



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES



VOZES PERIFÉRICAS

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

Jhony Skeika (org.)

Realização



Apoio





SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

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: (7: 2023, Ponta Grossa-PR);
Cadernos de resumos expandidos do VII Seminário de Teses e Dissertações: Vozes Periféricas, 13 e 14 de dezembro de 2023. Jhony Skeika. (Org.). Brasília: CAPES; Ponta Grossa: UEPG/PROPESP/PPGEL, 2023.

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

1. Formação acadêmica – estudos da linguagem. 2. Produção acadêmica – pós-graduação. 3. Formação - pesquisador. 4. Vozes periféricas. I. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. II. Skeika, Jhony (Org.). III. T.

CDD: 800



VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

COMISSÃO ORGANIZADORA DO SETEDI 2022

Clóris Porto Torquato
Debora Ferreira Pinto
Felipe Kalinoski Ribas
Fernanda de Fátima Geremias
Gisele de Fátima do Prado
Rodrigo Gonçalves Sobrinho

COMITÊ CIENTÍFICO

Linha de pesquisa: Estudos Literários

Daniel de Oliveira Gomes
Eunice de Moraes
Evanir Pavloski
Jane Kelly de Oliveira
Keli Cristina Pacheco
Marly Catarina Soares
Naira de Almeida Nascimento
Rosana Apolonia Harmuch
Silvana Oliveira

Linha de pesquisa: Estudos Linguísticos

Clóris Porto Torquato
Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga
Lucimar Araújo Braga
Márcia Cristina do Carmo
Marcos Barbosa Carreira
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Paulo Fachin
Rúbia Carla da Silva
Sebastião Lourenço dos Santos
Valeska Gracioso Carlos

COMISSÃO DISCENTE

Adriele Karla Artusi Leonor
Ana Flávia Kulcheski
Anabelli Hortiz de Almeida
Andrya Taynara L. dos Santos
Beatriz Fernandes F. Portela
Brenda Soares Rezende



VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

Cesar Paulo da Silva
Débora Ferreira Pinto
Emanuelle Correa Wrege
Emely Andrieli Gonçalves Sloniak
Everson Leskiu
Felipe Kalinoski Ribas
Fernanda Burgath
Fernanda de Fátima Geremias
Francielly da Rosa
Giovana Baruffi Franco
Giovanni Capote
Gisele de Fatima Do Prado
Izabely da Cruz Bicudo
Larissa Natalia Silva
Ligia Priscila Moreira
Lucas Dams Bertoli
Maria Fernanda R. Soares

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

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

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 entre discentes e docentes, pesquisadores dos Estudos da Linguagem, a fim de trocar experiências 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 estudantes, em processo de escrita de dissertação e de tese, impacta positivamente no processo de formação acadêmica desses/as pesquisadores/as.

Pensando nisso, o evento reunirá professoras/es comprometidas/os com a pesquisa acadêmica e 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 pós-graduandos/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 13 anos de existência deste Programa de Pós-graduação, inicialmente chamado de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (2010). Além de criar espaços de discussão da teoria e da prática na área dos Estudos da Linguagem, O SETEDI 2023 também propõe que os/as professores/as e alunos/as da UEPG e das instituições parceiras dialoguem com a comunidade externa, principalmente,



VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

pesquisadores/as internacionais e 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, por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão.

O evento é aberto para que estudantes da graduação participem como ouvintes e possam refletir sobre 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 futura.

A COMISSÃO ORGANIZADORA



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

SUMÁRIO

CARTA À RAINHA LOUCA: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA FICÇÃO E DA HISTÓRIA Adriele Karla Artusi Leonor(UEPG).....	9
O FEMININO E A ANCESTRALIDADE EM EU, TITUBA, BRUXA NEGRA DE SALEM Beatriz Fernandes Ferreira Portela (UEPG)	14
CORPO MENSTRUANTE EM EXÍLIO E A REPRESENTAÇÃO POÉTICA DA MENSTRUÇÃO EM “A MENSTRUÇÃO DE VALTER HUGO MÃE”, DE CARLA DIACOV Fernanda Burgath	19
AS LÍNGUAS FALARÃO AS INTERPRETAÇÕES DAS LINGUAGENS DA TERRA Ingrid Ribeiro Olanda Bonifacio(UEPG).....	22
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA: LETRAMENTOS OBRIGATÓRIOS E ESPERADOS Larissa de Medeiros.....	28
JÚLIA LOPES DE ALMEIDA E A CONFIGURAÇÃO DE TEMAS FEMININOS EM ÂNSIA ETERNA Larissa Natalia Silva	39
DIVERGÊNCIA E REPRESENTAÇÃO: A PÍCARA FEMININA n’O SANTO E A PORCA (1959), DE ARIANO SUASSUNA Leonardo Sinckiewicz Carrera Guisantes	45
A ESCRITA DE DIÁRIO EM A HORA DA ESTRELA Mônica Alves da Silva.....	53
A PROVA PARANÁ E O ESPAÇO ATRIBUÍDO PARA A LITERATURA Priscila Vaz Mendes Carneiro	62
DE INTERPRETADO À INTÉRPRETE: A ESCUTA DO SUJEITO NO PROCESSO DE REESCRITA TEXTUAL Silmara de Paula Araújo	70



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

CARTA À RAINHA LOUCA: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA FICÇÃO E DA HISTÓRIA

Adriele Karla Artusi Leonor(UEPG)¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Eunice de Moraes(UEPG)

Introdução

O presente trabalho busca construir uma análise da obra *Carta à Rainha Louca* (2019), de Maria Valéria Rezende, através dos parâmetros que norteiam a ficção e a história e como isso ocorre dentro desta narrativa contemporânea.

A obra conta a história de uma moça chamada Isabel de Santas Virgens, que vai parar em um convento com sua irmã Blandina devido ao fato de que Blandina, sua irmã de criação que perdeu sua virgindade sem ter se casado e estava grávida de um charlatão, chamado de Diego de Távora. Isabel já era uma moça porém não tinha se casado e nem noivado. Elas foram criadas juntas em uma fazenda, então estavam sempre juntas. O fato delas não terem noivado ou se casado, fazia com que elas fossem consideradas "mulheres sobrantes" na sociedade e por isso foram levadas para um convento. Sua irmã Blandina teve seu bebê que acabou sendo roubado, ao longo da narrativa ela vem a falecer e deixa uma pequena herança para sua irmã Isabel.

Como os conventos eram baseados e mantidos financeiramente pelos familiares das moças, Isabel ofereceu uma pequena parte de sua herança para sair do convento. Ao sair do convento, Isabel assume a identidade de Joaquim, pois ela se vestia de homem para ter mais

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) . E-mail: <adrikarlaleo@gmail.com>.



liberdade e não ser perseguida. E, assim foi, viajou por alguns lugares até que chegou em um vilarejo, onde se sentiu mais à vontade, sendo assim liberta da obrigação de estar se vestindo de homem, pois era um lugar menos povoado.

Dessa forma, muitas mulheres marginalizadas pela sociedade daquela época foram se aproximando de Isabel, e até solicitando abrigo onde Isabel estava abrigada. Mulheres essas que não tinham se casado, mães solteiras, grávidas, resumindo as mulheres sobrantes, elas queriam ficar ali sem ter que ir para o convento e viver de forma restrita e enclausuradas. E assim Isabel deu vida a uma comunidade de mulheres sobrantes, mas ao se descuidar de sua feminilidade ao sair pelo entorno do vilarejo menstruada foi possível perceber por capatazes da igreja que ela não era um homem e sim uma mulher, e o fato de estar escondendo seu gênero feminino pelas vestes masculinas fez com que ela fosse presa e foi acusada de formar um convento clandestino.

Enquanto a presa escreve a carta para a Rainha Maria I, pedindo sua redenção, a carta é escrita ao longo dos anos enquanto estava presa, e ela não consegue entregar para a rainha porque a carta é perdida ao longo da viagem para sua suposta entrega.

E é através dos parâmetros que dá ficção e da história que iremos analisar tal obra, os principais parâmetros da ficção como a projeção ficcional, os personagens ficcionais, que deixam a narrativa mais ficcional e também tem os parâmetros da história, como a memória, a historicidade presente na obra e na escrita, nomes e espaços históricos, e o esquecimento. E também analisaremos o contemporâneo, que são as quebras de paradigmas sociais, e libertação de vozes silenciadas na história.

Objetivos

O objetivo principal é analisar a parte ficcional e a historicidade presentes na obra, para nos levar a uma maior compreensão da narrativa e como a autora enlaça ficção com a história, através de acontecimentos e comportamentos sociais históricos vivenciados por personagens ficcionais.

Tendo em vista que as relações entre ficção e história estão muito bem amarradas na obra, pois ao mesmo tempo que é falado de um lugar que realmente existiu com Isabel das Santas Virgens na Bahia, acontece a criação da personagem de mesmo nome que existe



apenas na ficção. As relações vão se amarrando e nortando a narração. E essas amarras vão criando conexões entre o ficcional e o histórico que será analisado.

Porque essas relações trazem sentido, lógica e emoção à narrativa. Como a questão do silenciamento feminino que aparece através da indignação da personagem Isabel que não sucumbe a esse silenciamento e mostra sua voz através da escrita, onde faz seus relatos de indignação na carta para a rainha Maria I.

Metodologia

Para que possamos embasar a análise das amarrações entre ficção e história utilizaremos um aporte teórico consistente que nos explique o que é ficcional e qual o seu limite, ou seja até onde vai o ficcional e até onde vai a historicidade com o artigo da professora doutora Naira Nascimento, *"Carta à Rainha louca" e "Quarenta dias" tempos históricos em processo de refração* (2020), que nos explica a refração do tempo que ocorre nos tempos históricos presente na obra de Maria Valéria Rezende. Iremos utilizar autores que também nos expliquem alguns acontecimentos históricos que estão presentes na narrativa permeando a ficção, como o caso do silenciamento feminino que realmente ocorreu na história e ocorre até, a autora Michelle Perrot em sua obra *"As mulheres ou os silêncios da história"* (1992) nos mostra que isso é procedimento do patriarcado para invalidar as mulheres, dando assim poder total aos homens por isso os homens eram detentores do poder de fala e de escrita, antigamente apenas os homens poderiam escrever documentos oficiais como as cartas por exemplo. E a personagem Isabel vem e rompe com isso, sendo uma mulher do século XVIII que escreve uma carta para a autoridade maior, Rainha Maria I, e como se isso não bastasse ela solta sua voz na carta denunciando as artimanhas e crueldades feitas pelo patriarcado naquela época e que era naturalizado, principalmente pela igreja. A autora Simone de Beauvoir em sua obra *"A mulher e o espaço que lhe cabe, em Segundo Sexo"* (1970) nos mostra como funciona a opressão masculina em cima das mulheres e os lugares que são estritamente impostos e reservados para as mulheres. Ela trás a explicação do porque essa opressão, desde os parâmetros biológicos que regem as mulheres, e isso vai nos ajudar a compreender porque Isabel foi presa pelo simples fato de estar menstruada, e porque ela e sua irmã Blandina ficaram em um convento naquela época, porque mulheres que não casavam não serviam para



estarem vivendo em sociedade, O que não é apenas algo histórico mas sim uma construção social daquela época e que mesmo atualmente permeia a nossa sociedade, uma coisa chamada: patriarcado. Também utilizaremos alguns autores que vão nos auxiliar na análise dos componentes que integraram a historicidade, como a memória da individual e coletiva da personagem principal, a Isabel. A personagem embora ficcional utiliza de sua memória coletiva e individual para trazer a história e os acontecimentos históricos presentes na história do Brasil, para dentro da narrativa e esse procedimento é importantíssimos ser analisado pois é através dele que surge as amarras da história que daí vai se encontrar com as amarras do ficcional. O autor Maurice Halbwachs em seu texto *A memória coletiva*.(2004) nos explica sobre o que é e como a memória coletiva, já o autor Paul Ricoeur em seu texto *A memória, a história, o esquecimento*. (2007) vai nos ajudar a compreender a relação entre memória, história e esquecimento porque o esquecimento também é um processo que faz parte da história. Esses seriam algumas de referências do aporte teórico que irá compor essa análise.

Considerações Finais

Entendemos que é de grande importância realizar a análise das amarras entre ficção e história não somente para obtermos uma análise literária, mas também para compreendermos alguns fenômenos sociais, ou seja compreendermos a sociedade.

Através da compreensão da historicidade presente na obra onde aparece as denúncias de um personagem feminina podemos compreender os direitos da mulher, como o direito que hoje é nos dado de poder escrever documentos oficiais, e não só isso mas o direito à independência. E a autora traz a historicidade triste que ocorria naquela época através de um empoderamento atual que a literatura contemporânea permite.

Referências

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

ESTEVES, A. R. Literatura, história e memória. Assis, Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006 (Texto de Livre Docência).

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.



NASCIMENTO, N. A. “Carta à Rainha louca” e “Quarenta dias” tempos históricos em processo de refração. In: MORAIS, E. **Leituras de ficção histórica**: literatura, cinema, identidades. Ponta Grossa: Texto e contexto, 2020.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1992).

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

RAGO, M. Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos. Verve, **Revista do NUSOL**, PUC-SP, n. 6, 2004.

REZENDE, M. V. **Carta à Rainha Louca**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019^a.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 2007.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

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



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

O FEMININO E A ANCESTRALIDADE EM *EU, TITUBA, BRUXA NEGRA DE SALEM*

Beatriz Fernandes Ferreira Portela (UEPG)¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Eunice de Moraes (UEPG)

Introdução

No romance *Eu, Tituba, bruxa negra de Salem*, Maryse Condé dá voz à Tituba, uma mulher negra escravizada, do século XVII, uma das primeiras julgadas durante a histeria coletiva da caça às bruxas ocorrida na cidade de Salem, Massachusetts. Todo esse acontecido tem ligação direta com Tituba, há registros de sua existência somente durante o período em que a mesma esteve em Salem, portanto há controvérsias sobre sua origem, principalmente se ela veio da América do norte ou do continente africano.

Segundo alguns documentos históricos² do julgamento de Salem, o que se sabe é que Tituba foi uma mulher que viveu durante os anos 1692 e 1693 na cidade de Salem, escravizada por um reverendo Samuel Parris. Após a filha e sobrinha de Parris adoecerem, Tituba foi apontada como praticante de bruxaria não só pela família Parris, mas por uma sociedade machista, patriarcal e escravocrata, que atuava a partir de conceitos fundamentalistas do Puritanismo.

Os documentos sobre o julgamento trazem descrições de Tituba que não elucidam muito sobre sua história. Sua origem e identidade são baseadas mais em suposições do que em registros oficiais, o informativo mais completo são ainda os depoimentos nos quais ela

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <bea.ports@gmail.com>.

² Esses documentos podem ser encontrados no site da Universidade Federal de Virginia (<https://salem.lib.virginia.edu/home.html>), o fato é que sobre Tituba, há somente esses registros históricos oficiais.



admite a existência da bruxaria, descrevendo um maligno que agia de acordo com o que os puritanos acreditavam, além de detalhar sobre o tal pacto com o mal, Tituba também denuncia as duas outras mulheres que foram acusadas com ela: Sarah Good e Sarah Osborne, essa confissão de Tituba aconteceu depois que Samuel Parris a agride diversas vezes. Após a prisão de Tituba, sabe-se apenas que no final de 1663, ela foi vendida para um colonizador de Boston, além disso, não se há mais informações sobre ela. Abaixo há um trecho de Alyssa Barillari, que reflete sobre a identidade de Tituba, descrita nos documentos pela ótica puritana da sociedade da época.

But as scholars have recently pointed out, somewhere in the development of the Salem lore, Tituba's racial heritage has been transformed and confused-thus she appears in texts variously as "Negro," "half-breed," "colored," or "half-Indian, half-Negro." Assumptions about her origins range from the island of Barbados to Africa to Native American. This confusion necessarily complicates any understanding of the consequential and critical part traditionally assigned to Tituba; we must consider how racial stereotypes and presumptions have contributed to the varying amounts of blame she is forced to bear. (BARILLARI, 2001)

O episódio de Salem foi uma histeria coletiva, no qual boa parte da cidade foi consumida pelo fanatismo religioso, julgando e condenando principalmente mulheres que eles acreditavam ter algum pacto maligno com forças sobrenaturais, cerca de vinte e cinco mulheres foram mortas queimadas vivas ou enforcadas, e outras cento e cinquenta acusadas de bruxaria.

Os registros históricos de Tituba são vagos e pouco informativos, boa parte de tudo é descrito pelo olhar puritano e racista da época, sua voz é silenciada, seu lugar e subjulgado e diminuído. Maryse Condé vai além dos limites do que disseram que aconteceu com Tituba, e cria uma vivência para Tituba que vai além da sobrevivência, Condé cria uma história para Tituba, dá voz à sua ancestralidade, lhe dá uma vida e memórias antes e além de Salem.

Condé não faz parte do cânone literário, é por isso que seu movimento se dá como resistência quando Tituba toma esse lugar de protagonismo e representação positivada. Busca-se explorar essa resistência observando como Condé traz como a força e potência da personagem sua ancestralidade feminina, nas vozes de Man Yaya (curandeira que criou Tituba) e sua mãe, como a conexão com esse afeto a fortalece e a nutre.



Quando Condé coloca Tituba em primeira pessoa, ela evidencia a sua voz, quem fala por Tituba agora é ela mesma, não a toa “Eu, Tituba, Bruxa Negra de Salem”, a autora coloca Tituba como o sujeito de sua própria história. E como Grada Kilomba define:

Escrever, portanto, emerge como um ato político, [...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p. 28).

Objetivos

O objetivo deste trabalho é analisar como Maryse Condé cria uma narrativa de resistência para Tituba, tendo em vista que a autora delinea uma ancestralidade, um corpo e uma personalidade para uma figura histórica que teve pouca atenção tendo em vista seu papel em grande acontecimento. O enfoque maior de análise da narrativa será na construção cultural da personagem, o vínculo com seus saberes ancestrais, a construção da sua identidade e sua relação com o mundo ao seu redor, com ênfase no feminino, considerando que todo o episódio de “caça às bruxas” em Salem, afetou especialmente as mulheres.

Justificativa

Tituba não é a primeira e nem a única figura histórica racializada que tem poucos registros a respeito de sua história, não é coincidência, isso é resultado do racismo estrutural. É justamente indo na direção oposta que Maryse Condé e muitos outros autores resgatam e trazem as vozes silenciadas das pessoas que foram escravizadas, é uma forma de permanecer, de não se perder, de resistir.

É por isso a importância do livro, já no seu título podemos perceber a força desse movimento, “Eu, Tituba”, porque é sobre alguém, esse alguém que tem nome e tem história, Maryse Condé honra a sua existência de Tituba recriando sua vida e também os seus tormentos, para que Tituba continue a existir, que ela seja salva da injustiça do apagamento.

Além disso, todo o movimento de caça às bruxas por si só demonstra as consequências do fanatismo religioso que guiou a histeria coletiva acontecida em Salem, no romance de Condé, podemos evidenciar esses traços e observar como isso afetou especialmente corpos femininos, e isso não apenas na ficção.



Metodologia e referencial teórico

Para o desenvolvimento da pesquisa, será necessário um estudo dos registros históricos de quem foi Tituba e o que dizem os arquivos históricos sobre ela, é possível encontrar os documentos dos julgamentos de Salem que foram disponibilizados pela Universidade de Virgínia. Feito esse levantamento histórico, será feito um paralelo entre as informações oficiais e a narrativa de Condé, observando principalmente como se dá a apropriação biográfica dessa personagem no romance.

Além disso, analisaremos principalmente como Tituba se configura como uma personagem de resistência feminina e resistência negra diante da sociedade ficcionalizada na narrativa.

Busca-se observar a subalternização e a inferiorização das pessoas escravizadas em trechos da narrativa a partir da perspectiva de Cida Bento, em *O Pacto da Branquitude* (2022), e de Gayatri Spivak em *Pode o subalterno falar?* (2010) Para tratar de identidades, tomaremos como embasamento as reflexões de Franz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2008) e Grada Kilomba em *Memórias da plantação* (2019). Para o estudo da questão de gênero, os estudos de Lélia Gonzalez em *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020) e Angela Davis em *Mulheres, Raça e classe* (2016)

Por fim também enfatiza-se a importância de aprofundar o estudo sobre o tema da bruxaria, como ela se associa à figura feminina e passa a ser usada como artifício de criminalização e depreciação dos valores da mulher na sociedade, esse tema será explorado em *Mulheres e a caça as bruxas*, de Silvia Federeci (2019).

Considerações finais

Este trabalho busca observar a voz que Condé dá a Tituba, que experimentou em vida os conflitos de ser mulher, além de negra, escravizada e bruxa, e a autora do romance constrói uma história de resistência a partir da ancestralidade de Tituba fazendo-a permanecer.

Os estudos culturais e a teoria pós-colonial são de grande importância para a compreensão da obra, evidenciando processos de subalternidade por meio de uma personagem histórica que sendo considerada o outro, foi esquecida e resgatada depois de séculos através da ficção de Maryse Condé. Tituba representa as narrativas de milhares de



peessoas negras e escravizadas ao redor do mundo que foram historicamente silenciadas e esquecidas.

Referências

BARILLARI, Alyssa. **"Tituba" Salem Witch Trials Documentary Archive and Transcription Project**. University of Virginia, 2001. Disponível em: <https://salem.lib.virginia.edu/people/tituba.html>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CONDÉ, Maryse. **Eu, Tituba — Bruxa Negra de Salém**. Tradução de Natalia Borges Polessio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

CORPO MENSTRUANTE EM EXÍLIO E A REPRESENTAÇÃO POÉTICA DA MENSTRUÇÃO EM “A MENSTRUÇÃO DE VALTER HUGO MÃE”, DE CARLA DIACOV

Fernanda Burgath¹

Orientação: Prof. Dr. Daniel de Oliveira Gomes

Introdução

A menstruação é tema de interesse de estudos na área da saúde e da antropologia há algumas décadas, tendo sido considerada tabu por muito tempo no ocidente e ainda hoje para a maioria das culturas no oriente. Presente em discussões atreladas ao papel social e condição cultural da mulher, discussões sobre o tema menstruação têm-se apresentado crescentes nas artes visuais, servindo como ferramenta de empoderamento feminino e ocupação de seu próprio corpo por mulheres de diversos lugares do mundo, tanto no sentido individual quanto dentro da sociedade à qual pertence. Além disso, a representação da mulher como corpo cíclico, comparado à natureza, e o encorajamento na luta por condições que respeitem esta característica, têm marcado presença também dentro da literatura.

Podemos perceber como se deu, nos últimos séculos a construção simbólica do corpo nas palavras de Schmidt:

A constância do dualismo natureza/cultura e seus efeitos na concepção do corpo feminino são indissociados de interpretações das relações mulher/natureza, as quais ocupam um lugar central na imaginação da cultura ocidental. Na mitologia, nas artes visuais, nas doutrinas religiosas, nos tratados filosóficos, nas ciências médicas e sociais, na psicanálise, na literatura e nos meios midiáticos, o corpo feminino é sacralizado pela sua capacidade gerativa, exaltado pela beleza, repudiado pela impureza, erotizado pelo olhar masculino, controlado pelo aparato estatal, e explorado e aviltado pela violência de discursos e práticas que se disseminam no campo social. Tudo o que sabemos sobre o corpo feminino, no passado e no presente, existe na forma de representações e

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) . E-mail: <fergath@gmail.com>.



discursos, que são efeitos de mediações, nunca inocentes e nunca isentos de interpretações. Isso quer dizer que o significado cultural do corpo feminino não se reduz à referencialidade de um ser empírico de carne e osso, mas constitui um constructo simbólico, produzido e reproduzido na cultura e na sociedade ocidental ao longo dos tempos. (SCHIMIDT, 2016, p. 3).

Apresentação da pesquisa

A partir de breve pesquisa inicial para escrita deste projeto, verificou-se existirem, hoje, poucas discussões acadêmicas pertinentes sobre a condição cultural e social da representação da mulher a partir de suas condições cíclicas ligadas à menstruação na literatura de língua portuguesa. Igualmente escassas são as obras literárias contemporâneas escritas por mulheres que abordam o tema.

Esta pesquisa, ainda em seu início, propõe desenvolver uma dissertação de mestrado a fim de identificar a representação poética e cultural da menstruação no livro *A menstruação de Valter Hugo Mãe*, da poeta multiartista brasileira Carla Diacov, e tal discussão baseia-se em um apanhado histórico sobre o significado da menstruação através dos tempos e a suas representações artísticas no decorrer das últimas décadas, além de pensar a escrita poética da autora como representação da condição social e cultural da mulher a partir do tema do exílio na literatura.

Portanto, este estudo tem como objetivo preencher tanto uma lacuna de sistematização bibliográfica sobre a crescente presença do tema da menstruação não só como problemática, mas como conteúdo na representação literária da mulher, e discorrer sobre a sua potência como fenômeno dentro da arte, com sua importância resgatada a partir de saberes ancestrais de comunidades de diversas culturas e trazida para as artes como campo a ser pesquisado.

Sobre a poeta e a obra

Carla Diacov é uma poeta e multiartista brasileira, nascida em 1975, em São Bernardo do Campo, SP. A “Menstruação de Valter Hugo Mãe” é um livro de poemas escritos, de acordo com a autora, em entrevista dada em 2020 à Editora CEPE, a partir de suas pinturas feitas com sangue menstrual, estilo aquarela, em papel canson. Carla foi diretamente influenciada pela leitura dos livros de Mãe e suas personagens femininas. O livro foi publicado pela primeira



vez em 2017, em Portugal, pelo próprio Valter Hugo Mãe, por sua editora Casa Mãe. A edição brasileira foi publicada pela editora Macondo, de Juiz de Fora, MG, em 2020.

Partindo do primeiro poema do livro, a seguir, podemos ter uma ideia sobre seu estilo e conteúdo:

a vênus de willendorf tem a capacidade aberta e usada desde sempre especialistas dizem a vênus de willendorf era usada em ritos de fertilidade pequena usável era usada como amuleto era usada como objeto de limpeza abjeto introduzido na capacidade das vênus ordinárias era usada como peso de segurar porta aberta era usada para mexer alimentos ritualísticos era usada na fervura dos alimentos mais ordinários usada na terra era plantada antes dos alimentos usada bolota aromatizadora pingava-se óleo de casca de árvore ordinária na capacidade da vênus de willendorf que ficava ali ao uso do recinto a vênus de willendorf era usada dizem os especialistas usada como socador de ervas usada como amplificadora da pequenez das outras vênus todas ordinárias usada para amaciar carnes relações couros discussões pois basta olhar para a vênus de willendorf notável pequena usável hojendia os especialistas usam a vênus de willendorf em suas especialidades a vênus de willendorf jamais deixou de ser usada (DIACOV, 2020, p.9)

Referências

DIACOV, Carla. **A menstruação de Valter Hugo Mãe**. Juiz de Fora: Edições Macondo, 2020.

NANCY, J. L. La existencia exiliada. **Archipiélago**, [s. l.], n. 26-27, inverno de 1996, p. 34-40.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Para além do dualismo natureza/cultura: ficções do corpo feminino*. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.). **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016. p. 343-368. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/33480/21353>. Acesso: 10/10/2022.

SILVA, Alexander Meireles da. **A redenção de Lilith: o corpo feminino como estratégia transgressora na ficção de Octavia Butler**. Redisco. Vitória da Conquista, v. 1, n. 2, p. 7-15, 2012.

SAID, E. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução de Pedro Maia. São Paulo: Cia das Letras, 2003.



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

AS LÍNGUAS FALARÃO AS INTERPRETAÇÕES DAS LINGUAGENS DA TERRA

Ingrid Ribeiro Olanda Bonifacio(UEPG)¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga (UEPG)

Introdução

As diretrizes colonizatórias se pautavam na “reeducação” dos indígenas, a partir de seus escritos e crenças, alicerçadas na segregação socioespacial dos sujeitos dando nomes e particularidades a tudo que nós, pessoas indígenas, considerávamos Terra 2, 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. Algumas estratégias dos moldes educacionais coloniais foram efetivadas, podendo ser vistas na contemporaneidade, como a língua e algumas relações de linguagem socioespaciais. Porém, a Terra se comunica por uma força energética, que varia em forma de frequência, que chega a tudo que a compõe como Terra.

O presente trabalho propõe a análise historiográfica da tentativa de extermínio da linguagem da Terra e sua resistência, a partir da comunicação com os povos indígenas como frequência de energia. Ao comprovar a existência viva dessa linguagem, o estudo segue no viés da língua, mostrando como pode ser fundamental na disseminação da linguagem da Terra, trazendo consigo uma renovação das ciências da natureza e sua escrita, mostrando que

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) . E-mail: <3100122007012@uepg.br>.

² Não se referindo 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.



é necessário escrever o que a Terra comunica e não somente observá-la e descrever o que o homem³ quer ou precisa saber de seus 'ciclos'⁴.

A problemática segue no viés analítico e sensitivo da relação de comunicação do indígena com a Terra, que se sobrepõe e ao mesmo tempo se harmoniza nos espaços e contextos em que estão inseridos, ressaltando que essa é a encantaria⁵. Para isso, indígenas de diversos contextos socioespaciais e faixa etárias, mostrando seus espirais energéticos de comunicação, retomando a língua, apesar de invasora, como meio de proliferação dos signos dessa comunicação que é ciência (CAJETE, 2017) necessária para ressignificar as ciências da natureza como linguagem e sentido.

O objetivo geral 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.

A metodologia do estudo baseia-se nas retomadas⁶ e fenomenologia, que é a observação e representação da sociedade ressaltando as inúmeras existências, ideais e convivências e coloca pesquisador não somente como plateia, mas como componente do meio, tornando a pesquisa integrada para descrever distinções e particulares. Essa abordagem é necessária para descrever processos, individuais e coletivos, da existência de uma linguagem energética entre os indígenas e a Terra ou dos indígenas como Terra, em que a ancestralidade se afirma, reafirma e fortifica-se sobrepondo pilares do colonialismo e neocolonialismo, e espaços prefixados para a permanência ou brotamento indígena.

A temática dialoga diretamente com a linha de pesquisa, em todas as suas vertentes, e busca desmedir conceitos eurocentrados da linguagem e unir as ciências humanas com as ciências da natureza, evidenciando que não há recortes ao se tratar da Terra ou nos tratarmos como Terra.

³ Diferenciando da Terra, nomenclatura surgida a partir da 'sapiência' que dá noção de escala de controle.

⁴ Tratar as linguagens naturais como ciclos e pré-moldar suas estruturas como fixas, apesar de haver diferenciações específicas.

⁵ Jamais poder ser realmente explicada, apenas sentida e vivida, pois há sentimentos particulares de quem as vive e da Terra que a cria.

⁶ 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.



Linguagens da Terra

Os projetos coloniais e neocoloniais seguem as mesmas vertentes de dominação e tentam nos fazer acreditar que houve 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). Essas transições políticas e socioespaciais 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. Apesar de todas as mudanças introduzidas, como línguas, costumes, segregação socioespacial e imposição de uma “nova” ciência, os indígenas resistem, reexistem e renascem em todo o território nacional, o que mostra que há uma conexão além do externo que é energeticamente sentida e assimilada.

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.

O ensino, que foi base do planejamento colonizador, agora volta a ser terra⁷ para o cultivo e rebrotar de indígenas, indígenas esses em retomada⁸, sofrendo de Alzheimer Colonial⁹ (BONIFACIO, 2022), aldeados, desaldeados¹⁰ e os que ainda nascerão. A educação indígena é de matriz contra-colonial porque não se prende a áreas de conhecimento. É transdisciplinar, pois tudo que é Terra comunica-se entre si.

A pesquisa justifica-se como resistência social, decorre de estratégias de sobrevivência da linguagem da Terra e de sua interligação com os indígenas que sobrepõem todas as estruturas inventadas e introduzidas, de maneira política, com a reafirmação histórica dos

⁷ Solo, lar, universo.

⁸ Resgate de si. Comunicação com os seus. Rebrotar com raízes já fincadas.

⁹ Doença memorial, corporal decorrente aos embarços colonizatórios.

¹⁰ Conceito inventado para diferenciar os indígenas sem aldeias. Fora das estruturas catequistas.



“inexistentes” (ANTUNES, 2012). Além disso, fortifica a luta traçada por nós na tentativa de permanecer vivos e ter direito à vida, e em âmbito educacional, proporcionando aprendizagens de um indígena não fictício e existente, de saberes vivos.

Considerações finais

O estudo foi feito sobretudo em espaços que sofreram tentativas de colonizações onde o esquecimento e as opressões ainda resistem mesmo sem compreensão do porque resistem, mostrando a vigência do colonialismo nos âmbitos identitários, territoriais e educacionais, porém é perceptível que os processos de retomadas reaparessem de maneiras naturais sobrepondo e lutando contra as amarras coloniais.

O colonialismo não é apenas uma memória, mas sim uma guerra, conceitual e ideológica, 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 já estabelecidos ao enxergar-se de maneira autônoma na produção do conhecimento e construção dos sujeitos.

É 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 história 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

_____. **A idéia da fenomenologia**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1989.

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

BONIFACIO, Ingrid Ribeiro Olanda. **As identidades indígenas: reencarnando territórios de (re)existência no município de Fortaleza-CE**. 2022. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2022) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104686>>

CAJETE, Gregory. **Uma introdução à ciência indígena e suas leis naturais de interdependência**. Tradução: 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, 2021. <https://apiboficial.org/2021/08/25/10-mensagens-dos-povos-indigenas-do-brasil-para-o-mundo/>

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, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

CALLAI, H. C. **Educação geográfica para a formação cidadã**. Revista de Geografia Norte Grande, 70: 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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

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



KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak**. Organização de Sérgio Cohen. – 1ª. ed. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

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

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

QUIJANO, Anibal. 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

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**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo: 1975.

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



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

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

Larissa de Medeiros¹

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

Introdução

Formar-se professor de língua espanhola em uma universidade pública brasileira é um processo que leva 4 anos e espera-se do formando uma proficiência na língua, para além de conhecimentos em fatos históricos, econômicos, geográficos e literários da língua oficial de 21 países. Descrito deste modo simplista, não parece muito complexo formar-se como professor de língua espanhola no Brasil. Será?

De uma perspectiva socioeconômica, a resposta é, não. Não é simples lecionar língua espanhola (doravante LE) no Brasil. Um exemplo clássico é quando o docente leva para a sala de aula textos autênticos que expõem a realidade dos povos latinos americanos que sofrem com a desigualdade social. É preciso que o profissional esteja preparado para além das habilidades curriculares, pois os fatos históricos e políticos demandam uma atitude crítica e ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos.

Dessa forma, consciente da função mediadora do docente de LE, faz-se necessário buscar entender quais são os letramentos obrigatórios e esperados que o educador deverá adquirir durante o processo de formação inicial e interseccionar com a formação continuada.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) . E-mail: <larissademedeiros76@gmail.com>.



Sendo assim, no campo da razão, analisar os letramentos necessários para concluir a formação é como construir um plano cartesiano proposto por Descartes² (2023), ou seja partir das questões simples para as complexas, referindo-se como simples as habilidades curriculares que poderiam ser os letramentos obrigatórios e complexas todas as questões históricas, culturais e políticas vividas pelos povos latino-americanos, ou letramentos esperados.

Já para os letramentos esperados a complexidade da análise alcança outro patamar e podemos nos apoiar em Tardif (2014) que explica, que o mais importante é a relação do professor com os saberes e que a sistematização do processo de aprendizagem do professor é um dos fatores primordiais para consolidar o processo formativo.

Para tanto, com o intuito de estabelecer uma premissa para esta pesquisa, após reuniões de orientação, resolveu-se escrever um relato autobiográfico da pesquisadora, justificando a submissão do objeto de estudo deste projeto para o PPGEL, ou seja a formação de professores de LE, pois a pesquisadora pretende espelhar e espelhar-se sua prática com seus pares de profissão.

Logo, os objetivos desta dissertação é investigar, dissertar e refletir sobre a completude profissional do docente de LE que enfrenta e enfrentará um mercado de trabalho desafiador em tempos políticos, sociais e econômicos de incertezas.

Para a realização da escrita dissertativa optou-se por organizar em 4 capítulos, a saber: Capítulo I: O sonho e o caminho até a realização; Capítulo II: Metodologia e dados coletados; Capítulo III: Currículo formativo e as políticas linguísticas para a formação do docente de espanhol; Capítulo IV: A autoformação do docente de espanhol e por fim, as considerações inquietantes.

Por fim, para este trabalho pretende-se expor e discutir o corpus da pesquisa e resultados até o presente período.

Metodologia

² MOTTA, A.M., COLLAÇO, G.H., CATANEO, M.E., LEONEL, V. **Teoria do Conhecimento**. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/21828/1/fulltext.pdf> Acesso em 07 de novembro de 2023.



Propomos que a partir da análise de dissertações de mestrado exclusivamente de docentes de LE de diversas Universidades Públicas do Brasil, possamos investigar, dissertar e refletir sobre a completude profissional do docente de LE que enfrenta um mercado de trabalho desafiador em termos políticos, sociais e econômicos. A questão norteadora da pesquisa é como os docentes de LE expõem em suas dissertações a identidade política pedagógica?

Assim, a estratégia metodológica adotada baseia-se no método qualitativo ancorado na técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2011). Ressaltamos que, optou-se seguir as orientações em etapas da técnica propostas pelo autor. Essas etapas são organizadas em três fases: 1: pré-análise, 2: exploração do material e 3: tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Deste modo, na fase 1, buscamos dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Dissertações, que passam a integrar os corpus da pesquisa, ademais de selecionar dissertações do PPGE-UEPG, visto que estes são pares de profissão e em algum momento da formação fizeram intercâmbios de anseios, ideias e conhecimentos. As dissertações são do período compreendido entre 2017 e 2023, propositalmente escolhido por fazer parte do período da formação inicial da pesquisadora. Para definir as dissertações as palavras-chave usadas foram: professor, espanhol, formação, políticas.

Ao todo são 21 dissertações dispostas na tabela a seguir:

Instituição	Autor(a)	Título	Ano
UF Santa Maria	Azevedo, Cinara Leal	Competências de professores de espanhol língua estrangeira: uma investigação de crenças.	2017
Unesp	Almeida, Jessica Chagas de	Políticas linguísticas e formação de professores de línguas: atributos previstos para o professor de E/LE	2017
USP	Tadinei, Daniel Jacumosso	Atitudes, representações e políticas linguísticas: lugares que a	2017



VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

		língua ocupa no imaginário de paranaenses.	
UF Ouro Preto	Vieira, Naiara de Paiva	Performatividade, (des)colonialidade e políticas linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras	2017
UF da Paraíba	Ferreira, Daniella de Melo Vanderlei	O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas	2017
UFB	Assis, Josiane Ferraz de	"Eu caçadora de mim". O percurso de formação de uma professora de espanhol	2018
UFMG	Santos, Acassia dos Anjos	Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: Contribuições dos letramentos críticos	2018
UF Santa Maria	Silva, Angelise Fagundes da	Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor	2018
AMAN	Duarte, André Frangulis Costa	O conhecimento profissional dos docentes de espanhol da academia militar das agulhas negras	2018



VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

PUC-Rio de Janeiro	Miranda, Ana Karla Pereira de	A identidade do professor de espanhol: Um estudo com foco no estágio curricular	2019
UF Sergipe	Passos, Cristina Andrade dos Santos	Professores de espanhol em atuação: aspectos da identidade profissional docente na contemporaneidade	2019
U do Vale do Rios dos Sinos	Santos, Maristela Silva dos	O ensino da língua espanhola no Rio Grande do Sul: quais as perspectivas para o futuro?	2019
UF Sergipe	Loureiro, Valéria Jane Siqueira	O Espanhol em Sergipe: políticas declaradas, praticadas e percebidas	2019
UFB	Pontes, Camila Guimarães Santero	O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos	2019
UNB	Pereira Filho, Cesário Alvin	Um olhar transatlântico sobre o Espanhol e suas políticas linguísticas: dos discursos às práticas	2020
UFMG	Ruas, Mariana Ferreira	“O curso não forma a gente para ser professor”: representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras Espanhol de Minas	2021



VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

		Gerais: uma análise textualmente orientada dos Projetos Pedagógicos de curso	
PPGEL-UEPG	Alberti, Regiane de Fátima Siqueira.	A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa	2018
PPGEL-UEPG	Almeida, Leticia Camargo	Letramento racial crítico em ação na língua espanhola	2022
PPGEL-UEPG	Zapata, Laura Cardona.	Considerações dialetais para o desenho de uma unidade didática: o ensino de e/le em Medellín-Colômbia	2019
PPGEL-UEPG	Masgo, Victor. Ricardo Romero.	Crenças e atitudes linguísticas: A importância do conhecimento da variação linguística em espanhol como língua estrangeira (e/le) na formação docente	2019
PPGEL-UEPG	Almeida, Roseli Vaz de	As relações étnico-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008	2023



Tabela 1: Corpus da pesquisa³

Para a etapa dois, exploração do material, consideramos analisar as dissertações conforme as temáticas definidas em orientação, a fim de manter coerência e contribuir para a produção de textos reflexivos. Ainda orientados pela técnica de Bardin (2011), faremos por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais e representativas das características do conteúdo a análise. Assim, o texto das dissertações serão recortados em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente, as quais possibilitam as inferências. Por este processo inferencial, procura-se compreender o sentido da escrita dos docentes de LE e entender como se concretiza os letramentos obrigatórios e esperados em sua formação.

Finalmente na fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação espera-se encontrar que os manifestos contidos em cada dissertação possa compor em uníssono uma reflexão crítica sobre a formação do docente de LE.

Referencial teórico

O referencial teórico selecionado para dissertar sobre a formação docente é fundamentado primordialmente nos estudos de Tardif (2014), Leffa (2016), Imbernón (2010) e Freire (2001). Tais teóricos estão em consonância sobre a formação da identidade política pedagógica de professores, ou seja espera-se que o educador assuma um papel mediador e que reflita sobre sua prática constantemente dentro do espaço escolar.

Da mesma maneira, alinhamos nossos entendimentos com trabalhos das professoras doutoras Couto & Jovino (2013), Braga (2013, 2018) e Alvarez (2013, 2014, 2019), visto que todas produzem discursos relacionados com estudos na área de linguagem, educação e de formação crítica do docente de língua estrangeira. Além disso, de alguma forma, temos uma identificação com o modo de pensar e o agir profissional das supracitadas.

³ Todas as dissertações fazem parte do referencial teórico, para este trabalho considerou-se não relacionar nas referências por limitações de páginas e considerar espaço para a apresentação do referencial teórico e resultados serem mais relevantes para a discussão durante o evento SETEDI 2023.



Assim sendo, entendemos que a formação do docente de LE é um processo permanente de estruturação e como defende Alvarez (2013), é preciso que o profissional busque a melhoria pedagógica e assuma um compromisso social diante da sociedade. E mais, estamos em pleno acordo com Alvarez quando afirma que:

O desenvolvimento profissional de professores envolve as seguintes dimensões: desenvolvimento pedagógico; conhecimento e compreensão de si mesmo (auto-realização), desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores); desenvolvimento teórico (reflexão do professor sobre a sua prática docente). (ALVAREZ, 2013).

Cabe aqui ressaltar que as dimensões propostas pela autora alinhamos como os letramentos obrigatórios e esperados. Contudo, asseveramos que estamos cientes do quão complexo é investigar a formação docente e suas implicações políticas pedagógicas e em consonância com Braga que ratifica que:

Essa complexidade se deve em grande parte ao fato de que compreender as crenças que uma professora de E/LE manifesta sobre sua prática exige que discutamos inúmeras noções, como a de crenças, língua(gem), língua estrangeira e, por extensão, língua materna. (BRAGA, 2013).

É importante esclarecer que não temos a pretensão de construir uma rede com nexos perfeitos e imutáveis sobre a formação do professor de LE e sim perceber o quão significativo é o trabalho de profissionais críticos e reflexivos e como se reconhecem em sua escrita. Sendo assim, concordamos com Braga & Couto quando afirmam que:

Por vezes e entendendo os professores e professoras de línguas que somos, precisamos perceber que mais significativo que trabalhar com o ensino e a aprendizagem de um sistema simbólico representativo da linguagem, quiçá seja trabalhar com as diversidades e aplicabilidades dos códigos linguísticos em interação, como forma de ampliar os nossos horizontes culturais e sociais enquanto seres humanos. (BRAGA & COUTO, 2018)

Deste modo, podemos dizer que nos juntamos as autoras e pretendemos demonstrar nos resultados da pesquisa que um grupo de profissionais já estão aplicando na prática esta abordagem didática interacionista e diversificada.

Resultados



Tendo como norte os objetivos da pesquisa, cada capítulo da dissertação deverá apresentar um diálogo entre os estudos sobre a formação docente e os discursos dissertativos de professores da pós graduação.

Assim, a escrita do primeiro capítulo, em fase de revisão, parte do saber que a professora/pesquisadora quer ser e é um dos impulsionadores que motivaram a buscar a formação continuada no programa de pós graduação da UEPG.

Expor a nossa própria trajetória de vida, por vezes, é desconfortante e desopilante. Desconfortante porque não é um exercício simples revisitar feridas cicatrizadas. Entretanto, é uma escrita capaz de desopilar e expurgar os paradigmas que muitas vezes causam entraves no desenvolvimento profissional. Assim sendo, a breve descrição do caminho acadêmico serve como escusa e justificativa no interesse na formação docente, e não só, o que propomos na pesquisa, faz parte da experiência profissional, mesclada com as lutas pessoais como mulher que reconhece na educação o único caminho para a liberdade e na construção da identidade como profissional.

Para o segundo capítulo: Metodologia e dados coletados, a tessitura do texto final apresenta resultados satisfatórios relacionados a análises dos textos dissertativos dos professores pesquisadores. Assim como a escolha do método qualitativo respaldado pela técnica proposta por Bardin (2011) proporcionou as pesquisadoras a elaboração de um texto reflexivo e que suscitam questões relevantes para responder a hipótese norteadora da pesquisa - que é como os docentes de língua espanhola expõem em suas dissertações a identidade política pedagógica?

Para exemplificar e demonstrar como a técnica é eficaz para aplicação nesta pesquisa, trazemos a análise das dissertações de Zapata (2022) e Almeida (2022) que com seus discursos claros e objetivos dialogam com os teóricos e estudiosos da formação do docente de LE selecionados para a base teórica. As duas dissertações supracitadas, farão parte do capítulo três: Currículo formativo e as políticas linguísticas para a formação do docente de espanhol.

Zapata (2022), na introdução da sua dissertação expõe como o “[...] fato de que a influência e participação da Espanha e do Instituto Cervantes nas políticas e iniciativas para o



espanhol como língua estrangeira tanto na Colômbia quanto no mundo”, ainda é uma questão que preocupa as docentes de LE, ressaltamos que esta afirmativa pode ser corroborada pelas pesquisadoras Couto & Jovino supracitadas. A professora e egressa do PPGE-UEPG afirma que durante sua pesquisa, pôde comprovar tal influência nos livros didáticos e nas metodologias aplicadas em diferentes cursos de línguas que trabalhou.

Na dissertação de Almeida (2022), podemos comprovar que um sistema decolonial de ensino de língua espanhola não se encaixa apenas em uma teoria metodológica ou didática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, pois quando a docente conscientiza-se de que fazer parte do processo de formação crítica do estudante suscita a possibilidade para uma nova realidade social. Ou seja, aprender/ensinar LE transcende a aquisição das 4 habilidades básicas, porque também paira na esfera da percepção crítica, ética e da responsabilidade política com os povos originários e afrodescendentes das Américas.

Os posicionamentos que as pesquisadoras assumem no espaço educacional são imprescindíveis para compreender a dinâmica da completude do letramento político do docente de LE.

Considerações finais

Dessa maneira, defendemos que os resultados da pesquisa poderá expandir os conhecimentos e novos saberes, por consequência dar subsídios aos professores para aprimorarem suas práticas de ensino e aprendizagem.

Enquanto docentes de LE sentimos compelidas a nos posicionar como sujeitos que podemos entender as representações daquilo que somos e do que podemos nos tornar. Finalmente, ressaltamos que a pesquisa está na fase de leitura e análise das dissertações e acredita-se que o resultado da pesquisa poderá suscitar outros questionamentos relevantes para a formação continuada.

Referências

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.

ALVAREZ, M. L. O. Transformações necessárias na formação de professores de língua. **Revista Eletrônica do GEPPELE** - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol Departamento de Letras Estrangeiras – Universidade Federal do Ceará. Ano I, edição nº 01, vol. I, julho/novembro 2013.

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

BRAGA, L. A. **Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública no interior do Paraná e as políticas linguísticas**. 2013, 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, 2013.

BRAGA, L. A., COUTO, L. P. Ensino de Línguas Estrangeiras no Currículo da Educação Básica: Percorso e Percalços. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 7, nº1, p.125-145, 2018.

COUTO, L. P., JOVINO, I. S. MACIEL, D. T. E. Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades. **Eutomia**, Recife, 12 (1): 449-469, Jul./Dez. 2013

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira. Ensino e Aprendizagem. Pelotas, RS: Educat, 2016.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In. LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 335-355.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: 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

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

JÚLIA LOPES DE ALMEIDA E A CONFIGURAÇÃO DE TEMAS FEMININOS EM ÂNSIA ETERNA

Larissa Natalia Silva¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira²

Introdução

Este trabalho toma como objeto de estudo a coletânea de contos denominada Ânsia Eterna (2020), publicada em 1903 pela escritora Júlia Lopes de Almeida. Além da abordagem crítica proposta, devido ao apagamento histórico sofrido por tal escritora, fato comum entre mulheres que se dedicaram a tal ofício, que era considerado um trabalho masculino, será também realizado um estudo biográfico que permitirá conhecer mais a respeito da autora e de sua época.

Serão feitos estudos a respeito de gênero, para tratar de como esse apagamento acontece e quais são os seus motivos. Os estudos feministas também auxiliarão na questão de como as mulheres se relacionam com a literatura e como são retratadas como criadoras de arte literária. Estas pesquisas serão relacionadas com a vida e obra de Júlia Lopes de Almeida.

A respeito do texto literário em si, será feita uma análise para indicar com mais precisão o gênero narrativo ou a filiação teórico-temática à qual associar alguns dos contos, visto que há uma atmosfera sombria, de terror, com elementos grotescos em algumas das histórias, no entanto não desejamos forçar uma classificação que não condiz com aspectos de relevância

¹ Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestranda em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, larissa.natalia.s@gmail.com.

² Pós-doutorada em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro



na composição da autora. Para além disso, serão feitas as análises literárias completas de alguns textos, que ainda serão definidos.

Júlia Lopes de Almeida

Júlia Lopes de Almeida nasceu no Rio de Janeiro, em 24 de setembro de 1862, onde viveu parte de sua infância, até mudar-se para Campinas, quando tinha sete anos. É necessário dizer que ela fazia parte de um círculo socioeconômico privilegiado, o que contribuiu para que ela recebesse uma educação notável, pois era filha de Valentim José Silveira Lopes, doutor e professor, e de Antônia Adelina Lopes, musicista e pedagoga. Ao tratar deste tema na apresentação do livro *Ânsia Eterna* (2020), Cleide Lemos aponta que Júlia:

[...] estudou música e línguas estrangeiras e leu clássicos da literatura portuguesa, francesa e inglesa. Teve, ainda, convivência diária com a nata da intelectualidade da época, frequentadora assídua da casa dos pais, primeiro no Rio e depois em Campinas” (LE MOS, 2020, p. 7).

Conta-se, também nesta apresentação, que ela havia sido descoberta por seu pai escrevendo versos às escondidas quando tinha 19 anos, e que ele lhe havia delegado a tarefa de compor uma crônica para a *Gazeta de Campinas*. Portanto, apesar de temer a reação de seus familiares, a escritora foi apoiada e incentivada por seu pai. Mais tarde, ela utiliza-se da influência conquistada para trazer a debate muitos temas relacionados à questão feminina, feminista, e também ao abolicionismo:

Republicana, abolicionista e comprometida com a formação da sociedade, a escritora nunca se furtou de emitir opiniões próprias sobre temas candentes do momento, naquele e em outros periódicos. Sem panfletarismo e com a estratégia de aconselhar persuadindo, tentava incutir nos leitores a defesa da educação e do trabalho justo como meios de transformação da sociedade e requisitos do desenvolvimento nacional, o rechaço à escravidão e ao latifúndio, o combate à dupla moral com seus códigos diferenciados de conduta, a defesa da paz e, sobretudo, a necessidade de emancipação feminina. (LE MOS, 2020, p. 8).

Devido a isso, ela teve grande importância em sua época, ao tratar de temas tão importantes e ao mesmo tempo controversos, principalmente se tratando de opiniões omitidas por uma mulher.



Ela casou-se em Portugal, com Filinto de Almeida, também escritor, em 1887, mudando-se para o Brasil logo em seguida. O casal teve 6 filhos. Para resumir a vida e o trabalho da escritora, Lemos afirma que:

Sem relegar – nem atacar – os papéis de dona de casa, mãe e esposa, tradicionalmente reservados às mulheres, ela defendeu a emancipação feminina (via educação e exercício profissional) nos seus escritos e nas suas atividades de jornalista, cronista, romancista, contista, novelista, ensaísta, conferencista, tradutora, militante feminista, dramaturga e escritora infanto-juvenil pioneira. Legou ao Brasil, segundo a crítica, “uma obra que supera a dos mais importantes autores da virada do século XIX para o XX, (...) pela expressão política, coerência temática e excelência estética”. (LE MOS, 2020, p. 12).

Reiteramos, com nosso interesse de pesquisa, a grande importância de Julia Lopes de Almeida para a literatura nacional, apesar de ter sido infelizmente apagada da história literária brasileira.

Justificativa

A escolha da coletânea *Ânsia Eterna* como nosso objeto e estudo dá-se pelos temas nele expostos, muitos considerados tabus, como abuso sexual, infanticídio, a relação controversa da mulher com a maternidade e o matrimônio, o envelhecimento feminino, o suicídio e a vaidade masculina. Outra grande razão é o modo como esses contos são construídos, por meio da constituição de uma atmosfera sombria, com cenas grotescas e personagens que em alguns momentos beiram ou atingem a insanidade.

Neste ponto será importante que se faça uma pesquisa sobre o gênero literário ou a filiação teórico-temática à qual poderíamos vincular a produção da autora nesta coletânea em específico. Há algumas hipóteses sobre a presença do estranho, conceito descrito por Tzvetan Todorov em sua obra *Introdução à literatura fantástica* (2017), que seria um gênero derivado do fantástico, porém que não cumpriria todos os requisitos desta categoria: “O estranho realiza, como se vê, uma só das condições do fantástico: a descrição de certas reações, em particular do medo; está ligado unicamente aos sentimentos das personagens e não a um acontecimento material que desafie a razão” (Todorov, 2017, p. 53). Ao comentar um conto de Edgar Allan Poe, Todorov cita que:



Em “A Queda da casa de Usher” é o estado extremamente doentio do irmão e da irmã que desconcerta o leitor. Em outras partes serão as cenas de crueldade, o gozo no mal, o assassinato, que provocam o mesmo efeito. O sentimento de estranheza parte pois dos temas evocados, os quais se ligam a tabus mais ou menos antigos. (TODOROV, 2017, p. 54)

Crê-se que esta definição pode ser utilizada para descrever alguns dos contos de Júlia Lopes de Almeida presentes em *Ânsia Eterna* (2020), pois as características e ações das personagens evidenciam aspectos doentios, provocando este efeito desconcertante no leitor. Também é importante destacar a questão de que os temas apresentados fazem parte de tabus sociais que estiveram presentes na época em que os contos foram escritos e que se mantêm como tabus até os dias atuais. Porém, ressalta-se que em outros contos, ainda que em menor quantidade, há a presença de temas sobrenaturais, que poderiam enquadrá-los no fantástico.

Escrita Feminina

No que diz respeito aos temas abordados pela escritora, retoma-se a questão de que são tópicos que se relacionam mais intimamente às mulheres e suas vivências e valores, esta pode ser um dos motivos pelos quais a obra foi delegada ao esquecimento, pois Virginia Woolf, ao debater sobre os valores femininos e masculinos em sua obra *Um teto todo seu* cita que:

Mas é óbvio que os valores das mulheres diferem, com frequência, dos que foram estabelecidos pelo outro sexo; isso decerto acontece. E, no entanto, são os valores masculinos que prevalecem. Falando cruamente, o futebol e o esporte são “importantes”; o culto da moda e a compra de roupas são “insignificantes”. E esses valores são inevitavelmente transferidos da vida para a ficção. Esse é um livro importante, pressupõe o crítico, porque lida com a guerra. Esse é um livro insignificante, pois lida com os sentimentos das mulheres numa sala de visitas. (WOOLF, 1928, p. 91).

A partir desta citação, pode-se refletir sobre a importância dos contos escritos por Almeida justamente por trazer temas relacionados ao universo feminino, colocando a debate algumas questões e paradigmas vivenciados pelas mulheres. Também se destaca o fato de muitos dos contos desta coletânea possuírem como ambientação o espaço doméstico, que era mais comum às mulheres da época, por possuírem uma liberdade restrita.

Neste contexto, serão propostas algumas hipóteses sobre a existência de uma escrita feminina e em que ela se constituiria, toma-se como ponto de partida o que disse Virginia Woolf sobre as escritoras Jane Austen e Emily Brontë:



Elas escreveram como as mulheres escrevem, e não como os homens. Dentre todos os milhares de mulheres que escreveram romances na época, somente elas ignoraram por completo as admoestações perpétuas do eterno pedagogo — escreva isto, pense aquilo. Somente elas foram surdas àquela voz persistente, ora resmungona, ora paternalista, ora dominadora, ora pesarosa, ora chocada, ora enraivecida, ora avuncular; àquela voz que não conseguia deixar as mulheres em paz, mas que estava sempre junto delas, como uma governanta por demais conscienciosa, a instá-las. (WOOLF, 1928, p. 92).

Propõe-se, portanto, a análise dos tópicos citados, com destaque para o sentido deste modo feminino de se escrever, sua validade ou não, e como este modo pode ser relacionado aos escritos de Júlia Lopes de Almeida.

Considerações Finais

Com os estudos da produção de Júlia Lopes de Almeida espera-se aprofundar a questão de gênero e o apagamento de mulheres escritoras juntamente com suas obras, trazendo a debate sobre o porquê deste apagamento, de modo a promover um resgate dessas mulheres, com foco na escritora Júlia Lopes de Almeida.

Por meio da análise literária dos contos, busca-se compreender o modo como a escritora aborda certos temas considerados tabus, através de um olhar sobre diferentes peças que compõem suas histórias, a forma, a estética, o conteúdo, e como estas interagem com o leitor. Aqui também será abordada a possibilidade da existência de uma escrita feminina. Outro ponto importante a ser destacado é a busca de uma definição para alguns dos contos, para que se possa entender se eles são contos que se encaixariam no gênero do terror, do fantástico, do estranho, ou outro que possa ser definido.

Acredita-se que esta pesquisa será muito relevante para auxiliar a recuperar e lançar luz à escritora Júlia Lopes de Almeida e a sua obra, incentivando mais pessoas a lerem seus trabalhos e também influenciando mais estudantes a pesquisarem sobre mulheres escritoras.

Referências

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Ânsia Eterna**. 2. ed. rev. Brasília: Senado Federal, 2020



VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

LEMOS, Cleide. **Apresentação** In: *Ânsia Eterna*. 2. Ed. Ver. Brasília: Senado Federal, 2020

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do Livro, 1928



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

DIVERGÊNCIA E REPRESENTAÇÃO: A PÍCARA FEMININA N'O SANTO E A PORCA (1959), DE ARIANO SUASSUNA

Leonardo Sinckiewicz Carrera Guisantes¹

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

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada, provisoriamente, *Divergência e Representação: A Pícaro Feminina N'o Santo e a Porca (1959), de Ariano Suassuna*, cujo objetivo principal é investigar na personagem de *O Santo e a Porca (1959)*, Caroba, características e traços oriundos da tradição picaresca espanhola que possam atribuir a ela o status de pícaro, visando investigar se Suassuna, o autor da peça, vincula à personagem aos aspectos da tradição misógina fortemente presentes em romances picarescos de protagonismo feminino do século XVII. Buscaremos, portanto, descrever aqui os objetivos já alcançados nos três primeiros capítulos, bem como aqueles que ainda devem ser atingidos no quarto e último capítulo da dissertação.

Até onde chegamos

Atualmente a pesquisa foi enviada para qualificação, que acontecerá no dia 05 de dezembro de 2023. Até o momento conseguimos reunir o referencial teórico e desenvolvê-lo nos três primeiros capítulos, abarcando informações acerca das teorias feministas e da crítica feminista, a explanação do contexto histórico e social da Espanha dos anos Quinhentos e

¹ Graduado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEPG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail de contato: leonardo.sienkiewicz@gmail.com



Seiscentos e, também, a revisão bibliográfico-crítica sobre *El libro de entretenimeinto de la Pícara Justina* (1605), de Francisco López de Úbeda. Nas páginas abaixo descrevemos o caminho percorrido em cada capítulo.

No início da pesquisa nos deparamos com a possibilidade da presença de uma pícara mulher nas terras brasileiras, mais especificamente na obra *O Santo e a Porca* (1959), de Ariano Suassuna. Entretanto, a partir do estudo de textos dedicados à temática picaresca, como os de González (1994) e Baldrich (2016), encontramos substanciais dissonâncias entre o pícaro e a pícara.

As ações e propósitos destes personagens discrepavam-se totalmente: o primeiro buscava o medro social através do engano e da trapaça, de modo que suas ações ilustravam as deficiências do sistema político, cultural e social em que estava inserido. A segunda, por sua vez, cristalizava em suas ações as doutrinas misóginas do pensamento barroco, que consideravam a mulher como a genitora do pecado e dos males do mundo, usando-se do corpo, da lascívia e da luxúria como meios de ludibriar homens desavisados.

Dada à alta carga misógina envolta na pícara feminina, buscamos aproximar a temática picaresca dos estudos de gênero e das contribuições da crítica feminista a fim de responder às seguintes questões: Se no sec. XVII as pícaras eram, majoritariamente, prostitutas, e, logo, marginalizadas, 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?

Entretanto, diante da proposta inicial deste trabalho, nos encontrávamos em uma problemática encruzilhada teórica, dada à formação do autor da pesquisa, de base new-historicista. Um de seus principais temores era o de aproximar um texto de quase 400 anos de idade às teorias de cunho feminista, relativamente jovens ao leitor contemporâneo. Em linhas gerais, os estudos new-historicistas consideram imperioso tratar o texto literário como fruto de uma época e da cultura de seu tempo (GREENBLAT, 1991). Nesse sentido, o crítico literário deveria, ao debruçar-se sobre a obra, perceber-la a partir dos pressupostos teóricos do tempo em que foi escrita, não podendo emitir nenhum juízo de valor contemporâneo a ela. Para além



disso, a obra de análise, *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, havia sido escrita há pouco mais de 60 anos, em 1959.

Desse modo, a fim de resolver estes entraves teóricos entre textos e obras de períodos históricos bastante distantes temporalmente, no primeiro capítulo discutimos as questões entre literatura e anacronismo, amparados em Riaudel (2012) e Cruz (1990), a fim de estabelecer uma ponte entre as teorias feministas e o Século de Ouro Espanhol. A partir destes autores pudemos desenvolver o argumento de que, obviamente, seria leviano observar obras vetustas fora do contexto em que foram escritas, mas também, analisa-las apenas por esse viés teórico terminar-se-ia por encaixotá-las em seu próprio tempo.

Nesse sentido, compreendemos que para poder estabelecer o diálogo com o presente, e com a obra suassuniana contemporânea, seria mais que válido aliar as duas discussões, para compreender que o terrível e imenso projeto misógino presente em *La Pícaro Justina*, amparado cientificamente no século XVI e XVII por tratadistas, filósofos e médicos do período, se projeta para além deste tempo, sendo, até a nossa contemporaneidade, praticamente perpétuo.

Neste mesmo capítulo, A partir de Soares (2008), Fe e Belausteguigoitia (1999), Branco (2004), nos preocupamos, também, em tratar das noções conceituais entre escrita feminina e masculina, dado ao fato de que ambas as obras são escritas por autores homens, sendo um deles, Úbeda, um eclesiástico. Isto se justifica na medida em que os romances picarescos de protagonismo feminino estavam povoados de taxos e ensinamentos àqueles que os liam. Nesse sentido, ainda que a personagem fosse mulher, o discurso proferido por ela é o de um homem que admoesta em contra a causa feminina, destilando o discurso patriarcal que atuava na manutenção dos valores católicos e falocêntricos da sociedade estamentária espanhola.

Visando contextualizar o leitor contemporâneo aos constructos e padrões políticos, sociais e culturais dos séculos XVI e XVII, exploramos, no segundo capítulo, a partir de Guisantes e Schardong (2021), Salazar-Rincón (1985), Domínguez-Ortiz (1985), Álvares-Seijo (2019), o contexto histórico e social dos referidos séculos, período em que surge o romance picaresco clássico espanhol. Realizamos a descrição do sistema tripartite, cujas raízes remontam ao medievo, e exploramos, a partir dos autores elencados, os conceitos de honra e sangue, que acabavam por distribuir cada indivíduo em sua classe social determinada.



Neste mesmo capítulo, embasado principalmente por Álvarez-Seijo (2019), reunimos informações acerca da tradição misógina incrustada no pensamento espanhol. Observamos que as doutrinas filosóficas, médicas e religiosas, fomentavam e justificavam o discurso patriarcal, restando a mulher nobre apenas quatro destinos possíveis: donzela, casada, viúva ou freira, de modo que qualquer uma que se afastasse destes moldes seria considerada um perigo para o povo e para a nação sendo, portanto, excluídas da sociedade.

No terceiro capítulo, amparados principalmente em Mañero-Lozano (2012) e Baldrich (2016), reunimos informações teórico-críticas sobre o primeiro romance picaresco protagonizado por uma mulher, *El Libro de Entretenimiento de la Pícara Justina* (1605), de Francisco López de Úbeda, obra que nos apresenta uma personagem deveras dissonante de seu homólogo varão, o pícaro, ainda que, de certo modo, compartilham características em comum.

A partir da xilogravura *La nave de la vida Pícara*, presente desde a primeira edição da *Pícara*, exploramos as origens de Justina e de sua relação com personagens ainda mais antigas, como *La Celestina* (1499), de Fernando de Rojas, *La Lozana Andaluza* (1528?), de Francisco Delicado, *Lazarillo de Tormes*, obra anônima de 1554, e *El Guzmán de Alfarache* (1599), de Mateo Alemán, com o propósito de reunir as características desta personagem e de observa-las na personagem suassuniana Caroba. Do mesmo modo, reunimos alguns excertos da obra espanhola, que permitiram observar o forte apelo misógino que escapa através do autor implícito, estabelecendo o diálogo com as noções conceituais discutidas no primeiro capítulo.

No quarto capítulo, ainda em construção, realizamos as prematuras análises da personagem Caroba a partir de suas ações diante dos entraves propostos pela narrativa dramática. Até o momento, pudemos observar que a pícaro suassuniana diverge em grande medida de sua homóloga europeia, isto é, Justina, já que em suas atitudes e escolhas, à exceção do forte apelo irônico e da aspiração de medro, não mimetiza nenhuma das demais características presentes na pícaro de Úbeda.

Salientamos que a pesquisa ainda se encontra em andamento, de maneira que a análise das personagens será robustecida nos próximos meses. Na seção seguinte descrevemos os passos que serão alcançados no processo de finalização de nossa investigação.



Considerações parciais: para onde vamos?

Neste momento, concentramos nossas preocupações no quarto e último capítulo, cuja análise da peça teatral suassuniana ainda necessita de ajustes e aprofundamento.

Como já observado, a partir do estudo realizado no capítulo 2, os ardis e golpes dos pícaros visam, quase sempre, o benefício próprio. Até o momento, a partir das citações da obra selecionada para a análise, percebemos nas ações de Caroba, que suas motivações tinham como objetivo final a escritura da pequena porção de terra prometida por Dodó caso o plano saísse bem. Um dos aspectos primordiais presentes nos personagens picarescos é a aspiração social, já que este deseja a todo custo sair da pobreza e poder integrar-se à sociedade para poder viver sua vida, quase sempre, de maneira digna. Caroba tinha um sonho, conquistar uma propriedade para que ela e seu noivo, Pinhão, pudessem viver suas vidas, longe da exploração e subserviência a seus patrões. Através de suas engenhosas ações, a personagem alcança, ao final da peça, seu objetivo.

Neste capítulo observamos que Suassuna recorre aos aspectos da tradição picaresca clássica trazendo-os para seus personagens. Consideramos que o autor realiza sua literatura como um palimpsesto, pois, escreve com as letras de sua terra usando os pergaminhos antigos de textos oriundos de outros gêneros e épocas.

Ao nos debruçarmos sob o viés picaresco de suas obras, notamos que a pícara Caroba se afasta em grande medida do que vem a ser a pícara clássica do Século XVII, como Justina, por exemplo. Suassuna não representa Caroba como uma mulher viciosa, voluptuosa e enganadora.

Propomos que o dramaturgo corrompe o modelo picaresco, pois sua pícara parece ser pintada à luz de seus homólogos masculinos. Caroba se assemelha em grande medida com os pícaros homens, como os protagonistas de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (1554) e do *Auto da Compadecida* (1955). Diferente de Justina, que evoca Eva como a transmissora do pecado e da “maldição feminina” que recai sobre ela própria já calva, contaminada pela sífilis, Caroba com seu olhar de denúncia, num ambiente que não lhe dá espaço, demonstra que o jogo entre o vício e a virtude, a trapaça e o engano são formas de esquivar-se das adversidades impostas pelo contexto sociohistórico-cultural em que se encontra inserida.



Nesse sentido, Caroba se afasta de Justina, Lozana e Celestina, pois nela, estão involucrados o caráter picaresco de seus parentes masculinos, que com seu riso triste, busca satirizar e denunciar os ricos, os grandes e os opressores, representados, neste caso, nas figuras de Euricão Árabe, Eudoro e até mesmo Pinhão, seu companheiro e possível noivo.

Em suma, consideramos que ainda que Caroba seja representada às avessas por Suassuna, usando do modelo masculino e transpondo-o para o feminino, este aspecto da personagem não atua contra ela, pois, na peça, suas ações picarescas não colaboram para um pensamento misógino acerca da mulher e, nesse caso, da pícara. Caroba, através de suas ações busca o benefício próprio, mas também acaba por favorecer aos demais, como Dona Benona e Margarida, com um final feliz, no qual todos saem satisfeitos.

Esperamos, a partir daqui, construir, assim como fizemos no capítulo 2, uma contextualização histórica do nordeste brasileiro da primeira metade do século XX, palco da história de *O Santo e a Porca* (1959).

Cogitamos que ainda que estejam separados temporalmente por 400 anos de história, o Brasil é fruto do processo de invasão e colonização ibérica, nesse sentido, cremos que o legado misógino se verteu em nossas terras durante este período. Julgamos que o nordeste brasileiro deste período emulava, em certa maneira, os preceitos estamentários da sociedade espanhola do Século de Ouro, pois, em alguma medida, as grandes fazendas com seus coronéis mimetizavam certa relação de vassalagem entre ricos e pobres, criando uma espécie de absolutismo sertanejo, que, ousamos dizer, colaborava para o aparecimento de pícaros e pícaras.

Ainda neste capítulo, trataremos de explorar a figura da mulher sertaneja, partindo da hipótese da representação da “mulher-macho”, “mulher-varonil” (LIRA, 2018), presente popularmente nas terras nordestinas. Para ilustrar, buscaremos textos e estudos da mais expoente figura feminina do sertão, Maria Bonita, que vivendo no cangaço, experimentava uma vida à margem da sociedade, repleta de adversidades, superadas pela força e pela astúcia de seu grupo, ainda que por meios não tão virtuosos.

Com a finalização da pesquisa, esperamos contribuir para os estudos literários hispanistas e brasileiros, certos de que as letras brasileiras ainda estão repletas de pícaros e pícaras a serem descobertos, estudados e discutidos, já que estes personagens, com seu tom



ácido, irônico e gracioso, denunciam, com seu riso triste, as máculas da sociedade de seu tempo.

Referências

ÁLVAREZ SEIJO, Begoña. ¿Invisibilidad o censura? La ausencia de las mujeres fuertes del Antiguo Testamento en la pintura barroca española (1563-1700). In: FERNÁNDEZ VALLE, María de los Ángeles; LÓPEZ CALDERÓN, Carme; RODRÍGUEZ MOYA, Inmaculada.

Discursos e imágenes del barroco iberoamericano (org). Universo Barroco Iberoamericano: 1ª edición, Santiago de Compostela y Sevilla, 2019.

ANÓNIMO. **Lazarillo de Tormes**. Edición, introducción y notas de Francisco Rico. 31ª ed.. Madrid: Cátedra, 2019.

BALDRICH, Mireia. **Cuatro pícaras seiscentistas**. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona: Barcelona, 2016.

BALDRICH, Mireia. **La pícaro y la novela picaresca**. Mireia Baldrich: Barcelona, 2019.

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

BRANCO, Lúcia C.; BRANDÃO, Ruth. S. A mulher escrita. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

BRANCO, L. C. **O que é a Escrita Feminina**. São Paulo: editora brasiliense, 1991.

CABEZA, José Palanca. **Los pobres y marginados en España en el siglo XVI**. In: Revista LC Historia, n. 5, s/p, 2019e. Disponível em: . Acesso em: 29 jul. 2020.

CABEZA, José Palanca. **La sociedad Española del siglo XVI**. In: Revista LC Historia, n. 5, s/p, 2019a. Disponível em: <https://www.lacrisisdelahistoria.com/la-sociedad-espanola-del-siglo-xvi/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **La nobleza española del siglo XVI**. In: Revista LC Historia, n. 5, s/p, 2019b. Disponível em: <<https://www.lacrisisdelahistoria.com/lanobleza-espanola-del-siglo-xvi/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **El clero de España en el siglo XVI**. In: Revista LC Historia, n.5, s/p, 2019c. Disponível em: <<https://www.lacrisisdelahistoria.com/cleroespana-siglo-xvi/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **El Tercer Estado en España en el siglo XVI**. In: Revista LC Historia, n. 5, s/p, 2019d. Disponível em: <<https://www.lacrisisdelahistoria.com/tercer-estado-espana-siglo-xvi/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.



_____. **Los pobres y marginados en España en el siglo XVI.** In: Revista LC Historia, n. 5, s/p, 2019e. Disponível em: <<https://www.lacrisisdelahistoria.com/clero-espana-siglo-xvi/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CRUZ, A. J. Los estudios feministas em la literatura del Siglo de Oro. Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro: actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro / coord. por Manuel García Martín, Vol. 1, 1990, ISBN 84-7481-740-4, p. 255-260.

DELICADO, F. La Lozana Andaluza. Ed. Calud Allaigre. 3. Ed. Madrid: Catedra, 2000.

DOMÍNGUEZ ORTIZ. **Instituciones y sociedad en la España de los Austrias.** Barcelona: 1ª ed. Editorial Ariel, 1985.

FE, Marina. (Coord.). **Otramente: lectura y escritura feministas.** México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

FE, M.; BELAUSTEGUIGOITIA. **Presentación.** In: FE, Marina. (Coord.). **Otramente: lectura y escritura feministas.** México: Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 7-10.

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.

GREENBLAT, S. **O Novo Historicismo: ressonância e encantamento.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 4, n. 8, 1991, p. 244-261.

LÓPEZ DE ÚBEDA, Francisco. **Libro de Entretenimiento de la Pícara Justina:** Edición de David Mañero Lozano. 1ª ed. Madrid: Cátedra, 2012.

LIRA, Kalline Flávia Silva de. **Mulher macho, sim sinhô? Refletindo as relações de gênero e as violências contra as mulheres do sertão de Pernambuco.** BARBARÓI (UNISC. ONLINE), v. 2, p. 71-90, 2018

MAÑERO LOZANO, D. Introducción. In: LÓPEZ DE ÚBEDA, Francisco. **Libro de Entretenimiento de la Pícara Justina:** Edición de David Mañero Lozano. Madrid: Cátedra, 2012, p. 13-98.

SALAZAR RINCÓN. **El mundo social del Quijote.** Madrid: Gredos, 1985.

SOARES, M.. C. **O Místico e o Erótica poesia de Florbela Espanca.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2008. Programa de Pós-graduação em Literatura.



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

A ESCRITA DE DIÁRIO EM A HORA DA ESTRELA

Mônica Alves da Silva¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco

Introdução

A proposta desse trabalho é pensar *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, como escrita de diário, baseando-se na conjectura de que a escritora Paloma Vidal, em sua crônica “Antes da hora” (2017), provoca o leitor nesse sentido de escrita de diário em *A hora da estrela*, em virtude de comparar os manuscritos dessa obra de Lispector com as fichas de *Diário de luto*, de Roland Barthes. Desse modo, ainda é possível traçar pontos de contato entre Barthes e Clarice, no que se refere à singularidade da escrita, à preparação, ao fragmento, à temática filosófica/metafísica, como a morte e a vida. Como pressupostos teóricos temos *O espaço literário*, de Maurice Blanchot (1987), partindo da ideia de que o teórico parece atender a dois propósitos relevantes que corroboram com este trabalho: o sentido do gênero diário e a visibilidade da imagem dos *Diários* de Franz Kafka, e para tal ainda estudaremos o *Judaísmo em Kafka*, em Berta Waldman. Assim, como o diário porta a intimidade em segredo, intentamos investigar o documentário *A estrela oculta do sertão*, em diálogo com a simbologia do canto da coruja em *S. Bernardo de Graciliano Ramos*, a fim de compreender certas imagens do romance de Lispector, que conta com uma protagonista nordestina.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) . E-mail: <monikaalvesdasilva2021@gmail.com>.



Além disso, trabalharemos com outras referências teóricas em torno do romance foco deste estudo: a conversa organizada pelo Instituto Moreira Salles sobre os manuscritos (2017) e a entrevista de Clarice Lispector exibida na TV cultura (1977).

Antes da hora de paloma Vidal: A escrita de diário em *A hora da estrela*

Diante da possibilidade de pensar a escrita de diário em *A hora da estrela*, podemos localizar que as fichas de *Diário de luto*, de Barthes, e os manuscritos desse romance de Lispector, trabalhados por Vidal em “Antes da hora”, são os gérmenes dessa proposta de leitura, por causa da predominância de características diarísticas nas estruturas dos romances e, depois, pelas abordagens em torno de assuntos íntimos/filosóficos, principalmente pela temática da morte, que é a imagem mais marcante desses textos romanescos.

Quando me deparei com as fichas de *Diário de luto*, escrito por Roland Barthes entre 1977 e 1979, após a morte de sua mãe, chorei, e me senti ridícula. Talvez por isso, desta segunda vez, tenha me precavido com uma pergunta. Ou talvez tenha sido a sala envidraçada. Ou a proximidade de J. Da primeira vez, na sede Richelieu da Biblioteca Nacional francesa, em Paris, olhei em volta e me surpreendeu que ninguém mais estivesse chorando (VIDAL, 2017, p. 10).

Aqui também cabe destacar as contribuições do Instituto Moreira Salles em direção ao desdobramento da escrita de *Diário* em *A hora da estrela*, já que é o local de arquivamento dos manuscritos em Rio de Janeiro e o mantenedor da exposição das obras de artes da Constelação Clarice em São Paulo. Uma outra ação desse órgão voltada para o fomento à pesquisa desse romance de Lispector é a conversa sobre “Manuscritos de *A hora da estrela*”, transmitida ao vivo pelo facebook/youtube durante a pandemia em 2021. Essa conversa trouxe para o espaço de discussão dessa obra vários olhares de críticos literários que se debruçam na leitura compreensiva desse romance, tais como: Paloma Vidal, Ana Maria Machado, Elizama Almeida, Jessica Nelson, dentre outros.

De acordo com o depoimento de Elizama (2017), na conversa mencionada acima, esses manuscritos estão organizados em tipos documentais arranjados em séries: audiovisuais, correspondências, documentos iconográficos, pessoais e de produções intelectuais. Trazer à visibilidade a organização desses materiais é relevante, porque revela a escrita



sensorial/íntima de Clarice Lispector, por vezes identificada por marcas de batons, anotações de telefones/endereços, cadernetas, registros de viagens. Assim, buscaremos apontar a associação entre esses materiais e a complexidade que envolve o processo de escrita. Seguindo essa conjectura, pensaremos sobre a tarefa árdua da preparação de *A hora da estrela* e de *Diário de luto*, em que o narrador inicia esse romance fazendo um aquecimento, ou seja, preparou-se primeiro, sozinho, sem a crença e sem a liturgia. É possível também identificarmos a sutileza no modo de descrição do vazio, do oco da alma observado no campo da religiosidade e do apreço por seguir um ritual, mesmo parecendo vago (Lispector, 2020, p. 49).

Outros indícios da preparação do romance referem-se ao sentido da verdade, pontuado na narrativa como contato interior e inexplicável; nesse caso, a reflexão em torno da religiosidade, da alma, da verdade e das características textuais em comum com o *Diário de luto* são pontos de ancoragem para a ideia de escrita de diários presente em *A hora da estrela*.

Neste viés, parece-nos que Blanchot trabalha o diário como uma possibilidade de liberdade de enxergar os detalhes que parecem insignificantes sem estranheza, que ultrapassa a ideia de confissão, relato em primeira pessoa. Assim, o gênero diário é entendido por Blanchot como um memorial do escritor, uma recordação de si mesmo, da vida cotidiana fora da obra (Blanchot, 1987, p. 19). Ainda, podemos pensar que o diário é um espaço aberto e livre para o reconhecimento de nós mesmos, da nossa vida cotidiana e íntima.

Nesse sentido de enxergar a insignificância, o cotidiano caminha em direção ao momento em que Rodrigo S.M., apalpou o invisível ao escavar a imagem de Macabéa imersa na lama, “com mãos de dedos duros enlameados apalpar o invisível na própria lama” (Lispector, 2020, p. 16). Essa invisibilidade da protagonista é também subjetiva, pois não se conhecia “senão através de ir vivendo à toa, enroscava-se em si mesma”. (Lispector, 2020, p. 13-21). Outra situação de invisibilidade da personagem é percebida quando o narrador retorna à descrição do lugar de Macabéa, que parece ser o capim, uma referência próxima do sentido da lama, assim podemos enxergar a insignificância dessa moça nordestina como “capim de sarjeta” (Lispector, 2017, p. 73).

Nesse sentido de pensar esse romance de Lispector como diário, a conversa do narrador consigo mesmo é um expoente dessa proposta, porque na ocasião da criação de



Macabéa, Rodrigo S.M explicou para si mesmo como criaria sua protagonista. Então, é assim que esse narrador construiu seu diálogo introspectivo de que precisaria “andar nu ou em farrapos, experimentar a falta de gosto, que dizem ter a hóstia, deixar de fazer a barba durante dias, adquirir olheiras escuras por dormir pouco, vestir-se de roupas velhas e rasgadas, tudo para chegar ao nível de Macabéa”. De acordo com Blanchot (1987) quando a obra se converte em busca de arte, se converte em literatura, e o escritor sente cada vez mais a necessidade de manter uma relação consigo mesmo. Assim, para Blanchot a repugnância do escritor em renunciar a si mesmo em proveito da potência neutra é chamado de o seu Diário (Blanchot, 1987, p. 19).

O inacabamento desse romance é uma outra característica do gênero diário em *A hora da estrela* e aproxima do relato de Ana Maria Machado sobre um encontro que tivera com Lispector em 1975, citado na mencionada conversa organizada pelo Instituto Moreira Salles e pelo texto “Diante da solidão”, de Clarice por Ana Maria Machado. Na qual, essa escritora contou que o principal problema que Clarice enfrentava referia-se à escrita em fragmentos de *A hora da estrela*.

Aqui, cabe pensar que a expectativa de Clarice com o mencionado encontro se referia a publicação de um artigo de Ana Maria Machado sobre Barthes, na qual o escritor formulou e buscou desenvolver a seguinte questão: “por onde começar?”. Dessa forma, podemos pensar que a escrita de fragmento e a dificuldade em começar de Barthes caminha na mesma direção da inquietação de Clarice Lispector com a ordenação de *A hora da estrela*. Nesse ponto percebemos que a tentativa da proposta de diálogo entre Lispector e Barthes se repete com a publicação dessa edição especial de *A hora da estrela*, por intervenção do texto *Antes da hora*, por Vidal (2017); ou seja, essa ponte que, provavelmente, Clarice desejou fazer é trabalhada por Paloma Vidal na releitura de *Diário de luto* e de *A hora da estrela*, principalmente pelo seu debruçamento nos manuscritos desse romance.

A Existência: o exílio judaico em *A hora da estrela*

Dentro da proposição de releitura dessa obra literária de Lispector, a vida é discutida em *A hora da estrela*, partindo da ideia de negação da divisão em “começo, meio e fim”



(Lispector, 2020, p. 9), pois parece que Rodrigo S.M. trouxe visibilidade à teoria da explosão/molécula, à pré-história e ao pensamento da criação do universo, em que Deus é entendido como o criador. Nesse sentido, a existência de monstros apocalípticos pode ser uma maneira de expressão da estranheza do metafísico diante do terreno/humano. Assim, parece que o narrador negou a supremacia de uma teoria sobreposta à outra para que a incompletude da vida pudesse iluminar o inexplicável, o irreconhecível e o interior.

Nesse romance, a condição humana de Macabéa é de uma exilada existencial e social, é um ser-no-mundo, lançada em estado de inconsciência de sua existência. Dessa forma, o pensamento de Blanchot sobre a condição do poeta exilado discutido por Saint- John Perse, em um de seus poemas, “Exílio”, pode ser um ponto de contato com a imagem de Macabéa nesse romance de Lispector, pois essa moça nordestina viveu uma trajetória de errância, sempre desgarrada, fora de si mesma, fora de seu lugar natal, tendenciosa ao desconhecido/estrangeiro, vista como “aquele que é privado da presença firme e da morada verdadeira” (Blanchot, 1987, p. 238).

Podemos também olhar o exílio do narrador/personagem de *Diário de luto* como uma saída de si mesmo, para fora da sua existência, vagando por um caminho de loucura e sem retorno. A evidência da perdição desse narrador é expressado pelo seu desejo de viver perdidamente, vivia como ambulante e com medo de sua própria morte, (Barthes, 2011, p. 48). Esse ponto de conexão entre as temáticas trabalhadas nesses romances como a incompletude da vida pode fomentar a ideia de diário em *A hora da estrela*, (Barthes, 2011, p. 8).

Franz Kafka também entra nessa discussão acerca do exílio, pois em seus Diários percebemos o conflito desesperador desse escritor, diante da exigência da obra e, paralelamente, da exigência religiosa. Nesse sentido, a escrita para Blanchot (1987) nunca é o poder do escritor, mas sim pertence ao que existe de mais extremo da obra, exigência central, mortal, os tormentos eternos de morrer. No caso de Kafka, o fato que provocou o desespero e a ansiedade tem a ver com a relação conflituosa com o seu pai. É isso que levou o escritor enxergar no trabalho uma potência mortal, uma fala que pronuncia o “banimento” e a condenação do deserto. Assim, Maurice Blanchot enxerga os conflitos de Kafka como evidência da perspectiva de leitura que se convém ao diário, e é por aí que ele apresenta a maneira de ler e interrogar esse tipo de texto. Desse modo, os *Diários de Kafka* apareceram



como uma possibilidade de expressão de tudo que lhe importava, como os acontecimentos de sua vida pessoal, as meditações, as descrições de pessoas/lugares, os sonhos interrompidos e recomeçados, as vivências cotidianas (Blanchot, 1987, p 51).

Max Brod em 1902 iniciou uma amizade com Kafka e ajudou na conservação de suas obras. Em virtude dessa relação conhecemos parte da literatura kafkiana que parece ser um lugar de errância que se eleva para uma realidade mortal, na direção do outro mundo, o da liberdade (Blanchot, 1987, p. 51). Parece que Blanchot em *O espaço literário* quis resgatar os textos extraídos da edição completa do Diário de Kafka, que reproduz os 13 cadernos, de 1910 a 1923. Assim, deparamos com duas vertentes da imagem do escritor: uma refere-se a fase anterior em que ele ainda não tem opiniões/mal se vislumbra um Kafka. A outra pelo contrário permite ouvir Kafka ao sabor das conversações mais cotidianas, em que fala tanto do futuro do mundo quanto do problema judaico, do sionismo, das formas religiosas e, por vezes, de seus livros (Blanchot, 1987, p. 51).

O cotidiano e a intimidade podem ser revelados na escrita de Clarice Lispector pela liberdade dessa escritora em escalar a obscuridade, a estranheza, o invisível, o indizível, o finito, o infinito, a exteriorização, a interiorização, de modo que ultrapassa o delimitado. Então, escrever como se tivesse liberdade para criar uma obra voltada para si mesma e para a vivência do outro pode caminhar em direção do entendimento de Vidal, de que os instantes e a temporalidade dessa obra de Lispector expandiram para vários sentidos, pois para Vidal tanto nos manuscritos como em *A hora da estrela* o tempo é lidado de outra maneira, não linear, simultâneo, de instantes que se sobrepõe e pode ressignificar o sentido da escrita que não vai numa única direção, mas se espalha, pela casa, pelas gavetas, bolsas, pastas .

Tratando-se do judaísmo em Kafka, citado por G. Janouch, pelo ponto de vista de conversações mais cotidianas acerca do problema judaico, atentaremos para a pergunta: “A poesia tende, pois, para a religião”? A resposta de Kafka é que certamente tende para a prece. Para ele a literatura esforça-se em colocar as coisas de uma forma iluminada, agradável, e o poeta é obrigado a elevá-las ao reino da verdade, da pureza e da permanência (Blanchot, 1987, p. 66). O problema judaico enfrentado por Kafka caminha em direção à escrita de Clarice Lispector, como é discutido pela pesquisadora Berta Waldman no artigo “Por linhas tortas: o judaísmo em Clarice Lispector”. Esse texto de Berta propõe uma vinculação da escrita de ficção



de Clarice Lispector ao judaísmo em consonância com o cristianismo e as crenças populares que marcam o sincretismo de Lispector.

Pensado nessa mesma direção de Berta, o sincretismo de Clarice Lispector pode ser revelado pelo cristianismo da Cartomante de *A hora da estrela*, pois a conduta dessa personagem engendra a ideia da influência religiosa nesse romance. Assim, o fascismo de Madama Carlota é o principal fator para a chegada na morte de Macabéa. A Madama Carlota afirmou que Macabéa teria uma mudança em sua vida, pois casaria com um gringo, o Hans, um estrangeiro rico, que lhe daria amor e vestiria com roupas de veludo e cetim, com casacos de pele (Lispector, 2017, p.102). Macabéa fantasiada pela profecia falsa de Madama Carlota, revela-se de uma outra forma contraditória a moça nordestina que nunca retrucava na vida. Isso porque era outra pessoa, uma grávida de futuro (Lispector, 2020, p. 72). Mas o narrador iluminou a narrativa, usando uma peripécia que dizia um outro fato, a morte de Macabéa.

Nesse romance de Lispector, a morte é a personagem predileta (Lispector, 2017, p. 108). Desse modo, a morte de Macabéa ultrapassa o sentido da narrativa e se estende até a interiorização do leitor. Assim, é quase que involuntária a pergunta: Por que morreremos? Que dia morreremos, ou o que é a morte? Que sentido tem a existência humana? “Meu Deus, só agora me lembrei que a gente morre”. Mas-mas eu também? (Lispector, 2020, p. 78).

Em *Antes da hora*, Vidal tratou esse trecho do romance de Lispector como uma correspondência entre modos de escrita que ultrapassam a fronteira entre a narrativa e a reflexão. E, ainda, pode ser uma abertura para a correspondência com a morte de todos, inclusive a morte do escritor. Esse ponto traçado por Vidal, provavelmente, inscreve-se num mesmo horizonte da filosofia de Hegel, que se reinicia a cada processo negado de limitação, da finitude e da determinação, retomando constantemente em forma de círculo. Para Blanchot (1987) “toda vez que o pensamento colide com um círculo é porque toca em algo original de que aquele é parte e só pode ultrapassar para logo aí retornar”.

Uma ponte que é possível construímos é de que Maurice Blanchot compreendia esse estado de ambiguidade da morte em Kafka, “Escrever para poder morrer /Morrer para poder escrever”. Para esse escritor, de algum modo, esse movimento de escrita e morte é uma possibilidade de morrer, uma aptidão para a morte contente. Isso não significa uma aceitação



da morte, mas uma possibilidade de relacionar com essa realidade, que é um tanto misteriosa e assustadora para o mundo.

A relação de aproximação do *Diário de Kafka* e *A hora da estrela* tende a abarcar questões biográficas/judaicas, bem como a escrita diarista, em que podemos enfatizar o inacabamento. Esse pensamento corrobora com a afirmação de Lispector sobre sua escrita inacabada/fragmentada falada em entrevista da TV Cultura (1977), à qual essa escritora contou que iniciou um conto, mas que não conseguiu finalizar, por isso rasgou. Essa também seria a intenção de Kafka referente ao seu Diário.

Tratando da imigração de Clarice Lispector, enxergaremos a perseguição sofrida pelo povo judeu e, possivelmente, pela família Lispector como provocação de leitura de *A hora da estrela*. Nessa abordagem cabe a menção da biografia da autora, já que ela adveio da genealogia do Judaísmo e, coincidentemente, imigrou para o Nordeste. De acordo com o documentário *A estrela oculta do sertão*, nessa região são praticadas as tradições judaicas de forma consistente e inconsciente, pois muitas pessoas desconhecem o termo judaísmo, no entanto, seguem essas tradições. É nessa mesma direção do documentário, de *Por linhas tortas: o judaísmo em Clarice Lispector de Berta Waldman*, de *O espaço literário de Blanchot*, (1987) que buscaremos uma corroboração com o sentido do piado da coruja como aviso de morte em S. Bernardo de Graciliano Ramos (2022).

Considerações finais

É importante ressaltar que a dissertação se encontra em andamento, portando, ainda, construiremos um paralelo entre o romance e a minha trajetória de migração do Nordeste com o objetivo de cursar o mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e o processo de seleção de uma Bolsa de Estudos destinada a estudantes negros e negras oferecida pelo Carrefour. Propusemos uma pesquisa de campo que se encontra em fase inicial sobre a presença das tradições judaicas em São Gonçalo do Gurgueia-PI como proposição da temática da morte e do Judaísmo em *A hora da estrela*.

Referências



BARTHES, Roland. **Diário de luto**: 26 de outubro 1977-15 de setembro de 1979/Roland Barthes texto estabelecido e anotado por Nathalie Léger; tradução Leyla Perrone-Moisés-São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Coleção de Roland Barthes).

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**: edição com manuscritos e ensaios inéditos. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice Lispector em entrevista para Julio Lerner, em 1977** — Foto: Reprodução/YouTube/Penguin.

MACHADO, Ana Maria. **Diante da solidão de Clarice**. Revista Serrote, 35-36.

RAMOS, Graciliano. **S. Bernardo**. Rio de Janeiro: 109. ed. Record, 2022.

SALLES. IMS. **Manuscritos de a hora da estrela**. Transmissão ao vivo com interpretação em Libras pelo YouTube e opção de legendas automáticas para quem assistir pelo Facebook, 2021.

WALDMAN, Berta. Por linhas tortas: o judaísmo em Clarice Lispector. **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, 1982.



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

A PROVA PARANÁ E O ESPAÇO ATRIBUÍDO PARA A LITERATURA

Priscila Vaz Mendes Carneiro¹

Orientação: Prof.^a Dr.^a Rosana Apolonia Harmuch

Introdução

Neste trabalho propõe-se um estudo tendo como objeto três cadernos da Prova Paraná, das edições de 2022 e 2023, totalizando a análise de quinze questões, com o objetivo de refletir sobre o espaço nelas atribuído para a literatura.

A literatura nos documentos oficiais e a Prova Paraná

O ensino de literatura no Brasil passou por modificações significativas nas últimas décadas, sobretudo quando analisamos os documentos oficiais, sendo um dos objetivos específicos desta pesquisa apresentar a literatura nos documentos oficiais – Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular.

Nos documentos de 1999 e 2002, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio) e os PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais Mais), respectivamente, a literatura tem um papel secundário dentro do contexto do ensino da Língua Portuguesa. O texto literário nesta época curricular tem a finalidade restrita de servir para o estudo da gramática e da norma culta padrão da língua portuguesa.

Na educação básica a literatura passa a ter destaque com a publicação em 2006 das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), pois o documento apresenta, em

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) . E-mail: <3100120905012@uepg.br>.



capítulo específico, a literatura. O trabalho docente com o texto literário é um dos temas das OCEM, pois relaciona as possíveis mediações do ensino de literatura. Neste processo, a formação do leitor bem como do leitor literário são relacionados nas OCEM, referindo-se ao aluno leitor e sua identidade nas etapas da escolarização (ensino fundamental e médio).

Os estágios de desenvolvimento do aluno leitor são relacionados por COSSON (2010) que trata de maneira diferenciada o que é ler e o que é ler literatura, pois a leitura literária leva a compreensão do leitor da tríade texto, contexto e intertexto, o que o autor chama de letramento literário.

Em 2018, é publicada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que traz consideráveis alterações negativas para o ensino de literatura, atualmente sendo o documento que norteia a educação básica brasileira. A literatura é abordada em poucas páginas da BNCC, com enfoque no que foi chamado de campo artístico-literário e fragmentada nas diversas áreas de conhecimento,

Neste trabalho colacionamos algumas críticas sobre a literatura na BNCC, dentre elas as práticas simultâneas de escrita e leitura literária. O professor universitário de Teoria Literária, Dr. André Cechinel (2009) considera essencial a formação do aluno leitor, especificamente de literatura, além de criticar a ênfase na escrita literária do estudante do ensino médio que pode resultar em uma produção confessional, de imediatez, influenciada pelas mídias sociais e aquém de uma criação literária.

Neste contexto curricular é implementada no Paraná a Prova Paraná, avaliação em larga escala aplicada pela primeira vez na rede estadual de ensino no ano de 2019, avaliando-se inicialmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Pelas suas características, a Prova Paraná é uma avaliação aplicada em larga escala, que atende a um modelo padrão para todas as escolas ajustando-se aos pressupostos de verificação de eficiência dos alunos paranaenses, pautada na produtividade, além de revelar-se um projeto político econômico que obedece aos interesses da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico):

Verifica-se que nos documentos em busca do financiamento pelo Banco Mundial e nas propostas políticas que se reverteram em políticas públicas educacionais um discurso completamente afinado ao discurso da OCDE, principalmente no que tange a equity ou equidade que, como foi exposto ao longo deste trabalho tende a reduzir as pessoas a



trabalhadores capazes de manter o sistema capitalista funcionando, porém acríticos o suficiente para não questionar o sistema socioeconômico imposto pelos países ditos 'desenvolvidos' e pela elite nacional. (...) Conclui-se finalmente que a Prova Paraná é uma ferramenta de governança internacional e não poderia ser diferente dado que essa construção das políticas educacionais nacionais vem sendo gestada desde 1990 pela OCDE através do PISA (sendo ele mesmo uma ferramenta de governança) que foi delineando passo a passo a construção das políticas que desaguaram na Prova Paraná. (FELIPPE, 2023, p. 65-66).

Neste sentido, a Prova Paraná torna-se um mecanismo de governança articulado pelo governo paranaense priorizando a eficiência, baseada em números e resultados. A prova padronizada em larga escala e o direcionamento dos estudos (descritores e conteúdos), conduz a um contexto em que se almeja em primeiro lugar resultados, números e índices educacionais, quando se deveria focar no aprendizado, ou seja, priorizar aspectos qualitativos a quantitativos. Com a padronização das provas atendendo uma política educacional neoliberal temos ênfase em índices educacionais:

O conceito neoliberal de qualidade é hegemônico na Educação brasileira, não havendo espaço para a reflexão e o debate a partir de outras definições. Nessa perspectiva, a Educação satisfatória é a que atende às exigências do mercado. O modelo de qualidade neoliberal intensifica-se na atualidade com o aumento do uso das provas padronizadas. A Prova Paraná é exemplo dessa intensificação e passa a ser aplicada para atender a uma demanda de adequação para a melhoria dos indicadores educacionais do Paraná. (SAVARIS, 2022, p. 109).

Neste sentido, a Prova Paraná é um claro exemplo de avaliação padronizada em larga escala que existe com a finalidade de produzir índices educacionais.

A literatura na Prova Paraná

Para a pesquisa, cujo objetivo geral é verificar o espaço da literatura na Prova Paraná, são selecionados três cadernos da Prova Paraná, sendo a terceira edição de 2022 referente ao primeiro ano do Ensino Médio e a primeira edição de 2023 referente ao primeiro e segundo anos do Ensino Médio, totalizando a análise de quinze questões.

Nas edições da Prova Paraná em análise, o estudante é direcionado para a leitura do texto literário e para a resolução das questões de múltipla escolha com cinco alternativas. Neste sentido, tem-se como um dos objetivos específicos analisar o conteúdo destas questões



e alternativas referentes aos textos literários relacionados ao componente curricular de Língua Portuguesa na Prova Paraná das edições citadas.

A partir das análises, é possível afirmar que a Prova Paraná tem como prioridade a seleção de textos literários contemporâneos, sobretudo do gênero textual crônica, com a exclusão da literatura chamada clássica. Além disso, as questões demandam do estudante o domínio de leitura e, portanto, não são questões de literatura, ou seja, que o estudante leia os textos literários e realize a interpretação somente.

Antoine Compagnon (2009) critica uma formação que só compreende a leitura funcional, aquela que prioritariamente seja para determinada função de interpretação literal do texto literário, por exemplo, como aparece claramente nas avaliações diagnósticas da Prova Paraná.

As questões apresentam predominantemente fragmentos adaptados de textos literários contemporâneos. A tensão está na adaptação dos textos literários, pois adaptando-se temos uma considerável modificação do texto original.

Além disso, é importante fazer uma verificação do perfil de autores dos textos selecionados para as questões das edições da Prova Paraná. A maioria dos autores são cronistas. Dentre eles, o único que pertence ao cânone literário é Rubem Braga com vários livros publicados. Outro que merece destaque é Igor da Silva Ramos Lopes, o estudante da educação básica teve sua crônica utilizada mas seu nome não constou expressamente ao final de seu texto, somente a fonte utilizada. Os demais cronistas são contemporâneos e podem ser divididos entre aqueles pouco conhecidos e os mais conhecidos em virtude das mídias e redes sociais, como é o caso de Fabrício Carpinejar, que inclusive tem vários livros publicados e é professor. Predominam os textos dos cronistas contemporâneos que tem como suporte a mídia e as redes sociais para a circulação de seus textos, a seguir elencados: Simone Luiz Cândido (publica seus textos no site Recanto das letras; Miriam Bevilacqua, que publica seus textos em site próprio e mantém canal no Youtube relacionado com literatura entre outras redes sociais; Eugênio Goussinsky é escritor e atua como jornalista e repórter do jornal Estadão; Paula Merlo – que não teve seu nome expressamente citado abaixo de seu texto, é jornalista e produz conteúdo para as mídias sociais; Luisa Sá Lasserre é escritora e jornalista; Gabi Favarini, publicitária e graduanda em Letras e Túlio Rivadávia é economista, produtor, diretor artístico e



VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

dramaturgo. Somente em uma das questões é utilizado um poema de Bráulio Bessa, cordelista contemporâneo de grande repercussão nas mídias sociais.

Com a listagem dos autores é possível afirmar que foram escolhidos textos literários contemporâneos. Os autores, em geral, possuem outras formações (jornalistas, publicitários, produtores de conteúdo digital) sendo a escrita literária uma de suas atividades, geralmente não a principal.

Para demonstrar é selecionado um texto literário com a respectiva questão, da Prova Paraná 2022 da 3ª edição do 1º ano do Ensino Médio.

ATENÇÃO!	
Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.	
Leia os textos.	
Texto 1	
É preciso semear para ter um lindo jardim de flores	
5	Ao lado de minha casa mora um senhor chamado Adolfo, conhecido por Dodô, que gosta muito de plantar, seu quintal é de um capricho quase indescritível. Há alguns anos plantou uma pequena muda de jabuticaba, segundo ele ganhou a semente de um amigo e semeou. Na véspera de seu aniversário de 87 anos descobrimos as primeiras flores brotando nos galhos de jabuticaba.
10	A alegria tomou conta dele ao ver sua árvore frutífera plantada com tanto amor florescendo. Parece algo com pouco significado, mas para ele é a jabuticaba de estimação, semeou, regou, esperou nascer e a viu crescer. Muitos reclamam do calor, mas não temos paciência para plantar uma árvore e vê-la crescer e nos dar uma bela sombra. [...]
15	Quando olhamos para um belo jardim com flores podemos apreciá-lo e imaginarmos quanto tempo alguém cuidou e regou com paciência até que estivesse assim. Ter paciência é um exercício diário que nem sempre é fácil. No jardim de nossa existência precisamos regar e cuidar com muito carinho daqueles que por nossa vida passam, alguns florescerão, outros continuarão do mesmo jeito, sem frutificar, mas nós podemos continuar tentando semear, até que venham os frutos. [...]
CÂNDIDO, Simone Luiz. É preciso semear para ter um lindo jardim de flores. In: Blog Canal Içara. Disponível em: <https://bit.ly/2ZPRnB1>. Acesso em: 3 dez. 2021. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.	
Texto 2	
Um pé de milho	
5	Aconteceu que no meu quintal, em um monte de terra trazido pelo jardineiro, nasceu alguma coisa que podia ser um pé de capim – mas descobri que era um pé de milho. Transplantei-o para o exíguo [*] canteiro na frente da casa. Secaram as pequenas folhas, pensei que fosse morrer. Mas ele reagiu. [...]
10	Ele cresceu, está com dois metros, lança as suas folhas além do muro – e é um esplêndido pé de milho. Já vi o leitor um pé de milho? Eu nunca tinha visto. Tinha visto centenas de milharais – mas é diferente. Um pé de milho sozinho, em um canteiro, espremido, junto do portão, numa esquina de rua – não é um número numa lavoura, é um ser vivo e independente. Suas raízes roxas se agarram no chão e suas folhas longas e verdes nunca estão imóveis. Detesto comparações surrealistas – mas na glória de seu crescimento, tal como o vi em uma noite de luar, o pé de milho parecia um cavalo empinado, as crinas ao vento – e em outra madrugada parecia um galo cantando.
15	Meu pé de milho é um belo gesto da terra. E eu não sou mais um medíocre homem que vive atrás de uma chata máquina de escrever: sou um rico lavrador da rua Júlio de Castilhos.
Vocabulário: [] exíguo: pequeno, apertado, de proporção menor.	
BRAGA, Rubem. Um pé de milho. In: Portal da Crônica Brasileira. Disponível em: <https://bit.ly/3rAC6j4>. Acesso em: 3 dez. 2021. Fragmento.	

- 01) (P13201PR) Esses textos têm em comum o fato de
- A) abordarem o crescimento de uma planta.
 - B) compararem o jardim com a existência humana.
 - C) afirmarem que a paciência é um exercício difícil.
 - D) descreverem que as raízes de algumas plantas são roxas.
 - E) apontarem que as plantas atingem dois metros de altura.

Fonte: 3ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2022 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio



O gênero literário apresentado é a crônica e a seleção aponta uma mesma temática, o desenvolvimento de uma planta.

O texto 1 é retirado de um blog, sua redação é permeada por recomendações, lições e se aproxima da literatura de auto ajuda, é um texto escrito para fins didáticos, ou seja, é o que podemos considerar como sendo um texto paradidático, visto que tem claramente uma função educativa moralista, distanciando-se de uma literatura crítico-reflexiva.

No texto 2, temos um fragmento da crônica *Um pé de milho*, de Rubem Braga, é escrita em primeira pessoa e reflete ações próprias de um cotidiano, inclusive em ordem cronológica. No entanto, é um texto que se distancia do primeiro porque cria uma experiência estética pela maneira como se estrutura. A riqueza na descrição do pé de milho e as condições em que ele se encontra para existir em meio a tantos fatores adversos permite que o leitor reflita.

Para análise das questões utilizamos o gabarito fornecido no site Prova Paraná². A questão 01 explora o descritor D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. A proposição era apontar o que as crônicas têm em comum, sendo a alternativa A como correta: abordarem o crescimento de uma planta.

Em que pese o gênero literário crônica não ser mencionado especificamente no rol dos conteúdos, fica evidente que as crônicas servem para aferir os conhecimentos do estudante com relação à interpretação textual, não constituindo uma questão que explore conhecimentos literários propostos para o Ensino Médio.

O resultado é a formulação de uma questão muito objetiva que deseja do aluno somente a temática central das crônicas sem que haja mobilização de conhecimentos literários ou experiência estética.

Das alternativas incorretas podemos dizer que bastaria uma leitura atenta para verificar que as informações trazidas, como raízes roxas e plantas de dois metros de altura são citadas em partes do texto 2, mas não dizem respeito à ideia comum dos textos. Além disso, a comparação do jardim com a existência humana e a paciência como um exercício difícil podem representar uma interpretação inadequada do texto 1.

² Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/1serie_prova_parana_gabarito_3a_edicao2022.pdf>.



Logo, justifica-se a importância do estudo desenvolvido neste trabalho porque problematiza o ensino e o espaço atribuído para a literatura, sobretudo na educação básica e através de testes de larga escala e padronizados. Diante deste cenário, busca-se responder qual é o espaço da literatura na Prova Paraná.

Elenca-se também como um dos objetivos específicos para desfecho da pesquisa promover um estudo sobre proposições elaboradas por especialistas da área de literatura para uma reflexão voltada para o ensino.

Na articulação do conteúdo da Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada (2023) com os estudos do espaço da literatura e o objeto específico da Prova Paraná demonstra-se que as fragilidades e dificuldades didático pedagógicas com relação ao ensino de literatura atingem os estudantes da educação de todo o Brasil.

Diante de um contexto de minoração da importância da literatura, sobretudo nos currículos escolares, a mobilização dos profissionais e estudiosos do tema para uma renovação é necessária e urgente para realinhar a educação literária brasileira.

Iniciar pela formação e capacitação docente é uma das alternativas urgentes, pois torna os profissionais aptos a reconstruir a prática didático pedagógica que conduz ao ideal de letramento literário da população brasileira.

Por fim, para o desenvolvimento do trabalho é utilizado o método dedutivo de análise com abordagem qualitativa em pesquisa bibliográfica e documental.

Considerações finais

Diante da predominância de textos literários contemporâneos e que circulam sobretudo na esfera digital, é importante mesclar os textos literários produzindo uma diversidade, ou seja, contemporâneos e clássicos. Além disso, é necessário relacionar textos literários de gêneros diversos, pois na Prova Paraná há predominância do gênero textual crônica.

Através da pesquisa realizada comprovamos que a literatura vem perdendo espaço nos documentos oficiais e na educação básica. Com relação à Prova Paraná, não há questões de literatura pois existe somente a verificação do domínio de leitura e interpretação textual dos alunos.



Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Capítulo 2 Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de literatura. p. 49-83.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. **PCN⁺ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

CECHINEL, André. **Semiformação Literária**: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623686216>>. Acesso em 07.abr.2023.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de. Laura Taddei Brandini, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20).

DIAS, Ana Crelia. BUNZEN JR., Clécio. BRASILEIRO, Cristiane. DALVI, Maria Amélia. LIMA, Maria Nazaré. COSTA, Suzane Lima. **Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada**. Disponível em <<https://www.abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>>. Acesso em 10.set.2023.

FELIPPE, Shirley Barros. **Prova Paraná e governança transnacional**. 2023. 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso Geografia Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023.

PROVA Paraná Avaliação Diagnóstica. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/1serie_prova_parana_gabarito_3a_edicao2022.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SAVARIS, Sônia Bratfich. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual da educação básica**. Cascavel, 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus Cascavel) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022. Disponível em <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6259/5/S%c3%b4nia_Savaris.2022.pdf> Acesso em 13.jun.2023.



SETEDI

VII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

13 e 14 de DEZEMBRO de 2023

DE INTERPRETADO À INTÉRPRETE: A ESCUTA DO SUJEITO NO PROCESSO DE REESCRITA TEXTUAL

Silmara de Paula Araújo¹

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

Introdução

O interesse pelo tema desta pesquisa nasce da minha prática pedagógica. Formada em pedagogia e atuando como professora de reforço escolar de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a produção textual e a reescrita são atividades constantes no meu cotidiano docente. No período de pandemia, recebi muitos alunos do 5º ano do ensino fundamental e, junto às queixas, o material comum eram as produções textuais seguidas da reescrita. A reescrita me saltava aos olhos, tinha algo comum naquelas produções: na singularidade de cada texto aparentemente predominava o mesmo ato. Reescrever o texto seria apenas a mera transcrição da versão corrigida pelo professor? Os comentários escritos pelos professores nos cantos da folha, ou em longas observações ao fim da correção, convocavam os alunos a uma mudança qualitativa da escrita? Essas interrogações levaram à formulação de uma questão maior: quais mudanças ocorrem no plano do texto quando o aluno sai da posição de interpretado pelo professor para assumir a posição de intérprete de si mesmo?

As reflexões que fundamentam minha dissertação partem do viés teórico proposto por Claudia de Lemos (2002), a partir de sua filiação à linguística saussuriana e à psicanálise lacaniana. A teoria de Lemos preconiza que a relação do sujeito com a linguagem está sempre submetida às mudanças e aos movimentos que podem ocorrer na estrutura em que se movem

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) . E-mail: <sil.letras55@gmail.com>.



o sujeito, o outro e a língua-discurso, de modo que se 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.

O corpus de investigação desta pesquisa é composto por textos que foram escritos por alunos do 6º ano, do ensino fundamental, da rede pública do Município de Curitiba. É esperado que, através da escuta que o aluno realizou das intervenções do professor e de sua própria escuta, seja possível verificar as mudanças de posição assumidas pelo aluno de interpretado a intérprete do seu próprio texto, e assim, refletir sobre os movimentos de retorno da criança à sua própria escrita.

1. Por uma concepção interacionista em aquisição da linguagem: sob a ótica do Interacionismo Estruturalista

A teoria desenvolvida por Cláudia de Lemos passou por grandes reformulações na medida em que avançavam as pesquisas e novos questionamentos emergiram desse olhar para a relação sujeito-linguagem. Em seu artigo, *Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação* (2002), a autora se propõe a tecer uma retrospectiva de sua trajetória teórica. Na etapa mais recente do seu trabalho, que se estabeleceu no momento em que ela encontra na Psicanálise de Jacques Lacan motivação para persistir na linguística e afastar-se criticamente da Psicologia do Desenvolvimento, a autora faz um retorno aos linguistas Ferdinand Saussure² e Roman Jakobson³, rompendo assim de vez com o universo teórico predominante nos estudos da aquisição da linguagem, o cognitivismo.

Nesse novo diálogo teórico, a noção de sujeito distancia-se da definição empirista da Psicologia do Desenvolvimento, ou seja, do sujeito epistêmico. A partir da teoria lacaniana, De Lemos assume a 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”. (LE MOS, 2002, p. 64).

² SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Bally, C.; Sechehaye, A.(Orgs.). 27.ed. São Paulo: Cultrix, 1916/2006.

³ JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. Linguística e comunicação.13. ed. São Paulo: Cultrix, 1988 [1956].



Reencontrar Saussure por meio da obra de Lacan permitiu a Lemos abordar a língua não mais como um objeto externo a ser dominado pela criança, mas como um sistema de relações no qual a criança está inscrita. Sendo assim, a autora incorpora à sua teoria de aquisição da linguagem a tese saussuriana da *língua como sistema autônomo*. O sujeito não incide sobre a língua, ela (a língua) não está subordinada ao falante, ao contrário, o sujeito está submetido à ordem própria da língua.

A aquisição da linguagem passa a ser explicada como mudança de posição da criança na estrutura constituída pelo outro, pela língua-discurso e pela criança. De modo que “[...] 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” (LEMOS, 2002, p. 56). 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 por estar sempre submetida às mudanças e aos movimentos que podem ocorrer nessa estrutura. A teoria desenvolvida por Lemos é formulada a partir de dados de aquisição da fala. É por meio do trabalho pioneiro de Sônia Mota (1995), 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).

Diversos estudos, a exemplo de Mota (1995), Saleh (2000), Bernardes (2002), Capistrano (2007), evidenciaram que 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



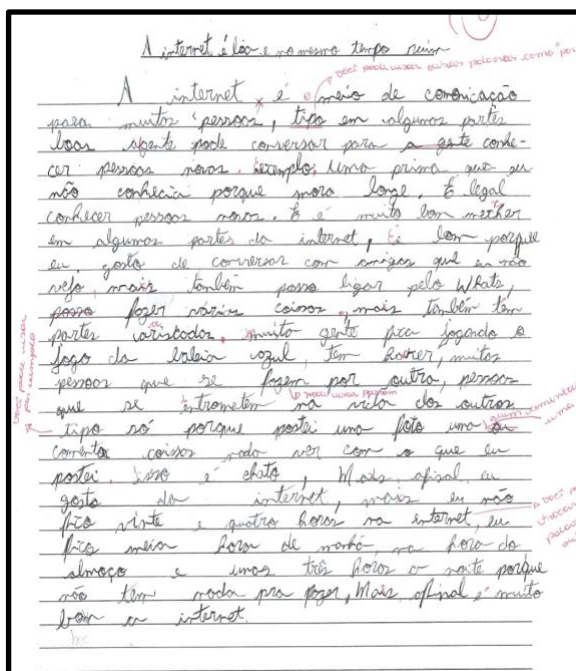
encontrar disjuntas - na produção escrita - e entrelaçadas - no funcionamento simbólico". (BOSCO, 2009, p.137).

De Lemos concebe o texto como um lugar próprio da fala, em que seu funcionamento se dá simultaneamente via encadeamento, no discurso, no eixo das relações sintagmáticas, e via cruzamentos a partir das relações associativas, fora do discurso. Nesta abordagem a interpretação também ganha um status constitutivo no processo de aquisição de linguagem, pois todo texto demanda interpretação tanto na direção que o outro, "tesouro de significantes", faz do texto da criança, quanto na direção que o sujeito assume frente à escrita ao interpretar o que ele mesmo escreve.

2. Dados de pesquisa e análise prévia

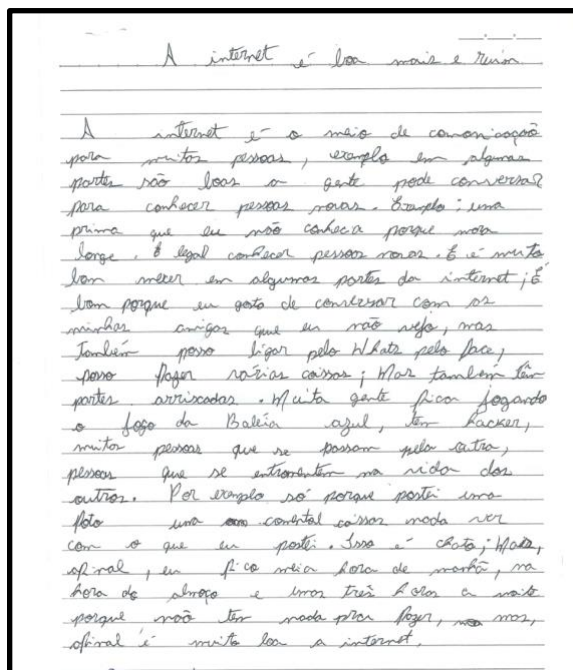
Tomo um corpus de pesquisa pré-construído, constituído de 30 produções textuais de alunos do 6º ano da rede pública de ensino, do município de Curitiba. Desse total, 21 textos foram selecionados para análise por atenderem as três etapas do processo: i) textos produzidos pelos alunos em resposta ao comando de produção; ii) correção dos textos, e iii) reescrita dos textos. Aqui são explorados apenas alguns aspectos dos dados para exemplificar o processo que pretendo realizar na dissertação.

ETAPA 2. Correção





ETAPA 3. Reescrita



Um contato superficial entre as duas versões (correção e reescrita) poderia levar à conclusão de que o aluno apenas alterou aquilo que foi sinalizado pela correção do professor, que privilegia os aspectos formais do texto. O professor destaca todas as palavras que, segundo sua escuta, estão grafadas em desacordo com a norma ortográfica.

Na etapa da correção, o professor sinaliza como erro ortográfico as cinco ocorrências da grafia *mais*. É possível verificar no texto que ele faz um x com a caneta vermelha em cima de cada letra *i*, sugerindo sua exclusão. Entende-se que o aluno errou a ortografia da palavra, usou *mais* no lugar em que se pedia gramaticalmente o uso de *mas*, ocorrência compreensível visto que geralmente são palavras homônimas na fala. Na segunda versão do texto, encontramos quatro alterações dessas ocorrências e uma supressão.

Esses indícios evidenciam que a escuta que se faz presente movimenta o aluno apenas para o processo de substituição e supressão, uma vez que a estrutura da língua pede uma grafia diferente e isso não ecoa para o aluno, que volta a registrar *mais* em sua escrita espontânea, com o mesmo sentido gramatical do '*mas*', evidência essa presente no título da segunda versão do texto.



Outro destaque interessante refere-se à pontuação. 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.

As palavras *comunicação* e *coisas* não foram sinalizadas na correção. Minha hipótese é de que nessas ocorrências o professor preenche os erros do aluno, lê tais palavras como se o erro não estivesse lá, os corrige onde a regra efetivamente se aplicaria. Esses indícios me levam a interpretar a presença de uma escuta impermeável ao erro do aluno, visto que o professor desloca sua escuta do texto do aluno para uma escuta que ele estabelece com a própria língua, ou seja, uma escuta que não permite o dizer do outro atravessar o seu próprio dizer, impossibilitando identificar o diferente e evidenciando um deslocamento da escuta do outro para uma escuta de si mesmo. Desse modo, é preciso considerar ambos os sujeitos (aluno e professor) submetidos aos efeitos da língua.

Diante da reescrita, observa-se que no corpo do texto a escuta do aluno se mostra ora colada aos dizeres do professor, nos trechos em que a refacção do texto é pautada num movimento de substituição - o grafema, a palavra, a pontuação -, ou seja, todos os destaques do professor foram alterados pelo aluno; ora sob efeito do seu próprio dizer. É possível ver tanto um modo de funcionamento identificado por Bosco (2009), citada por Carvalho (2018, p. 212), em que “os escritos do outro funcionam como um espelho, que a escrita da criança vai refletir e refratar, [...]”, como um sujeito “dividido entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um outro lugar” (LE MOS, 2002). Isto é, se faz necessário considerar um aluno dividido entre o que ouve do outro/ professor, e o que “escuta”, ou ainda, como interpreta tal dizer.

Considerações finais

É certo que será preciso explorar com maior profundidade os textos que compõem este corpus, a fim de identificar outras singularidades presentes nos movimentos de reescrita, relacionando-os, a partir de Lemos (2002), com as mudanças na trajetória da criança, que se dão em relação à fala do outro, à língua e à sua própria escrita. Porém, esse breve recorte da



análise já permite dizer que, tanto as interferências realizadas pelo professor, quanto a escuta que os alunos fazem de tais interferências, nos revelam que entre a escrita e a escuta, ambos os sujeitos sofrem os efeitos da interpretação.

Referências

BERNARDES, A. C. A. (2002) **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. Campinas, Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

BOSCO, Z. R. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

CAPRISTANO, C. C. (2007) **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. Campinas, Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

CARVALHO, M. P. **Aquisição da linguagem escrita: uma questão de captura**. Revista brasileira de alfabetização. Belo Horizonte, MG, v.1, n. 8, p. 209-222, 2018.

LEMO, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP, n. 42, p. 41-69, 2002.

MOTA, S. (1995) **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. São Paulo, Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Psicologia, PUC.

SALEH, Pascoalina B. de O. **Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?** Campinas, Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000.