, como mulher e mãe, inclusive, que o mais evidente deslocamento que Carvalho promove em *OFM* (2009) é da condição sacra da figura materna para a condição humana dela, de forma que todas as relações que ela estabelece também estão sujeitas à tragicidade, ao “*trágico radical*” (RESENDE, 2008, p.77). As mulheres de *OFM* (2009), em condição ou não da maternidade são *mulheres em ruínas*, porque expostas as suas humanidades, são mulheres sujeitas à falibilidade. A trama de



Carvalho desconstrói a ideia de que toda mulher quer ser mãe, e de que toda mulher tem o chamado instinto materno. Quanto às mulheres-mães da trama, a coragem e o desejo de salvação dividem espaço com a covardia e com os sentimentos de culpa quando percebem que, apesar de tudo que fizeram para salvar os filhos, “a *inexorabilidade trágica da vida cotidiana*” (RESENDE, 2008, p.31) os condena, e faz até das ações delas parte reforçadora da condenação dos filhos. E, quanto à única mulher que, na trama, não é mãe, salvar a vida do filho de uma outra mulher não significa que a motivação se dê pelo instinto materno, mas pelo *medo do esquecimento*. Salvar é deixar um legado pelo qual seria lembrada. Defendo o “*trágico radical*” presente no romance, a partir de dois pontos reforçados por Beatriz Resende (2008): a impossibilidade de alcance de qualquer sentido e a cidade como palco deste trágico, tido mais radical.

O primeiro capítulo: Bernardo Carvalho e A Literatura Brasileira Contemporânea: “deslocamentos” é uma palavra de ordem!

Meu primeiro capítulo é intitulado “Bernardo Carvalho e a Literatura Brasileira contemporânea: deslocamentos diversos” e é composto por discussões em torno de seis tópicos/itens: 1. Uma vida em deslocamentos: imaginação e experiências de viagem; 1.1. O Filho da Mãe e o polêmico Projeto Amores Expressos: literatura de encomenda e recepção crítica; 1.1.1. Uma montagem narrativa em vertigem: os deslocamentos tempo-espaciais e os objetos como estratégias de rememoração e de desdobramento trágico-narrativo na trama de O Filho da Mãe (2009); 2. Um artista multifacetado e o enredamento das artes; 2.1. A prosa poética e cinematográfica de O Filho da Mãe: a objetiva sobre a imagem de sujeitos deslocados e sobre o belo trágico; 3. , “Personagens deslocadas e em deslocamentos e a marca de um trágico radical: a urgência, o sentido e a cidade no trágico radical de O Filho da Mãe”.

Antes do desenvolvimento de cada tópico/item, como uma apresentação do primeiro capítulo e do contexto da literatura brasileira no qual desponta Bernardo Carvalho, apresento como o termo “deslocamentos” se firma como uma palavra de ordem quando se considera não só a arte literária na contemporaneidade, mas também as manifestações artísticas contemporâneas como um todo. Para esta afirmação, aponto alguns



posicionamentos teóricos, como os do filósofo italiano Giorgio Agambem acerca do termo contemporâneo; os de Beatriz Resende (2008) acerca de uma literatura que se produz numa “*era da multiplicidade*” (p.15), e na qual Bernardo Carvalho é considerado como um “*autor-sintoma*” (p.10); os de Susana Scramin (2007) que aponta o dobrar e o desdobrar, nas narrativas de Carvalho, como um procedimento de uma “*literatura do presente*” (p. 143); os de Karl Erik Schollhammer (2011) que contempla a “*literatura por encomenda e a tensão entre o plano referencial e ficcional*” (p. 114) como estratégias que se manifestam na literatura contemporânea brasileira, e também nas produções do escritor carioca; e os de Florência Garramuño (2014, p. 31) sobre uma inespecificidade que se manifesta também na literatura, e que por isso, segundo ela, faz com que a arte literária se apresente “*fora de si*”.

Bernardo Carvalho e as experiências de viagem

O tópico 1 do primeiro capítulo, “Uma vida em deslocamentos: imaginação e experiências de viagem”, dedico aos deslocamentos que Bernardo Carvalho empreendeu por espaços geográficos que resultaram em produções literárias. Nele, destaco dois pontos: *as experiências de viagem e as reverberações na escrita literária e a defesa da imaginação empreendida pelo escritor*. Aponto e discorro sobre os romances *Nove Noites* (2002) e *Mongólia* (2003) como exemplos de produções do escritor que foram marcadas por experiências de viagem. Destaco também alguns posicionamentos teóricos de estudiosos que já se dedicaram à temática dos deslocamentos nas produções do autor, como é o caso da Professora Adenize Franco (2013), em sua tese de doutorado, na qual traz a afirmação, de Carvalho, sobre viagem como “a busca de um lugar vulnerável” (CARVALHO, 2009, p.171 apud FRANCO, 2013, p.53), e como é o caso de Beatriz Resende (2014) que discute também sobre a tensão entre o real e o ficcional nas produções do autor. Ela dirá que “*ao final, o que garante a vitória da ficção é a própria construção discursiva desenvolvida em manobras precisas do escritor hábil e competente*” (RESENDE, 2014, p. 18).

No tópico 1.1, “O Filho da Mãe e o polêmico projeto Amores Expressos: literatura de encomenda e recepção crítica”, sigo com o foco nos deslocamentos que se deram por conta das experiências de viagem do escritor, e apresento informações sobre o Projeto Amores



Expressos e todas as polêmicas em torno dele. Os pontos que mais se evidenciaram para uma receptividade negativa por parte da mídia e até mesmo de alguns outros escritores, referem-se à parte do financiamento do empreendimento pela Lei Rouanet, à seleção dos escritores participantes e à afetação da força e liberdade criadoras dos escritores, resultante da consequente produção literária como requisição temática do mercado editorial.

Neste tópico também, apresento a recepção crítica positiva do romance, bem como alguns trabalhos acadêmicos e produções científicas que o contemplaram como foco de pesquisa, como o artigo *Viagem e experiência comum: O Filho da Mãe, de Bernardo Carvalho*, de Paloma Vidal (2012); a tese de doutorado, de Adenize Franco (2013), *Labirintos perdidos: ficção contemporânea em trânsito nos romances de Bernardo Carvalho e Francisco José Viegas*; e os posicionamentos do jornalista e crítico literário, Manuel da Costa Pinto, no ano de publicação do romance.

No tópico 1.1.1, “Uma montagem narrativa em vertigem: os deslocamentos tempo-espaciais e os objetos como estratégias de rememoração e de desdobramento trágico-narrativo na trama de *O filho da Mãe* (2009)”, foco nas transições entre passado e presente e nos desdobramentos a partir das *aparições de objetos* na trama. Discorro sobre como Carvalho ora enfatiza a aparição destes objetos como *estratégia de rememoração, ora como estratégia de conexão*, e sempre como *estratégia de desdobramento do trágico na narrativa*. Após esta proposição, sigo, capítulo a capítulo, apresentando a trama em si, e o referido desdobramento das situações trágicas por meio das aparições dos objetos. Esclareço que quando me refiro a objetos, não menciono apenas *como coisas materiais perceptíveis pelos sentidos*, mas também no sentido que Resende (2011) nos dá a conhecer em “A literatura brasileira num mundo de fluxos” (2010). Neste texto, a pesquisadora afirma que para que possamos discutir uma literatura num mundo de fluxos é necessário que consideremos a “*constatação de que vivemos num mundo caracterizado por objetos em movimento*” (p.1), e que estes objetos também incluem “*ideologias, povos, mercadorias, imagens e mensagens, tecnologias e técnicas*” (p. 01). Neste sentido, considerarei, também, como objeto, *a língua portuguesa*. Assim como os *objetos-coisas materiais* acentuam o caráter de *OFM* (2009) como *uma trama que se desloca e se*



desdobra, a *língua portuguesa* como objeto, no sentido em que nos dá Resende (2011), também o acentua, uma vez que sobre ela, na narrativa, pesa o *signo do estranhamento*.

Bernardo Carvalho e outros trânsitos

Em tópico 2, “Um artista multifacetado: a literatura e os trânsitos por outras artes”, apresento alguns percursos de Carvalho por outros gêneros, como o conto e o dramático, e por outras expressões de arte, como a visual, representada pela fotografia, que o levou, inclusive, à participação numa mostra de arte fotográfica no ano de 2011. Desdobrei este item anterior no 2.1, “A prosa poética e cinematográfica de O Filho da Mãe: a objetiva sobre a imagem de sujeitos deslocados e sobre o belo trágico”. Retomo a possibilidade cinematográfica que existia para o romance, e a exigência feita a Bernardo Carvalho, quanto a uma *linguagem próxima à de um roteiro cinematográfico*. De fato, a adaptação fílmica não ocorreu, de forma que o que proponho aqui é uma abordagem de uma estratégia, que acredito, ter sido utilizada, pelo autor, para a concretização da aproximação exigida entre o texto do romance e um roteiro de cinema: *ancoragem numa prosa poética como uma estratégia de construção cênica*, por meio da qual ele promove uma *força visual às cenas*, e torna os leitores mais próximos e mais participativos do desenrolar da trama, além de possibilitar a atenção à construção da imagem dos sujeitos que participam destas cenas, bem como ao modo que o caráter do *sentir-se deslocado* compõe a configuração de uma tragicidade na trama do romance.

O Filho da Mãe: a cidade como o palco do trágico radical e a impossibilidade do sentido

Com o tópico 3, “Personagens deslocados e em deslocamentos e a marca de um trágico radical: o sentido e a cidade no trágico radical de O Filho da Mãe”, eu fecho o primeiro capítulo. Nele, a partir dos artigos presentes em *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI* (2008), de Beatriz Resende, intitulados “A literatura brasileira na era da multiplicidade”, “A cidade, a literatura e a tragédia” e “Bernardo Carvalho e o trágico radical”, e do artigo “Dobrar e Desdobrar: procedimentos da literatura do presente no relato de Bernardo Carvalho”, de *Literatura do Presente: história e anacronismos dos textos*, de Susana Scramin (2007), inicio a defesa de que o exílio e os deslocamentos



diversos compõem a configuração do trágico radical em *OFM* (2009) considerando a análise de cenas da trama a partir de dois pontos presentes nos textos mencionados: “a impossibilidade de construção do sentido” (SCRAMIN, 2007, p.145); e a cidade como palco do trágico radical, pois é no cenário da cidade que se constrói “o paradoxo trágico entre a busca de alguma forma de esperança e a inexorabilidade trágica da vida cotidiana que segue em convívio tão próximo com a morte” (RESENDE, 2008, p.31). É interessante lembrar a exigência do Projeto Amores Expressos de que a história deveria se passar num espaço urbano.

A partir dos dois pontos a que me referi, adentro a trama de *OFM* (2009) por meio de análises de cenas em que o espaço urbano exerce um reforço à tragicidade que envolve as vidas dos personagens que perambulam e se escondem por ruas, becos, e descem escadas para os subterrâneos. É o espaço urbano da cidade de São Petersburgo, que imersa num contexto de guerra, é a cidade “construída para ninguém escapar” (CARVALHO, 2009, p. 132).

Considerações finais

Até o momento, minha pesquisa aponta que a vida e as produções artísticas, dentre elas, a literária, de Bernardo Carvalho, estão em *deslocamentos diversos*. Deslocar-se implica a movimentação corporal do escritor por meio das experiências de viagem, mas também implica os deslocamentos que se dão, sem que haja qualquer movimentação dele por espaços geográficos, como são os casos daqueles que ocorrem na própria escrita dele: trânsitos entre gêneros textuais, pela incorporação de um elemento de uma arte por outra, etc. Em *OFM* (2009), acredito que será a recorrência a uma prosa poética associada ao gosto confesso do escritor pela construção cênica e encenação que me possibilitará introduzir uma análise, que pretendo mais aprofundada, nos 2º e 3º capítulos, respectivamente, da condição exílica das mães e filhos da trama.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.



CARVALHO, Bernardo. **O Filho da Mãe**. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

COSTA PINTO, Manuel da. Dinâmica do amor maternal conduz narrativa vertiginosa: Carvalho explicita relações de adoração e repulsa que suspendem a noção de justiça.

Folha de São Paulo, São Paulo, 07 mar. 2009. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0703200908.htm>>. Acesso em 08 de julho de 2022.

FRANCO, Adenize A. **Labirintos perdidos**: Ficção contemporânea em trânsitos nos romances de Bernardo Carvalho e Francisco José Viegas (2000-2010). Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos**: sobre a inespecificidade da literatura contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Biblioteca Nacional, 2008.

RESENDE, Beatriz. Possibilidades da nova escrita literária no Brasil. In: _____; FINAZZI-AGRÓ, Ettore (Org.). **Possibilidades da nova escrita literária no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2014. p. 9-23

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Coleção Contemporânea: Filosofia, Literatura e Artes. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

SCRAMIN, Susana. **Literatura do Presente**: história e anacronismo dos textos. Chapecó: Argos., 2007.

VIDAL, Paloma. “Viagem e experiência comum: O filho da mãe, de Bernardo Carvalho”. In: DALLCASTAGNÈ, Regina; MATA, Anderson Luís Nunes da (orgs.) **Fora do Retrato**: estudos de literatura brasileira contemporânea. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

A ESCUTA NO PROCESSO DE REESCRITA TEXTUAL: O MOVIMENTO DO SUJEITO DE INTERPRETADO À INTÉRPRETE DO SEU TEXTO

Silmara de Paula Araújo¹

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Introdução

Esta pesquisa, que se encontra em fase inicial, tem por objetivo geral entender em que medida as intervenções do professor podem levar o aluno a aperfeiçoar seu texto na reescrita, e que efeitos tais intervenções podem ter na segunda versão do texto.

Certamente, o professor, quando corrige um texto, espera que suas intervenções sejam atendidas, *escutadas*, além disso espera que tais observações auxiliem significativamente para uma mudança benéfica no ato de escrever. Diante disso, configuram-se os seguintes objetivos específicos: analisar os indícios de escuta do aluno, em relação aos dizeres da professora, à língua e ao seu próprio texto na prática da reescrita; identificar, a partir dos indícios de escuta na reescrita do aluno, em que posição ele se encontra.

As reflexões que fundamentam esta pesquisa partem do viés teórico proposto por Cláudia de Lemos, a partir de sua filiação à linguística saussureana e à psicanálise lacaniana. Nesse sentido, a autora compreende o percurso de aquisição como um processo de subjetivação em que o sujeito, saindo da posição de *infans*, aquele que não fala, para a de falante, passa por mudanças que envolvem a escuta na sua relação com o outro, a língua e sua própria fala.

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: sil.letras55@gmail.com



A partir da teoria lacaniana, Lemos vincula-se à concepção da criança como *corpo pulsional*, “que demanda interpretação, isto é, corpo que, articulado na e pela linguagem, se acha no regime da demanda e do desejo”. (LEMOS, 2002, p. 64). No que concerne à filiação com o linguista suíço Ferdinand de Saussure, Lemos incorpora à sua teoria de aquisição da linguagem a tese da *língua como sistema autônomo*. O sujeito não incide sobre a língua, ela (a língua) não está subordinada ao falante, ao contrário, é o sujeito que está submetido à ordem própria da língua. Daí decorre a noção de captura, concepção fundamental para a compreensão dos conceitos de sujeito e de linguagem na teoria de Lemos.

O que a mim pareceu, então, coerente com essa autonomia e alteridade radical da língua, foi dar a ela, à língua, a função de **captura**, entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner 1989) de processos de subjetivação. Considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou. (LEMOS, 2002, p. 55).

A aquisição da linguagem passa a ser explicada como mudança de posição da criança na estrutura da língua. De acordo com Lemos (2002, p. 56), “[...] as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, conseqüentemente, em relação à sua própria fala”. Essas mudanças são retomadas por Pereira de Castro e Figueira (2006):

A dominância de cada um destes três pólos faz aparecer diferentes posições do sujeito: na primeira posição há dominância da fala do outro, sendo frequentes as incorporações de fragmentos vindo desta fala, na segunda posição, há dominância da língua no seu funcionamento, emergindo toda classe de erros; na terceira posição, dominância da relação do sujeito com a sua própria fala, manifestada nas retomadas e autocorreções. A criança que se mostrara impermeável à correção, na terceira posição se mostra sensível à escuta de sua própria fala, à escuta da fala do outro e as diferenças que as caracterizam. (PEREIRA DE CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 89).

Diante disso, a relação dos sujeitos com a linguagem é sempre instável e imprevisível e está sempre submetida às mudanças e aos movimentos que podem ocorrer na estrutura em que se movem o sujeito, o outro e a língua-discurso. Essas mudanças de posição na estrutura da língua não devem ser compreendidas como etapas cronológicas



de desenvolvimento, pelo contrário, "não há superação de nenhuma das três posições, mas uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala" (LEMOS, 2002, p. 56).

Cabe mencionar aqui que a teoria desenvolvida por Lemos é formulada a partir de dados de aquisição oral. É por meio do trabalho pioneiro de Sônia Mota¹, orientada por Lemos, que a teoria passa a oferecer subsídios para o estudo da aquisição da escrita, pois as mudanças de posição em uma estrutura não só 'qualificam a trajetória da criança de infans a sujeito-falante' (LEMOS, 2002, p. 56), como também para a de escrevente". (CARVALHO, 2018, p. 211)

Nesta perspectiva, a aquisição da escrita se assemelha ao processo de aquisição da língua oral, porém confere à escrita certa autonomia em relação à fala. "A fala e a escrita são maneiras de estar na linguagem que, num determinado momento, podem se encontrar disjuntas - na produção escrita - e entrelaçadas - no funcionamento simbólico". (BOSCO, 2009, p.137).

Desse modo, a aquisição da escrita que assumimos aqui distancia-se radicalmente de partidários de um viés teórico que concebe a escrita como representação gráfica da fala. As mudanças na escrita da criança não devem ser compreendidas como mudança de um estado inicial zero a fim de chegar a uma etapa final do pleno domínio do código escrito. Essas mudanças resultam "de movimentos de subjetivação ou, mais propriamente, movimentos pelos quais a criança, enquanto ser empírico assumiria a posição de sujeito da sua escrita, sendo capturada por ela". (CAPRISTANO, 2018 , p. 79).

A dimensão da escuta ocupa uma posição central nesta proposta. A escuta que se propõe aqui é psicanalítica, não orgânica, trata-se então do efeito da relação de um sujeito com a fala do outro - neste caso mais específico, o efeito das intervenções escritas pelo professor no texto do aluno. Sendo assim, se estabelece uma definição fundamental entre ouvir e escutar; "ouvir como capacidade/ condição orgânica e escutar como efeito da relação de um sujeito à fala do outro" (ANDRADE, 2005, p. 168).

[...] A escuta de sua própria fala, assim como a escuta da fala do outro em sua diferença, adviriam, então, não de um movimento da língua sobre si mesma - de sua reflexividade -, mas do grande Outro, definido por Lacan (1998[1966]) como



tesouro de significantes, do qual o emissor recebe sua própria mensagem invertida. Ou, em outras palavras, onde a mensagem repercute e de onde retorna uma resposta divergente, uma resposta outra. (LEMOS, 2002, p. 64).

A escuta situa-se, na teoria de Lemos (2002), na terceira posição, momento em que a criança reconhece seu próprio erro. Neste caso, a escuta na terceira posição é a escuta da diferença. De acordo com Silva (2009, p.121) “[...] nessa terceira posição, a língua é deslocada para o pólo não-dominante e o sujeito para o dominante, sujeito esse dividido entre a instância que fala e a que escuta”.

Para empreender tal investigação, tomo um corpus de pesquisa pré-construído, constituído de produções textuais de alunos do 6º ano da rede pública de ensino, do município de Curitiba. Esses dados foram cedidos pela professora Doutora Teresa Cristina Wachowicz, docente do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). As produções textuais que compõem o corpus foram coletadas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no ano de 2017. Eles totalizam trinta produções, organizadas de acordo com o quadro:

Etapas	Quantidades	Etapas
a) Texto original do aluno	30	Primeira versão
b) Correção do professor	30	Devolutiva do professor
c) Reescrita do texto pelo aluno	21	Segunda versão

Desse modo, serão analisados vinte e um textos, compostos por três etapas: a) a primeira versão do texto, escrito como resposta ao comando de produção textual; b) a devolutiva do professor, ou seja, a versão corrigida pelos integrantes do programa de iniciação à docência; e por fim, c) a segunda versão do texto, a reescrita do aluno.

Ainda que não se tenha chegado na etapa das análises dos dados, parece propício que nossa metodologia se desenvolva a partir do chamado paradigma indiciário, teoria criada por Carlos Ginzburg, que se preocupa, “dentre outras coisas, com a definição de



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade" (ABAURRE; FIAD; SABINSON, 2013, p.14).

Destaco um fragmento de um dos textos que compõem nosso corpus, a fim de explicitar o caminho que se pretende percorrer com as análises futuras e salientar a importância teórico-metodológica que a perspectiva centrada em indícios tem a oferecer.

Etapa A:

conhecer pessoas novas. É é muito bom mexer
em algumas partes da internet, e é bom porque
eu gosto de conversar com amigos que eu não
vejo mais, também posso ligar pela WhatsApp,
para fazer várias coisas, mais também tem
partes variadas muito gente pra jogar e

postei isso e chat, Mais apical eu
gosto da internet, mais eu não
fico vinte e quatro horas na internet, eu
fico meio hora de manhã na hora da
almoça e umas três horas a noite quando

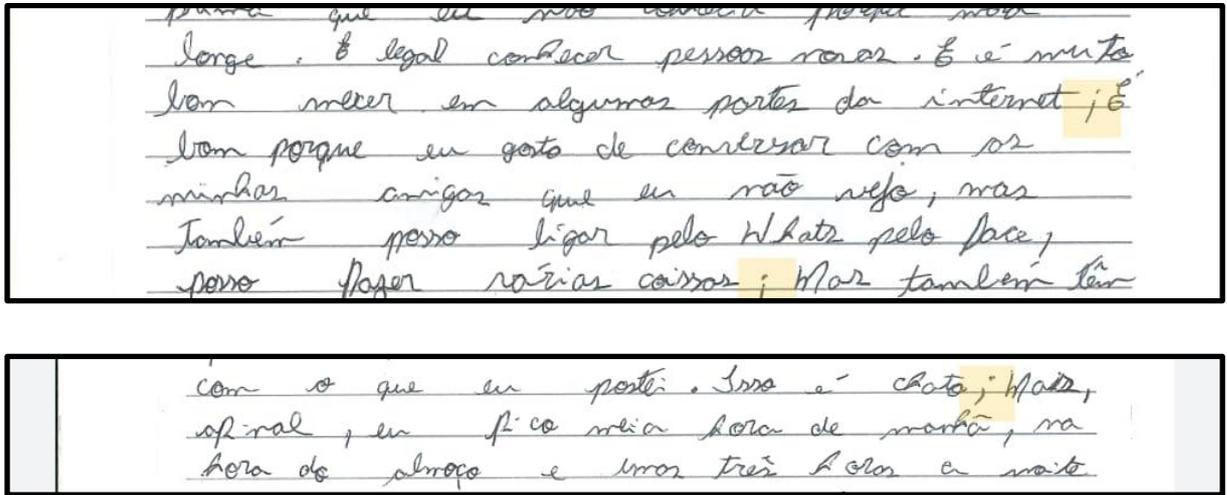
Etapa B:

conhecer pessoas novas. É é muito bom mexer^{ter}
em algumas partes da internet, e é bom porque
eu gosto de conversar com amigos que eu não
vejo, mais também posso ligar pela WhatsApp,
para fazer várias coisas, mais também tem
partes variadas, muito gente pra jogar e

postei isso e chat, Mais apical eu
gosto da internet, mais eu não
fico vinte e quatro horas na internet, eu
fico meio hora de manhã na hora da
almoça e umas três horas a noite quando



Etapa C:



Em contato superficial entre as duas versões (b e c), é possível observar que o professor privilegia os aspectos formais do texto. Ele destaca todas as palavras que, segundo sua escuta, estão grafadas em desacordo com a norma ortográfica. Porém vamos nos deter aos destaques presentes nas imagens acima.

Nessas ocorrências o professor sugere a mudança na pontuação, acrescentando um ponto em lugares em que o aluno usou a vírgula. Na segunda versão, o aluno incorpora a sugestão do professor, mas não exclui sua pontuação anterior, registrando assim o ponto e vírgula. Que indícios esse movimento de reescrita nos dá? Que escuta é essa que promove uma alteração tão singular? Essas são algumas das reflexões que se pretende fazer diante desse movimento tão único que é a reescrita de um texto.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. ; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: O Trabalho do Sujeito com o Texto**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras. 2013.

ANDRADE, L. Considerações sobre a escuta na clínica de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 2167-174, 2005.

BOSCO, Z. R. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Campinas: Pontes Editores, 2009.



VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2007.

CARVALHO, M. P. Aquisição da linguagem escrita: uma questão de captura. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v.1, n. 8, p. 209-222, 2018.

LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

SILVA, C. L. C. **A criança na linguagem:** a enunciação e aquisição. Campinas: Pontes, 2009.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

AQUISIÇÃO DE ESCRITA: RESSIGNIFICAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA ESCRITA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Tainá Rainele Siqueira Cordeiro¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Introdução

O interesse de diferentes áreas do conhecimento pela aquisição de linguagem é de longa data. Isso porque tal temática é tão complexa que não só diferentes teorias foram elaboradas para dar conta do fenômeno, mas também de múltiplas áreas do conhecimento, uma vez que tal acontecimento está de fato presente em intersecções pertencentes aos estudos de psicologia, linguística, antropologia, medicina e fonoaudiologia.

Com a ascensão da linguística, foi natural que esta também se interessasse por esse objeto de pesquisa, no entanto, apesar da disposição em investigar o evento, em um primeiro momento a linguagem não foi colocada como um aspecto distinto das demais “habilidades” humanas. Assim, o processo de aquisição de linguagem ganhou uma relevância do mesmo nível que o da aprendizagem de um bebê em andar ou o desenvolvimento de qualquer outra situação relacionada ao bebê. Isso porque a linguagem era vista por uma perspectiva cognitivista, então por mais que algumas particularidades fossem respeitadas, no geral ela era vista apenas como mais um processo de desenvolvimento da criança, resultado também da contribuição da psicologia, especialmente a cognitivista, nos estudos sobre aquisição de linguagem, Scarpa (2001).

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa; Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: tainarainele@gmail.com



Essa não é a teoria adotada nesta pesquisa, a abordagem escolhida parte da teoria interacionista de Cláudia Lemos. A autora defende que a criança irá passar por mudanças na sua relação com a fala do outro, com a língua e com a sua própria fala. Isso ocorre porque a criança é capturada pela língua, a qual possui caráter autônomo e de alteridade radical. Assim, a criança não só pode ser significada como também pode atribuir significado na e pela linguagem, por meio da escuta, e dessa maneira ela constrói a sua própria subjetividade.

Os estudos de Claudia Lemos se debruçaram sobre a oralidade e por isso, apesar de ter um papel essencial na fundamentação teórica da dissertação, eles não são suficientes, uma vez que não se propõem a discutir questões da aquisição da escrita. Para abraçar a temática da aquisição da escrita, Capristano (2007) também foi fundamental, pois a autora não só mostra que é possível utilizar o interacionismo estruturalista para explicar a escrita, como também apresenta as nuances do processo de aquisição da escrita para a criança.

Dentro deste núcleo - da aquisição da escrita - a argumentação exerce papel essencial, uma vez que ela é um dos recursos linguísticos da linguagem, segundo Ducrot (1984). De acordo com Resende (2016), a Teoria da Argumentação na Língua proposta pelo estruturalista juntamente com a teoria polifônica revelam pontos de vista diversos, a partir do desdobramento dos encadeamentos argumentativos presentes em todo enunciado da língua.

Ducrot quebrou paradigmas postulados pela Semântica Formal ao entender que apenas o objeto de discurso é acessível, uma vez que o objeto em si, representado no mundo, não é "dizível", porque tudo que está externo à linguagem na verdade está vinculado ao próprio sistema argumentativo da linguagem. Ou seja, para o autor, a "realidade" não é tangível e a máxima "falar objetivamente do mundo e, conseqüentemente, adquirir um conhecimento seguro sobre ele" (PIRES, 2012, p. 34) não é verídica.

Por isso, como já apontado por Campos (2005) e Pereira de Castro (1996), dentre outros nomes, há presença de marcas de argumentação nas primeiras produções escritas de crianças. Isso porque para Ducrot (1984), nós falamos para construir o mundo e promover o convencimento dos interlocutores na nossa verdade, mas não falamos sobre o



mundo. Mas apesar disso, conforme a escolarização acontece, pré-adolescentes e adolescentes são acusados de não saberem produzir textos tidos como argumentativos. Isso porque para o estudioso, a argumentação não é uma ao individual na língua, mas sim um acontecimento do próprio sistema.

Assim, a dissertação busca entender em que medida tal afirmação é verdadeira, além de investigar a presença de estruturas argumentativas nos textos dentro do contexto de aquisição da escrita. Para isso, a teoria utilizada centra-se na ideia de que o processo de aquisição se dá pela relação tríade que a criança estabelece com o outro, com a língua e com a sua própria fala, baseada na proposta formulada por Lemos (1997) e expandida por Capristano (2007) que apresentou uma leitura essencial para o entendimento da teoria também para o ambiente escrito. Ou seja, é pela construção da sua própria subjetividade que a criança ressignifica a sua própria fala. Como já afirmado anteriormente, entende-se que o mesmo vale para a escrita da língua.

Metodologia

A fim de entender melhor como se desenvolve essa relação de aquisição de escrita e argumentação entre crianças e adolescentes estão sendo analisados textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II e textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Antes de trazer o contexto de produção de tais textos, é importante situar a conjuntura que rodeia tais alunos. Os dois anos citados acima são do mesmo colégio de ensino público que, como qualquer outro colégio público, vem sofrendo as duras consequências causadas pela pandemia. Então vale destacar que de fato os alunos perderam a familiaridade com a produção de textos em função de essa prática ter sido deixada de lado por quase dois anos.

Apesar de as análises ainda estarem muito embrionárias, os dados já foram coletados de maneira espontânea e não foi dito aos alunos que o texto deveria conter traços de argumentação, justamente para que se pudesse analisar até que ponto a argumentação natural da língua aparecia em ambos os anos.



Considerações finais

Embora ainda seja precipitado fazer afirmações, o que se pode notar até aqui com as análises é que a argumentação ducrotiana pode ser de fato encontrada tanto nas produções textuais do 6º quanto do 9º ano. Isso porque operadores argumentativos do tipo *portanto* e *então* ou outros equivalentes, são constantemente usados pelos alunos.

Tais operadores argumentativos são essenciais para a construção argumentativa que a própria língua apresenta, assim ao serem capturados pela dinâmica da linguagem, os alunos também submetem as suas escritas às estruturas argumentativas vigentes na própria língua, apesar de transitarem entre diferentes posições para estabelecerem tal relação.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição de escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BERNARDES, A. C. de A. Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47, n. 1/2, p. 109–118, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637275>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BOSCO, Zelma Regina. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. 2005, 282p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1601092>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAMPOS, Claudia Mendes. **Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação**. 2005. 229p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1600998>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/296842686.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

DESINANO, N. **Los alumnos universitarios y la escritura académica**: análisis de un problema. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2009.



DUCROT, O. A descrição semântica em linguística. In: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

LEMOS, C. T. G. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralín**, n. 3, 1982.

RESENDE, S. M. Oswald Ducrot e a argumentação na língua: a virada estruturalista na concepção dos sentidos. **Caletroscópio**, Mariana, v. 4, n. 7, jul./dez., 2016. p. 101-113. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3718>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SCARPA, Ester. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DO ROTACISMO NO INTERIOR PAULISTA

Tayná Maria Coelho Bugai¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina do Carmo (UEPG)

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Luciane Trennephol da Costa (UNICENTRO)

Introdução

Este trabalho analisa o processo fonético-fonológico variável denominado *rotacismo* no Português Brasileiro (doravante, PB), especificamente, na variedade do interior de São Paulo. O rotacismo, segundo Silva (2011, p. 197), consiste em uma “realização fonética de um som rótico em substituição a um som lateral ou vice-versa”. Porém, como recorte desta pesquisa, será analisada apenas a substituição de uma líquida lateral /l/ por uma líquida vibrante /r/ como, por exemplo, a realização de *p[l]antação* como *p[r]antação* e *reso[l]veu* como *reso[r]veu*.

Como fundamentação teórico-metodológica, segue-se a perspectiva proposta pelo linguista William Labov, da Teoria da Variação e Mudança Linguística, que concebe a língua como social e heterogênea e estuda os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala. Também é conhecida como Sociolinguística Variacionista ou Quantitativa, por apurar frequência de uso e conferir tratamento estatístico aos dados coletados.

A análise é conduzida a partir de um *corpus* formado por dezesseis inquéritos do banco de dados Iboruna (Projeto ALIP – FAPESP 03/08058-6 – UNESP/IBILCE – GONÇALVES, 2022 [2007]), que conta com 152 entrevistas sociolinguísticas de informantes oriundos da região de São José do Rio Preto (SP). Para a análise quantitativa

¹ Licenciada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: taynabugai@outlook.com. O presente trabalho é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



dos dados coletados, é utilizado o pacote estatístico *Goldvarb*, em uma versão em ambiente operacional *Windows*.

Como objetivo desta análise, tem-se o de investigar a atuação, para a aplicação do processo, não somente de variáveis linguísticas, como posição na sílaba, sonoridade precedente, contexto precedente e outro segmento líquido na palavra, como também extralinguísticas, como sexo/gênero, faixa etária e escolaridade, obtendo, desse modo, indícios da avaliação social da comunidade de fala em relação ao fenômeno e do *status* do fenômeno em relação à variação e à mudança linguística na variedade considerada.

Como hipóteses a serem testadas, têm-se as de que o rotacismo na variedade do interior paulista: (i) seja apontado como um fenômeno estigmatizado socialmente (BAGNO, 2007), assim como observado em outras variedades do PB; (ii) seja um caso de variação estável, não restrito a apenas uma faixa etária de informantes, mas, sim, presente na fala tanto de informantes mais jovens quanto de mais velhos; e por fim, (iii) seja motivado por fatores também de natureza linguística.

Dessa forma, esse trabalho está estruturado da seguinte forma: (i) *O rotacismo*, que apresenta um breve resumo histórico do fenômeno desde as primeiras mudanças do Latim para o Português; (ii) *Estudos do rotacismo em outras variedades do PB*, que destaca alguns estudos já realizados sobre o fenômeno no Brasil; (iii) *Material e Métodos*, que apresenta o *corpus* e a metodologia empregada para a realização desta pesquisa; (iv) *Análise e descrição dos dados*, que apresenta o que foi levantado até o momento para a pesquisa em andamento, e por fim, segue para as considerações finais do trabalho.

O rotacismo

O rotacismo é um fenômeno de presença abundante na história da língua portuguesa, pois existem registros desse processo desde as primeiras mudanças do latim, como exemplo, no *Appendix Probi*, texto do século IV d.C. que compila vocábulos do latim vulgar ditos como “errados” em comparação ao latim clássico na época, como nos seguintes exemplos: *f[l]agellum non f[r]agellum*, e *g[l]ari non c[r]acli* (SILVA NETO, 1956, *apud* BRANDÃO; CALLOU, 2019). Ademais, registros desse fenômeno podem ser encontrados até mesmo em textos clássicos, como, por exemplo, em *Os Lusíadas* (1572),



de Luís de Camões, que fez o uso das seguintes palavras em sua obra: *fruta, frecha, ingrês, pranta, pruma, pubrica* (BAGNO, 2007, p. 217).

Segundo Bagno (2007), o rotacismo é listado entre os fenômenos que mais sofrem preconceito linguístico, juntamente com o apagamento da vogal postônica medial em proparoxítonas, como em *có.rre.go > cór.go* e *ár.vo.re > ár.vre*. Isso também pode ser averiguado no livro *O dialeto caipira*, de Amaral (2020 [1920]), em que o autor ilustra exemplos do fenômeno em contexto de coda silábica como em *quar.quér* e *mér* e em contexto de ataque complexo, como em *cra.ro* e *cum.pre.to*, e destaca que “esta troca é um dos vícios de pronúncia mais radicados no falar dos paulistas, sendo mesmo frequente entre muitos dos que se acham, por educação ou posição social, menos em contato com o povo rude” (AMARAL, 2020 [1920], p. 41).

Por ser um fenômeno considerado estigmatizado e também por outros motivos, o rotacismo já foi estudado em outras variedades do PB, como mostra a seção a seguir.

Estudo do rotacismo em outras variedades do PB

Nesta seção são apresentados, resumidamente, alguns estudos já realizados sobre o rotacismo em outras variedades do Brasil: (i) Costa (2006) para a variedade de São José do Norte – RS; (ii) Tem Tem (2010) para o Rio de Janeiro – RJ; e (iii) Cristino (2021) para o oeste paranaense (Cascavel, Marechal Cândido Rondon e Assis Chateaubriand).

O estudo de Costa (2006) foi conduzido a partir da teoria variacionista, e utilizou como *corpus* amostras originárias da cidade de São José do Norte – RS e pertencentes ao banco de dados Variação Linguística Urbana na Região Sul (VARISUL). Os 40 informantes selecionados foram estratificados da seguinte forma: (i) sexo (feminino e masculino); (ii) escolaridade (até 4 anos de estudos e mais de 4 anos de estudos); e (iii) faixa etária (10 informantes para a idade de até 40 anos, 15 informantes para a idade de 40 a 55 anos, e 15 informantes para a idade de mais de 55 anos). A análise, realizada a partir do programa estatístico *Goldvarb*, destacou que o fenômeno do rotacismo é uma regra variável que depende do contexto silábico em que ocorre, e é condicionado por fatores sociais, principalmente relacionados ao menos escolarizados e à faixa etária mais velha. Os



resultados também demonstraram um padrão de variação estável para o ambiente de ataque complexo.

A análise de Tem Tem (2010) também teve como base a teoria da sociolinguística proposta por Labov (2008 [1972]) e analisou dados de fala de alunos de uma escola municipal pertencente à comunidade Jardim Moricaba, na zona oeste do Rio de Janeiro – RJ. O trabalho trata-se de um recontato com os alunos que já tiveram suas falas analisadas em 2006, mas, para o trabalho de 2010, foram selecionados 30 informantes, sendo 15 de cada gênero/sexo (masculino e feminino) e com idades de 9 e 11 anos. Assim, os dados para comparação da presença do rotacismo nas falas desses alunos ficaram distribuídos em 4 grupos: (A) e (B) do ano de 2006, respectivamente, masculino e feminino, entre 5 e 7 anos de idade, e entre 1 a 3 anos de escolaridade; (C) e (D) do ano de 2010, respectivamente, masculino e feminino, entre 9 e 11 anos de idade, e entre 5 a 7 anos de escolaridade (TEM TEM, 2010). Os dados, rodados no programa estatístico *Goldvarb*, evidenciaram que as variáveis linguísticas, como modo de articulação, presença de líquida na palavra e vozeamento, mostraram-se produtivas para a realização do fenômeno. A variável escolaridade revelou-se uma das principais favorecedoras para a aplicação do rotacismo, pois quanto menor o nível de escolaridade, maior a realização do rotacismo.

Por fim, o trabalho de Cristino (2021) descreveu o fenômeno em três localidades do oeste paranaense: Cascavel, Marechal Cândido Rondon e Assis Chateaubriand. Como *corpus*, ela utilizou um questionário fonético-fonológico com oito questões que propiciam a ocorrência do fenômeno. Ao total, foram utilizadas respostas de 24 informantes, 8 de cada localidade investigada, e estratificados em três dimensões: (i) diastrática (Analfabeto ou Ensino Fundamental Incompleto e Ensino Fundamental Completo ou Ensino Médio incompleto); (ii) diageracional (de 18 a 35 anos e de 45 a 65 anos); e (iii) diassexual (masculino e feminino). Como resultado da pesquisa, foi destacado que o rotacismo possui um padrão diferente de realização conforme o contexto silábico, e que a aplicação do rotacismo em contexto de coda medial foi maior em relação ao de ataque complexo, e também apontou que o contexto de coda final desfavorece a realização do fenômeno. Ademais, o resultado demonstrou que o rotacismo é mais encontrado na fala dos menos



escolarizados e na faixa etária mais velha. Feita a apresentação desses estudos, agora segue-se para a seção que apresenta o material e os métodos utilizados nesta pesquisa.

Material e métodos

Para este trabalho, foram utilizadas 16 entrevistas do banco de dados de fala espontânea IBORUNA (Projeto ALIP – FAPESP 03/08058-6 – UNESP/IBILCE – GONÇALVES, 2022 [2007]), originário da região noroeste do estado de São Paulo. Os informantes foram estratificados quanto a dois sexos/gêneros (feminino; masculino), quatro faixas etárias (16-25 anos; 26-35 anos; 36-55 anos; mais de 55 anos) e duas escolaridades (primeiro ciclo do ensino fundamental; ensino superior). Foram analisados quatro grupos de fatores linguísticos: (i) posição do segmento na sílaba; (ii) contexto precedente ao segmento; (iii) sonoridade precedente ao segmento; e (iv) outro segmento líquido na palavra.

Os dados foram levantados a partir de uma análise de oitiva das entrevistas sociolinguísticas, depois tabulados e codificados e, por fim, tratados quantitativamente por meio do programa estatístico *Goldvarb* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). A análise, como já mencionado, dar-se-á à luz da Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]). Agora passa-se à análise e descrição dos dados.

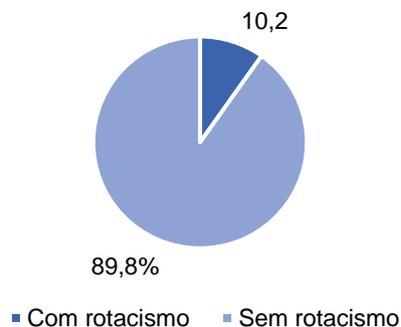
Análise e descrição dos dados

Nesta seção, são apresentados os resultados da análise estatística do rotacismo na variedade do PB falado no interior paulista. Os dados quantitativos foram gerados pelo programa *Goldvarb*, que apontou os contextos favorecedores à realização do fenômeno, os quais são expostos nas tabelas juntamente com seus pesos relativos e frequências de aplicação. Vale ressaltar que esta pesquisa se encontra em andamento, na fase de análise e descrição dos dados, então, justifica-se de antemão a exposição de uma análise parcial.

Como resultados gerais, foram levantados 1915 dados, dos quais 196 (10,2%) aplicaram o fenômeno do rotacismo, como ilustra o gráfico a seguir:



Gráfico 1 - Ocorrências gerais



Como variáveis favorecedoras à realização do fenômeno, o programa estatístico selecionou, em ordem relevância: (i) posição na sílaba; (ii) sexo/gênero; (iii) escolaridade; (iv) faixa etária; e (v) contexto precedente, que serão descritas individualmente a seguir.

O programa *Goldvarb* selecionou a variável **posição na sílaba** como a primeira mais relevante à realização do rotacismo, com os resultados expostos na tabela 1:

Tabela 1 – Rotacismo em relação à *posição na sílaba*²

	Ataque Complexo			Coda Medial			Coda Final		
	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR
Com rotacismo	90/374	24,1	0.789	94/780	11,9	0.685	12/753	1,6	0.187
Sem rotacismo	284/374	75,9	0.211	686/780	88,1	0.315	741/753	98,4	0.813

Fonte: Elaboração Própria

Como aponta a Tabela 1, o contexto de *ataque complexo* (PR 0.789), como em *sim.p[r]es*, favorece a realização do rotacismo, o contexto de *coda medial* (PR 0.685), como em *a[l].quei.re*, também demonstra favorecer o fenômeno, enquanto o contexto de *coda final* (PR 0.187), como em *re.a[l]*, demonstra o desfavorecer. Isso pode ser explicado pelo fato de, geralmente, no contexto de coda silábica, a líquida lateral estar sujeita a outros processos fonético-fonológicos, como a vocalização e o apagamento de /r/ (CARMO; TABORDA, 2019; SILVA, 2011). O resultado também é semelhante ao encontrado em outras variedades do PB (COSTA, 2006; CRISTINO, 2021).

A variável **sexo/gênero** foi apontada pelo *Goldvarb* como a segunda mais relevante para a realização do rotacismo. Seus resultados podem ser observados na tabela a seguir:

² Para todas as tabelas, *input*: 0.025 e significância: 0.000.



Tabela 2 – Rotacismo em relação ao *sexo/gênero*

	Feminino			Masculino		
	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR
Com rotacismo	13/742	1,8	0.182	183/1173	15,6	0.721
Sem rotacismo	729/742	98,2	0.818	990/1173	84,2	0.279

Fonte: Elaboração Própria

Esses resultados contribuem para a reforçar a hipótese de que o rotacismo é um fenômeno estigmatizado no interior paulista. O *sexo/gênero masculino* realizou mais rotacismo (PR 0.712) em comparação ao *feminino* (PR 0.182), resultado que vai ao encontro da literatura sociolinguística, que indica que as mulheres tendem a evitar as formas estigmatizadas socialmente, utilizando formas de prestígio (LABOV, 2008 [1972]). Desse modo, há indícios de estigma do fenômeno na comunidade observada.

A terceira variável destacada como favorecedora é a **escolaridade**.

Tabela 3 – Rotacismo em relação à *escolaridade*

	1º Ciclo do Ensino Fundamental			Ensino Superior		
	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR
Com rotacismo	129/717	18,0	0.682	67/1198	15,6	0.388
Sem rotacismo	588/717	82,0	0.318	1131/1198	84,4	0.612

Fonte: Elaboração Própria

Como pode ser observado, o *1º ciclo do ensino fundamental* mostra-se favorecedor da aplicação do rotacismo (PR 0.682), enquanto o *ensino superior* desfavorece o processo (PR 0.388). Esse resultado está de acordo com os estudos tradicionais de variação e mudança, que indicam que os indivíduos mais escolarizados tendem a evitar o uso de variantes estigmatizadas socialmente; além disso, como aponta Bagno (2007), esses falares podem até mesmo ser alvo de preconceito linguístico, tendo em vista que “[...] para os falantes urbanos escolarizados, pronúncias como broco, ingrês, chicrete, pranta, etc. são feias, erradas e toscas” (BAGNO, 2007, p. 73). Sendo assim, esse resultado dá mais uma vez indícios de estigma do fenômeno para a variedade do interior paulista.

O quarto grupo de fatores de relevância apontado pelo programa para a aplicação do rotacismo foi a **faixa etária**. Seus resultados podem ser visualizados na Tabela 4:



Tabela 4 – Rotacismo em relação à faixa etária

	16-25 anos			26-35 anos			36-55 anos			Mais de 55 anos		
	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR
Com rotacismo	3/274	1,1	0.094	121/725	16,7	0.604	22/333	6,6	0.553	50/583	8,6	0.602
Sem rotacismo	271/274	98,9	0.906	604/725	83,3	0.396	311/333	93,4	0.447	533/583	91,4	0.398

Fonte: Elaboração Própria

Conforme a Tabela 4, a faixa etária intermediária de 26-35 anos (PR 0.604) e a faixa etária de *mais de 55 anos* (PR 0.602) demonstram favorecer a aplicação do rotacismo em comparação à mais jovem, de 16-25 anos (PR 0.094), que demonstra desfavorecer a aplicação do rotacismo. Os dados ainda precisam ser mais precisamente apurados para que se possa afirmar tratar-se de um caso de mudança em progresso. Por enquanto, pode-se apenas inferir o estigma do fenômeno na comunidade investigada, pois, segundo Labov (2008 [1972]), os jovens estão sob maior influência da norma padrão do que os mais velhos, pelas pressões sociais de entrada no mercado de trabalho. Assim, evitam as formas mais estigmatizadas socialmente e as substituem pelas variantes de prestígio.

A última variável apontada como favorecedora do rotacismo é o **contexto precedente**, cujos resultados são expostos a seguir:

Tabela 5 – Rotacismo em relação ao contexto precedente

	Fricativas			Oclusivas			Vogal Anterior			Vogal Posterior		
	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR
Com rotacismo	1/17	5,9	0.209	89/356	25,0	0.606	40/1136	3,5	0.389	66/406	16,3	0.720
Sem rotacismo	16/17	94,1	0.791	267/356	75,0	0.394	1096/1136	96,5	0.611	340/406	83,7	0.280

Fonte: Elaboração Própria

O contexto de *vogal posterior* parece favorecer a realização do rotacismo (PR 0.720), seguido das *oclusivas* (0.606). Já as *fricativas* (PR 0.209) e a *vogal anterior* (PR 0.389) parecem desfavorecer o processo. Esse resultando também ainda está em processo de descrição; a princípio, ao olhar para os dados, foram encontradas 66 ocorrências de vogal



posterior, 40 delas (60,6%) estão presentes em três paradigmas verbais: *resolver* (8), *soltar* (14) e *voltar* (18). Feita a análise dos dados, passa-se agora para as considerações finais.

Considerações Finais

O presente trabalho analisou, a partir da teoria sociolinguística (LABOV, 2008 [1972]) e de estudos prévios sobre outras variedades do PB, o processo fonético-fonológico denominado rotacismo na variedade de São José do Rio Preto, no interior paulista.

Sendo assim, após a análise dos dados, foram encontrados indícios de estigma social do fenômeno para esta variedade, o que se deve aos resultados referentes às variáveis sociais sexo/gênero e escolaridade, que apontaram que os homens e os menos escolarizados realizaram mais o rotacismo.

O fenômeno também demonstrou ser condicionado por fatores linguísticos, pois ocorre principalmente em contexto de ataque complexo, como *ex.p[r]i.ca.ção* e *re.c[r]a.ma.va*, e em contexto de coda medial, como *cu[l].pa* e *fa.cu[l].da.de*, resultados estes semelhantes aos encontrados em outras variedades do PB.

Por fim, espera-se que esta pesquisa preencha lacunas existentes na investigação do fenômeno do rotacismo e contribua para a descrição fonético-fonológica da variedade do interior paulista, e de forma mais abrangente, do PB.

Referências

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020 [1920].

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BRANDÃO; Silvia Figueiredo; CALLOU, Dinah. Pressupostos básicos para uma caracterização fonológica do português brasileiro. In: CASTILHO, Ataliba T. de. **História do português brasileiro**: mudança fônica do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Luciane Trennephol. **Estudo do Rotacismo**: variação entre as consoantes líquidas. 166 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.



CRISTINO, Tathiane. **Descrição do rotacismo e do retroflexo em localidades do Oeste paranaense**. 105 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite Gonçalves. **Banco de dados Iboruna**: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista. 2007. Disponível em: <<http://www.alip.ibilce.unesp.br>>. Acesso em: 24 out. 2022.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. **Goldvarb X**: A variable rule application for Macintosh and Windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

TEM TEM, Luiza Fernandes. **Rotacização das líquidas nos grupos consonantais**: representação fonológica e variação. 2010, 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

POLÍTICOS TWITTEIROS: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DOS POLÍTICOS NA REDE SOCIAL TWITTER

Vanessa Giroldo Vieira¹

Orientação: Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos

Introdução

Seguimos nesse trabalho questionando as características discursivas dos políticos brasileiros, buscando compreender de que forma eles são construídos dentro dos contextos e que tipo de relação eles conseguem estabelecer com seus ouvintes e público alvo: a população. Fez-se ainda necessário delimitarmos um espaço discursivo dessas figuras públicas. Consideramos então, focar no maior e mais facilitado espaço de acesso dos indivíduos, a web e as redes sociais. Logo ao início das pesquisas verificamos a relevância da rede social *Twitter* para as figuras políticas, além de que, as características que a rede social dispõe, disponibilizando um espaço perfeito para as construções discursivas desses sujeitos.

A rede social *Twitter* oferece uma interface que facilita aos usuários o acesso às notícias e figuras políticas, ainda, viabiliza a nós a fácil visualização do comportamento e respostas dos sujeitos em relação às publicações feitas pelos políticos nela. Dessa forma, destacaremos os discursos produzidos pelos falantes políticos na rede social, considerando também os efeitos que essas publicações terão na população e seus ouvintes. Para isso, buscaremos compreender os falantes políticos pela Teoria da Polidez (1987), considerando esses sujeitos produtores de enunciados com necessidade de aceitação social para

¹ Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: vanessagirolodo@hotmail.com



obtenção de bons resultados. Consequente, analisaremos os efeitos resultantes dessas construções discursivas nos possíveis eleitores e ouvintes através da Teoria da Relevância (1995).

1. Linguagem, contexto e uso: O que é pragmática?

A pragmática surge como a realizadora dos estudos que contemplam o horizonte da linguagem realmente em uso. Muito além da estrutura e das condições de verdade de mundo, os enunciados pela visão pragmática serão analisados a partir do que foi dito, o que foi entendido, por quem, porquê e em que contexto. Dizemos coisas que nem sempre significam verdadeiramente o que foi dito, intencionalmente formulados e que fogem da literalidade dos enunciados. Dessa forma, um dos alvos almejados pela pragmática será o significado daquilo que foi produzido, mas não exatamente o significado literal.

Constantemente produziremos enunciados que serão como “pistas”, estas, suficientes para a interpretação dos ouvintes daquilo que os falantes almejam ser compreendido. Pode ser simplesmente uma informação a qual pretendemos repassar, pode ser um desejo que pretendemos que o ouvinte acate ou até mesmo somente uma insinuação de determinada situação, mas, sempre adaptaremos nossos enunciados escorados no contexto e na situação, resultando na produção do significado pragmático.

Dizemos então que a pragmática englobará todo o contexto expresso de um enunciado, os participantes da comunicação, o uso e seus conhecimentos de mundo. Considerará toda a construção externa além das relações gramaticais que interferem no discurso e no enunciado

2. Campo teórico

Utilizamos duas teorias pragmáticas para as análises dos enunciados produzidos pelos políticos na rede social *Twitter*: A Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987) e a Teoria da relevância de Sperber e Wilson (1995).

A Teoria da Polidez (1987) determinará que os participantes do ato comunicativo empregam em seus enunciados o que se pretende informar, mas, não só isso, buscam fazê-lo de forma polida afim de demonstrar suas “boas ou más intenções”. Se antes as



teorias pragmáticas pretendiam esmiuçar as intenções informativas presentes nas implicaturas, agora, Brown e Levinson (1987) pretendem construir o caminho das intenções de sociabilidade daqueles sujeitos que implicam.

A ideia principal é de que estamos nos comunicando criando relações ou as destruindo dependendo do enunciado que formulamos. Estaremos inseridos em contextos de comunicações que exigem que adaptemos nossos enunciados, até aqui nada de novo, contudo, ainda, teoricamente pelos olhos da polidez, estaremos inseridos nesse contexto determinando a todo momento através das implicaturas nossas relações com os outros participantes do ato comunicativo.

Já para a Teoria da Relevância (1995), a comunicação está associada à cognição, onde tendemos a buscar e fornecer a relevância diante de cada contexto, tudo associado ao processo cognitivo de interpretações, suposições e conclusões que aquele contexto fornecerá. Ainda vale ressaltar que essa ideia se aplica ao ato comunicativo de forma espontânea, formulado naturalmente.

Há dentro da construção comunicativa um conjunto de suposições que se organizam cognitivamente para que o enunciado seja proferido. É estabelecida a relevância de cada uma para essa construção, que determina então, a organização da mesma. Essa construção que organiza os enunciados através do que é relevante se dá analisando o que é conveniente tanto para o falante quanto para o ouvinte, sempre dependentes do contexto.

Dessa forma, através das características das duas teorias, consideraremos as análises de Polidez (1987) direcionadas aos falantes políticos que precisam cativar e persuadir seus ouvintes, em consequência, consideraremos a Relevância (1995) e o processo cognitivo e interpretativo desses enunciados pelos ouvintes.

3. *Twitter* e a política

O Twitter se apresenta como uma ferramenta de fácil interação e de jogo de palavras, que torna o terreno muito fértil para aqueles que precisam “plantar” suas sementes almejando o crescimento. Dessa forma, a rede social se tornou o espaço ideal para a disseminação de ideais e discussões políticas, atraindo a maioria das figuras públicas inclusas nesse contexto. O contato descomplicado entre a população e as figuras públicas,



além da interface favorável para o campo político tornou o *Twitter* um instrumento estratégico perfeito para a obtenção de bons resultados nas urnas.

Não somente o acesso mais facilitado à população parece vantajoso aos olhares políticos, mas também, o monitoramento sobre o que a população está considerando sobre questões específicas. Nos “Assuntos mais comentados” do *Twitter*, por exemplo, ou nas abas de pesquisa da rede social, os políticos podem obter informações sobre o que o eleitorado está pensando (tweetando) e por seguinte, podem formular seus discursos baseando-se no discurso aceito pela maioria.

O *Twitter* despertou nosso interesse por quatro pontos específicos, sendo o primeiro a facilidade de delimitação de conteúdo; o segundo, a facilidade de réplica, de compartilhamento e de curtida das publicações feitas pelos usuários da rede social; o terceiro é o fato de a rede social ser muito mais utilizada para a escrita diferentemente de outras, por exemplo, onde o uso é direcionado ao compartilhamento de fotos, vídeos, ou a junção de dois elementos: fotos e escrita ou vídeos e escrita; O quarto e último ponto (e talvez o mais interessante), é a ênfase que o *Twitter* dá aos assuntos políticos. A própria rede social destaca e categoriza o termo “política” em vários espaços, sendo possível acessar e visualizar com muita facilidade as páginas, mesmo que o interesse do usuário não seja esse especificadamente.

4. Análises

A princípio, as análises tanto de ouvinte (população), como de falante (figura política), seriam realizadas considerando as duas teorias pragmáticas já expostas como base para as investigações, a Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987) e a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995). Contudo, pareceu-nos muito expressivo dividir as análises e as teorias considerando (1) falante e (2) ouvinte. Para as investigações acerca dos enunciados formulados pelos falantes, utilizaremos da Teoria da Polidez (1987) para construir as observações, enquanto que, utilizaremos da Teoria da Relevância (1995) para investigarmos as réplicas construídas pelos ouvintes.

Para justificarmos essa escolha, percebermos a posição que cada participante ocupa dentro desse contexto: O enunciador político precisa convencer, solidarizar-se,



comprometer-se e obter uma boa relação com seus ouvintes, ao mesmo tempo que, o receptor desses enunciados precisa “comprar” ou “descartar” as ideias desse falante. Essas condições serão extremamente importantes para estabelecer o espaço pretendido pelo falante político, uma vez que, o resultado de firmar-se no cargo pretendido só será concretizado caso a ação de convencimento seja efetivada através da comunicação estabelecida entre esses dois grupos de participantes.

Nas análises que construímos, buscamos evidenciar os discursos políticos como objetos passíveis de construções estratégicas para obtenção de bons resultados nas urnas e, na tentativa de construção de credibilidade social dessas figuras que enunciam.

Destacamos também que todas as imagens e informações expostas nas análises foram retiradas da rede social *Twitter*, não sendo alterado nenhum aspecto textual dos enunciados. Contudo, apesar das publicações possuírem caráter público, inclusive podendo ser determinado o status de público ou não pelos usuários, manteremos o anonimato das réplicas construídas pelas figuras não públicas como fotos, nomes e identificações de usuários. Não obstante, manteremos expostas as informações das figuras públicas políticas como fotos de perfil, nomes e identificações de usuário da rede social.

Elencamos, por fim, a considerável posição política dos ideais de “esquerda” e “direita” presentes nos enunciados a serem analisados. Na maioria das imagens que serão expostas, os ideais dessas duas vertentes políticas aparecerão de forma muito notável, visto que, o contexto social atual viabiliza a hegemonia desses dois conceitos políticos e a “guerra” instaurada entre eles e seus apoiadores.

Considerações finais

É possível observamos as estratégias presentes nos discursos políticos feitos na rede social *Twitter*, suas construções e as relações estabelecidas entre os usuários políticos e a população. As figuras políticas, ao considerar seus contextos, conceitos, situações e ideias, buscam se defender e estabelecer uma boa relação com o público eleitor, utilizando então, dos seus discursos para convencer e conseqüentemente firmar-se nos espaços pretendidos. As estratégias podem ser observadas pelas teorias expostas, colocado em evidência os conceitos de socialização abordados pela Teoria da Polidez (1987), enquanto



que, evidenciam os conceitos de relevância e a atenção cognitiva humana abordados na TR (1995).

Referências

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

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and Cognition**. Oxford: Blackwell, 1986/95.



SETEDI

VI SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

12, 13 e 14 de DEZEMBRO de 2022

O CONTO DA AIA E OS TESTAMENTOS: DA REPRESSÃO AO LEGADO DOS RELATOS DE OFFRED E TIA LYDIA

Yohana Gonçalves Bonfim¹

Orientação: Prof. Dr. Evanir Pavloski

Introdução

O Conto da Aia (1985) e *Os Testamentos* (2019) são narrativas distópicas que figuram o mesmo universo ficcional: a República de Gilead. O Estado totalitário e opressor figurado nos romances embasa as suas ações no discurso bíblico, assim, os direitos dos cidadãos e, principalmente das mulheres, são retirados. Uma das justificativas é a passagem bíblica em Gênesis sobre a criação da humanidade: “— Mas não tolerarei que uma mulher ensine, nem que usurpe a autoridade do homem, apenas que se mantenha em silêncio”. “Pois primeiro Deus criou Adão, depois Eva [...]” (ATWOOD, 2019, p. 205). A mulher é, portanto, vista como inferior. Dentre os direitos civis e políticos retirados podemos destacar a possibilidade de exercer suas profissões, a adquirir bens e a prática da leitura.

Em *O Conto da Aia* a narradora é Offred. Na organização social distópica ela é forçada a exercer a função de Aia, ou seja, tem seu corpo utilizado para fins reprodutivos. Tal aspecto é justificado pelo regime devido à baixa taxa de natalidade, como também, por meio da passagem bíblica sobre Raquel e Jacob. De acordo com a história, Raquel, que não poderia ter filhos, pede para que seu marido tenha relações com a sua serva: “Eis aqui a minha serva, Bilha; Entra nela para que tenha filhos sobre os meus joelhos, e eu, assim, receba filhos por ela” (ATWOOD, 2017, p. 3). Assim, Offred é praticamente vista como uma não-pessoa, pois para a sociedade gileadeana a sua importância está restrita à capacidade

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: yohanabonfim@gmail.com



reprodutora. A personagem é separada de sua família e sequer pode utilizar seu próprio nome, visto que Offred é composto pelo prefixo “of” (de, em inglês) seguido do nome do Comandante ao qual está exercendo a função de Aia. Características que denotam o apagamento da individualidade e controle exercido pelo Estado totalitário.

Para se tornar uma Aia, Offred passou por um treinamento coordenado pelas Tias, dentre elas podemos citar Tia Lydia. Ela era uma das responsáveis por aplicar castigos físicos, bem como pela manipulação psicológica por meio do discurso. Assim, no primeiro romance, conhecemos Tia Lydia pelo ponto de vista da protagonista-narradora Offred. De acordo com Malak (2001), a personagem “[...] funciona, ironicamente, como porta-voz do antifeminismo; ela exorta as aias a renunciarem a si mesmas e se tornarem não-pessoas” (MALAK, 2001, p. 6, tradução nossa).

No entanto, em *Os Testamentos* o foco narrativo está centrado no relato de três personagens: Tia Lydia, Agnes e Daisy. Dentre elas, Tia Lydia é a única que viveu na sociedade anterior ao estabelecimento da República de Gilead no poder. Assim, ao narrar sua própria história, podemos compreender como a personagem também foi e é uma vítima do Estado totalitário, pois também teve seus direitos retirados e passou por um treinamento tão rígido quanto o das Aias.

Dessa forma, o foco narrativo em primeira pessoa e a mudança de pontos de vista sobre uma mesma sociedade, nos permite entender melhor como o regime atinge personagens que estão em uma hierarquia diferente na dinâmica de poder instaurada. Assim, apesar de possuírem atribuições distintas e um grau de importância e influência diferentes, tanto Offred quanto Tia Lydia são vítimas na sociedade opressora a qual estão inseridas. Elas são privadas de liberdade, têm seus corpos limitados a se vestir e a agir de acordo com o papel que devem desempenhar socialmente e dispõem de suas memórias e seu relato como formas de resistência e afirmação de sua individualidade.

A pesquisa objetiva, portanto, analisar como as diferentes formas de controle do Estado totalitário influenciam para a dominação e/ ou possibilidade de afirmação da individualidade das personagens Offred e Tia Lydia. Portanto, ao contrastar suas trajetórias visamos também compreender melhor os papéis sociais que desempenham e o funcionamento da própria estrutura social distópica.



Revisão de Literatura

O termo utopia foi utilizado pela primeira vez por Thomas More em 1516. O neologismo criado pelo autor designa tanto o título da obra quanto o nome da ilha figurada nela. A ilha de utopia pode ser considerada como uma sociedade modelar, visto que problemas comuns no universo empírico, como, por exemplo, a fome e o apego a bens materiais são inexistentes nesse local. A tensão citada entre o neologismo lexical (*utopia*) e o de sua derivação (*eutopia*) nunca cessam, isto porque, em Inglês, as palavras possuem a mesma pronúncia. Dessa forma, o vocábulo inventado pelo autor designa tanto “o caráter de irrealdade e a descrição da felicidade do Estado modelo” (TROUSSON, 2005, p. 125).

Com a publicação da obra de More, houve a formalização de um novo gênero, a Literatura utópica. Contudo, muito antes da conceitualização do termo utopia, já haviam escritos que abordavam a temática do pensamento utópico. A título de exemplo, podemos citar a narrativa utópica *A Cidade das Damas* (1405), escrita pela poetisa e filósofa italiana Cristine de Pizan mais de um século antes da publicação da obra do diplomata inglês.

As narrativas enquadradas no gênero utópico visam à idealização de uma realidade alternativa em contraposição a realidade existente. Portanto, estes escritos podem promover reflexões socioculturais consistentes e funcionar como importantes meios de veiculação de críticas acerca do universo empírico.

A partir do século XVIII, o idílio utópico adquire contornos mais sombrios por meio da utopia satírica. Esta nova vertente do gênero utópico não atribui tanta relevância para aspectos como a viagem ou inovações na descrição do estado - modelo em comparação ao universo empírico. Para Lyman Tower Sargent (1975), a utopia satírica tem a ridicularização como o foco principal e, de acordo com o autor, tal aspecto a diferenciaria da eutopia (utopia com características emancipatórias) e da distopia. Sargent considera que se a obra tem a sátira como foco secundário ou terciário na descrição de um bom ou mau lugar, ela deve ser categorizada ou como uma utopia ou como uma distopia.

No século XVIII, o pensamento conservador e o ceticismo em relação a possibilidade do alcance de melhores condições sociais também foram responsáveis pelo nascimento da antiutopia. Para Fátima Vieira (2010) escritos antiutópicos compartilham das mesmas estratégias e artifícios narrativos comumente presentes em utopias literárias, mas, apontam



em uma direção oposta, pois, tem como principal característica a crítica ao idealismo utópico e aos perigos por trás da suposta perfeição dos idílios utópicos.

O teórico Darko Suvin (1998) em sua definição de antiutopia, rejeita a utilização do termo como um sinônimo de distopia e a difere deste. O autor considera a antiutopia como um tipo específico de distopia em que há a figuração de uma utopia falsa e, portanto, a presença da crítica a discursos utópicos que clamam por mudanças e novas formas de organização social. Na distopia simples, por conseguinte, o foco principal está na extrapolação de aspectos considerados como negativos no universo empírico. Tal perspectiva está de acordo com a definição do gênero proposta por Leomir Cardoso Hilário (2013) que o considera como um “aviso de incêndio”. Para o autor, distopias buscam “soar o alarme que consiste em avisar que se as forças opressoras que compõem o presente continuarem vencendo, nosso futuro se direcionará à catástrofe e barbárie” (HILÁRIO, 2013, p. 207).

Em *O Conto da Aia e Os Testamentos*, por exemplo, Margaret Atwood (2017) afirmou que sua obra é baseada em vários dos acontecimentos ocorridos ao longo do curso histórico, dentre os quais podemos citar a escravidão, o nazismo e a ditadura na Argentina. O Estado totalitário figurado nas obras dispõe de diferentes meios de controle, seja de ordem discursiva, como por exemplo, o discurso religioso ou por meio de práticas que manifestam a violência física, como por exemplo, os Salvamentos. Assim, é importante fazermos algumas considerações sobre o discurso e a sua importância na imposição do controle.

O Círculo de Bakhtin nomeou de dialogismo a colisão, interação e diálogo entre signos. O termo foi um dos mais utilizados pelo grupo para descrever os embates das diferentes vozes do discurso na vida e nas trocas simbólicas. Para Bakhtin (1997) o princípio dialógico é característico da linguagem, pois a constitui e está intrínseco a ela.

O dialogismo pode estar presente em uma diversidade de gêneros, inclusive, os literários como, por exemplo, o romance. Para Bakhtin (1997), o dialogismo é manifestado no romance quando há um embate de diferentes vozes sociais. Todo enunciado é dialógico e é por meio deles que podemos perceber uma orientação interna que é atravessada pelo



discurso do outro. Assim, o enunciador ao formular seu discurso considera o discurso alheio.

Nas obras *O Conto da Aia* e *Os Testamentos*, por exemplo, Offred e Tia Lydia têm ciência do discurso dominante e do contexto ao qual estão inseridas, ou seja, a casta a qual pertencem e a de outras personagens. Tal conhecimento molda a postura de ambas e condiciona suas interlocuções. Para Bakhtin, não há discurso completamente isento de tais relações. De acordo com o autor “nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 318).

Assim, o processo dialógico tem dois aspectos: a interação entre enunciador e enunciatário e a intertextualidade no interior do discurso. Nas relações dialógicas entre os discursos podemos perceber as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas em determinada comunidade/contexto de enunciação.

Em síntese, os discursos nunca são completamente isentos de influências, seja pela alteridade, por contaminações de enunciados anteriores, seja pelo meio social que o circunda. Eles se constituem, assim, como um embate de muitas vozes. Nesse embate, há um jogo em ação entre as vozes do poder. Bakhtin nomeia tal aspecto como a existência de diferentes forças, portanto, há as forças centrípetas e as forças centrífugas.

De acordo com Bakhtin (2002), as forças centrípetas têm como principal característica a centralização linguística da realidade. Dessa forma, há uma monologização do discurso que visa determinar uma única verdade sobre a realidade e desqualificar a tentativa de refutá-lo. Portanto, é o direcionamento do discurso, ou seja, a imposição dele como uma verdade absoluta.

Ao lado das forças centrípetas também atuam as forças centrífugas; as quais agem em um movimento de descentralização e atravessam a unificação imposta pelas forças centrípetas. Segundo Fiorin (2011) elas visam erodir os discursos monologizadores por meio da derrisão. Como afirma Bakhtin em *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (1975), elas não atuam de maneira isolada, pois circulam de forma ininterrupta.



Compreendemos assim que em qualquer contexto social, os discursos que circulam são influenciados e estão em interação com a noção de poder.

Dessa forma, a teoria bakhtiniana, principalmente os conceitos de relações dialógicas e a atuação de forças no discurso, são importantes para compreendermos a estrutura social distópica figurada nos romances de Atwood. Em Gilead, a natureza patriarcal e machista é arquitetada sob fundamentação do discurso religioso. Ele pode ser considerado como uma força centrípeta que permeia e regula o comportamento dos indivíduos nessa sociedade. O regime manipula escritos bíblicos a seu favor. Em vista disso, a Bíblia é uma espécie de Constituição, ou seja, é entendida como uma voz de autoridade e como uma verdade absoluta.

O discurso religioso legitima a prática da violência por meio do regime e a sua reprodução e perpetuação por parte dos cidadãos. Como apontado por Fiorin (2011), a submissão do discurso ao âmbito do poder não está restrita a esfera do Estado, mas em todas as relações, portanto, mesmo no dia a dia há a atuação do poder no caráter discursivo. Assim, consideramos importante o conceito de dispositivo elaborado por Michel Foucault.

Em *Microfísica do Poder*, o filósofo explica o conceito da seguinte forma: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas [...] Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (FOUCAULT, 2011, p. 216). Para Foucault (2011), o dispositivo dispõe de uma constituição heterogênea, portanto, é formado por elementos distintos, sejam de ordem discursiva ou não. O dispositivo pode ser considerado como uma rede de relações entre tais dispositivos. O filósofo afirma ainda que o dispositivo é “[...] como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência.” (FOUCAULT, 2011, p. 217). São estratégias que fazem com que o poder funcione em um contexto histórico específico.

O dispositivo tem a finalidade de ordenar de forma eficiente as relações entre os indivíduos e a sua realidade social. Assim, tais práticas podem fazer de sujeitos seus objetos, pois atuam como um nó e constituem, portanto, relações entre o saber (o dito) e o poder (não dito) que ocasionam uma operação de subjetivação.



As relações entre poder e saber são importantes para a constituição e funcionamento do dispositivo. O poder é considerado por Foucault como algo plural. O saber, por sua vez, também pode ter tal caráter, visto que há saberes de origens distintas: filosóficos, científicos, etc. Os dois conceitos não são concebidos como opostos, pois o autor Michel Foucault afirma que eles trabalham de maneira imbricada.

O saber, portanto, nunca é neutro, pois está em essência conectado de maneira funcional ao poder. Desse modo, “[...] o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação.” (REVEL, 2005, p. 78). Tal aspecto dispõe de caráter bilateral, pois o saber origina novas formas de poder e as relações de poder são constituídas a partir de saberes. A partir da atuação de poder e saber, surgem as subjetividades. O processo de subjetivação pode ser compreendido como “a fábrica do sujeito que saberes e poderes colocam em movimento dobrando a sua resistência, disciplinando a força, normalizando o excesso de vida” (CHIGNOLA, 2014, p. 9).

Considerações finais

A pesquisa ainda está em andamento. Até o momento, as análises apontam que o discurso religioso é um dos principais meios de controle e que pode atuar como uma força centrípeta, pois é considerado como uma voz de autoridade que legitima a prática da violência e a perseguição de indivíduos que não se encaixam nos padrões de comportamento impostos.

Referências

ATWOOD, M. **Margaret Atwood on what The Handmaid's Tale means in the age of Trump**. The New York Times, 10 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/03/10/books/review/margaret-atwood-handmaids-tale-age-of-trump.html>> Acesso em: 04 ago. 2021

ATWOOD, M. **O Conto da Aia**. Tradução Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ATWOOD, M. **Os Testamentos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.



BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: Editora: UNESP e HUCITEC, 2002.

CHIGNOLA, S. **Sobre o dispositivo**: Foucault, Agamben, Deleuze. In: Cadernos IHU ideias, v. 12, n.214, 1- 25, 2014.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011

HILÁRIO, L. C. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013.

MALAK, A. Atwood in the Dystopian Tradition. In: BLOOM, Harold (org.). **Bloom's Guides**: The Handmaid's Tale. New York: Bloom's Literary Criticism, 2003, p. 85-88.

PIZAN, C. **A Cidade das Damas**. Tradução de Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne. Florianópolis: Mulheres, 2012.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

SARGENT, L. T. Utopia: the problem of definition. **Extrapolation**, v. 16, n. 2, p. 137-148, mai. 1975.

SUVIN, D. Utopianism from orientation to agency: what are we intellectuals under post Fordism to do? **Utopian studies**, v. 9, n. 2, p. 162-190, 1998.

TROUSSON, R. Utopia e Utopismo. Tradução de Ana Cláudia Romano Ribeiro. **Revista Morus – Utopia e Renascimento**, Campinas, v. 2, p. 123-135, 2005.

VIEIRA, F. The concept of utopia. In: CLAEYS, Gregory. (Ed.). **The cambridge companion to utopian literature**. New York: Cambridge University Press, 2010, p. 3-27.