



100 ANOS  
SEMANA  
DE ARTE  
MODERNA  
1922-2022

# SETEDI

V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES  
— 22, 23 e 24 de MARÇO de 2022 —

## CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

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

Realização



Apoio





**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
— 22, 23 e 24 de MARÇO de 2022 —

## **CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS**

**Organização**  
Jhony Skeika

**ISSN**  
**2596-1616**

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

Realização



Apoio



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

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

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação:  
Jhony Adelio Skeika

Organização:  
Jhony Adelio Skeika

S471 Seminário de Teses e Dissertações - SETEDI: (5: 2022, Ponta Grossa-PR);  
Cadernos de resumos expandidos do IV Seminário de Teses e Dissertações e II Seminário Internacional de Teses e Dissertações, 22 a 24 de março de 2022. Jhony Skeika. (Org.). Brasília: CAPES; Ponta Grossa: UEPG/PROPESP/PPGEL; Universidade do Minho; CEHUM, 2022.

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

1. Formação acadêmica – estudos da linguagem. 2. Produção acadêmica – pós-graduação. 3. Formação - pesquisador. 4. Semana de Arte Moderna - Brasil - 100 anos. I. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. II. Skeika, Jhony (Org.). III. T.

CDD: 800



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## COMISSÃO ORGANIZADORA DO SETEDI 2021

Lincoln Felipe Freitas (UEPG)  
 Rosana Apolonia Harmuch (UEPG)  
 Orlando Grossegeesse (Univ. do Minho)  
 Valeska Gracioso Carlos (UEPG)  
 Keli Cristina Pacheco (UEPG)  
 Letícia Fraga (UEPG)

## COMITÊ CIENTÍFICO

### Linha de pesquisa: Estudos Literários

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

### Linha de pesquisa: Estudos Linguísticos

Aparecida de Jesus Ferreira  
 Clóris Porto Torquato  
 Djane Antonucci Correa  
 Elaine Ferreira do Vale Borges  
 Ione da Silva Jovino  
 Letícia Fraga  
 Ligia Paula Couto  
 Luciane Trennephol da Costa  
 Lucimar Araújo Braga  
 Márcia Cristina do Carmo  
 Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh  
 Sebastião Lourenço dos Santos  
 Sulany Silveira dos Santos  
 Valeska Gracioso Carl



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

### COMISSÃO DISCENTE

Alexandre Kuaray de Quadros (bolsista CAPES)  
Bhianca Moro Portella (bolsista CAPES)  
Bruna Rodrigues da Silva  
Clara do Prado Patrício  
Fátima Maria Aparecida Ruvinski Kuzma (bolsista FA)  
Felipe Coelho (bolsista CAPES)  
Igor Antônio Barreto  
Indianara Priscila dos Santos  
Jorge Paulo dos Santos  
Karolina Ferreira Bicalho  
Lincoln Felipe Freitas (bolsista CAPES)  
Luana Pihurski Florentino  
Luara Rodrigues Real (bolsista CAPES)  
Mayara do Rocio Lima Gaspar (bolsista CAPES)  
Meriliane de Lima  
Noemi de Oliveira (bolsista CAPES)  
Regina Aparecida Kosi dos Santos (bolsista CAPES)  
Rodrigo Freitas Caetano de Oliveira (bolsista CAPES)  
Roseli Vaz de Almeida  
Sandi Patrícia Possebam  
Sandra Augusto Silva  
Tayná Maria Coelho Bugai (bolsista CAPES)  
Vanessa Giroldo Vieira

### 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](mailto:ppgel@uepg.br) / [setedi.ppgel@uepg.br](mailto:setedi.ppgel@uepg.br)



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## APRESENTAÇÃO

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

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

O SETEDI também propõe a aproximação dos/as atuais alunos/as do PPGEL e os/as egressos/as, possibilitando que estes/as (muitos/as professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior em diferentes instituições) apresentem suas dissertações já defendidas, divulgando as pesquisas realizadas nos 11 anos de existência deste Programa de Pós-graduação, inicialmente chamado de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (2010). Além de criar espaços de discussão teórico-prática na área dos Estudos da Linguagem, o SETEDI 2021 também propõe que os/as professores/as e alunos/as da UEPG dialoguem com a comunidade externa, principalmente, pesquisadores/as internacionais e professores/as



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

O SETEDI 2021, que ocorre em março de 2022 em função de o calendário letivo de 2021 estar ainda em andamento, é evento remoto e gratuito, tem como público-alvo, além dos/as alunos/as da pós-graduação que estão no processo de escrita acadêmica, os/as alunos/as da graduação, que desejam ingressar no mestrado, acreditando que as diversas discussões e atividades do evento possam colaborar em suas escolhas teórico-metodológicas no momento da construção do projeto de pesquisa, além de aproximá-los aos/as professores/as do PPGEL, conhecendo as linhas de pesquisa e as possibilidades temáticas de investigação.

Nesta quinta edição, devido ao centenário da Semana de Arte Moderna de 1922, o SETEDI abrirá espaço para o debate e discussão acerca dos efeitos da Semana, já que as questões identitárias e de subjetividades concernentes às proposições que pautaram a Semana de Arte Moderna foram, ao longo destes 100 anos, ampliadas, rediscutidas e ressignificadas.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

### SUMÁRIO

<b>TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA TRADUÇÃO: A TRADU-FICÇÃO E AS SUAS RECRIAÇÕES (INGLÊS / PORTUGUÊS) NO CASO DE 'NACHTZUG NACH LISSABON' DE PASCAL MERCIER</b> Adriana Costa (UMinho).....	12
<b>ESTUDO SOBRE A TRANSLINGUAGEM EM COMUNIDADES DE FALA HISPANA</b> Alessandra Moraes de Andrade Claros (UEPG).....	23
<b>PERSPECTIVAS DO “EU” PELA MEMÓRIA DE AUTORAS LATINO-AMERICANAS</b> Alexandra Soares de Oliveira (PUCRS).....	30
<b>PRECONCEITO E RACISMO: LUTA DIÁRIA E DESAFIO DO ESTUDANTE INDÍGENA NA UNIVERSIDADE</b> Alexandre Kuaray de Quadros (UEPG).....	36
<b>NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E AVENIDAS IDENTITÁRIAS INTERSECCIONADAS A PARTIR DAS QUESTÕES DE RAÇA, DE GÊNERO, DE SEXUALIDADE E DE CLASSE SOCIAL, NO CONTEXTO DE LÍNGUA ESPANHOLA</b> Aline Rodrigues Neves (UEPG).....	44
<b>A PERCEPÇÃO DA SEGMENTAÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E O /R/ EM CODA FINAL DE PALAVRAS</b> Amanda Cristina de Freitas (Unicamp).....	50
<b>LÍNGUAS EM CONTATO NA FRONTEIRA BRASIL VENEZUELA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DA ESCRITA PELOS SURDOS IMIGRANTES VENEZUELANOS</b> Ana Paula Arja Ribeiro Leônidas Leite (UFRR).....	58
<b>A VARIAÇÃO DO IMPERATIVO NA FALA DA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS (PR)</b> Anna Carolina do Carmo Castro (PPGEL-UEPG).....	65
<b>O PAPEL DINAMIZADOR DO PROFESSOR COMPLEXO: UMA ANÁLISE DE PLANOS DE AULAS EM AÇÃO</b> Bhianca Moro Portella (UEPG).....	73
<b>A AUTONOMIA FEMININA NOS CONTOS <i>DIÁRIO DE UMA COMPLICADA</i> E <i>LAURA</i>, DE GUIOMAR TORRESÃO</b> Bianca Gomes Borges Macedo (UERJ).....	82
<b>AMOR E VIDA ENTRE DESTROÇOS – O PROTAGONISMO FEMININO NO CONTEXTO DO HOLOCAUSTO NA OBRA <i>OS BEBÊS DE AUSCHWITZ</i>, DE WENDY HOLDEN</b> Bruna Rodrigues da Silva (UEPG).....	89
<b>CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG: INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES</b> Clara do Prado Patricio (UEPG).....	97





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

<b>O DISCURSO DO PAPA FRANCISCO: ENTRE A MEMÓRIA E O ACONTECIMENTO</b> Daniel Santos Oliveira (UFAL) .....	105
<b>ANCESTRALIDADE, TRADIÇÃO E MEMÓRIA: CONSTRUINDO E COMUNICANDO SABERES DAS AFRICANIDADES NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL</b> Fabiely da Silva Barbosa (UEPG).....	109
<b>O SER É NO ESPAÇO E O ESPAÇO É NO SER: AS RELAÇÕES ESPACIAIS EM A COSTA DOS MURMÚRIOS, DE LÍDIA JORGE</b> Fatima Ruvinski Kuzma (UEPG).....	118
<b>A VISÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM</b> Francieli de Ramos (UEPG).....	126
<b>USO DA MORFOLOGIA NA CATEGORIZAÇÃO DE PALAVRAS UTILIZANDO ANÁLISE DISTRIBUCIONAL: RESULTADOS INICIAIS</b> Igor Leal (UNICAMP) .....	132
<b>LAURA MAKABRESKU E FLORBELA ESPANCA: CORPO MORTO EM LENTES E POESIA</b> Indianara Priscila dos Santos (UEPG).....	140
<b>MUSICALIDADES NA POÉTICA DE MANUEL BANDEIRA</b> Jacqueline Nunes Brunet (UFMT) .....	147
<b>O “ETERNO FEMININO” EM ANNE DE GREEN GABLES</b> Jéssica Lauber (UEPG) .....	155
<b>O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA CRIANÇAS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM</b> Jorge Paulo dos Santos (UEPG) .....	161
<b>LEITURA LITERÁRIA – REABRINDO HORIZONTES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Karine de Lara Cabral Nunes (UEPG).....	169
<b>O PÓS-COLONIAL E A MORTE INFANTIL EM CONTOS SELECIONADOS DE MIA COUTO</b> Karolina Ferreira Bicalho (UEPG).....	176
<b>NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE BIXAS PRETAS E AFEMINADAS ORIUNDAS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS NA CIDADE DE PONTA GROSSA</b> Kelvin Tadeu Russi Colc (UEPG) .....	183
<b>O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO VESTIBULAR DA UEPG: UMA ATITUDE DIALÓGICA E RESPONSIVA</b> Leni Aparecida Kadamós (UEPG) .....	189



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

<b>LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA</b> Letícia Camargo Almeida (UEPG).....	197
<b>O ESCORPIÃO E A SERPENTE: UMA POÉTICA DE INVENÇÃO E ABSURDO EM MURILO RUBIÃO E MAURITS CORNELIS ESCHER</b> Lincoln Felipe Freitas (UEPG) .....	205
<b>PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DO BRASIL E O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS</b> Luara Rodrigues Real (UEPG) .....	214
<b>TRADIÇÃO GRAMATICAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GURUPI - TOCANTINS</b> Lucas dos Santos Costa (IEL-UNICAMP) .....	222
<b>O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS: UM DEUS E SEUS LABIRINTOS</b> Luis Gabriel Silva Ferreira (UEPG).....	230
<b>“A VOZ DO POVO NÃO É A VOZ DE DEUS: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM MEMES E COMENTÁRIOS DE MEMES</b> Mayara do Rocio Lima Gaspar (UEPG) .....	235
<b>A PRESENÇA DA METAFÓRA CONCEITUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM SEGUNDO A TEORIA DA RELEVÂNCIA</b> Meriliane de Lima (UEPG) .....	242
<b>SER MULHER NAS PÁGINAS DA REVISTA O CRUZEIRO E NA CARTILHA CAMINHO SUAVE – 1960-1974</b> Miriã Noeliza Vieira (UEPG).....	252
<b>POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA E ANTI-SEXISTA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL</b> Noemi de Oliveira (UEPG) .....	258
<b>UM OLHAR DISCURSIVO ACERCA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS QUANTO À IDENTIDADE E À SOCIABILIDADE NA CIDADE DE BOA VISTA-RR</b> Patrícia Socorro da Costa Cunha (UFMS) .....	262
<b>LEI 11.645/2008 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> Regina Aparecida Kosi dos Santos (UEPG) .....	272
<b>ENTRELAÇAMENTOS DA CISNORMA, DA LINGUAGEM E DA EDUCAÇÃO NAS CONSTRUÇÕES DELIRANTES CONSERVADORAS + FUNDAMENTALISTAS</b> Ronna Freitas de Oliveira (UEPG).....	278
<b>MAPEAMENTO E AVALIAÇÃO DA APLICABILIDADE DAS LEIS: N°10.639/03 E 11.645/08 NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/ESTRANGEIRA DO ENSINO BÁSICO</b> Roseli Vaz de Almeida (UEPG) .....	286



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

<b>O EXÍLIO NA CONFIGURAÇÃO DO TRÁGICO RADICAL DE BERNARDO CARVALHO EM O FILHO DA MÃE (2009): UMA NARRATIVA DE REFÚGIOS, GUERRAS E MÃES</b> Sandra Augusto Silva (UEPG).....	294
<b>LEITURA E ESCRITA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS: PROBLEMATIZAÇÕES E PROPOSIÇÕES</b> Sarah Temponi Soares Soares (PUC Minas).....	302
<b>A MORTE NAS OBRAS AS PARCEIRAS E EXÍLIO, DE LYA LUFT</b> Taís Almeida de Camargo (UEPG).....	309
<b>DUPLOS E CANIBAIS: ANÁLISE DO DUPLO NOS PERSONAGENS DE THOMAS HARRIS E BRYAN FULLER</b> Thaíne Fernanda Sell (UFESM).....	318
<b>POLÍTICA, LEITURA E LIVROS: “NOVA DIREITA” BRASILEIRA</b> Thiago Augusto Carlos Pereira (UFSCar).....	324
<b>MACHADO: ROMANCE, UM HÍBRIDO DE DISCURSOS (IN)DISSOCIÁVEIS</b> Thiago Bittencourt (UFPR).....	331
<b>O JOGO ENTRE A REPRESENTAÇÃO REALISTA E O FANTÁSTICO NOS CONTOS DA OBRA MISTÉRIOS, DE LYGIA FAGUNDES TELLES</b> Veridiana Valeska Ribas (UEPG).....	339
<b>OFFRED E TIA LYDIA: GILEAD E OS PARADOXOS DO PODER EM O CONTO DA AIA E OS TESTAMENTOS</b> Yohana Gonçalves Bonfim (UEPG).....	346



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA TRADUÇÃO: A TRADU-FICÇÃO E AS SUAS RECRIAÇÕES (INGLÊS / PORTUGUÊS) NO CASO DE 'NACHTZUG NACH LISSABON' DE PASCAL MERCIER**

Adriana Costa (UMinho)<sup>1</sup>

Orientação: Prof. Dr. Orlando Grossegeisse (UMinho)

### **Introdução**

A partir do romance *Nachtzug nach Lissabon* de Pascal Mercier (2006), o trabalho de investigação a que nos propomos fundamentar-se-á em duas finalidades centrais. A primeira, assenta no estudo do fenómeno da tradu-ficção, isto é, na narrativa ficcional de um processo de tradução, e o seu papel na formação de identidades, pessoais e culturais, representado através de atos de transformação do tradutor como personagem/herói. A segunda, centrar-se-á na análise tradutológica de três exemplos de transposição deste tipo de narrativa, nomeadamente, a sua tradução interlingual e intersemiótica (JAKOBSON, 1959/2012), para evidenciar as especificidades inerentes a este processo de (re)tradução ou (re)criação. Por conseguinte, estes dois focos de estudo permitirão responder às seguintes questões: que (re)leituras são feitas de Portugal, da língua e cultura portuguesas e de questões de identidade através do recurso à tradu-ficção? Que transformações e (re)criações são perceptíveis através do ato de ler e traduzir? De que forma é transposto esse ato de enunciação pelos tradutores Barbara Harshav (2007) e João Bouza da Costa (2008) para as línguas inglesa e portuguesa e para o meio audiovisual (Bille August, 2013)? Que diferenças / semelhanças importa salientar? A que conclusões sobre a função da tradução e do tradutor na narrativa ficcional nos levam as várias (re)escritas/(re)leituras que compõem o corpus em análise? Deste modo, pretende-se colocar em perspetiva como o recurso à tradu-ficção pode servir para evidenciar

<sup>1</sup> Doutoranda. Universidade do Minho. adricosta24@gmail.com.



questões narratológicas e tradutológicas, assumindo a posição de recurso de investigação metaficcional válido no âmbito dos Estudos Literários e dos Estudos de Tradução.

### **A tradu-ficção: um novo paradigma no interface Estudos Literários - Estudos de Tradução**

O recurso à representação de processos de tradução na narrativa ficcional, ou seja, o recurso à tradução ou à figura do tradutor como elemento narrativo, é um fenômeno narratológico pouco abordado, tanto no âmbito dos Estudos de Tradução como dos Estudos Literários, todavia, a sua crescente ocorrência e a atenção que tem vindo a merecer nas últimas décadas fazem desta temática um novo foco de estudo.

Após a inicial abordagem nos Estudos de Tradução que é conhecida como *translational turn*, surge assim, a partir dos anos 1980 e 1990 uma abordagem orientada para as relações culturais entre traduções que Bassnett & Lefevere (1990) cunham de *cultural turn*. A tradução, como um processo de comunicação com base numa abordagem culturalmente orientada, é representada por teóricos como Vermeer (1989/2012), Nord (2001), Snell-Hornby (2006) e Venuti (2008). Esta função de mediação cultural é considerada por Snell-Hornby de ato criativo:

In attempting to understand and make sense of the source text, the translator tunes in to the other side, as it were, and in creating the target text, s/he formulates a message for the target audience which should be coherent with the target culture. (SNELL-HORNBY, 2006, p. 166).

Lefevre (1982) denomina este conceito de refração, nomeadamente, uma mudança ou transformação na perspetiva de tradução com o intuito de alcançar um resultado intencional na cultura de chegada. Mais tarde em *Translation and Power* (2002), Tymoczko & Gentzler vão além dos limites da 'viragem cultural' introduzindo o conceito de *power turn*, trazendo para o debate as relações de poder assumidas pelos tradutores. Nos Estados Unidos Lawrence Venuti (1995) defende em *The Translator's Invisibility*, uma maior visibilidade do tradutor, provando assim, que o tradutor tem um papel preponderante na tradução, não devendo de modo algum deixar-se limitar ao que ele chama de "shadowy existence" (1995, p. 8). O crescente interesse académico na figura do tradutor é igualmente reconhecido por Vieira (1995) que avança com uma nova perspetiva de abordagem até então descurada: as representações ficcionais de atos de tradução, por ela cunhada de *fictional turn*, o que vem dar



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

início à área de estudo na qual se concentra a nossa linha de argumentação. Gentzler (2008) refere como em *(In)visibilidades na tradução: Troca de olhares teórico e ficcionais* Vieira (1995–96), introduz a abordagem da viragem ficcional nos Estudos de Tradução:

Vieira referred to the short story “O espelho [The Mirror]” (1962) by João Guimarães Rosa, who plays with the idea of the mirror as not only reflecting reality, but also incorporating various indigenous beliefs associated with mirrors. Thus, Rosa’s fiction moved from the realm of realism to magic realism and served as a metaphor for faithful translation shifting to creative translation. Vieira, situating her work in the ideas of Charles Sanders Peirce and Jacques Derrida as well as Susan Bassnett and Nelson Ascher, suggests that there is always a covering/ discovering aspect to translation, manifest more in fictional works than in translation studies itself. (GENTZLER, 2008, p. 108-109).

Por conseguinte, e com o crescente interesse no motivo da tradução/do tradutor como elemento narrativo ficcional, surgem várias propostas para cunhar este fenómeno. A primeira é lançada por Hagedorn (2006) que conforme introduzido no título da sua obra *La traducción narrada: el recurso narrativo de la traducción ficticia*, propõe a denominação *traducción ficticia* (tradução ficcional). Partindo da referência pioneira *translational mimesis* de Sternberg (1981) Beebee (2012) cria a expressão composta *transmesis* com base nos conceitos de *mimesis* como os conhecemos de Platão e Aristóteles. Pouco depois, Kaindl (2014) avança com a expressão *transfiction*, um composto de *translation* e *fiction*. De facto, no âmbito dos estudos de tradução tem sido este o termo mais recorrentemente usado, pelo que para o nosso projeto decidimos criar o termo *portmanteau tradu-ficção*, com base nos constituintes ‘tradução’ e ‘ficção’, no sentido de uma aproximação ao termo *transfiction* de Kaindl (2014) que evitasse a ambiguidade que o prefixo *trans* pudesse criar através da tradução literal para ‘transficção’ ou ‘transficcionalidade’. Assim sendo, a fusão linguística tradu-ficção, releva indubitavelmente para o fenómeno narratológico tradução na ficção, evitando possíveis equívocos de interpretação.

Muito recentemente (o que reforça a ideia aqui veicula do dinamismo na investigação dos Estudos de Tradução) Kaindl (2021) anuncia em *Literary Translator Studies* uma nova abordagem teórica, cujo foco se centra na inclusão do tradutor como parte integral na formação de teorias. Apesar desta proposta não ser de todo uma novidade, Kaindl (2021) refere que os estudos até então conhecidos ainda não esgotaram nas suas possibilidades a perspetiva de investigação centrada na pessoa do tradutor e carecem de uma matriz metodológica para a



orientação e definição de investigações futuras. Por conseguinte, propõe a abertura de uma nova área de estudo, mais humanizada, dentro do campo dos Estudos de Tradução a que chama de *Translator Studies* (Estudos do Tradutor). É com base nesta nova orientação teórica que partimos para a análise das traduções de NZ no terceiro capítulo.

Este primeiro capítulo inicia com a introdução ao tema da tradu-ficção, fazendo o seu enquadramento teórico, com particular ênfase a partir dos anos 1990, altura em que se verifica uma proliferação de publicações teóricas sobre este fenómeno literário. Pretende-se assim analisar o motivo pelo crescente interesse na representação da tradução em narrativas ficcionais e a sua presença na literatura e no cinema, tendo em conta as suas implicações teóricas nos Estudos de Tradução e nos Estudos Literários. Para complementar a abordagem teórica olharemos para o tradutor como fonte de investigação no âmbito dos Estudos do Tradutor, conforme definidos por Kaindl (2021).

### **O motivo da tradução em *Nachtzug nach Lissabon* de Pascal Mercier**

A caminho da sua escola, o professor de línguas clássicas, Raimund Gregorius, depara-se com uma jovem mulher na tentativa de se atirar da ponte de Kirchenfeld em Berna, a quem acaba por salvar a vida. Intrigado com a aflição desta jovem decide perguntar-lhe sobre as suas origens e a resposta que recebe deixa-o completamente perplexo: “português” profere a jovem. Impressionado com a estranha e invulgar sonoridade desta palavra Raimund desperta uma curiosidade linguística que o conduz ao seu livreiro de preferência onde acaba por encontrar um pequeno livro do escritor português Amadeu Inácio de Almeida Prado, publicado em 1975. A avassaladora vontade de querer perceber as palavras de Prado impulsiona Raimund a iniciar uma busca espontânea à descoberta da língua portuguesa. Com o livro de Prado parte numa viagem de comboio para Lisboa e conforme vai traduzindo *Um Ourives das Palavras*, segue os passos deste autor e médico, lutador contra o regime ditatorial português, mas que criou uma enorme contestação ao salvar vida de um oficial da PIDE.

A tentativa de Raimund em encontrar o passado de Prado e em traduzir os seus textos transforma-se numa busca por si próprio e a sua viagem numa jornada às suas próprias possibilidades. Nas palavras de Prado, é a partir da viagem exterior que podemos viajar ao nosso interior:



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Warum bedauern wir Leute, die nicht reisen können? Weil sie sich, indem sie sich äußerlich nicht ausbreiten können, auch innerlich nicht auszudehnen vermögen, sie können sich nicht vervielfältigen, und so ist ihnen die Möglichkeit genommen, weitläufige Ausflüge in sich selbst zu unternehmen und zu entdecken, wer und was anderes sie auch hätten werden können. (MERCIER, 2006, p. 286)<sup>2</sup>.

O texto apócrifo *Um Ourives das Palavras* dá início a uma leitura tripartida: a partir dos encontros e das histórias contadas pelos diferentes personagens seguimos avidamente a forma como Raimund (re)constrói a vida de Prado, descobrimos os próprios pensamentos de Prado através das traduções de Raimund e acompanhamos a sua transformação de um professor de línguas clássicas discreto e introvertido numa pessoa desassombrada e audaz. Após uma jornada de várias semanas que culminam com o regresso de Raimund a Berna, ficamos a conhecer não só Amadeu de Prado e Lisboa, mas também Raimund na sua demanda pelo sentido da vida. A clássica metáfora da tradução representada na viagem de comboio, o afastamento de um espaço conhecido e familiar, aleado a grandes questões filosóficas sobre o significado da vida e as vivências de uma pessoa lançam a atenção sobre a questão central porque decidimos vivermos as nossas vidas de uma certa forma e não de outra diferente.

A narrativa em NZ apresenta dois planos diegéticos que se interpolam sob um narrador heterodiegético e onisciente e se encontram na tradução do manuscrito apócrifo *Um Ourives das Palavras* e nas cartas e outros textos de Amadeu de Prado. Sendo a tradu-ficção o foco principal da nossa tese, o presente capítulo pretende mostrar como através da tradução, neste caso específico, uma tradução apócrifa, é possível retratar um processo de transformação identitária, refletido no sujeito tradutor. Um processo que é resultado da forte aproximação entre tradutor e autor conforme descreve Woodsworth (2021, p. 294):

The lives of translators and authors are intertwined, reflecting the intimate ways in which the translator mirrors her author in order to produce a meaningful translation and, at the same time, to chart her own course and assert herself as a writer.

No segundo capítulo, apresenta-se o *close reading* da tradu-ficção NZ baseada no manuscrito apócrifo *Um Ourives das Palavras* do personagem Amadeu de Prado. Um

---

<sup>2</sup> Porque lamentamos as pessoas que não podem viajar? Porque ao não poderem expandir-se exteriormente também não conseguem ampliar-se interiormente; ao não poderem multiplicar-se vêm-se também privadas de empreender alargadas digressões para dentro de si próprias e de descobrir quem ou o que poderiam também ter sido. (MERCIER, 2008, 246, tradução de João Bouza).





manifesto filosófico sobre a procura da própria identidade, o sentido da vida e a questão central da liberdade de escolha. A partir do motivo da pseudotradução analisa-se o processo de tradução do personagem principal, Raimund Gregorius, como recurso narrativo e sob a perspetiva da transformação e construção de identidade, ligado à aquisição de uma nova língua e o imergir numa cultura estrangeira.

### **Traduzir uma tradu-ficção: o case study das traduções *Night train to Lisbon* e *Comboio nocturno para Lisboa***

*Nachtzug nach Lissabon* é o terceiro romance de Pascal Mercier, publicado em 2004, tornou-se rapidamente num sucesso de vendas e é um dos livros escritos em língua alemã mais vendidos nos últimos anos. Atualmente, encontra-se traduzido em 32 línguas e neste capítulo pretende-se analisar as traduções para português (de Portugal), de João Bouza da Costa, e para inglês (EUA), de Barbara Harshav.

A literatura traduzida é sempre o resultado de um trabalho a quatro mãos, ou a duas vozes: do autor do texto de partida e do tradutor do texto de chegada. Para podermos evidenciar o papel do tradutor no texto de chegada pretende-se analisar dois aspetos fundamentais e reveladores da presença do tradutor. Em primeiro lugar, a abordagem biográfica do tradutor, nomeadamente, a leitura atenta dos fatores biográficos que podem desvendar informação pertinente para o processo de tradução, e, seguidamente, a análise linguística e estilística do texto de partida em comparação com o texto de chegada, para daqui colhermos a voz do tradutor. É com base nesta metodologia que passamos neste capítulo à análise das recriações de NZ para a língua inglesa e portuguesa.

Neste capítulo, decidiu-se concentrar a abordagem do tradutor na perspetiva bibliográfica e na voz do tradutor, que se prende igualmente com o tradutor implícito. Tendo em conta a informação bibliográfica disponível e acessível sobre os tradutores, epitextos e o *close reading* das traduções de Barbara Hashav e de João Bouza da Costa, far-se-á primeiro uma análise bibliográfica sistematizada dos tradutores, conforme entendido por Eberharter (2021), para a seguir proceder a uma abordagem linguística e discursiva do seu trabalho de tradução, tendo como pano de fundo a questão norteadora da transformação observável na voz do tradutor, reconhecida por Theo Hermans da seguinte forma (1996): [...] translation



“always implies more than one voice in the text, more than one discursive presence” (HERMANS, 1996, p. 27).

Por conseguinte, desenvolveremos um estudo das traduções de *Nachtzug nach Lissabon* para as línguas portuguesa e inglesa, procurando evidenciar a presença da voz do tradutor na recriação de uma tradu-*ficção*, a partir do estudo biográfico dos tradutores e a análise comparativa entre as traduções e o original baseado na forma (parte linguística) e no conteúdo, em conformidade com o que Toury (1995) define de “comparative analysis”. Reveste-se de especial ênfase o caso de *Comboio nocturo para Lisboa*, dado que a língua e a cultura de chegada do texto apócrifo, o português, serem idênticas à língua e cultura de partida.

### **Night train to Lisbon: um filme de Bille August**

Observando atentamente estas duas artes, procuramos entender, de que forma podem ser traduzidas para o cinema, a complexidade e a sofisticação de um texto literário, tentando ao mesmo tempo esclarecer como o tradutor acaba por assumir o papel de recriador quando transpõe, a partir de recursos cinematográficos, as palavras escritas. Por conseguinte, procurar-se-á perceber como foi conseguida esta transposição entre signos distintos, analisando algumas das opções levadas a cabo no processo de tradução intersemiótico, e estabelecendo algumas ligações teóricas.

Uma vez que estamos perante meios semióticos distintos, não esperamos encontrar uma adaptação cinematográfica fiel ao texto escrito. Para este trabalho será mais relevante perceber quais as equivalências e adaptações que o tradutor encontrou, para reescrever uma obra num contexto diferente e com uma carga cultural diferente.

De igual modo, a transposição para o meio audiovisual NTF, isto é, a tradução intersemiótica (JAKOSBSON, 1959), ou intermedial (CLÜVER, 2007; RAW, 2017) de *Nachtzug nach Lissabon*, apresenta notáveis diferenças narratológicas e tradutológicas visíveis nas escolhas de encenação e montagem e que revela o lado parcial, pessoal, conjuntural, com interesses específicos (STAM, 2006) do realizador e não só, dado que a transposição de uma narrativa escrita para o um filme implica sempre a passagem de um modelo de produção solitário para um modelo colaborativo em que vários indivíduos, entre eles o realizador, o



argumentista, os atores, os editores, etc. fazem parte ou interferem no processo criativo (HUTCHEON; O'FLYNN, 2013).

Neste último capítulo parte-se para a análise da adaptação cinematográfica de *Nachtzug nach Lissabon* por Bille August (2013). Iniciamos o capítulo com a análise da transposição intersemiótica (JAKOBSON) centrada em abordagens cinematográficas realçando sobretudo a presença da voz do realizador. De seguida, olharemos para o filme *Night train to Lisbon* na perspetiva de tradução intersemiótica e *film tourism*.

### Considerações finais

Procuramos demonstrar como a tradu-ficção vai muito além da ficção mostrando o seu potencial teórico. Olhando para tradu-ficção como meio para veicular o poder transformativo da tradução, procuramos exemplificá-lo em NZ e nas suas traduções.

Consideramos ainda que o estudo do recurso à pseudotradução justifica mais investigação, tal como a receção de pseudotraduções, incluindo a forma como a resposta do público muda quando o estratagema é revelado.

### Referências

#### Corpus

AUGUST, B. *Night train to Lisbon*. Germany: Studio Hamburg Filmproduktion, 2013.

MERCIER, P. *Nachtzug nach Lissabon*. München/Wien: Carl Hanser Verlag, 2006.

\_\_\_\_\_. *Night train to Lisbon*. Tradução de Barbara Harshav. London: Atlantic Books, 2007.

MERCIER, P. *Comboio nocturno para Lisboa*. Tradução de João Bouza da Costa. Lisboa: Dom Quixote, 2013.

#### Outras obras

ANDERSON, J. The double agent: aspects of literary translator affect as revealed in fictional work by translators. *Linguistica Antverpiensia*, v. 4., p.171-182, 2005.

ARROJO, R. Writing, Interpreting, and the Power Struggle for the Control of Meaning: Scenes from Kafka, Borges, Kosztolányi. In. TYMOCZKO, M.; GENTZLER, E. **Translation and Power**. Amherst/Boston: University of Massachusetts, 2005, p. 63-79.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

- BAKER, M. **Translation and Conflict**. A Narrative Account. London/New York: Routledge, 2006.
- BASSNETT, S. **Translation Studies**. London; New York: Routledge, 2002.
- BIERI, P. **Das Handwerk der Freiheit: Über die Entdeckung des eigenen Willens**. München / Wien: C. Hanser, 2001.
- PESSOA, F. **O Livro do Desassossego**. Porto: Assírio & Alvim, 20'14.
- BEEBEE, T. O. **Transmesis. Inside Translator's Black Box**. New York: Palgrave Macmillan, 2012
- CLIFFORD, J. Notes on Travel and Theory. **Inscriptions**, 5, 177-188, 1989.
- CLÜVER, C. Intermediality and Interart Studies. In Arvidson, J., Askander, M., Bruhn, J, & Führer, H. (eds.). **Changing Borders: Contemporary Positions in Intermediality**, Lund: Intermedia Studies Press, 2007, p. 19-37.
- CRONIN, M. **Translation goes to the Movies**. London/New York: Routledge, 2009.
- DELABSTITA, D. & GRUTMAN, R. Fictional representations of multilingualism and translation. **Linguistica Antverpiensia**, 4. 11-34, 2055.
- DELABASTITA, D. Fictional representations. In: Baker, M. & Saldanha, G. **Routledge Encyclopaedia of Translation Studies**. 2. ed. London/New York: Routledge, 2009, p. 109-112.
- DAMROSCH, D. **World Literature in Theory**. Oxford: John Wiley & Sons, Ltd, 2014.
- FELSKI, R. **The Limits of Critique**. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.
- FRIEDMAN, S. Both/And: Critique and Discovery in the Humanities. **PMLA**, v.132, n. 2, p. 344-351, 2017.
- \_\_\_\_\_. Wartime Cosmopolitanism: Cosmofeminism in Virginia Woolf's *Three Guineas* and Marjane Satrapi's *Persepolis*. **Tulsa Studies in Women's Literature**, v. 32, n. 1, p. 23-52, 2013.
- FUKUYAMA, F. **Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment**. London: Profile Books, 2018.
- GROSSEGESSE, O. Identidades Cruzadas: História do Cerco de Lisboa e Geschichte der Belagerung von Lissabon. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 1, p. 109-145, 2015.
- \_\_\_\_\_. João Guimarães Rosa na escrita do 'jagunço de Munique': autoficção e recriação. In. ETTE, O.; SOETHE, P. (orgs.) **Guimarães Rosa e Meyer-Clason: literatura, democracia, saber-conviver**. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

HAGEDORN, H.C. **La traducción narrada**: el recurso narrativo de la traducción ficticia. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2006.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora. In. RUTHERFORD, J. **Identity**: Community, Culture, Difference. London: Lawrence & Wishart, 1990, p. 222-237.

HUTCHEON, L.; O'FLYNN, S. **A Theory of Adaptation**. London/New York: Routledge, 2013.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. In Venuti, L. (2012) **The Translation Studies Reader** (2ª ed.) (pp. 126-131). London: Routledge, 1959.

KAINDL, K. Going fictional! Translators and interpreters in literature and film. In

KAINDL, K.; SPITZL, K. (2014). **Transfiction**. Research into the realities of translation Fiction. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2014, p. 01-26.

KAINDL, K. Of dragons and translators: Foreignness as a principle of life Yoko Tawada's "St. George and the Translator". In. KAINDL, K.; SPITZL, K. **Transfiction**. Research into the realities of translation fiction. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2014, p. 87-101

KAINDL, K.; KOLB, W.; SCHLAGER, D. **Literary Translator Studies**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2021.

LEFEVERE, A. Mother Courage's Cucumbers: Text, system and refraction in a theory of literature. In Venuti, L. (2012). **The Translation Studies Reader**. 2. ed. London: Routledge, 1982, p. 203-219.

MEDEIROS, P. Another Country, Another Time: Notes on Pascal Mercier's *Nachtzug nach Lissabon* and an idea of Europe. **Cadernos de Literatura Comparada**, v. 34, p. 245-263, 2016.

MOLINA, L.; ALBIR, A. H. Translation techniques revisited: a dynamic and functionalist approach. **Meta**, v. XLVII, n. 4, p. 498-512, 2002.

NORD, C. Dealing with Purposes in Intercultural Communication: Some Methodological Considerations. **Revista Alicantina de Estudios Ingleses**, v. 14, 151-166, 2001.

PAGANO, A. Translation as Testimony: On Official Histories and Subversive Pedagogies in Cortázar. In. TYMOCZKO, M.; GENTZLER, E. **Translation and Power**. Amherst and Boston: University of Massachusetts, 2002, p. 80-98.

PELS, D. Privileged Nomads. On the Strangeness of Intellectuals and the Intellectuality of Strangers. **Theory, Culture & Society**, v. 16, n. 1, p. 63-86, 1999.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

RAW, L. Aligning Adaptation Studies with Translation Studies. In Leitch, T. **The Oxford Handbook of Translation Studies**. Oxford: University Press, 2017, p. 494-508.

STAM, R. Teoria e Prática da Adaptação: da Fidelidade à Intertextualidade. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 51, p. 19-53, 2006.

STRÜMPER-KROBB, S. Witnessing, remembering, translating: Translation and translator figures in Jonathan Safran Foer's *Everything is Illuminated* and Anne Michaels's *Fugitive Pieces*. In. TYMOCZKO, M.; GENTZLER, E. **Translation and Power**. Amherst / Boston: University of Massachusetts, 2002, p. 247-260.

SNELL-HORNBY, M. **The Turns of Translation Studies**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

TELGE, D. (De-)Konfigurationen des ‚Deutsch-Jüdisch-Seins‘: Translationsfiktionen bei Maxim Biller. **Ouka**, v. 50, 1-16, 2016.

TOURY, G. The Nature and Role of Norms in Translation. In Venuti, L. (2004). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 1995, p. 198-211.

VENUTI, L. **The Translator's Invisibility**. A History of Translation. 2. ed. London: Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. **The Translation Studies Reader** 2. ed. London: Routledge, 2012.

VERMEER, H.J. Skopos and Commission in Translational Action, (trad. de Andrew Chesterman), in Venuti, L. (2012). **The Translation Studies Reader**. (pp. 191-202). London: Routledge (2ª ed.), 1989.

WALKOWITZ, R. **Born Translated. The Contemporary Novel in an Age of Worldliterature**. New York: Columbia University Press, 2015.

WELSCH, W. Was ist eigentlich Transkulturalität?. In. KIMMICH, D.; SCHAHADAT, S. (orgs.) **Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität**. Bielefeld: transcript Verlag, 2014, p. 25-40. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/transcript.9783839417294.25/html>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

WAUGH, P. **Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction**. London & New York: Routledge, 1984.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **ESTUDO SOBRE A TRANSLINGUAGEM EM COMUNIDADES DE FALA HISPANA**

Alessandra Moraes de Andrade Claros (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Gracioso Carlos (UEPG)

### **Introdução**

Falar sobre translíngua é retratar a situação de tensão linguística diária que as comunidades de fala enfrentam, nas diversas interações comunicativas. As pesquisas sobre esse tema, em particular, vieram de estudos, discussões, a respeito do portunhol, amplamente trabalhado por meio de uma densa revisão bibliográfica realizada para a defesa do meu TCC (Trabalho de Conclusão do Curso), em Letras Português/Espanhol. O trabalho gerou questões referentes ao uso do portunhol em contextos como: de fronteira, obras literárias e ensino-aprendizagem. Neste último, está situada a translíngua, tema sugerido pelos professores da UEPG e escolhido por mim para ser aprofundado nas pesquisas do mestrado, por fazer parte do contexto de fala da comunidade que estou inserida e que gerou e tem gerado grande tensão e questionamentos. Também é sobre a translíngua que o trabalho a seguir será embasado, tomando como referências os estudos dos seus principais autores, bem como o TCC sobre os diferentes contextos do portunhol.

São muitos os conceitos e posicionamentos divergentes e similares a respeito de língua e linguagem defendidas pelos autores, porém; nenhum deles chegou a um consenso justamente por ela ser dinâmica, heterogênea, complexa, diversa e que envolve entrecruzamentos linguísticos presentes em segmentos da sociedade como, por exemplo: as artes, a economia, a política, a cultura.

Um exemplo de entrecruzamento linguístico ocorre com o portunhol que, devido à constante interação entre o português e o espanhol e por possuírem características similares

<sup>1</sup> Mestranda. PPGEL – UEPG. E-mail: 3100120001012@uepg.br



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

na fonologia, na morfologia e na sintaxe, fazendo parte de uma mesma família linguística (o latim), tem ganhado força nas últimas décadas e feito parte até mesmo da escrita de alguns autores literários. O portunhol tem também gerado discussões no âmbito acadêmico e foi bastante evidenciado no advento do MERCOSUL, que teria como principal objetivo, o fortalecimento econômico e políticos dos países do Cone Sul como Brasil, Argentina, Uruguai, por exemplo.

A maior parte dos estudos sobre portunhol está concentrada em situações de fronteira; dentre esses estudos pode-se citar duas áreas nas quais as pesquisas estão concentradas: políticas educacionais e linguísticas; e classificação do portunhol. A primeira área se refere a, por exemplo, discussões sobre a necessidade de formalizar o ensino de uma segunda língua nas áreas fronteiriças, assim como implementar políticas que contribuam para o bom relacionamento entre as línguas de fronteira. A segunda se refere a como enquadrar o portunhol, no sentido de ser, por exemplo, uma língua, uma interlíngua ou um dialeto, que durante a pesquisa, foi um ponto em que se percebeu grande dificuldade dos autores em definir.

Tendo em vista contribuir com a segunda área de estudo acima citada, foi realizado um trabalho resultante de 4 anos de estudos, pesquisas, conversas e discussões por meio do programa de extensão, projeto de Iniciação Científica (financiado pela CNPq) e com a ajuda e conhecimento dos pesquisadores doutores e professores da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) foi realizada uma revisão bibliográfica contemplando a classificação do portunhol à luz de diferentes autores.

Para isso, foi necessário percorrer um caminho que se iniciou tratando de classificar o portunhol como língua, interlíngua, dialeto, ou outra variante, segundo o contexto em que é praticado, partindo de análises de estudos relacionados ao tema e foi necessário:

- Fazer um levantamento de definições sobre língua, interlíngua e dialeto;
- Fazer um levantamento sobre as definições de portunhol e suas variantes, assim como suas características intrínsecas;
- Fazer um levantamento bibliográfico sobre estudos relacionados à classificação do portunhol, nos contextos de fronteira, ensino/aprendizado e escrita literária;
- Fazer uma análise dos estudos pesquisados e classificar o portunhol segundo seu contexto de uso.





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

A partir disso, os resultados obtidos mostraram que o portunhol em contexto de fronteira, e especificamente a do Brasil e Uruguai, seria língua, já que, se observa naquela região uma diversidade linguística, ou seja, se percebe muitos falares que se entrecruzam, além do fluxo intenso imigratório. Tudo isto reforça o que afirma Coutinho (1976) “Língua é a linguagem particularmente usada por um povo”. As pessoas nestas zonas de fronteira parecem possuir uma identidade própria com relação à língua que está constituída socialmente, historicamente e culturalmente. Não se percebe esse entrecruzamento linguístico que acontece no cotidiano dessas comunidades de fala no momento em que se comunicam. Tudo isso, nos faz refletir sobre a concepção de língua unificada e o papel da sociedade, do ambiente educacional com relação a um mito que existe de um país monolíngue que se intenta impor, desconsiderando, ignorando e castrando uma linguagem que é praticada pelas pessoas nos seus atos de fala.

Também se concluiu que o portunhol observado em obras literárias é língua, porque os autores apenas manifestam em suas obras aquilo que eles vivenciam em suas comunidades de falas. E essas obras estão carregadas de história, cultura, práticas sociais, experiências do cotidiano em que se pode perceber o uso do portunhol caracterizado como língua.

Em obras literárias se observou o portunhol poético que está localizado especificamente na fronteira do Brasil com o Uruguai tendo como principal representante Fabián Severo, escritor e docente que utiliza uma base de português e espanhol em suas obras. Também o portunhol selvagem que tem como base o português, o espanhol e o guarani e seu principal representante é Wilson Bueno (1992).

No portunhol selvagem verificou-se também a escrita de Douglas Diegues em que se apresenta um portunhol mais de resistência, de escrita libertária. O nome *portunhol selvagem*, por exemplo, foi criado pelo próprio autor que começou a usá-lo a partir da publicação da obra *Dá gusto andar desnudo por estas selvas: sonetos salvajes*, em 2002. Diegues sustenta que: “[...] además del guarani, posso enfiar numa frase palavras de mais de 20 lenguas ameríndias que existem em Paraguaylândia y el resto de las lenguas que existem em este mundo. [...]”. (DIEGUES, 2009).

Também se observa a coragem dos autores em não permitir que a linguagem heterogênea que eles têm praticado até os dias atuais, seja ignorada e sofra preconceito, já que, aqueles que falam portunhol por exemplo, são tidos como uma população que fala errado



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

e que por isso devem sofrer com críticas e correções. Este tipo de atitude promove uma condição de opressão, insatisfação, frustração caracterizando assim, um tipo de violência silenciada.

Esse tipo de violência silenciada é observado no que seria o último resultado obtido no contexto de ensino-aprendizado. Ao estudar os autores que abordavam sobre o portunhol dentro do contexto de ensino-aprendizagem, foi verificado principalmente duas ideias predominantes: o portunhol como interlíngua e o portunhol como translíngua. O portunhol como interlíngua teve como precursor Selinker (1972) em que no aprendizado de L2 (segunda língua) ou LE (língua estrangeira) o falante, para se expressar, cria um sistema intermediário de códigos onde há interferência da língua materna L1 (língua que aprendemos desde a infância). No caso do aprendizado de espanhol por lusofalantes (ou vice-versa), esse sistema intermediário é o portunhol. O autor cita a fossilização em seus estudos, um conceito importante associado ao de interlíngua. A fossilização se refere a itens, regras e subsistemas linguísticos mantidos de forma permanente na interlíngua do aprendiz (SELINKER, 1972). Assim, se os erros na interlíngua do aprendiz se tornam frequentes e ele, por diversos motivos, não os corrige para aprimorar o aprendizado da L2, esses erros tenderão a ocorrer de forma permanente e estável para finalmente acontecer a fossilização. O autor defende que essas correções devem acontecer em até 5 anos, e que depois desses 5 anos sem correção, resultaria em fossilização comprometendo o desempenho dos aprendizes.

Diversos fatores têm sido apontados como causas da fossilização. Entre eles está a idade do aprendiz que, conforme Larsen-Freeman e Long (1991), é “uma das explicações mais óbvias para a falta de sucesso de um adulto ao adquirir uma segunda língua”. Outras possíveis causas são (baseado em PERSEGONA, 2005): 1) a falta de acesso à Gramática Universal<sup>2</sup>, que ocorre devido a que um adulto não possuiria mais acesso a este recurso já que ele já aprendeu L1 e por tanto não facilitaria o aprendizado de uma nova língua; 2) o filtro afetivo, se refere a que fatores como o estado emocional, a motivação e a necessidade do aprendiz, entre outros, interferem no aprendizado da L2; 3) a transferência de parâmetros da L1, se refere a

---

<sup>2</sup> Gramática Universal é uma teoria desenvolvida pelo Linguista Noam Chomsky, que sustenta que o conhecimento linguístico está constituído de princípios universais que são inatos, o qual facilita o aprendizado da língua materna.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

que a principal barreira para o aprendizado da L2 é a interferência ativa da L1; e 4) a situação em que ocorre (formal ou informal) a aprendizagem de L2.

Colin Baker (2001) foi um dos primeiros autores a abordar o conceito de translíngua que a utilizou porque acreditava numa prática pedagógica de duas línguas que poderiam ser praticadas de forma fluida no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. García (2009) e Zolin-Vesz (2014), irão defender que, ao contrário da interlíngua, a translíngua se refere às múltiplas práticas discursivas que os bilíngues se apropriam para dar sentido aos seus atos comunicativos, ou seja; entre o português e o espanhol há uma fronteira linguística, de forma que quando o estudante começa a aprender alguma dessas línguas, se “movimenta” linguisticamente em direção a essa fronteira. Assim, uma frase em portunhol seria uma “expressão translíngua”, fruto do encontro entre espanhol e português nessa fronteira.

Pensar nesse “movimento” que acontece naturalmente nessa fronteira linguística defendida pelo autor, traz certo conforto para quem pratica, estuda, vivencia o portunhol no cotidiano.

Tanto o conceito de interlíngua, quanto o conceito de translíngua remete a ideia que os falantes bilíngues possuem um repertório linguístico. Porém, o trabalho concluiu ser o portunhol uma translíngua por entender que há de fato uma espécie de “trânsito” que possibilita um ir e vir de uma língua para outra, justamente pela tentativa de se fazer compreender e ser compreendido nos atos de fala.

Entender esse trânsito só foi possível depois de aceitar, encarar, confrontar a realidade, o contexto linguístico da minha própria família que seria o de uma brasileira, casada há 19 anos com um boliviano e com um filho brasileiro de 7 anos. Em nossos atos comunicativos, esse “movimento” acontece constantemente. O portunhol com bases espanhol e português se entrecruzam e os recursos linguísticos são sempre utilizados para produzir sentidos. Isto é possível de observar principalmente na fala de Samuel, 7 anos. Ao dialogar com a família boliviana e que também fala quéchua, Samuel não se preocupa se está falando em português ou espanhol. Parece que em sua performance linguística ele estivesse falando exclusivamente o espanhol, mas nota-se uso de recursos linguísticos para se fazer compreender pela família.

Quando uma palavra não é compreendida, também é possível substituí-la por outra que possa ser compreendida, por exemplo. No caso de nós adultos, isso já é mais monitorado. Porém, algumas palavras são ditas sem serem reconhecidas como “erro” porque conferem



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

sentido ao ato comunicativo. Por exemplo, “lo cuanto” ao invés de “quanto” é uma palavra corriqueira no meu vocabulário que não impede meu ouvinte de me compreender, mas que, o falante do espanhol, percebe que não faz parte do vocabulário deles.

Desta forma, o conceito da translíngua defendida pelos autores, ajudou a perceber como acontece o processo linguístico nos falantes de portunhol, que pode envolver até mesmo o uso de recursos semióticos para produzir efeitos de sentidos. Podemos citar como exemplo destes efeitos os gestos, as expressões que corroboram nas interações. Vale lembrar que a translíngua analisada por Zolin (2014), pode ser estendida a outros tipos de interações bilíngues, quer seja em um mesmo território, quer seja em territórios diferentes, já que, sempre haverá diversidade linguística que favorece essa prática.

A um princípio, o projeto de pesquisa de mestrado tinha como objetivo: “A influência do convívio com hispano-falantes na fossilização da interlíngua de estrangeiros hispanos nativos residentes no Brasil”. No entanto, o estudo seria mais restrito às questões estruturais. Já a translíngua, possibilitaria não apenas estudar as questões estruturais, mas também históricas e de identidade. Partindo deste princípio, a pesquisa se deu início com a ideia de estudar comunidades de fala hispana de imigrantes aqui de Ponta Grossa, porém devido a pandemia, os planos se restringiram aos imigrantes de fala hispana de um número equivalente a 10 pessoas, adultas, de diferentes países como: Chile, Peru, Bolívia, Colômbia. No entanto, durante a escrita da pesquisa tive que viajar para minha terra natal: Boa Vista-Roraima, onde fiquei três meses presenciando uma realidade linguística nunca antes vista, oriunda do contexto de refugiados venezuelanos. Desta forma, concentrei a pesquisa na análise dos imigrantes residentes em Boa Vista e na fronteira de Pacaraima com a cidade de Uairén na Venezuela, considerando um número de 4 entrevistados venezuelanos. Desta forma, o projeto de pesquisa agora se concentra em um estudo de caso que tem como objetivo geral: “Observar a translíngua na manifestação de fala nos sujeitos”, como por exemplo: os elementos que aparecem da translíngua no portunhol, caso de fato ocorra o fenômeno da translíngua.

Como objetivos específicos se pretende realizar uma revisão bibliográfica de maneira mais aprofundada do conceito de translíngua, na visão dos principais autores que abordam sobre o tema, bem como os elementos da translíngua presentes nas falas das comunidades de Boa Vista e Pacaraima. Analisar questões de opressões, preconceitos, dificuldades encontradas pelos participantes da pesquisa no uso da translíngua, verificando assim a



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

intensidade como ela ocorre. Analisar as questões de identidade, políticas públicas que corrobore para uma pedagogia translíngua naquelas comunidades, buscando com isso combater o preconceito, o racismo promovendo a integração dos falantes.

### Considerações finais

Desta forma, se pretende contribuir com a comunidade e a academia com os estudos voltados ao português e suas manifestações e características intrínsecas, como é o caso da translíngua. Além disso, promover reflexões sobre políticas públicas que contribuam para um maior conhecimento a respeito da prática translíngua, assim como, observar os contatos das línguas existentes nas comunidades de fala das cidades de Boa Vista e Pacaraima.

### Referências

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters: Clevedon; 2001.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico. 1976.

GARCÍA, Ofélia. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Malden/Oxford: Wiley/Blackwell; 2009.

GARCÍA, Ofélia, Wei, Li. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan; 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991. 416p.

PERCEGONA-SILVA, Marcélia. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. 2005. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p. 209-231, 1972.

**TRANS-ING Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research**. Conferência apresentada por Li Wei [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (57min:26s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RxBBaRaO9jk.2020>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Como ser feliz em meio ao português que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. 2, 2014, p. 321-332.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## PERSPECTIVAS DO “EU” PELA MEMÓRIA DE AUTORAS LATINO-AMERICANAS

Alexandra Soares de Oliveira (PUCRS)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof. Dr. Ricardo Araújo Barberena (PUCRS)

### Introdução

Esta dissertação irá investigar as possibilidades que emergem das perspectivas criadas pela narração em primeira pessoa dentro da temática da memória nas obras *Meus desacontecimentos* (2017), de Eliane Brum e *O corpo em que nasci* (2013), de Guadalupe Nettel.

O corpus de análise reúne textos produzidos no Brasil e no México e possui em comum algumas características como as autoras serem mulheres, o narrador estar em primeira pessoa e ambas estarem contando histórias de suas vidas relacionadas à infância, remetendo-se ao passado. Viabiliza-se, assim, o estudo das relações entre contratos enunciativos e gêneros autobiográficos, bem como a questão da memória nestas produções literárias contemporâneas de mulheres latino-americanas.

A escolha deste estudo deu-se essencialmente pela necessidade de uma continuidade na produção de conhecimento sobre mulheres e por mulheres. Ser e estar no mundo como mulher é um ato de resistência que transcende a questão biológica e transborda para as questões políticas, sociais e culturais.

Além disso, optou-se por esta categoria literária já que a mesma permite o estudo tanto desse particular pacto estabelecido pelo autor-narrador como pela questão do papel que esse narrador exerce dentro da obra e, por conseguinte, exerce no leitor; e, paralelamente, na condição criada pelas possibilidades de leitura e análise.

<sup>1</sup> Mestranda em Teoria da Literatura. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. alexandra.soares97@edu.pucrs.br



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

A temática da memória foi escolhida por estar presente em ambos os textos, além disso, por ser uma principal fonte de costumeiras inter-relações do passado do próprio leitor que o permite ressignificar suas experiências. Desse modo, a construção de uma memória é a preservação de uma identidade.

### Referencial teórico

Inicialmente, um dos referenciais teóricos desse estudo é o livro *O Segundo Sexo* (1980), de Simone de Beauvoir. A perspectiva trazida pela autora, fazendo um paralelo com a questão dos negros e judeus, analisa as condições dessas classes estarem frequentemente colocadas no lugar do Outro. A análise da alteridade que impõe a esses “outros” papéis subalternos e até mesmo inimigos é “uma categoria fundamental do pensamento humano”, segundo Beauvoir. Essa questão binária que comporta a alteridade – o Sujeito (homem) e o Outro (mulher) – Levi Strauss, citado por Beauvoir, explica na passagem do estado natural para o estado cultural das coisas:

A passagem do estado natural ao estado cultural define-se pela aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob a forma de sistemas de oposições: a dualidade, a alternância, a oposição e a simetria, que se apresentam sob formas definidas ou formas vagas, constituem menos fenômenos a serem explicados que os dados fundamentais e imediatos da realidade social. (BEAUVOIR, 1980, p. 11-12).

No livro *Explosão feminista* (2018), organizado por Heloisa Buarque de Hollanda, o artigo de Maria Bogado, *Rua*, traz à tona as articulações sociopolíticas que culminaram na quarta onda do feminismo. O crescente “ir para a rua” engajou uma legião de pessoas a saírem de suas casas e reivindicarem, com suas vozes e corpos, um mundo mais igualitário em que as mulheres, os negros, LGBTQIs etc possam ter representatividade e respeito. Os diversos movimentos iniciados em 2013 puseram luz e deram atividade às diferentes classes marginalizadas fazendo emergir fortes e importantes posicionamentos frente aos acontecimentos que a conjuntura política do país organizara.

A perspectiva feminista decolonial analisada no livro *Pensamento feminista hoje – perspectivas decoloniais* (2020), da mesma autora, é fundamentada na teoria de intelectuais latino-americanas que discutem, entre outras coisas, a hegemonia europeia de



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

produção de conhecimento. A partir disso, surgem questionamentos sobre como e através de quais vozes podemos inserir as epistemes produzidas desse lado do planeta e, ademais, de que forma elas dialogam com o todo, com o universal.

Seguinte aos referenciais do feminismo, a escolha de Phillipe Lejeune, Grada Kilomba e outros foi dada para fundamentar e instrumentalizar as bases da pesquisa relacionadas a categoria literária que será discutida e investigada ao longo desse trabalho: narrador em primeira pessoa.

Phillipe Lejeune no livro *O pacto autobiográfico* (2008) aponta para a problemática teórica que concerne à autobiografia e suas definições, trazendo à tona a discussão da complexidade que envolve tal gênero. A autobiografia pressupõe a veracidade dos fatos e o compromisso com a realidade e, ainda que o gênero estabeleça um pacto de autenticidade, Lejeune trata de uma falha do real. O autor, então, apresenta as possíveis definições da autobiografia.

Assim, o pacto autobiográfico consiste na identidade entre autor, narrador e personagem principal, e essa identidade suscita problemas numerosos, conforme as considerações de Lejeune. O caso do romance autobiográfico, que será investigado nesse projeto, também chamado autobiografia ficcional, é interessante de se observar, uma vez que o pacto é estabelecido entre narrador e personagem. Analisar-se-á um Eu que narra que será o Eu que age, entretanto o autor da obra não será pertencente desse pacto.

Consoante a isso, Grada Kilomba, no livro *Memórias da Plantação* (2019) traz a reflexão de Gayatri Spivak na sua obra *Pode a subalterna falar?* (2010) a qual discute a dificuldade de se falar dentro do regime colonialista. Dessa forma, já analisando o *corpus*, ao colocarem-se em primeira pessoa, mulher, latino-americana, as autoras e os personagens carregam não somente a sua própria voz, mas a coletividade que engloba todos esses rótulos. O “eu” se despersonifica e acaba assumindo diversas possibilidades.

Leonor Arfuch inicia seu livro *O espaço biográfico – Dilemas da subjetividade contemporânea* (2010) dizendo que “Biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências dão conta, há mais de dois séculos, dessa ênfase na singularidade, que é só mesmo tempo busca pela transcendência” (p. 15). Desse modo, apesar de o sujeito narrador de sua própria história estar contando um fato subjetivo e





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

particular, esse ressoa em diversos âmbitos da narrativa que atravessa o leitor. Arfuch complementa: “Os métodos biográficos, os relatos de vida, as entrevistas em profundidade delineiam um território bem reconhecível, uma cartografia da trajetória individual sempre em busca de seus acentos coletivos” (p. 15). Ambas as autoras do corpus aqui analisado propõem a criação de uma identidade a partir de deslocamentos espaciais, crises familiares, ausências, perdas, alteridade, posicionando-se sempre nesse lugar do Outro: a mulher, a mulher latino-americana, a mulher latino-americana com uma deficiência no olho. Também as duas estabelecem percursos para as suas jornadas: enquanto Nettel vai para fora, Brum viaja para dentro.

Por fim, utiliza-se o livro *Espaços de recordação* (2011), de Aleida Assman e *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva* (2007), de Beatriz Sarlo como referenciais teóricos relacionado à memória. O primeiro livro apresenta, inicialmente, os tipos de memória pensando desde o momento em que a mesma esteve em seu auge e atualmente na sua situação de perda de prestígio. A autora discute, entre outros temas, a questão da veracidade relacionada à memória, visto, em muitos casos, o seu profundo caráter subjetivo.

No livro de Beatriz Sarlo, pode-se observar a relação memória e subjetividade no processo de construção, conforme a autora:

A ideia de entender o passado a partir de sua lógica emaranha-se com a certeza de que isso, em primeiro lugar, é absolutamente possível, o que ameniza a complexidade do que se deseja reconstituir; e, em segundo lugar, de que isso se alcança quando nos colocamos na perspectiva de um sujeito e reconhecemos que a subjetividade tem um lugar, apresentado com recursos que, em muitos casos, vêm daquilo que, desde meados do séculos XIX, a literatura experimentou como primeira pessoa do relato e discurso indireto livre: modos de subjetivação do narrado. (SARLO, 2007, p. 18).

Alguns dos questionamentos de Sarlo cabem perfeitamente nessa pesquisa, visto que corroboram na justificativa de se investigar as possibilidades que emergem do uso do discurso em primeira pessoa como forma de recordação de um tempo passado, ademais de aprofundar a discussão das formas do presente criadas a partir disso. Conforme a autora:



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

A experiência se dissolve ou se conserva no relato? É possível relembrar uma experiência ou o que se relembra é apenas a lembrança previamente posta em discurso, e assim só há uma sucessão de relatos sem possibilidade de recuperar nada do que pretendem como objeto? Qual é a garantia da primeira pessoa para captar um sentido da experiência? Deve prevalecer a história sobre o discurso e renunciar-se àquilo que a experiência teve de individual? Entre um horizonte utópico de narração de experiência e um horizonte utópico de memória, que lugar resta para um saber do passado? (SARLO, 2007, p. 23-24).

Pretende-se, assim, investigar de que forma a memória do “eu” narrador é construída no texto, analisando, dentre outras temáticas, o contexto dado através das pistas da enunciação autobiográfica. É importante mencionar aqui que o trabalho não possui uma perspectiva exaustiva no que se refere a uma revisão universal dos temas aqui propostos na totalidade dos objetos culturais.

### Considerações finais

A partir da investigação de possibilidades assumidas pelo narrador em primeira pessoa em relação a construção da memória em textos escritos por mulheres latino-americanas na contemporaneidade, pode-se revisar os conceitos de memória autorreferencial e suas implicações na tessitura das narrativas. Também estão fazendo parte do processo do escrever o estudo da teoria literária feminista, bem como a análise da categoria literária de narrador em primeira pessoa. A partir disso, se está construindo uma reflexão e uma discussão do processo de construção da memória a partir de sujeitos autorreferenciados.

A pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, com a realização de uma revisão de referenciais teóricos relacionados ao feminismo, ao narrador em primeira pessoa e ao processo de construção da memória. Depois dessa revisão bibliográfica, o *corpus* composto pelos romances de Eliane Brum e de Guadalupe Nettel está em análise. Seguinte à análise do corpus, será a escritura da dissertação com vistas a enriquecer os estudos literários que investigam essa temática dentro literatura latino-americana.

### Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Unicamp, 2011.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo**: Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos** — a história da minha vida com as palavras. 2ª ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura-gênero plural. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020.

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

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escrita do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes; Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NETTEL, Guadalupe. **O corpo em que nasci**. Tradução de Ronaldo Bressane. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte, UFMG, 2007.

UEPG. Biblioteca Central Prof. Faris Michael. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. 4. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. Disponível em: <[http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/901/LIVRO\\_ManualNormaliza%C3%A7%C3%A3o%283-ed\\_rev.-atual-2017%29.pdf?sequence=4](http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/901/LIVRO_ManualNormaliza%C3%A7%C3%A3o%283-ed_rev.-atual-2017%29.pdf?sequence=4)>. Acesso em: 13 mar. 2022.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **PRECONCEITO E RACISMO: LUTA DIÁRIA E DESAFIO DO ESTUDANTE INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

Alexandre Kuaray de Quadros (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leticia Fraga (UEPG)

### **Introdução**

Visando contribuir para a análise de como esse fato tem sido discutido atualmente no país, essa pesquisa tem como objetivo refletir sobre como se dá o racismo e preconceito contra os estudantes indígenas dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), universidade pública do estado do PR, partindo do princípio de que vivemos em um país em que o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2019).

Vários autores indígenas e não-indígenas mostram que, a partir da visão de que a universidade, especialmente a pública, “arruma a casa” somente para estudantes brancos, os estudantes indígenas que frequentam esses espaços são vistos de forma racista e preconceituosa pela comunidade acadêmica ou universitária. Mesmo que os indígenas sejam povos originários deste território, não são tratados de maneira igual às pessoas brancas. Não somos tratados como cidadãos brasileiros, mesmo que sejamos anteriores aos brasileiros, porque somos nascidos e criados aqui há dezenas de milhares de anos.

Esse território, que era só nosso, um dia foi totalmente tomado de nós, que somos os primeiros habitantes desta terra (YVY), que hoje é chamada Brasil. Atualmente existimos e resistimos para continuar ocupando o espaço que já era/é nosso, pois era/é de nossos ancestrais (XAMÕI) que um dia o deixaram para nós.

<sup>1</sup> Mestrando PPGEL – UEPG. E-mail: alexandre25passos@gmail.com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Portanto, percebe-se que o princípio da Dignidade Humana não é aplicado como previsto nos Tratados Internacionais da Constituição Federal de 1988 em relação aos povos indígenas. Quando saem de suas aldeias e passam a conviver com pessoas não-indígenas, muitos indígenas são considerados por elas como pessoas estranhas, atrasadas e etc...

A UEPG tem recebido estudantes indígenas de maneira diferente nos últimos anos reconhecendo a cultura dos povos originários como prioridade para a instituição. Em 2021, ela contava quase 30 estudantes indígenas de vários cursos de graduação<sup>1</sup> como (medicina (5), enfermagem (4), direito (5), pedagogia (2), licenciatura em história (2), licenciatura em educação física (2), engenharia civil (1), ciências contábeis (1), odontologia (1)) e pós-graduação (estudos da linguagem (2)).

Desde então a Universidade tem vários grupos de professores e alunos que estão a frente para ajudar e orientar alunos indígenas que tem dificuldade em relação aos estudos, adaptação e outros. A Cuia (Comissão Universidade para os índios) sempre está ajudando os estudantes que saem de suas aldeias para estudar nas cidades, a colaborar com orientações em relação as matrículas e muito mais. E a PRAE também está sempre colaborando com produção de cartilhas e manual de estudante com tradução em Línguas Indígenas Guarani e Kaingang afim de ajudar na compreensão dos estudantes indígenas na universidade, CEAI (Coletivos de Estudos e Ações Indígenas), esses estão sempre prontos para dar apoio aos estudantes indígenas na Universidade, e cada vez estão avançando os apoios a outras culturas que estão dentro das instituições.

Portanto, esse trabalho foi construído com base nas reflexões que fiz a partir do que vivi como acadêmico indígena do curso de Licenciatura em Geografia entre 2013 e 2018, quando fui vítima de inúmeras situações de preconceito e discriminação por parte de alguns professores e alunos da instituição, e das leituras da bibliografia que foram feitas sobre o tema, em grande parte escrita por autores indígenas e negros/as.

Todos os textos, livros e artigos que foram lidos durante a graduação mostraram que situações de racismo têm grande responsabilidade no fato de muitos jovens indígenas não conseguirem concluir seus cursos, levando-os a desistir da academia, porque o racismo incute na mente desses jovens que desejam estudar é muito difícil e muito complicado para eles, de modo que eles passam a pensar que não são capazes de concluí-los.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Essa pesquisa traz algumas abordagens centrais a partir dos atos de discriminação e a partir da vivência coletiva, ou seja, mostra que os que saem de suas aldeias para cursar algum curso na cidade sofrem por ser indígenas, especialmente em relação aos estereótipos relativos à forma de expressão oral (linguagem), cultura e costumes indígenas.

### Objetivos gerais

Nesse sentido, o **objetivo geral** dessa pesquisa é compreender como o racismo e o preconceito se manifestam contra a população indígena universitária, considerando que o racismo está enraizado na sociedade brasileira. Do ponto de vista linguístico, cultural e religioso, as primeiras manifestações de racismo contra os povos indígenas apareceram desde o primeiro contato com a cultura branca. Já começou com a afirmação de que o índio era um animal, que não tinha cultura. O tempo foi passando, chegamos aos dias atuais e essa situação somente se agravou, de modo que os povos indígenas continuam lutando contra o racismo preconceito e discriminação em termos de língua, modo de vestir, modo de falar etc.

### Objetivos específicos

Infelizmente parece que essa problemática está longe de acabar, mas trago alguns pontos de esperança à questão: podemos diminuir esse problema? Se podemos, como? Considero que para que isso aconteça é preciso fazer a sociedade não indígena entender e compreender a realidade vivenciada pelos povos indígenas.

Como **justificativa**, considero que a realização desse trabalho é muito importante para toda sociedade brasileira, inclusive para mim, infelizmente pelo fato de o racismo ter feito parte da minha vida durante os anos vividos na universidade como acadêmico indígena do povo Guarani *Mbya*, morando longe de minha família, quebrando todas as barreiras que vi pela frente. Uma hora forte, outra hora fraco, mas sempre na luta, rompendo paradigmas e passando todos os obstáculos para chegar até aqui e poder contar as experiências positivas e negativas que vivi.

Realizei este trabalho na esperança de conseguir contribuir para minimizar essas negatividades, de modo que possamos viver dias melhores, ou mesmo, quem sabe,



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

desfrutar do resultado que irá chegar. Também penso em levar esse resultado às salas de aula e para a própria instituição de Ensino Superior na qual estudei (pensando nas políticas que ela pode desenvolver – falar sobre as ações da praieira – canal de escuta etc.) para que os professores de ensino superior recebam formação para, desde o início de sua atuação na UEPG, serem agentes de uma educação antirracista, pois essa questão é muito importante.

As escolas têm o papel de ensinar seus estudantes de maneira correta, ou seja, não trabalhando a questão do preconceito contra indígena apenas como obrigação, mas de maneira séria, entendendo a necessidade de um ensino antirracista em nosso país. É preciso pesquisar materiais didáticos que tratem adequadamente a cultura indígena, o que requer tratar dos vários povos e grupos étnicos diferentes neste território, bem como das tradições de cada um e suas visões sobre o mundo. Por isso, é essencial estudar sobre a cultura indígena no Brasil para compreender como ela influenciou e ainda influencia a vida cotidiana de toda a população.

### **Preconceito e racismo: luta diária e desafio do estudante indígena na universidade**

A luta e desafio apresentado nesse trabalho traz um pouco de pensamento para nosso dia a dia. Conto aqui um pouco da minha história: sou nascido e criado na aldeia com meu pai e minha família. Estudei o Ensino Fundamental e Médio dentro da área indígena e sou falante da língua Guarani *Mbya* desde pequeno.

O Guarani Mbya é uma etnia que ocupa boa parte do Estado paranaense, e um povo muito rico em questão de cultura, tradição e muito mais. Guarani Mbya, Mbya Guarani ou embiás, são um subgrupo do povo guarani que habita a região meridional da América do Sul, em um amplo território, no qual se sobrepõem os Estados nacionais paraguaio, brasileiro, argentino e uruguaio. Os Mbya identificam seus “iguais”, no passado, pela lembrança do uso comum do mesmo tipo de *tambeo* (veste de capim ou de folha que os antigos teciam), de hábitos alimentares e expressões linguísticas. Reconhecem-se coletivamente como Nhande *kuery* (“todos os que somos nós”).

A despeito dos diversos tipos de pressões e interferências que os Guarani vêm sofrendo no decorrer de séculos e da grande dispersão de suas aldeias, os Mbya se



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

reconhecem plenamente enquanto grupo diferenciado. Dessa forma, apesar da ocorrência de casamentos entre os subgrupos Guarani, os Mbya mantêm uma unidade religiosa e linguística bem determinada, que permite reconhecer seus iguais mesmo vivendo em aldeias separadas por grandes distâncias geográficas e envolvidos por distintas sociedades nacionais. A respeito dos outros subgrupos guarani que habitam o Brasil como Guarani Kaiowa e Nandeva e Tupi-Guarani. A linguagem usual (*ayvu*), os Mbya conservam uma linguagem ritual, extremamente elaborada, *ayvu porã*, expressão traduzida por “belas palavras ou palavras boas”, revelada pelas divindades aos dirigentes espirituais e pronunciada em ocasiões especiais.

Os discursos assim proferidos contêm um vocabulário peculiar e fazem menção a conceitos especiais de ordem mítica e, em geral analisam uma situação atual. Por isso a comunicação entre os Guarani é linguagem oral. As raízes étnicas dos Guarani *Mbya* compõem a memória comunitária desse povo, ritualmente criada na festa de Consagração da Erva-Mate, mel silvestre, e batismo da criança durante a qual é celebrada uma concepção mítica do tempo, ordenado, segundo o calendário nativo, como a entrada do novo ano – o *Ara Pyau* (*Calendário*). A figura a seguir é representação de um calendário a qual os Mbya do passado usavam para descobrir a data de nascimento, fases da lua, previsão do tempo e até mesmo as épocas de plantio, a leitura era feita somente pelo Pajé (*Xamõi*), pois ele quem sabia fazer suas danças, rituais e contatos com os seres da natureza ou de outro mundo, ele que recebia as orientações e revelações celestiais, e essas informações e conhecimentos são repassados até os dias de hoje para os jovens da aldeia.

Os registros históricos sobre o avanço das frentes de colonização na região a partir do século XVII permitem comprovar que esta localização atual é resultante de um longo processo histórico de refúgio das populações indígenas, cujos movimentos ao longo do período colonial deslocaram inúmeros grupos indígenas a partir do litoral e do delta do Amazonas em direção ao interior do Amapá e do norte do Pará. Durante esse processo, povos que acumulavam uma longa história de relações entre si isolaram-se no decorrer dos séculos XVIII e XIX, em diferentes pontos de difícil acesso, tanto da imensa floresta, quanto das serras, campos e rios encachoeirados que cruzam a região esses grupos enfrentaram para fugir das guerras feitas pelos colonizadores da época, existiam grandes grupos e





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

etnias diferentes, mas no decorrer dos anos esses mesmos grupos foram extintos e alguns sobreviveram.

Foi nessa situação de refúgio que, a partir da virada do século XX, essas populações foram sendo novamente contatadas em ambos os lados da fronteira do Brasil com o Suriname e com a Guiana Francesa, desta vez não mais pelas antigas frentes de colonização, mas sim por frentes extrativistas, bem como por viajantes, missionários e, já no século XX, por representantes de órgãos assistenciais. Tendo avançado com propósitos diferenciados, estas novas frentes, principalmente de extrativistas e aventureiros, levaram consigo uma série de novas doenças aos grupos indígenas contatados, causando baixas populacionais significativas, sobretudo na primeira metade do século XX. Nesse contexto é que começaram a ser implantadas políticas assistenciais de saúde e educação por parte dos governos do Brasil e dos países fronteiriços, visando reverter esse quadro. Quando essas coisas estavam acontecendo, os pajés e o cacique que lutavam contra essa invasão para que os colonizadores não tomassem todos os direitos. Era ele quem tinha a responsabilidade de repassar conhecimentos adquiridos junto aos pajés (os ancestrais) e ajudar manter a cultura, *Xamõi kuery*, como nós, povo Guarani, chamamos, e os mais antigos. Também era responsável por manter a cultura, e coordenar o processo de cuidados da vida religiosa e da saúde da sua aldeia, com ervas medicinais, rituais. As comunidades viviam da pesca, da caça e alguns viviam da agricultura.

Fabricavam seus objetos artesanais com elementos naturais, como palha, cipó, madeira, pele e dentes de animais etc. Usavam plantas e outros tipos elementos para fazerem suas pinturas. E faziam cerimônias religiosas e rituais com os corpos pintados em homenagens aos seus antepassados e aos espíritos da natureza. As crianças indígenas aprendiam desde cedo a imitar os adultos, em geral a menina ajudando a mãe e menino ajudando o pai nos seus afazeres. As mulheres preparavam os alimentos e cuidavam das crianças e faziam artesanatos. Já os homens cuidavam da parte externa, como guerrear, caçar, construir suas moradias e comunicar-se com outras aldeias.

A aldeia era livre, criavam animais silvestres em suas aldeias. Acreditavam que dessa forma honrariam a *Nhanderu* que os protegeria do mal e também servia como



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

enfeites. Suas habitações eram feitas de tronco de árvores, bambu, cipó, palha e barro e recebia o nome de oca, Oo, taba, e *opy*, conforme a região em que habitavam.

Nesse contexto, nessa época, não havia preconceito e nem racismo entre eles, que viviam em harmonia, todo mundo era respeitado pelo cacique ou *Xamõi*. Mas então chegou o primeiro *jurua* (homem branco) nessa terra. Esse homem viu que a terra era rica em madeiras, pedras e outros elementos valiosos. Foi nesse momento que começaram a surgir os sintomas do racismo e preconceito contra os povos indígenas no Brasil.

Hoje presenciamos manifestações de preconceito de uns para com os outros. Andamos cercados por uma boa e falsa consciência, que ora nega o preconceito, ora reconhece como mais brando, ou ainda afirma que ele existe, sim, mas na boca da pessoa ao lado.

Em pequenas cidades costuma-se apontar para a ocorrência de casos de racismo. Em pleno século XXI, o racismo e o preconceito ainda existem em volume muito grande, as pessoas escondem seus sentimentos em relação aos indígenas. Estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso. A ocorrência mais comum de preconceito e racismo está em redes sociais onde um simples comentário ou brincadeira se torna um problema muito sério em relação aos povos indígenas,

### Referências

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

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, v. 4, jan/jul 2012.

LUCENA, J. B.; SILVA, J. O. de; SILVA, Bruno Rodrigues da. "A universidade não era tão legal como imaginávamos": a formação de redes sociais por jovens indígenas universitários para se proteger de preconceitos raciais. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas (REIA)**, Ano 4, Edição Especial II, p. 09-34, 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1981. Introdução: a noção de fricção interétnica. In: **O índio e o mundo dos brancos**. Editora UNB, 1981, pp. 15-30.

BORNIOTTO, M. L. S.; FAUSTINO, R. C. ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: RACISMO E PRECONCEITO ÉTNICO. In: EDUCERE Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora da PUC, 2017. v. 1. p. 1-13.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

LIBÂNO, José Carlos. Uma escola para novos tempos. In: **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008. p. 45-62.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003.

Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871/7327>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações** [online], v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O Nativo Relativo. **Mana**, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002. Azougue Editorial, 2015.

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

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



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

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

Aline Rodrigues Neves (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)

### **Introdução**

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

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

<sup>1</sup> Mestranda. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Alinneneves779@gmail.com



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Atualmente, temas que abordam a interseccionalidade de gênero, raça, sexualidade e de classe social vem sendo cada vez mais discutidas e debatidas em diversos grupos sociais, ecoando em ambientes que faltam priorizar a voz de sujeitos que se sentem reprimidos ao demonstrar sua opinião ou até mesmo dizer o que sente dentro do ambiente escolar, familiar, laboral e religioso. Por conseguinte, a temática interseccional está atrelada a compreensão da linguagem expressiva, seja através da oralidade ou da escrita das narrativas autobiográficas, na qual propicia (re)verberar ou (re)memorar experiências silenciadas pelos sujeitos.

### Perguntas da pesquisa

- Como são percebidas as de identidades de raça interseccionadas com gênero, sexualidade e classe social encontradas nas narrativas autobiográficas de estudantes a partir da utilização de uma entrevista focal no contexto de Língua Espanhola?
- Como a entrevista focal interfere na percepção do/a professor/a com relação às identidades sociais de raça interseccionadas com gênero, sexualidade e classe social?
- Como a entrevista focal interfere na percepção de estudantes com relação às identidades sociais de raça interseccionadas com gênero, sexualidade e classe social?

### Referencial teórico

Kimberlé Crenshaw (1989) acunhou o conceito de interseccionalidade através das experiências de mulheres negras emergidas na desigualdade e discriminação que sofriam no ambiente laboral, atreladas a desmistificar os múltiplos eixos de subordinação evidenciados por várias instancias de poder, as quais partem do (des)empoderamento das mais diversas categorias sociais. Para Akotirene (2019, p.16), o termo interseccionalidade abrange como a autora mesmo ressalta a pluralidade de avenidas identitárias, que promovem de antemão o cruzamento de temáticas importantes a serem discutidas dentro de grupos considerados excludentes socialmente, diante de falas ou ações que causam efeito discriminatório, preconceituoso, racista e opressivo:



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

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

A compreensão sobre interseccionalidade é de suma importância, para que possibilite a emergência de entender sobre questões de raça, de gênero, de sexualidade e de classe social. Contudo, Ribeiro (2018) constata que a partir de experiências percebesse que as vozes do racismo e do preconceito são cada vez mais recorrentes, através da observação de contextos diferentes que outros indivíduos estão inseridos, em que mostra a legitimação da construção e formação identitárias. A partir disso, é perceptível que toda e qualquer experiência se torna (inter)conectável e entrelaçadas a legitimação da convivência cotidiana e social, ou seja, “que as pessoas têm identidades sociais múltiplas socialmente” (MOITA LOPES, 2002, p.36).

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

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



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

Dessa forma, Lauretis (1994) ressalva que a conceituação sobre o termo gênero possui uma ampla complexidade na compreensão internalizada na caracterização do ser feminino e o ser masculino, ou seja,

Paradoxalmente, portanto, a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução, quer dizer, em qualquer discurso, feminista ou não, veja o gênero como apenas uma representação ideológica falsa. O gênero, como o real, é não apenas o efeito da representação, mas também o seu excesso, aquilo que permanece fora do discurso como um trauma em potencial que, se/quando não contido, pode romper ou desestabilizar qualquer representação. (LAURETIS, 1994, p. 209).

Nesse sentido, ressignificar o conceito sobre gênero preconiza adentrar em aspectos intrínsecos e extrínsecos de como os sujeitos se enxergam perante o mundo ou a visão de como ver ao outro dentro da perspectiva histórica, por exemplo a partir do engajamento do movimento feminista que abriram margem para várias discussões, em que, “Gênero”, é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar), os paradigmas históricos existentes (SCOTT, 1995, p. 76), em que atualmente novos estudos ampliaram a visão sobre as relações de poder.

Considerando as questões sobre sexualidade dentro do contexto escolar, percebe-se o silenciamento de alguns educadores ao abordar sobre a temática, ou seja, para alguns isso poderá ser um tabu ou traz desconforto ao fazer menção do tema, porém precisa se



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

considerar “a relevância que os significados escolares têm na construção dos tipos de pessoas que os alunos são e serão, um interesse pelas questões de sexualidade, lado a lado com outros traços de nossas identidades sociais, tem que ser considerado por quem quer que tenha algo a dizer sobre educação”. (MOITA LOPES, 2002, p.126).

Sobre a questão de classe social, é vista para alguns autores como epistemológica e que através dela é considerada “um bem cultural de um indivíduo em relação as suas atitudes e práticas”(DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p.81), na qual repercutem na constituição das identidades sociais, emergidas culturalmente entrelaçadas as relações econômicas e de poder que regem a sociedade, prevalecendo o domínio do sistema cultural nas esferas hierárquicas.

### **Metodologia**

Por conseguinte, para a efetivação da pesquisa de cunho qualitativa no âmbito da Linguística Aplicada, com o propósito entender a complexidade do tema no campo pesquisado e também de contribuição ao lugar selecionado em que a geração de dados deste trabalho será feito. Realizarei no início de março de 2022 ao final de abril de 2022, a geração de dados a partir das narrativas autobiográficas, utilizarei os seguintes teóricos: BORTONI-RICARDO (2008), CELANI (2005), COUTO; DA SILVA JOVINO; ESTECHE; DE LARA (2012), FLICK (2008; 2009), GIL (1987), MARCONI; LAKATOS (2003), MOITA LOPES (2002, 2009, 2009), NORTON; EARLY (2015), SOUZA (2006), TELLES (2002) e como base para a pesquisa de entrevista de grupo focal pautarei em Flick (2008; 2009), além da realização de entrevistas com a/o professor/a e questionários para as/os estudantes do 2ºano do Ensino Médio, em uma determinada Escola Estadual, no Município de Ponta Grossa.

### **Considerações finais**

No mês de março e abril de 2022, ocorrerá a geração de dados da pesquisa, com o propósito de responder as perguntas de pesquisa. Ao término, deixarei essa dissertação de Mestrado acessível, a fim de que todos os indivíduos que compõem o ambiente escolar possam usufruir dos conteúdos aqui apresentados. Acredito que todas essas contribuições





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

auxiliaram em um novo repensar sobre questões interseccionadas sobre raça, gênero, sexualidade e classe social, não somente no contexto de língua espanhola, com a finalidade de que esses temas se perpetuem e abram novas discussões para as demais disciplinas, tornando o ambiente escolar como um local de escuta e respeito entre todos.

### Referências

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

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

DE LAURETIS, Teresa. **A tecnologia do gênero**. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura, p. 206-242, 1994.

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

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

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

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Raciais Nas Aulas De Línguas E Intersecção Com Gênero E Sexualidade: Discursos Produzidos Por Alunas/Os. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 287-313, jan. 2018.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **A PERCEPÇÃO DA SEGMENTAÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA E O /R/ EM CODA FINAL DE PALAVRAS**

Amanda Cristina de Freitas (Unicamp)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof. Dr. Pablo Faria (Unicamp)

### **Introdução**

Este trabalho é um recorte da dissertação em andamento e tem como finalidade compartilhar reflexões sobre o tema e a metodologia. A pesquisa em desenvolvimento tem a intenção de contribuir com estudos prévios sobre a aquisição da escrita. No processo de aquisição, que acontece de forma gradual, as crianças possuem dificuldade, pois, entre outros aspectos, não conseguem perceber os espaços em branco entre as palavras, uma vez que a fala é contínua. No processo de alfabetização, a consciência metalingüística exerce um importante papel tanto na escrita quanto na leitura, segundo Barrera e Maluf (2003); Miranda e Matzenauer (2010); Rego e Buarque (1997), e outros. A oralidade também influencia na escrita de crianças mais velhas, como aponta a pesquisa de Freitas e Lacerda (2021). Os alunos do Fundamental II têm apagado o /R/ final de palavras nas produções escritas, um reflexo da oralidade.

Assim, a pesquisa de Mestrado tem como objetivo investigar a relação entre a consciência metalingüística e a segmentação de palavras terminadas em /R/ na escrita de crianças em fase de alfabetização, levando em consideração a ocorrência ou não da apócope do /R/ na ressilabificação. Para isso, serão elaborados testes de avaliação de consciência metalingüística, baseados nas pesquisas de Barrera e Maluf (2003) e Rego

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. E-mail: freitasacristina@gmail.com



(1995), aplicação dos testes em grupo de crianças entre 6 e 8 anos de idade, identificação do fenômeno, e levantamento e análise dos dados.

### **Consciência metalinguística**

A consciência metalinguística está ligada à meta-representação e à capacidade de refletir, manipular intencionalmente a língua, segmentar palavras, notar semelhanças sonoras entre palavras e estabelecer diferenças de significantes e significados. (BARRERA; MALUF, 2003; DONG *et al.*, 2020; TSUJI; DOHERTY, 2014).

Segundo as pesquisas de Barrera e Maluf (2003) e Peters (1983) antes mesmo do processo de alfabetização, a criança já possui certo desenvolvimento de consciência metalinguística devido a exposição a situações sociais de comunicação. Esse desenvolvimento começa por volta dos 4 anos de idade. (DOHERTY; PERNER, 1998; TSUJI; DOHERTY, 2014). A consciência metalinguística envolve diversos aspectos da língua, portanto, admite as consciências fonológica, morfológica e sintática. Outros estudos apontam também as consciências lexical, pragmática e metatextual.

Com o desenvolvimento da consciência fonológica, a criança é capaz de perceber unidades fonológicas maiores e menores. De acordo com Barrera e Maluf (2003), Bowey (1994) e Maluf e Barrera (1997), a consciência fonológica é iniciada antes do período de alfabetização, porém desenvolvida plenamente conforme a criança progride na leitura e na escrita. A consciência morfológica refere-se à sensibilidade na percepção e manipulação de estruturas morfêmicas das palavras. Deacon e Kirby (2004) e Guimarães (2013) afirmam que a consciência morfológica (e morfossintática) contribui para o desenvolvimento da leitura e o processo de segmentação da escrita.

A consciência sintática também exerce um papel importante na lectoescrita, pois está associada à “habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças”, segundo Barrera e Maluf (2003, p. 494). Conectada à sintaxe, as pesquisas também revelam a consciência lexical como fundamental no processo de aquisição da escrita, porque é a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando suas funções semânticas e sintáticas-relacionais (EHRI, 1975). Por fim, Como um dos aspectos da consciência metalinguística, a consciência pragmática não fica restrita às



estruturas da língua, mas, para Giustina e Rossi (2008), está ligada às relações da língua com o meio externo, às interações sociais, enquanto a consciência metatextual, cujas pesquisas são relativamente recentes, focaliza o texto. (SPINILLO, 2009).

### **Aquisição das consoantes líquidas em posição de coda**

A estrutura silábica do português brasileiro é constituída por ataque (ou *onset*), parte anterior ao núcleo e não obrigatória, e rima, que se ramifica em núcleo e coda, elemento também não obrigatório. (MATZENAUER, 2004; SEARA, NUNES, VOLCÃO, 2011). As vogais são elementos obrigatórios na estrutura silábica e ocupam a posição de núcleo, enquanto as consoantes ocupam a posição periférica, assim como as semivogais, sendo *onset* absoluto, *onset* medial, coda medial e coda final.

No nível da oralidade, de acordo com Bisol (1996) e Brandão (2015), as sílabas adjacentes são pronunciadas juntas na mesma emissão de voz (e.g.: ‘ajudar\_ agora’), o que caracteriza o processo de ressilabificação. Segundo Bisol (2001), a ressilabificação vocálica acontece na fronteira entre palavras e pode ser dividida em elisão, ditongação e degeminação. Já a ressilabificação consonantal ocorre por uma tendência CV. No caso do rótico, o /R/ em coda torna-se *onset* da palavra seguinte – CV(C).

As consoantes líquidas são divididas em dois subgrupos: (1) laterais /l/ e /ʎ/, segmentos produzidos a partir da oclusão parcial da corrente de ar com a ponta da língua nos alvéolos ou a movimentação da língua da parte central ao final do palato duro, segundo Mezzomo e Ribas (2004). (2) Não-laterais /r/ e /R/, também chamadas de róticos ou vibrantes, podem ocupar as posições *onset* simples, onde os segmentos apresentam distintividade (e.g. ‘caro’x ‘carro’), coda e *onset* complexo. (MEZZOMO; RIBAS, 2004).

O grupo das consoantes líquidas é o último a ser adquirido e entre elas, as róticas são as últimas a serem completamente internalizadas no processo de aquisição. Em posição de coda, a sílaba travada acontece tardiamente, a líquida /l/ é a primeira consoante em final de sílaba a ser adquirida, devido a baixa frequência de sua substituição, e a aquisição da líquida não-lateral acontece tardiamente, por causa da predominância das semivocalizações e substituições. (MEZZOMO, 2004). Cabe ressaltar que, segundo



Lamprecht (1993) e Miranda (1998), o processo de aquisição não é linear e, portanto, pode haver regressões na aquisição dessas consoantes até a sua completa estabilização.

### **Aquisição da escrita**

O período de aquisição da escrita é complexo e exige um acompanhamento próximo da família e da escola. Nesse processo, a criança desenvolve um nível de consciência metalinguístico em diferentes aspectos, em especial o fonológico. Assim como a aquisição da linguagem oral, o processo de aquisição da escrita é gradual e também passa por etapas cujas definições foram sugeridas por alguns pesquisadores, em destaque Ferreiro e Teberosky (1999).

Segundo as pesquisadoras, os níveis pelas quais as crianças passam são divididos em escrita pré-silábica (representação arbitrária de som pela letra), escrita silábica (atribuição de valor silábico às letras), escrita silábico-alfabética (identificação das sílabas e compreensão da relação letra e som), e escrita alfabética (domínio do reconhecimento do valor das letras e sílabas e escrita com uso das letras com seu valor fonético convencional).

O processo de aquisição da escrita não acontece de repente, pois, inconscientemente, a criança utiliza seus conhecimentos prévios em relação à língua e, conforme avança na aquisição, esse resgate se torna consciente. (MIRANDA; MATZENAUER, 2010). Nessa fase, um dos grandes desafios é a segmentação de palavras, pois até então a criança era exposta a um fluxo contínuo de palavras na fala, portanto, não havia necessidade de saber o limite da palavra.

A pesquisa de Ferreira (2020) mostra que a escrita da criança em fase de alfabetização reflete sua dificuldade na identificação das fronteiras de palavras, criando formas em desacordo com a segmentação convencional que resultam na hipossegmentação e hipersegmentação. Segundo Abaurre (1993) e Ferreiro e Teberosky (1999), a hipossegmentação acontece quando a criança não dissocia elementos linguísticos, como o artigo, por exemplo, das palavras em que estão apoiados (e.g. 'ocarro') enquanto na hipersegmentação, há o reconhecimento de cada estrutura, mas a segmentação se generaliza (e.g.: 'com migo').



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Alguns fatores podem contribuir com as altas ocorrências de segmentação não convencional nas produções infantis além da prosódia, como, na hipossegmentação, baixo nível de leitura, vocabulário, habilidade verbal e consciência fonológica, e na hipersegmentação, baixos níveis de leitura e consciência morfológica. (ABAURRE, 1993; CORREA; DOCKRELL, 2007). Camilo (2013) também chama atenção para a permanência, em alguns casos, dos desvios de segmentação em séries avançadas.

### Metodologia

A pesquisa experimental tem como objetivo analisar a influência da consciência metalinguística na segmentação de palavras terminadas em /R/, considerando a ressilabificação no processo de aquisição da escrita. A análise será quantitativa, a partir de materiais e procedimentos baseados nas pesquisas de Barrera e Maluf (2003) e Rego (1995).

A fim de encontrar a influência que a consciência metalinguística pode ter sobre a segmentação, os dados de diferentes séries (1º, 2º e 3º anos do Fundamental I) serão comparados. Portanto, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, participarão do estudo crianças com idades entre 6 e 8 anos. A escolha dessa faixa etária teve como base as pesquisas de Rego (1995). A participação acontecerá atendendo os seguintes critérios: a) a criança precisa estar cursando a série pela primeira vez; b) precisa estar no último nível de escrita (escrita alfabética); c) precisar utilizar espaço para segmentação, ainda que de forma não-convencional.

O experimento será realizado em três sessões para evitar fadiga dos participantes, sendo as duas primeiras para avaliar a consciência metalinguística e a segunda, o /R/ em coda e a ressilabificação. A primeira sessão será constituída por tarefa de escrita de palavras e tarefa de memória verbal. Na segunda sessão, as crianças realizarão tarefa de consciência fonológica, tarefa de consciência lexical e tarefa de consciência sintática. Na terceira e última sessão, serão aplicados tarefa de escrita de palavras em /R/, ditado de palavras terminadas em /R/ e ditado de frases sem e com ressilabificação do /R/. Os materiais utilizados nas sessões (papel, lápis, borracha, lista de palavras e frases, e imagens) serão elaborados e disponibilizados pela pesquisadora.



### Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo compartilhar reflexões acerca da percepção da segmentação no processo de aquisição de escrita, levando em consideração a ocorrência ou não da apócope do /R/ na ressilabificação. Para isso, os tópicos principais dos temas foram abordados brevemente, como a consciência metalingüística, a aquisição das consoantes líquidas em posição de coda e a aquisição da escrita. Também foi objetivo deste trabalho compartilhar a metodologia da pesquisa de caráter experimental.

A pesquisa de dissertação em andamento, embora ainda sem resultados, tem a intenção de colaborar com outras pesquisas na área e, principalmente, nas práticas nas aulas da alfabetização. Entendemos que o processo de aquisição da escrita é complexo e requer uma parceria entre a escola e a família. Portanto, pesquisas como esta podem oferecer um suporte àqueles envolvidos nessa etapa tão importante.

### Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; SILVA, Ademar da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. 1993. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a11.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2020.

BISOL, Leda. O sândi e a ressilabação. **Letras de hoje**, v. 31, n. 2, 1996.

BISOL, Leda (org.) (1996). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

BOWEY, Judith A. Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 58, n. 1, p. 134-159, 1994.

BRANDÃO, Maria Hellen *et al.* **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

CAMILO, Adelaide Maria Nunes. A segmentação de palavras e o processo de aquisição de linguagem. **Signo**, v. 38, p. 84-95, 2013.

CORREA, Jane; DOCKRELL, Julie E. Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. **Reading and Writing**, v. 20, n. 8, p. 815-831, 2007.

Deacon, S. H., Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. **Applied Psycholinguistics**, 25, 223–238.

DOHERTY, Martin; PERNER, Josef. Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing? **Cognitive Development**, v. 13, n. 3, p. 279-305, 1998.

DONG, Yang et al. Reading comprehension and metalinguistic knowledge in Chinese readers: A meta-analysis. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 3037, 2020.

EHRI, Linnea C. Word consciousness in readers and prereaders. **Journal of educational psychology**, v. 67, n. 2, p. 204, 1975.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. A noção de palavra na perspectiva da criança. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PACHALSKI, Lissa; NÖRNBERG, Marta. **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1999.

FREITAS, Amanda Cristina de; LACERDA, Mariana Fagundes de Oliveira. O apagamento do /R/ em coda final de nomes e verbos infinitivos na escrita escolar de alunos do 8º ano. **Revista Investigações**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1 - 26, 2021.

GIUSTINA, Flávia Pinheiro; ROSSI, Tânia de Freitas. A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita. **RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada**, v. 46, n. 2, p. 29-51, 2008.

GUIMARAES, Sandra Regina Kirchner. The role of morphosyntactic awareness in conventional lexical segmentation. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 55, p. 225-233, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v23n55/1982-4327-paideia-23-55-0225.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2020.

LAMPRECHT, Regina Ritter. A aquisição da fonologia do Português na faixa etária dos 2; 9-5; 5. **Letras de Hoje**, v. 28, n. 2, 1993.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 10, n. 1, p. 125-, v. 1, n. 1, p. 89-102, 1993. 145, 1997. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100009&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em: 23 jul. 2020.





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Bases para o entendimento de aquisição fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina R.(Org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ARTMED, p. 95-109, 2004.

MEZZOMO, Carolina. Sobre a aquisição da coda. *In*. LAMPRECHT, Regina R.(Org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ARTMED, p. 95-109, 2004.

MEZZOMO, Carolina; RIBAS, Letícia. Sobre a aquisição das líquidas. *In*: LAMPRECHT, Regina R.(Org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ARTMED, p. 95-109, 2004.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A aquisição das líquidas não-laterais no português do Brasil. **Letras de Hoje**, v. 33, n. 2, 1998.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmem Lucia Barreto. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, n. 35, 2010.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalingüísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 11, 51-60, 1995.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. p. 199-217, 1997. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci_arttext)> Acesso em: 25 jul. 2020.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SPINILLO, Alina Galvão et al. A consciência metatextual. *In*: MOTA, Márcia. (org.) **Desenvolvimento metalingüístico**: questões contemporâneas, p. 77-114, 2009.

TSUJI, Hiromi; DOHERTY, Martin J. Early development of metalinguistic awareness in Japanese: Evidence from pragmatic and phonological aspects of language. **First Language**, v. 34, n. 3, p. 273-290, 2014.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **LÍNGUAS EM CONTATO NA FRONTEIRA BRASIL VENEZUELA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DA ESCRITA PELOS SURDOS IMIGRANTES VENEZUELANOS**

Ana Paula Arja Ribeiro Leônidas Leite (UFRR)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Mesquita (UFJ/PPGL-UFRR)<sup>2</sup>

### **Introdução**

Em decorrência da crise enfrentada pela Venezuela na última década, o Brasil é um dos países que recebe imigrantes venezuelanos todos os dias, devido à fronteira terrestre existente entre os dois países e muitos desses imigrantes são Surdos<sup>3</sup>, ou seja, sujeitos que têm na maioria das vezes uma Língua de Sinais como forma de comunicação. Essa pesquisa, então, se propõe a analisar a escrita dos imigrantes Surdos com foco na alternância de código ou Code-Switching (CS), identificando quais fatores extralinguísticos e linguísticos atuam sobre essa alternância de código entre português e espanhol, na forma escrita, por imigrantes<sup>4</sup> Surdos.

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Roraima- UFRR. Licenciada em Letras e Pedagogia. E-mail: anapaulaarja@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Letras em Linguística; Universidade Federal de Jataí (UFJ), Goiás, Brasil / Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: rodrigomesquitago@hotmail.com.

<sup>3</sup> Refletindo sobre as muitas pesquisas acerca da questão terminológica para identificar o sujeito com deficiência auditiva, optamos pelo uso do termo Surdo (com S maiúsculo) para designar o indivíduo pertencente a um grupo linguístico e cultural, que faz uso da Língua de Sinais como a primeira língua de interação social e que é diferente da comunidade de pessoas ouvintes. (GESSER, 2009; SACKS, 2010).

<sup>4</sup> Usaremos o termo imigrante baseado na evidencia De Plácido e Silva, que diz que imigração vem a ser a entrada: com ânimo permanente ou temporário, com intenção de trabalho ou residência, de pessoas de um país em outro, ou ainda, a introdução, em certo país, de pessoas de outra nacionalidade, com a intenção de ali se estabelecerem ou o adotarem como sua nova pátria. (PLÁCIDO; SILVA, 2014, p. 700).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Pressupõe-se, neste estudo, que a diferença não só entre línguas, mas também de na modalidade linguística, seja uma das barreiras que esses sujeitos enfrentam para a adaptação social ao novo contexto, pois a comunicação envolverá duas línguas de sinais diferentes – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua de Sinais Venezuelana (LSV) – e duas línguas orais diferentes: espanhol e português. O uso do português e do espanhol será o foco da nossa pesquisa, porém na forma escrita.

Como o imigrante tem a necessidade de se comunicar para conseguir um emprego, um atendimento médico, se fazer entender na escola, ou seja, em diversos espaços sociais no país em que não domina a língua majoritária, ele alterna no uso das línguas. No caso de Surdos imigrantes venezuelanos, o português e espanhol na forma escrita são usados “alternadamente”. Isso acontece para que haja uma comunicação “mais efetiva” no entender do locutor. Essa alternância de línguas é conhecida na literatura do contato linguístico como *code-switching* (doravante, CS) e é o foco desse trabalho.

De acordo com Grosjean (1982, p. 145-146), o CS é geralmente definido como “o uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional”.

Esse fenômeno linguístico vem sendo tratado por pesquisadores como natural e inerente ao sujeito que fala mais de um idioma.

O uso do português, língua de modalidade oral, na modalidade escrita por Surdos brasileiros, é algo que ainda necessita de estudos mais aprofundados no âmbito acadêmico. Além disso, o estudo do uso dessa língua por Surdos imigrantes é praticamente escasso.

Pensando nessa particularidade comunicativa que os Surdos imigrantes possuem é que foi escolhido o tema dessa pesquisa que procura analisar como essa comunicação acontece na forma escrita em território brasileiro, onde poucas pessoas sabem a língua de sinais. Para essa análise, foram selecionados Surdos imigrantes venezuelanos que residem em Boa Vista, maiores de dezoito anos, multilíngues (português, espanhol, LSV e



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Libras)<sup>5</sup> e que estão inscritos nas aulas de Português como língua e acolhimento ofertadas pelo Programa de Extensão Mais Libras<sup>6</sup>.

O assunto é desafiador, pois envolve o uso do português por sujeitos que possuem, geralmente a Língua de Sinais Venezuelana como primeira língua (L1), o espanhol como segunda língua – L2 (muitas vezes adquirido simultaneamente com a LSV), como terceira língua a Libras e como quarta língua o português (podendo também estas últimas serem adquiridas quase que simultaneamente)<sup>7</sup>.

### Metodologia e bases teóricas

A sociolinguística refere-se a uma parte da linguística que tem como foco a Língua, a Cultura e a Sociedade. Dessa forma, essa é uma área que estuda a língua em uso real, dando importância às relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Posto isto, essa corrente entende a língua como uma instituição social que não pode ser estudada sem levar em consideração a cultura, o contexto situacional e a história das pessoas que a utiliza. É no seio da sociedade, portanto, com suas particularidades e afinidades, que as falas fluem e que a interação ocorre (LABOV, 1969).

Destaco que esse estudo está envolvido em um contexto do uso de línguas por meio de interações, o que justifica ser baseado na sociolinguística e sobre a perspectiva dos estudos do bilinguismo. Braggio (2012, p. 158) afirma que duas vertentes têm se

---

<sup>5</sup> O português escrito e a Libras para a maioria dos Surdos dessa pesquisa está em fase de aquisição. Podemos incluí-los como proficientes nessas línguas, já que partimos do ponto de vista de que “ser bilíngue” não significa domínio completo de dois idiomas. Indo além, os falantes raramente são igualmente fluentes em duas línguas (MYERS SCOTTON, 2006, p. 3).

<sup>6</sup> O Centro de Comunicação, Letras e Artes, por meio do Curso de Letras-Libras Bacharelado da UFRR, apresenta o programa de extensão “MAIS LIBRAS: a saúde em nossas mãos”, que se desenvolve na interface saúde, linguística, tradução e educação. O Mais Libras iniciou, no semestre de 2020.2. Seu objetivo principal é o ensino de Libras direcionado aos acadêmicos e profissionais da área da saúde, sobretudo aos acadêmicos dos Cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia da UFRR. Porém, com o passar dos meses, o projeto ampliou suas ações, tornando-se um Programa de Extensão que, além do ensino de Libras, proporciona grupos de estudos na área da linguística e estudos da tradução, assim como ensino de português para Surdos imigrantes.

<sup>7</sup> Foi aplicado um questionário de início de curso com os alunos sobre a forma como adquiriram as línguas. Obtivemos como resultado que 66,7% consideram que aprenderam simultaneamente o espanhol e a LSV, enquanto 26,7% aprenderam primeiro o espanhol e somente 6,6% aprenderam primeiro a LSV.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

distinguido: a das ciências cognitivas que estudam o indivíduo bilíngue e a dos sociolinguistas que tratam dos aspectos sociais das comunidades bilíngues.

No caso dessa pesquisa, como se trata de um contexto do uso de línguas em interações naturais que acontecem em um ambiente institucional, levaremos em conta os estudos da Sociolinguística Interacional (doravante, SI).

A SI é conhecida dentro da área dos estudos linguísticos como uma vertente teórica que discute a organização social do discurso pelo ponto de vista sociológico e linguístico.

Linguisticamente, a SI descreve a organização estrutural do discurso falado por meio da análise de como o tema/assunto é desenvolvido pelos interlocutores. Por exemplo, do ponto de vista sociológico, esta vertente aborda questões de língua, cultura e sociedade em estudos de interações sociais. Isto é, a SI descreve e analisa como os indivíduos (re)constroem suas identidades sociais através do uso da linguagem em uma variedade de encontros conversacionais (GUMPERZ, 1982; RIBEIRO; GARCEZ, 2002).

Portanto, reitero a relevância da Sociolinguística Interacional para pesquisa, já que essa abordagem concebe a língua como parte integrante da cultura e nos possibilita compreender as escolhas linguísticas utilizadas nas conversas por meio das motivações extralinguísticas.

Para a obtenção e descrição dos dados utilizaremos a abordagem metodológica da etnografia da comunicação, tal como proposta por Hymes (1972). Tal modelo nos permite observar os modos como a comunicação é entendida, ocorre e se desenvolve nas mais diversas atividades sociais, desde a mais institucionalizada (cerimônia institucional) até a mais prosaica (um turista a pedir informações a um indivíduo local).

Para Identificarmos quais fatores extralinguísticos e linguísticos atuam sobre a alternância de código entre português e espanhol, na forma escrita, por imigrantes Surdos, dados estão sendo coletados durante as interações que acontecem nas aulas de português como língua de acolhimento do Programa Mais Libras, do qual a pesquisadora é integrante e no qual ministra aulas. São aulas que acontecem uma vez na semana à distância de forma síncrona pela plataforma Zoom com uma hora de duração. Essas aulas têm como público-alvo Surdos imigrantes venezuelanos que são os sujeitos dessa pesquisa. A coleta



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

se dá por meio digital já que estamos em um momento pandêmico e as aulas acontecem remotamente.

Serão utilizados dados retirados do chat interativo das aulas, das atividades assíncronas propostas, dos chats privados e em grupos de aplicativos de conversa e entrevistas escritas realizada pelo formulário do Google. Para a análise das motivações socio-pragmáticas do CS será utilizado o modelo teórico de marcação (MM) da autora Myers-Scotton. Esse modelo tenta explicar as escolhas linguísticas como negociações de auto-identidade e o desejo de relacionamento com o próximo e vê as escolhas linguísticas como "negociações de identidade"<sup>8</sup> (MYERS-SCOTTON, 2006, p. 154). Para uma análise linguística dos dados será utilizado o Matrix Language Frame Model (MLF), modelo elaborado também por Myers-Scotton (2006), que abarca entre seus pressupostos básicos os conceitos de Língua Matriz (ML) e Língua Encaixada e (EL).

Foi escolhido esse modelo por englobar conceitos que possibilitam analisar os dados linguísticos de CS em situações de contato assimétrico, ou seja, contato em que existe uma configuração de poder desigual entre as línguas envolvidas.

Sobre essa assimetria no bilinguismo Myers Scotton (2006 p. 235) afirma:

Ambas as línguas não participam igualmente nas estruturas resultantes. Ou seja, quase sempre, um idioma fornece a estrutura gramatical principal para uma cláusula contendo palavras de dois (ou mais) idiomas. Isso significa que as instruções de apenas uma língua sobre o que torna uma cláusula bem formada são seguidas em muitos tipos de fenômenos de contato. Chamaremos isso de língua matriz; outro nome que caberia é a "língua de enquadramento". A contribuição do outro idioma provém em grande parte do fornecimento de alguns elementos de conteúdo. Chamaremos isso de Língua encaixada; alguns pesquisadores a chamam de "língua hóspede".<sup>9</sup> MYERS SCOTTON (2006 p. 235).

---

<sup>8</sup> The **Markedness Model** (sometimes abbreviated as MM), views linguistic choices as "negotiations of identity" and comes from your author (Myers-Scotton). This model attempts to explain language choices as negotiations of self-identity and desired relationships with others.

<sup>9</sup> Both languages do not participate equally in resulting structures. That is, almost always, one language supplies the main grammatical frame for a clause containing words from two (or more) languages. This means that the instructions from only one language on what makes a clause well-formed are followed in many types of contact phenomena. We will call this the Matrix Language; another name that would fit is the "frame language". The contribution of the other language comes largely from supplying some content elements. We will call this the Embedded Language; some researchers have called it the "guest language".



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

O MLF é constituído de três premissas principais, conforme Myers Scotton (2006 p 243),

a primeira diz que a Língua Matriz e a Língua encaixada não participam igualmente da estrutura da sentença. A segunda premissa é que nem todos os tipos de morfemas são iguais, ou seja, nem todos os tipos podem vir igualmente da Matriz e da língua encaixada. Uma terceira premissa é que os dois idiomas estão sempre "ligados" quando um falante se envolve em troca de códigos, embora a língua Matriz esteja sempre mais ativada<sup>10</sup>. (MYERS SCOTTON, 2006 p. 243).

Muitas vezes é difícil separar uma língua da outra nessas interações, já que algumas línguas são bem semelhantes e possuem a mesma origem como é o caso de português e do espanhol, que possuem suas origens no latim.

Ademais, para classificação tipológica do code-switching, adotamos o modelo de Dabène & Moore (1995 p. 31), por ser o mais abrangente entre os modelos propostos. A autora trata de três tipos principais: o CS intersentencial, o intrassentencial e o "entre enunciados".

### Resultados parciais

As análises estão sendo feitas de forma gradual, porém já podemos encontrar uma diversidade de tipos de CS de acordo com a classificação tipológica de Dabène & Moore (1995 p. 31). Muitos são dos CS do tipo intersentencial, porém os CS mais recorrentes são os do tipo intrassentencial, que podem ser segmentais ou unitários. Os segmentais aparecem com pouca frequência. Dentro da subclassificação unitária, os CS de item lexical estão mais presentes, nesses CS aparecem inseridos itens lexicais como nomes, pronome e verbos. O tipo de CS "entre enunciados" raramente aparece.

As análises preliminares demonstram estratégias sociopragmáticas diversificadas, tais como alternar para que a mensagem seja mais bem compreendida pelo receptor que tem como língua oficial o português, também alternar para dar ênfase em algo cujo

---

<sup>10</sup> The first premise is that the Matrix Language and the Embedded Language do not participate equally in constituent structure. Note how this premise follows from the Uniform Structure Principle just stated above. The second premise is that not all morpheme types are equal in the sense that not all types can come equally from the Matrix and Embedded Languages. As you will see, these premises limit the Embedded Language to specific types of participation.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

significado ficaria mais expressivo na língua do locutor e até mesmo alternar em casos que a palavra ou termo só tem significado no país de origem do locutor.

Pretendemos com essa pesquisa contribuir com os estudos a respeito da comunicação do Surdo imigrante, para que suas especificidades linguísticas sejam compreendidas no âmbito educacional e social levando os profissionais da educação que atuam com esses sujeitos e a comunidade a tomarem consciência da diferença linguística que possuem.

### Referências

BRAGGIO, Silvia. L. B. As diferentes situações sociolinguísticas e os tipos dos empréstimos na adição do português ao xerente akwén: fatores positivos e negativos. **LIAMES - Linguas Indígenas Americanas**, Campinas, v. 12, p 157-177, Junho, 2012.

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

GROSJEAN, F **Life with Two Languages: an introduction to Bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 1)

HYMES, Dell. Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events. In: GIGLIOLI, Pier Paolo. (Ed.). **Language and social context**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972 [1964], p. 21-43.

LABOV W. **The logic of nonstandard English**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1969

MYERS-SCOTTON, C. **Dueling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching**. Oxford: Clarendon Press, 1997.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Multiple Voices: an introduction to bilingualism**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2006.

RIBEIRO, T. R.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SACKS, Oliver. 2010. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Otta.-São Paulo: Companhia das letras, 216 p.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 31. ed. São Paulo: Forense, 2014.





# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **A VARIAÇÃO DO IMPERATIVO NA FALA DA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS (PR)**

Anna Carolina do Carmo Castro (PPGEL-UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina do Carmo (UEPG)  
 Coorientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Trennephol da Costa (UNICENTRO)

### **Introdução**

O presente estudo objetiva investigar a utilização de verbos no imperativo pela população dos Campos Gerais, no Paraná, uma vez que a forma verbal citada pode-se apresentar variavelmente de duas maneiras: o *modo imperativo subjuntivo* (*ande, coma, durma*) e o *modo imperativo indicativo* (*anda, come, dorme*). Sendo assim, o problema principal da proposta é: qual variante do imperativo é predominante na fala informal (espontânea) da população dos municípios dos Campos Gerais?

Este trabalho segue a corrente teórica denominada Sociolinguística, que objetiva estudar padrões comportamentais linguísticos heterogêneos observados em comunidades de fala. Da mesma forma que as comunidades de fala, a língua também é heterogênea, e sempre existirão formas linguísticas variáveis, fundamentando, então, o objeto de estudos da Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]).

A referida temática já foi estudada anteriormente por Castro (2019), porém, relacionada a gêneros textuais voltados à área do Turismo. Durante a elaboração do mencionado trabalho, verificou-se a existência de uma lacuna no que tange aos estudos sobre os verbos no imperativo utilizados na fala espontânea no estado do Paraná. Estudos semelhantes foram realizados em Brasília, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro

<sup>1</sup> Turismóloga (2014) e Licenciada em Letras Português – Francês (2019) pela UEPG, Especialista em Gestão em Turismo e Hotelaria pela UNIASSELVI (2016) e Mestranda em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEPG). E-mail: nyna\_anna@hotmail.com



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

(SCHERRE, 2005); na cidade de Vitória, no Espírito Santo (EVANGELISTA, 2011); e no Rio Grande do Sul (CARDOSO, 2007), mas não foram atestados trabalhos análogos no Paraná, sendo, então, este o espaço a ser preenchido pela presente pesquisa.

Para esse propósito, realiza-se uma pesquisa com moradores de três cidades da região dos Campos Gerais: Ponta Grossa, Castro e Carambeí, sendo 15 pessoas entrevistadas em cada uma delas, com o seguinte perfil social: acima de 21 anos e que residam por, ao menos, dez anos no município, podendo ou não serem nascidas nesses municípios. Devido ao cenário pandêmico causado pela COVID-19 e seguindo todas as orientações de distanciamento social orientadas pelos órgãos da Saúde, as entrevistas aconteceram remotamente via aplicativo de conversas instantâneas (*Whatsapp*), que permite a troca de mensagens de voz, possibilitando a construção de dados orais, apesar da distância geográfica.

A hipótese inicial deste estudo é a de que a forma imperativa predominante na região dos Campos Gerais seja o modo imperativo subjuntivo – como em *olhe, corra, durma* – visto que essa forma imperativa está relacionada ao uso do pronome *você*, o qual é característico da fala dessa região, diferentemente do pronome *tu* – como em *tu olha, tu corre, tu dorme* – sendo esses os fatores condicionantes elencados pelas gramáticas normativas para justificar a formação dos verbos no imperativo (SCHERRE, 2005).

Este resumo expandido está estruturado da seguinte forma: na próxima seção, é apresentado o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, seguido pela metodologia de pesquisa utilizada para a elaboração do estudo. Depois, têm-se os resultados preliminares da pesquisa, antecedendo as considerações finais e as referências.

### Fundamentação teórica

De modo geral, a Sociolinguística passou, a partir da década de 1960, a proporcionar o estudo científico de algumas ocorrências linguísticas que, até então, eram excluídas dos estudos da área da linguagem, principalmente, pelo fato de serem bastante diversas e de compreensão intrincada. Sendo assim, a Sociolinguística “registra, descreve e analisa sistematicamente diferentes falares, elegendo, assim, a variedade linguística como seu objeto de estudo” (SALOMÃO, 2011, p. 189).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Labov (2008 [1972]) trata da língua como um construto social, o qual precisa de um contexto social para existir. Assim, o autor apresenta e questiona o significado do termo *sociolinguística*, uma vez que aparenta ser redundante, pois todo estudo da linguagem é, direta ou indiretamente, social. Com isso, Labov também fundamenta a Teoria da Variação e Mudança Linguística.

A teoria laboviana objetiva analisar a heterogeneidade linguística a partir de observações do *vernáculo* do falante. Segundo Tarallo (2003, p. 19, grifos do autor), “a língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (*o que*) sem a preocupação de *como* enunciá-los. Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao *como* da enunciação”.

A fala pode apresentar uma série de variações linguísticas, decorrentes de vários fatores – linguísticos e sociais. Alguns exemplos de fatores sociais são as diferentes faixas etárias ou as diferentes regiões em que o indivíduo possa estar inserido.

No que se refere ao fenômeno variável investigado neste trabalho, segundo Scherre (2005), as gramáticas normativas registram que a formação do imperativo na língua portuguesa ocorreu da seguinte forma: (i) formas verbais do imperativo afirmativo relacionadas aos pronomes *tu* e *vós* derivam do modo indicativo sem o -s, como em *parte tu* e *parti vós*; (ii) demais formas do imperativo afirmativo derivam do modo subjuntivo, como em *parta você* e *partamos nós*; e (iii) formas verbais do imperativo negativo derivam do modo subjuntivo, como em *não partas tu*, *não parta você*, *não partamos nós*, *não partais vós*. Dessa forma, essa alternância apresenta duas variantes: o *modo imperativo subjuntivo* (*ande, coma, durma*) e o *modo imperativo indicativo* (*anda, come, dorme*).

Por ser considerada norma padrão na maior parte das variedades do PB, utilitárias do pronome *você*, a variação subjuntiva pode ser considerada de maior prestígio que a variação indicativa, visto que ainda existe uma disseminação errônea de que as formas linguísticas de prestígio são “corretas”, enquanto as formas de menor prestígio são “erradas”. Scherre (2005) afirma que o ser humano tende a identificar como erradas as formas de menor prestígio por relacioná-las a classes sociais. Porém, Evangelista (2011, p. 1146) declara que “o uso do imperativo não é marca de diferenças sociais, entretanto, o aspecto geográfico tem sido visto como decisivo na alternância das formas do imperativo, ora mais associadas ao indicativo [...], ora mais associadas ao subjuntivo [...]”.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Com isso, Evangelista (2011) atesta que as flexões do imperativo não são fruto de diferenças sociais como *nível de escolaridade* e *sexo/gênero*, mas sim geográficas, considerando que pessoas de determinadas localidades do país tendem a usar cada uma das formas de acordo com a que é mais utilizada em sua variedade linguística.

Scherre (2005) afirma que, em regiões como Brasília, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro, o modo imperativo indicativo aparece em cerca de 90% dos enunciados e não apresenta nenhuma relação com o pronome *tu*, uma vez que este não é característico dessas regiões. Segundo a pesquisa realizada por Evangelista (2011), na cidade de Vitória, no Espírito Santo, predomina o uso do modo imperativo indicativo, ocorrendo em até 97% dos casos, retirados de dados de fala espontânea.

### Metodologia de pesquisa

A fim de determinar a variação e/ou mudança linguística no que se refere aos verbos no modo imperativo, nas formas subjuntiva e/ou indicativa, no Estado do Paraná, selecionou-se uma região específica, os Campos Gerais, e, dentro dessa região, foram escolhidos três municípios para compor a amostra. Dos 19 municípios que compõem a região,<sup>2</sup> foram selecionados Castro, Carambeí e Ponta Grossa para serem o *corpus* do presente trabalho. Essa escolha se dá pelo fato de os municípios se destacarem como um dos entroncamentos rodoferroviários mais importantes do estado (AMCG, 2021).

No planejamento original, no início do ano de 2020, as entrevistas aconteceriam presencialmente em cada uma das cidades, com 15 informantes provenientes de cada município. Porém, diante do cenário pandêmico da Covid-19, juntamente com as novas restrições sanitárias e de distanciamento social, foi necessária a adaptação desse plano.

Assim, após o estudo de diversas possibilidades de realização da pesquisa remotamente, com o amparo do Ofício Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021, publicado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, optou-se por promover as entrevistas via aplicativo de mensagens instantâneas, mais especificamente o *Whatsapp*. Além disso, é imprescindível informar que o referido estudo teve seu projeto submetido ao Comitê de

---

<sup>2</sup> Segundo a Associação dos Municípios dos Campos Gerais (AMCG, 2021), os 19 municípios que fazem parte da Região dos Campos Gerais são: Ortigueira, Curiúva, Ventania, Arapoti, Telêmaco Borba, Imbaú, Ivaí, Reserva, Tibagi, Ipiranga, Sengés, Jaguariaíva, Piraí do Sul, Palmeira, Porto Amazonas, São João do Triunfo, Castro, Carambeí e Ponta Grossa.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o qual foi aprovado sob o protocolo CAAE 45555521.4.0000.0105.

A coleta dos dados foi elaborada em três momentos: (i) leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual contém todas as informações sobre o estudo e garante a segurança do participante;<sup>3</sup> (ii) questionário socioeconômico, divulgado via plataforma *Google Forms*, o qual apresenta questões acerca do sexo, idade, escolaridade e renda; e, por último, (iii) a condução da entrevista.

A entrevista propriamente dita contém questões abertas, seguindo as observações de Labov (2008 [1972]), o qual discorre que a fala espontânea pode ser obtida por intermédio dos sentimentos aflorados. Dessa forma, as questões envolvem temas da infância, da família e dos gostos culinários do participante, de modo a se aproximar do que seria a sua fala espontânea.<sup>4</sup> As respostas foram cedidas utilizando a ferramenta de áudio disponibilizada pelo aplicativo.

### Resultados preliminares

Como a pesquisa (coleta e geração dos dados e transcrição grafemática) ainda se encontra em andamento, apresentar-se-á um resultado preliminar de nove informantes, identificadas por letras de A a I, todas do sexo feminino, com mais de 21 anos e residentes há mais de dez anos na cidade de Ponta Grossa. Os verbos imperativos são destacados da transcrição grafemática da fala de cada informante, apresentada no Apêndice deste trabalho.

Deve-se destacar que nem todas as questões que sugeririam o uso do imperativo tiveram respostas com esse modo verbal. Algumas informantes utilizaram, por exemplo, verbos no infinitivo em suas respostas, como, por exemplo, *pular*, *correr*, *dançar*, *ouvir* e *amar*. As informantes E e G também utilizaram verbos conjugados no tempo verbal

<sup>3</sup> O TCLE foi enviado em formato PDF para os informantes, os quais devolveram o termo assinado.

<sup>4</sup> Dentre as questões, inseriram-se perguntas de modo a instigar o informante a utilizar verbos na forma imperativa, como: 1. "Vamos brincar um pouquinho? Volte na sua infância, quais seriam as suas "ordens" se você fosse o mestre? Cite pelo menos 5 ordens que você gostaria de dar"; 2. "E se fosse hoje, quais seriam as suas "ordens"? Cite pelo menos 5 ordens que você gostaria de dar"; 3. "Como sua família costumava te orientar/dar conselhos? Cite dois exemplos com frases desta pessoa"; 4. "E como ela te repreendia quando você fazia algo que não consideravam correto? Cite dois exemplos com frases"; 5. "Se você pudesse voltar no tempo e dar um conselho para você mesmo(a), o que você diria?"; 6. "Você tem alguma receita que você aprecia em particular? Conta pra gente o passo a passo dessa receita? Se você não tem uma receita em especial, conta outra que você goste ou come com frequência".



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

presente do indicativo, em conjunto com o pronome *você*, como em *você tira* e *você joga*. Esse formato também pode ser percebido na fala transcrita aqui das outras informantes, com exceção das informantes C e F, que usaram a primeira pessoa do singular (*eu*) para conjugar os verbos, como em *eu coloco*.

Na tabela a seguir, pode-se verificar a quantidade de ocorrências de imperativos nas falas das informantes, bem como o modo utilizado por elas:

Tabela 1 – Ocorrências de imperativos

INFORMANTES	IMPERATIVO SUBJUNTIVO	IMPERATIVO INDICATIVO	TOTAL
A	5	11	16
B	4	3	7
C	5	4	9
D	1	10	11
E	0	9	9
F	3	0	3
G	8	4	12
H	2	9	11
I	12	6	18
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>56</b>	<b>96</b>

Fonte: elaboração própria.

Ao total, foram obtidas 96 ocorrências de verbos imperativos, sendo 40 deles na forma subjuntiva e 56 na forma indicativa, resultando em 42% e 58% de ocorrências, respectivamente.

Esse resultado se aproxima do observado em falas espontâneas de variedades do PB como a de Vitória (EVANGELISTA, 2011), Brasília, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro (SCHERRE, 2005), que apresentam a maioria das ocorrências no modo imperativo indicativo, mesmo sem possuir relações com o pronome *tu*, como sugere Scherre (2005). No entanto, ao contrário desses estudos, que apresentam índices semelhantes ou superiores a 90% para o modo imperativo indicativo, no presente trabalho sobre a variedade dos Campos Gerais, a diferença percentual entre as duas variantes é relativamente baixa, sendo o índice do modo imperativo indicativo 58%.

No que se refere à hipótese inicial deste estudo, de que a forma imperativa predominante na região dos Campos Gerais seria o modo subjuntivo, visto que essa forma imperativa está relacionada ao uso do pronome *você* (SCHERRE, 2005), esta foi refutada, visto que a maioria das ocorrências (58%) se dá no modo imperativo indicativo, apesar de, como já mencionado, o pronome *tu* não ser característico da região.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Considerações finais

De acordo com os resultados preliminares deste estudo, pode-se perceber a existência de duas variantes de verbos no modo imperativo: o subjuntivo e o indicativo.

No que tange à região dos Campos Gerais, nesse caso, especificamente, na variedade de Ponta Grossa, atesta-se a predominância do modo imperativo indicativo na fala espontânea de sua população, mesmo que com diferença percentual relativamente baixa entre as variantes.

Para os encaminhamentos futuros desta pesquisa, continuar-se-á com a coleta de dados nas outras duas cidades e com as transcrições e análise dos dados das entrevistas e, então, com a elaboração da dissertação.

### Referências

- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DOS CAMPOS GERAIS – AMCG. **Municípios**. 2021. Disponível em: <https://www.amcg.com.br/municipios>. Acesso em: 3 jun. 2021.
- CARDOSO, D. A expressão do modo imperativo no dialeto gaúcho: uma regra variável. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 5, n. 9. 2007.
- CASTRO, A. C. C. **Variação Linguística em Gêneros Textuais do Turismo**: alternância do modo imperativo. 2019, 45 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras – Português/Francês) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.
- EVANGELISTA, E. M. Fala, Vitória! - a variação do imperativo em Vitória/ES e sua posição no cenário nacional. **Percursos linguísticos**, v. 1, p. 62, 2011.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- SALOMÃO, A. C. B. Variação e Mudança Linguística: Panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, jul./dez. 2011
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

### APÊNDICE

Informante	Transcrição grafemática
A	“[...] <b>Corta</b> duas cebola, <b>refoga</b> , <b>corta</b> dois tomate, <b>refoga</b> junto, <b>põe</b> um caldo de galinha, dois bague de frango e vai refogando, daí <b>vê</b> se o ponto tá bom, de sal, ou então <b>acrescenta</b> um pouco mais de sal, <b>põe</b> um milho verde, e <b>mexe</b> bem, [...] <b>faz</b> a massa, <b>põe</b> ela na forma com a mão mesmo você consegue esticar ela, <b>põe</b> o refogado no meio, por cima, [...] <b>bate</b> , e <b>põe</b> um pouquinho de leite para dar o volume, <b>bate</b> tudo e <b>joga</b> por cima do empadão”.
B	“[...] meus pais me davam alguns conselhos [...] o principal foi: ‘ <b>estude</b> e não <b>dependa</b> de ninguém’. [...] Se eu pudesse voltar no tempo e me dar um conselho seria: ‘ <b>seja</b> mais calma, não <b>se estresse</b> com coisas pequenas’. [...] vou passar minha bela receita de brigadeiro [...] Aí você coloca tudo na panela, <b>mexe</b> , <b>mexe</b> , <b>mexe</b> , no fogo baixo até ele engrossar.”
C	<b>Pule</b> de um pé só, <b>coloca</b> a mão direita no chão, <b>coloca</b> a mão na cabeça, <b>rode</b> cinco vezes e <b>coloca</b> as mãos nas costas [...] eu diria <b>brinque</b> mais, <b>se divirta</b> mais e <b>aproveite</b> mais a vida por que a infância é única [...] faço uma farofinha e coloco na forma redonda de aro e <b>reserva</b> parte que sobra [...] faço um creme branco [...] que que eu faço, primeiro eu coloco o leite condensado [...] e vou mexendo [...].
D	[...] Os puxões de orelhas vinham da minha mãe né, ela falava né, ai não <b>faz</b> isso [...] ela falava muito: <b>presta</b> atenção enquanto eu tô te cobrando, [...] um conselho para mim eu acho que seria [...] não <b>seja</b> tão ansiosa [...] Me lembra muito a minha infância que é a sopa azeda [...] você tempera a carne de porco com alho, sal, <b>frita</b> ela [...] e <b>coloca</b> beterraba [...] e <b>coloca</b> para cozinhar [...] a gente coloca, <b>corta</b> um repolho [...] e <b>coloca</b> aquelas folhas de repolho, [...] <b>coloca</b> trigo, [...] <b>coloca</b> pra engrossar [...] e <b>coloca</b> vinagre [...]
E	A receita dessa torta de frango é super fácil, <b>faz</b> o recheio com peito de frango, <b>tempera</b> ele do jeito que gosta e <b>faz</b> como se fosse fazer um peito desfiado [...] você unta a forma, <b>Coloca</b> essa camada de pão, <b>coloca</b> o recheio de frango e <b>coloca</b> também do lado o pão para ficar com uniforme né, <b>faz</b> uma cama [...] <b>coloca</b> para assar aí quando o queijo tiver gratinado você tira e <b>coloca</b> a batata palha [...].
F	[...] Já brinquei de siga o mestre e eu acho que as ordens poderiam ser: me <b> siga</b> , <b> erga</b> os braços para cima, tem que correr batendo palma talvez, e imitando macaco [...] diria <b>Aproveite</b> muito a vida a vida é cada dia é uma emoção [...]
G	[...] respondendo na vida real que eu queria mandar [...] as ordens seria: <b>respeite</b> o meu momento de trabalho [...] <b>ajude</b> e <b>colabore</b> , sujou, <b>limpe</b> , não <b>espere</b> de mim tudo, [...] antigamente o que eu iria dar de ordem: se <b>abaixe</b> e fique abaixado, <b>erga</b> o braço para cima e <b>fique</b> um tempo [...] Eu gosto de cozinhar [...] Você cozinha a batata e <b>amassa</b> a batata, [...] quando começar a ferver, Você joga o trigo e já <b>mexe</b> , <b>mexe</b> , e já <b>joga</b> batata amassada [...]
H	[...] se eu pudesse voltar no tempo, um conselho que eu me daria é: <b>escute</b> sempre sua mãe [...] Adoro culinária, gosto muito [...] um creme que vai nessa torta [...] <b>dissolve</b> e <b>mistura</b> , aí vai mexendo né, [...] quando engrossa <b>desliga</b> e <b>deixa</b> esfriando. Enquanto isso você mistura numa Travessa [...] e <b>amassa</b> com a mão mesmo [...] <b>corta</b> banana [...] aí <b>distribui</b> por toda forma né [...] você mistura mais meio creme de leite nele aí <b>joga</b> esse creme por cima e depois <b>joga</b> o resto da farofa e <b>põe</b> para assar [...].
I	[...] umas ordens bem sem noção assim tipo: <b>Imite</b> macaco, <b>imite</b> , me <b>imite</b> , <b>repita</b> o que eu falar, [...] agora né sou casada e tenho filhos as ordens seriam: [...] <b>arruma</b> o quarto, <b>fique</b> quieto, <b>desliga</b> a televisão, <b>desliga</b> o chuveiro, <b>vá</b> tomar banho, <b>levante</b> , <b>vá</b> , e <b>faça</b> alguma coisa, <b>limpe</b> o banheiro, <b>lave</b> a louça[...]. Uma frase que meu pai sempre dizia [...] <b>seja</b> o último a chegar na mesa e o primeiro a sair [...]. Sei cozinhar [...] você bate tudo, [...] <b>unta</b> uma forma, <b>coloca</b> em forno pré-aquecido e <b>coloca</b> para assar [...].





# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **O PAPEL DINAMIZADOR DO PROFESSOR COMPLEXO: UMA ANÁLISE DE PLANOS DE AULAS EM AÇÃO**

Bhianca Moro Portella (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Paula Couto (UEPG)

Coorientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Ferreira do Vale Borges (UEPG/UFSCar)

### **Introdução**

No âmbito da formação inicial de professores de línguas, Borges e Magno e Silva (2019) enfatizam, entre outras perspectivas importantes dos sistemas ensino e aprendizagem, a importância do plano de aula como mediador nas interações reflexivas entre as dimensões teóricas e práticas no processo de ensino de línguas em ação – inclusive disponibilizando um modelo como exemplo. As autoras sugerem que um plano de aula bem elaborado para uso na disciplina de estágio supervisionado, alinhado a reflexões desencadeadas por etapas previstas no modelo caótico para o desenvolvimento de professores (Borges, 2016) teria potencial para suscitar mudanças significativas no sistema ensino, bem como contribuir para a emergência do professor complexo. Todavia, as autoras não explicitam resultados empíricos que embasem o uso do plano de aula em questão no desenvolvimento do professor que preconizam. A esse respeito, um estudo retrospectivo e reflexivo para se compreender o papel do plano de aula como instrumento dinamizador da sala de aula (e do sistema ensino) no contexto de formação inicial do professor complexo torna-se um importante instrumento de investigação – objetivo central desta pesquisa. Nesse contexto, faz-se necessário também compreender as decisões teórico-metodológicas previamente tomadas e redirecionadas, reelaboradas, em função das interações em sala de aula no andamento do processo de ensino e de aprendizagem

<sup>1</sup> Mestranda. Universidade Estadual de Ponta Grossa. bhiancamoro@uepg.br



– passos igualmente previstos neste estudo.

Inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), esta pesquisa fundamenta-se na Teoria da Complexidade (TC). E nessa perspectiva, essencialmente, respalda-se nas discussões em Larsen-Freeman e Cameron (2008), nas reflexões advindas de elementos constitutivos da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL) (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015) – professor dinamizador e planejamento semiótico-ecológico (PSE) (Borges 2014b) – e na compreensão da emergência do Professor Complexo (Borges e Magno e Silva, 2019). Pretende-se estudar e diagnosticar como o dinamismo do professor complexo em sala de aula em ação pode ser observado via e análise retrospectiva de uma sequência didática composta de oito planos de aulas em processo de produção e refacção no período de quatro meses. Os planos de aulas que compõem o corpus desta pesquisa foram desenvolvidos e refletidos em suas modificações (em função das demandas de sala de aula durante as regências) em atividades da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no curso de Letras de uma universidade estadual paranaense no ano letivo de 2019. Esses planos visavam atender uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Paraná. Na perspectiva deste estudo, então, visa-se discutir como o plano de aula em ação é, possivelmente, um importante agente para promover a transformação nos processos de design de planejamentos (fazendo emergir o PSE), como também um componente essencial que pode causar perturbações, gerar mudanças substanciais no sistema ensino e possibilitar a compreensão do desenvolvimento do professor complexo.

### **Fundamentação teórica basilar**

Com o advento do paradigma da complexidade na LA – principalmente pelos trabalhos de Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) – passou-se também a entender o desenvolvimento do professor como um sistema caótico (SC) (Borges, 2014a; Borges; Magno e Silva, 2019).

O professor complexo, em acordo com Borges e Magno e Silva (2019) é aquele que interage de forma consciente com todos os papéis a ele/ela já atribuído, é um intermitente questionador dos problemas e das soluções na coadaptação ente os sistemas ensino e aprendizagem (e sub/supra sistemas aninhados) em sua (re)ações docentes, capaz de transformar sua forma de pensar, investigar, se relacionar e adotar novas perspectivas.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Cabe a ele/ela teorização e prática de caráter reflexivo e crítico; bem como identificar necessidades (intuindo e convertendo tudo em subsídios para o ensino e a aprendizagem); estar atento aos processos autoorganizadores dos alunos e ao seu próprio; ter discernimento e atitude diante dos problemas; ter percepção do momento adequado para mudanças; enfrentar desafios e atualizar-se teórico-metodologicamente sem desprezar a importância do que já foi desenvolvido no campo do ensino além de pensar e propor novas estratégias que vão ao encontro dos princípios da TC.

Ainda, segundo Borges e Paiva (2011), entender o professor como dinamizador do sistema ensino e aprendizagem, no contexto da ACEAL, significa dizer que essa abordagem ampara o senso de plausibilidade do professor (Prabhu, 1987) que, por sua vez, é base de orientação e sustentação para ações docentes em sala de aula. Nesse sentido, conforme as autoras, o professor passa a construir de forma consciente a sua metodologia, baseando-se em seu contexto de atuação, em seu conhecimento e em sua intuição profissional pedagógica, sendo esses elementos constitutivos do professor complexo como discutido em Borges e Magno e Silva (2019).

O Planejamento Semiótico-Ecológico de ensino de língua (PSE) também é um elemento da ACEAL (Borges; Paiva, 2011), tendo sido sistematizado por Borges (2014b) para ser o planejamento inerente a ACEAL. Para possibilitar uma melhor compreensão das bases teóricas desse planejamento, Borges (2014b) afirma que o PSE é semiótico por estar fundamentado em uma concepção de linguagem como sistema semiótico complexo, tendo vários níveis ou estratos e por compreender “processos bio-cognitivos, sócio-históricos e políticos-culturais” (Saussure, 1995 [1916], apud Borges, 2014b, p. 51); isso é, vai além do domínio individual, passando pelos domínios social, físico, fisiológico e psíquico. O PSE, conforme Borges (2014b), é também ecológico, pois configura-se um sistema ecológico (perceptivo, emergente e baseado em ação) – como discutido em Van Lier (2000, p. 251), para quem a terminologia ecologia refere-se “a totalidade de interconexão de um organismo com todos os outros organismos com que ele entra em contato”. O que no contexto da educação linguística, significa dizer que o ensino ecológico “pode unir um número de visões bem estabelecidas sobre a aprendizagem da linguagem, especialmente quando está ancorada em uma visão de mundo ecológica” (p. 245). Como um SC, o PSE “emerge das interações (professor-alunos), em contexto de ação, em sala de aula, e das possibilidades percebidas para o desenvolvimento da língua a ser ensinada



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

e adquirida” (Borges, 2014b, p.50), não sendo possível o professor complexo elaborar o PSE antecipadamente uma vez que, enquanto elemento de um SC, ele apenas emerge em ação. No entanto, para que seja possível começar qualquer trabalho em sala de aula, a autora deixa claro que o professor sempre irá precisar partir de um ponto, que são as condições iniciais previamente estabelecidos pelo PSE (em função do contexto para o qual o planejamento está sendo desenvolvido), pois só assim conseguirá começar a movimentação do SC PSE enquanto planejamento em sala de aula. Borges sinaliza, ainda, que o PSE – oferece a oportunidade de uma abertura para que as escolhas de professores e alunos (em sala de aula) sejam consideradas, o que acaba contribuindo para a proposição de estratégias testando-as na prática; fato esse que eleva esse planejamento, na concepção da autora, a um SC, fortalecendo as escolhas feitas no decorrer da materialização de um PSE, nos moldes propostos por ela em seus estudos.

Já os planos de aula, no sentido geral, são registros sistemáticos dos pensamentos de um professor sobre o que será abordado durante a aula. Richards (1998) sugere que os planos de aula ajudam o professor a pensar sobre a lição com antecedência para "resolver problemas e dificuldades, para fornecer estrutura para uma aula, para fornecer um "mapa" para o professor seguir e para fornecer um registro do que foi ensinado” (p. 103). Um plano de aula pode também ajudar o professor a pensar sobre o conteúdo, materiais, sequenciamento, tempo, e atividades, assim como é um registro do que foi ensinado e pode ajudar um substituto a assumir sem problemas uma classe quando o professor não poderá comparecer (Purgason, 1991). Existem também razões internas e externas para planejar aulas (McCutcheon, 1980). Os professores planejam por motivos internos para se sentirem mais confiantes, para aprender o assunto importante melhor, para permitir que as aulas funcionem com mais tranquilidade e para antecipar problemas antes que eles aconteçam. Os professores planejam por razões externas, a fim de satisfazer as expectativas do diretor ou supervisor e orientar um professor substituto caso a classe precise de um. O planejamento diário das aulas também beneficia os alunos, pois leva em consideração as diferentes origens, interesses, estilos de aprendizagem e habilidades dos alunos em uma classe.

Todos esses fatores que caracterizam o plano de aula, me levaram a concordar com Borges e Magno e Silva (2019) ao enfatizarem seu papel de ferramenta que auxilia o trabalho do professor complexo ao que pode explicitar o processo dinâmico que existe em



sala de aula; uma vez que sem ele o professor complexo poderia ter mais dificuldade em perceber o dinamismo e as emergências do sistema alunos em sala de aula, pois não teria uma importante ferramenta para lançar mão para fazer a análise retrospectiva e a reflexão sobre sua prática, e por conseguinte poderia ter dificuldade em dinamizar tanto seu planejamento quando suas práticas. Digo isso por considerar, com base na TC, que as pequenas mudanças, desvio de rotas, demandas ou emergências que acontecem momentaneamente em sala de aula podem afetar muito mais e muito mais rapidamente o desenvolvimento das aulas. E essas mudanças podem ficar mais evidentes nos planos de aulas do que no planejamento – motivando o desenvolvimento deste estudo.

### **Metodologia de pesquisa**

Trabalhos científicos na Teoria da Complexidade configurando-se como pesquisa complexa, podendo ser considerados, por vezes, incongruentes. Isso porque, de acordo com Larsen-Freeman (2011), enquanto é importante repensar metodologias de pesquisa que compreendam e busquem contribuir com a complexidade dos fenômenos em estudo nas humanidades, não se deve rejeitar movimentos e modelos de pesquisas científicas já consagradas. Todavia, nesse tipo de pesquisa é preciso considerar e refletir sobre a imprevisibilidade dos sistemas complexos. Assim, o que se observa em ação são sistemas e/ou subsistemas interligados, que se auto-organizam (co-adaptação), potencialmente apresentando descontinuidades inesperadas (emergências e/ou atratores estranhos, por exemplo); como também podendo também manifestar modelos novos de comportamento (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). É importante sinalizar que a ideia de imprevisibilidade está ligada ao objeto de estudo na medida em que esse é um sistema caótico, que por sofrer interferências diversas (sejam do ambiente ou de acontecimentos internos dos seres) pode manifestar novas emergências (como no caso desta pesquisa, as modificações vistas como necessárias nos planos de aula – discussão a ser desenvolvida na análise desta dissertação), por exemplo.

Ainda dentro da perspectiva da pesquisa complexa, é relevante pensar na necessidade de delimitação do objeto de estudo – sem, todavia, se esquecer das inter-relações do sistema – e do que será necessário para melhor compreendê-lo, uma vez que “é humanamente impossível estudar o todo de uma vez” e “limites são requeridos se nós quisermos falar sobre sistemas complexos de uma maneira significativa [...]” (Larsen-



Freeman, 2011, p. 60). Assim, em concordância com Larsen-Freeman (2011), é importante considerar um todo funcional que comporá as pesquisas complexas, sendo os agentes que se compreendem o todo complexo e que embasam, permeiam e/ou são o objeto de análise. Nesse sentido, o todo funcional desta pesquisa complexa equivale a oito planos de aulas, explicados na sequência nos procedimentos de análise.

Quanto aos procedimentos de análise, primeiramente foi estabelecido um corpus composto por 8 (oito) planos de aulas iniciais (PAIs) integrantes de uma sequência didática (SD) produzida, por mim em situação de aluna-professora, durante atividades na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no curso de Letras de uma universidade estadual paranaense no ano de 2019. Desses oito planos de aulas – desenvolvidos em contexto de pré-regência de aulas para uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual do estado do paraná –, sete foram modificados (PAMs), também por mim, durante as regências das aulas, em função das demandas da sala de aula mas aplicações dos planos.

Em seguida, os PAIs e PAMs foram comparados afim de determinar quais foram as naturezas das modificações, para que fosse possível descrever o que motivou cada uma das modificações encontradas na comparação dos planos de aula. Para evidenciar as mudanças analisadas, foram destacados excertos dos PAIs e os correspondentes excertos modificados nos PAMs. Por fim, as modificações são descritas quanto a sua motivação e em seguida em sua natureza fundamentadas na TC.

### **Resultados preliminares**

Esta pesquisa ainda se encontra em desenvolvimento e importantes reflexões estão emergindo e conseqüentemente vão compor o texto final. Com isso, neste tópico, discuto apenas alguns resultados preliminares, tendo a fundamentação da pesquisa bibliográfica realizada e as análises iniciais que fiz dos planos de aula que compõem o corpus de análise – sendo estes 8 planos de aula iniciais, feitos antes do início do período letivo em sala de aula, e 7 planos de aula modificados pela minha percepção das emergências de sala de aula. De forma geral, pude perceber ao analisar os planos de aula que o professor complexo, neste caso eu enquanto aluna-professora, está dando dinamicidade ao sistema de ensino. Isto porque, ao modificar meu plano de aula, seja instantaneamente ou de forma mais trabalhada e longa com a refacção parcial ou total de seu(s) plano(s) para uma (ou



mais) aula(s), eu estava sendo sensível as demandas do sistema aprendido.

Em relação aos resultados preliminares descrevo algumas emergências. A motivação principal para as modificações dos meus planos de aula advém do atendimento de demandas ou lacunas de aprendizado dos alunos afim de que eles fossem capazes de produzir o gênero textual proposto na SD. Destaco, como exemplo, um momento que era planejado inicialmente para ser dedicado a produção escrita independente do gênero e passou a ser destinado a explicação e exemplificação de estruturas frasais capazes de expressar adequadamente o sentido desejado pelos alunos ou as situações que eles precisavam descrever dentro gênero textual notícia. Em se tratando da análise da natureza das modificações, em grande parte os resultados obtidos até o momento indicam que a maioria das modificações são de tipo de abordagem e, por consequência, de tipo de planejamento das atividades executadas. Um exemplo disso é que o planejamento inicial é uma SD (composto de oito planos de aulas) e, por isso, prevê o desenvolvimento indutivo das habilidades gramaticais, porém em muitos momentos as modificações feitas por mim trouxeram elementos de planejamento estrutural, uma vez que contemplava o ensino dedutivo da gramática, uso de listas de palavras e atividades de pronúncia de palavras desconhecidas pelos alunos, característicos das abordagens gramatical e audiolingual.

Por isso, acredito que o Professor Complexo, em seu trabalho de materialização do PSE (e da ACEAL), tem como grande aliado no desenvolvimento de seu trabalho a ferramenta plano de aula, pois ele torna mais possível que a dinamicidade possa ser mais e melhor desenvolvida, o que faz com que o professor de vazão as emergências para o qual se propõe a ter um olhar sensível, fazendo escolhas mais claras, e acertadas ao usar seu senso de plausibilidade, uma vez que este instrumento faz com que seja mais fácil para o professor visualizar o seu espaço de fases e os atratores emergentes em sua sala de aula. Por fim, promovendo as mudanças no PSE que se fazem necessárias ao longo do período letivo.

### **Considerações finais**

Com base em tudo que já foi dito nas seções anteriores, minha compreensão apontou para a necessidade de discussões mais profundadas integrando os principais aspectos e elementos do sistema de ensino, em especial o plano de aula. Já que fica evidenciada sua potencialidade como ferramenta facilitadora dos processos de



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

dinamização promovidos na emergência do professor complexo. Isso porque, o plano de aula pode tornar mais evidentes e compreensíveis para o professor complexo, com seu olhar sensível, as emergências de sala de aula.

Fica evidenciado também, em minha visão, que esta relação, entre professor complexo dinamizador e a ferramenta plano de aula, merece mais atenção e pesquisa, já que até o presente momento, há indícios de que ainda não foi suficientemente pesquisado na LA, sobretudo dentro dos estudos da Complexidade. Sendo assim, fica a necessidade de dar continuidade nas pesquisas neste âmbito, tanto por seu poder revelador quanto por seu poder transformador, seja no campo da educação básica, quanto no de formação de professores.

### Referências

BORGES, E. F. V. Um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016, p. 364-388.

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

\_\_\_\_\_. Paradigm shift in language teaching and language teacher education. **The ESPEcialist**, v. 35, n. 1, 2014a, p. 42-59.

\_\_\_\_\_. Planejamento semiótico-ecológico de ensino de línguas. **Revista Contexturas**, v. 23, 2014b, p. 39-61.

\_\_\_\_\_. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, 2010, p. 397-414.

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

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

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

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





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, 1990, p.  
161-176.

RICHARDS, J. **Beyond Training**: Perspectives on Language Teacher Education.  
Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching**: An  
Anthology of Current Practice. Cambridge University, 2002.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**.  
New York: Cambridge University Press, 2014.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **A AUTONOMIA FEMININA NOS CONTOS *DIÁRIO DE UMA COMPLICADA* E *LAURA*, DE GUIOMAR TORRESÃO**

Bianca Gomes Borges Macedo (UERJ)<sup>1</sup>

Orientação: Prof. Dr. Carlos Eduardo Soares da Cruz (UERJ)

### **Introdução**

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Ele tem por objetivo analisar os contos *Laura* (Meteoros, 1875) e *Diário de uma complicada* (Flávia, 1896) da escritora portuguesa Guiomar Delfina de Noronha Torresão (1844-1898) no que tange à questão da autonomia feminina a partir das personagens Laura e Mary, discutindo suas relações com o papel social da mulher no oitocentos. A partir dos pressupostos teóricos contidos em Candido (2002), Ivone Leal (1986), Michelle Perrot (1988, 2007), Nádía Battella Gotlib (2004) e Pierre Bourdieu (2014) este trabalho analisa como uma escrita de autoria feminina problematiza o papel social das mulheres na sociedade portuguesa oitocentista. Busca-se refletir a autonomia feminina como um pensamento que se faz pertinente na escrita da autora a partir de uma reflexão das relações de ordem social, dos costumes e ideologias presentes no contexto histórico feminino do qual ela fazia parte.

### **Percursos e trajetória**

Segundo Ivone Leal (1986), as indagações a respeito dos papéis tradicionais destinados às mulheres ao longo dos tempos como também a justificativa das suas bases doutrinárias estiveram presentes no século XIX. Considerando a trajetória de vida de

<sup>1</sup> Mestranda. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. [bianca.mac@gmail.com](mailto:bianca.mac@gmail.com).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Guiomar Torresão, a sua posição de independência e o seu estilo, o primeiro capítulo da pesquisa em desenvolvimento tem por objetivo realizar um resgate histórico tanto dos dados biográficos da autora quanto do contexto social em que os contos foram publicados.

Em nossa pesquisa, percebemos que uma das problemáticas desse contexto foi a demarcação, bem pontuada, dos papéis sociais reservados às mulheres no século XIX. Conduzida pela influência religiosa, na figura da Igreja Católica, ela definia como estigma moral a função social de mãe, esposa e do lar às mulheres portuguesas apoiando-se à retomada do “discurso naturalista, que insistia na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares” (PERROT, 1988, p. 177). Uma vez condicionadas à esfera privada, as mulheres que desejassem ocupar um lugar diferente do permitido, como o da escrita, sofriam ataques não só de homens, mas das próprias mulheres também. Assim, observamos que o preconceito com a escrita de autoria feminina pode ser uma das hipóteses que explica a carência de estudos sobre a obra ficcional de Guiomar Torresão.

Tendo em vista que o presente trabalho tem como objetivo principal a análise dos contos de Guiomar Torresão no que tange à questão da autonomia feminina a partir das personagens Laura e Mary, discutindo sua relação com os papéis sociais da mulher no oitocentos, e na autora identificamos o trabalho com temas sobre a liberdade das mulheres na escolha dos maridos, o direito à educação e a uma profissão, entre outros, julgamos importante situá-lo no caminho percorrido pelas mulheres na história. Através de um breve relato histórico, buscamos contar o percurso da história das mulheres ao longo dos tempos e examinar as relações de dominação e de poder exercidas sobre as elas ao longo da história a fim de percebermos como essas relações ecoaram na produção ficcional da autora.

Para traçar este percurso na história, tomamos por base a relevante obra intitulada *Minha história das mulheres* (2007) de autoria da historiadora Michelle Perrot. Nela, a autora desenvolve o estudo do tema das mulheres destacando-as como “sujeito ativo” na história e falando também das suas relações com os homens, a família, a sociedade, as representações do masculino e feminino, a sexualidade, entre outros. Assim, ainda no capítulo 1, percorremos o itinerário por onde as mulheres foram conduzidas ao longo dos tempos desde a invisibilidade, o apagamento e a ideologia mencionados por Perrot (2007)



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

até os movimentos que ainda hoje buscam a desconstrução do estigma imposto a estes indivíduos.

A respeito do tema das relações de dominação, seguimos o sociólogo francês Pierre Bourdieu na obra *A Dominação Masculina* (2014). Nela, o autor identifica, entre o masculino e o feminino, as diferenças naturalizadas pela divisão entre os sexos. Partindo deste princípio, atribui-se uma aparente normalidade na determinação dos papéis sociais e de gênero ordenados pela sociedade. Ali, o homem é colocado como a referência universal de pensamentos e atitudes imposta aos demais membros da comunidade. Assim, no capítulo 2, percorremos as formas simbólicas de dominação mencionadas por Bourdieu (2014) e fazemos considerações a respeito das relações sociais de sexo.

Não podemos deixar de mencionar que Torresão era consciente da discriminação do sexo e a sentiu na pele enquanto se ocupou da escrita. Neste lugar, a autora denunciou a diferença da instrução masculina e feminina e fez críticas às condições preconceituosas e inferiorizantes do feminino. No texto “Maria Rita Chiappe Cadet (versos)” publicado no volume *Meteoros* (1875), a autora comenta sobre a situação da mulher escritora em Portugal dizendo que o país lusitano

tem a pouca generosidade de não acreditar nas raríssimas mulheres que ousam atirar para a onda da publicidade com as suas idéas! Ellas, coitadas, dispoendo de minguado cabedal científico, condemnadas á privação de bons e sadios estudos, realisam, no pouco que fazem, milagres de paciencia e de corajosa dedicacão, tendo de lutar com a má fé, com a indiferença, e com o desamor! (TORRESÃO, 1875, p. 41).

Ao considerarmos os apontamentos críticos de temática feminina presentes em alguns dos escritos de Guiomar Torresão, bem como a construção de suas personagens, em sua obra ficcional, é possível perceber que a autora estava empenhada em demonstrar as suas leitoras, os modelos femininos divergentes dos padrões tradicionais do patriarcado. Nesta função e no pensamento do gênero em estudo, relacionamos o trabalho de engenho de Torresão com o que explica a professora Nádia Battella Gotlib em sua obra *Teoria do conto* (2004):

A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta – entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões –, que



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório. (GOTLIB, 2004, p. 9).

Assim, é possível notar no gesto de Torresão, a utilização de “recursos criativos” na construção das personagens femininas e a afirmação do caráter literário do seu narrador como “contador-criador-escritor de contos” (GOTLIB, 2004, p. 9).

### **Laura**

O conto *Laura* foi publicado no volume *Meteoros* no ano de 1875. O nome da protagonista é o título da narrativa. Laura é apresentada como “A mulher” pelo narrador onisciente do enredo. A personagem tem uma “magreza nervosa” e olhos “sem côr prefixa”, mas se iluminavam “se os nervos se excitavam” (TORRESÃO, 1875, p. 213). Ela tem 25 anos e já devia ocupar o lugar tradicional da mulher na época: o casamento, garantia da ordem patriarcal legitimada pela religião cristã e materializada na figura da Igreja Católica. Apesar de dizer “às vezes, nos seus momentos de bom humor, que andava á procura de um Petrarcha” (TORRESÃO, 1875, p. 214), Laura cujos pretendentes são muitos, não se deixa amar por nenhum deles. Ao contrário, ela ri e se diverte com todos. A personagem cavalga dias inteiros e anda com os cabelos “pretos, ondados, abundantes” (TORRESÃO, 1875, p. 214) soltos. Em um diálogo com Rodrigo, um dos seus pretendentes, Laura diz que o rapaz quer fazer dela, por força, “uma heroína de romance!” (TORRESÃO, 1875, p. 210). Ao se declarar para Laura, ela compara as palavras faladas por Rodrigo com as palavras que leu em um romance de Dumas Filho. A mulher os coloca em um nível uniforme e admite que “conjugavam ambos o verbo amar!” (TORRESÃO, 1875, p. 216). Em carta para uma amiga, Laura declara que o impossível a seduz e confessa querer anjo e monstro “tudo fundido n’um só homem!” (TORRESÃO, 1875, p. 217), pois é devorada por “sedes infernaes” e sente “saudades” do que nunca viu. A personagem reclama que isto “não chega nunca!...” (TORRESÃO, 1875, p. 217).

### **Diário de uma complicada**

O conto *Diário de uma complicada* foi publicado no "Brinde aos assinantes do Diário de Notícias", distribuído em 1894 e publicado no volume de contos *Flávia*, em 1897. Mary



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

é a protagonista do enredo e se apresenta como a incompreendida filha única de um milionário. O pai a “cultiva como uma planta exótica, vicejando no ambiente de uma estufa” (TORRESÃO, 1897, p. 83), os seus admiradores fazem parte de “uma collecção de candidatos á mão das herdeiras abastadas” (TORRESÃO, 1897, p. 84), e as suas “íntimas inimigas” a criticam. Culta e inteligente, ela mostra entendimento sobre a sua condição na sociedade portuguesa. Apesar da possibilidade de escolha do futuro marido, por benevolência de seu pai, Mary sofre com pressão de cumprir o seu destino: o casamento. A personagem tem consciência que o nome a zelar e a condição financeira são também fatores determinantes para o lugar destinado às mulheres oitocentistas de família rica. Nem mesmo as suas aptidões para uma carreira profissional estão acima do que lhe é reservado e a criação de uma “*toilette*” não a torna senhora de si. Sem outra opção de destino, a moça deixa-se cortejar por Francis. Ela admite que “não é amor” (TORRESÃO, 1897, p. 113) e aprecia a estética do corpo masculino de Francis de “viril formosura de mâle, com biceps de gladiador e uma cabeça auroral de Apollo guiando o carro do Sol” (TORRESÃO, 1897, p. 113).

Notamos nestes contos que a autora desenvolve certas estratégias literárias para construir uma reflexão crítica a respeito dos papéis destinados às mulheres na sociedade portuguesa oitocentista ainda preso “a dura resistência da mentalidade ferozmente conservadora” (LEAL, 1986, p. 85) mesmo com a ascensão da burguesia e as transformações no modo de vida da sociedade. Guiomar Torresão busca ilustrar o tema da autonomia feminina através da construção de um feminino que rompe com o modelo patriarcal no seu tempo.

No conto *Laura* (1875), a autora nos revela uma personagem com comportamento mais livre e que mesmo morando com os tios, não sofre com a pressão do papel social destinado à mulher na sociedade oitocentista. O tédio da Laura se mostra no modelo amoroso imitado pelos seus pretendentes e no desejo da personagem por algo que ainda não chegou. As características físicas tidas como românticas na personagem, ressaltam um contraponto no enredo. Laura não é atormentada pelo amor e talvez seja possível dizer que o erotismo é o seu tormento.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Já no conto *Diário de uma complicada* (1897), a autora nos revela uma personagem que representa o feminino da alta classe. Mary é uma mulher bem-educada dotada de um exagerado sentimentalismo. De culta instrução, ela lê livros franceses e esbanja o domínio dos idiomas inglês e francês. A moça segue a cultura de países como a Inglaterra e a França sendo possível pensar que a personagem sabe dos movimentos femininos na sua época e deseja novas possibilidades para as mulheres. Mary dá sinais de que queria gozar da sua autonomia e lamenta a sua prisão no papel social relegado às mulheres.

### Considerações finais

Ao darmos relevância para o estudo da personagem afirmamos a importância da vida no texto e da sua contribuição para que ele flua e tenha ritmo na medida em que a atenção do leitor permeia as ações que giram em torno da personagem compreendendo que “O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam” (CANDIDO, 2002, p.54). Assim, podemos refletir sobre a condução de Guiomar Torresão no protagonismo dessas personagens femininas a medida que a autora coloca em evidência outros modelos femininos.

Ao observarmos os contos *Laura* (1875) e *Diário de uma complicada* (1896), selecionados para este trabalho, vemos que Torresão permite que as mulheres sejam “descritas ou contadas” (PERROT, 2007, p. 17) e leva o feminino para fora do lugar comum - imaginado ou representado - normalmente colocado pelos homens. Outro aspecto que se pode notar é que, em sentido oposto ao discurso naturalista retomado no século XIX, “o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (PERROT, 1988, p. 177) não são apenas os campos possíveis ao feminino nestes contos.

Em ambos os contos, evidenciamos que Guiomar Torresão foi uma das escritoras oitocentistas que deu protagonismo ao feminino e percebemos que Laura e Mary demonstram um afastamento da estética romântica e um diálogo intenso com o realismo-naturalismo então em voga. Assim, é possível discutirmos o tema da autonomia feminina na construção destas personagens nas narrativas da autora.

### Referências



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; Tradução Maria Helena Kuhner. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

CANDIDO, A. et al. **A Personagem de ficção**. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GOTLIB, Nácia Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 2004.

LEAL, Ivone. **Os papéis tradicionais femininos**: continuidade e rupturas de meados do século XIX a meados do século XX. Actas do Colóquio. Coimbra: Universidade de Coimbra, Instituto de História económica e social, Faculdade de Letras, v. 2, 1986.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TORRESÃO, Guiomar. **Flávia**. Contos, com ilustrações de Columbano Bordalo Pinheiro. Lisboa: Livraria Férrin, 1897.

\_\_\_\_\_. **Meteoros**. Lisboa: Typ. de Christovão A. Rodrigues, 1875.





# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **AMOR E VIDA ENTRE DESTROÇOS – O PROTAGONISMO FEMININO NO CONTEXTO DO HOLOCAUSTO NA OBRA *OS BEBÊS DE AUSCHWITZ*, DE WENDY HOLDEN**

Bruna Rodrigues da Silva (UEPG)<sup>1</sup>  
Orientação: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

### **Introdução**

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado em desenvolvimento no programa de pós-graduação em Estadual de Ponta Grossa e tem como temática a literatura de testemunho e história. Nele, pretendo fazer uma reflexão sobre a narrativa de mulheres que lutaram pela sobrevivência durante o Holocausto, tendo como base a análise da obra literária *Os Bebês de Auschwitz*, de Wendy Holden.

Com base em estudiosos que discutem questões históricas sobre a temática do holocausto e a figura feminina nesse contexto, busco analisar como essas mulheres foram se adequando ao espaço em que estavam sendo inseridas naquele momento histórico que seria marcado para sempre na história da humanidade. Sligmann-Silva (2003) ressalta que “[...] Não existe discurso que esgote a dor, não existem palavras que recubram a “experiência” de Auschwitz, não existe explicação para a animalização do homem; [...]”. O autor salienta ainda que devemos recuperar, estudar, criticar e falar sobre cada documento que retrata a história vivida nos campos de concentração e assim tornar a história uma forma presente de resistência e de registro digno dos mortos, muitos sem nome conhecido e sem túmulo (SLIGMANN-SILVA, 2003).

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - UEPG. Orientação: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer. E-mail: bruuh-drigrues37@hotmail.com



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

As barbáries que aconteceram durante o governo nazista de Hitler ainda são ovacionadas por muitas pessoas. Pensar que coisas assim podem acontecer atualmente é deveras assustador, ditaduras não surgem por acaso, os indícios estão na nossa frente tempo todo, basta escutarmos com atenção e questionarmos o que nos está sendo dito. Partindo do exposto, a pesquisa busca investigar como as mulheres judias se adaptaram à nova realidade que lhes foi imposta; essas mulheres não tinham uma visão do real, eram manipuladas pelos alemães que eram conhecidos por serem sujeitos cultos e civilizados. Uma afronta imaginar que uma nação como essa seria capaz de criar um plano tão monstruoso.

### **Segunda Guerra Mundial e um Estado Nazista**

Adolf Hitler, um dos mais perversos ditadores da história da humanidade, colocou um fim na democracia alemã ao ser nomeado chanceler da Alemanha em 30 de janeiro de 1933. Liderados pelas ideias exclusivistas, racistas, preconceituosas e autoritárias de Hitler, a população alemã contribuiu para que a raça ariana se colocasse como superior e exterminasse um número incontável de pessoas, de raças, culturas e ideologias contrárias às suas.

Com a política de “sincronização”, Hitler fez com que os partidos políticos e governos estaduais se aliassem a ele, e a partir disso a cultura, a economia, a educação e as leis passaram a ser controladas pelos nazistas. Em meados de julho de 1933, o Partido Nazista era o único partido político aceito na Alemanha e os comandos ditatoriais do *Führer* eram a base de toda a política governamental, tornando-se a maior autoridade do Terceiro Reich.

Hitler era um ótimo representante, articulava seus discursos magnificamente, a população alemã fazia deles uma conversão imediata, devido à crise econômica e o sentimento de humilhação que traziam consigo pela derrota da Alemanha, introduzindo as ideias nazistas de forma imediata em suas vidas. “Hitler construiu para si a imagem de ser o escolhido, no sentido bíblico da palavra. A insistência dele em um poder e um mistério quase do outro mundo tinha um grande apelo, o que lhe deu a sensação de ser de fato o salvador”, afirma o historiador Fritz Stern, da Universidade Columbia, Estados Unidos.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Helena Brandão (1996) retrata a linguagem como um discurso que não é neutro, inocente. Todo discurso é uma produção social, articulada entre os fenômenos linguísticos e os processos ideológicos. Hitler sabia articular as palavras, tinha fascinação por discursos bem elaborados e fazia isso muito bem. Na maioria deles deixava claro que não queria apenas reerguer a Alemanha, mas seus feitos eram uma missão divina, tudo o que ele estava fazendo era para o bem de toda uma nação.

Adolf Hitler permaneceu no poder até o ano de 1945, quando se matou aos 56 anos. Nos anos em que esteve no poder defendia fortemente a disputa entre raças, acreditava que a miscigenação era a causa da decadência das culturas e junto de seus seguidores cometeu as piores atrocidades que estão sob o alcance dos seres humanos, ceifando a vida de milhares de pessoas inocentes, que cometeram um único erro, o de não terem nascido arianos, durante um dos períodos mais sangrentos da história.

### **Auschwitz-Birkenau**

A história das mulheres representadas nesse trabalho se passa em Auschwitz-Birkenau, um dos maiores símbolos da obscuridade humana no período do século 20, o mais cruel campo de concentração utilizado pelos nazistas na Segunda Guerra Mundial, conduzido e operado pelo Terceiro Reich no Sul da Polônia, em Oswiecim.

Conhecido como “solução final”, foi utilizado para aniquilar a população judia e estima-se que pelo menos um milhão de pessoas foram mortas nas câmaras de gás com capacidade para 2.500 prisioneiros, ou morreram de fome, doenças infecciosas, que se espalhavam facilmente devido às condições nas quais aquelas pessoas eram obrigadas a sobreviver: trabalhos forçados, experiências médicas ou em execuções individuais.

O campo foi construído primeiramente com o objetivo de abrigar os prisioneiros políticos polacos, que já não cabiam mais nas prisões que se encontravam, mas não demorou muito para que Auschwitz começasse a receber judeus, homossexuais, ciganos, negros, intelectuais e todo tipo de pessoas que os alemães considerassem não serem dignos da raça ariana. Logo na entrada do campo, os prisioneiros se deparavam com uma enorme placa, que tinha a seguinte frase: “Arbeit macht frei” (O trabalho liberta), para que



eles pensassem que iriam ficar ali trabalhando e que quando terminassem de pagar suas “dividas” com o governo de Hitler, seriam todos libertados.

As atividades do campo deram início em 1940 e duraram até o dia 27 de janeiro de 1945, quando as tropas soviéticas do Exército Vermelho chegaram a Auschwitz e apesar da forte resistência dos soldados alemães, conseguiram libertar oito mil prisioneiros, que se encontravam em condições inumanas e deploráveis.

### **Amor e vida entre destroços: *Os Bebês de Auschwitz*, de Wendy Holden**

O livro *Os Bebês de Auschwitz*, de Wendy Holden, narra a história de três mulheres judias, Priska, Ranchel e Anka, cada uma delas relatando os horrores que viveram durante a ditadura de Hitler e como elas e seus bebês conseguiram sobreviver às atrocidades que esse governo cometia. Em 1944, essas três mulheres chegaram em momentos distintos ao campo de concentração de Auschwitz, com muito medo e incertezas do que o futuro lhes reservava. Ao saírem dos vagões de gado em que estavam sendo transportadas, foram recebidas pelo charmoso “Anjo da Morte”:

O Dr. Mengele, cabelo castanho arrumado com gel, impecavelmente vestido num uniforme esverdeado feito sob medida, com divisas reluzentes e caveiras prateadas na gola, segurava um par de luvas de pelicas claras com punhos largos, que batia nas mãos enquanto caminhava em frente às prisioneiras para inspecioná-las – mais especificamente para perguntar se estavam grávidas. (HOLDEN, 2015, p. 17).

Certas de que a resposta decidiria seus destinos naquele lugar devastador, todas responderam em alemão “nein”, um convincente e firme “não”. Além da gravidez, essas mulheres tinham outras coisas em comum, entre elas estava a descrença de todo o mal que o nazismo poderia ofertar para as suas vidas. Elas só conseguiram entender o que estava acontecendo no momento em que foram jogadas em Auschwitz para a morte. Sem perder as esperanças e se prendendo no desejo de salvar a vida de seus bebês, elas passaram por diversas situações de sobrevivência, sem que nenhuma soubesse da existência da outra. O otimismo estava presente na vida de cada uma e a autora transmite isso a cada página, através das vozes de Rachel Abramczyk, Priska Löwenbeinová e Anka Nathanová.



### Sobreviventes de um pesadelo

O livro *Os Bebês de Auschwitz* nos mostra, por meio de relatos e fatos históricos, como foi para três mulheres, mães e judias, viver durante um governo ditador, que ultrapassou todos os níveis inimagináveis de crueldade. Por meio dos estudos de Helena Brandão, podemos entender como essas mulheres em posições de sujeitos marcadas pelo governo dominador da época, perderam suas identidades e seus direitos básicos enquanto seres humanos.

[...] o sujeito é essencialmente marcado pela historicidade. [...] um sujeito situado na história da sua comunidade, num tempo e num espaço concreto; [...] é um sujeito ideológico, isto é, sua fala reflete os valores, as crenças de um momento histórico e de um grupo social. (p. 8)

Desta maneira, podemos perceber como elas foram se adequando ao espaço em que estavam sendo inseridas, naquele momento histórico que seria marcado para sempre na história da humanidade. “A coisa foi piorando, mas, como nos acostumamos com tudo na vida, acabamos nos acostumando com aquilo também”, disse. “Primeiro nos proibiam disso, depois nos proibiam daquilo, e íamos aceitando [...]” (HOLDEN, 2015, p.88).

Os alemães estavam ocupando tudo, dominando cada espaço que podiam, a identidade do povo judeu e tudo o que eles construíram em suas vidas, foi sendo aniquilado pelos soldados da SS, a comando de Hitler. Não podiam ir ao cinema, cafés, biblioteca, escolas, universidades, nem mesmo exercer suas profissões era permitido, até chegar o momento em que todos os judeus haviam sido expulsos dos melhores bairros, sendo enviados para conjuntos habitacionais, os “guetos”.

[...] o sujeito do discurso é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade mais um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto a exterioridade (interdiscurso) que o constitui. (ORLANDI, 2013, p. 49).

Podemos pensar, assim, que os alemães estão em uma posição de sujeitos dominantes, e os judeus, de sujeitos dominados. No momento em que os soldados se dirigem às pessoas de “raças inferiores”, falam de suas posições de superioridade,



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

cumprindo ordens de um ser dominante, que está superior a eles. Temos aqui algo como uma pirâmide, subdividida em posições diferentes de dominação e isso lhes confere a identidade, pelo lugar que cada um ocupa.

Os judeus que viveram por muito tempo nos guetos, antes de serem mandados aos campos de extermínio, não sabiam ou não queriam acreditar que seus ententes queridos estavam sendo levados diretamente para a morte, pensavam que estavam indo para um lugar melhor, acreditando nas promessas dos soldados nazistas, de que iriam trabalhar e isso os libertaria “Mesmo com fome, tentávamos não perder nossa alegria”, diz Sala. “Ainda achávamos que o dia em que tudo mudaria estava próximo” (HOLDEN, 2015, p. 67). Somente quando os transportes passaram a ser frequentes e o número de judeus por vagões aumentou é que eles se deram conta de que algo muito ruim estava acontecendo.

Como afirma Brandão (2005): “A língua tinha como função representar o real. [...] Esse poder de língua continua na episteme moderna, [...] enquanto função demonstrativa”. Para a autora, a linguagem desloca-se do campo da representação e é papel do indivíduo fazer com que esse sistema funcione, manipulando esta passagem. O sujeito ocupa uma posição distinta e torna-se elemento essencial no processo de significação do discurso.

Essas mulheres não tinham uma visão do real, eram manipuladas pelos alemães que eram conhecidos por serem sujeitos cultos e civilizados, e era uma afronta imaginar que uma nação como essa seria capaz de criar um plano tão monstruoso, “Estávamos no inferno, mas não sabíamos por quê”, disse Anka. “Estávamos desembarcando, mas não sabíamos onde. Estávamos com medo, mas não sabíamos de quê” (HOLDEN, 2015, p.80).

Entre as três mulheres, a que de maneira alguma aceitava perder sua identidade e muito mesmo o pouco de dignidade que lhe restará era Anka:

Eu tinha orgulho da minha estrela amarela. Pensava: ‘Se eles querem me marcar, que marquem’. Não dava a mínima importância. Usava as minhas melhores roupas. Fazia o cabelo, e saía de cabeça erguida. Essa era minha atitude. (HOLDEN, 2015, p. 94-95).

Anka não se intimidava diante dos discursos opressores dos nazistas. Ela desafiava as leis, talvez porque ainda não entendesse direito o que tudo aquilo significava, não tinha medo, acreditava que Hitler jamais seria capaz de cumprir com tudo que dizia durante seus pronunciamentos e propagandas. Segundo Brandão (2005), “o discurso é uma forma de



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

atuar, de agir sobre o outro. Quando prometemos, ordenamos, perguntamos etc., praticamos uma ação pela linguagem (um ato de fala) que tem por objetivo modificar uma situação.” No momento em que Anka percebesse sua posição como sujeito dominado, que está tendo sua identidade retirada de si e de seu povo, ela se coloca a frente, mostrando que não está nas mãos do sistema “Por que dar essa alegria a eles? Caminhe direito! Tenha orgulho de ser judia. Temos que usar uma estrela? E daí? Não deixe que eles a tiranizem” (HOLDEN, 2015, p.95).

Foi nesse cenário de guerra e opressão que seus corpos foram destruídos, suas dignidades, humanidades e sanidades morreram nas mãos de homens e mulheres, que se denominavam superiores, a raça que iria purificar o mundo.

Podemos definir formação ideológica como o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta. Essas atitudes, representações, imagens estão relacionadas com a posição social de onde falam ou escrevem, têm a ver com as relações de poder que se estabelecem entre eles e que são expressas quando interagem entre si. (BRANDÃO, 2005, p. 7).

Essa ideologia e visão de superioridade afetou gravemente as vidas dessas três mulheres, que viram homens tratarem seus semelhantes como animais, de maneira que nem um animal mereceria ser tratado.

### **Considerações finais**

Com está abordagem geral do que virá a ser minha dissertação, é possível perceber como as posições de sujeitos e identidades se modificam de acordo com os discursos utilizados pelos dominantes e pela forma como os dominados o recebem. Deste modo, Brandão (2005) afirma que “o discurso é uma forma de atuar, de agir sobre o outro.”

Hitler utiliza o discurso para agir de maneira preconceituosa e manipuladora, e por meio dos relatos da autora, percebemos como foi difícil para Anka, Rachel e Priska voltarem para suas vidas depois da guerra. Elas não eram ninguém, não tinham identidade, raça ou nacionalidade; ele tirou tudo delas, tirou suas vozes, as forças que lhes restavam para protestar contra tudo e todos que lhes tiraram suas famílias, suas vontades de viver e recomeçar.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Referências

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso**. São Paulo: Museu da língua portuguesa, 2005.

HOLDEN, Wendy. **Os Bebês de Auschwitz**: três jovens grávidas e sua luta pela vida no horror dos campos de concentração nazista. São Paulo: Globo Livros, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REES, Laurence. **O Holocausto**: uma nova história. São Paulo: Vestígio, 2020.

SLIGMANN-SILVA, Márcio. **História, Memória e Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.





# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG: INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES**

Clara do Prado Patricio (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Profa. Dra. Ligia Paula Couto (UEPG)

### **Introdução: a extensão nos processos de formação**

O presente trabalho discute o desenvolvimento do trabalho de dissertação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL/UEPG, que tem como objetivo acompanhar, discutir e analisar o processo de curricularização da extensão na reformulação curricular dos cursos de Letras da UEPG. Considerando a etapa da pesquisa, este texto conta com a discussão introdutória “A extensão nos processos de formação”, que justifica a escolha e indica a relevância do tema, ao passo em que localiza a pesquisadora em sua trajetória acadêmica e na escrita do trabalho. Na sequência, em “Extensão: histórico e concepções”, volta-se o olhar para as atividades extensionistas no contexto brasileiro, do final do século 19 até a contemporaneidade, alcançando, na discussão proposta na “Curricularização da extensão: meta 12.7 do PNE 2014-2024 e resolução n. 7 do CNE”, os documentos que determinam e estabelecem as diretrizes para a curricularização da extensão até o final de 2022. O excerto aqui discutido foi construído a partir da revisão bibliográfica e documental e constitui a parte teórica da dissertação.

A organização da formação nas Instituições de Ensino Superior, baseada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão caracteriza o que se entende – amplamente e neste trabalho – como universidade, e também mobilizou a minha formação enquanto estudante, professora, militante do movimento estudantil e representante discente em

<sup>1</sup> Clara do Prado Patricio. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). clappatricio@gmail.com



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

diferentes instâncias, profissional e pesquisadora ao longo da graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Entre 2016 e 2020, além de debates sobre o tema e o interesse voltado às questões curriculares, viabilizado principalmente pela participação no GECED – Grupo de Estudos de Currículo Educacional e Diversidades, e outros eventos organizados pelo Departamento de Estudos da Linguagem, Pró-Reitorias e pelo próprio Movimento Estudantil, participei como extensionista da Incubadora de Empreendimentos Solidários, a IESol, do Cursinho UEPG Popular, e compus grupos que realizavam atividades de extensão em outros contextos, na ONG Renascer, continuamente, e em outros locais, como o Asilo São Vicente de Paula, em situações pontuais que buscavam atender demandas do espaço e das pessoas que ali circulavam.

Essa experiência possibilitou reflexões sobre a potência, o alcance às diferentes compreensões que se tem a respeito da extensão no âmbito da universidade que fizeram com que, em 2018, com a publicação da Resolução CNE/CES n. 7/2018 (BRASIL, 2018), que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, e a intensificação do debate sobre sua curricularização na UEPG, e nos cursos de Letras, nos anos seguintes, encaminhassem meu interesse acadêmico para a investigação.

Assim, localizo-me no contexto da pesquisa: estudo currículo e extensão desde a graduação, tendo sido extensionista durante os quatro anos do curso de Letras; atuo nas políticas estudantis e educacionais e integro a Comissão de Reformulação Curricular dos Cursos de Letras. Considerando as atribuições da representação discente egressa nesse espaço e, procurando compreender como estudantes dos cursos de Letras veem a extensão em nosso curso, na instituição e seus reflexos para a formação e o atendimento à articulação com as práticas de ensino e pesquisa, coletei dados sobre essas questões com as turmas dos primeiros e quartos anos que não serão discutidos neste Seminário por ainda não terem passado por tratamento e análise, sendo esta uma etapa posterior da pesquisa.

### **Extensão: histórico e concepções**

No Brasil, as primeiras instituições de Ensino Superior surgem no século 19, ministrando disciplinas isoladas. Junto às universidades portuguesas, os cursos no Brasil



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

eram acessados por jovens de famílias ricas e essa formação articulava a manutenção das estruturas e organizações sociais, da dinâmica colonial e atendia à agenda conservadora de Portugal e da educação portuguesa no Brasil, de caráter liberal, conservador e positivista. No início do século seguinte, a partir de 1909, vão sendo criadas universidades e essas instituições, do Amazonas, São Paulo e Paraná, inicialmente, preocupam-se com a pesquisa, ciência e as contribuições do Ensino Superior para a sociedade. O aumento do número de universidades e a atuação de profissionais da educação nesse contexto politiza o Ensino Superior e, em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação, que, nos anos seguintes, realiza congressos e conferências que têm como tema o Ensino Superior (COELHO, VASCONCELOS, 2009).

Em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras é publicado por meio do Decreto n. 19.851, e seu texto discute, pela primeira vez em documento formal no Brasil, as atividades extensionistas: “a extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artísticos, litterarios, scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo” (BRASIL, 1931). Essa leitura de extensão se mantém vigente por muitos anos e é a partir dela que estudantes, professoras e professores atuam, pautando a educação e a extensão nos espaços dos movimentos sociais e interseccionando essa atividade com outras pautas, como o acesso e a melhoria do Ensino Superior. Na década de 1960, os movimentos pela democratização do acesso, pela abertura da universidade e por políticas e programas sociais no contexto da educação se encontraram no 1º. Seminário Nacional da Reforma Universitária, organizado pela União Nacional dos Estudantes – UNE, e realizado em Salvador (FLORIDO, 2011). Em sua segunda edição, realizada em Curitiba em 1962, estabeleceu-se como objetivos do movimento estudantil e das políticas educacionais

[...] uma progressiva aproximação das lutas estudantis e das lutas gerais pela transformação brasileira num movimento que inclui tanto o que se chamou aliança operário-estudantil e aliança operário-camponesa, a mobilização dos estudantes nas campanhas de alfabetização de adultos, a partir do método desenvolvido pelo professor pernambucano Paulo Freire, quanto o engajamento nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças típicas do mundo rural, conduzidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERU), órgão do Ministério da Saúde. (FLORIDO, 2011, p. 15).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Tais propostas contemplavam o que se compreendia, até então, como extensão, e discutiam e ampliavam a concepção das atividades extensionistas com uma nova perspectiva sobre a relação entre o ensino superior, discentes e docentes, e as pessoas que não ocupavam as universidades, mas que estavam envolvidas em projetos e programas sociais organizados por essas instituições. Contudo, com o golpe militar de 1964 e a ditadura que o dos 21 anos seguintes, a educação, o ensino superior, a extensão e as pessoas foram silenciadas e as discussões políticas, reprimidas, por meio de ferramentas como o Ato Institucional n. 5, de 1968, da reforma que fixava novas normas para a organização e funcionamento do Ensino Superior, pelo texto da lei n. 5.540, do mesmo ano e pela prática da censura e tortura, responsável por mortes e por uma memória de violências e violações, posteriormente apagada em 1979, pela Lei da Anistia.

A instrumentalização da extensão pelo regime ditatorial, com a criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária, do Projeto Rondon e do Campus Avançado, incorporou táticas políticas como a doutrina do Estado e a Estratégia Nacional nesses projetos e programas, de modo a

Responsabilizar a comunidade universitária pela tarefa do serviço comunitário, sem o cunho político de resistência, era uma forma muito perspicaz de canalizar as energias dos estudantes em prol da nação, de uma maneira que o controle e a ordem do país pudessem ser restaurados e preservados. Cabia então à Extensão Universitária, realizar esse grande feito por meio do serviço comunitário, articulado à concepção de desenvolvimento do país. Essa apropriação estatal das ações populares gerou uma nova concepção que passou a permear a Extensão Universitária, além da difusão de cultura, conhecimento e técnica, agora cabia também a ela o serviço comunitário. (GONÇALVES, VIEIRA, 2015, p. 277).

Com a luta pela redemocratização e as tensões políticas que ecoavam na organização da educação e do Ensino Superior brasileiro, o fim da ditadura militar em 1985, tanto permitiu que novos caminhos e propostas fossem traçados, como deixou marcas na concepção nacionalista, desenvolvimentista e assistencialista vigente. Uma instância que vem questionando isso e redesenhando a extensão é o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, surgido em 1987 e responsável pela publicação da Política Nacional de Extensão Universitária, que examina a extensão a partir de debates nacionais sobre o tema e a conceitua “[...] sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar,



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012).

Outros documentos, posteriormente, retomaram esse conceito, acrescentaram pontos e propostas e estabeleceram os caminhos normativos para a extensão nas instituições de Ensino Superior, dentre eles, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 que, em sua meta 12.7 prevê que, dentre os créditos curriculares exigidos, 10% sejam realizados em programas e projetos de extensão com atuação preferencial em áreas de pertinência social (BRASIL, 2014), e a Resolução n. 7, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes para seu cumprimento e que é o documento discutido na sequência e que vem respaldando, junto com publicações específicas das universidades, os processos de reformulação curricular para a efetivação da curricularização da extensão que tem o dezembro de 2022 como prazo final para sua implementação (BRASIL, 2018).

### **Curricularização da extensão: meta 12.7 do PNE 2014-2024 e resolução n. 7 do CNE**

O PNE 2014-2024 é responsável pela proposta da curricularização da extensão investigada nesta pesquisa. Entretanto, há outras considerações sobre as atividades extensionistas no documento que envolvem a implementação de programas de capacitação para a comunidade por meio de ações de extensão, visando a inclusão social (meta 9.11), o fomento a parcerias para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (13.7), bem como a promoção do intercâmbio científico e tecnológico interinstitucional neste âmbito (14.10).

Como indicado, no PNE 2001-2010 a creditação já era prevista na meta 23, que dizia que “[...] no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas”, a diferença para o documento vigente se encontra na especificação, na meta 12.7 do PNE 2014-2024, que coloca que se deve “assegurar, no mínimo, 10% do total de **créditos curriculares** exigidos para a graduação em **programas e projetos de extensão** universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, grifo meu). A Resolução n. 7, de 2018, que apresenta as diretrizes para a curricularização da extensão, regimentando a meta 12.7, acrescenta pontos relevantes



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

para a compreensão das reformas curriculares em curso e para a análise aqui realizada, e em seu texto, concebe a curricularização da extensão como:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (BRASIL, 2018, art. 5).

E ainda,

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (BRASIL, 2018, art. 5).

Atendendo a estas diretrizes, serão consideradas atividades extensionistas cabíveis para a curricularização da extensão e atendendo à meta 12.7 do PNE 2014-2024 e as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, conforme a Resolução n. 7/2018 programas, projetos, cursos, oficinas, eventos, prestação de serviços que estejam previstos



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

nos projetos políticos pedagógicos dos cursos e, eventualmente, além destes programas na estrutura universitária, poderão ser consideradas modalidades válidas iniciativas governamentais que atendam à resolução. Os processos de reformulação curricular para creditação da extensão também implicam na alteração dos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI, incluindo a concepção de extensão, o planejamento e as atividades institucionais de extensão, a forma de registro das atividades extensionistas a serem desenvolvidas, as estratégias de participação e creditação, a política de implantação do processo de avaliação, e o plano de financiamento das atividades de extensão universitária.

Em um primeiro momento, foi estabelecido como prazo para implantação das Diretrizes três anos de sua publicação, ou seja, 19 de dezembro de 2021. Em 24 de dezembro de 2020, o despacho do Ministério da Educação que tratou da prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, incluindo a Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, resolvendo adicionar um ano ao prazo inicialmente proposto, sendo a nova data limite e o prazo vigente para a implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IES brasileiras, o dia 19 de dezembro de 2022.

### **Considerações finais**

Considerando o espaço de discussão e encontro que constitui o Seminário de Teses e Dissertações do PPGEL/UEPG, o trabalho elaborado para esse evento corresponde ao seu propósito, de compartilhar nossas pesquisas, entendendo que nem sempre nosso material é final ou definitivo, como é o caso deste texto e apresentação, intitulados “Curricularização da Extensão nos Cursos de Letras da UEPG: investigações preliminares”.

Além da revisão bibliográfica e documental, preocupei-me com a coleta de dados, etapa parcialmente completa, já que o tratamento e análise das respostas do formulário precisam ser feito. Também acredito que o SETEDI, contando com a participação de outros estudantes de pós-graduação que, eventualmente, também foram ou estão engajados em iniciativas de extensão, represente uma oportunidade para escutar outras perspectivas estudantis.

O trajeto histórico da extensão, as concepções em vagarosa transformação teórica, mas constante disputa prática, e os documentos aos quais me volto na pesquisa, indicam



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

que a curricularização da extensão proporcionará a discentes a chance de atuar em atividades extensionistas no horário regular do curso, e de modo continuado ao longo da graduação. Entretanto, as escolhas que serão feitas pelas instâncias cabíveis em relação ao formato e metodologias a serem adotadas para a reformulação são essenciais para que a extensão se dê efetivamente.

### Referências

BRASIL. **Decreto n. 19.851**, de 11 de abril de 1931, dispõe que, o ensino superior no Brasil, obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm). Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

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

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 já. 2022.

COELHO, S. S; VASCONCELOS, M. C. C. **A Criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37012/A%20cria%20c%27%20a3%20da%20institu%20a7%20c%20b5es%20de%20ensino%20superior%20no%20Brasil%20O%20desafio%20tardio%20na%20Am%20a9rica%20Latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FLORIDO, C. M. **A História da Extensão Universitária na Faculdade de Educação da Unicamp: recorte social ou resistência institucional**. Monografia (Graduação em Pedagogia), UNICAMP, Campinas, 2011.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

GONÇALVES, N. G., VIEIRA, C. S. Extensão Universitária no Período da Ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Antíteses**, v. 8, n. 15, jan./jun. 2015. p. 269-291. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193340842013.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2022.





# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **O DISCURSO DO PAPA FRANCISCO: ENTRE A MEMÓRIA E O ACONTECIMENTO**

Daniel Santos Oliveira (UFAL)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Raquel Hettwer Massmann (UFAL)

### **Introdução**

Atualmente, são numerosas as reportagens que repercutem alguns dizeres do atual Sumo-Pontífice da Igreja Católica, o Papa Francisco, atribuindo-o nomenclaturas como “polêmico” e “revolucionário”. Considerando as discursividades sobre esse Papa que circulam em nossa sociedade, o presente estudo, ainda em desenvolvimento, visa dar ênfase aos episódios que colocam em funcionamento efeitos de sentidos polêmicos no que se refere, especialmente, à questão da homossexualidade. Em vista disso, compõe o corpus para essa pesquisa trechos de discursos proferidos pelo Papa Francisco durante o seu pontificado.

Temos guiado nosso caminho de pesquisa teórica e movimento de gestos analíticos, por, até o momento, duas perguntas norteadoras: 1 - Como o discurso religioso da Igreja Católica pode influenciar na construção dos sentidos de/sobre a homossexualidade? 2 - Quais formações discursivas e ideológicas permitem que o Papa Francisco receba o título de revolucionário? Também constitui o corpo estrutural do presente estudo, até o momento, os seguintes objetivos: 1 - Investigar os jogos de imagens existentes nos discursos do Papa Francisco. 2 - Identificar ocorrências de deslizamentos de sentidos comparando o dito pelo Papa Francisco com aquilo que está na base do discurso religioso católico.

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística pelo PPGLL da Universidade Federal de Alagoas. E-mail de contato: oliveira.dan@outlook.com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Para gesto de conceituação, é imprescindível marcarmos que, tendo em vista os objetivos acima descritos, esta pesquisa filia-se às tradições metodológicas e analíticas da Análise de Discurso que foi elaborada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida pela professora Eni Orlandi no Brasil. De modo que, considerando que nosso objetivo geral é analisar o discurso do Papa Francisco, inicialmente, esta pesquisa compreende que “discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2020, p. 20). Dessa maneira, consideramos o discurso enquanto lugar de observação da “relação língua/sujeito/história ou, mais propriamente, sobre a relação língua/ideologia” (ORLANDI, 2005, p. 2).

Definir discurso com base no dispositivo teórico a que nos filiamos, direciona a investigação que propomos para o estudo a respeito da noção de condição de produção. Nessas circunstâncias, tal teoria se refere à condição de produção dos discursos e visa compreender o modo com que questões que envolvem a relação entre “[...] o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico)” (ORLANDI, 2013, p. 58), constituem o funcionamento dos discursos.

Outra noção fundamental para essa pesquisa que desenvolvemos é a de sujeito. Inicialmente, é importante pensarmos que as designações em relação ao sujeito, com base em Pêcheux e Orlandi, não correspondem à noção de sujeitos empíricos, mas posições ocupadas por tais sujeitos para serem sujeitos do que dizem (ou seja, sujeitos do discurso). E o modo com que os sujeitos ocupam determinadas posições no discurso, é posto em movimento a partir das, como propõe Pêcheux (2014), Formações Imaginárias.

Ao sujeito da Análise de Discurso, são atribuídas a incompletude e o descentramento. Tais noções repousam na consideração do sujeito ser submisso à língua (para conseguir falar e produzir sentidos), afetado pela exterioridade (o interdiscurso, entendido como toda a memória discursiva, toda a rede dos já ditos), constituído pela ideologia e ainda transpassado pelo inconsciente. Logo, compreendemos que, de acordo com Orlandi (2017, p. 23) “os estudos sobre o sujeito [...], trazem, se postos em sua dimensão histórica, política e ideológica, desenvolvimentos cruciais para a Análise de Discurso”.

Em vista disso, é significativo, agora em relação à elaboração do nosso método de análises, sinalizar que, a partir da nossa filiação teórica, buscamos, “estabelecer um diálogo constante entre teoria/método/procedimento analítico e objeto, tal como se espera de uma



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

pesquisa que se inscreve na análise de discurso materialista” (MASSMANN, 2021, p. 347). Isso porque, é importante realçar que o gesto de aproximação da teoria em direção ao corpus selecionado, “não se reduz à aplicação automática da teoria, mas sim a uma construção do analista orientado por sua questão de pesquisa, pela delimitação de seu objeto e pelo batimento sempre presente entre a descrição (estrutura) e análise (acontecimento)” (MASSMANN, 2021, p. 347).

Logo, considerando que os “[...] objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visam a demonstração, mas mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos” (ORLANDI, 2020, p. 61), optamos por estudar as características dos lugares (posições) dos sujeitos (discursivos), refletindo a respeito das imagens que são postas em funcionamento pelo Papa Francisco em relação a sua posição e em relação a quem ele se dirige. Em vista de tal objetivo, afim de que seja possível analisar essas imagens existentes no funcionamento do discurso do Papa Francisco, faremos aplicações do Esquema de Formações Imaginárias de Pêcheux (2014) ao corpus selecionado.

Para compreender o mencionado Esquema de Formações Imaginárias, é necessário observar que quando o sujeito enuncia, este o faz a partir de posições sociais que ocupa e também se apoia em condições de enunciação que validam e atribuem sentido ao discurso que está sendo enunciado. Esses sentidos, gerados por formações ideológicas que, segundo Pêcheux (2014, p.163, grifos do autor) são “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras”, mobilizam dimensões sociais que são reveladas por formações imaginárias.

Logo, em vista disso, o uso do Esquema de Formações Imaginárias de Pêcheux (2014) permite que esta pesquisa analise ocorrências em meio aos processos discursivos, em que existem, “uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014, p. 82). Assim sendo, essa pesquisa intenta trilhar tal caminho de investigação com o objetivo, assim como já dito, de refletir sobre as características do lugar/posição social do sujeito discursivo Papa Francisco e como as imagens criadas nos jogos de posições no interior dos processos discursivos viabilizam as



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

ocorrências dos discursos. É por isso que Pêcheux (2014, p. 82) afirma que “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias”.

É desse modo que, para síntese, tendo como base os procedimentos metodológicos de análises acima descritos, esta pesquisa inclina-se por observar como se dá o funcionamento da discursividade em torno dos discursos do Papa Francisco, considerando os modos com que esse sujeito (em A) dispõe de pontos de vista acerca do conteúdo homossexualidade.

### Considerações finais

Trata-se, pois, de compreender pela Análise de Discurso o jogo imaginário que se produz em torno do Papa Francisco, (re)conhecido, atualmente, como o Papa da revolução. A presente pesquisa, ainda em andamento, espera que as discussões desenvolvidas, os resultados obtidos e as conclusões formuladas, deem condições para a elaboração de reflexões em relação a quais formações discursivas e ideológicas sustentam a discursividade em torno do Papa Francisco de modo que a ele seja atribuído o título de revolucionário.

### Referências

MASSMANN, Débora; SILVA, José Weverton F. S. et. al. Artivismo de gênero: discursos de/sobre a mulher no “feminejo”. **Leitura**, Maceió, n. 69, p. 343-355, mai./ago. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), 1., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS. 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2021

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13 ed. Campinas: Pontes. 2020.

\_\_\_\_\_. **Eu, tu, ele**. Discurso e real da história. 2. ed. Campinas: Pontes: 2017.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et. al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **ANCESTRALIDADE, TRADIÇÃO E MEMÓRIA: CONSTRUINDO E COMUNICANDO SABERES DAS AFRICANIDADES NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL**

Fabiely da Silva Barbosa (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Paula Couto (UEPG)

### **Introdução**

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

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

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

<sup>1</sup> Acadêmica de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. UEPG. E-mail: fabielybarbosa415@gmail.com.



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

### **Literatura infantil e juvenil**

As classificações “infantil” e “juvenil” não são precisas. “Infantil” indicaria crianças, mas, quais crianças? De qual idade? Alfabetizadas? Será que um livro “indicado” para uma criança de oito anos, não agradaria uma de onze anos? Para alguns, indivíduos de onze ou doze anos já seriam caracterizados como adolescentes, deste modo “juvenil”. Mas, qual idade seria “juvenil”, jovens de onze, quatorze e quinze anos? Seria possível tratar duas pessoas com quatorze anos como iguais? Quais os pontos em comum e os que diferem um indivíduo de treze e dez anos? É considerável levar em conta as experiências particulares de cada um. Há vivências individuais, como perspectiva de vida, prazeres. Há filhos de pais separados. Há crianças que perderam os pais, ou algum parente próximo. Há meninas de doze anos que já são mães. Há indivíduos de quatorze anos que trabalham. Enfim, existem diversas questões a serem consideradas. De fato, existem diferenças entre crianças e adolescentes, mas separá-los em dois mundos distintos é algo redutivo, e se afasta da realidade.

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

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



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

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

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

Com isso, usaremos a nomenclatura Literatura Negra-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. Oliveira (2018, p. 10) salienta que essa “literatura está ligada às infâncias, às crianças que precisam se encantar pelos próprios corpos negros apesar de se sociabilizarem em contextos violentos e racistas”. Uma história narrada a partir de personagens que retratem histórias vivenciadas nos cotidianos de todas as crianças, sendo negras ou não. São fundamentais para elevar a autoestima e promover o bem estar, mental, físico e espiritual. Outra característica dessa literatura é fornecer referências de instrumentos para que as crianças negras consigam combater o racismo (OLIVEIRA, 2018).

### **Ancestralidade, Tradição e memória**

As formas culturais possuem energias, e a energia pode ser caracterizada como força e forma. Oliveira (2021) exemplifica sobre a cultura banto, que se baseia no aumento da força. A ontologia dos povos austrais africanos se ocupa do aumento ou da diminuição da força vital. Essa hierarquia privilegia uma relação com os antepassados e com os ancestrais, eles multiplicam a força vital, e a lógica da ancestralidade perpassa a



organização social-ontológica dos bantos, aquele que integra ao ciclo ancestral recebe dali sua força, podendo dinamizá-la e aumentá-la.

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

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

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

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

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

A memória está viva no corpo, o corpo é uma construção, é linguagem, é metáfora, é tradição, é passado e presente. “O corpo, ao mesmo tempo, significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado. O corpo é, ao mesmo tempo,





índice, ícone e símbolo. Daí que o corpo não é apenas um organismo biológico, mas um tecido cultural” (OLIVEIRA, 2021, p. 132).

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

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

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

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



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

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

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

Todas essas questões fazem parte do conceito de Africanidades. Oliveira (2009, p. 256) salienta:

As africanidades, consideradas propriamente como uma forma de pensamento, foram sempre inspiradas da maior parte das teorias e prática dos negros que lutaram e ainda lutam por seus direitos, muitos dos quais contrários a elas. São, sobretudo, propriedade dos negros que procuram preservar suas raízes culturais, nem sempre declaradas.

As africanidades brasileiras vêm se constituindo há quase cinco séculos, as raízes da cultura brasileira possuem origem nas culturas africanas, como herança africana. E os descendentes participam da construção da nação. Silva (2005, p. 155) afirma:

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

Como defende Cunha Junior, reelaborar é a grande palavra-chave, em se estudar as africanidades, pois é através dela que há a valorização da produção intelectual dos afrodescendentes. Por isso, o uso do conceito em seu uso plural, pois as africanidades tanto para Silva e Cunha Junior, é uma maneira de evidenciar a produção intelectual, valores, conhecimentos, modos de ser, dos afrodescendentes (SOUZA, 2017).

### Análise das obras

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

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

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



ouvindo-o contar histórias, enquanto ele ia marcando e riscando o chão” (BARBOSA, 2020, p. 9).

O outro livro é “Black power de Akin” de Kiusam de Oliveira, publicado em 2020. A história é sobre o jovem negro Akin de 12 anos, que cobre a cabeça com um boné ao ir para a escola, pois tem vergonha do seu cabelo, motivo de chacota dos colegas. Antes que Akin tome uma atitude brusca, o sábio avô, com a força das histórias da ancestralidade, leva o neto a recuperar a autoestima. Agora confiante, Akin ergue seu cabelo black power e se sente um príncipe. O avô apresenta uma energia da terra, que se movimenta de modo a enraizar seus netos nas tradições ancestrais, uma vez que tem experiência da vida, conhece a própria história, consegue traçar um destino e foca nas boas ações do presente.

### Considerações finais

Apesar de ainda nos encontrarmos no início da pesquisa, observa-se que as obras “Sona contos africanos desenhados na areia” e “Black power de Akin” se caracterizam na Literatura Negra-Brasileira do Encantamento proposta por Kiusam de Oliveira (2018), uma vez que se voltam às infâncias, e as histórias são narradas por personagens que contam suas histórias, e que qualquer criança pode se identificar com essas narrativas.

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

### Referências

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: Estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2015, 235 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BARBOSA, Rogério. **Sona contos africanos desenhados na areia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. 31p.

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



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: Histórias e Histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007. 186p.

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

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. 2009, 323 f. Tese (Faculdade de Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/publico/JULVAN\\_MOREIRA\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/publico/JULVAN_MOREIRA_DE_OLIVEIRA.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Black power de Akin**. Editora de Cultura, 2020. 40p.

\_\_\_\_\_. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil - África de Vitória-ES**, África de Vitória, v. 1, n. 3, p. 1-14. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029>>. Acesso em 20 jan. 2021.

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

SOUZA, Renan Fagundes. **Das teias de ananse para o mundo – áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola**. 2017, 210 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2370>>. Acesso em: 10 nov. 2020.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **O SER É NO ESPAÇO E O ESPAÇO É NO SER: AS RELAÇÕES ESPACIAIS EM *A COSTA DOS MURMÚRIOS*, DE LÍDIA JORGE**

Fatima Ruvinski Kuzma (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Apolonia Harmuch (UEPG)

### **Introdução**

O presente trabalho é um recorte dos resultados obtidos na dissertação *O espaço do espaço no espaço ou 'A costa dos murmúrios'*, desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, financiada parcialmente pela Fundação Araucária de apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná.

Ressalto que este texto não é sistematizado da mesma forma que ocorre na dissertação. Pelo contrário, naquele espaço o respaldo teórico metodológico acompanha uma análise pormenorizada do objeto estudado. Assim, para dar conta das respostas alcançadas na monografia, optamos por, primeiramente, discutir o que se compreende por espaço e, na sequência, apresentamos uma discussão compartimentada da análise dos seguintes espaços: casa, hotel, mar e Ev(it)a em *A costa dos murmúrios*<sup>2</sup>.

A base teórica que compõe este texto é subsidiada pelos estudos de Lins (1976), Bachelard (1993) e Brandão (2013).

### **O que é espaço?**

Falar sobre o espaço romanesco é, antes de tudo, entender que ele é (re)criado e não pode ser confundido com o espaço real, mesmo que muitas vezes seja reflexo daquele.

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: 31001200012@uepg.br

<sup>2</sup> A partir desse momento, o romance *A costa dos murmúrios* será abordado pela sigla ACM.



Na verdade, devido a íntima relação com o mundo que chamamos real, poderão aparecer, no texto ficcional, locais que pertençam aos dois mundos, real e imaginário, e outros que só ao mundo ficcional sem com isso prejudicar a construção do cenário da narrativa. Importa ainda salientar que o leitor, sabendo que a obra literária é ficcional, não deve tentar encontrar uma correlação entre esses dois mundos. Em *Seis passeios pelo bosque da ficção*, Umberto Eco (1994) pontua que a regra fundamental para abordar um texto literário é a celebração do pacto ficcional entre leitor e autor.

Sob essa ótica torna-se complexa uma separação entre as categorias espaço e personagem já que “a personagem é espaço” (LINS, 1976, p. 69), todavia, engendro uma análise que considera o espaço do espaço no espaço, afastando-me, portanto, de um entendimento que compreende espaço e personagem de forma individualizada, segmentada. Isso porque ambas as instâncias se constituem a partir de uma interdependência, em que o ser é no espaço e o espaço existe pelo ser. Sob essa ótica, defendo que o espaço empírico, por si só, não existe sem que esteja em relação com o sujeito que age nele e este último, por sua vez, é resultado das relações que (re)cria nas geografias em que é ou está.

A fim de ponderar sobre as relações que aglutinam espaço e sujeito, passo a abordar os *locus* casa, mar, hotel e Ev(it)a.

### **A casa: espaço de descoberta**

No que concerne à casa em ACM, esta pode ser compreendida como constituição alegórica e simbólica da identidade nacional lusitana. Para Bachelard (1993), este ambiente é composto de espaços vivos, ou seja, pouco tem a ver com a geometria ou com a arquitetura. Sob essa ótica, ainda que a casa seja capaz de afastar as vicissitudes da vida exterior, sendo “o nosso canto do mundo [...] o nosso primeiro universo” (BACHELARD, 1993, p. 24), a representação dessa imagem não está livre de uma proteção aparente. Nesse sentido, ao observarmos a casa ocupada por Helena e Forza em ACM, percebemos que não há aí a casa que guarda “as lembranças, conservando-lhes seus valores de imagens” (BACHELARD, 1993, p. 25). Helena não encontra o que Bachelard (1993) destaca como sendo a casa primeira, aquela em que passamos os nossos primeiros anos



e que fica gravada para sempre no nosso espírito. Tal perspectiva nos leva a refletir sobre o quão segura ou confortável uma casa pode ser, no sentido de que nem todo espaço que escolhemos morar terá ligação com “a topografia do nosso ser íntimo” (BACHELARD, 1993, p. 14). Em se tratando do espaço ocupado pelo casal Forza Leal, temos aí uma casa usurpada e que não poderia ser compreendida na dialética de Bachelard (1993, p. 20), em que as casas “estão em nós tanto quanto estamos nelas” e que estas desempenham um grau de segurança na vida do ser.

Helena de Tróia vive em uma casa de segredos materiais e emocionais. Esse espaço a impossibilita de expressar em palavras a rejeição que sente pelo marido ou o desejo de vê-lo morto. A lusitana sente que a casa a espreita: “O vidro da mesa [...] assentava sobre a boca aberta de quatro peixes de lábios enormes, quase monstruosos [...] Os peixes tinham os olhos redondos, furiosamente abertos, do tamanho do lenço enrodilhado que a beleza de Forza voltava a pôr (JORGE, 2004, p. 102).

Esse canto da casa é um dos que melhor pode ilustrar a vigilância imposta a Helena. A ideia de amplitude expressa pelo uso de adjetivos como “amplo”, “aberta”, “enormes” ao invés de corroborar a possibilidade de liberdade, expressa um contraste muito nítido em conjunto com os demais adjetivos que descrevem a imagem da mesa: “monstruosos”, “furiosamente”. Desse modo, a mesa da sala tem caráter ambíguo, opondo a sensação de liberdade à de vigilância. Ampla e retangular, transparente por deixar visíveis os pés em formato de peixe, nada dito – ou colocado sobre a mesa – poderia ser escondido, como se estes animais ganhassem vida e, junto com os mainatos, exercessem o papel de capatazes na vigilância de Helena. Não sendo a escolha da figura dos peixes aleatória, esta auxilia na composição de uma atmosfera enigmática, apavorante, visível nos gestos nervosos da mulher de Forza. A figura marinha mencionada no trecho é um animal que nunca fecha os olhos, como se mantivesse constante vigília e, além disso, é silencioso, escorregadio e ágil quando se encontra em seu habitat natural.

### **O mar: espaço de prenúncio**

Ao explorar o campo semântico relativo ao mar, a narradora destitui a posição de poder e progresso antes atribuída a Portugal:





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

N'Os *gafanhotos* refere que eles iriam aparecendo em cardume, de bruços, apenas com olhos fechados. Seria uma bela morte, uma morte inteira e unida que existe senão como desejo. Na realidade, os que vieram por mar, apareceram inchados e batidos pelas águas até delirem os membros. Nuvens de mosquitos os cortejavam, como se fossem peixe apodrecido. Zumbiam em redor com o mesmo fragor e não era agradável ver, não por nada, apenas porque tudo isso acontece no silêncio da terra. Mas logo começaram a cair em qualquer parte da cidade, de forma metódica - um, seis, três por noite. (JORGE, 2004, p. 64-65)

É na lembrança da imagem do mar que Eva Lopo visualiza os corpos negros sendo devolvidos à praia pelas ondas inquietas. Enquanto o *Stella Maris* busca sustentar o regime salazarista, sendo extensão de Portugal em solo moçambicano, o mar não se aquieta e torna-se revelador de uma imagem difícil de esquecer e de lembrar: os corpos mortos chegando à praia em estado de decomposição. Cortejados por moscas e com os membros destroçados, o mar dava o seu recado de forma clara ainda que não fosse aprazível ao olhar. Eva Lopo vai dilacerando uma paisagem símbolo de Portugal, antes celebrada, mas que agora deixa revelar uma atmosfera dramática e pessimista. Os vocábulos *morte* e *apodrecido* remetem-nos à premência constante da derrocada portuguesa. Nesse sentido, a figura do mar surge não mais como sinônimo de expansão e de glória para o império, mas torna-se um elemento que se volta contra o dominador. O modo de ser português vai sendo diluído “diante da água encardida do porto” (JORGE, p. 79) ou “à beira da água suja” (JORGE, 2004, p. 79). Não cabe ao mar desmanchar a matéria nela lançada, mas sim devolver o que não lhe é natural:

[...] o cortejo olhava para a barra e havia alguns pares de binóculos que passavam de mão em mão. Mas não era para a barra que estavam a olhar e sim para o Chiveve, o braço de mar que ali defronte fazia uma profunda poça, para onde, durante a noite, a água tinha arrastado corpos de gente afogada. Imensos, incontáveis afogados. Mas de que barco? Não se sabia, nem se dava conta de ter havido tempestade que justificasse essa calamidade. Eram inúmeros os afogados. (JORGE, 2004, p. 17, grifo da autora)

A cena revela certa angústia do próprio *Índico* que, dominado pela fúria, devolve seus mortos à terra, atirando-os à cara dos criminosos que os lançaram ao mar. Impetuoso, o espaço que carregou o homem português em suas águas quando este decidiu-se pela colonização do outro, não se encontra disposto a aceitar passivamente o ato desumano oriundo das barbáries praticadas pelos sujeitos que serviam ao regime patriarcal. De forma a destacar a revolta do nativo diante da crueldade do colonizador, a proeminência do mar



exerce a tarefa de não se calar. O mar, agora, é resistência à medida em que devolve à terra os nativos, que mesmo em decomposição, são presença na iminência do fim do período dourado para Portugal.

### **O hotel: espaço de vigilância**

Metafórico também é o *Stella Maris*. As percepções e descrições relativas ao hotel em ACM são fundamentais para entendermos como a narradora aborda as formas de vigilância sobre os corpos femininos que nele transitam. A construção espacial elaborada por Eva Lopo busca explorar os modos de representação que advém das relações sociais desencadeadas no e pelo espaço em que se é/foi Evita. No que concerne ao hotel, podemos dizer que se trata de um espaço de transição entre a missão bélica e um período em que, terminada a guerra, os portugueses, certos da vitória, desfrutariam permanentemente do território moçambicano instalando-se em casas semelhantes à de Forza Leal e sua esposa, o que não aconteceu.

A consciência do papel que o *Stella* desempenha em Moçambique é resultado das perspectivas daquele que observa o espaço e se propõe a narrá-lo a partir do que experienciou. No que concerne a Evita, esta é apresentada sob a perspectiva de dois narradores. Trata-se de uma personagem que tem ciência dos horrores que viu, embora enquanto protagonista do conto que abre o romance essa consciência não transpareça, o que está relacionado ao ponto de vista daquele que se propõe a narrar. Por outro lado, Evita, como personagem da criação de Eva Lopo, ainda que possa não ter tido essa mesma ciência diante dos acontecimentos, acaba sendo representada como um outro eu da narradora Eva, que admite a existência de uma outra de si mesma: “Evita era eu” (JORGE, 2004, p. 49). A associação entre espaço e ponto de vista em ACM está ligada ao modo como os narradores de *Os gafanhotos* e *A costa dos murmúrios* visualizam e compreendem o hotel *Stella Maris*. Se em alguns pontos do romance as perspectivas se aproximam, em outros, se distanciam por completo, o que se explica pelo fato de os sujeitos ficcionais desempenharem o que Brandão (2013, p. 69) concebe como “uma humanidade naturalizada”. Isso equivale a dizer que o modo como Sabino e Eva Lopo concebem o espaço do hotel é intrínseco à realidade particular de cada um desses personagens, no que



tange ao jornalista: “nunca estive no terraço. Ele conheceu o *Stella* a partir do hall” (JORGE, 2004, p. 44) e, tendo este espaço como ponto de partida, Álvaro (re)cria o real ficcionalizando a intimidade do casal Evita/Luís em espaços outros que não apenas o terraço do hotel. Essa possibilidade particular ao texto literário chega a causar inquietação à narradora já que o jornalista “nunca estive no terraço” (JORGE, 2004, p. 44). De todo modo, ao (re)criar os acontecimentos a partir de sua perspectiva, a narradora também adentra o campo fértil da ficção espacializando, pela linguagem, os acontecimentos que viveu:

Sim, lembrando-me do terraço, acho que todas as noites passava pelo céu a cabeleira de um cometa. Nascia a ocidente e punha-se a oriente, ao contrário da Lua e do Sol, e por isso é inútil perguntar-me se esse hotel era importante nas nossas vidas.

Claro que era importante. Teria bastado esse belo nome de evocação marítima, brilhando acima das palmeiras, para que tivesse a sua importância. No entanto, como sabe, o nome *Stella Maris* era importante por outras razões e fez muito bem não ter desiluminado a verdade intrínseca do terraço com o que sabia sobre o edifício inteiro. Omitiu, fez bem. Não esqueci, porém, como o *Stella* mantinha todo o fragor dum hotel decadente transformado em messe, de belíssimo hall. (JORGE, 2004, p. 44)

Eva é capaz de elencar com sutileza os detalhes que compõem a sua experiência espacial no hotel. Em suas memórias figuram as lembranças de corpos celestes ou, então, a divisão geográfica do mundo em ocidente e oriente que fazem referência não apenas à divisão cartográfica, mas também à religião, aos valores e à cultura. Não é difícil concluir, portanto, a importância que o *Stella* exerce na escrita tanto de Álvaro quanto de Eva Lopo. Como pontua a narradora, o nome de evocação marítima a brilhar acima das palmeiras já seria uma imagem inesquecível na memória da guerra. Não apenas no sentido de beleza que marca o sujeito, mas como espaço que permite não apagar da lembrança o horror experienciado dentro e fora do hotel.

### **Ev(it)a: criadora e criatura**

Viajar a um passado distante em que o espaço é a prova viva do terror e da guerra colonial é tarefa árdua aos corpos marginalizados. As experiências corporais resultantes desses espaços são responsáveis por dar força e senso de realidade aos que se atrevem a narrar a verdade não dita pela História oficial. Ainda que o relato do jornalista seja um



texto que responde à História, Ev(it)a se sente incomodada com o que lê, como se esse texto não desse conta das barbáries que tanto ela quanto o próprio Sabino viveram ao terem suas vozes silenciadas: “Esse é um relato encantador. Li-o com cuidado e concluí que nele tudo é exacto e verdadeiro [...] Além disso, o que pretendeu clarificar clarifica, e o que pretendeu esconder ficou imerso. (JORGE, p. 41)

Conforme aponta Buescu (1990), o espaço literário ou a forma como o concebemos não é inalterável, mas passível de modificações à medida em que o ser humano pensa a si próprio ao mesmo tempo em que se torna o elemento organizador do espaço e parte integrante dele. Em razão disso, a narradora é capaz de discernir que há outras verdades que não aquelas relatadas pela História oficial ou em *Os gafanhotos*. Ciente disso, cria a sua verdade, que é construída de forma fragmentada e crítica, resultando em uma sujeita também multifacetada: “Ela era eu - disse Eva Lopo” (2004, p.165).

Desse modo, ao me deter na associação conflitual de vozes heterogêneas - Evita X Eva - que reconstruo como Ev(it)a (FOZ, 2019, p.22), sustento que a subjetividade da protagonista é determinante no espaço de individuação da voz narrativa, o que a singulariza em relação às demais personagens. Ao analisar a figura da protagonista, é evidente o embate de vozes de que se utiliza a narradora para aproximar e distanciar perspectivas, como base para a (in)definição do espaço Ev(it)a. A partir da adoção do termo Ev(it)a, sugiro que o termo *it* garante à personagem o papel de criadora e criatura, pois é Eva, mas também é *it*, espaço criado. No que tange ao pronome impessoal da língua inglesa, *it*, por ser único, possui diferentes usos, podendo, inclusive, ser traduzido ou pensado, como “coisa”, termo que não define o objeto ao qual nos referimos com exatidão, mas, ainda assim, é conveniente a tudo que existe ou possa existir de natureza corpórea ou não. Daí surge Ev(it)a, esse espaço indefinível, que não se pode alcançar com clareza, uma vez que foi, mas que ainda é. Ficamos à frente de uma subjetividade feminina fragmentada e multifacetada, uma vez que Eva Lopo percebe o espaço como um lócus que interfere na natureza situacional de quem se é ou se busca ser.

### Considerações finais

Ev(it)a é uma heroína complexa, pois efetiva um processo de transgressão ao (re)criar o hotel *Stella Maris*, um espaço fechado e feminino, para transitar no espaço aberto



e público. Assim, ao ficcionalizar sua experiência, a personagem corporifica espaços que não apenas o seu corpo, efetivando o que defendemos como espaço do espaço no espaço. No que tange à casa em que vive Helena e o marido, por exemplo, a narradora é perspicaz em perceber a atmosfera que compõe esse ambiente. Ali dentro, tem contato com uma verdade concreta, os arquivos da guerra guardados pelo capitão Forza. Este acontecimento a faz deparar-se com a outra face do noivo: um sujeito violento que não mede escrúpulos para figurar entre os heróis da pátria. Transgressora, Eva Lopo da vida ao mar colocando-o como implacável e impiedoso em relação a Portugal. Se antes as águas marítimas lançavam os portugueses à possibilidade de dominar o desconhecido, agora esse espaço luta para derrubar o império.

A narradora viola a ordem do mundo exposta n' *Os gafanhotos* e pela História Oficial apresentando outra verdade, explorando o campo semântico correspondente à casa, ao hotel e ao mar e a si mesma para (re)afirmar que Ev(it)a é um murmúrio/espaço de resistência.

### Referências

BACHELARD, Gastón. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Disponível em <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/bachelard-a-poc3a9tica-do-espaco.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BUESCU, Helena Carvalhão. **Incidências do olhar: percepção e representação**. Natureza e registo descritivo na evolução do romance romântico (Portugal, França, Inglaterra). Lisboa: Caminho, 1990.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do espaço literário**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

JORGE, Lídia. **A costa dos murmúrios**. São Paulo: Record, 2004.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **A VISÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM**

Francieli de Ramos (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)

### **Introdução**

Enquanto fonoaudióloga em uma Secretaria Municipal de Educação constantemente sou convocada a refletir sobre a linguagem, sobretudo sobre o seu papel na interface entre a Fonoaudiologia e a Educação de forma mais ampla. Nesse espaço, o cotidiano do trabalho demanda o diálogo constante com professores da rede municipal. Nas muitas discussões tenho tido a oportunidade de escutá-los sobre os inúmeros desafios experimentados no processo de ensino-aprendizagem envolvendo crianças que, segundo entendem, apresentam dificuldades no campo da linguagem, mais precisamente, na fala e na escrita. Nos relatos desses educadores, é a linguagem da criança, especialmente o que, neste plano, é assumido como limitação e desvio, o fator responsável pelo insucesso ao longo do percurso de escolarização.

Essa questão tem me levado a interrogar como a linguagem é concebida no campo da Educação e, ao mesmo tempo me motivado a aprofundar no tema a fim de recolher elementos para elucidar os fatores determinantes de um discurso patologizante, que circula de forma recorrente no diálogo com e entre os professores, acerca das manifestações orais e escritas de educandos cujo processo de aquisição da linguagem está em curso. O que estaria sustentando tais “interpretações”?

<sup>1</sup> Fonoaudióloga; especialista em linguagem (UNICENTRO). Mestranda — PPGEL (UEPG). E-mail: franciellideramos@gmail.com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

A Linguagem parece ser assumida na escola enquanto um “objeto” de aprendizagem cujas propriedades podem ser apreendidas a partir da cognição do sujeito-aprendiz. Dificuldades nesse processo têm sido prontamente atribuídas a déficits cognitivos pelos professores que assumem a educação infantil e as séries iniciais. A criança figura, portanto, solitária no processo de “aprendizagem”, o que nos permite supor o não reconhecimento dos efeitos da linguagem sobre o professor e nem sobre o aluno nesse percurso.

A importância da interação e do papel do outro no processo de ensino-aprendizagem é mencionada em um dos cinco campos de experiência a partir dos quais está estruturada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No campo denominado “o eu, o outro e o nós”, é afirmado:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2020, p. 38)

Como se vê, a interação com pares e adultos é mencionada como contexto de construção das percepções das crianças sobre si mesmas e sobre o outro, bem como terreno a partir do qual é possível constituir modos próprios de agir, pensar e sentir. Importa, contudo, que muito embora a presença do outro seja referida, o seu papel nas interações não é suficientemente explicado. Neste ponto caberia perguntar: a interação da criança com seus pares teria o mesmo efeito que aquelas estabelecidas com os adultos que cuidam dela, no que diz respeito à sua constituição subjetiva? E, além disso, para “construir modos próprios de agir, pensar e sentir” bastaria estar exposto ao mundo social? Neste caso, o que promoveria as mudanças no processo de constituição do sujeito? Qual o papel do outro? “Modelar comportamentos”? “Estimular e facilitar” o agir da criança sobre o mundo como condição prévia ao desenvolvimento do pensamento? Considerando o contexto específico da Educação, por esta via, não se vai além de afirmar a necessidade da interação social para o aprendizado. Enquanto fonoaudióloga, em constante diálogo com os



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

professores de uma rede municipal de ensino e no contato com alguns documentos norteadores deste campo, tenho feito essas indagações.

Cabe ressaltar que a BNCC, além de ser um importante documento oferecido como referencial para todos os educadores do país, é também orientador de outros documentos norteadores da educação, como o próprio Referencial Curricular do Paraná, que trata dos principais direitos e orientações no contexto da Educação Infantil, bem como dos componentes curriculares do ensino fundamental. Nesse contexto, a linguagem é “objeto” externo de aprendizagem a ser introjetado pela criança, que dele se aproxima para extrair suas propriedades num processo de construção suposto como solitário. Como diz Saleh (2008), a criança é tomada como alguém que se posiciona a respeito da língua, ou seja, como alguém que, gradualmente, vai dominando a língua.

Ademais, ao não esclarecerem o papel do professor na aquisição da linguagem oral/escrita, esses documentos abrem caminho para o entendimento de que percursos singulares no processo significam “desvios” decorrentes de “déficits” de natureza cognitiva e, deste modo, inerentes à própria criança.

No que diz respeito à linguagem escrita, a BNCC refere:

A criança precisa construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão, e perceber quais sons se deve representar na escrita e como. Construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos presumidos e perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2020).

Para Saleh (2008) torna-se importante refletir sobre alguns conceitos implícitos no ensino institucionalizado de língua materna, no espaço escolar. A autora lembra a distinção comumente realizada entre aquisição e aprendizagem, sendo a primeira remetida à oralidade, vista como natural e espontânea, e a segunda relacionada à escrita, decorrente de processos formais de intervenção planejada, com base em métodos específicos. É possível afirmar que tal distinção apoia, ainda, uma visão que concebe a anterioridade da oralidade em relação à escrita.

O processo de aquisição da linguagem, ou a trajetória de constituição do *infans* ao falante (DE LEMOS, 1998) não é, propriamente, o centro de preocupação do campo da





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Educação e, portanto, também não é uma questão para os professores. No entanto, como afirma Saleh (2008), a relação da criança com a linguagem, especialmente com a escrita, tem sido tomada como objeto de investigação para aqueles pesquisadores comprometidos com o universo da escola e que assumem o viés interacionista em Aquisição da Linguagem<sup>2</sup>.

Para o interacionismo, que tem como principal representante De Lemos (1998, 2001, dentre outros), a linguagem é determinante no percurso de constituição do falante e daquele que lê e escreve. O outro tem um papel fundamental nesse processo enquanto instância de funcionamento linguístico-discursivo-textual. É a partir desta condição, que situa o outro como intérprete-estruturante da fala/escrita da criança, que ele pode significá-la, interpretá-la e inseri-la no funcionamento simbólico e, neste movimento, garantir a ela o estatuto de sujeito.

Nessa vertente é reconhecida a *ordem própria da língua* e a força de sua determinação nos acontecimentos da fala/discurso. Por essa via, a noção de sujeito epistêmico, aquele falante a quem se supõe uma percepção suficiente e uma cognição reguladora da sua relação com a linguagem, é colocada em xeque. E conseqüentemente, também, a noção de linguagem reduzida a “objeto” e a “instrumento” expressivo/comunicativo. (PEREIRA DE CASTRO, 1997 e 1998). Andrade (2021) traz De Lemos (1998) para falar que a teorização da aquisição de linguagem contribui para elaborações sobre a aquisição da escrita, uma vez que assim como “fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança como significantes da situação discursiva instaurada pelo texto-discurso do adulto, aspectos gráficos de textos escritos se repõem na escrita inicial da criança.” (ANDRADE, 2021, p.16). Contudo, vale ressaltar que esta relação de fragmentos escritos e textos orais não se dá como aspectos de representação fonológica, mas “o texto escrito pode entrar em relação com o texto oral, ganhando uma significação que vem a ser interpretada como referência a ele.” (ANDRADE, 2021, p.17).

A aquisição da linguagem oral e/ou escrita é um processo de subjetivação que ocorre por efeito da própria linguagem. Isso significa que não é a criança que se põe frente

---

<sup>2</sup>A perspectiva assumida aqui é o Interacionismo em aquisição de linguagem desenvolvida por De Lemos (1998), (2001), (2007).



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

à língua, mas é esta última que a captura, submetendo-a ao seu funcionamento, graças às interpretações que o adulto faz de suas manifestações. (DE LEMOS, 1998).

Mota (1995) e Bosco (2002) são autoras que se aproximaram do Interacionismo em Aquisição da Linguagem para pensar a aquisição da escrita no contexto da educação. Suas reflexões colocam fortemente em xeque a relação de fonetização entre som e letra, a noção de apreensões parciais e cumulativas do objeto e a centralidade da percepção no processo de aquisição da escrita. Além disso, dão visibilidade à presença constante e indispensável do outro no percurso, tanto nos textos escritos, quanto nas interpretações que o professor faz das escritas da criança. Enfim, a partir da leitura dos trabalhos dessas autoras é possível compreender a mútua relação entre oralidade e escrita no processo de aquisição da linguagem oral e escrita.

A perspectiva brevemente apresentada acima, também denominada Interacionismo Brasileiro em Aquisição da Linguagem, tem provocado muitas inquietações na minha atuação junto a professores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação onde trabalho.

Apoiada nessas reflexões e buscando articular os campos da Fonoaudiologia e da Educação, proponho analisar a visão dos professores da Educação Infantil e séries iniciais de uma escola do interior do Paraná sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem, buscando verificar a influência dos documentos norteadores da educação nas práticas desses professores voltadas à linguagem oral e escrita, bem como os possíveis entraves ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem na visão desses professores. Espero com a pesquisa conhecer os subsídios teóricos que orientam as reflexões nesse campo, seus documentos norteadores e, ainda, de que forma estes últimos influenciam as práticas realizadas no “chão da escola”.

### Referências

ANDRADE, F. R. **Reeducar ou clinicar?** Perspectivas teóricas e direções clínicas da atuação fonoaudiológica voltada para as dificuldades de leitura e escrita. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), IEL, PUC-SP, São Paulo, 2021.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEESP, 2020.

BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes**: a infância da letra. Campinas: Pontes, 2002.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre aquisição da escrita: algumas questões. *In*: Rojo, R (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas. Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

\_\_\_\_\_. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, v. 13, p. 23-59, 2001.

MOTA, S.B. V. **O quebra-cabeça**: a instância da letra na aquisição da escrita. 1995, 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

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

PARANÁ: Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular do Paraná**: Principais, direitos e orientações. Educação Infantil e componentes curriculares e do ensino fundamental, Paraná, 2018.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. A interpretação: fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **L.E.T.R.A.S.**, n. 14, p. 125-138, 1997.

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



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## USO DA MORFOLOGIA NA CATEGORIZAÇÃO DE PALAVRAS UTILIZANDO ANÁLISE DISTRIBUCIONAL: RESULTADOS INICIAIS

Igor Leal (UNICAMP)<sup>1</sup>

Orientação: Prof. Dr. Pablo Faria (UNICAMP)

### Introdução

Uma das tarefas que a criança precisa fazer durante o percurso de aquisição da linguagem é aprender as categorias sintáticas e, durante esse percurso, ela tem à sua disposição pistas de diferentes naturezas, dentre as quais podemos citar as prosódicas, semânticas, fonológicas e morfológicas, além das sintáticas. Alguns estudos apontam que uma possível alavancagem sintática ocorre quando a informação distribucional do contexto é levada em consideração (FINCH; CHARTER, 1991, 1992); demonstraram a utilidade da informação contextual para a categorização de palavras (REDINGTON *et al.* 1993; SHUTZE, 1993; REDINGTON *et al.* 1995, 1998; MINTZ, 1995, 2002; FARIA; OHASHI, 2018; FARIA, 2019a, 2019b).

Dito isso, este trabalho apresenta os resultados iniciais da pesquisa de mestrado em desenvolvimento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), cujo objetivo é de avaliar os impactos da morfologia no processo de categorização de palavras, a partir de um modelo computacional baseado na informação distribucional contexto. Para essa análise, o modelo utilizado para a inserção da pista morfológica foi o desenvolvido por Faria e Ohashi (2018), que é uma implementação baseada no modelo apresentado em Redington *et al.* (1998). A seguir serão

<sup>1</sup> Mestrando do programa de Pós-Graduação em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: lealsigor@gmail.com



apresentadas as informações sobre a categorização utilizando a informação distribucional, a apresentação do modelo, o modo como a morfologia foi inserida, a avaliação de performance e o piso classificatório, além dos resultados obtidos, a partir de uma análise quantitativa de 4 experimentos. Por fim, nas considerações finais, é feita uma reflexão dos próximos passos a serem seguidos.

### **Informação distribucional e categorização**

A aquisição da sintaxe de uma língua envolve a aquisição de categorias sintáticas e, tanto do ponto de vista empirista quanto inatista, a criança precisa mapear as categorias para as palavras-alvo. Porém, um mecanismo de mapeamento que verificasse todas as combinações possíveis não seria interessante, uma vez que um mapeamento de 20 palavras para 2 categorias ( $2^{20}$ ), sem restrição, resultaria em mais de um milhão de combinações. Como as línguas em geral possuem um número indefinido de palavras e muitas categorias, regras internas poderiam guiar esse percurso, na visão inatista. Empiristas precisam lidar com uma questão ainda mais complexa, uma vez que, nessa perspectiva, não há conhecimento prévio disponível para a criança. Uma das pistas que pode ser utilizada é a *informação distribucional*, que pode nos ajudar a compreender como a criança tem sucesso nessa tarefa complexa.

Vale trazer aqui o estudo experimental de Valian (1986), que investiga com quantos anos as crianças adquirem certas categorias sintáticas. A autora realizou um experimento com seis crianças, com idades entre 2;0 e 2;5, na tentativa de verificar se elas já teriam adquirido as seguintes categorias sintáticas: determinante, adjetivo, nome, sintagmas nominais, preposição e sintagmas preposicionais. Valian (*op. cit.*) aponta que há algumas razões para acreditar que a aquisição dessas categorias sintáticas aconteceu por conhecimento sintático, pois não houve correlação semântica óbvia durante a análise dos resultados. As crianças procuram as regularidades da língua, concordâncias e outros fenômenos para testar as suas hipóteses.

A partir desses resultados, independe se estamos lidando com um conhecimento prévio das categorias ou não, caso as crianças tenham um conhecimento prévio sobre categorias, utilizam da informação distribucional para alocar cada palavra em sua categoria,



do contrário, elas utilizam essa pista como um guia que indica a existência dessas categorias e que precisam seguir essa regularidade. Isso indica, como argumenta Redington *et al.* (1998), que a investigação da aprendizagem distribucional pode escapar ao debate *inato versus não-inato*, sendo um mecanismo que pode estar presente, qualquer que seja a assunção geral.

### Metodologia

Para o modelo apresentado aqui, conforme já citado, utilizaremos o modelo desenvolvido em Faria e Ohashi (2018), Faria (2019a) e Faria (2019b), além de termos como estudos base, os trabalhos de Redington *et al.* (1998), Mintz (2002), Clark (2003) e Onnis e Christiansen (2008). Para essa análise, utilizamos Redington *et al.* (1998), que propôs três estágios que precisam ser desenvolvidos: (i) medir os contextos de distribuição em que cada palavra ocorre; (ii) comparar o contexto de distribuição para pares de palavras; e (iii) agrupar palavras com distribuições de contextos similares.

O primeiro estágio envolve coletar o contexto das palavras-alvo (por exemplo, uma palavra imediatamente seguinte e anterior a palavra-alvo), isto é, são contabilizados dados de coocorrência entre a palavra-alvo e as palavras ao seu redor, armazenando os dados estatísticos em uma *tabela de contingência*, na qual cada célula da tabela registra a frequência de coocorrência da palavra-alvo com uma dada palavra de contexto. Ao finalizar essa coleta, cada linha da tabela de contingência corresponde a uma palavra-alvo, formando uma representação vetorial da distribuição observada das palavras de contexto na posição relevante, chamado de *vetor de contexto*.

O segundo estágio envolve avaliar a similaridade entre os *vetores de contexto*. Segundo Redington *et al.* (1998), o vetor de contexto geral para cada palavra alvo pode ser pensado como um ponto em um espaço de possíveis distribuições de palavras. Dessa forma, esperamos que as palavras com maior similaridade tenham vetores mais próximos, ou seja, esperamos que palavras com a mesma categoria sintática tenham distribuições similares.

O terceiro estágio envolve agrupar a partir da similaridade. Para isso, é utilizada a *análise de cluster hierárquica padrão*, conhecida como *cluster de link médio*. O algoritmo



começa combinando itens que estão mais próximos, no nosso caso, palavras-alvo, de acordo com a métrica de similaridade. Uma vez que os itens são combinados, um *cluster* é formado, podendo ser ele mesmo agrupado em conjunto com palavras-alvo próximas ou com outros *clusters*.

### Configuração dos experimentos

Para os resultados apresentados aqui, foram feitas duas simulações, uma sem a informação morfológica (simulação 1) e outra com a informação morfológica (simulação 2). Para ambas as simulações, duas condições experimentais foram testadas: a que chamados de *standard*, que consiste em analisar as 1000 palavras mais frequentes como palavras-alvo utilizando o *corpus* de fala dirigida à criança. E tem como palavras de contexto válidas as 150 mais frequentes, com uma janela que cobre as duas palavras anteriores ao da palavra-alvo e duas palavras seguintes; e a condição que utiliza as mesmas condições de *standard*, mas alterando a quantidade de palavras-alvo para 500. A segunda condição é importante porque nem todas as palavras receberam a informação morfológica, então, ao final da inserção, apenas 650 das 1000 palavras mais frequentes estavam à disposição do modelo para a simulação 2.

### A morfologia no modelo

Os aspectos morfológicos modelados foram pensados tendo em vista um aprendiz ingênuo, isto é, que não é sensível a todos os aspectos linguísticos em jogo. Para isso, optamos por uma modelagem conservadora e sóbria, que utiliza o mínimo de morfologia como pista. Para iniciar essa investigação, a decisão que tomamos foi utilizar apenas informação sufixal como pista morfológica e sem segmentação exaustiva. Dessa forma, por exemplo, o SMT (sufixo modo temporal) e SNP (sufixo número pessoal) são mantidos como um só elemento, assim como DNG (desinência nominal de gênero) e DNN (desinência nominal de número) são tidos como um só. Essa junção dos sufixos foi utilizada para todas as categorias sintáticas.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

### Os corpora

Os *corpora* consistem em dados de fala dirigida à criança que foram compilados, a partir da *Coleção Projeto de Aquisição da Linguagem Oral (IEL/Unicamp)* e dos dados do PB disponíveis na base *CHILDES*. Idiossincrasias, como por exemplo, *popó*, não foram classificadas; e somente as pontuações finais foram mantidas e substituídas por ponto final, totalizando mais de 1,43 milhões de palavras.

### Performance e piso classificatório

Para avaliar o desempenho do modelo, utilizamos, a medida  $F$ , que é a média harmônica entre a *precisão* e *completude*. Para que essas medidas sejam aplicadas, tanto os grupos das palavras de referência quanto os grupos dos resultados, são separados em pares de palavras. Assim, para a *precisão*, o cálculo leva em consideração a quantidade de pares palavras corretas que estão dentro dos grupos criados, segundo a classificação de referência. Por exemplo, se 50 pares de palavras foram categorizadas e apenas 10 pares estiverem corretos, então, a *precisão* para esse exemplo é de 20%. Na *completude*, nós temos a informação de quantos pares de palavras deveriam estar no mesmo grupo. Ou seja, imaginando que o método deveria supor a existência de 40 pares de palavras corretos, mas só 10 foram criados, temos que a *completude* foi de 25%. A fórmula que rege a medida  $F$  pode ser vista em (3):

$$(3) \quad F_{\beta} = (1 + \beta^2) * \frac{\textit{precisão} * \textit{completude}}{(\beta^2 * \textit{precisão}) + \textit{completude}}$$

O *corpus* para extração das categorias de referência utilizado foi o *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe (CTB)*, composto por textos do português europeu e brasileiro, editados eletronicamente e etiquetados morfossintaticamente. O *piso* classificatório é gerado da mesma forma que em Redington *et al.* (1998): para cada nível de similaridade, os grupos são mantidos e palavras são redistribuídas de forma aleatória entre os grupos e a *performance* é calculada. Esse procedimento é repetido por dez vezes e então calcula-se





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

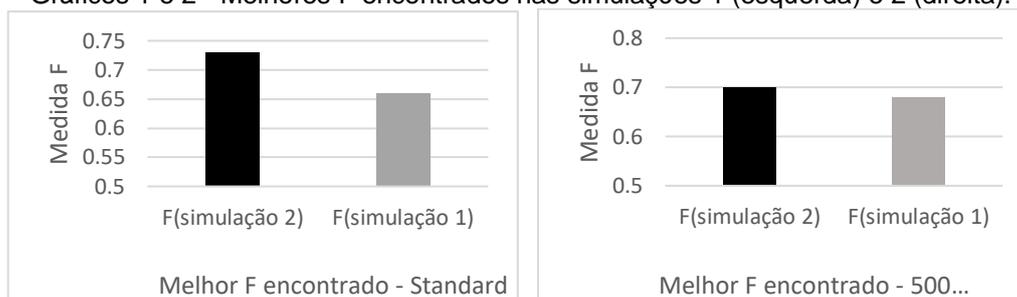
a média da *performance*. A partir dessas duas classificações, a de referência e a aleatória, conseguimos avaliar o resultado obtido pelo modelo em cada experimento.

### Resultados e discussão

Nos gráficos 1 e 2 é possível ver os melhores  $F$  encontrados para ambas as simulações testadas. No gráfico 1 (à esquerda), temos os melhores  $F$  para a condição experimental standard e no gráfico 2 (à direita), são apresentados os melhores  $F$  para a condição com 500 palavras-alvo. Para o piso aleatório, foi encontrado um melhor  $F = 0,28$  para a condição *standard* e  $F = 0,23$  para condição com as 500 palavras-alvo. Como é possível ver nos gráficos, muito abaixo do que foi encontrado nas simulações 1 e 2.

Observando o gráfico 1, temos um  $F = 0.66$  para a *simulação 1* e  $F = 0,73$  para a *simulação 2*, sendo possível constatar uma melhora no modelo, como esperado. Porém, como falado anteriormente, a simulação 2 utiliza, no máximo, 650 palavras-alvo contra as 1000 palavras-alvo da simulação 1. Então, apesar de haver uma melhora, esse aspecto precisa ser levado em consideração para a análise. Por conta disso, precisamos olhar para a simulação 2, na qual utilizamos a mesma quantidade de palavras em ambas as simulações e obtivemos, também, uma melhora no modelo, na *simulação 1* o melhor resultado foi  $F = 0,68$  e na *simulação 2* foi  $F = 0,7$ . Na tabela 1 é possível ver todos os valores encontrados para ambas as simulações.

Gráficos 1 e 2 - Melhores  $F$  encontrados nas simulações 1 (esquerda) e 2 (direita).



Fonte: O autor.

Tabela 1- Valores  $F$ , precisão e cobertura para as simulações 1 e 2.

Experimento	Simulação 2			Simulação 1		
	F	Precisão	Cobertura	F	Precisão	Cobertura
Standard	0,73	0,78	0,42	0,66	0,69	0,47
500 palavras alvo	0,7	0,77	0,35	0,68	0,77	0,3

Fonte: O autor.



### Considerações finais

Neste trabalho, foi investigado o desempenho de um modelo computacional baseado na informação distribucional com informação morfológica para o português brasileiro. Para isso, foram utilizadas duas simulações, uma em que não havia nenhuma pista morfológica e outra simulação em que a informação morfológica foi inserida. Apesar de termos comparado apenas duas condições experimentais entre as simulações, foi possível perceber uma melhora no desempenho do modelo, demonstrando que a informação morfológica inserida, mesmo que simplificada, é uma pista a ser levada em consideração nos modelos baseados na análise distribucional do contexto. Ao final da pesquisa de mestrado, ainda em andamento, serão analisadas 49 condições experimentais e será feito um teste estatístico para avaliar a significância do desempenho do modelo.

### Referências

- CLARK, Alexander. Combining distributional and morphological information for part of speech induction. 10th In: CONFERENCE OF THE EUROPEAN CHAPTER OF THE ASSOCIATION FOR COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 10., 2003. **Anais...** Budapest: Association for Computational Linguistics, 2003.
- FARIA, Pablo; OHASHI, Giulia. A aprendizagem distribucional no português brasileiro: um estudo computacional. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 128-156, 2018.
- FARIA, Pablo. Aprendizagem de categorias de palavras por análise distribucional resultados adicionais para Português Brasileiro. **Diacrítica**, Minho, v. 33, n. 2, p. 229-251, 2019a. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/diacritica.415>>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- \_\_\_\_\_. The Role of Utterance Boundaries and Word Frequencies for Part-of-speech Learning in Brazilian Portuguese Through Distributional Analysis. In: PROCEEDINGS OF THE WORKSHOP ON COGNITIVE MODELING AND COMPUTATIONAL LINGUISTICS (NAACL'19). **Anais...** Minneapolis: Association for Computational Linguistics, p. 152-159, 2019b.
- FINCH, Steven; CHATER, Nick. A hybrid approach to the automatic learning of linguistic categories. **Artificial Intelligence and Simulated Behaviour Quarterly**, v. 78, 16-24, 1991.
- FINCH, Steven, e CHATER, Nick. (1992). **Bootstrapping syntactic categories using statistical methods. Background and Experiments.** Machine Learning of Natural Language, 229, 235.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

MINTZ, Toben; NEWPORT, Elissa; BEVER, Thomas. (2002). Distributional regularities of form class in speech to young children. **North East Linguistics Society**, v. 25, n. 2, p. 43-54, 1995.

\_\_\_\_\_. The distributional structure of grammatical categories in speech to young children. **Cognitive Science**, v. 26, p. 393-424, 2002.

ONNIS, Luca; CHRISTIANSEN, Morten. Lexical categories at the edge of the word. **Cognitive Science**, v. 32, n. 1, p. 184-221, 2008.

REDINGTON, Martin; CHATER, Nick; FINCH, Steven. Distributional information: A powerful cue for acquiring syntactic categories. **Cognitive science**, v. 22, n. 4, p. 425-469, out./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Distributional information and the acquisition of linguistic categories: A statistical approach. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE COGNITIVE SCIENCE SOCIETY, 5., 1993. **Anais...** Boulder: Institute of Cognitive Science, University of Colorado-Boulder, p. 848-853, 1993.

REDINGTON, Martin et al. The universality of simple distributional methods: Identifying syntactic categories in Mandarin Chinese. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COGNITIVE SCIENCE AND NATURAL LANGUAGE PROCESSING. **Anais...** Dublin, 1995.

VALIAN, Virginia. Syntactic categories in the speech of young children. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 4, p. 562-579, 1986. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.562>>. Acesso em: 20 jan. 2021.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **LAURA MAKABRESKU E FLORBELA ESPANCA: CORPO MORTO EM LENTES E POESIA**

Indianara Priscila dos Santos (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof. Dr. Fábio Steyer(UEPG)

### **Introdução**

Uma anedota chinesa conta, segundo Debray, que certa vez um imperador pediu para que o principal pintor da região apagasse a cascata pintada na parede do palácio; o motivo era porque o barulho da água o impedia de dormir (1994, p. 13) Noutro momento, Leon Battista Alberti, grande arquiteto Renascentista, aconselhou: “ver pinturas representando fontes, rios e cascatas faz muitíssimo bem aos febris. Se alguém durante a noite, não consegue dormir ponha-se a contemplar nascentes e o sono há de chegar” (DEBRAY, 1994, p. 14, 1994) Das anedotas pertencentes ao imaginário chinês de algum tempo antigo ao indivíduo refletido do século XV, algo de maravilhoso e inquietante atravessa o pensamento, talvez escondido dentro de nós. Ou seja: a crença na imagem ao ponto do entendimento. Nos dois casos, uma presença atravessa a representação: o frescor da água que ora incomoda o sono e ora cura.

Apesar do fascínio criado pela imagem, pelo frescor da representação no corpo contemplativo, temos hoje uma outra relação com a imagem, com a representação. Ainda que:

as imagens tenham um efeito de alívio ou venham a provocar selvageria, maravilhem ou enfeitem, sejam manuais ou mecânicas, fixas, animadas, em preto e branco, em cores, mudas, falantes- é um fato comprovado, desde há algumas dezenas de milhares de anos, que elas fazem agir e reagir. (DEBRAY, 1994, p. 15)

<sup>1</sup> Mestranda. Universidade Estadual de Ponta Grossa. india-pri@hotmail.com.



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

Durante muitos séculos, na civilização ocidental, o termo imagem esteve vinculado não somente às questões de representação, mas também com o conhecimento. Desde a antiguidade, ela é objeto de reflexão filosófica, sendo concebida como semelhança ou se confundindo com aquilo que ela representa. Com Platão, a noção de arte como conhecimento foi desenvolvida, assim como a ideia de ilusão; ou seja, para ele a arte não era a imitação do real, pois este era imperfeito, mas seu simulacro, isto é, o artista o representa como aparenta ser, com o fim de tornar o seu mundo compreensível e mais perfeito do que o real. A imagem cria, então, a ilusão do real, na medida em que o representa a partir de uma codificação legitimada e de domínio social, sendo assim, em geral, facilmente decodificada. Depois com Aristóteles é formada a noção de *mimeses*, isto é, da arte enquanto imitação do real.

Para Santaella e Noth (2005), trazendo a reflexão para a atualidade, o mundo das imagens se divide em dois domínios: o primeiro é o domínio das imagens como representações visuais; e o segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. De maneira resumida, o primeiro domínio “são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual” (2005, p. 15) e o segundo “as imagens aparecem como visões, fantasias, imaginação, esquemas, modelos, ou, em geral, como representações mentais” (2005, p. 15) Tendo isso em mente, a proposta do texto é apresentar brevemente como a representação do corpo morto aparece na obra fotográfica de Laura Makabresku e na obra poética de Florbela Espanca.

### Corpo morto na pelas lentes de Laura Makabresku

Figura 1: representação corpo morto.



Fonte: Laura Makabresku, 2016.

“A morte, é, antes de tudo, uma imagem e permanece uma imagem” (BACHELARD, 1948, p. 312). É nesse caminho de pensamento que, possivelmente, Laura Makabresku, fotógrafa polonesa contemporânea, se deixa caminhar. O trabalho da artista, dentre outras temáticas menores, tem forte relação com a morte, com a representação do corpo morto. Trata-se de uma temática mórbida, ou seja, “gosto mais ou menos perverso, cuja perversidade não é declarada ou consciente, pelo espetáculo físico da morte e do sofrimento” (DEBRAY, 1994, p. 148)

É necessário entender que o fascínio pela morte verte desde os tempos primordiais. Segundo Debray, do século XVI ao XVIII, o corpo morto e nu tornou-se objeto ao mesmo tempo de curiosidade científica e de deleite mórbido (1994, p. 148). O acontecimento da ruptura provoca, então, a criação de diversos rituais e objetos que podem ter por função a elaboração desse momento- como exemplos na história temos a construção de inúmeras representações do corpo morto, como as efígies, as máscaras e as pinturas produzidas ao longo dos séculos de diferentes formas, e, mais recentemente, a própria fotografia. Todas essas imagens, que têm a função de representar o morto, evocam uma presença material e visual que ocupam o espaço vazio deixado pela pessoa morta, como diz Chartier: “[...] a



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

imagem que remete a idéia e a memória dos objetos ausentes, e pinta tais como são. Neste primeiro sentido, a representação mostra o ‘objeto ausente’ (coisa, conceito ou pessoa), substituindo por uma ‘imagem’ capaz de representá-lo adequadamente” (CHARTIER, p. 2002, p. 165)

Voltando então, ao registro de Laura, temos a fotografia de título, *Find and seek*, 2016. O que a imagem mostra são dois corpos femininos com aparência morta; sabemos disso pela aproximação da imagem de corpo morto que temos na memória, e sabemos também pela tonalidade de pele que se aproxima da decomposição, pela fina camada de véu que cobre o corpo e principalmente, sabemos que se trata da representação de dois corpos mortos porque diferentemente da Idade média, quando havia uma familiaridade com a morte e com os mortos, ou dos Românticos, com seus desejos e aspectos mórbidos; ela causa, de modo geral um desconforto, um desconforto que é próprio do momento em que vivemos. Para Debray, “os mortos tornaram-se belos na vulgata social quando começaram a realmente ser motivo de medo, um medo tão profundo que não se exprimia senão por interditos, ou seja, por silêncios” (1994, p. 158).

### **Corpo morto pelos poemas de Florbela Espanca**

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

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

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

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

Mórbida ou feliz, a imagem sempre evoca algum momento, e essa imagem é a base da criação poética, sendo transformada por meio do devaneio da inspiração no mistério da poesia. Júdice (1998) afirma que há dois tipos de imagens que o poema pode produzir: as



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

que se ligam à memória, que são de certa forma enraizadas; e as que são criativas, ou seja, são novas experiências e recriações das mesmas imagens. Recuperadas ou recriadas, essas imagens transformam-se em contornos, cores e planos, estimulando todo o tipo de sensação naqueles que as evocam:

Constituídas, as formas aparecem ao olho como algo de firme, consistente. Mesmo as imagens ditas fugidias, esgarçadas, vaporosas, podem ser objeto de retenção e de evocação. Sendo finito o sistema de percepção de que o corpo dispõe, as formas percebidas terão, necessariamente, margens, limites. A imagem terá áreas (centro, periferia, bordos), terá figura e fundo, terá dimensões: terá, enfim, um mínimo de contorno e coesão para subsistir em nossa mente. (BOSI, 1983, p. 16).

Sabendo disso, podemos voltar ao soneto *Dizeres Íntimos*, que compõe o Livro de mágoas, publicado em 1919, pela poeta portuguesa Florbela Espanca. O texto forma uma imagem bela de um corpo morto, bela porque é uma representação, não faz parte do mundo real; nele ela desenha com palavras a cor roxa dos olhos do corpo idealizado. O poema segue detalhando as mãos, como sendo esguias, fracas e brancas e outras características física do corpo morto. Tais imagens são enraizadas no nosso subjetivo: assim como na fotografia de Laura, sabemos como formar uma imagem de uma representação de um corpo morto.

Além da descrição que faz resgatar a imagem em nossa imaginação, o poema também desvela as emoções frente a realidade da morte; o poema versa sobre a tristeza em se morrer tão jovem, trazendo a imagem poética de comparação a bebês doentes, que tristemente não morrem na mocidade. Na terceira estrofe, a imagem trazida diz ser pertencente ao paraíso, às almas jovens desprovidas de vida, e um possível otimismo em encontrar um espaço de "luz e graça e riso!".

Na última estrofe, o poema retoma a ideia da morte com o frescor da juventude-23 anos, e o quanto as vozes que permeiam a vida tem por imagem que a vida é linda, porém a resposta de sua dor, é a contemplação de sua cova, possível e único caminho ao encontro da paz.

Em um vasto número de sonetos a escritora traz a morte e sua representação, detalhando o corpo morto em seu caixão, como exemplo o poema *A minha tragédia, do*





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Livro de mágoas: “Ó minha vã, inútil mocidade/ Trazes-me embriagada, entontecida! .../Duns beijos que me deste noutra vida,/ Trago em meus lábios roxos, a saudade!”

A maior parte das pessoas evita hoje em dia pensar no fato da morte e tenta afastá-lo o máximo possível dos pensamentos, mas as imagens poéticas empregadas fazem com que o tema se torne um movimento de significações, capaz de mobilizar emoções e colocar em suspenso padrões de pensamentos já estabelecidos:

São também como pontes que nos levam à outra margem, portas que se abrem para outro mundo de significados impossíveis de serem ditos pela mera linguagem. Ser ambivalente, a palavra poética é plenamente o que é – ritmo, cor, significado – e, ainda assim, é outra coisa: imagem. (PAZ, 1982, p. 26).

### Considerações finais

No livro *Morte e vida imagem* (1994), de Regis Debray, há um capítulo intitulado *A morte em perigo*. Nele, o autor lamenta a perda da “magia” com relação aos mortos e a própria morte, discorre sobre as mudanças de olhares curiosos para olhares medrosos e silenciosos. É de fato bastante curioso que o único momento de certeza na vida seja envolto por discursos que a distanciem ou criem imagens de horror e/ou medo, o que torna os dias de vida pesados. Pensando assim, é que o texto em questão busca tirar a morte do perigo, a colocando em evidência; trazendo através do olhar poético e fotográfico uma possibilidade de reflexão, pois “representar é tornar presente o ausente. Portanto não é somente evocar, mas substituir. Como se a imagem estivesse por aí para preencher uma carência, aliviar um desgosto.” (DEBRAY, 1994, p. 38).

### Referências

BACHELARD, Gaston. **La terre et lês rêveries du repôs**. Paris: José Corti, 1948.

BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1983.

CHARTIER, Roger. Poderes e limites da representação. Marin, o discurso e a imagem. In: **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2002.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no Ocidente. Petrópolis: Vozes, 1994

ESPANCA, Florbela. **Sonetos**. São Paulo; Martin Claret, 2005.

JÚDICE, Nuno. **As Máscaras do Poema**. Lisboa: Arión, 1998.

MAKABRESKU, Laura. **Find and seek**. 2016. Disponível em: <<https://lauramakabresku.com/>>. Acesso em: 09 mar. 2022.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SANTAELLA, Lúcia. NOTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 4 ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## MUSICALIDADES NA POÉTICA DE MANUEL BANDEIRA

Jacqueline Nunes Brunet (UFMT)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Domingues da Rocha Reis (UFMT)

### Introdução

A idealização deste trabalho é fruto de nossa participação em atividades do projeto de pesquisa *VIVA, Poesia II*, coordenado pela Prof. Dra. Célia Maria Domingues da Rocha Reis e ligado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Esse projeto, em 2019 e 2020, concentrou-se na interface entre poesia e música, instigando, dentre outros temas, a identificação de aspectos que compõem o estilo poético de Manuel Bandeira, referência de genialidade na criação sonora.

Esta pesquisa de nível doutoral, cujo título é “Uma leitura das musicalidades em canções, baladas, elegias e rondós de Manuel Bandeira”, iniciada em 2020 e orientada pela Profa. Dra. Célia Maria Domingues da Rocha Reis, tem por objetivo principal compreender a expressão de musicalidades na poética de Manuel Bandeira e sua contribuição efetiva para o campo interdisciplinar poesia e música. Para tanto, selecionamos o *corpus* de análise, formado por vinte e três poemas – publicados em períodos distintos – cujos títulos remetem a quatro formas lírico musicais, a saber, Balada, Canção, Elegia e Rondó. Trata-se de um trabalho inserido na área de concentração Literatura Comparada e de caráter duplamente comparativo: comparação entre duas artes, poesia e música, e entre duas literaturas nacionais, Brasil e França, uma vez que a literatura francesa tem nos servido de base para a consulta bibliográfica quanto às formas lírico-musicais.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL-UFMT). E-mail: jaqbrunet@gmail.com.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Organizarmos a escrita da tese de maneira que os quatro primeiros capítulos sejam consagrados às formas lírico-musicais e à análise dos poemas bandeirianos que as remetem. Em cada um dos quatro capítulos, essa segmentação conduziu o estudo à busca pelas origens e percurso da forma musical explanada, nos diversos movimentos literários ao longo da história, e, posteriormente, à investigação centrada na camada fônica dos poemas.

No momento, foram elaborados os capítulos 1 a 3, que tratam da canção, rondó e balada. Seguido do levantamento bibliográfico da história e estética de cada forma lírico-musical, realizamos a análise dos poemas, nos concentrando na camada fônica, composta por elementos formais que sugerem significados. Para exemplificar o método adotado, a análise de um poema é apresentada nos próximos parágrafos, conforme temos realizado ao longo da escrita da tese. Trata-se da “Balada para Isabel”, de *Estrela da tarde* (1963), obra bandeiriana publicada em período conhecido como terceira fase do movimento modernista brasileiro, fase em que a poesia resgata algumas tendências formais clássicas e se liga mais firmemente à influência da música erudita e popular.

### “Balada para Isabel”: elementos formais

#### BALADA PARA ISABEL

QUEREM outros muito dinheiro;  
Outros, muito amor; outros, mais  
Precavidos, querem inteiro  
Sossego, paz, dias iguais.  
Mas eu, que sei que nesta vida  
O que mais se mostra é ouropel,  
Quero coisa muito escondida:  
- O sorriso azul de Isabel.

Um mistério tão sorrateiro  
Nunca o mundo não viu mais.  
Ah que sorriso! Verdadeiro  
Céu na terra (o céu que sonhais...)  
Por isso, em minha ingrata lida  
De viver, é a sopa no mel  
Se de súbito translúcida  
O sorriso azul de Isabel.

Quando rompe o sol, e fagueiro  
O homem acorda, e em matinais  
Hosanas louva o justiceiro



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Deus de bondade – o que pensais  
Que é a coisa mais apetecida  
Do mau bardo de alma revel,  
Envelhecida, envilecida?  
- O sorriso azul de Isabel.

### OFERTA

Não quero o sorriso de Armida:  
O sorriso de Armida é fel  
Junto ao desta Isabel querida.  
- Quero é o teu sorriso, Isabel.<sup>2</sup>

Após a leitura do poema, entende-se que este se insere nas características gerais da balada de esquema quadrado, apresentadas por Gérard Gros e Marie Madeleine Fragonard, em “Les Formes Poétiques du Moyen Âge à la Renaissance” (1995, p. 48), devido à quantidade de sílabas poéticas e de versos nas três primeiras estrofes; entende-se também que se aproxima da balada de tipo francês, apresentada por Henio Tavares, em *Teoria Literária* (1991, p. 271).

“Balada para Isabel” é composta de quatro estrofes, sendo três oitavas e um quarteto, e versos octossílabos. Há refrão nas oitavas, pausas pouco acentuadas e, no mais, o quarteto corresponde à Oferta, que é a parte concluinte do poema, construída na proporção da metade de uma estrofe.

Ao lermos o poema, identificamos paralelismos. Primeiramente, o paralelismo estrófico, ao observarmos o formato quadrado das três primeiras estrofes. Em seguida, o paralelismo rímico, uma vez que todas as estrofes apresentam combinação semelhante na disposição das rimas (ABABCD CD ABABCD CD ABABCD CD CD CD), e que há a alternância contínua de rimas femininas e masculinas, do início ao fim do poema. Depois, o paralelismo métrico, dada a manutenção do octossílabo na Oferta e a predominância do esquema de ictos 1-3-5-8, tudo soando de maneira a trazer regularidade. Esse esquema aparece no primeiro verso e é retomado em outros onze, número que corresponde à quase metade do poema. Essa regularidade está presente, mais especificamente, nos versos

---

<sup>2</sup> Poema retirado da quarta edição do volume único da **Poesia Completa e Prosa**, de Manuel Bandeira, publicada em 1993 pela editora Nova Aguilar. Págs. 346-347.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

externos, isto é, no(s) primeiro(s) – exceto na Oferta – e último(s) verso(s) de cada estrofe, como no exemplo abaixo:

QUEREM outros muito dinheiro; (1-3-5-8)  
Outros, muito amor; outros, mais (1-3-5-8)  
Precavidos, querem inteiro (1-3-5-8)  
Sossego, paz, dias iguais. (2-4-5-8)  
Mas eu, que sei que nesta vida (2-4-6-8)  
O que mais se mostra é europeu, (3-5-6-8)  
Quero coisa muito escondida: (1-3-5-8)  
- O sorriso azul de Isabel.<sup>3</sup> (1-3-5-8)

A personagem Isabel, anunciada já no título como sujeito a quem a obra é dedicada é o próprio destinatário, porque também na Oferta o eu poético dirige-se a ela de maneira direta, na segunda pessoa do singular. Isabel configura mais um paralelismo, o temático, ou seja, ela constitui o tema principal da peça, retomado em todas as estrofes. O tema do poema insere-se no amor cortês, pois o eu poético dedica-se a enaltecer o sorriso da dama.

Ainda sobre as personagens, Jean Claude Ranger, em seu texto “Une forme d’union du narratif et du poétique: la ballade”, afirma que as personagens se mantêm incertas na balada (RANGER, 2008, p. 198). De fato, o eu poético não apresenta Isabel, tampouco Armida, somente qualifica seus sorrisos. As personagens são apenas citadas, o que é uma das características da balada.

### Da forma ao sentido

O paralelismo estrófico, métrico e rímico, acima apresentados, são a estrutura base para a regularidade sonora do poema. Essa regularidade sonora dialoga com o paralelismo temático na construção do refrão. Em todas as estrofes são retomadas sonoridades semelhantes e o mesmo tema: o sorriso azul de Isabel. Porém, em cada estrofe, antes de retomar o refrão, o tema é abordado de maneira diferente, como se cada uma, após a primeira, trouxesse uma variação do tema, como acontece na composição musical. Na primeira estrofe, o eu poético faz uma comparação da maior aspiração das pessoas em geral – que é ter dinheiro, paz, tranquilidade – com o seu maior desejo, que é ter o sorriso de Isabel. Na segunda estrofe, ele qualifica o tal sorriso como misterioso, inacessível ao

<sup>3</sup> Ibidem.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

mundo e celestial. Na terceira estrofe, ele afirma que quando o sol nasce e se faz dia, o que ele mais almeja é o sorriso da moça. Na quarta estrofe, o eu poético compara o sorriso de Armida com o de Isabel e enaltece esse último, retomando mais uma vez o refrão que confirma sua aspiração.

O esquema rímico reforça a construção semântica do texto que, em cada estrofe, excetuando a Oferta, há o movimento do macro (quatro primeiros versos, ABAB) para o micro (quatro últimos versos, CDCD). Essa mudança de propósito ligada às rimas são características da frase melódica das baladas medievais, conforme afirma Gros e Fragonard: “Manter-se-á também a ruptura após o quarteto inicial, onde a mudança de propósito é acompanhada de uma mudança de combinação das rimas” (GROS e FRAGONARD, 1995, p. 48, tradução nossa)<sup>4</sup>. As nuances do esquema rímico influenciando sobre o nível semântico dos versos serão apresentadas nos parágrafos que seguem.

Na primeira estrofe, nos quatro primeiros versos, cujas rimas são ABAB, a ideia do coletivo, do geral, trazida pelo eu poético com a palavra “outros”, referindo-se aos desejos alheios, contrasta com a ideia do pessoal, do individual, nos quatro últimos versos, de rimas CDCD, evidenciada pelo pronome pessoal do caso reto “eu”, referindo-se ao seu próprio desejo. Portanto, o movimento do macro para o micro dá-se, nesta estrofe, pela construção da imagem que parte do coletivo e termina no individual.

Na segunda estrofe, nos quatro primeiros versos, de rimas ABAB, a imagem macro do sorriso de Isabel, de caráter misterioso, inacessível e celestial, contrasta com a imagem micro da vida do eu poético, criada nos quatro últimos versos, de rimas CDCD, onde exprime seu grande esforço de viver, “[...] ingrata lida/ De viver [...]”, e o agradável alívio para o seu constante empenho quando tem o sorriso de Isabel. Nessa parte, o movimento macro para micro dá-se pela saída da imagem celestial para a humana.

Na terceira estrofe, nos quatro primeiros versos, de rimas ABAB, a imagem macro do nascer do sol, que faz despertar o homem e louva o Criador, contrasta com a imagem micro do poeta, pintada nos últimos quatro versos, de rimas CDCD, que releva ser o eu poético um mau poeta de alma revolta, que deseja ardentemente o sorriso de Isabel.

---

<sup>4</sup> Do original : *Se maintiendra de même la rupture après le quatrain initial, où le changement de propos s'accompagne d'un changement de combinaison des rimes [...].*



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Na quarta estrofe, composta pelo esquema rímico CDCD, segue-se a ligação à imagem micro, que aqui é formada pelo uso oculto – apagado – da primeira pessoa do singular. Diante desse ocultamente, segue a afirmação do não desejado: “Não quero o sorriso de Armida”, em detrimento do desejado: “- Quero é o teu sorriso, Isabel”.

A manutenção das rimas ABAB no início das oitavas e a retomada do esquema métrico 1,3,5,8 nos versos externos das oitavas mostram o retorno da melodia para o mesma cadência. Essa regularidade também é percebida no tempo da prolação, em que cada verso pode ser lido em tempo aproximado ao Andante (85 BPM), dentro de quatro tempos, formando cada verso uma frase melódica em compasso 4/4.

O retorno da métrica, das rimas, do tema, das pausas não acentuadas, bem como a manutenção do andamento e das alturas das sílabas poéticas de final de verso, mostram a natureza cíclica da peça, que é própria da balada, conforme afirma Ranger: “[...] as repetições ou retomadas de termos, quase mecânicas nesse caso, são inerentes à balada, para a qual elas dão uma grande força dramática” (RANGER, 2008, p. 203)<sup>5</sup>; e: “As retomadas não têm somente um valor estruturante ou dramático, são frequentemente elas que trazem o sentido do poema [...]” (RANGER, 2008, p. 204)<sup>6</sup>.

No mais, os acentos de intensidade podem recair sobre as palavras de maior valor para a construção do sentido do poema. São elas as palavras mais intensas do conjunto de versos macro de cada estrofe e o último verso do conjunto de versos micro. Isso porque a manutenção da voz sem acento de intensidade quando o eu poético refere-se a si mesmo reforça a sua pequenez:

QUEREM outros muito dinheiro;  
Outros, muito amor; outros, mais  
Precavidos, querem inteiro  
Sossego, paz, dias iguais.  
Mas eu, que sei que nesta vida  
O que mais se mostra é ouropel,  
Quero coisa muito escondida:  
- O sorriso azul de Isabel [...].<sup>7</sup>

<sup>5</sup> No original : [...] *les répétitions ou reprises de termes, presque mécaniques en ce cas, sont inhérentes à la ballade, à laquelle elles donnent une grande force dramatique [...]*

<sup>6</sup> No original : *Les reprises n'ont pas seulement une valeur structurante et dramatique, ce sont souvent elles qui portent le sens du poème [...]*

<sup>7</sup> Poema retirado da quarta edição do volume único da **Poesia Completa e Prosa**, de Manuel Bandeira, publicada em 1993 pela editora Nova Aguilar, p. 346-347.





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Percebe-se que o paralelismo estrófico, métrico, rímico, temático e as pausas, somados ao paralelismo da dinâmica da prolação, composta pelo andamento, intensidade e compasso dos versos, todos elementos constituintes do ritmo do poema, tendem a ser a base para o paralelismo semântico, uma vez que “o ritmo é uma organização do sentido no discurso”, conforme explica Henri Meschonnic; isto é, todos os recursos sonoros apontados sugerem o ritmo do poema e delineiam seu sentido (MESCHONNIC, 1972, p. 70 apud POLLICINO, 2011, p. 37, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Além desses aspectos constituintes do ritmo sonoro e narrativo, há a musicalidade oriunda das menores partículas do verso, os fonemas, cuja sonoridade reforça ainda mais o sentido do poema. Quanto à expressividade das vogais, o som /o/ é o mais recorrente, sendo entoado cinquenta e nove vezes, seguido do som /i/, quarenta e oito vezes. Segundo Nilce Martins, em “A estilística dos sons” (2008), o /o/ indica redondeza, retorno, ao passo que /i/, pequenez, diminutivo. A ideia de retorno pode estar ligada ao desejo do eu poético, o qual traz de volta em cada estrofe o anseio pelo sorriso de Isabel. Já a ideia do diminutivo, à diminuição de todos os itens citados diante da importância do sorriso da dama.

Os sons /s/ e /z/, as consoantes orais constrictivas fricativas sonoras são recorrentes no refrão ampliando a força sonora no ato da prolação desses versos, uma vez que as cordas vocais são ativadas. Assim, para ampliar o valor do sorriso de Isabel, desejo maior do eu poético, a sonoridade também é amplificada.

As consoantes orais oclusivas surdas aparecem quarenta e oito vezes, ao passo que as sonoras, trinta e sete. Porém, no refrão há apenas as consoantes orais oclusivas sonoras, fazendo dele o verso de maior valor sonoro, assim como é o de maior valor semântico.

### Considerações finais

Os paralelismos: estrófico, métrico, rímico; as nuances do tempo: compasso, andamento e pausas; a dinâmica da prolação: intensidade e altura; e as sugestões de sonoridade oriundas da aliteração e assonância, são os elementos que buscamos

---

<sup>8</sup> No original: *Le rythme est une organisation du sens dans le discours.*



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

identificar e dos quais procuramos entender o funcionamento dentro do conjunto de poemas que formam o *corpus*.

O conhecimento das origens, características e percurso das formas lírico-musicais ao longo das vertentes literárias é a base para a compreensão das intenções musicais das peças. A análise dos poemas, centrada na camada fônica, é o percurso chave para identificarmos elementos de musicalidades para a melhor compreensão do trabalho de Bandeira com a palavra.

Após a finalização e revisão das análises dos poemas (capítulos 1 a 4 da tese), teremos a listagem dos recursos sonoros utilizados por Bandeira. Depois, estudaremos mais profundamente a ligação de Bandeira com a música e com os músicos de sua época, da geração de 1922, para, a partir daí, buscarmos traços da música erudita e popular nos seus poemas (capítulos 5 e 6). Dessa maneira, contribuiremos efetivamente para os estudos situados na interface poesia e música, que é o objetivo desta pesquisa.

### Referências

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa**. Volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

GROS, Gérard; FRAGONARD, M.-M. **Les Formes Poétiques du Moyen Âge à la Renaissance**. Paris: Nathan, 1995.

MARTINS, Nilce Sant'ana. A estilística dos sons. In.: \_\_\_\_\_. **Introdução à Estilística: a Expressividade na Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2008. p. 45-80.

POLLICINO, Simona. La notion de rythme entre poésie et musique. **Synergies Espagne**, n. 4, p. 35-41, 2011.

RANGER, Jean-Claude. Une forme d'union du narratif et du poétique : la ballade In. LABARTHE, Judith. LE BLANC, Claude. La Ballade (XVIIIe-XXe siècles). **Littérature savante, littérature populaire et musique**. Nantes: Éditions Cécile Defaut, 2008. p. 189-210.

TAVARES, Henio. **Teoria Literária**. Belo Horizonte: Vila Rica Editoras, 1991.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## O “ETERNO FEMININO” EM ANNE DE GREEN GABLES

Jéssica Lauber (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Catarina Soares (UEPG)

### Introdução

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

A investigação será realizada pela perspectiva do mito “Eterno feminino” de Beauvoir (1970). Para isso, pautada em uma abordagem qualitativa, serão utilizados como procedimentos metodológicos pesquisas por procedimentos bibliográficos e documentais sobre os assuntos relevantes para a pesquisa. Através de fragmentos do livro que será analisado e recortes da série, discutiremos sobre a representação da mulher no recorte temporal (século XIX e XX) e quais são as rupturas com o patriarcado que ambas as obras apresentam por meio de ações feministas. Para os estudos e observações, além de Beauvoir, também serão utilizados outros autores, Scott (2002), Showalter (1994), entre outros.

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português-Espanhol. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: jehlauber@gmail.com



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

A narrativa infantojuvenil de Anne de Green Gables traz a história de uma garotinha órfã com uma mente brilhante que é adotada de forma equivocada pelos irmãos Matthew e Marilla, já que eles queriam um menino para ajudar nas tarefas da fazenda, mas ela acaba conquistando-os com o seu jeito meigo e sonhador. Os acontecimentos do primeiro livro envolvem situações que ocorreram dos seus 11 anos até aos 16 aproximadamente, diversas situações desagradáveis que a protagonista tentava superar com a ajuda da sua imaginação e seu gosto pela leitura, transformando tudo que conseguia em um conto de fadas. Mais do que uma única obra, a produção de Montgomery é uma coletânea, composta por 8 livros que acompanham a vida da protagonista Anne Shirley, são eles: *Anne de Green Gables*, *Anne de Avonlea*, *Anne da Ilha*, *Anne de Windy Poplars*, *Anne e a Casa dos sonhos*, *Anne Of Ingleside*, *Rainbow Valley*, *Rilla of Ingleside*.

Já a série televisiva é composta por três temporadas que também mostra o desenvolvimento da garotinha até a sua adolescência. Todas as produções têm a sua beleza e momentos tocantes que nos mostram a como era a vida das mulheres naquele contexto e traz diversas reflexões.

Por meio desse estudo, almejamos mostrar o resultado de como esses produtos culturais podem trazer reflexões para seu público, de como a autora tenta romper, mesmo que de maneira singela, com o “eterno feminino” estabelecido pela sociedade em este determinado contexto histórico/social representados nas obras em questão.

### **Objetivos**

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

### **Metodologias**

Esta pesquisa utilizará como procedimentos metodológicos análise de texto literário, análise de textos midiáticos (série televisiva) e pesquisa bibliográfica. Um estudo



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

desenvolvido através de leituras e investigações sobre as diversas áreas de conhecimentos que envolvem as relações de poder entre homem e mulher, o patriarcado, sobre o feminismo presente em obras literárias e as representações das mulheres na literatura e séries e novelas de épocas. Neste método de pesquisa bibliográfica, serão utilizados materiais de leituras como grandes obras consagradas, dissertações, teses, tudo que contribua para o bom andamento do trabalho.

### Discussão e pesquisa

Vale ressaltar que, inicialmente, a pesquisa tinha como objeto de análise apenas o livro *Anne de Green Gables*. Entretanto, ao decorrer do programa de pós-graduação e a participação em diversas matérias, esse projeto teve que ser remodelado. Afinal, novos interesses surgiram neste primeiro ano de participação do programa. Agora o estudo será realizado a partir de duas produções, o livro já mencionado e a série televisiva canadense, trabalhando com a escrita e produção audiovisual.

Objetivamos analisar nas obras já mencionada a ruptura com o “eterno feminino”, como também analisar a representação do papel da mulher do século XIX e XX, ações feministas contidas nos enredos das obras, seja através das ações da protagonista Anne, quanto nas de outras personagens.

Nas relações sociais ocidentais, havia a tradição cultural da construção da figura feminina como aquela que deve ser protegida pelo pai ou marido, sendo frágil, impotente, delicada, vaidosa e submissa à figura masculina (pai, irmão mais velho ou marido). A expressão “eterno feminino” traz referência a esse mito. Esse cristaliza todas as ideias de feminilidade construídos através das relações sociais atreladas às experiências femininas que deixam mulher como Outro (BEAUVOIR, 1970). Trata-se de um conceito nascente pela hierarquia entre os sexos que estabelece a relação de poder homem-mulher.

Essas relações sociais geralmente são representadas dentro das produções culturais literárias e cinematográficas, compactuando ou não, com esses ideais trazidos da sociedade, como citado no parágrafo anterior. Por esse motivo, buscamos analisar a representação da mulher na obra *Anne de Green Gables* e na série *Anne With an E*, como



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

se dá esse processo, a re/construção, se há rupturas com o “eterno feminino” e o feminismo presente nas obras.

Será válido ao trabalho aprofundar como era o papel da mulher na sociedade no contexto em que o livro foi produzido, as relações de poder que circundavam a população naquela época, o que se esperava da escrita para o público juvenil, como tudo isso é representado dentro dessa obra. Assim como também é válida a pesquisa sobre como a série é vista em seu contexto atual, já que há mais de 100 anos de diferença entre elas, quais assuntos a mais foram inseridos no enredo, de que maneira aborda as questões problemáticas entre as diferenças de gênero, as reflexões sociais sobre a mulher, a sua representação, e a construção deste grupo plural que foi reprimido por tanto tempo.

Anne de Green Gables foi escrito pela canadense Lucy Maud Montgomery e publicado originalmente em 1908, sendo considerado como um clássico da Literatura Juvenil. Pouco conhecido no Brasil, a história ganhou uma popularidade quando houve a adaptação para a série Anne With an E, produzida originalmente do canal CBC Television e transmitida mundialmente pela plataforma Netflix em 2017, contendo três temporadas. O sucesso da série fez com que a obra ganhasse mais visibilidade no Brasil.

As obras são uma narrativa de formação, pois contam a história da protagonista Anne Shirley, desde ainda criança com seus 11 anos até a adolescência, em seus 17 anos. Pela narrativa acompanhamos o crescimento e evolução da personagem e seus conflitos internos e externos. Em seus enredos há situações que envolvem as mulheres, conflitos com os aspectos físicos, comportamentais, psíquicos, ocorrências com as mulheres que merecem atenção, principalmente se levarmos em consideração o ano de publicação do livro, 1908. Já a série, além de trazer tudo isso, aborda com maior profundidade a questão de diferença entre gêneros, raça e etnia.

As obras trazem um ambiente doméstico, envolto à religiosidade, pensamentos e ideias distintas à realidade do contexto social da época vivenciada (século XX). A própria protagonista faz indagações sobre a vida, a sociedade da época, os costumes incompreensíveis, a diferença entre homens e mulheres, questões sobre casamentos, racismo, entre outras coisas.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Alguns romances do século XIX e séries de épocas representam as figuras femininas à extrema submissão da mulher ao grupo familiar e às normas da sociedade. Historicamente, antes das mulheres iniciarem suas escritas na literatura, o detentor da escrita era o homem. Através do seu discurso hierarquizado, o autor traz a representação da mulher a partir do ponto de vista masculino, sendo este homem branco, de classe social média/alta e com a perspectiva social do silenciamento da mulher. A verdade depende de quem está controlando o discurso, e, por consequência, o discurso proferido é que constrói e representa a identidade do sujeito (FOCAULT, 2009). Assim, como o homem por muito tempo manteve essa hierarquia de poder, tendo maior controle da “verdade” do discurso, muitas representações femininas se mantiveram estereotipadas por um bom tempo.

Por meio da escrita feminina, tanto para a literatura quanto para a criação televisiva, houve a quebra de alguns estereótipos mantidos por um tempo. Inicia-se o processo em que há a voz da mulher, representando a sua identidade, a sua vivência, a sua experiência social, é o próprio sujeito descrevendo pela sua perspectiva, é a sua voz, é autoria feminina, não é o homem escrevendo sobre a mulher, mas ela mesma. Assim surgem também as críticas femininas, que levam em consideração as especificidades da escrita feminina, os sentimentos, sua marca, sua luta artística, a problemática da identidade (BONNICI, 2007). Vale ressaltar que o livro é de autoria feminina, Lucy Maud Montgomery, e a série é produzida pela perspectiva de mulheres tendo como diretora de criação Niki Caro e roteirista Moira Walley-Beckett.

Ao decorrer da história, a representação da mulher foi através da interpretação masculina, então é necessário aos homens e mulheres ajudarem a desnaturalizar essas representações (TEDESCHI, 2008). Por esse motivo a pesquisa almeja alcançar a comprovação desta desnaturalização da representação estereotipada do “eterno feminino” dentro das obras que serão analisadas.

### **Considerações finais**

Ainda é fundamental o desenvolvimento de estudos e pesquisas de como as produções literárias e cinematográficas podem contribuir para as experiências do seu público, como de certa maneira pode ser proveitoso ao mostrar realidades de tempo já



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

passado, trazendo ideais e situações que contribuíram para a população de 100 anos atrás pudesse se ver livres de amarras sociais. Além disso, também pode trazer muitas reflexões para o público atual. Uma narrativa escrita por uma mulher, série criada e dirigida por mulheres, protagonizadas por uma mulher, trazendo reflexões para várias mulheres.

Por fim, a realização dessa pesquisa contribuirá para melhor entendimento das obras, pois leva em consideração o seu contexto histórico/social e como ele pode influenciar na escrita, promove reflexões sobre qual é o papel da mulher e se de fato ela precisa ter comportamentos pré-estabelecidos, sobre a importância do estudo sobre as representações e rupturas com dogmas patriarcais que cercam a sociedade há muito tempo. Questionar também se algumas situações representadas na obra ainda são vistas na sociedade atual, através de quais discursos e como poderiam ser rompidas

### Referências

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

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

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

SCOTT, Joan. Relendo a história do feminismo. In: **Cidadã Paradoxal**. Florianópolis: Mulheres, 2002, p. 23-48.

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

TEDESCHI, Losandro Antonio. **História das Mulheres e as Representações do Feminino**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2008.





# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA CRIANÇAS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

Jorge Paulo dos Santos (UEPG)<sup>1</sup>  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Gracioso Carlos (UEPG)

### **Introdução**

Este projeto de pesquisa é motivado pelo desejo de estudo e aprofundamento na temática do ensino de língua estrangeira para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I, devido a necessidade de potencializar as produções acadêmicas tendo este público como objeto de pesquisa e refletir sobre o lugar que ocupa este enfoque na formação de professores de língua estrangeira nas universidades estaduais do Paraná, tendo como recorte os cursos de Letras que ofertam a Língua Espanhola. Esta pesquisa, de modo introdutório, procura fazer uma análise da trajetória histórica do ensino de língua espanhola no Brasil, tendo como interesse principal o ensino para estudantes do ensino fundamental I (séries iniciais) e refletir sobre possibilidades metodológicas a partir do entendimento da abordagem comunicativa e do pós-método. A soma da compreensão da trajetória do ensino de língua para criança no Brasil, a análise da formação de professores de língua com enfoque nesta etapa de aprendizagem e o discernimento a respeito da abordagem e metodologia mais adequada para o ensino de língua aos menores leva à consideração de que é preciso atentar-se para a produção de materiais didáticos que atenda as condições concretas do contexto em que e para os quais estes são construídos, evocando uma análise na perspectiva teórica enunciativo discursiva de Bakhtin.

---

<sup>1</sup> Mestrando PPGEL – UEPG. E-mail: 3100121012012@uepg.br



### Contextualização

Em uma perspectiva Bakhtiniana, para o trabalho com linguagem em qualquer contexto, é pertinente considerar as temáticas de interesse e o conjunto de elementos que compõe o perfil coletivo local de validação de discursos e identidades. Esse olhar corrobora com a parte prática da pesquisa que busca descrever o processo de implantação do ensino de Espanhol como língua estrangeira para as séries iniciais da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa dando ênfase na formação de professores e estagiários participantes do programa e a produção coletiva de material didático próprio para o ensino de língua e sua publicação, em uma parceria entre a Prefeitura e a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Todo este esforço e movimento mostra-se pertinente ao observar-se a problemática trazida pela padronização e universalização de materiais didáticos ofertados pelo mercado editorial que comercializa textos e direciona modelos de encaminhamentos prontos para o trabalho com os estudantes, nivelando e desconsiderando elementos como identidade, subjetividade e repertórios linguísticos e sociais nos contextos específicos de onde emergem os mais variados enunciados e discursos. O esforço por pensar em produções próprias e genuínas se sustenta na perspectiva bakhtiniana e sua teoria enunciativo-discursiva que dá base teórica e orienta o trabalho de elaboração de recursos midiáticos diversos, em especial os impressos e as atividades para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia empregada será a de revisão de literatura a respeito do ensino de língua estrangeira para crianças, análise documental, coleta de dados, relatórios e análise comparativa e de caráter qualitativo. Pretende-se como resultado desta pesquisa um campo de possibilidades que permitam fortalecer a reflexão e o movimento a favor da universalização do acesso a uma língua adicional desde a infância, por meio de encaminhamentos e produções que deem ouvidos às vozes que emergem no intercâmbio dialógico do processo de ensino-aprendizagem, fomentando o exercício da cidadania, da ampliação de mundo e vivências, considerando a pluralidade, a identidade e o ensino como combinações interdependentes, próprias, específicas e genuínas em cada contexto, em especial o contexto do ensino público com programas e projetos voltados para a inclusão destes estudantes no grupo que tem acesso à línguas adicionais como ocorre no Programa



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

"Curitibinhas Políglotas" da Prefeitura Municipal de Curitiba onde sou professor de Espanhol/Língua Estrangeira.

### **Sobre o pesquisador e a pesquisa**

Sou professor na Rede Pública de Ensino na esfera Estadual e Municipal na cidade de Curitiba. Pedagogo de formação e carreira e recentemente concluí minha segunda licenciatura, sendo ela Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela UEPG. O meu contato com a língua espanhola resultou de dois intercâmbios universitários que fiz nas cidades colombianas de Medellín (2004) e Bogotá (2007) na Colômbia, vivendo o processo de aquisição da segunda língua por imersão total e tendo a rica experiência de lecionar no Colégio Padre Manyanet, um colégio confessional católico onde ensinava as disciplinas de "Religión" y "Lúdicas" aos estudantes de "Primárias" (anos iniciais do Ensino Fundamental I) e estudar Teologia na Universidad San Buenaventura. Ao retornar ao Brasil passei por vários momentos de aperfeiçoamento a aprendizagem formal do idioma, já com o intuito de aplica-lo na docência. Sempre estudei e trabalhei em escola pública, por isso sei o valor e o diferencial que existe no conhecimento de uma segunda língua como direito e acesso aos bens intelectuais e culturais de uma nação.

Por isso, estabeleci como missão pessoal a inserção do ensino de língua espanhola em diferentes espaços e formatos nos locais de trabalho. Em alguns momentos isso se estabeleceu por meio de cursos livres, outras vezes como oficinas, momentos de contação de história, atividades vinculadas ao uso da informática, práticas educativas em escola de tempo ampliado, projetos com extensão de carga horária e outras formas de fazer chegar aos estudantes dos anos iniciais o privilégio do acesso a uma língua estrangeira – quisera que fosse um direito democrático naturalizado e não um privilégio. Considero que viabilizar o acesso às famílias que não podem pagar por esse ensino em instituições particulares se converte em um serviço essencial para a diminuição da desigualdade de oportunidades. É justamente por acreditar nisso que fiz desta proposta minha bandeira de luta e missão.

Em 2022, com a possibilidade de implantação das aulas de espanhol na rede municipal de ensino de Ponta Grossa para o segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (4º e 5º Anos das escolas de tempo integral) abriu-se um campo de prática



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

para o direcionamento deste trabalho acadêmico. Para mim como pesquisador foi uma grata surpresa poder direcionar parte dos esforços deste labor investigativo neste projeto, pois o mesmo está intimamente alinhado à minha missão primeira como profissional da educação.

A proposta que está se desenvolvendo é a de colaborar junto com os profissionais do departamento de Estudos da Linguagem da UEPG e a coordenação de área da Secretaria de Educação de Ponta Grossa na formação de professores do quadro próprio do magistério da prefeitura e estagiários contratados que atuarão nas escolas contempladas com a oferta do ensino de Espanhol/Língua Estrangeira como enriquecimento curricular nas unidades de Tempo integral. Neste trabalho conjunto, e a partir das experiências e expectativas de professores e estudantes, será construído materiais didáticos que serão publicados pela prefeitura de Ponta Grossa para o uso na rede municipal de ensino selando a parceria com a UEPG tanto no assessoramento técnico quanto na formação continuada e aperfeiçoamento dos profissionais e da comunidade envolvida.

### **A problematização**

O processo de apropriação da linguagem só é concebido a partir de interações sociais sofrendo mediação das práticas discursivas tecidas pelos personagens envolvidos. Essa combinação é oriunda de contextos específicos, conhecidos como esferas sociais. Para tanto, a ocorrência das vivências no campo linguístico percebidas pelo viés enunciativo discursivo bakhtiniano apontam o papel social dos protagonistas da interlocução e o material simbólico produzido por meio dessa interação comunicativa. A oferta de materiais didáticos e paradidáticos do mercado, proveniente da indústria das editoras, sob uma análise bakhtiniana<sup>2</sup>, possui limitações ou dificuldades em atender as necessidades específicas dos mais diversos contextos de ensino aos quais os estudantes desta faixa etária estão inseridos. As produções de material em larga escala e de modo

---

<sup>2</sup> A importância da análise bakhtiniana com a teoria enunciativo-discursiva para este projeto de pesquisa se dá pelo fato da valorização do uso língua como mediação entre o sujeito, considerando sua bagagem histórica, e suas relações sociais (BAKHTIN, 2010).



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

genérico, desconsideram os fatores dialógicos marcados por elementos situados no tempo e no espaço, reflexo do emaranhado socioeconômico e cultural de cada contexto.

Ao aproximar a perspectiva sócio-histórica ao contexto de aprendizagem de línguas adicionais por crianças, é possível entender que o processo de apropriação da linguagem (seja da língua materna ou estrangeira – embora tenham particularidades muito específicas) só é compreendido a partir de interações sociais intermediadas por práticas de gêneros discursivos, onde se produzem os enunciados carregados de significados provenientes do “lugar” social de quem os profere.

A partir da perspectiva bakhtiniana faz-se necessário pensar como estabelecer caminhos para materializar a elaboração teórico-metodológica da produção de materiais didático-pedagógicos aos estudantes de língua estrangeira do Ensino Fundamental I considerando seus contextos de aprendizagem e vivências.

### Revisão de literatura

É sabido que existem muitas teorias a respeito da aquisição/aprendizagem da segunda língua, independente da faixa etária considerada. Seus indicadores e proposições variam bastante de acordo com o contexto em que foram concedidas, o que pode incorrer em falhas ou insucesso quando se tenta universalizar sua aplicação. A aquisição/aprendizagem pode ser considerada como um sistema bastante complexo e cheio de nuances.

É amplamente discutido pela comunidade de professores que trabalham com LE que os materiais didáticos ofertados pelas editoras são produzidos de modo universal e normalmente não atendem as especificidades de seus usuários. Logo, faz-se necessário desenvolver nos professores de língua estrangeira a competência de produzir materiais relacionados com as vivências específicas de seus estudantes, levando em consideração as relações identitárias, os contextos sociais, o que faz sentido e se mostra significativo. Essa linha pedagógica de trabalho com LE conforme afirma Bissaco (2015, p. 215) é:

[...] como uma alternativa para o método, pois toda pedagogia é local, ou seja, há que se observar o indivíduo local, os contextos institucionais, sociais e culturais. Existe nesses contextos uma particularidade única. Também há que se levar em conta que cada docente desenvolve uma teoria pessoal sobre a prática realizada



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

em sua vida profissional. Assim, entendo essa concretização da pedagogia crítica como a pedagogia da possibilidade.

O ensino não pode estar objetivado em si mesmo e nem mediado por materiais alheios aos contextos reais de aprendizagem. O exercício do ensino de uma língua adicional precisa ter relação proximal com a realidade e com sua aplicabilidade. É preciso considerar as vozes dos protagonistas deste processo dialógico de aprendizagem. Para Bakhtin (apud FREITAS, 2006, p.133-144) “a palavra está sempre carregada de conteúdos ou de um sentido ideológico ou vivencial [...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o interlocutor”. Transpondo essa afirmação ao exercício do ensino-aprendizagem temos a condição ideal para defender as vozes dos sujeitos envolvidos no processo materializando-as em produções didáticas que conversem assertivamente e de modo propício com cada contexto.

Partimos do pressuposto de que a metodologia e a concepção de ensino que o professor emprega faz a diferença no processo de formação dos estudantes, a busca por aprendizagem natural, crítica, prática, com foco na comunicação e na perspectiva significativa é um dos caminhos sugeridos. O professor de língua estrangeira tem nas mãos a possibilidade de ampliar o universo cultural e intelectual dos estudantes e trabalhar vários conteúdos e temáticas atitudinais, procedimentais e conceituais. Como reflete Llobera (2016, p. 9):

Es un proceso en el que mediante los sonidos y las palabras construimos conocimiento de manera adecuada para todos los participantes. Construimos conocimiento socialmente distribuido que nos permite alcanzar un mundo que es más amplio que el que estamos acostumbrados a ver o podemos tocar en cualquier momento. Esta participación nos permite expandir las experiencias a una cultura distinta a través de una lengua diferente, en la que actos y eventos de habla nos ayudan a hacer frente a nuevas situaciones donde se desarrollan nuevas creencias y se forjan diferentes categorías mentales, y puede ayudar a los alumnos a considerar de manera crítica su forma de estar en el mundo.

Na perspectiva de ajudar o estudante a compreender de maneira crítica sua forma de estar no mundo e interagir com seu entorno, este trabalho de pesquisa acadêmica pretende desenvolver-se, oferecendo uma reflexão a respeito dos encaminhamentos possíveis para a consideração e validação das linguagens, identidades e subjetividades



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

existentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Considerando o ensino em contexto de pluralidade, reflexo da sociedade em que diferentes grupos estão inseridos.

### Objetivos da pesquisa

- Analisar a trajetória do ensino de E/LE no Brasil dando enfoque no ensino de língua para crianças.
- Pesquisar nas plataformas de publicações científicas a respeito das produções acadêmicas relacionadas ao ensino de língua para crianças no intuito de identificar o encaminhamento prático e os enfoques dados a estes trabalhos.
- Identificar a existência do enfoque no Ensino de LE para criança na formação de professores nos cursos de Letras que ofertam espanhol como língua estrangeira nas universidades estaduais do Paraná.
- Descrever o processo de implantação do ensino de Espanhol como língua estrangeira para as séries iniciais da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa dando ênfase na formação de professores e estagiários participantes do programa e a produção coletiva de material didático próprio para o ensino de língua e sua publicação, em uma parceria entre a Prefeitura e a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

### Considerações finais

Este trabalho de investigação acadêmica entende e valida o ensino de uma língua adicional considerando o contexto do estudante, suas práticas sociais, visão de mundo, repertório de vivências, expectativas, interação com sua comunidade e outros elementos constituintes das singularidades que significam a realidade daquele que aprende em relação àquele que ensina.

De modo específico, ao enfocarmos a faixa etária dos primeiros anos de escolarização da educação básica, fica evidente a necessidade de tratarmos questões como processos de aquisição língua e linguagem, aprendizagem da língua materna e língua estrangeira, bem como abordagens metodológicas que favorecem esta construção partindo



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

do pressuposto de que a compreensão dialógica do discurso também condiciona o ensino direcionando sua ênfase para a função da língua e não exclusivamente para a aprendizagem do sistema linguístico. Desta forma, as elaborações de materiais para o ensino de língua espanhola devem ser imbuídas pelas produções de enunciados que trazem as “vozes” de quem as produz, dos atores e atrizes do processo educacional, revelando uma ação sobre a realidade concreta no exercício da competência comunicativa, tendo a língua como prática social em ação, motivos pelos quais, é objeto de investigação nesta proposição à pesquisa.

### Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2005.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BISSACO, Cristiane. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11792/8779>>. Acesso em: 10 fev. 21.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vygotsky e Bakhtin. In: **Psicologia e Educação**: Um intertexto. São Paulo: Ática, 2006.

LLOBERA, Miguel, et al. **Enseñar español a niños y adolescentes**: enfoques y tendencias. Cuadernos de didáctica. Barcelona: Difusión, 2016. Disponível em: <[https://www.difusion.us/wp-content/uploads/2019/05/ensenar-espanol-ninos-adolescentes\\_muestra.pdf](https://www.difusion.us/wp-content/uploads/2019/05/ensenar-espanol-ninos-adolescentes_muestra.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 21.





# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## LEITURA LITERÁRIA – REABRINDO HORIZONTES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karine de Lara Cabral Nunes (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof. Dra. Ligia Paula Couto (UEPG)<sup>2</sup>

### Introdução

O presente trabalho consiste na investigação da lacuna que há na abordagem do ensino de leitura literária, especificamente, no 6º ano do Ensino Fundamental (EF). Assim sendo, meu objetivo principal foi responder a seguinte questão: “Em que momento e como está sendo trabalhada a leitura literária no 6º ano do EF?”. Para responder tal questão, selecionei para compor minha dissertação os seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar um levantamento e análise de teóricos e estudiosos que abordam o ensino de leitura literária no EF II;
- b) Buscar nos documentos atuais, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup> e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)<sup>4</sup> como é abordado o ensino de leitura literária no EF II;

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail de contato: karinedlr76@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora. PPGEL-UEPG. ligiacouto@uepg.br.

<sup>3</sup> A BNCC, de acordo com o Ministério da Educação, é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, EF e Ensino Médio (EM) para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

<sup>4</sup> O CREP, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, é o Currículo que complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna conteúdos), em cada ano do EF, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

- c) Propor a análise de uma sequência didática (SD), verificando como foi e se foi abordado o ensino de leitura literária para o 6º ano do EF II.

Creio que é importante mencionar que a opção pelo 6º ano se dá devido ao fato de, nos últimos cinco anos, lecionar nesta série.

A ideia, logicamente, era vivenciar este ensino da leitura literária presencialmente com meus alunos e alunas. No entanto, devido à pandemia COVID-19, o ensino passou a ser remoto a partir do mês de abril de 2020. No início, não tínhamos contato com os alunos, eles assistiam às aulas gravadas do Aula Paraná<sup>5</sup>, pela TV ou pelo aplicativo e realizavam as atividades obrigatórias através de formulários, elaborados pela própria Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), na plataforma *Classroom*. As atividades eram apenas verificadas por nós, professores, nossa interação com os alunos se dava através de um recado diário no mural do *Classroom*, incentivando a participação deles.

Passados alguns meses, fomos convocados a realizar pelo menos uma aula remota, através do Google Meet, aula que era utilizada para tirar possíveis dúvidas dos alunos referentes aos conteúdos assistidos no Aula Paraná. Porém, de uma aula semanal, passamos a realizar as aulas via Meet seguindo nosso horário de aula. Como as atividades obrigatórias eram de acordo com as aulas gravadas pela SEED-PR, acabávamos seguindo o conteúdo trabalhado pelo Aula Paraná, conteúdos que refletiam objetivos que não contemplavam a leitura literária.

Os conteúdos contemplados na Aula Paraná não divergem de outros contextos de ensino, pois segundo Fritzen (2017, p.115) “os objetivos da aprendizagem da Língua no EF II não justificam plenamente a leitura literária, passam mais pelo dominar e exercer as dimensões utilitárias da língua na comunicação, levando em consideração suas categorias metalinguísticas”.

E, é neste contexto, de ausência da leitura literária que desenvolvo minha dissertação, dividindo-a em capítulos que têm como função responder aos objetivos específicos desta pesquisa. Cada capítulo é iniciado com epígrafes de obras literárias para evidenciar o impacto da literatura em cada discussão proposta.

---

<sup>5</sup> O Aula Paraná é a solução de aulas não presenciais desenvolvida pelo Governo do Estado para dar continuidade ao calendário escolar durante a pandemia. Disponível em: <<http://www.aulaparana.pr.gov.br>>.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Deste modo, o Capítulo dois, intitulado “E o ensino da leitura literária como vai?” corresponde ao objetivo a): Realizar um levantamento e análise de teóricos e estudiosos que abordam o ensino de leitura literária no EF II. Nele, apresento a minha escolha de iniciar a reflexão sobre o ensino da leitura literária, retomando como se constituíram as relações entre educação e literatura no ambiente escolar através dos seis paradigmas apontados por Rildo Cosson (2020): moral – gramatical, histórico – nacional, analítico – textual, sócio – identitário, formação do leitor e letramento literário. Para cada paradigma, cito um exemplo para melhor ilustrá-lo e exponho considerações de outros estudiosos.

O capítulo três, “BNCC X CREP X leitura literária”, diz respeito ao objetivo b): Buscar nos documentos atuais, entre eles a BNCC e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) como é abordado o ensino de leitura literária no EF II. A escolha da BNCC e do CREP foi devido a serem documentos norteadores da educação no estado do Paraná.

Tendo conhecimento dos paradigmas, no capítulo quatro, denominado “Além dos paradigmas”, proponho uma reflexão, que vai além da teoria estudada. Assim, neste capítulo, é apresentada a realidade que encontramos em turmas de 6º ano, bem como desafios e ações que são necessários para a formação do aluno leitor literário. E, é a partir desta reflexão que, no capítulo cinco, “Da reflexão para a prática, da prática para a reflexão: um ciclo contínuo”, atendo ao objetivo c): Propor a análise de uma SD, verificando como foi/ e se foi abordado o ensino de leitura literária para o 6º ano do EF II. Nele, apresento uma unidade didática com o romance de aventura “A ilha Perdida” de Maria José Dupré.

As atividades propostas na unidade retomam alguns paradigmas e têm como objetivo contribuir para a formação do leitor literário. Longe de serem modelos, são sugestões embasadas na minha prática a partir da reflexão teórica proposta ao longo deste trabalho.

A SD foi montada a partir das aulas (45 a 50) sugeridas no Aula Paraná. As aulas na plataforma traziam fragmentos dos capítulos 1 e 2 do romance de aventura “A ilha perdida”, de Maria José Dupré.

Contrária à prática de se trabalhar com fragmentos da obra, encontrei o livro em PDF e pensei que, devido às aulas a distância, seria uma alternativa trabalhar com o livro digital



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

na íntegra. Para isso, elaborei atividades que resultaram na SD que tinha como objetivo trabalhar com a leitura literária.

Como estávamos no ensino remoto, utilizei os recursos da sala de aula virtual do *Classroom*. Nela, abri um tópico denominado: Biblioteca Virtual e anexei o livro em PDF. Após as atividades iniciais, combinei com os alunos como seria realizada a leitura e expliquei que, durante o processo de leitura, eles iriam registrar a impressão que estavam tendo sobre a obra, num diário de leitura.

Semanalmente, tínhamos um momento para falarmos sobre a leitura, sobre os registros no diário e, sempre deixava alguns minutos no final da aula para a leitura individual.

A SD foi desenvolvida nas minhas três turmas de 6<sup>o</sup> ano, através do ensino remoto durante os meses de maio e junho de 2021.

Após passar pela análise na banca de qualificação e rever meu referencial teórico, houve vários questionamentos sobre a SD. Questionamentos que apontaram pouca diferença nas atividades propostas pelo Aula Paraná com as atividades propostas na SD elaborada por mim. Conseqüentemente, iniciei um processo de reestruturação da sequência. Como a qualificação ocorreu em meados de novembro, não foi possível colocar em prática as alterações. Portanto, apresento a análise sobre a aplicação que fiz da SD, reestruturando-a por meio de comentários, pontuando acréscimos e/ou mudanças necessárias que resultaram de um processo reflexivo-crítico para torná-la mais eficiente no trabalho com a leitura literária no 6<sup>o</sup> ano do EF II.

### **Considerações finais**

Como objetivo principal deste trabalho era responder: “Em que momento e como está sendo trabalhada a leitura literária no 6<sup>o</sup> ano do EF?”. Através do levantamento e análise de teóricos e estudiosos que abordam o ensino de literatura, constatei que a abordagem maior se dá ao ensino de literatura para o EM. No entanto, existe o reconhecimento do vazio existente nos anos finais do EF, sendo considerado o período em que os alunos deixam de se interessar pela leitura.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Através dos paradigmas apontados por Rildo Cosson (2020), foi possível concluir que a literatura estava e está sendo trabalhada na escola, segundo o espaço (ou o não espaço) dado a ela; sempre determinado pela sociedade da época, que visava (e ainda visa) seus objetivos.

Após a análise dos documentos oficiais, BNCC e CREP, reafirmo que o ensino da literatura está condicionado aos objetivos da sociedade. Infelizmente, estamos vivenciando um retrocesso na área educacional e, se antes a literatura era deixada de lado, hoje nos deparamos com um cenário ainda mais caótico.

Desta forma, segundo os documentos atuais, não há espaço para o ensino da literatura. Há ênfase no ensino de gêneros midiáticos e jornalísticos. Os gêneros literários, quando aparecem, são fragmentados, sendo descontextualizados e usados como pretexto para o ensino da língua.

Somado aos documentos oficiais, temos os desafios e obstáculos da prática escolar:

- a falta de um período de adaptação para os alunos diante da nova etapa escolar;
- a presença de alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita;
- a inexistência de formação específica aos professores deste ciclo (6º e 7º anos do EF); tanto na graduação, quanto durante a carreira;
- o afastamento dos responsáveis legais no que diz respeito à orientação e assistência aos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, afirmo que sem formação continuada, continuaremos seguindo modismos e livros didáticos sem clareza de nossos objetivos, trabalhando a favor daqueles que temem a formação através de uma educação crítica.

Trabalhar com a leitura literária na escola é defender uma educação voltada para a formação crítica. Neste sentido, nosso objetivo é a formação de leitores literários. E, para formá-los, temos que trabalhar com o texto literário, sem fragmentos e sem pretextos morais e/ou gramaticais.

Para isso, primeiramente é necessário que sejamos leitores literários, que nos aprofundemos na obra escolhida, estando atentos às críticas sobre ela, pois nossa função enquanto professores é planejar o contato dos alunos com obras literárias diversas, fazendo



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

do ensino de literatura uma prática significativa, compreendendo que a avaliação do aluno será processual e contínua.

Partindo da realidade escolar que o nosso aluno de 6º ano traz, nosso objetivo será ampliar o contato com os diversos gêneros literários.

Penso que a contação de histórias seja o primeiro passo para esta conquista, pois acredito que é necessário resgatar as práticas vivenciadas pelos alunos nos anos iniciais para darmos continuidade à descoberta que a literatura permite a cada leitor.

Na SD, os alunos manusearam o texto literário e compartilharam experiências deste manuseio, assim sendo, além do encontro pessoal do aluno com a obra, foi possível trabalhar a leitura responsiva e a leitura como prática interpretativa.

Desta forma, este trabalho permitiu a reflexão sobre a minha prática e através do conhecimento adquirido possibilitou mudanças nas ações pedagógicas. Como professora, reafirmo a necessidade da formação continuada. Como professora de literatura, me fez ver o processo de ensino e aprendizagem sob uma nova perspectiva, a da leitura literária. E embora não haja nos documentos oficiais ou nos currículos um encaminhamento para se trabalhar com a leitura literária, principalmente no EF II, reconheço a necessidade e urgência de que ela seja desenvolvida em nossas aulas. Há estratégias e práticas que já eram desenvolvidas no EF I que devem ser retomadas e aprofundadas por meio de círculos de leitura propostos por Rildo Cosson:

[...] um círculo de leitura é uma atividade pedagógica privilegiada para incentivar, desenvolver e consolidar diversas práticas de leitura e socialização que são fundamentais tanto na formação do leitor quanto na educação integral do aluno, cumprindo, assim, a necessidade de ensino sistemático e sistematizado da leitura reclamada por João Luis Ceccantini (2009), quando chama a atenção para o compromisso da escola com a formação não só dos leitores iniciantes, mas também para práticas que garantam a leitura como um comportamento perene. (COSSON, 2021, p. 25).

Mas, infelizmente só isso não basta. Sem uma mudança nas políticas educacionais, o papel da literatura nos currículos seguirá limitado. No campo da formação inicial e continuada, os cursos de Letras precisam aprofundar o papel do professor de Língua Portuguesa na relação com o ensino da Literatura. No caso específico do Paraná, a rede



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Estadual de Ensino precisa passar por uma reestruturação pedagógica para se repensar o ensino da literatura no currículo do EF II.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades.%20>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta "o que significa ensinar literatura?": reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica: A literatura e as instituições. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar Literatura?** Florianópolis, Criciúma: EdUFSC; Ediunesc, 2017, p. 109-122.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## O PÓS-COLONIAL E A MORTE INFANTIL EM CONTOS SELECIONADOS DE MIA COUTO

Karolina Ferreira Bicalho (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice Morais (UEPG)

### Introdução

Motivada pelo apreço da literatura infanto-juvenil moçambicana que ainda é pouco explorada nos âmbitos acadêmicos, a proposta deste trabalho se alicerça em cima dos estudos pós-coloniais e da temática da morte infantil. Para a concepção teórica, foram utilizados cabedais que classificassem a morte na infância dentro da literatura como complexa e simbólica, porém pertinente para a construção da crítica social, tanto para crianças quanto para adultos leitores.

A morte é algo desconhecido que nos inquieta, fazendo com que questionemos a vida em sua origem e seu fim. Como tema, já inspirou poetas e artistas em suas criações, as quais tocam nossa alma e nos aproxima, de forma delicada, dessa certeza tão temida em nossa existência. (VENDRUSCOLO, 2005, p.26).

Essa delicadeza sobre a temática da morte a que Vendruscolo menciona, que está presente em todos os formatos de arte, seja na pintura, na música, no cinema, na literatura, etc. que discutem sobre o tema, possibilita a construção e desenvolvimento do pensamento crítico de um indivíduo sobre a natureza humana, dentro da esfera social em que vive.

Em relação ao objeto da análise, optou-se por uma coletânea de contos de 2013 intitulado *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*, obra que reúne 17 contos infanto-

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: karoll.bicalho@gmail.com.





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

juvenis moçambicanos do autor moçambicano Mia Couto. Dentro da coletânea, selecionou-se 3 contos com o intuito de analisá-los, comparativamente, o tema da morte infantil, à luz do contexto pós-colonial.

Os três contos selecionados para o estudo são “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A menina do futuro torcido” e “O rio das quatro luzes”, cujas premissas levantam questões filosóficas e morais em todos os contos como exploração infantil, supremacia branca, crianças vistas como portadores de grandes responsabilidades (pequenos adultos) e a morte infantil como consequência da pós-colonização.

A morte da infância ou a morte na infância? Tratam-se de questões pertinentes nos dias atuais, uma vez que a figuração da morte de crianças ainda é pouco encontrada nos diferentes formatos de arte, mas, quando a encontramos, como em Mia Couto, trata do tema como uma morte simbólica dentro de um país tão desvalorizado e dependente dos seus colonizadores.

Para realizar esta análise comparativa entre os contos, primeiro explicou-se o surgimento de Moçambique à vista dos europeus, de acordo com o pesquisador Carlos Leite Ribeiro (2009), que ocorreu através da exploração marítima portuguesa, quando Vasco da Gama atracou em terras desconhecidas da África Oriental, indo em direção à Índia.

A partir deste tópico contextualizado, utilizou-se explicações de Bhabha (1998), Bonicci (2009) e Said (2011) sobre a teoria dos estudos pós-coloniais para explicar como se deu a colonização de Moçambique pelos portugueses e como essa dependência da população moçambicana pelos colonizadores perdura até os dias atuais, mesmo o país já sendo declarado independente.

Em seguida, relacionamos a temática da morte da infância e na infância como consequência do período pós-colonial, utilizando os teóricos da psicologia infantil como Torres (1979) e Vendruscolo (2005), para explicar as mortes de crianças moçambicanas dentro e fora das diegeses apresentadas, em decorrência da exploração infantil herdada do colonialismo. Além disso, acrescentamos concepções sobre a infância, segundo Aroha (2021) para dialogar com os tópicos anteriores.



A partir de toda a teoria mencionada acima, apresentamos o autor dos contos selecionados, Mia Couto, para a literatura comparada e como ele se inspira no período pós-colonial e em Moçambique para escrever as suas obras. Após esse conhecimento, apresentou-se os contos já citados de maneira separada e comparativamente, de modo a sustentar a teoria aqui proposta e comprovar o objetivo deste trabalho: defender a ideia de que a morte da infância e na infância em Moçambique são consequências do período pós-colonial, representados na literatura infanto-juvenil moçambicana que apresenta crianças protagonistas dentro de categorias de minoria e subalternas, passíveis de exploração e condenadas ao trabalho infantil.

### **A morte na infância, por Couto**

Entendemos que embora a literatura infanto-juvenil esteja bastante inserida na sociedade nos dias atuais, ainda falta o posicionamento das crianças nessas histórias pois, muitas vezes, se trata apenas de narrativas com o intuito de apresentar moral e etiqueta às crianças leitoras, como nos contos de fadas, por exemplo. Contudo, encontramos nos contos de Mia Couto narrativas que abordam as questões sociais de uma terra colonizada por exploradores, sob os olhos das crianças e como isso as afetava nos contextos familiar e social.

Para tratarmos sobre o falecimento do corpo da criança, sendo a sua morte no sentido de não existir mais fisicamente nesse mundo relacionaremos os contos “O dia em que explodiu Mabata-bata” e “A menina do futuro torcido”, pois em ambos os contos as crianças protagonistas, porém emudecidas, perdem a vida como consequência do pós-colonialismo.

Em “O dia em que explodiu Mabata-bata” lemos a história de um menino órfão, Azarias, que convivia com o tio Raul e a sua avó Carolina. O tio Raul possuía uma criação de gado e “Azarias trabalhava para ele desde que ficara órfão” (COUTO, 2013, p. 11).

Durante o tópico, discutimos sobre a presença de um narrador onisciente e como em todo o conto, Azarias tem poucas oportunidades de fala sendo mais recorrente no final da narrativa, quando precisa negociar com o seu tio o seu retorno ao trabalho. De acordo com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Spivak (1995), “o sujeito subalterno não tem nenhum espaço a partir do qual ele possa falar” (SPIVAK, 1995, p.28).

O conto inicia com a morte do melhor boi que o tio possuía e Azarias sabia que seria castigado, mesmo sem ter culpa pela tal morte, pois o boi morreu ao pisar em uma mina abandonada pela Guerra Civil no país, explicação que só aparece ao final do conto.

Levando em conta o castigo torturante que iria sofrer com a morte do melhor boi, Azarias resolve que fugir é o melhor a ser feito, apenas para não ser punido injustamente, como todas as vezes. Através da onisciência do narrador, vemos que o menino toma essa decisão refletindo sobre a sua criação em comparação às outras crianças e realizando críticas quanto à sua própria existência.

Havia uma só solução: era fugir, tentar os caminhos onde não sabia mais nada. Fugir é morrer de um lugar e ele, com os seus calções rotos, um saco velho a tiracolo, que saudade deixava? Maus tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não, não era filho. O serviço arrancava-o cedo da cama e devolvia-o ao sono quando dentro dele já não havia resto de infância. Brincar era só com os animais: nadar o rio na boleia do rabo do Mabata-bata, apostar nas brigas dos mais fortes. (COUTO, 2013, p.12-13).

Mas, após se esconder na mata o tio o encontra, já sabendo como havia acontecido a morte do boi, e tenta negociar com o sobrinho o retorno ao trabalho, e a criança revela que deseja estudar e que pode continuar o seu serviço no contraturno. O tio, com o objetivo de não perder “o empregado”, mente para o menino que o deixará estudar e, na alegria, o menino sai do esconderijo e corre de alegria, mas, através de uma descrição fantástica, o menino falece, ao pisar em uma mina esquecida, assim como o boi.

Já no conto “A menina do futuro torcido”, temos um enredo que centra-se em um pai de família e mecânico, Joseldo Bastante, que tem o grande desejo de “subir na vida” através das habilidades que ele mesmo iria criar para a filha mais velha, a Filomeninha, com as práticas do contorcionismo, “trabalho” e exposição que rendia altos lucros para quem praticava.

Igual a Azarias, Filomeninha não tinha o seu poder de fala, percebe-se isso quando a sua saúde começa a ficar bastante preocupante devido às práticas irregulares e sem preparo do contorcionismo, mas para o pai tudo era suportável se realmente quisesse a riqueza, afinal “os indivíduos que pensam ou falam fora dos parâmetros do discurso



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

dominante são definidos como loucos ou reduzidos ao emudecimento. (BONICCI, 2009, p. 224). Dessa maneira, percebemos como o pai desconsidera qualquer fala que a menina produz, instigando-a a fazer mais e falar menos.

Filomeninha amarrotava a olhos vistos. Parecia um gancho já sem uso, um trapo deixado.

- Pai, estou a sentir muitas dores cá dentro. Deixa-me dormir na esteira.

- Nada, filhinha. Quando você for rica, hás-de dormir até de colchão. (COUTO, p. 108, 2013).

Para conquistar essa riqueza de que Joseldo fala, ele precisava que a filha fosse contorcionista e então agenciada por um empresário. Quando descobriu que o empresário estava na cidade, Joseldo correu com a filha atrás do homem e levou um dia inteiro para conseguir trocar algumas palavras com ele.

O empresário mal visualizou os dois seres em sua frente e dispensou-os, objetificando-os como se fossem coisas sobrenaturais, apenas.

- A única coisa que me interessa agora são esses tipos com dentes de aço. Uma dessas dentaduras que vocês às vezes têm, capazes de roer madeira e mastigar pregos.

Joseldo sorriu, envergonhado, e desculpou-se de não poder servir. (COUTO, p.111, 2013).

Além dessa superioridade de classes, vemos novamente como pessoas com a posição elevada coisifica e animaliza os negros com o seu racismo e preconceito, já que “o racismo foi construído como justificativa para consolidação do poder hegemônico dos europeus na África, América e Ásia, deixando assim um rastro de destruição e desigualdade racial em diferentes partes do planeta” (XAVIER; MOTTA, 2018, p.39).

Quando Filomeninha adoecer tanto a ponto de ficar muito fraca e sem cuidados médicos, acaba falecendo no colo do seu pai. Assim, o sonho de riqueza do pai era tão grande, que em nenhum momento deu oportunidade à filha de dizer as suas dores e os seus sonhos, e a esse ponto comparamos a Azarias, vendo Filomeninha sendo tratada duplamente como subalterna, por ser criança e ser menina e, assim, tendo a morte como consequência da superioridade e o emudecimento do subalterno e inferior, dentro de um contexto pós-colonial.



### **A morte da infância, por Couto**

Diferente dos contos analisados anteriormente, a análise de “O rio das quatro luzes” é realizada através da simbologia da morte, pois esta narrativa trata do tema da morte através da perspectiva de um menino cujo nome não é dito, que anseia pela sua morte e verbaliza o seu desejo: “Vendo passar o cortejo fúnebre, o menino falou: — *Mãe: eu também quero ir em caixa daquelas*” (COUTO, 2013, p.129).

A dureza das palavras desta criança acaba sendo difícil de assimilar, uma vez que, dentro da nossa sociedade atual, ler este tipo de combinação – criança e morte – acaba gerando constrangimento, visto que falar da morte ainda é um tabu e quando envolve crianças, muitos ainda tendem a esconder esse acontecimento da natureza humana.

Continuando a análise, acreditou-se que o fato de o menino não possuir um nome, uma identidade, já simboliza ao seu sentimento de ‘não existência’ na sociedade em que vive, de uma morte da sua própria infância, uma vez que é criança, mas não sente mais vontade de ser uma. Pensamos, inclusive, que se trata de uma criança que vive um exílio interno, pois não enxerga mais a necessidade de sua existência e, diferente do exílio comum, esta acredita que a única solução é a morte, e não a fuga.

### **Considerações finais**

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

Realizamos essa análise aplicando as teorias pós-coloniais ao nosso objeto de estudo, uma vez que compreendemos que a morte simbólica dessas crianças moçambicanas representa o sofrimento e emudecimento de um país todo, Moçambique.

### **Referências**

AROHA, Arthur. Infância e autoritarismo: representações literárias na experiência infantil durante a ditadura militar no Brasil. In: JORNADA DE ESTUDOS SOBRE FICÇÃO



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

HISTÓRICA, 3. 2021. **Anais...** Curitiba: Pós-Graduação em Letras UFPR, 2021.  
Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=Cx\\_KvOzBZlg&t=9803s](https://www.youtube.com/watch?v=Cx_KvOzBZlg&t=9803s)>. Acesso em:  
25 nov. 2021.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONICCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

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

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

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

TORRES, Wilma da Costa. O conceito de morte na criança. In: **Psicologia da Cultura**. Rio de Janeiro, p. 9-34, out./dez. 1979.

VENDRUSCOLO, Juliana. Visão da Criança sobre a Morte. In: **Morte: Valores e Dimensões**. Ribeirão Preto: UNIP, 2005.

XAVIER, Leila da Silva; MOTTA, Stefano. A decolonialidade do corpo negro nas telas. In: **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2018.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

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

Kelvin Tadeu Russi Colc (UEPG)<sup>1</sup>  
Orientação: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)

### **Introdução**

Este trabalho está baseado na minha dissertação de mestrado que está em processo inicial de escrita e tem como motivação reflexões que tive no ano de 2020, a partir da disciplina denominada Seminários Temáticos, em contexto de pandemia e com aulas remotas. Ao iniciar a carga horária de tal disciplina, ministrada pela professora Silvely Brandes, surgiram questionamentos sobre minha identidade negra, bem como gay e de classe social desprivilegiada. Através dessas reflexões, minha decisão foi contemplar as narrativas autobiográficas de pessoas que se consideram bixas pretas e afeminadas que estudaram na cidade de Ponta Grossa-PR no ensino público ou no ensino privado, a fim de identificar como foi a abordagem ao que se refere a interseccionalidade de sexualidade com raça e classe social, visto que, minhas experiências no ensino básico foram na minha cidade natal, Telêmaco Borba-PR. Assim sendo, procuro observar a percepção das bixas pretas em relação a esses assuntos dentro do ambiente escolar em que estavam inseridas, uma vez que é de extrema relevância que assuntos sobre raça, gênero, sexualidade, classe

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2021), Ponta Grossa, PR. Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2020), Ponta Grossa, PR. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: colc\_kel23@hotmail.com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

e os múltiplos sistemas arbitrários sejam pautados não somente em contexto social, mas também educacional.

De antemão, evidencio que a escolha da utilização do termo “bixa”, escrito com “x” - mesmo que entre suas inúmeras significações esteja a depreciação de pessoas de gênero masculino e sexualidade discordante, sobretudo, homossexuais afeminados - se dá justamente pelo fato de que “um signo linguístico pode apresentar, em sua dinâmica de uso, uma disputa pelos falantes em torno do seu significado. Nesse sentido, a comunidade LGBTQIA+ e os campos de estudos *queer* apropriam-se do termo propondo uma ressignificação positiva” (DOS SANTOS; COLC, 2021, p. 41). Além disso, juntamente com o termo “bixa”, utilizo o adjetivo “preto” ou “preta”, escolha que “possibilita discutir existências que questionam de maneira recorrente tanto a branquidade quanto a cis heteronormatividade hegemônicas” (OLIVEIRA, 2017, p. 118), de modo que, ao assumir a sua identidade, a bixa preta “evidencia que suas vivências interseccionais entre negritude e homossexualidade na constituição de sua identidade pode ser uma possibilidade dentro dessa pluralidade” (SILVA, 2017, p. 101).

Diante disso, e considerando que as narrativas autobiográficas têm se tornado grandes aliadas para a formação identitária, visto que por meio delas o sujeito consegue refletir e ressignificar atos e discursos a partir de suas experiências, tenho como objetivo principal identificar nas narrativas das bixas pretas oriundas do ensino público e privado como foi a abordagem acerca de identidades de sexualidade interseccionadas com raça e classe social, tendo em vista que a máscara do silenciamento, instituída pelo colonialismo europeu, simboliza além de políticas sádicas de conquistas, dominação e regimes brutais, o estabelecimento dos parâmetros de “quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (KILOMBA, 2020, p. 172).

Portanto, consoante com Kilomba, percebemos que esse silenciamento ocorre em diversos lugares sociais, sobretudo, nas escolas, onde concentramos nossa atenção. Pois, “[...] para que um gay afeminado, viado ou bicha preta consiga permanecer na escola é necessário que desenvolva estratégias de resistência tanto contra o racismo quanto contra a homofobia” (OLIVEIRA, 2017, p. 49). Uma vez que “a escola [...] se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

principais instituições guardiã das normas de gênero e sexualidade, produtora da heterossexualidade” (MEIRA; FERREIRA, 2019, p. 1699), ou seja, são nesses espaços institucionais que as bixas pretas afeminadas sofrem, na maioria das vezes, o silenciamento, pois “a escola se retrai e ignora a diversidade para silenciar, como se não existissem implicações em determinados silêncios” (MEIRA; FERREIRA, 2019, p. 1693).

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

### **Pergunta de pesquisa**

Qual é a experiência das bichas pretas em escolas públicas e privadas em relação às identidades sociais de sexualidade interseccionadas com raça e classe social?

### **Referencial teórico**

O referencial teórico da pesquisa foi desenvolvido versando sobre as identidades de sexualidade interseccionadas com raça e classe social. Para isso, debruço-me nos estudos sobre identidades (HALL; WOODWARD, 2014), nas intersecções entre sexualidade, raça e classe social (LIMA, CERQUEIRA, 2007; SILVA, 2017; SILVA JUNIOR, CAETANO, 2018; OLIVEIRA, 2017; MOURA, NASCIMENTO, 2020), bem como sobre o conceito de raça e racismo (ALMEIDA, 2020; MUNANGA, 2004), além de conceituar interseccionalidade (CRENSHAW, 1989, 2002; AKOTIRENE, 2019).

Nesse sentido, a interseccionalidade, termo primordialmente cunhado no ano de 1989, pela jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, mesmo tendo sido levantado para reivindicar pautas excluídas tanto pelo movimento antirracista, quanto pelo movimento feminista de mulheres brancas, em relação ao preterimento de mulheres negras na sociedade estadunidense, não se delimita apenas às causas feministas negras. A autora



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

ênfatisa o acesso da interseccionalidade para abordar outros marcadores sociais, uma vez que o conceito visa "dar instrumentabilidade teórico metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado" (AKOTIRENE, 2019, p. 19), sendo este último termo, "uma medida e uma forma de regulação da vida – que articula uma linha de "coerência" fixa entre o corpo, o gênero e a sexualidade" (DORNELLES e POCAHY, 2010), já que o prefixo "cis" foi adicionado em referência a cispêneridade também esperada pela norma.

Portanto, Crenshaw (2002), declara que a interseccionalidade é

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes, *gênero*, *sexualidade* e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177, grifo meu).

Desse modo, ao interseccionar sexualidade com raça e classe social, percebemos a negação econômica da bixa preta frente aos três marcadores sociais, pois

O homossexual negro, sem capacidade de consumo, sem poder econômico e prestígio em função do racismo, encontra-se, portanto, deslocado do padrão identitário aceito, inclusive no mundo heterossexual brasileiro liberal, que dessa forma cede à pressão por aceitação social dos homossexuais desde que estes sejam brancos ou embranquecidos e consumidores vorazes. (LIMA; CERQUEIRA, 2007, p. 7).

É nesse sentido que busco analisar nas narrativas das bixas pretas oriundas do ensino público e privado como foi a abordagem acerca de identidades de sexualidade interseccionadas com raça e classe social, não desconsiderando outras vivências fora do contexto educacional.

### **Metodologia de pesquisa**

A fim de refletir sobre a percepção de como a sexualidade interseccionada com raça e classe social das bixas pretas foi abordada em contexto escolar, esta pesquisa está inserida nas bases da Linguística Aplicada. Além disso, utilizamos a pesquisa qualitativa,



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

visto que essa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20). Ademais, este trabalho está amparado nos pressupostos da pesquisa narrativa, pois essa, segundo Caetano (2016),

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

Nesse sentido, para a seleção dos quatro participantes para as entrevistas, levei em consideração “selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram [...] ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 1990, p. 31-32). Além disso, os participantes selecionados são aqueles que possuem as características sob observação e que podem fornecer informações confiáveis sobre os fenômenos pesquisados. A coleta de dados iniciou-se por meio de sondagens em redes sociais (*Facebook, Instagram*) e será concluída nas entrevistas que serão marcadas após o envio para o Comitê de Ética em Pesquisas (COEP).

### Considerações finais

A minha pesquisa encontra-se em fase inicial de escrita, estando na fase de desenvolvimento do referencial teórico e metodologia. Desse modo, a partir dos próximos meses, após o envio para o Comitê de Ética em Pesquisas (COEP), serão concretizados os convites às pessoas selecionadas, bem como serão marcadas as entrevistas para que seja possível responder a pergunta norteadora desta pesquisa, a fim de refletir acerca das identidades de sexualidade, raça e classe social interseccionadas.

### Referências

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



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

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

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

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

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

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

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

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

MEIRA, Celio Silva; FERREIRA, Lucas Aguiar Tomaz. Além de bixa, é preta, é pobre e afeminada”: Interseccionalidades e os marcadores da desigualdade nas escolas públicas de Poções-BA para com a população LGBT. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 1692-1703, mai. 2019. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8265/7933>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

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

SILVA, Pedro Ivo. **Afrobixas**: narrativas sobre seu lugar na sociedade. 2017, 150 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017. Disponível em: <<https://www.btdtd.ueg.br/handle/tede/945>>. Acesso em: 10 jan. 2022.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO VESTIBULAR DA UEPG: UMA ATITUDE DIALÓGICA E RESPONSIVA

Leni Aparecida Kadamós (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)

### Introdução

O vestibular é um evento com abrangência bastante significativa e, para que um candidato alcance êxito nesse processo, não há como desvincular isso de seu desempenho em uma produção escrita, no caso, a redação. Assim, para selecionar os candidatos a uma vaga na universidade, há avaliações que colocarão em evidência as habilidades de leitura e de escrita, que devem ser quesitos importantes para um desempenho acadêmico adequado.

Nesse sentido, ao colocar a língua em uso, o candidato precisa ter em mente o que será dito e como será dito, ou seja, o ato de escrever não deve ser mecânico, pelo contrário, é necessário planejamento. Dessa forma, para que o enunciado proferido alcance uma resposta favorável da parte do leitor, que é a banca corretora, faz-se relevante pensar na compreensão como um quesito constitutivo de uma comunicação satisfatória.

A adoção da perspectiva de gêneros discursivos na prova de redação do vestibular é uma tendência relativamente recente, tanto que a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) assumiu a abordagem em 2014, com o intuito de “aproximar ao máximo a proposta da redação às condições de uso efetivo da linguagem, ou seja, aos usos que se fazem da linguagem nas diversas circunstâncias da vida em sociedade” (SALEH, 2015, p. 15).

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lenikadamos20@gmail.com



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Diante disso, e considerando a atuação desta autora como professora do Ensino Médio, este trabalho tem como foco a redação produzida no vestibular dessa instituição, mais especificamente o gênero texto dissertativo-argumentativo, que aborda temáticas relacionadas a diversos âmbitos da sociedade. Esse cenário requer uma competência interpretativa dos textos motivadores, bem como do comando da prova, manifestação da leitura do mundo acerca da temática em questão, defesa de uma tese (opinião) e argumentos convincentes, que conduzam o leitor a uma compreensão. Dessa forma, como aponta a Revista Arquitetura da Redação,

As capacidades de leitura e escrita são, na verdade, indissociáveis para o processo de produção textual que passa não só pelo reconhecimento do que é solicitado na questão de Redação, como também na demonstração dos conhecimentos reunidos pela sua experiência de leitor-observador e de leitor-crítico (UEPG, 2013, p. 15).

Neste trabalho, assumimos que a produção textual no processo de seleção está atrelada a fatores interacionais entre os sujeitos – vestibulando e banca corretora –, por isso, a perspectiva dialógica de Bakhtin, que destaca as relações do “eu e do “tu”, ou seja, assume que todo dizer parte de um alguém para outro alguém, será a linha condutora da pesquisa. Assim, o objetivo geral do trabalho é analisar as redações, tomando como objeto de análise as respostas dadas às perguntas para manifestar uma tese e os argumentos utilizados pelos candidatos para sustentá-la. Trata-se de um estudo qualitativo de um corpus de 60 textos dissertativo-argumentativos, produzidos nos vestibulares da UEPG de 2019, que receberam nota acima da média. Destes, 30 foram produzidos na prova de redação do vestibular de inverno, que abordou a temática: “*Qual é a pior consequência do racismo estrutural no Brasil contemporâneo?*”, e 30 no vestibular de verão de 2019, a partir do tema: “*Além da merenda, que outra ação nosso país pode executar para garantir o direito constitucional à alimentação?*”.

### **A linguagem e a percepção dialógica de Bakhtin**

As reflexões de Bakhtin (1997) têm como base o horizonte do outro, então, o autor entende que o texto é resultado de diferentes vozes, em uma relação do tipo “eu-tu”, logo, essa manifestação envolvendo a linguagem funciona como um eco, em que o que foi dito ou escrito encontrará sentido no discurso do ouvinte ou leitor. Como aponta Bakhtin, “cada



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291), isto é, cada texto funciona como uma unidade real da comunicação verbal e a meta nessa atividade de construção de um enunciado é a compreensão.

Nesse sentido, o dialogismo diz respeito ao fato de que todo enunciado carrega as palavras dos outros e sua expressão, que nem sempre se dão de maneira homogênea, devido às condições e às esferas de ação dos sujeitos. Nessa perspectiva, todo enunciado carrega variadas atitudes responsivas, que dependem do campo de visão do ouvinte/leitor.

As relações dialógicas, portanto, abarcam um sistema de linguagem, com elementos que expressam uma consciência e revelam um indivíduo, que tem uma voz e, portanto, faz uso da palavra, que se caracteriza como ato e envolve diferentes sujeitos. De tal forma, como o enunciado tem ligação direta com a realidade, a palavra é um fenômeno ideológico que circula nas esferas comunicativas e busca uma compreensão. Bakhtin/Volochínov destacam essa condição da palavra, signo essencialmente ideológico e social:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 41).

Além disso, a palavra serve como base para a atividade mental, por expressar as ideias em enunciados concretos, enfim, ela carrega o registro e a materialização do corpo social, com seus diferentes discursos. “O que faz da palavra uma palavra é sua significação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 49), então, nesse universo de socialização dos indivíduos, com suas interações dialógicas, cada enunciado é único, porém, encontra elementos idênticos, relacionados com a percepção valorativa. Daí, “[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa* [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 290).

### O texto dissertativo-argumentativo no universo do vestibular

A partir dos pressupostos bakhtinianos, fica explícito que a linguagem circunda todas as atividades humanas e a língua aparece em forma de enunciados, tanto orais como



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

escritos que apresentam características recorrentes, relacionados à língua e sua utilização, permitindo que sejam identificados como gêneros do discurso. Fica perceptível que escrever é um gesto particular e, no caso do texto dissertativo-argumentativo, tal ato engloba uma estrutura característica, foco na temática apresentada, tese em relação a ela, argumentos bem articulados, com o intuito de atingir o público leitor. Assim, a compreensão do outro requer observação para gerar um posicionamento e uma avaliação do enunciado e isso não acontece de maneira passiva. Esse método de avaliação pretende atestar os conhecimentos adquiridos pelos vestibulandos ao longo de sua formação e, como propõem Costa e Foltran,

O vestibular continua sendo um momento privilegiado para se avaliar os resultados do ensino fundamental e médio e, embora não tenha esse propósito, é também um norteador desse ensino. Entretanto, mesmo que os professores que atuam no ensino médio tenham acesso às provas aplicadas pelas grandes universidades, eles raramente têm informações sobre o que os alunos efetivamente escrevem ou sobre o processo de avaliação dos textos produzidos (COSTA; FOLTRAN, 2013, p. 20).

Há, portanto, nessa atividade, uma alternância dos sujeitos do discurso, com um princípio e um fim absolutos, em que o falante/escrevente elabora seu enunciado e passa a palavra ao outro. Essa dinâmica se dá com base no entendimento e na compreensão acerca do texto, potencialmente orientada pelos critérios expostos no Manual do Candidato da instituição.

### **Aspectos metodológicos**

Na presente pesquisa, como já especificamos, faremos um estudo qualitativo à luz dos pressupostos teóricos do dialogismo de Bakhtin, tendo como corpus 60 textos dissertativo-argumentativos que foram produzidos na prova de redação nos vestibulares de inverno e de verão, em 2019, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Os textos nos foram cedidos pela CPS – Comissão de Processo de Seleção da instituição e os únicos critérios estabelecidos no nosso pedido foram os números de textos – 30 de cada processo seletivo de 2019 – e o intervalo de notas – textos acima da média – o que significa notas de 408 a 700.





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

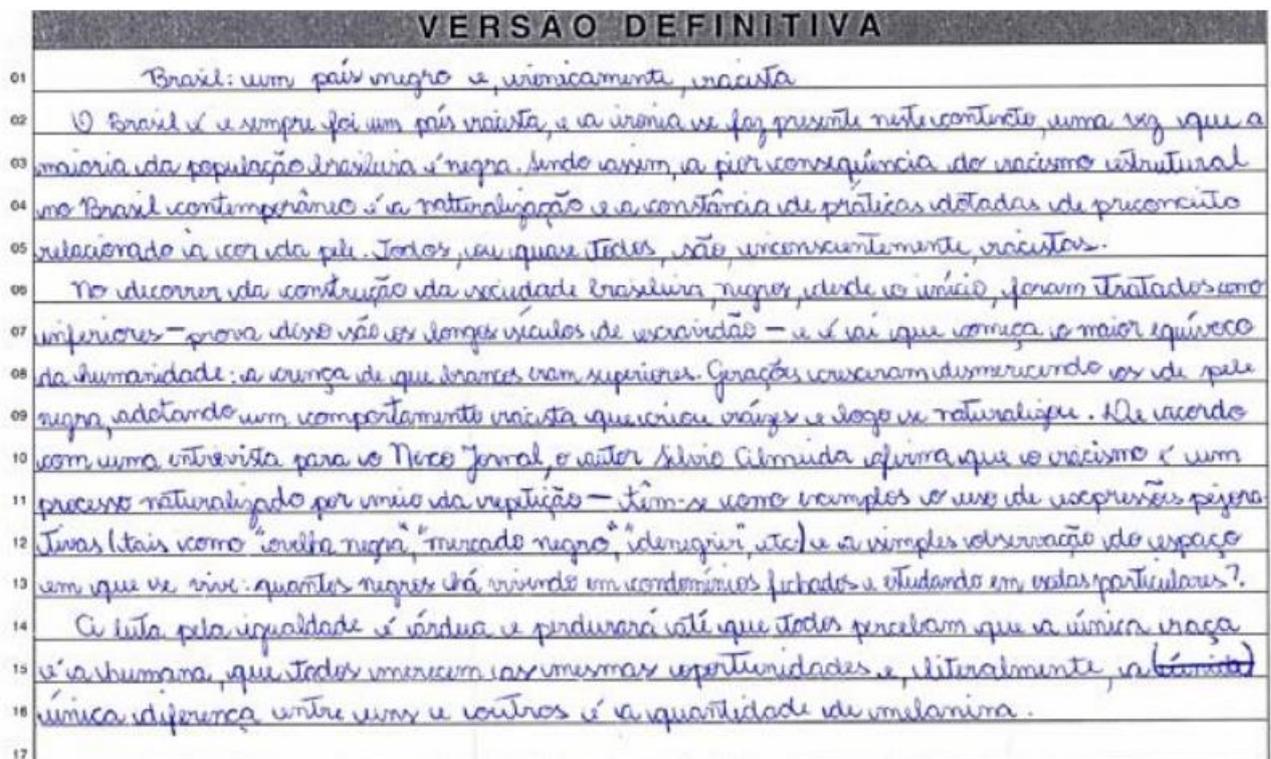
## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Pretendemos, a partir das análises, revelar a capacidade do candidato em expor o seu conhecimento de mundo, as aquisições que preenchem o seu repertório de leitura, bem como o domínio das normas ao manifestar as ideias e elaborar uma resposta à pergunta dada no comando das provas. Além disso, é de nosso interesse observar as características do gênero, que abarcará o tema, a tese e a argumentação, próprias do texto dissertativo-argumentativo.

### Análise parcial dos dados

Ao observar as provas de redação dos vestibulares de inverno e de verão da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que compõem o corpus, notamos que os textos de fato têm como referência o gênero texto dissertativo-argumentativo, que circula na esfera escolar e em situações de concurso. Duas redações (figura 1 e figura 2) servirão de ponto de partida para entendermos a tessitura dos textos e a abordagem trazida pelos candidatos, que colaboraram com uma avaliação positiva do texto produzido.

Figura 1 – redação 1 do vestibular de inverno 2019.



Fonte: CPS – Comissão de Processo de Seleção da UEPG.

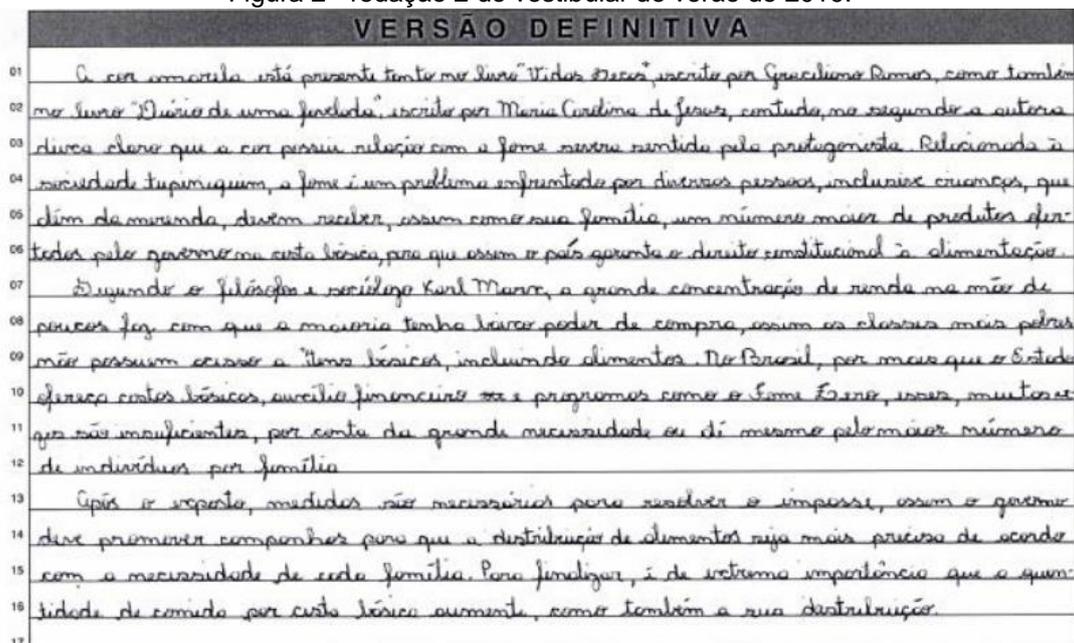


# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Todo enunciado carrega consigo uma particularidade, uma individualidade. Na figura 1, a resposta ao tema “Qual é a pior consequência do racismo estrutural no Brasil contemporâneo?” foi: “a naturalização e a constância de práticas dotadas de preconceito” (linha 4), o que se deu por meio do discurso e do diálogo com outros enunciados. Para contextualizar a temática, o candidato partiu da história, como sugere a pergunta-tema, principalmente com a expressão racismo estrutural, “O Brasil é e sempre foi um país racista, e a ironia se faz presente neste contexto, uma vez que a maioria da população brasileira é negra”. Em seguida, como argumento, o candidato se apropriou de ideias constantes nos textos-base, porém, com autoria, já que não copiou literalmente as informações, como em “De acordo com uma entrevista para o Nexo Jornal, o autor Silvio Almeida afirma que o racismo é um processo naturalizado por meio da repetição (informação constante no texto 2) [...] com o uso de expressões pejorativas como ‘ovelha negra’, ‘mercado negro’ e ‘denegrir” (informação constante no texto 1). Assim, como traz a Revista Arquitetura da Redaç3o (2013), a redaç3o não é simplesmente uma matéria que cai no vestibular, pois faz parte de uma transiç3o do candidato, o qual estar3o sendo avaliado para se tornar um graduando na instituiç3o e, portanto, se inserir numa esfera em que a leitura e a produç3o textual t3em lugar de destaque tanto no meio como na finalidade do seu fazer.

Figura 2 - redaç3o 2 do vestibular de ver3o de 2019.



Fonte: CPS – Comissão de Processo de Seleç3o da UEPG.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Na redação 2, por sua vez, em resposta ao tema *“Além da merenda, que outra ação nosso país pode executar para garantir o direito constitucional à alimentação?”*, o candidato traz que *“além da merenda, devem receber, assim como sua família, um número maior de produtos ofertados pelo governo na cesta básica”*. Para contextualizar a temática, o candidato dialoga com obras literárias, ambas previstas no conteúdo programático do vestibular, colocando em destaque seu repertório de leituras: *“A cor amarela está presente no livro ‘Vidas Secas’, escrito por Graciliano Ramos, como também no livro ‘Diário de uma favelada’, escrito por Maria Carolina de Jesus, contudo, no segundo a autora deixa claro que a cor possui relação com a fome severa sofrida pela protagonista”*. Como suporte à argumentação, lança mão de um argumento de autoridade e de um fato comprovável, sempre em coerência com a posição valorativa assumida: *“Segundo o filósofo e sociólogo Karl Marx, a grande concentração de renda na mão de poucos faz com que a maioria tenha baixo poder de compra [...]”*, ainda, *“No Brasil, por mais que o Estado ofereça cestas básicas, auxílio financeiro e programas como o Fome Zero, esses, muitas vezes são insuficientes [...]”*.

Em vista disso, os dois textos são bastante expressivos ao abordarem as temáticas, mostrando desembaraço dos candidatos ao construírem seus enunciados. Na continuidade do processo de investigação detalharemos mais a análise desses dados e observaremos como são elaboradas as respostas, as contextualizações e os argumentos nos demais dados, a fim de identificar possíveis tendências comuns às redações que foram consideradas acima da média.

### **Considerações finais**

É de conhecimento geral a necessidade que o ser humano tem de se expressar e a linguagem, como exercício dessas práticas sociais, alcança destaque. Dessa forma, o sujeito, ao produzir um discurso, manifesta uma intenção e ao fazer isso assume uma responsabilidade em relação ao que é dito. Assim, na perspectiva dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin, estão presentes as ações dos sujeitos, como parceiros da comunicação verbal e a palavra aparece como condição e produto dessa relação.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Nesse sentido, o texto dissertativo-argumentativo, como gênero no processo de vestibular, evidencia as concepções de Bakhtin, já que a redação é a manifestação materializada de uma realidade imediata. Dessa maneira, tal gênero no vestibular funciona como interrogação, questionamento, escolha, troca, dúvida, reflexão, enfim, diálogo, indo além disso, já que a relação dialógica se estabelece entre os enunciados de um “eu” para um “tu”. Vale ressaltar que a redação no vestibular transita por variadas direções na vida social, logo, a atitude do autor é complexa porque inclui percepção pessoal e do outro, característica do dialogismo, e é essa escolha do candidato em meio a uma gama de possibilidades que buscaremos na pesquisa<sup>2</sup>.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília: INEP, 2020.

COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José. **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

UEPG. **Revista Arquitetura da Redação**. Ponta Grossa: UEPG, v. 1, n. 1, 2013.

UEPG. **Revista Arquitetura da Redação**. Ponta Grossa: UEPG, v. 2, n. 2, 2015.

SALEH, P. B. O. Os gêneros nos processos seletivos da UEPG. **Revista Arquitetura da Redação**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 15-19, 2015.

---

<sup>2</sup> Aproveitamos para apresentar uma crítica, por mais que não seja o foco da nossa pesquisa, porém, julgamos conveniente dizer que há candidatos que, mesmo em número pouco expressivo, conquistaram uma vaga no referido vestibular obtendo a nota zero na redação e isso deveria ser revisto, tendo em vista a credibilidade no processo seletivo dessa instituição, ainda, questionamos a não liberação do espelho da redação ao candidato, que deveria ter esse direito.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA

Letícia Camargo Almeida (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)

### Introdução

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

Sendo assim, esta pesquisa propõe realizar uma sequência didática (SD) com uma perspectiva de Letramento Racial Crítico (LRC), desenvolvido por Ferreira (2015). O objetivo é observar como os discentes atuam na reflexão sobre a questão racial, por meio de uma narrativa autobiográfica a fim de elucidar como percebem a existência do racismo. Posteriormente, de forma específica, buscamos compreender a percepção dos discentes acerca da questão racial com o LRC por meio da análise das narrativas que serão realizadas como atividade final da SD.

<sup>1</sup> Mestranda PPGEL - UEPG. E-mail: leticia\_almeida88@hotmail.com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

Por isso é de suma importância que as propostas de combate ao racismo sejam abordadas em todas as esferas da vida escolar sendo incluídos nos projetos durante todo ano letivo, pois a escola cumpre um papel importante na vida dos estudantes, influenciando a família e a comunidade. E o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) pode colaborar para que seja um espaço propício com reflexões acerca das temáticas étnico-raciais na escola, pois os documentos oficiais da educação brasileira debatem sobre a necessidade da construção de uma educação que respeite a diversidade.

Para efetivar esta pesquisa as perguntas de pesquisa são: 1) Qual a percepção das/os alunas/os sobre a questão racial demonstrada a partir da primeira produção da sequência didática com o gênero textual narrativas autobiográficas? e 2) Qual a percepção das/os alunas/os demonstradas a partir de várias atividades desenvolvidas sobre as questões raciais na sequência didática?

### Referencial teórico

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

[...] constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (BRASIL, 2008, p. 55).

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

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

Nessa direção, para abordagem sobre raça, os estudos estão centrados em Hall (2006), Silva (2000), Moita Lopes (2012), Munanga (2004), Gomes (2005), Quijano (1999) que tratam do ensino crítico de línguas. No que se refere à discussão sobre educação antirracista e língua estrangeira, busco apoio em Couto (2016), Ferreira (2014, 2015, 2016, 2017), Woginski (2018) e na pedagogia crítica de Freire (1996).

### **Metodologia**

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa é qualitativa e está baseada nos autores Bortoni - Ricardo (2008) e Flick (2009), inserida no campo da Linguística Aplicada. Em relação à epistemologia, faço uso da pesquisa narrativa, tendo como base Clandinin e Connelly (2011), utilizando a narrativas autobiográficas e o diário de campo como instrumentos para coleta de dados.

### **Resultados esperados**

A presente pesquisa pretende possibilitar as discussões que levem aos discentes a reflexão sobre a função da língua estrangeira espanhola na formação humana, pois a ela também pode ser um espaço de reconhecimento da consciência crítica em que o aluno ou



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

a aluna possa transcender para além da conscientização, compreendendo a responsabilidade na sociedade.

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

Pude constatar ao realizar um estudo bibliométrico com pesquisas realizadas e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (doravante BDTD) através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inserir os termos-chave ligados à temática desta pesquisa “espanhol e raça” e encontrei cinco pesquisas relacionadas ao tema conforme o quadro 1.

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

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

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Podemos observar neste quadro 1 mostra que há pesquisas relacionadas as questões raciais na língua espanhola com a preocupação do cumprimento da lei 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o ensino crítico – reflexivo. Dentre as pesquisas observa-





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

se que são sobre análise de livro didático, práticas pedagógicas e letramento racial crítico. No entanto, a pesquisa realizada por Silva (2018) mostra através das entrevistas com professoras de espanhol, que as mesmas ainda sentem muita dificuldade, insegurança, despreparo e mesmo constrangimento ao abordar a temática racial na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, bem como a ausência de materiais para o tratamento da temática racial aliado ao ensino de espanhol.

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

### **Considerações finais**

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

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



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Referências

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.161. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago., 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.

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

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

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)**, Guarulhos, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

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



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

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

FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de língua inglesa. **Educere et Educare** – Revista de educação, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 755-769, 2015.

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

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

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

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

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-12.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb** – Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, n. 5, 2004.

Oliveira, Gabriela Luna Bellas. **A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do Ensino fundamental II.** 2017 181 f. Dissertação de mestrado (Programa



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

de Pós-Graduação em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PESSOA, R. R.; URZEDA-FREITAS, M. T. de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016.

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

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

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. da (org). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

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

WERNECK, J. (org.) **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. São Paulo: Ibraphel, 2013.

WOGINSKI, G. R. . Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: contribuições para reflexões Étnico-Raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico. In: Gilson Rodrigo WOGINSKI, G. R.; COUTO, L. P.; SOUZA, R. F. de (orgs.). **As Identidades e as Relações Étnico-Raciais no Ensino da Língua Espanhola**. Campinas: Pontes, 2018, p. 19-69.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **O ESCORPIÃO E A SERPENTE: UMA POÉTICA DE INVENÇÃO E ABSURDO EM MURILO RUBIÃO E MAURITS CORNELIS ESCHER**

Lincoln Felipe Freitas (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Profa. Dra. Silvana Oliveira (UEPG)

### **Introdução**

A presente pesquisa intenciona realizar uma leitura ampliada da obra contística do escritor mineiro Murilo Rubião<sup>2</sup>, em aproximação à obra pictórica seleta de Maurits Cornelis Escher<sup>3</sup>, em uma perspectiva de diálogo interartístico tomando como horizonte teórico as considerações sobre a filosofia do absurdo, as questões da lógica e dos sentidos e a exploração crítica e criativa dos limites do real e de sua figuração/representação em uma dinâmica ativa e inventiva.

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

<sup>2</sup> Enigmático, célebre e influente autor mineiro, Rubião (1916-1945) é tomado como referência na narrativa curta, gênero que se dedicou por toda a vida em trabalho incansável. Sua obra foi afiliada a certos aspectos de vanguarda no que seria depois chamado pela crítica de “Realismo mágico”, termo que já havia sido utilizado em estudo crítico de 1925 de Franz Roh sobre a pintura alemã pós-expressionista (CAMARANI, 2008, p. 2). Jorge Schwartz, sobre esta questão, afirmava em texto publicado no número 25 da revista *Planeta*, em setembro de 1974, o seguinte: “E os aspectos vanguardistas de Murilo Rubião? Do ponto de vista geográfico temporal, a sua obra surge de maneira insólita (como é a própria temática dos contos), desengajada de qualquer movimento literário no Brasil. Anterior a Júlio Cortázar, que publica os primeiros contos em 1951 (Bestiário), tematicamente se vincula aos escritores de vanguarda hispano-americanos, os exploradores do chamado ‘realismo mágico’” (SCHWARTZ, 1974, s.p.).

<sup>3</sup> Artista gráfico holandês, Escher (1898-1972) é reconhecido como um importante figura nas artes gráficas do século XX. Fascinado pelas formas regulares e geométricas dos mosaicos das paredes e pisos de *Alhambra*, castelo do século XIV, em Granada, Espanha, o artista brinca em suas produções com arquitetura, perspectiva e espaços impossíveis. Em suas gravuras observa-se o rigor de seu método com as formas geométricas em imagens de construções impossíveis, exploração da infinitude e metamorfose das formas representadas (ERNST, 2008).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Buscamos apresentar o absurdo em estreita efetivação na composição artístico-literária, como uma poética de invenção que opera em negativo e em descenso. Tendo isto em mente, este resumo expandido comunica os passos iniciais da pesquisa, algumas reflexões que se nos apresentam como base para proposições de ação nos próximos passos previstos da escrita da dissertação de mestrado.

O aporte teórico que da pesquisa está composto das considerações acerca da filosofia do absurdo, principalmente o apontado por Albert Camus (2020) e Martin Esslin (1968), as considerações acerca da lógica e do sentido apresentados por Gilles Deleuze (1988; 1998; 2011), as noções de rizoma e experimentação, de Deleuze e Guattari (2011), além de perspectivas teóricas da literatura, principalmente as apresentadas por Julio Cortázar (2006; 2016), Davi Arrigucci Júnior (1973), Ricardo Piglia (2004) e Jorge Schwartz (1981).

O *corpus* selecionado consiste em quatro contos de Murilo Rubião, a saber, “O pirotécnico Zacarias”, “O ex-mágico da taberna Minhota”, “Marina a Intangível”, “O edifício”, “Teleco o Coelhoinho” e “Os dragões”, de Murilo Rubião, e as obras gráfico-visuais “O castelo no ar” (1928), “Torre de Babel” (1928), “Mão com espelho esférico” (1935), “Dia e noite” (1938), “Espelho mágico” (1946), “Mãos que desenham” (1948), “Dragão” (1952), “Relatividade”(1953), todas de autoria de Maurits Escher. A escolha do *corpus* se dá principalmente por dois fatores que buscam limitar o objeto de estudo: a tentativa de cobrir um espaço temporal de produção de Rubião e Escher que demonstrem o seu método crítico-criativo em diferentes fases, além de se tratarem de produções que apresentam, a nosso ver, potencial metaficcional, de reflexão crítica sobre a própria técnica e de expansão das noções tradicionais da criação artística, além de reverberarem as dimensões do absurdo enquanto tema.

O que apresentamos aqui, neste resumo especificamente, são os apontamentos iniciais que surgem do aprimoramento do projeto de dissertação de mestrado em andamento. Logo, os resultados preliminares ainda não contém análise do *corpus* artístico-literário selecionado, mantendo nosso enfoque nas premissas seminais teórico-metodológicas, apresentadas em duas sessões: o percurso inicial em que se apresenta a concepção dos processos de pensamento crítico sobre o fazer artístico-literário em



compasso com o processo criativo, e por fim, algumas considerações acerca do absurdo que se apresenta como tema nas produções de Murilo Rubião e Maurits Cornelis Escher.

### **Percurso crítico-criativo inicial: o escorpião e a serpente**

Davi Arrigucci Júnior, em estudo sobre Julio Cortázar, aponta que na obra do escritor argentino “[...] a aliança da dupla faceta [criação-crítica] coloca-se em termos de uma dialética contundente, que nos momentos mais agudos torna problemática a realização da própria obra.” (ARRIGUCCI JR, 1973, p. 18). Em sua produção crítica, por exemplo, somos tomados por muitas vezes pela inventividade do autor. Isto é dizer que o ensaio cortazariano “funde o rigor e a seriedade normalmente bem comportada da crítica à liberdade inventiva da criação”. (ARRIGUCCI JR, 2008 apud CORTÁZAR, 2008, p. 10).

Em prefácio à edição do livro de ensaios críticos de Cortázar, *Valise de cronópio*, Arrigucci Júnior pontua que na obra cortazariana, “[...] criação e crítica se acham frequentemente alinhavadas, dando continuidade ao fio de um discurso que não cessa de entrelaçar a linguagem poética à metalinguagem, num testemunho moderno e radical de criação artística autoconsciente.” (ARRIGUCCI JR, 2008 apud CORTÁZAR, 2008, p. 8). A malha significativa da obra cortazariana compõe a tessitura do texto como construto ampliado, em que não se dissociam atividade poética e atividade crítica, se pensamos, por exemplo, na construção provocativa e inovadora do jogo da *Rayuela*, romance-mosaico.

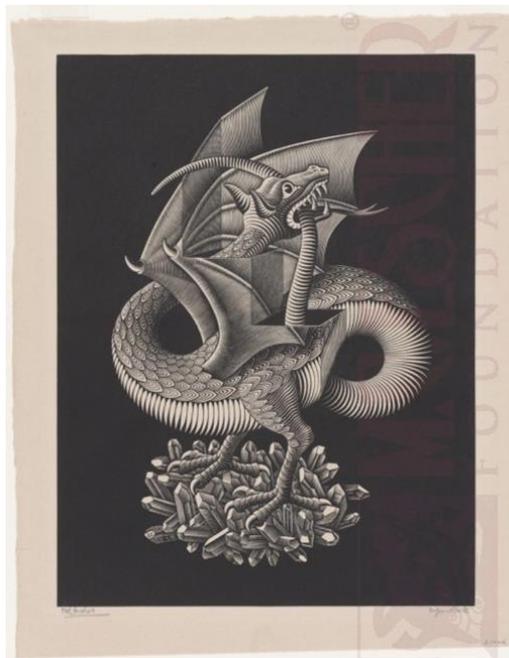
O paradigma da obra cortazariana traçado por Arrigucci Júnior nos dá espaço à compreensão mais ampla do fazer crítico-literário enquanto atividade em crise, em uma dinâmica intensiva de construção-destruição. Antonio Candido, no prefácio à obra *O escorpião encalacrado*, já destacava que o estudo de Arrigucci Júnior “[...] é e não é sobre Cortázar, pois pode ser lido também como se o seu assunto fosse a crise atual da arte e da literatura; ou antes, a crise dos meios tradicionais do que se chamava a expressão artística e literária.” (CANDIDO, 1973 apud ARRIGUCCI JR, 1973, p. 9). Nesta perspectiva, posicionamo-nos no esteio de uma abordagem expandida da realização artístico-literária que prevê, assim como o faz Cortázar, a crise (provocando a etimologia de crítica) como expressão.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Para o estudo da produção de Rubião e Escher, um ponto ao qual cabe aqui destacar, é que podemos dizer que duas imagens são provocadas neste projeto de dissertação: o escorpião e a serpente. Recuperadas da produção crítica de Davi Arrigucci Júnior, em estudo sobre Cortázar (*O escorpião encalacrado*), e de Jorge Schwartz, em sua análise inaugural de Murilo Rubião (*Murilo Rubião: a poética do Uroboro*), procuramos aproximar a poética da destruição do escorpião encalacrado à poética do homem-uroboro. O escorpião encalacrado, cujo ferrão volta-se contra a própria cabeça, e o uroboro, serpente que devora a própria cauda, revelam, para nós, a concepção da atividade criadora e crítica que denominamos de “poética de invenção e absurdo”. Mais especificamente, agimos neste projeto em algumas linhas que traçam protocolos de experimentação: apreensão das imagens da obra literária e da obra de arte visual como possibilidade de compreensão de um tema, o absurdo, por meio de uma atividade de criação, crítica e jogo inventivo.

O *uroboro*, ou a serpente que devora a própria cauda, por exemplo, nos revela, em essência, a materialidade do infinito e o ciclo constante do ser que devora a si mesmo. Maurits Escher recupera, em muitas de suas gravuras, a dimensionalidade do movimento infinito, como no exemplo que segue:



**Figura 1.** *Dragon* (1952). M. C. Escher, Xilogravura.

Disponível em: <[https://mcescher.com/gallery/back-in-holland/#iLightbox\[gallery\\_image\\_1\]/56](https://mcescher.com/gallery/back-in-holland/#iLightbox[gallery_image_1]/56)>.





Ao experimentar as formas, Escher encontra a mitopoética da serpente, do dragão, o ser lendário e feroz que se limita aqui à curvatura do infinito, seja pelo movimento de seu corpo em direção à cauda, seja pelos diversos planos e dimensões ambíguas em que tal movimento se dá. O dragão é a fera obstinada, nas palavras de Escher, e embora ele possua duas dimensões, ele insiste em agir como se tivesse três, esticando sua cabeça através de uma das aberturas e mordendo sua cauda que provêm de outra. (ESCHER, 2000, p. 15). Podemos aproximar esta imagem ao *uroboro*, associada por Schwartz à poética de Murilo Rubião.

### **Dinâmica do absurdo: o conto e o jogo mágico das formas**

Em Murilo Rubião, a exemplo de Franz Kafka, o absurdo, como postulado por Albert Camus (2020), é força motriz. Além disso, é importante ressaltar que os contos de Murilo Rubião podem ser tomados “como avatares do próprio trabalho de construção literária” (BATALHA, 2003, p. 101), um trabalho que em si concentra a absurdidade. A vinda de Marina em “Marina, a intangível” (RUBIÃO, 2010, p. 103) revela a busca pela composição literária como a espera de uma entidade que vem, uma entidade a quem se deve balbuciar uma oração. Pensar a personagem de ficção no campo muriliano é muitas vezes lançar-se aos limites da literatura em que o trabalho da escritura se desdobra em metamorfoses. (BATALHA, 2003, p. 101). Como ainda aponta Batalha (2003, p. 105), a palavra para a personagem muriliana revela a consciência das diferentes e múltiplas instituições sociais e sistemas de representação, bem como a “pulverização das leituras de mundo”, que levam “[...] o indivíduo ao sentimento de dissociação com o meio em que está inserido, que se torna totalmente estranho para ele.”

Como aponta Martin Esslin, o termo “absurdo”, como apresentado por Eugène Ionesco em ensaio sobre Kafka, se refere àquilo que não tem objetivo, “[...] divorciado de suas raízes religiosas, metafísicas e transcendentais, o homem está perdido; todas as suas ações se tornam sem sentido, absurdas, inúteis”. (IONESCO, 1957 apud ESSLIN, 1968, p. 20). O homem perdido no absurdo recorre ao próprio absurdo de sua situação como *locus* de ação. A inanição de personagens em textos como os de Albert Camus, por exemplo, revela a impotência, a falta, o desejo por algo que não se alcança e também a própria



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

desistência em buscar esse algo. Os heróis do absurdo são, em suma, homens menores, homens sem qualidades, homens que se rendem, que resignados ao cotidiano agem em uma dinâmica em negativo e descenso.

Como aponta Albin Lesky, na criação literária que envolvia o herói trágico clássico, ergueu-se aí uma figura do herói radioso e aureolado pelos seus feitos, porém que se erguia “[...] diante do fundo escuro da morte certa [...]” que o arrancaria “[...] das suas alegrias para levá-lo ao nada, ou a um lúgubre mundo de sombras, não melhor que o nada.” (LESKY, 1996, p. 24). Esta condição do herói trágico exige a consciência de seu estado e de seu destino. Como aponta Camus, o mito de Sísifo, em que o herói deve constantemente carregar uma rocha ao cume de um monte de onde a pedra tornará a cair, só é trágico “porque seu herói é consciente” (CAMUS, 2020, p. 123) No absurdo de sua danação, o herói trágico tem, a cada instante, as costas dos deuses voltadas para si, fato que põe “[...] à mostra o abismo insondável que separa sua bem-aventurança dos tormentos daqueles a quem a morte governa” (LESKY, 1996, p. 24).

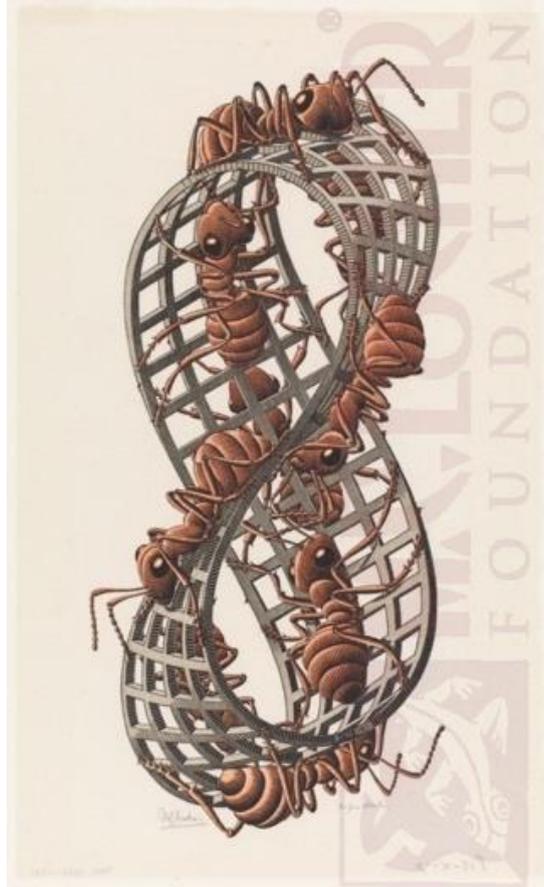
A condição absurda em Murilo Rubião é flagrante. As personagens se movem em espaços desconhecidos, dragões invadem o vilarejo e da mesma forma que chegam se vão (“Os dragões”), um homem é preso sem ser acusado ao chegar a uma cidade estranha (“A cidade”), um homem volta à vida e perambula como fantasma (“O pirotécnico Zacarias”), um coelhinho branco que se metamorfoseia em figuras diversas e morre ao se transformar em uma criança (“Teleco, o coelhinho”), um edifício de infinitos pavimentos que é erguido por um grupo de construtores (“O edifício”), etc. Os exemplos nos revelam o que seria o *modus operandi* do Rubião-autor: abertura ao fantástico e clausura do absurdo, e vice-versa, tudo de forma intensiva no núcleo do conto. Como afirma Ricardo Piglia, o conto se faz para que se transpareça de forma artificial aquilo que se encontrava oculto, reproduzindo a busca sempre renovada de uma “experiência única que nos permita ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta.” (PIGLIA, 2004, p. 94)

Em Maurits Escher, a “verdade secreta” se apresenta na composição rigorosa de formas geometricamente executadas. Os grafismos de Escher jogam com a dualidade do método de reprodução *ad infinitum* que projeta os objetos impossíveis. As formas múltiplas



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

balizam o paradoxo do caos e da ordem, dos limites da percepção visual e da significação e sentidos. Podemos observar esta dinâmica no exemplo abaixo:



**Figura 3.** *A fita de Moebius II (Formigas vermelhas)* – M. C. Escher. Xilogravura em três blocos.  
Disponível em: <[https://mcescher.com/gallery/most-popular/#iLightbox/gallery\\_image\\_1/29](https://mcescher.com/gallery/most-popular/#iLightbox/gallery_image_1/29)>

A figura impossível da fita de Moebius se apresenta como imagem em que as linhas e planos constituem infinidade e contiguidade de um lado a outro. Gilles Deleuze chama de a bolsa de Fortunato de Carroll como sendo o anel de Moebius, “[...] onde uma mesma reta percorre os dois lados” (DELEUZE, 2011, p. 34). Deleuze (2011, p. 34) continua pontuando que esta imagem, a mesma da bolsa onde caberiam um número infundável de objetos, revela uma Matemática boa pois permite a instauração de superfícies e pacificação do mundo em que as misturas nas profundezas seriam terríveis. O que o filósofo destaca aqui, é que a lógica se rompe, o “mundo das profundezas ainda atroa sob a superfície e ameaça arrebatá-la: mesmo estendidos, desdobrados, os monstros nos importunam.” (DELEUZE,



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

2011, p. 34). As formigas, múltiplas, como na imagem de Escher proliferam nas superfícies, sobem e descem, em uma dinâmica de inseto das profundezas, que se abrigam nas tocas de múltiplas entradas e saídas.

### Considerações finais e próximos passos da pesquisa

Os próximos passos da pesquisa consistem principalmente no estudo do *corpus* selecionado na perspectiva de apreensão do texto literário e da arte como movimento de busca inesgotável pela experimentação da forma e do tema na sua realização e a sua potente autoconsciência crítica. Além disso, buscaremos compreender a poética de invenção que revela um mundo absurdo no cotidiano, como apontado por Arrigucci Júnior no texto cortazariano, que buscaremos operacionalizar como uma forma de compreender os processos crítico-criativos operados por Murilo Rubião no conto e pelo artista holandês Maurits Cornelis Escher na arte gráfica.

Assim, a abertura ao absurdo que propomos é esta: as obras que experimentamos (e não “analisamos” ou “interpretamos”) nesta dissertação funcionam numa dinâmica que une o não-senso aos mundos possíveis, o fazer artístico-literário à consciência crítica e inventiva, como recuperamos de Cortázar, por exemplo. Buscaremos assim traçar protocolos de experimentação possibilitados pelas múltiplas conexões em rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que nos permitam aceder ao universo inventado na poética de Murilo Rubião e Maurits Cornelis Escher com vistas a compreender o absurdo como tema recorrente e definidor da poética do escorpião e da serpente, da criação e da crise.

### Referências citadas e consultadas

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

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

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

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



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

\_\_\_\_\_. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

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

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

GAMA-KHALIL, M. M.; SIMÕES, M. J.; CEZAR, A. C. O pirotécnico Murilo Rubião. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 2, jul./dez., 2018.

LESKY, Albin. **A tragédia grega**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PERCINO, Eziel Bonaparte. **Murilo Rubião: senso e não senso**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião: a poética do Uroboro**. São Paulo: Ática, 1981.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

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

Luara Rodrigues Real (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)<sup>2</sup>

### **Introdução**

Em uma sociedade patriarcal, as mulheres, de forma geral, são relegadas à posição de margem, mas ser mulher e ser negra em contextos sociais que colocam ambas mulheres e pessoas negras em posições marginalizadas faz com que a mulher negra experimente uma situação de asfixia social<sup>3</sup>. Por essas opressões que costumam sufocar a mulher negra, é que, quando exercendo a docência na língua inglesa, ela é colocada em um entrelugar, entre a deslegitimação de sua capacidade e o do não reconhecimento, somente por ser negra, como apontam Cruz e Júnior (2013, p. 73). Os autores ainda apontam que uma vez que essa professora titubeia em seus posicionamentos é prontamente criticada e por isso está sempre em “um constante empenho em mostrar que é capaz de exercer suas funções a contento” (CRUZ, JÚNIOR, 2013, p. 73). Portanto, minha pesquisa de dissertação de mestrado propõe-se a analisar narrativas autobiográficas de professoras negras de língua inglesa que lecionam em universidades públicas, a fim de dar ênfase à subversão atrelada às suas trajetórias. ensinar uma língua que é falada pela elite branca. (CRUZ; JÚNIOR, 2013, p. 67).

<sup>1</sup> Licenciada em Letras Português Inglês pela UEPG. Discente do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEPG. luarareal@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutora pela University of London, professora adjunta na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

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



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

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

As perguntas de pesquisa, que refletem os objetivos de pesquisa são: 1. *como as professoras negras, através de suas narrativas autobiográficas, relacionam seu sucesso profissional e a questão racial?* 2. *como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras universitárias negras de língua inglesa participantes?* e 3. *como as professoras participantes percebem que se deu/dá sua contribuição para uma sociedade mais equitativa em se tratando da intersecção de gênero e raça?*

### Referencial teórico

O referencial teórico da pesquisa conta com quatro seções que possibilitam a análise das narrativas autobiográficas das participantes. Na primeira seção, discuto a relação entre o feminismo negro e o ensino de língua inglesa, sobretudo, com base nos escritos de Sueli Carneiro (2011), Romar Souza Dias (2013), Edna Souza Cruz e Darnival Ramos Junior (2013), Grada Kilomba (2019). De acordo com Grada Kilomba, as mulheres negras por não serem nem homens nem brancas, passam ocupar um lugar difícil na sociedade: o lugar do *outro* (KILOMBA, 2019, p. 190). O feminismo negro age então para além de escancarar essas condições de outridade, mas para questionar a inequidade imposta pelos modelos patriarcais e coloniais. Falar uma língua estrangeira de prestígio quando se está à margem, no lugar do outro, representa uma imposição aos sistemas de opressão que existem narrativas diversas às de pobreza, desemprego, falta de acesso à educação de qualidade



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

e bens culturais. Transcender este feito e atingir a posição de quem ensina, é ainda mais revelador. Mulheres negras vêm conquistando esse espaço nas universidades brasileiras com excelência, apesar das adversidades encontradas no trajeto.

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

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

Assim como é o que o LRC se propõe, a interseccionalidade nos leva a pensar o que faremos politicamente com a matriz opressiva que produz as diferenças, uma vez que as enxergamos como identidades, como aponta Akotirene (2019) porque, ainda de acordo com a autora, “uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar submetidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões.” (AKOTIRENE, 2019, p. 46). E dessa forma, as identidades ressignificadas trazem consigo o compromisso da superação da submissão e da busca por uma sociedade mais equânime. As práticas racialmente letradas têm o poder de transformar realidades e pode ser inserida na rotina de uma prática docente comprometida com a superação do racismo, ao ponto que interseccionalidade vem para





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

interpretar e explicar os resultados de dois ou mais sistemas de subordinação, “especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades [...]” (CRENSHAW, 2002, p. 177), e é por isso que as utilizo concomitantemente para analisar as narrativas das professoras negras participantes do estudo.

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

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

### **Metodologia de pesquisa**

A pesquisa situa-se na linguística aplicada, porque como de acordo com Luiz Paulo da Moita Lopes (2009, p. 19), a LA é indisciplinar, uma área mestiça e nômade, que se propõe a pensar de forma diferente, desconectar-se dos paradigmas consagrados para compreender o mundo atual, e para este viés, utilizo principalmente os aportes teóricos de Pennycook (2008) e Moita Lopes (2009). Para a geração de dados, utilizo a metodologia de pesquisa narrativa, com base em Pavlenko (2007), Barkhuizen (2016), porque conforme Pavlenko (2007, p. 180) Pavlenko (2007, p 180), as narrativas são focos únicos de



investigação e possuem valor estético e poder de envolvimento dos leitores de maneira acessível. A metodologia adotada também se justifica por tratar de dados relacionados às relações raciais, e este tipo de pesquisa traz ideias teóricas sobre a natureza da vida humana para sustentar a experiência educacional vivida, como posto por Connelly e Clandinin (1990, p. 3). Por se tratar de uma temática situada no campo da identidade e subjetividade, utilizo como instrumento de geração de dados o aporte das narrativas autobiográficas (FERREIRA, 2014, 2015 e 2019) por meio de entrevistas.

As participantes da pesquisa são professoras negras que lecionam disciplinas de/em língua inglesa em universidades públicas, selecionadas primordialmente pela atuação em eventos e publicações em anais e revistas temáticas que versem sobre identidade racial e ensino, uma vez que para o melhor levantamento e apuração dos dados, é desejável que estas professoras sejam conscientes de sua importância para a transformação da realidade social. A escolha por narrativas autobiográficas através de entrevistas se justifica uma vez que, como de acordo com Dias (2013, p. 57), quando narrando sua própria história, o indivíduo autorreflete suas experiências sociais e históricas e reflete também sobre o papel dessas experiências em sua construção de identidade, ressignifica o presente, entende melhor a si mesmo, emancipa-se intelectual e socialmente.

### **Considerações finais**

Considerando a primeira pergunta de pesquisa, *como as professoras negras, através de suas narrativas autobiográficas, relacionam seu sucesso profissional e a questão racial?*, foi possível analisar que todas as docentes, de maneira incisiva, não somente associam o seu pertencimento racial e sua identidade de gênero de maneira interseccional ao seu sucesso profissional, como também estendem essa percepção na forma de conduzir as práticas de trabalho. Pelas narrativas, evidencia-se que as professoras universitárias negras de língua inglesa participantes do estudo muitas vezes são a primeira pessoa financeiramente próspera de seu ambiente familiar e, ao atingirem cargos de destaque, isso causa estranhamento. Sentimento este causado às outras pessoas mesmo quando lecionavam a língua inglesa em institutos de línguas. Tal indissociabilidade ficou aparente porque as docentes convivem/conviveram com situações em que o descrédito é alarmante,



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

por isso elas compreendem que as pessoas não esperam que mulheres negras ocupem posições de sucesso. Para além disso, muitas vezes elas são a única professora negra do departamento de suas respectivas instituições. Apesar disso, as docentes trabalham para que suas alunas e alunos sintam-se representados e vejam nelas a possibilidade de subverter, galgar novas posições ou simplesmente *sonhar* com o que antes não consideraram pela falta de representações positivas de pessoas negras em âmbito geral, mas, sobretudo, das mulheres.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa, *como o letramento racial crítico atravessa as vivências das professoras universitárias negras de língua inglesa participantes?*, posso afirmar que todas as professoras participantes, em diferentes momentos da vida, letraram-se racialmente e entendem esse fenômeno como essencial para as suas construções identitárias, mesmo que essa consciência tenha sido construída por meio de sofrimento. Ainda que algumas professoras se entenderam como negras na infância, todas elas construíram para si uma visão mais harmoniosa e positiva do que é ser mulher negra através do tempo, do conhecimento e das próprias experiências em que a raça foi central. Todas elas, conhecendo ou não o conceito de letramento racial crítico, demonstraram que aplicam em suas atividades docentes práticas racialmente centradas e que promovem o letramento racial crítico.

Em relação à terceira pergunta de pesquisa, *como as professoras participantes percebem que se deu/dá sua contribuição para uma sociedade mais equitativa em se tratando da intersecção de gênero e raça?*, percebi que as professoras se entendem como exemplos para as alunas e alunos, especialmente as alunas negras pelas suas ações na academia, pelo lugar social que ocupam e pelo comprometimento com a discussão acerca de temáticas que abordem a raça, gênero e classe. Pelas narrativas autobiográficas, as docentes confirmaram que se sentem profissionais bem sucedidas e mesmo atravessando dificuldades e entendendo as dificuldades de seus discentes, sentem-se responsáveis por fazer que os(as) estudantes se sintam pertencentes do local que ocupam e capazes de se realizar cada vez mais.

Desenvolver essa pesquisa me ensinou a importância de abrir feridas para que elas cicatrizem e que a representação positiva é uma força que pode agir em silêncio e



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

transformar vidas. Reforço a urgência de que sejam produzidas mais pesquisas que versem sobre mulheres negras e suas conquistas, além de perspectivas que enfatizem o resultado do trabalho docente, que conte com a aplicação de materiais que representem pessoas negras positivamente. De forma geral, é necessário trazer à baila o sucesso e a subversão como foco de análise.

### Referências

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

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

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

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

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

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

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, Chicago, p. 139-168, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Edna Souza; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz - MA\*. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 5, n. 10, p. 59-75, jul./dez. 2013.

DIAS, Romar Souza. **Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades**. 2013, 161 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

FERREIRA, Aparecida de Jesus. TEORIA RACIAL CRÍTICA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: NARRATIVAS E CONTRANARRATIVAS DE IDENTIDADE RACIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, out. 2014. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/141>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Entrevista Aparecida de Jesus Ferreira. Letramento Racial Crítico: Falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, jan./jun. 2019. Disponível em: [https://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759?fbclid=IwAR2-ovFR5ciLLPNpVqq3K4hZwdDK-HHOqAB2MPINH-loFkH1\\_LgpRf420vk](https://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759?fbclid=IwAR2-ovFR5ciLLPNpVqq3K4hZwdDK-HHOqAB2MPINH-loFkH1_LgpRf420vk). Acesso em: 15 maio 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, v. 1, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

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

KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel. Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. **TESOL quarterly**, v. 40, n. 3, p. 471-493, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

PAVLENKO, Aneta. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied Linguistics and Language Education. **Encyclopedia of Language and Education**, Springer US, 2008, p. 169-181.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **TRADIÇÃO GRAMATICAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GURUPI - TOCANTINS**

Lucas dos Santos Costa (IEL-UNICAMP)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Mendonça (IEL-UNICAMP)

### **Introdução**

Várias pesquisas nas ciências linguísticas, sobretudo, desde a década de 1980, têm apontado problemas na Tradição Gramatical (TG) e seu ensino, voltado inteiramente para regras isoladas e nomenclaturas metalinguísticas (cf. PERINI, 2003; POSSENTI, 1996). Ao mesmo tempo, têm sido elaboradas propostas, muitas vezes, conforme a perspectiva didático-metodológica da 'prática de Análise Linguística' (PAL), expressão cunhada por Geraldini em 1984, no texto *Unidades Básicas do Ensino de Português*. Essa prática, embasada na concepção sociointeracionista de língua(gem), visa à reflexão sobre elementos linguísticos, gramaticais, textuais, funcionais e/ou discursivos, ao ter o texto como unidade de ensino e ser articulada aos diversos usos da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN; BRASIL, 1998), propostas curriculares estaduais e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; BRASIL, 2018) adotaram a PAL. Ainda, muitos cursos de formação de professores de língua materna, muitos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não mais se ocupam com questões de pura metalinguagem. Mesmo assim, resultados de pesquisas indicam que, em muitos contextos escolares, inclusive no Ensino Médio (EM), abordagens

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Letras – Inglês, português e suas respectivas literaturas, pela Universidade de Gurupi (UnirG). lucascostalettras@gmail.com. Bolsista da CAPES.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

gramaticais ainda permanecem **predominantemente** conservadoras (cf. ARAÚJO, SOUSA FILHO e LIMA, 2018; LIMA, SOUSA e MOURA, 2020).

No atual contexto histórico escolar brasileiro, no ensino de língua materna, o(a) professor(a) constitui sua prática docente, não formada por padrões fixos e inflexíveis e constituída a partir de vivências e diversos saberes, ao longo de sua formação, enquanto foi/é aluno(a) e como profissional. No tocante à PAL, há docentes que a concebem e a mobilizam de seu modo, desenvolvendo sua singular maneira de ensinar. Sendo assim, podem conviver, no espaço das aulas de gramática, práticas de ensino tanto tradicionais quanto inovadoras.

Essa realidade provocou em mim muitas inquietações, desde quando eu estava na graduação em Letras. Antes de entrar nesse curso, buscava nele encontrar uma formação para trabalhar conforme o ensino tradicional de gramática e uma defesa por esse. Essa expectativa era condizente com a ideologia da Gramática Tradicional hegemônica, no senso comum e de acordo com as experiências que tive na educação básica. Nesse nível, eu havia construído uma representação do professor de língua portuguesa como um profissional que desenvolve o ensino tradicional de gramática, principalmente, por esse “modelo” ter predominado na realidade que experienciei durante tal nível. Pensava que, no curso de Letras, me tornaria um docente com essa feição. Todavia, essa expectativa logo foi transformada, a partir do primeiro período da graduação, quando conheci a visão enunciativo-discursiva de linguagem e suas implicações no ensino da Língua Portuguesa, temas estudados inicialmente em uma disciplina de introdução à Linguística.

Tanto no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) quanto nos estágios supervisionados obrigatórios, durante observações de aulas de português, em escolas públicas de Ensino Fundamental II e Médio, novamente encontrei a predominância de trato com a gramática mais conservador. Essas experiências geraram em mim o desejo de compreender, mais profundamente, razões pelas quais a proposta da PAL se distanciava tanto de muitas práticas pedagógicas observadas.

Diante disso, na dissertação, tenho o anseio de responder aos seguintes questionamentos:



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

- O que os professores têm apropriado quanto a princípios teóricos e/ou metodológicos do ensino de língua portuguesa, gramática e PAL, divulgados em textos acadêmicos e documentos oficiais curriculares para o EM?

- Como os docentes desenvolvem e adequam seus modos de ensinar conhecimentos linguísticos, após as mudanças no currículo de Língua Portuguesa, efetuadas com a implementação da BNCC?

- Quais os recursos didáticos e como esses são usados no/na ensino de gramática/PAL?

- Como são as percepções do professor quanto a aspectos da sua atuação no/na ensino de gramática/PAL e quais as possíveis relações entre essas percepções e o trabalho real desenvolvido pelo docente nesse(a) ensino/prática?

Isso posto, visa-se a compreender as apropriações sobre a PAL e os modos de desenvolver esse eixo, por professores de língua portuguesa, em escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Gurupi – TO. Os objetivos secundários da dissertação são:

- Analisar como documentos oficiais prescritivos (BNCC, Proposta Curricular do TO – EM e Diretriz Curricular do TO – EM) abordam o trabalho com o ensino de gramática/PAL;

- Identificar e analisar do que os professores têm apropriado quanto a princípios teóricos e/ou metodológicos do ensino de língua portuguesa, gramática e PAL, divulgados em textos acadêmicos e documentos oficiais curriculares para o EM;

- Analisar o/a ensino de gramática/PAL, com enfoque: nos objetos de conhecimento e objetivos; percurso(s) teórico-metodológico(s); utilização de recursos didáticos; e unidades privilegiadas: texto/palavra/frase ou período;

- Apresentar e refletir sobre as percepções do professor, quanto a aspectos da sua atuação no/na ensino de gramática/PAL e as possíveis relações entre essas percepções e o trabalho real desenvolvido pelo docente nesse(a) ensino/prática.

### **Justificativa**

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreensão de como os professores do EM, das escolas escolhidas, adequam e interpretam sua prática, ao lidarem, no ensino de língua portuguesa, com o conflito entre a perspectiva da TG e a do eixo de Análise





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Linguística, dos PCN (BRASIL, 1998), também prescrito na versão final da BNCC (BRASIL, 2018) para o EM. Desse modo, pode-se conhecer quais são as dificuldades e facilidades que o professor encontra no ensino de determinado conteúdo gramatical, ao (não) procurar inovar sua prática.

As discussões a serem realizadas proporcionarão ao autor a reflexão sobre como ele se posicionará ante a TG e a PAL, no atual contexto histórico escolar e sobre a importância da segunda ao objetivo, no ensino de gramática, de que o aluno leia, fale e escreva com maior proficiência, ao usar a norma culta.

Com este trabalho, colabora-se para o avanço na discussão sobre a inovação no ensino de língua materna, ao tratar de dados relativos a estratégias docentes, que podem indicar sentidos, em sala de aula, no fazer cotidiano de professores que podem estar ou não buscando seguir a proposição da PAL. Ademais, contribui-se para a elaboração de novas propostas de trabalho com a PAL.

### **Brevíssima revisão da literatura: A PAL envolve quais atividades?**

A PAL se refere a um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (cf. GERALDI, 2013 [1991]). As atividades epilinguísticas são as que operam sobre a própria linguagem, ao comparar as expressões, transformá-las, brincar com a linguagem, dar novos significados às formas linguísticas e experimentar maneiras diferentes de construção canônicas ou não (FRANCHI, 2006 [1988]). Com essas atividades, os sujeitos, independentemente de sua consciência ou não, suspendem o tratamento do tema que estão abordando, para refletir sobre os recursos expressivos que estão utilizando, em função das atividades linguísticas em que estão envolvidos (GERALDI, 2013 [1991]); e nem sempre nomeiam esses fenômenos em análise.

Já as atividades metalinguísticas são as que têm a linguagem como objeto de reflexão, sem vínculo com o processo interativo e com as quais os sujeitos constroem conscientemente uma metalinguagem sistemática (GERALDI, 2013 [1991]), ou seja, um conjunto de termos, expressões, classificações e conceitos adequados e próprios para se tratar da língua. Essas atividades estão bem presentes na TG e seu ensino, bem como em pesquisas nas ciências linguísticas e geram nomenclaturas, noções e/ou sistematizações



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

gramaticais/linguísticas que estão, por exemplo, em dicionários e gramáticas, tanto as tradicionais quanto as elaboradas por linguistas. Ao efetivarem essas atividades, interlocutores utilizam metalinguagens de especialistas, conforme sua formação cultural (cf. GERALDI, 2013 [1991]).

Como seres pensantes, praticamos análises linguísticas fora da escola, constantemente, sem os objetivos dessa instituição e assystematicamente, quando, por exemplo, ponderamos se uma palavra tem um sentido ou outro, se o que vamos dizer será engraçado ou não, se realmente entendemos o trecho da letra daquela música etc. (cf. MENDONÇA, 2006).

Por sua vez, a escola, consoante seus objetivos e, especialmente, no EM, deve promover o desenvolvimento da PAL, consciente e sistemática, permitindo aos alunos a construção de conhecimentos, requeridos no processo de ampliação de sua competência discursiva, inclusive para que esses expressem suas análises, não mais intuitivas, o que demanda a utilização de metalinguagem (MENDONÇA, 2006).

### **Metodologia: Passos da pesquisa**

No processo de **geração de dados**, serão executados procedimentos a campo, com os professores da disciplina de Língua Portuguesa, de escolas de EM, da rede pública estadual de ensino, em Gurupi – TO, de junho a outubro de 2022.

Na **primeira etapa**, será aplicado um questionário a **todos** esses docentes. Esse instrumento se divide em duas partes: a primeira com questões referentes à formação inicial e continuada e à carreira dos participantes; a segunda, com questões: 1) sobre a concepção de gramática e linguagem; 2) objetivos no ensino de língua materna; 3) concepção de ensino de gramática contextualizada; 4) noção de atividade adequada à perspectiva da PAL. A primeira parte nos possibilitará caracterizar o perfil dos participantes; a segunda, registrar do que os professores têm apropriado quanto a princípios teóricos e/ou metodológicos do ensino de língua portuguesa, gramática e PAL, divulgados em textos acadêmicos e documentos oficiais curriculares para o EM.

Na **segunda etapa**, será feita observação aberta e participante das práticas de ensino de quatro professores escolhidos, em 10 aulas seguidas, de Língua Portuguesa,



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

ministradas por cada um desses profissionais. Essas aulas serão gravadas em áudio. Concomitantemente, serão anotadas em uma ficha estruturada, informações referentes aos seguintes aspectos das práticas de ensino efetivadas pelo professor em cada aula: objetos de conhecimento e objetivos; percurso(s) teórico-metodológico(s); utilização de recursos didáticos; e unidades privilegiadas: texto/palavra/frase ou período. Registraremos fotos das anotações no quadro e de um exemplar das atividades aplicadas.

Transcreveremos trechos de determinadas partes das quarenta gravações, cada uma referente a uma aula, por meio do reconhecimento de indícios que vão ao encontro dos nossos objetivos. Além disso, realizaremos pequenas entrevistas informais, em intervalos entre as aulas, para registrar as motivações e/ou explicações dos docentes para/sobre determinadas decisões concernentes às suas práticas de ensino. Essas entrevistas serão gravadas em áudio e depois transcritas.

Na **terceira etapa**, a entrevista semiestruturada com roteiro será antecipadamente marcada, com os quatro participantes, para ser feita, com cada um deles, individualmente, em uma sala que encontrarmos vazia na escola. Será gravada em áudio pelo entrevistador e depois transcrita. Registrará qual o discurso de cada docente, visando ao diagnóstico acerca 'das percepções dele, quanto à sua atuação teórico-metodológica, no/na ensino de gramática/PAL'.

Dessa forma, tanto as pequenas entrevistas quanto a entrevista semiestruturada nos auxiliarão na compreensão dos dados gerados na observação.

Com os dados da segunda e terceira etapas, não se pretende aqui ter pontos das práticas dos participantes escolhidos, comparados com modelos teóricos, mas compreender esses aspectos, conforme eles se apresentam.

Escolheremos as escolas, em que executaremos a segunda e a terceira etapas, pelo seguinte critério: Ter implementado o Jovem em Ação, um programa de fomento à implementação de escolas de EM em Tempo Integral no Tocantins. Em Gurupi, há duas escolas com esse programa, uma em que ele foi implementado completamente e outra na qual ele está em fase de implementação.

Os professores a serem observados e entrevistados, dois em cada escola, serão escolhidos pelos seguintes critérios: ter afirmado que tem buscado inovar a forma de



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

realizar o ensino de gramática/PAL; estar trabalhando em uma das escolas escolhidas e disposto a colaborar como sujeitos desta pesquisa.

Na **análise de dados**, usaremos a metodologia qualitativo-interpretativista (YIN, 2016; MOITA-LOPES, 1984), de natureza etnográfica (ANDRÉ, 2012), embasada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2018), com vistas a atender à natureza descritiva deste trabalho. A pesquisa se situa na área da Linguística Aplicada e o percurso de seu processo de investigação será transdisciplinar (SIGNORINI, 1998). Envolverá contributos de estudos sobre ensino tradicional de gramática (PERINI, 2003; POSSENTI, 1996), análise linguística (GERALDI, 2013 [1991]; MENDONÇA, 2006) e trabalho e saberes docentes (IMBERNÓN, 2011; CHARTIER, 2007; TARDIF, 2014).

Para os procedimentos em campo, solicitaremos a permissão jurisdicionada da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Gurupi e o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas.

### Considerações

Essa pesquisa está em fase inicial. No momento, tenho realizado a Revisão da Literatura e estou finalizando o projeto que será encaminhado ao CEP até o início de maio.

### Referências

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ARAÚJO, M. D. M. de; SOUSA FILHO, S.M. de; LIMA, L. M. de. Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. **Revista Percursos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 18, p. 272-291, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19217>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 2 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

CHARTIER, A. M. **A ação docente**: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: Práticas de leitura e escrita - história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica: 2007, p. 185-207.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. In: \_\_\_\_\_ et al. **Mas o que é mesmo 'gramática'?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. C.; SOUSA, C. S. C.; MOURA, A. C. C. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **Eutomia**, Recife, n. 23, v. 1, p. 23-44, 20 fev. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241934>>. Acesso em 11 mar 2021.

LOPES, L. P. da M. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

PERINI, Mário. **Sofrendo a Gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. São Paulo: Penso, 2016.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## ***O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS: UM DEUS E SEUS LABIRINTOS***

Luis Gabriel Silva Ferreira (UEPG)

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice de Moraes (UEPG)

### **Introdução**

O romance *O ano da morte de Ricardo Reis* (1991), de José Saramago, utiliza como mote o fato de Fernando Pessoa não ter dado um fim para seu heterônimo Ricardo Reis, diferente de Álvaro de Campos e Alberto Caeiro, e o transporta para a conturbada e caótica Portugal de 1936 para viver seus últimos nove meses de vida. O poeta observador do espetáculo do mundo é movido para um lugar onde simplesmente observar o espetáculo do mundo torna-se uma dificuldade.

Chegando em Portugal a bordo do navio Highland Brigade, desembarca em ruas que, por mais que se lembre, não consegue, de fato identificar onde está com exatidão. Nada mais corresponde com a Lisboa que outrora o poeta conheceu. Essas mudanças apresentam-se como labirintos diversos em que Reis é desafiado a seguir um dos fios de Ariadne e sair desses labirintos que são postos diante dele.

A temática labiríntica é acompanhada e ressaltada pelo livro que Reis esquecera-se de entregar à biblioteca do Highland Brigade:

É seu título *The God of the labyrinth*, seu autor Herbert Quain, irlandês também, por não singular coincidência, mas o nome, esse sim, é singularíssimo, pois sem máximo erro de pronúncia se poderia ler, Quem, repare-se, Quain, Quem, escritor que só não é desconhecido porque alguém o achou no Highland Brigade, agora, se lá estava em único exemplar, nem isso, razão maior para perguntarmos nós Quem. (SARAMAGO, 1988, p. 19).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Mesmo atravessando o romance de Saramago com o livro imaginário de Borges, Reis não consegue terminar de ler, não consegue encontrar a saída para o labirinto que se apresenta em suas mãos, assim como não consegue encontrar a saída do labirinto que se tornou sua vida.

A pergunta deixada por Saramago sobre o autor fictício de *The God of the labyrinth* é a pergunta que seu personagem Reis terá que responder: Quem é Ricardo Reis? O labirinto do eu ergue-se frente a Ricardo Reis a medida em que a nova realidade de Portugal se apresenta perante ele, o labirinto de quem ele é atrela-se ao labirinto do que é Portugal e qual é o seu papel nesse novo ambiente que é desconhecido para ele.

De fato, Ricardo Reis é posto em um ambiente em que se torna difícil, quase impossível, para o poeta latinista ficar inerte e apenas contemplar o espetáculo do mundo. Buscando a inercia e recusando-se a seguir os caminhos propostos pelo labirinto, Reis busca acreditar em notícias de jornais:

Estás tu aí a chorar por Badajoz, e não sabes que os comunistas cortaram uma orelha a cento e dez proprietários, e depois sujeitaram a violências as mulheres deles, quer dizer, abusaram das pobres senhoras, Como é que soube, Li no jornal [...], Não acredito, Está no jornal, eu li, Não é do senhor doutor que eu duvido, o que meu irmão diz é que não se deve fazer sempre fé no que os jornais escrevem [...] O senhor doutor é uma pessoa instruída, eu sou quase uma analfabeta, mas uma coisa eu aprendi, é que verdades são muitas e estão umas contra as outras, enquanto não lutarem não se saberá onde está a mentira [...] Sempre me respondes com as palavras do teu irmão, E o senhor Doutor fala-me sempre com as palavras dos jornais [...]. (SARAMAGO, 1988, p. 400).

Porém, mesmo buscando a inercia e tentando acreditar nos jornais, Reis não pode fugir do encontro com a realidade que se apresenta perante ele, Saramago está dizendo para seu personagem: “Desfruta, goza, contempla, já que estar sentado é a tua sabedoria” (SARAMAGO, 2013 p.81). Os espanhóis fogem do regime de Franco e lotam o hotel em que Reis se hospeda, pelas ruas ele observa milicias fascistas criadas por Salazar, a polícia portuguesa faz interrogatórios e busca suspeitos, fato que o incomoda. Reis está diante do seu labirinto, Aparecida de Fátima Bueno afirma que:

[...] precisamos considerar que além dessa ambiguidade entre o desejo de ser consciente e o seu oposto existe uma outra que o caracteriza: por um lado, reconhece a inutilidade de lutar contra o destino e vê como única saída para essa impotência a vontade de ser como aqueles ‘que nada mais pretendem/que ir no rio



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

das coisas; por outro lado recusa a ficar impassível e desesperadamente: [...] suspender, inda que em sonho, o Apolíneo curso, e conhecer-me. (BUENO, 2017, p. 29).

Assim como o nome da obra ficcional de Borges faz referência a um Deus do labirinto, Reis é o Deus de seu labirinto. Cabe a ele decidir qual caminho tomar, se for capaz de tomar algum caminho.

Lídia e Mancenda, parodiadas por Saramago, apresentam-se como caminhos possíveis dentro desse labirinto. Ambos os caminhos vão contra à imagem de observador do espetáculo do mundo que Reis acredita. Como podemos verificar pelo excerto, Reis busca permanecer alheio e afastado às revelações que Lídia faz, prefere acreditar nas verdades apresentadas pelos jornais. Gama Afirma que, para Reis, ler os jornais é a busca pelo equilíbrio do seu mundo privado, mundo este em que o desequilíbrio foi acentuado pelo encontro com Lídia (GAMA, 2017).

A relação desenvolvida com Lídia é uma relação incompleta, é uma relação que é mantida em segredo dentro de um quarto ou de uma casa, o máximo que escapa às quatro paredes são comentários de funcionários do hotel Bragança e, posteriormente, de vizinhas de Reis no Alto de Santa Catarina.

Diferente de sua relação com Lídia, é a sua relação com Marcenda, que a princípio parece atender seus objetivos de musa inspiradora, mesmo com sua mão murcha. Marcenda, em um primeiro momento, se enquadra como a mulher submissa a ordem que ele busca. Porém, ela acaba sendo um stopim para uma postura ativa de Reis: por sua causa Reis tenta causar encontros casuais no jantar do hotel, no teatro e em Fátima.

Verifica-se que é possível questionar o papel inicial de seguir a ordem de Marcenda, ela e Reis chegam a trocar bilhetes e, posteriormente, um beijo. Essa mudança de postura dá ao leitor a chance de questionar se ela é realmente seguidora da ordem vigente ou se ela segue as vontades de seu pai. De fato, Lídia e Marcenda fazem a representação de dois setores da sociedade portuguesa, de um lado temos a classe operária que é discriminada, explorada e oprimida, de outro temos a aristocracia submissa e passiva – papel que se mostra sendo possível de questionar – e é ressaltada pela mão imóvel de Marcenda. Verificamos que o labirinto sentimental é mesclado com o labirinto político que atravessa Portugal, novamente para Reis fica a decisão de escolher qual caminho seguir.





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Reis permanece frente a entrada do labirinto, o caminho plausível é o caminho com Fernando Pessoa, segundo Cerdeira:

[...] viver é partir em busca do fio de Ariadne, embora nem todos seja dado o destino de Teseu. Para muitos a presença esmagadora do Minotauro anula a possibilidade da busca e deixam-se, então, devorar por terem sido incapazes de solucionar o grande enigma [...] sucumbir é morrer, é abdicar da saída, é submeter-se definitivamente ao desconhecido, é nunca decifrar o mistério (CERDEIRA, 2018).

Reis opta pela saída com Fernando Pessoa, permanece parado frente a porta do labirinto sucumbindo em sua busca, ele não consegue desbravar qual é o seu papel em Portugal que não permite que alguém apenas observe o espetáculo do mundo, também não consegue seguir um dos fios do seu labirinto sentimental e, principalmente, é incapaz de solucionar o enigma de quem ele é, a pergunta fica em aberta: “razão maior para nós perguntarmos Quem” (SARAMAGO, 1988, p. 19).

### Considerações finais

As pesquisas empreendidas até o momento estão em fase inicial e por esse motivo ainda não temos resultados concisos da pesquisa. Porém, podemos falar que temos como objetivo comprovar a incapacidade de Reis de atravessar esses labirintos que se erguem diante dele. De fato, o que resta para Reis é seguir o espectro de Fernando Pessoa e levando consigo *The God of the labyrinth*, o livro que não conseguiu desbravar e não desbravará mais.

Temos também como objetivo comprovar o entrelaçamento, a inter-relação entre os labirintos históricos, sentimental e existencial. Temos essa visão pois ao longo do romance percebemos que um labirinto influi no outro e vice-versa, tornando-os inter-relacionados. A inter-relação de labirintos se dá pela sobreposição de labirintos tanto temáticos, quanto ficcionais. A Lisboa que é desbravada por Reis em seus passeios é sobreposta por outra Lisboa advinda das memórias históricas e literárias que são revisitadas.

Pretende-se também relacionar essas características observadas com as características apreendidas da obra de Linda Hutcheon, *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção* (1991). De antemão adiantamos que, irremediavelmente, a obra de Hutcheon nos oferece subsídios para trabalharmos e desenvolvermos questões referente



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

ao labirinto histórico que o romance apresenta. Ademais resultados virão com o desenvolver da pesquisa que estamos empreendendo.

### Referências

BUENO, Aparecida de Fátima. **O poeta no labirinto**: a construção do personagem em O ano da morte de Ricardo Reis. 1994, 97 f. Dissertação (Departamento de Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/82107>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CERDEIRA, Teresa Cristina. **José Saramago entre a história e a ficção**: uma saga de portugueses. Belo Horizonte: Moinhos, 2018.

GAMA, Maria Carolina de Oliveira Barbosa. “Janelas que emolduram o rio.” In: **Por entre janelas e à procura do discurso**: as vidas desperdiçadas na narrativa de José Saramago. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/25/teses/854882.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2022.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: História, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

SARAMAGO, José. **O ano da morte de Ricardo Reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **“A VOZ DO POVO NÃO É A VOZ DE DEUS: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM MEMES E COMENTÁRIOS DE MEMES**

Mayara do Rocio Lima Gaspar (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Gracioso Carlos (UEPG)

### **Introdução**

Esta pesquisa tem como pressuposto destacar a análise de memes e comentários de memes da página de uma página da rede social Facebook, intitulada como “Professores Sonhadores”. A análise se debruça sobre discussões acerca da variação linguística e do preconceito linguístico, assuntos contidos nos comentários de *memes* e nos próprios *memes* compartilhados nesta página, o que demonstra que os próprios envolvidos com questões educacionais, não possuem conhecimentos sócio(linguísticos) suficientes para compreender que através dos *memes* gerados na página e os comentários desses usuários, pode corroborar para a propagação do preconceito linguístico.

Pelos apontamentos já demonstrados, considera-se de suma relevância a análise e compreensão da variedade linguística encontrada nessa rede social, a fim de elucidar questões importantes que permeiam a língua e explicita como surge a variação linguística por meio dos estudos sociolinguísticos, evidenciando que essa variação não ocorre ao acaso, mas sim, pelas mudanças que a língua sofre através do tempo, região geográfica e faixa etária, por exemplo.

Sobre isso, Labov (2008 [1972]) explicita que a língua não é heterogênea e não pode ser homogeneizada pois sempre está em constante transformação.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), licenciada em Letras – Português/Espanhol pela mesma instituição. E-mail para contato: mayllyma@gmail.com



Também propõe-se elucidar discussões acerca do preconceito linguístico, pois ele geralmente está involucrado em outros preconceitos existentes, geralmente ocorrendo entre aqueles que estão em escalas socioeconômicas mais baixas, sofrendo estigma pela sua variante. (TARALLO, 1993). Para tratar dessas questões, serão utilizadas referências como Recuero (2016), Gomes (2016), Dawkins (2007), Araújo (2021), Bahktin e VOLOCHINOV (2006), Moreira (2019), Labov (2008 [1972]), Tarallo (1998), Komesu e Tenani (2021), Bisognin (2009) e Bagno (2007).

### **Gênero textual/discursivo *meme***

Com as múltiplas possibilidades de comunicação contidas nos ciberespaços, foram necessárias as adequações de novas possibilidades de escrita. Além da escrita, foram inclusos “textos feitos de imagens, textos audiovisuais, textos com links e texto com palavras e imagens” (GOMES, 2016, p.86). Neste cenário a escrita em alguns casos, passa a ser coadjuvante da imagem, que passa a ser um dos principais meio de comunicação utilizados nas redes sociais.

Sendo assim, o gênero textual/discursivo *meme*, emerge dessa perspectiva e hoje, possui grande visibilidade e alcance nas redes sociais. Dawkins (2007, p. 330) criador da palavra, descreve o “*meme*” como “uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação”.

Bhatia (apud ARAÚJO, 2021) alega que os gêneros não se formam de uma hora para outra e nem podem ser incluídos em práticas discursivas sem institucionalização, ou seja, o gênero precisa ter reconhecimento dos “membros das comunidades discursivas” (ARAUJO, 2021, p.27).

O *meme* pode ser representado por mais de um significado, sendo que pode ser utilizado para descrever padrões culturais que podem ser replicados por outras pessoas, ou pode ser usado para descrever a disseminação efetiva e rápida de uma ideia que está inserida em textos e imagens, pautadas na linguagem. O segundo termo descreve e enquadra-se melhor nas abordagens escolhidas para este trabalho.

Bahktin e Volochinov (2006, p. 127) atestam que a língua não é um “sistema abstrato” e que se trata de um fenômeno de interação verbal constituído pelas enunciações, ou seja, por meio das ideias apresentadas pelo autor, compreende-se que a língua é um



fenômeno constituído por meio da enunciação, promovida pela interação social. Partindo desse pressuposto, compreende-se que a comunicação ocorre por meio de enunciados e que, se existe uma comunicação que ocorre através de uma enunciação, logo, ocorrem de forma concreta por meio dos gêneros. Conclui-se então que o enunciado busca alcançar e estabelecer correlação e comunicação por meio dele, exatamente como ocorre no *meme*.

Bahktin e Volochinov (2006) dizem que onde existe estilística, ali também pode se denominar um gênero. Esse pensamento descrito pelo autor, esclarece o *meme* como gênero.

Partindo dos postulados destacados, atesta-se que o *meme* tem características importantes e semelhantes a qualquer outro gênero apresentado. Por todas as questões apresentadas, compreende-se neste trabalho o *meme* como um gênero textual/discursivo.

Os *memes* são uma das principais ferramentas de entretenimento nas redes sociais, inclusive porque por meio dele é possível estabelecer uma comunicação dinâmica e rápida. O crescimento desse gênero textual/discursivo nas redes sociais emergiu da necessidade desta comunicação rápida e eficaz, chamando a atenção pela imagem e texto que traz consigo, contextualizando alguma temática proposta que pode ser de engajamento político, humorístico, religioso, entre outras, cujo principal objetivo é estabelecer a comunicação de forma descontraída (RECUERO, 2016).

Moreira (2019) acrescenta que os *memes* podem ser um excelente meio para a realização de pesquisas, visto que são encontrados em um ambiente que propicia a discussão e criação de discursos, além do compartilhamento do próprio discurso. Ademais, o ciberespaço também propicia a democratização, ao passo que um *meme* pode ser compartilhado diversas vezes, alcançando e, em alguns casos, convencendo outras pessoas do discurso compartilhado no *meme*.

### **Variação linguística e preconceito linguístico em redes sociais**

A variação linguística é proposta por Labov (2008 [1972]) ao constatar que a língua está em constante movimento e não pode ser contida e nem padronizada, pois varia de acordo com o espaço, região, cultura e faixa etária do falante, não sendo possível estabelecer uma “pureza” da língua, mesmo que sofra imposições que tentam “padronizá-la”.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Tarallo (1998) atesta que o principal objetivo da língua é a comunicação e que se é possível estabelecer essa comunicação e ser compreendido pelo interlocutor, então seu papel foi cumprido com êxito.

Compreende-se que é de grande relevância e importância que o falante tenha acesso à norma culta e respectivamente, a gramática normativa para que tenha a possibilidade de adequar a sua linguagem para eventuais formalidades, mas rechaça-se a ideia equivocada de que somente a norma culta e a gramática normativa sejam “corretas” ou possuam mais prestígio do que as demais variedades, visto que nem todos têm a possibilidade e o acesso à gramática normativa ensinada nas escolas.

Acerca da variação linguística nas redes sociais, surgem outras variações, uma delas, descritas como *internetês* que trata do português utilizado em redes sociais. O *internetês* é uma variedade que busca a abreviação das palavras, inibição de acentuações e pontuações (KOMESU; TENANI, 2021) no intuito de facilitar a comunicação entre os usuários, utilizada por grande parte dos usuários de redes sociais e/ou internet.

Bisognin (2009) diz a respeito das abreviações o mesmo que Tarallo (1998) atesta acerca da variedade linguística: é possível compreender os códigos e abreviações utilizados, permitindo ao interlocutor a compreensão da mensagem que está sendo repassada sem a necessidade de conhecimento específicos das “regras” de determinada variedade e, no caso do *internetês*, possibilita até mesmo traduzir de forma mais fidedigna os sentimentos do indivíduo, como é o caso de palavras utilizadas para demonstrar choro e tristeza (buáá, snif) e gargalhadas (kkkkkk).

O *internetês* sofre diversas retaliações, mas é uma variedade cada vez mais comum em conversas diárias e trocas de mensagens online, porém, sofre críticas por parte de gramáticos normativos, que acreditam que essa variedade na escrita pode “deformar” o PB. Ao contrário desta ideia, não se pode gerar nenhuma mudança neste sentido, visto que o seu léxico continua tendo raízes pautadas no Latim, ademais, não influenciam na parte fonológica das palavras, visto que tendem a caracterizar os mesmos sons e significado. Possenti (2008) também concorda que o *internetês* não traz consequências ao PB e ressalta que a grafia diverge da língua falada que trata-se somente de abreviações que facilitam o momento de escrita.



### Preconceito Linguístico e “erro” linguístico

É sabido que em nossas comunidades sociais, pairam diversos tipos de preconceitos, todavia, pouco é mencionado acerca do preconceito à língua, o que chamamos de preconceito linguístico.

Esse preconceito vem enraizado à boa parte dos demais preconceitos já existentes e geralmente suas raízes se pautam por meio dos lugares que os falantes ocupam nas escalas socioeconômicas, sendo que quanto mais abaixo nessa escala, mais estigma sua variedade linguística irá sofrer.

O preconceito linguístico, assim como os demais preconceitos precisam ser mais explanados, pois trazem prejuízos à sociedade assim como os demais preconceitos existentes, além de trazerem consigo informações equivocadas a respeito da língua e advém de um olhar gramaticista exacerbado e inflexível, que desconsidera as diversas possibilidades da língua e da comunicação por meio da variedade linguística. Ademais, esse conceito equivocado é pautado no que chamamos de noção de “erro” linguístico, baseada em convenções ultrapassadas de mais de 2500 anos atrás que segregava a língua a fim de marcar territórios por meio da língua e cultura. (BAGNO, 2007).

Calvet (2002) atesta que essa valoração de uma língua “pura” é imposta pelas pessoas que possuem poder aquisitivo elevado e que são em grande parte, eles quem impõem e classificam a língua como “bonita” ou “feia”, “correta” ou “incorreta”.

### Metodologia

Baseando-se nas ideias apresentadas de forma sucinta, buscou-se realizar a análise de *memes*, comentários de *memes*, levando também em consideração a repercussão desses mesmos *memes* por meio da quantidade de compartilhamentos e reações, visto que a rede social Facebook trabalha com algoritmos que permitem maior alcance e visibilidade a partir desses números.

Para isso, realizou-se pesquisas bibliográficas, pesquisa qualitativa e quantitativa a fim de realizar uma análise satisfatória dos dados levantados.

A análise de dados na página “Professores Sonhadores” se deu no início do mês de setembro de 2020 até o final de dezembro de 2021. Nesse período foram coletados *memes*



que corroborassem para propagação do preconceito linguístico, desconsiderando outros que não tivessem ligação direta ao tema da pesquisa, visto que se trata de uma página com muitas postagens. Foram selecionados também, os 5 comentários mais relevantes desses *memes* para a análise. Neste período, a quantidade total de *memes* publicados pela página alcançaram a marca de 1052 *memes* e desses, 19 *memes* propagavam o preconceito linguístico em suas imagens, ou seja, uma média de 1 *meme* por semana contribuindo para a propagação do preconceito linguístico. A página conta com mais 300 mil seguidores e os compartilhamentos desses *memes* com teor preconceituoso já haviam passado de 5 mil e referente aos comentários, dos 95 comentários analisados, somente 3 auxiliavam no combate ao preconceito linguístico, sendo que 24 comentários deixam evidentes o preconceito linguístico em seus posicionamentos.

### Considerações finais

Buscamos nesta pesquisa verificar a recorrência do Preconceito linguístico em *memes* e comentários de *memes*, além de evidenciar através dos compartilhamentos e reações disponíveis no Facebook, o alcance que esses *memes* de teor podem obter, corroborando de forma ainda mais efetiva na disseminação do preconceito linguístico nesta rede social.

Foi possível constatar que há preconceito linguístico nesta rede e que por meio dos *memes* da página da rede social Facebook denominado como “Professores Sonhadores” é possível disseminar em grandes proporções o preconceito linguístico. Ademais, constata-se o desrespeito por meio dos comentários dos *memes* ao que concerne as variações do PB.

Outra questão que é de suma importância é a constatação de que por meio do caráter humorístico deste gênero, muitas vezes podem estar mascarados preconceitos, tanto raciais e sociais, quanto linguísticos, como foi possível averiguar nos dados coletados como por exemplo, ao mensurar nos comentários que o fato de um indivíduo não ter estudo e variar na sua forma de falar e escrever o exclui enquanto usuário e falante do PB, ou que aquele que não domina a norma culta, não é digno de ascender na escala socioeconômica.

Por fim, destacamos a importância de estudos que contemplem o ensino sociolinguístico, a fim de promover maior conhecimento acerca das variedades do PB, a





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

fim de que sejam respeitadas nos meios sociais da rede e também nos meios sociais em que convivemos.

### Referências

ARAÚJO, J. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-32.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo, Hucitec, 2006.

BISOGNIN, T. R. **Sem medo do Internetês.** Porto Alegre: AGE, 2009.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta.** Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. p. 17-32.

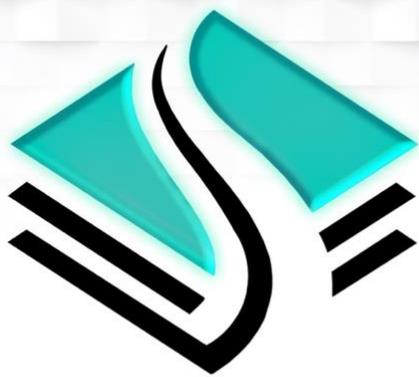
KOMESU, F, TENANI, L. **Internetês: questões contemporâneas sobre lingu@gem,** Araraquara: Letraria 2021.

MOREIRA, M.M.S. Os memes como gênero discursivo. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-32

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, L. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **A PRESENÇA DA METAFÓRA CONCEITUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM SEGUNDO A TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Meriliane de Lima (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos

### **Introdução**

Durante muito tempo perdurou a teoria aristotélica que apresentava para a metáfora o papel genuíno de ornamento linguístico, por isso, temos como uma primeira definição para a palavra metáfora o conceito encontrado nos escritos aristotélicos. Aristóteles, definiu que "metáfora é a transferência do nome de uma coisa para outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, ou por analogia" (ARISTÓTELES, 1996, p. 92). Com essa definição, considerou-se por muito tempo a hipótese de metáfora como empréstimo de um termo com intuito de substituir outro, tomando seu significado.

Mas, devido à grande influência do tradicionalismo retórico, surge a ideia de evitar o uso da metáfora advinda da "crença de que a linguagem é independente da cognição e de que a linguagem figurativa é apenas um embelezamento da linguagem literal, com pouco valor cognitivo" (LENZ, 2013, p.31-32). Assim, como mencionado, a linguagem metafórica era associada e utilizada nas produções textuais de valor artístico-literário.

A proposta de Lakoff e Johnson (2002) é de que a metáfora conceitual está presente em toda e qualquer situação comunicativa. Assim sendo, na investigação que desenvolvemos neste trabalho, pretendemos, a partir de livros didáticos, analisar situações de ensino/aprendizagem, centrando-nos na ideia de como a metáfora pode ser útil para

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: meirelima12011@hotmail.com



aclarar significados e tornar as informações mais significativas. Nossa hipótese é, portanto, de que no processo de ensino/aprendizagem a recorrência às metáforas conceituais é uma estratégia cognitiva que visa simplificar ideias complexas, de modo conversar com a abordagem pragmático-cognitiva que trata de questões relativas à cognição humana: a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001).

Para nosso estudo apostamos na concepção pragmática da cognição humana, que se volta para as infinitas possibilidades de linguagem verbal e na abrangência da Teoria da Relevância, como embasamento do nosso estudo em torno da Metáfora Conceitual.

Tendo como base em especial duas correntes teóricas que abordam a metáfora: a Teoria Conceitual da Metáfora, de Lakoff e Johnson (1985), e a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986), apontamos como objetivo geral:

Analisar o uso de metáforas no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nesse viés apontamos também nossos objetivos específicos:

- a) Identificar o uso da metáfora em exemplares de livros didáticos do ensino fundamental, da coleção *Tecendo Linguagens*;
- b) Justificar a metáfora como recurso linguístico-cognitivo facilitador dos processos de ensino/aprendizagem;
- c) Descrever as metáforas presentes nos livros didáticos seguindo a perspectiva semântica e pragmática.

De acordo com Sperber e Wilson (2001), a comunicação humana é relativizada pela necessidade que temos de informar e comunicar significados. Na comunicação cotidiana, cada indivíduo apresenta características próprias, justamente porque cada pessoa carrega informações resultantes das situações vivenciadas ao longo da sua vida, informações estas que vão ficando armazenadas em sua memória enciclopédica.

A proposta metodológica então é, por intermédio da teoria de Lakoff e Johnson (2002), analisar o papel da metáfora conceitual no processo de ensino aprendizagem, tendo como fonte de dados os exemplares da coleção *Tecendo Linguagens*, do 6º ano e 7º ano



do ensino fundamental, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018).

### **A teoria da Metáfora Conceitual**

A linguagem está presente na vida humana de muitas formas e com ela podemos informar, pedir, convencer, interrogar e até focar. No entanto, segundo Pinker (2008, p.43) “a coisa mais notável que fazemos com a linguagem é aprendê-la.” E a partir desse fato vamos mostrar como se dá a presença das metáforas no processo de interpretação em sala de aula.

Para Lakoff e Johnson (2002), a metáfora não é um fenômeno puramente linguístico, ela faz parte da experiência cotidiana e do fluxo da imaginação simbólica. Na concepção cognitivista, a metáfora muda de status – de uma simples figura de retórica para o de uma operação cognitiva fundamental. E, assim, os autores conceituam a metáfora: o ato de “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”.

Podemos ainda nesse processo contar com a criatividade própria de cada indivíduo, pois, segundo Lakoff e Johnson (2002),

Nosso sistema conceptual não é algo do qual normalmente temos consciência. Na maioria dos pequenos atos da nossa vida cotidiana, pensamos e agimos mais ou menos automaticamente, seguindo certas linhas de conduta, que não se deixam apreender facilmente. Um dos meios de descobri-las é considerar a linguagem. Já que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceptual que usamos para pensar e agir, a linguagem é uma fonte de evidência importante de como é esse sistema. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 46).

Portanto, por intermédio das metáforas associamos e criamos significados para termos abstratos a partir de referentes que compõem o material enciclopédico que formamos de nossas atividades cotidianas. Com isso, usamos termos linguisticamente conhecidos para expressar aquilo que pensamos, e a combinação desses termos dá concretude àquilo que o nosso sistema de processamento abstrato cria mentalmente. Criar é algo mais do que simplesmente usar a linguagem em situações contextualmente novas; criar é produzir por meio da linguagem aquilo que pensamos, e queremos linguisticamente informar.



### A teoria da relevância

Para dar suporte ao que vem sendo dito sobre metáforas e processamento de informações metafóricas, vamos contar com a Teoria da Relevância, desenvolvida por Deirdre Sperber e Dan Wilson (1995 [1986]), que se apresenta como um recurso importantíssimo no que diz respeito a inferir e tentar explicar o que se passa na mente de cada indivíduo ao fazer escolhas metafóricas enquanto quer comunicar algo.

A Teoria da Relevância segundo Sperber e Wilson (2001) baseia-se em dois princípios gerais, que norteiam o papel da relevância na cognição e na comunicação, a saber:

- Princípio cognitivo da relevância: a mente tende a maximizar nossas expectativas de relevância – esse princípio infere que a mente busca obter uma maior quantidade de informações com o menor esforço de processamento possível.
- Princípio comunicativo de relevância: toda a elocução comunica uma presunção da sua própria relevância ótima – esse princípio nos informa sobre o ouvinte reconhecer a intenção comunicativa do falante.

Segundo Sperber e Wilson (1995 ;1986), a Teoria da Relevância, representa um processo utilizado para explicar e conseqüentemente descrever as questões interacionais e cognitivas da comunicação humana. Sendo assim, considerada um modelo ostensivo-inferencial, que quer dizer, segundo os autores, que “a comunicação é alcançada não somente pelo simples codificar e decodificar de mensagens, mas pela evidência fornecida a uma hipótese acerca das intenções do falante”. (SPERBER; WILSON, 1994).

Esse modelo garante que o pensamento do falante é expresso através de evidências – enunciados, expressões verbais – que este oferece ao interlocutor, que, em seguida conseguirá fazer inferências com base nas evidências recebidas, podendo partilhar deste pensamento, razão esta, da denominação de modelo ostensivo-inferencial.

Dessa forma baseados nestes processos inferenciais, o interlocutor realiza seu trabalho interpretativo a partir da atitude ostensiva de um falante, que manifesta aquilo que pretende comunicar, em contrapartida o interlocutor, com base no comportamento inferencial, processa a intenção do falante ao informar algo. Nesse âmbito, consideramos o que diz Ferreira (2007), que “processo de comunicação através do uso da linguagem



verbal é inferencial”. Pois, de acordo com o autor, pertence a um procedimento amplo, no qual atribuímos sentidos, resultando na produção de explicaturas e implicaturas.

Chama-se explicaturas o termo apresentado pelos linguistas Dan Sperber e Deirdre Wilson (2001) para caracterizar uma informação ou uma suposição que está comunicada explicitamente. O termo em questão é baseado nas implicaturas de Grice (1967), que diz serem as implicaturas as informações ou suposições, com a finalidade de implicar ou sugerir, que auxiliem no processo de comunicação com mais eficiência, enunciados não ditos, mas que foram de alguma maneira comunicados.

Para ilustrar essa informação, podemos contar com um exemplo de Koch e Elias (2018), que é a metáfora do iceberg:

[...] a metáfora do iceberg – que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 64).

Daí, destacamos a importância das implicaturas, explicaturas, sem jamais esquecer de considerar o contexto do ato comunicativo, da intenção do falante.

### **Metáforas conceituais e o processamento cognitivo**

Para entendermos o processo que origina a metáfora precisamos saber e considerar que a linguagem cotidiana é, segundo Lakoff e Johnson (2002), em grande parte metafórica. Dessa forma pensamos metaforicamente pois a interação indivíduo-mundo é feita essencialmente pela linguagem. Pensemos na expressão “tempo é dinheiro”. Segundo Lakoff e Johnson (2002).

Os conceitos metafóricos TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É UM RECURSO e TEMPO É UM BEM VALIOSO formam um único sistema baseado em subcategorização, uma vez que, na nossa sociedade, o dinheiro é um recurso limitado, e recursos limitados são bem valiosos. Essas relações de subcategorização caracterizam implicações entre as metáforas. TEMPO É DINHEIRO implica TEMPO É UM RECURSO LIMITADO, que, por sua vez, implica TEMPO É UM BEM VALIOSO. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 52).

Dessa forma, segundo Lakoff e Johnson (2002), a principal característica do nosso sistema conceitual é o fato de ele ser metafórico e as metáforas não estarem presentes na



linguagem, mas no pensamento, que é inconsciente, na maioria das vezes. O exemplo mencionado – “tempo é dinheiro” comprova “que as implicações metafóricas podem caracterizar um sistema coerente de conceitos metafóricos e um sistema coerente de expressões metafóricas correspondente a esses conceitos” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 52).

Nesse exemplo temos metáforas com os verbos custar, investir, perder, economizar utilizadas no campo semântico de finanças e economia associadas a situações diferentes, relacionadas a tempo. Associações estas utilizadas em situações de comunicação perfeitamente entendidas por quem as utiliza para representar o tempo em relação às ações executadas. Lakoff e Johnson (2002), apresentam para o nosso sistema conceitual uma característica em principal que é o fato de ele ser metafórico e as metáforas não estarem presentes na linguagem, mas no pensamento.

O pensamento é segundo o dicionário Aurélio de língua portuguesa “ato ou efeito de pensar, poder de formular conceitos”. (FERREIRA, 2010, p.576). Esse processo mental concede aos seres humanos a capacidade de definir sua percepção e representação do mundo, e com isso tomar consciência das situações. Assim o pensamento é também responsável por interpretar e construir as metáforas conceituais através de expressões linguísticas e significados que auxiliam o entendimento das expressões utilizadas na comunicação.

A metáfora então é a ligação entre diferentes domínios semânticos que nos ajuda a perceber novos caminhos e compreender situações comunicativas que nos são propostas. Dessa forma, é também possível através das metáforas expandir os significados das palavras, sem reduzi-las apenas ao seu significado literal. As palavras nos ligam às coisas no mundo e segundo Pinker (2008):

Toda vez que usamos uma palavra que nos referimos a uma coisa, nos ligamos à uma coisa, nos ligamos à ponta de uma corrente sinuosa no espaço-tempo que nos conecta à primeira pessoa que olhou para aquela estrela, ou para aquela criatura, ou para aquela substância, e decidiu que ela precisava de um nome. O modo como as palavras podem nos ligar às coisas no mundo não é só um estica-e-puxa de nossas intuições em experimentos mentais [...]. (PINKER, 2008, p. 333).



Assim, dizemos que nosso pensamento parte de conhecimentos já adquiridos, de termos cujos significados são concretos ao nosso discurso, associando esse conhecimento às informações abstratas que processamos.

### Análise

Os exemplares dos livros didáticos trazem já em seu título a metáfora do tecer. Se pensarmos no significado de tecer como entrelaçar, juntar uma coisa à outra, podemos associá-la à questão do ensino da linguagem que tem como objetivo justamente entrelaçar os conhecimentos, juntar conteúdos de modo a ampliá-los resultando no aprendizado dos alunos, pois [...] o caráter combinatório da linguagem e do pensamento permite que tenhamos uma explosão de ideias, embora estejamos equipados de um estoque limitado de conceitos e relações (PINKER, 2008, p. 491).

As obras de análise, em seus diversos gêneros textuais, apresentam metáforas nas seções que compõem a coleção. A seção *Por dentro do texto* (figura 1), por exemplo, convida alunos e professores a imergirem no mundo do gênero textual apresentado no capítulo e com ele aprender, refletir, questionar e buscar respostas. Com isso o professor pode contar com essa seção para cativar o aluno a despertar seu interesse pela aprendizagem e entendimento do texto.

FIGURA 1

#### POR DENTRO DO TEXTO

1. O que você vê representado na tela da página anterior?
2. Pela imagem, podemos deduzir se o artista está sério ou à vontade; se é jovem, triste, calmo etc.? Que expressões ele transmite?
3. Na imagem, há elementos estáticos, parados, e outros que revelam movimento, atividade. Quais são?
4. Você gostou do quadro?
5. Que impressões ou sensações as cores escolhidas pelo artista lhe sugerem?
6. Na tela, aparece parcialmente o nome de outro pintor: Velázquez. Em sua opinião, por que o autor da tela dá esse nome a sua obra?

Fonte: Livro Tecendo Linguagens, Língua Portuguesa, 6º ano, Ensino Fundamental. 5. Ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 16.





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

A Teoria da Relevância se apresenta como uma alternativa ao modelo de código da comunicação humana, segundo o qual a comunicação acontece através de codificação ou decodificação de informações recebidas. Consideremos ainda o fato de que a todo momento o indivíduo está recebendo inúmeras informações e que aquilo que lhes é mais relevante recebe uma atenção especial. Por isso elencamos a importância da metáfora em aula e conseqüentemente no material didático.

Os exemplares da coleção *Tecendo Linguagens*, de língua portuguesa, também trazem ainda em sua organização a seção *Na trilha da oralidade* (figura 2).

FIGURA 2



Fonte: Livro *Tecendo Linguagens*, Língua Portuguesa, 6º ano, Ensino Fundamental. 5. Ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 61.

Nesta seção os alunos são convidados a seguir um caminho, trilhar esse caminho contanto com tudo que foi visto no decorrer do capítulo e das aulas, rodas de conversa, bate papos para fixar o conteúdo, pois, o trabalho com analogias segundo Pinker (2008), traz isso, proporciona mais do que ferramentas pedagógicas. São mecanismos que nossa mente usa para entender conceitos que não estariam acessíveis de outra forma.

Dessa forma o aluno entende e então são feitas inferências como: trilhar um caminho, seguir o caminho da oralidade para melhor compreender o assunto em questão. Com isso, retomamos uma característica importante da Teoria da Relevância que diz “os



processos cognitivos humanos são dirigidos para a finalidade de conseguirem o maior efeito cognitivo possível com o menor esforço de processamento” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 14).

Para tanto, a Teoria da Relevância apresenta que os ouvintes compreendem as metáforas através de pistas linguísticas e também contextuais para a criação de conceitos novos *ad hoc*. E ainda, podemos dizer que quando ouvimos uma expressão metafórica, utilizamos para seu entendimento além do conhecimento lexical os significados *ad hoc*, para que dessa forma a informação nova seja relevante.

### **Considerações finais**

Por meio das pesquisas e análises realizadas até o momento, chegamos à conclusão de que as associações metafóricas são de fato importantes aliadas, também no processo de ensino. T tamanha sua importância, que ela pode ser considerada a base da nossa cognição, no entanto, como apresentado nesta pesquisa, observá-la com base apenas em Lakoff e Johnson (1987), nos parece um tanto quanto insuficiente, pois, além de considerar o processo de entendimento a partir dos domínios: domínio fonte e domínio alvo – partir de um termo concreto para explicar o que ainda nos é abstrato – entendemos que precisamos explorar mais.

Em suma, a Teoria que melhor fundamenta nosso estudo em torno da metáfora é a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001), pois, por meio de conhecimentos que vamos armazenando, ao longo das nossas experiências, é que a mente alcança o conceito de Relevância. É dizer que, é por meio de inferências que realizamos a partir da interpretação das situações que nos rodeiam, que resultam nos significados que atribuímos as informações, tornando-as relevantes e fazendo com que valham apenas ser processadas, já que a mente humana é desenvolvida para processar aquilo que é mais relevante. Consideramos, dessa forma, para a interpretação das ocorrências metafóricas presente no material didático, a ostensão, as inferências, para analisar cada exemplo, considerando os processos cognitivos.

Em resumo, pode-se se dizer que os objetivos, foram alcançados, pois, enfatizamos os aspectos positivos da existência de metáforas no material didático, e além de, apresentar



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

esses exemplos, conseguimos ampliar a análise de cada exemplo, com a Teoria da Relevância, que fundamentou nosso trabalho, complementando e dando completude à pesquisa.

### Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2001.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. Conceptual integration networks. **Cognitive Science**, v. 22, n. 2, p.133-187, abr./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.markturner.org/cinLEA.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 22.

KOCH, Ingedore Vilaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2018

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras: Educ, 2002

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LENZ, P. Semântica cognitiva. In: JUNIOR, C. F.; BASSO, R. (orgs.). **Semântica**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Tania Amaral Oliveira e ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens**. 5. ed. São Paulo, 2018.

PINKER, S. **Do que é feito o pensamento**: a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras. 2008

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância**: Comunicação e cognição. 2. ed. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **SER MULHER NAS PÁGINAS DA REVISTA *O CRUZEIRO* E NA *CARTILHA CAMINHO SUAVE* – 1960-1974**

Miriã Noeliza Vieira (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Catarina Soares (UEPG)

### **Introdução**

Esta proposta de pesquisa almeja investigar a revista *O Cruzeiro* e a *Cartilha Caminho Suave*, no qual as reflexões estão centradas entre de 1960 - 1974, a escolha por este recorte temporal está ligado na perspectiva de mudanças sociais e políticas no país, com o objetivo de explorar as representações que associam a mulher no periódico em suas colunas Da Mulher para Mulher, Elegância e Beleza e Lar doce Lar e nas páginas da cartilha. Fato que fez dessas publicações uma propagadora de ideologias e discursos sobre a mulher.

Pioneira na fotojornalismo brasileira a revista *O Cruzeiro*, surge em 1928 se auto denominando a Revista Contemporânea dos Arranhas - céus<sup>2</sup> tudo que havia de mais moderno estava em suas páginas. O magazine ajudou a disseminar novas tendências estéticas e ideológicas, permitindo ao leitor participar do espírito do novo tempo, como ressalta Serpa (2003) que a revista abriu espaço para propagação dos seus feitos, nas convicções de ajudar a transformar o país em moderno, de acordo com os interesses entre o governo e a revista, anunciando o novo, o ideal, o moderno buscando a transformação de comportamentos, sobretudo do público feminino.

<sup>1</sup> Mestranda em Estudo da linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa. mnoeliza@gmail.com

<sup>2</sup> Disponível para consulta em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/cruzeiro-o>> Acesso em 21 de julho de 2020.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

O governo não se utilizou apenas do magazine para propagar suas ideias, o livro didático foi um desses instrumentos utilizados para difundir suas ideologias, período (1964-1985), no qual a compra e distribuição recebiam um tratamento especial do governo, vale ressaltar que, durante o momento mais significativo de publicação da cartilha Caminho Suave que teve primeira edição em 1948, o país suportava os efeitos do regime político autoritário, da ditadura militar, dentre os quais o cerceamento da liberdade e a censura da imprensa (PERES et. al, 2016, p. 342).

Dessa forma a imagem/texto constituiu uma maneira de ensinar ou transmitir conceitos ou pré-conceitos sobre o mundo social produzindo formas de pensar e agir de se estar em sociedade, pois “a construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente e aceita em uma sociedade” (SABAT, 2003, p. 150). Nesse caso, qual o padrão social da mulher idealizados nas páginas da revista O Cruzeiro e propagado nas imagens/textos da *Cartilha Caminho Suave*?

Tendo em vista a padronização social da mulher, na década de 1950 a revista a revista implantou reformulações editoriais, passando a vender em suas páginas o ideal de mulher, mulher esta que tinha satisfação de cuidar da sua casa, marido, filhos. Assim como o periódico a cartilha reforçava o discurso apregoado, sendo espaço onde as imagens e textos tornam-se referencial de modelo social, no qual o feminino estava inserido (SABAT, 2013, p.153)

A revista tinha um intuito específico em atingir o público feminino, assim como a cartilha em atingir o âmbito escolar com suas ilustrações, seus textos, suas publicações, comercialização e na leitura, como destaca Chartier (1990, p. 123) que

a leitura é a prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou de fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta a uma leitura autorizada

Modelo este que na década de 1960 começou a ser questionado, foi um momento de consolidação da mulher como protagonista, esta sai do âmbito privado e passa para



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

público através da escolarização, do trabalho ou da militância política, no caso estudantil, a mulher tem possibilidades de superar não só a alienação particular da sociedade capitalista, mas também a que lhe é imposta pela tradicional e histórica condição feminina, (FARIA, 1997, p. 20) condição esta inseridas no magazine e na cartilha, ligada ao lar, filhos, marido.

Nesse contexto o movimento feminista internacional ganhou força e passou a influenciar as mulheres no mundo todo. No Brasil, soma-se a esse contexto, as mudanças vivenciadas na política e o surgimento de outros movimentos sociais. Assim, muitas mulheres engajadas com a causa feminista passaram a discutir sobre a multiplicidade do papel social da mulher na sociedade brasileira, melhores condições de vida e uma participação efetiva dessas na política, fazendo sentido a reivindicação fundamental da vivência feminina, para Sarti (1988, p. 41)

Essa forma de participação das mulheres em movimentos de bairro tem como referência o mundo da reprodução – incluindo a família e suas condições de vida – que caracteriza a forma básica de identificação tradicional atribuída à mulher. É o referencial de sua existência o que se move politicamente.

### Metodologia e Fontes

A partir do magazine escolhido e do livro didático procuraremos estabelecer uma “discussão” com a história das mulheres. A análise da revista O Cruzeiro e da Cartilha Caminho Suave dar-se-á a partir de pesquisas que vem sendo realizada no interior da História, Sociologia, Antropologia buscando desenvolver uma interdisciplinaridade aos estudos relacionados à mulher e as relações de gênero.

A escolha do recorte cronológico entre 1960 - 1974 justifica-se pelo fato de ser um período em que “cresce na historiografia um movimento crítico do racionalismo abstrato” no qual a atuação “de historiadoras preocupadas com essa questão” a História das Mulheres e, “de outro o movimento feminista, ocorridos a partir dos anos 60” (SHOIHET, Raquel, 1997, p. 59 -58), e o aumento do autoritarismo político no país.

Cabe dizer que será realizada com base na Teoria das Representações Sociais, pois as “representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e a



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (SÁ, 1995, p. 32).

O levantamento bibliográfico será realizado a partir do reconhecimento da progressiva ampliação dos estudos e publicações sobre a temática, em campos de estudos variados. A escolha da bibliografia de análise, conforme limitações da pesquisa, será dentre aquela que permita a análise do material proposto como fonte de investigação: a revista *O Cruzeiro* e a *Cartilha Caminho Suave* entre 1960 – 1974.

Dessa maneira os textos e as imagens produzem uma leitura, no qual as mesmas são direcionadas, de alguma maneira o discurso não é neutro, pois destaca o pensamento de seus produtores/autores, mas ao mesmo tempo da sociedade, pois indiretamente ou diretamente estão impondo uma estratégia para legitimar valores, domínios que estão sempre colocados em concorrência ou competições, cujos desafios estão ligados ao poder e a dominação, com relação ao papel destinado a homes e mulheres na sociedade (CHARTIER, 1990, p.17).

Por esta razão a importância da Teoria da Representação Social que segundo Arruda (2002, p. 129.) “a Teoria das Representações Sociais – TRS – operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade”, ou seja, existem duas formas de pensamento: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo, porque tem finalidades diferentes. Para Serge Moscovici (2003), a representação social possibilita a compreensão das relações dos mundos social e individual numa sociedade em constante transformação.

Teremos como ponto de partida da pesquisa o levantamento de dados presentes no magazine no qual selecionaremos uma revista do mês, com destaque para datas especiais como Dia das Mães, mulher, natal, de cada ano e a cartilha pelo critério do ano 1960, 1970. As revistas selecionadas e o material didático passarão inicialmente por uma leitura flutuante, que consiste na identificação das páginas onde constavam os elementos/dados procurados. Através desta leitura será elaborada uma ficha para análise, onde constará volume, edição, páginas, e como são representadas as mulheres em categorias, estas criadas a partir da leitura inicial da fonte. Para Bardin (2018, p. 38), “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados”.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

É importante lembrar que o magazine e a cartilha foram produzidos por alguém e destinado a um público específico, neste caso as mulheres e os alunos de 1ª a 4ª série, e sua análise depende de alguns pressupostos conforme apontam Cardoso e Vainfas (1997, p. 377):

O pressuposto essencial das metodologias propostas para análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente. Ao debruçar-se sobre o documento, o historiador deve atentar, portanto para o modo através do qual se apresenta o conteúdo que pretende analisar, quer se trate de uma simples informação, quer se trate de idéias.

Os dados que serão levantados na pesquisa serão tratados através da análise de conteúdo, que “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações,” (BARDIN, 2018, p. 27) e “que aposta grandemente no vigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308).

Para análise dos dados que serão levantados nas revistas, utilizamos a Teoria das Representações Sociais, que consiste em fornecem elementos que permitem identificar quais representações das mulheres expressos nas colunas “Da mulher para mulher”, “Elegância e beleza”, “Lar, doce lar”, da revista *O cruzeiro* e da Cartilha Caminho Suave entre 1960 e 1974.

### Considerações finais

Através da análise da revista *O Cruzeiro* e da *Cartilha Caminho Suave*, buscaremos compreender e analisar como se dá a representação social da mulher nos objetos de análise. Visto que tanto a revista quanto a cartilha fizeram parte no dia -a -dia de muitos brasileiros, como uma máscara mostrando em suas apresentações o mais moderno para a sociedade em questão. Contudo, nas entre linhas apregoava o papel que para muitos a mulher estava já destinada o mundo privado. Desta maneira, a Teoria das Representações Sociais ela nos possibilita a compreender a construção da realidade da mulher no magazine e na cartilha, ou seja, qual a imagem ideal de mulher para aquela sociedade, pois toda a leitura foi construída por um propósito a um ideal.





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Referências

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e Análise de Textos. In: \_\_\_\_\_. (orgs). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campos, 1997, p. 375-400.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1990.

Faria, Lia. **Ideologia e utopia nos anos 60: um olhar feminino**. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

MOSCOVISI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 29-109.

PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel; THIES, Vânia Grim. Aspectos editoriais da Cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira História Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 335-372, jan./abr. 2016.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamento na (re) construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7, n. 2, jun./dez. 2005, p. 305-322.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SABAT, Ruth. Gênero e Sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 149-159.

SARTI, Chynthia. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cadernos de Pesquisa: São Paulo**, n. 64, p. 33-47, fev. 1988.

SERPA, Leoní Teresinha Vieira. **A máscara da modernidade: a mulher na revista O Cruzeiro (1928 – 1945)**. 2003, 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.

SOIHET, Rachel. Enfoques Feministas e a História: Desafios e Perspectivas. In SAMARA, Eni Mesquita et al. **Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea**. São Paulo: EDUC, 1997, p. 53-82.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA E ANTI-SEXISTA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL**

Noemi de Oliveira (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Catarina Soares (UEPG)

### **Introdução**

É pertinente refletirmos que nas décadas de 70 e 80 o feminismo ganhava espaço na sociedade, notadamente quando as mulheres resistiam às opressões sofridas. É inevitável perceber que enquanto mulheres brancas de classe rica buscavam seus direitos referentes às injustiças relacionadas ao gênero, as mulheres negras, indígenas, trans, lésbicas e de classe social de baixa renda, além das violências sofridas por serem mulheres também sofriam e, infelizmente, ainda sofrem opressões relacionadas a raça, sexualidade e classe social. Pensando no feminismo de maneira interseccionada, consideramos pertinentes as discussões sobre raça, gênero, classe, sexualidade, entre outros atravessamentos sociais, que podem e devem ser iniciadas ainda na infância, nos pautando nas Leis 10.639/2003 e 11. 645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade dos estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

Desta forma, a presente pesquisa de dissertação, ainda em fase inicial, propõe-se analisar os livros “As bonecas negras de Lara” de Aparecida Jesus Ferreira (2017), “Betina” de Nilma Lino Gomes (2009) e “Com qual penteado eu vou” de Kiusam de Oliveira (2021). O objetivo da análise é observar quais as possibilidades do uso da Literatura Infantil para promover um ensino que possibilite o letramento racial crítico a partir da teoria feminista.

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Catarina Soares. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail de contato: noemikdn@gmail.com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Dessa maneira, analisaremos os livros mencionados a partir da teoria da Interseccionalidade buscando verificar se atendem o que está disposto na Lei 10.639/2003 e 11. 645/2008 à luz do Letramento Racial Crítico.

O foco sobre as obras justifica-se por serem obras recentes, escritas por professoras pesquisadoras da temática étnico racial, mulheres negras, com protagonistas que são meninas negras e que tratam da infância dessas crianças de forma positiva e também por serem personagens e histórias verossímeis, em que a criança se reconhece, pois trata-se de meninas que poderiam existir no mundo real. A escolha dessas obras também se dá por serem narrativas pertinentes no contexto histórico-social em que o Brasil está vivenciando e principalmente por ainda haver lacunas de pesquisas com essa temática.

Além da autoria feminina negra, que tem espaço para discussões de raça interseccionadas a gênero, nosso foco será voltado a infância, pois pesquisas recentes têm mostrado a importância desses diálogos, conforme aponta Oliveira:

[...] a importância de discussões sobre raça (negra e branca) dentro do espaço escolar, considerando em especial o período da infância, pois, nesse espaço o racismo também está presente. As crianças têm curiosidades sobre a cor de sua pele, sobre o seu cabelo e suas diferenças, como o contato com o professor é diário, em algum momento, esses questionamentos serão feitos. Por isso, os professores precisam incluir no seu trabalho diário discussões e práticas antirracistas” (OLIVEIRA, 2019, p. 19).

Nessa perspectiva, optamos por não mostrar mais uma vez a fragilidade que existe em textos literários e apresentamos reflexões acerca da Literatura Infantil e dos conceitos de gênero e as relações étnicorraciais a partir da Interseccionalidade de maneira positivada.

Ao longo da dissertação, será abordado a temática do feminismo, principalmente do feminismo negro a partir da teoria da Interseccionalidade, considerando as reflexões de Collins e Bilge (2021), Angela Davis (2016), bell hooks (2019), Crenshaw (2002), entre outras autoras para falar da autoria de literatura feminina e também para a análise das personagens.

Compreendemos a partir dos estudos de Carneiro (2008, p. 78 e 79) que a leitura de livros ilustrados é importante tanto para o processo de ensino aprendizagem quanto de socialização, pois a partir da Literatura Infantil a criança aprende a se comunicar, criar e se expressar através da linguagem. Nesse sentido, destacamos outro ponto importante em



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

nossa análise, pois os livros a serem analisados são ilustrados e abrangem a linguagem verbal (narrativa literária) e não verbal (ilustrações).

### **Pressupostos teórico-metodológicos**

Ao tratar do feminismo negro, Lélia González (1998) discute que no plano das desigualdades raciais existentes, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para as mulheres não-brancas da região, ou seja, mulheres negras vivenciam uma dupla discriminação, a racial e a de gênero.

Em tal contexto, destacamos a relevância desta pesquisa, na qual a proposta é fomentar discussões diretamente ligadas ao feminismo negro. Nesse sentido, concordamos com Djamila Ribeiro (2019) ao escrever a apresentação do livro *Interseccionalidade* de Carla Akotirene, no qual descreve o feminismo negro da seguinte forma:

Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar em projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências (RIBEIRO, 2019, p.11).

Concordamos também com Jovino e Quadros (2016) quando dizem que “as imagens e representações têm grande importância para uma criança em formação”, o que justifica a análise imagética dos livros selecionados.

Dito isto, a investigação do problema será feita por meio de uma análise literária realizada com base nos livros “As bonecas negras de Lara” de Aparecida Jesus Ferreira (2017), “Betina” de Nilma Lino Gomes (2009) e “Com qual penteado eu vou” de Kiusam de Oliveira (2021), os quais apresentam personagens em que se percebe a diversidade.

A metodologia da presente pesquisa será a qualitativa, bibliográfica e de análise literária. Serão utilizados como aporte teórico os escritos de autores como, Hall (2000) e Gomes (2005) para falar sobre identidade e questões étnico-raciais, Duarte (2003; 2016); Perrot (2005; 2008); Zinani (2006) para falar sobre gênero, Collins (2017 e 2021); Davis (2016), Akotirene (2019), Ribeiro (2017), para falar sobre feminismo negro.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Considerações finais

Consideramos que as obras selecionadas são de extrema relevância para as discussões sobre interseccionalidade, principalmente por tratarem da criança de forma verossímil, pois o leitor consegue se (re)conhecer na obra Literária. Percebemos que a Literatura Infantil junto às teorias do Letramento Racial Crítico interseccionadas a gênero podem oferecer possibilidades para se discutir e refletir sobre as questões etnicorraciais e de gênero. Destacamos também a importância da visibilidade de autoras negras de Literatura, neste caso de Literatura infantil, que escrevem para crianças e sobre meninas e mulheres negras.

### Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL. Lei n. 10.639. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jan. 2003.
- CARNEIRO, L. B. **Leitura de imagens na literatura infantil: desafios e perspectivas na era da informação**. 2008, 181 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3838/1/Dissert\\_Liliane%20Carneiro.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3838/1/Dissert_Liliane%20Carneiro.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- FERREIRA, A. de J. **As bonecas negras de Lara**. Ilustrado por Élio Chaves. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017.
- GOMES, N. L. **Betina**. Ilustrado por Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- GONZÁLEZ, L. Mulher Negra. **Cadernos de formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, p. 1-13, 2011.
- OLIVEIRA, K. **Com qual penteado eu vou?** Ilustrado por Rodrigo Andrade. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.
- OLIVEIRA, K. de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre**. 2019, 175 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2884/1/Keila%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **UM OLHAR DISCURSIVO ACERCA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS QUANTO À IDENTIDADE E À SOCIABILIDADE NA CIDADE DE BOA VISTA-RR**

Patrícia Socorro da Costa Cunha (UFMS)<sup>1</sup>

Orientação: Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (UFMS)

### **Introdução**

Os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), de 2020, revelam que 82,4 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar e foram obrigadas a deixarem suas casas e se viram obrigadas a fugir para outros lugares. No aspecto da globalização fica mais evidente as crises migratórias que ocorrem mundo afora em decorrência de conflitos armados, violência e perseguição como ocorre com os Rohingya (uma minoria étnica marginalizada em Mianmar, que têm sofrido nas últimas décadas com crescentes ações de exclusão e perseguição); os Sírios (a guerra da Síria provocou uma enorme crise migratória); os da Rota de migração mexicana (formada por pessoas oriundas da Guatemala, Honduras e El Salvador, por compreenderem algumas das cidades mais violentas do mundo); e a dos Venezuelanos (a crise político-econômica interna faz com que milhares de pessoas deixem o país).

No atual contexto globalizado, é importante entender que os constantes processos migratórios no século 21 vão além de questões de guerras, de conflitos, e de fatores sociais, políticos e econômicos. O processo migratório envolve entre outras questões a cidadania e questões de Estado, pois os deslocamentos espaciais da população também envolvem questões de direitos humanos. Com a crise econômica na Venezuela, os venezuelanos saem de seu país em busca de novas oportunidades em outros países. Um dos principais

<sup>1</sup> Doutoranda. Universidade Federal de Mato grosso do Sul. patricia.cunha@ufrr.br



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

destinos desses migrantes é o Brasil, tendo como porta de entrada a cidade de Pacaraima, no Estado de Roraima. Desse modo, o país recebe milhares de pessoas, que procuram oportunidades de admissão no mercado de trabalho e de condições de uma vida melhor do que na Venezuela. Entretanto, esse intenso fluxo migratório desencadeou diversos problemas em território brasileiro, principalmente porque a maioria desses migrantes concentraram-se em um único estado, Roraima, que não estava preparado para a alta demanda de pessoas no campo da saúde, da segurança pública, e, principalmente, na Educação.

Mas, ao adentrar o território brasileiro, os migrantes passam a ter direitos constitucionais tais quais os de cidadãos brasileiros. Para o jurista Dallari (2004): “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. Desse modo, a cidadania deve ser entendida, como processo contínuo, uma construção coletiva que almeja a realização gradativa dos Direitos Humanos e de uma sociedade mais justa e solidária. Os direitos à identidade desses alunos migrantes são respeitados em solo brasileiro? Por exemplo, no aspecto educacional, como as escolas da rede municipal de Boa Vista desenvolvem as práticas educacionais para atender aos venezuelanos? São considerados o direito à identidade cultural, linguística, identitária no ambiente escolar? Quais as práticas desenvolvidas pelas escolas municipais que agregam respeito e valorizam os migrantes venezuelanos como cidadãos em território brasileiro?

Diante desses questionamentos, verificou-se a necessidade de um estudo mais detalhado quanto aos direitos da cidadania dos migrantes venezuelanos pelo Estado brasileiro no mundo globalizado, tendo como foco os estudos sobre a análise do discurso (Pêcheux, 1995), por analisar a semântica a partir do conceito do discurso onde a língua, o histórico e o político constituem os processos de significação do dizer. Nesse contexto de fronteira, a língua torna-se uma moeda de troca e de poder, por isso tem-se Rossi-Landi (1985) um referencial teórico por ele considerar a linguagem como uma forma de trabalho e, enquanto ele se constitui como elemento ontológico fundador do ser humano. No aspecto identitário, foca-se em Hall (2006), que coaduna com a ideia de um sujeito pós-moderno com o caráter volúvel e instável da identidade que é (re)formulada dia a dia. Já Bauman (2001) mostra que essas identidades se apresentam muito mais inconstante e flexível. E,



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

em Velho (1981), respalda-se nos estudos do autor sobre a crise das identidades, pois as formas anteriores de identificação dos indivíduos perderam a sua legitimidade e as novas formas ainda não estão plenamente constituídas ou reconhecidas como tais, como está ocorrendo com os migrantes em sua jornada diaspórica na contemporaneidade.

Com base no exposto, o objetivo geral e a delimitação desta pesquisa é saber como os alunos migrantes venezuelanos, residentes no município de Boa Vista, no Estado de Roraima, discursam quanto à identidade e à sociabilidade na cidade de Boa Vista - RR. Primeiramente, especificamente, objetivou-se identificar informações sobre a quantidade de turmas e alunos migrantes matriculados nessa escola. Posteriormente, procurou-se identificar por questionários e entrevistas à equipe gestora e à professora de uma das turmas quais práticas educacionais são desenvolvidas para garantir o respeito à cidadania, à identidade, aos aspectos linguísticos, e culturais desses alunos migrantes no ambiente escolar. Também procurou-se analisar quais são as práticas desenvolvidas pelas escolas municipais que agregam respeito e valorizam os migrantes venezuelanos em território brasileiro. Além de investigar quais são as medidas adotadas pelo Município de Boa Vista para proteger a cidadania dos alunos migrantes venezuelanos nas escolas municipais, sejam eles refugiados ou não. Mais adiante, procurou-se saber como esses alunos procedem discursivamente quanto à identidade e à sociabilidade deles no contexto escolar.

### **A chegada em Roraima: expectativas de uma vida melhor**

Em 2013, com a morte do ex-presidente da Venezuela Hugo Chávez, assume o governo do país Nicolás Maduro com objetivo de manter a mesma política adotada por Chávez. Contudo, ele se deparou com uma realidade totalmente diferente do cenário vivido pelo seu antecessor. Maduro começa a governar a Venezuela com inflação ultrapassando os 800% ao ano. O preço dos barris de petróleo estava com preços acima de média., os supermercados elevavam os preços dos produtos de forma exorbitante e sem poder atender a população por causa da falta de produtos. Todos esses fatores contribuem para o surgimento da crise, e fez com que os venezuelanos migrassem para outros países. Nessa rota migratória, o Brasil se torna a porta de entrada mais acolhedora com início dessa jornada no Estado de Roraima. E, assim, em razão da crise que se instalou na Venezuela, o Brasil permitiu que os venezuelanos buscassem refúgio. Oferecendo residência





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

temporária e possibilitando que os imigrantes pudessem inserir-se na sociedade, pois os venezuelanos acreditam que conseguirão melhores condições de vida no território brasileiro. É importante ressaltar que para adentrar no território brasileiro, na fronteira com a Venezuela, por meio do estado de Roraima, os venezuelanos não precisam de visto, além disso eles também podendo permanecer em território nacional por até sessenta dias apenas como turistas.

De acordo com Pereira (2018), teve-se uma média de até 800 venezuelanos ingressando no Brasil diariamente, antes da pandemia do coronavírus, e a maioria se concentrando na capital de Roraima, Boa Vista, com cerca de 330.000 habitantes, sendo eles 8% da população boa-vistense. A questão da migração para Roraima ocorre de forma ainda muito recente e com grande alta de pessoas vindo da Venezuela para o Brasil. Diferentemente de outros países no continente americano, a partir de 2015, houve um aumento muito grande no número de registros de entrada de pessoas vindas da Venezuela para o território brasileiro. E é no Estado de Roraima, fronteira com a Venezuela, onde é mais visível o aumento dos deslocamentos de venezuelanos nos últimos anos. A imigração venezuelana em Roraima é bastante perceptível principalmente em Pacaraima (município localizado na fronteira) e Boa Vista (capital roraimense). O Estado de Roraima possui fronteiras secas, sem a presença de rio ou lago, entre o Brasil e a Venezuela, facilitando o livre trânsito de migrantes venezuelanos, principalmente pelas rotas clandestinas, o que ocorreu com mais frequência quando as fronteiras estavam fechadas em decorrência da pandemia do coronavírus.

Entretanto, a chegada dos venezuelanos a Roraima não é um caminho feito somente de flores. De acordo com Sousa (2019), os governantes do estado de Roraima declararam que com a chegada dos venezuelanos ocorreu uma sobrecarga dos serviços públicos, e que o estado não é capaz de atender à demanda de imigrantes que se instalaram no Estado. No campo da saúde, de acordo com Marcilene da Silva Moura, diretora do Hospital Geral de Roraima, os medicamentos solicitados para atender a população durante todo o ano de 2018 se esgotaram em meados de agosto. Sousa (2019) diz que essa área foi a maior impactada pelo fluxo migratório. Doenças como sarampo, que já haviam sido eliminadas em território brasileiro, reapareceram, e Roraima apresentou quase 300 casos confirmados da doença até o dia 10 de agosto de 2018. No que tange à



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

educação, a Prefeitura Municipal de Boa Vista solicitou do governo federal verba para a construção de novas salas de aula com a finalidade de atender o número de venezuelanos que se matricularam nas escolas.

Para Sousa (2019), o fluxo migratório de venezuelanos que se instalou no Brasil, principalmente no estado de Roraima, pode ser classificado como êxodo ou diáspora, que é a transferência permanente de povos de um lugar para outro. Para Hall (2006, p.76), “em condições diaspóricas, as pessoas geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas” em que essas “Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença.” (p. 75) Dessa forma, as consequências da chegada desses imigrantes ao Estado trouxeram grandes impactos nos serviços de saúde, de segurança pública, e principalmente da educação. Todo esse cenário favorece estudos e pesquisas na área do Direito, da Educação, da Sociologia e outras áreas de investigação científica.

### **Metodologia: os caminhos da investigação**

Para o desenvolvimento deste estudo, além do estudo bibliográfico, questionário aplicado no mês de abril de 2021, e entrevistas via WhatsApp, em agosto de 2021, com a professora dos alunos, também se fez o acompanhamento de uma turma de 26 alunos, com idade de entre 7 e 8 anos, pelo grupo de WhatsApp, no período de 25 fevereiro de 2020 a 16 de dezembro de 2021. Essa turma possui 15 alunos venezuelanos, e 11 alunos brasileiros, o que possibilitou saber como os alunos migrantes venezuelanos, residentes no município de Boa Vista, no Estado de Roraima, discursam quanto à identidade e à sociabilidade na cidade de Boa Vista - RR. Para a realização deste estudo, tem-se como corpus os dados obtidos junto a uma escola municipal, localizada no bairro Calungá, na cidade de Boa Vista. A metodologia deste estudo compreende o desenvolvimento em duas etapas: a primeira diz respeito ao levantamento de dados obtidos com a aplicação de um questionário estruturado aplicado tanto à direção da escola quanto às duas coordenadoras da escola, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela escola em respeito à identidade dos alunos venezuelanos matriculados na escola. A segunda etapa corresponde ao acompanhamento das aulas remotas, desenvolvidas pelo grupo no WhatsApp, em 2020,



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

dos alunos ingressos no primeiro ano C, e, posteriormente, em 2021, o acompanhamento dessa mesma turma, agora no segundo ano C.

### **Do corpus: a identidade, o discurso e a sociabilidade**

Da escola pesquisada, verifica-se que ela foi inaugurada em julho de 2018, com capacidade para atender cerca de 800 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e foi selecionada foi escolhida como objeto de estudo por dois motivos fundamentais:

O primeiro e principal motivo é a localização da escola estar situada em uma área onde habitam muitos migrantes venezuelanos como os bairros São Vicente, 13 de Setembro, Francisco Caetano Filho e Calungá. Ademais, dentre os 14 abrigos existentes em Roraima para refugiados e migrantes da Venezuela, a ACNUR (Agência da ONU para Refugiados) mantém três deles na circunscrição da escola.

O segundo motivo para a seleção dessa escola como objeto de estudo é que ela reflete a nova gestão educacional implantada no município de Boa Vista, desde 2013, mesmo antes grande fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil. A educação municipal de Boa Vista tem obtido investimentos e no município fato que favorece a uma modernização do ensino, proporcionando assim, avanços significativos na vida de muitas crianças. Além disso, conforme dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de Boa Vista (2021), houve incentivo às práticas docentes, deixando as condições mais favoráveis de trabalho para os profissionais da rede municipal de Boa Vista. O que se tornam de extrema relevância para o desenvolvimento deles em sala de aula e para a garantia da valorização profissional.

O portal da Prefeitura Municipal de Boa Vista (2021) mostra que, em sete anos, a Prefeitura de Boa Vista conseguiu criar mais de 15.700 vagas com a construção de 35 escolas onde antes não havia unidade, além da reforma e ampliação de outras 30. Mas a migração venezuelana para Roraima trouxe uma nova contextualização na realidade escolar de Boa Vista. Diante dessa nova conjuntura como as escolas da rede municipal de Boa Vista desenvolvem as práticas educacionais para atender aos migrantes venezuelanos? São considerados o direito à identidade cultural, linguística, identitária no contexto de sociabilidade escolar? Quais as práticas desenvolvidas pelas escolas



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

municipais que agregam respeito e valorizam os migrantes venezuelanos como cidadãos em território brasileiro? As escolas da rede municipal de ensino desenvolvem mecanismos que assegurem aos alunos venezuelanos o respeito à cidadania, à identidade, aos aspectos linguísticos e culturais no ambiente escolar?

Verificou-se nos dados obtidos, que na escola em tela os alunos venezuelanos são maioria em muitas turmas nas salas de aula, representando até 85% do total de alunos. Por meio de questionário aplicado, com perguntas fechadas e abertas procurou-se saber quais ações são desenvolvidas pela escola para garantir a cidadania dos alunos venezuelanos na escola e na sala de aula. A equipe gestora disse que nenhuma ação da Prefeitura Municipal de Boa Vista efetiva essa garantia aos alunos venezuelanos matriculados na escola.

Ao se investigar e procurar saber por meio das entrevistas quais são as medidas adotadas pelo Município de Boa Vista para proteger a cidadania dos alunos migrantes venezuelanos nas escolas municipais, a equipe gestora disse que essas medidas ainda não são adotadas nas escolas municipais. Tendo como exemplo, o atendimento diferenciado ou de aulas de reforço para alunos venezuelanos, que tem dificuldades com o idioma português. Diante dessa ausência de medidas adotadas pelo Município de Boa Vista para proteger a cidadania dos alunos migrantes venezuelanos nas escolas municipais, a equipe gestora disse que a escola possui muitas dificuldades nas práticas pedagógicas com os alunos venezuelanos, como a alfabetização, em decorrência desses alunos não dominarem a língua portuguesa.

Essa imposição da língua portuguesa para os alunos falantes de espanhol é um reflexo do pensamento de Hall (2006, p. 70) ao mostrar que há uma dominação quando a culturalização é imposta. Assim, “uma coisa é posicionar um sujeito ou um conjunto de pessoas como o Outro de um discurso dominante. Coisa muito diferente é sujeitá-los a esse ‘conhecimento’, não só como uma questão de dominação e vontade imposta, mas pela força da compulsão íntima e a conformação subjetiva à norma”. Esse posicionamento coaduna com o pensamento de Benveniste (2005, p. 286) ao explicar que é na (e pela) linguagem que o homem se constitui como sujeito, por conta disso a linguagem não se configura em “utensílio” a bel-prazer do homem. Desse modo, segundo Hall “a expropriação íntima da identidade cultural deforma e leva à invalidez.” (p. 70).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Essa expropriação também pôde ser verificada no grupo de WhatsApp usado pelos professores da escola analisada com os alunos, pois mesmo com um quantitativo maior de alunos venezuelanos, as mensagens e as orientações para as aulas e atividades remotas nos anos de 2020 e de 2021 eram todas realizadas em língua portuguesa. Além disso, somente o administrador do grupo (professores e coordenador pedagógico) podiam enviar mensagens e postar algo relacionado com as aulas e a escola.

Em relação ao aspecto identitário, esses alunos migrantes ao tentarem apagar sua identidade de venezuelano vai de encontro ao pensamento de Dubar (2006) ao tratar sobre a crise das identidades ligada a uma conjuntura econômica, política e simbólica particular. Ele expõe que as formas anteriores de identificação dos indivíduos perdem sua legitimidade, todavia, essas novas formas não estão ainda plenamente constituídas nem reconhecidas. Discursivamente, quando a professora diz que os alunos venezuelanos procuram falar em língua portuguesa e não em espanhol até entre eles mesmos, nota-se um apagamento da identidade linguística do migrante ao tentar adequar-se ao novo contexto linguístico no qual está inserido. Porque o indivíduo é interpelado pela identificação com a formação discursiva dominante, pois o sujeito é sobre determinado pelos pré-construídos (PÊCHEUX, 1995: p.163). No excerto da fala da professora “e com os colegas venezuelanos, quando eu percebo, eles já estão mesmo falando na língua brasileira. Raramente, eu vejo entre eles a língua deles mesmo”, observa-se que “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”, em que constantemente a posição-sujeito é redefinida, nas práticas sociais, pelas condições de produção do discurso (ORLANDI, 2005, p. 21) como ocorre com os migrantes nesse contexto escolar.

Quanto à sociabilidade, recorre-se a Velho (1981: p.33) para explicar que “em uma sociedade complexa moderna os mapas de orientação para a vida social são particularmente ambíguos, tortuosos e contraditórios”, pois para ele “a construção da identidade e a elaboração de projetos individuais são feitos dentro de um contexto em que “diferentes” mundos ou esferas da vida social se interpretam, se misturam e muitas vezes entram em conflito”. Essa constatação pode ser observada no processo de o discente querer “apagar” o espanhol e procurar sempre se comunicar somente em língua portuguesa, esses alunos passam a ter uma habilidade melhor em uma outra atividade que exija a linguagem articulada, mas o raciocínio lógico. Ademais, Bialystok (2005) esclarece



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

que crianças monolíngues e bilíngues que se assemelham em termos de capacidade linguística tendem a resolver problemas matemáticos com o mesmo nível de competência.

### **Considerações finais**

Com base nos questionamentos desta pesquisa, o estudo realizado nos permite concluir que apesar da Prefeitura Municipal de Boa Vista investir na construção, ampliação e reformas de escolas para receber os alunos, no incentivo de premiações para valorizar os professores municipais, esse órgão não desenvolve práticas educacionais para atender aos migrantes venezuelanos. E tão pouco considera o direito à identidade cultural, linguística, identitária no ambiente escolar. As práticas desenvolvidas pela Escola Municipal Newton Tavares como atividades pedagógicas, lúdicas e recreativas como dramatização e feira cultural para agregarem respeito e valorizar os migrantes venezuelanos como cidadãos em território brasileiro são práticas isoladas da própria escola sem nenhum incentivo superior por parte da Secretaria Municipal de Educação. Observou-se também que as escolas da rede municipal de ensino não desenvolvem mecanismos que assegurem aos alunos venezuelanos o respeito à cidadania, à identidade, aos aspectos linguísticos e culturais no ambiente escolar que os ajudem na sociabilidade com os demais alunos.

Desse modo, se práticas não ocorrerem em sala de aula, outros problemas maiores podem surgir como o preconceito linguístico, discriminação e até reprovação escolar em decorrência do uso da mistura do espanhol com o português acarretando uma inferioridade linguística entre os idiomas. A identidade cultural, linguística, identitária faz parte da formação mental do ser humano, e muitas vezes o “ser diferente” resulta em discriminação, por não estar de acordo com a maioria no grupo social. Diante disso, o Poder Público deve atuar positivamente (não ser omissivo), no sentido de proporcionar a fruição e o acesso à cidadania, à cultura, à identidade, à educação e a diversidade linguística também no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o direito à diversidade cultural linguística é um desdobramento dos direitos culturais, já que sua concepção pressupõe a diversidade linguística e tem por base a liberdade e a educação. Portanto, o direito do indivíduo refugiado ou migrante, em se expressar na língua que represente a sua identidade e sua memória decorre do traço de diversidade cultural que informa o sistema jurídico brasileiro.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Desse modo, é importante o desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam esse ecletismo cultural e identitário na rede municipal de ensino de Boa Vista.

### Referências

- ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, Brasília, v. 12, n. 12, 2017. Disponível em: <[https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2018/12/FINAL-22dez17\\_IMDH-CadDeb12\\_nr2.pdf](https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2018/12/FINAL-22dez17_IMDH-CadDeb12_nr2.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BARRETO, L. P. T. F. (org.). **Refúgio no Brasil**: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas. Brasília: ACNUR, 2010. Disponível em: <[https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Ref%C3%BAgio-no-Brasil\\_A-prote%C3%A7%C3%A3o-brasileira-aos-refugiados-e-seu-impacto-nas-Am%C3%A9ricas-2010.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Ref%C3%BAgio-no-Brasil_A-prote%C3%A7%C3%A3o-brasileira-aos-refugiados-e-seu-impacto-nas-Am%C3%A9ricas-2010.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- HALL, S. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- PEREIRA, A. P. S. A imigração venezuelana em Roraima e o risco da explosão demográfica. **Migalhas**, 30 ago. 2018. Disponível em: <<https://migalhas.uol.com.br/depeso/286515/a-imigracao-venezuelana-em-roraima-e-o-risco-da-explosao-demografica>> Acesso em: 30 nov. 2021.
- SOUSA, Rafaela. Imigração venezuelana para o Brasil. **Brasil Escola**, 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/imigracao-venezuelana-para-brasil.htm>. Acesso em 12 abr. 2021.
- VELHO, Gilberto. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. In: \_\_\_\_\_. **Individualismo e Cultura**. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.13-37.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## LEI 11.645/2008 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Regina Aparecida Kosi dos Santos (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Letícia Fraga (UEPG)

### Introdução

Meus primeiros passos na educação foi em casa, meus pais me ensinaram as primeiras letras, as vogais, quando fui para a escola eu já sabia escrever meu nome, a aprendizagem em casa é coisa que jamais se esquece, além das primeiras letras do alfabeto, parece que ainda ouço minha avó me contando histórias, minha avó sempre me contava histórias na língua indígena e depois era a minha vez de contar a mesma história, mas em português, a aldeia de Palmas já havia deixado a língua Kaingang de lado, falavam apenas o português, eu cresci falando apenas o português, as aulas de Kaingang da minha avó que me ajudaram naquilo que eu entendo do Kaingang hoje, sinto falta da língua materna, mas justamente por morar em uma aldeia que não era falante da língua indígena, não aprendi a falar e confesso sinto me triste por isso.

A educação em casa facilitou ainda mais a minha aprendizagem, e me ensinou a amar a minha cultura, me ensinou a amar o trabalho que faço hoje, e me fez chegar aonde estou.

Quando tratamos de assunto escolar sobre os povos indígenas, a coisa se torna as vezes um pouco mais séria, já que por trás de todos os acontecimentos desde 1500, são vários fatos ocorridos, desde a invasão de nossas terras, como perda das línguas,

<sup>1</sup> Mestranda no PPGEL – UEPG. E-mail: 0608pdd@gmail.com





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

genocídio, uma delas é a educação escolar dentro das comunidades indígenas, a qual trataremos nos trechos a seguir.

Eu sou uma das pessoas que estudou em escola indígena, somente as séries iniciais, e como não havia professores indígenas formados, os professores das quais davam aulas aos indígenas, era a esposa do chefe, eu por exemplo a minha professora a qual me ensinou a ler e escrever, era a mulher do tratorista. E não tínhamos uma turma somente para série que estava, a minha turma era junto com a turma de segunda série, a professora dividia o quadro no meio, de um lado ela passava atividades para a minha turma de primeira série e no outro lado, atividades para turma da segunda série.

E como havia somente séries iniciais, o ensino fundamental era somente na cidade, quando passei para a quinta série, a diretora da escola fazia as nossas matrículas no colégio da cidade, a turma não era muita, então era uma Kombi da própria aldeia que nos levava para a escola, íamos todos bem até um certo ponto, porque havia uma grande desistência dos alunos, quando cheguei ao oitavo ano, nos formamos somente em dois indígenas. Eu e meu colega era os únicos que tinha chegado até ao oitavo ano, e no colégio que estudamos não tinha ensino médio, teríamos que mudar de colégio caso pretendêssemos cursar o ensino médio. E foi o que combinamos, então conversamos com nossos pais e também com o cacique, da qual foi o chefe de posto que fez as nossas matrículas no outro colégio, nesse tempo já havíamos evoluídos um pouco, o chefe de posto era um indígena chamado Ari Palhano (hoje falecido).

Como fomos matriculados em outro colégio, nós abrimos portas para outros alunos entrarem no ensino médio, era difícil para nós, não tínhamos condições financeiras boas, mas o importante de tudo isso é que hoje posso contar de tudo isso e ainda incentivar aos meus filhos, que diferente de mim, tem uma vida mais tranquila.

### **O que a Lei 11.645/08 traz para formação de professores**

Desde 2001, foram criadas oportunidades para os povos indígenas ingressarem em uma universidade, oportunidade essa que não nos era concedida até então. Até esse momento vivíamos apenas sonhando em ter uma profissão. Eu particularmente não sabia que havia universidades públicas. Como dentro da aldeia é difícil se manter, somos



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

obrigados a recorrer ao ensino superior, pois a mata já não nos oferece mais aquele conforto em que vivíamos antigamente, com a caça, pesca e coleta de frutas. Tudo se acabou. Tivemos que enfrentar as dificuldades aqui na cidade para conseguir conquistar nossos objetivos, dificuldades essa enfrentada, todos os dias, na cidade, na sala de aula, em qualquer lugar.

É difícil ser indígena hoje, já que fomos esquecidos com o passar do tempo, ou talvez nunca lembrados, e estar na universidade é um privilégio muito grande pois aos poucos vamos conseguindo conquistar nosso espaço, (não somente nosso espaço), mas aprendizagem também, pois assim poderei contribuir para a minha comunidade e, assim, também incentivar aos demais indígenas a estarem no ensino superior, e contar as experiências tanto boas como as ruins, difíceis, mas que não são impossíveis de superar. A escolha do curso de História se deu pelo fato de que acreditei que nesse curso eu pudesse aprender um pouco mais de mim, por falar em história e ainda mais história do Brasil, imaginava que durante esse processo enfrentado durante os anos na academia, seria apresentada a História indígena, afinal, não é por ser estudante indígena que tenho conhecimento de todos os povos.

A escolha do tema da pesquisa de pós graduação se deu pelo fato de eu ser indígena e também já ter cursado licenciatura em História, mas, no decorrer do curso de História senti um certo vácuo com relação aos povos indígenas. Já que a História é voltada para uma história eurocêntrica, optei por pesquisar a história indígena e sua existência nos livros didáticos e a forma como está vem sendo aplicada, visando com essa temática enfrentar o grande desafio de tornar essa pesquisa em uma história crítica. Nós precisamos falar sobre os indígenas do Brasil, pois foi através do silêncio e da invisibilidade e do estereótipo sobre as questões indígenas que gerou, no nosso país, o preconceito, a discriminação e a exclusão.

Na minha graduação, senti um vácuo com relação a História indígena tanto no decorrer das aulas, como também ao trabalhar na minha pesquisa de TCC, e com relação ao estágio sempre tivemos dificuldades em trabalhar questões que tratam de outras populações, e quando chega na população indígena, a situação parece piorar um pouco mais, como citado já anteriormente estamos focados em uma história eurocêntrica, e não



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

conhecemos a História no nosso próprio país, quem sabe você leitor pode me perguntar mais que História seria essa? Essa história seria aquela que nunca foi contada, sabe aquela história que meu avô ou minha avó me contava, sobre os nossos antepassados? Aquilo que muitas vezes nós a chamamos de lenda ou mito, que acabamos deixando ela como uma lenda? É essa história! Que o não indígena conta da sua forma, do seu jeito, do seu ponto de vista, e que hoje nós lutamos para contar a nossa história do ponto de vista indígena, é essa história que o não indígena não conhece. E por trabalhar com questões indígenas dentro da sala de aula com professores não indígenas, percebi a necessidade de ampliar este trabalho, Como a história indígena é uma história unificada, o indígena nunca foi protagonista da sua própria história, essa história não tem uma desconstrução ela sempre está voltada ao indígena lá do passado. Quando falamos dos povos indígenas na atualidade o que se passa na cabeça da população Brasileira é que ainda são povos que vivem como lá no passado, que não evoluiu com o passar dos anos.

Na minha graduação apresentei uma análise das abordagens da História indígena nos livros didáticos de Gilberto Cotrim. A análise compreende os textos e imagens dos livros, a forma como a História indígena vem sendo apresentada nas obras, desde a década de 1990, até nos momentos atuais. Os livros escolhidos para a análise foram três edições didáticas do autor de períodos diferentes: o primeiro de 1994 (volume único de História e consciência do Brasil), publicado antes da LDB, do PNLD e da legislação referente aos povos indígenas no Ensino de História.

O segundo é de 1999 (volume único da História e consciência no mundo), publicado depois da LDB, depois de iniciadas as avaliações do PNLD (ainda do Ensino Fundamental). E o terceiro de 2010 (volumes 1 e 2 da História Global), livro avaliado pelo PNLD. A intenção com a escolha desses livros foi fazer uma análise do período antes e depois da legislação, tanto do PNLD (que estabeleceu vários critérios para avaliação dos livros didáticos), quanto da Lei 11645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura indígena, para identificar se essa legislação alterou de alguma forma a abordagem feita sobre a temática indígena. O objetivo do trabalho de OTCC, desde o começo foi analisar como a História indígena é apresentada dentro dos livros didáticos e para iniciar este trabalho foi preciso retomar a história indígena e identificar as etnias existentes no território Brasileiro que foram



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

divididas por regiões. e também para mostrar aos colegas historiadores a importância de se estudar as culturas indígenas, mesmo sendo pouco apresentada na História do Brasil. Essa reflexão se justifica porque desde 1500, em nenhum momento da história tivemos uma visão clara sobre os povos indígenas, a população brasileira tem estereotipado de toda forma os povos indígenas.

E como aluna indígena estudante da pós graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), considero relevante falar sobre os povos indígenas e as lutas do cotidiano para fazer parte da sociedade, direito esse tirado de nós a 500 e poucos anos atrás. Ao longo desse período em que estive na Academia, é triste constatar que em cinco séculos, é pouca coisa que se sabe sobre os povos do Brasil. E tudo que se encontra sobre a História indígena são escritos bem recentes, tornando assim difícil escrever uma história geral.

Para que a História indígena seja vista de um outro formato, propus nesse projeto trabalhar a temática indígena com os professores não indígenas, dessa vez não com análise de livros, mas aplicar um questionário sobre a lei 11.645/2008 para professores das graduações de, Geografia, história, Artes, letras e também para as séries iniciais, o objetivo desse trabalho é ver até que ponto está o conhecimento sobre a temática indígena, já que o nosso único suporte para trabalhar dentro das salas de aulas ( para quem está em início de carreira) é o livro didático, e sei que não é um meio seguro, quando se trata de várias populações.

Baseado em autores que escreveram sobre a temática indígena mesmo ela sendo específica a um determinado grupo, usarei também neste trabalho autores indígenas, que contemplarão esse trabalho, através de suas pesquisas. A fonte desse trabalho será um questionário que será aplicado para um professor da área de licenciatura de Geografia, Artes, Letras, História e um professor da rede municipal.

Apesar de haver muitas críticas sobre os livros, farei comentários sobre a mesma e uma breve reflexão como os professores tem usado o livro, porque nos livros, podemos ver a visão do não indígena, como ele tem pensado aquilo que parece ser certo que é o que vem aparecendo nos livros didáticos.

Com essa situação se repetindo anos após anos, é que tem feito as pessoas pensar



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

que paramos no tempo como se não tivéssemos evoluído.

Apesar de muitas vezes não sermos vistos, estamos aqui, de uma forma ou de outra estamos fazendo a nossa história. Estamos construindo uma história e aos poucos, ao longo do tempo, quem sabe possamos fazer parte da História, e de fato ter as nossas histórias contadas dos nossos pontos de vista, do jeito que queremos e não através de uma visão estereotipada.

### Referências

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo. Claro Enigma, 2012.

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **Laudo Antropológico**. Curitiba: FUNAI, 1996.

GOULART, R. S.; MELO, K. R. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Revista Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035>>. Acesso em: 01 out. 2021.



# SETEDI

V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES  
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

## ENTRELAÇAMENTOS DA CISNORMA, DA LINGUAGEM E DA EDUCAÇÃO NAS CONSTRUÇÕES DELIRANTES CONSERVADORAS + FUNDAMENTALISTAS

Ronna Freitas de Oliveira (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Paula Couto (UEPG)

### Introdução

Não vou dizer que isso é algo universal, mas tenho certeza que para muitas de nós as nossas produções são intimamente ligadas com quem somos. Eu tenho a sensação que vou lançando pedaços de mim para o mundo quando o que produzo se torna público, quando não está mais restrito a mim. É um ritual de compartilhamento que precisa da nossa atenção: precisamos estar atentas para que no momento em que lançamos nossa produção façamos o movimento de multiplicar, não de dividir. Acredito que precisamos entender, para que não nos coloquemos em um lugar de extrema exaustão, que não deveríamos estar entregando uma parte de nós que nos compõe, dividindo, mas que devemos estar compartilhando uma parte de nós que surge em rituais de multiplicação. A divisão diminui; na multiplicação me parece que nós não (nos) perdemos.

A escrita da minha dissertação tem muito de mim; acho que no fim das contas é uma escrita um pouco *otobiográfica*<sup>2</sup>, no sentido de que a narrativa busca reconhecer o “corpo

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail de contato: rfoliveira777@gmail.com.

<sup>2</sup> “É percebendo os limites do autobiográfico que Derrida propõe, então, a noção de *otobiografia*, uma palavra que dá conta de forma mais complexa e profunda das relações que se estabelecem entre a diferença e a vida. Assim, o *Eu auto-biográfico*, **pretensamente** coeso e soberano, dá espaço para o *e/u otobiográfico*, esse nome provisório para algo que está sempre y já diferenciando-se, esfacelando-se, y arquivando isso” (LEAL, 2021, p. 77, marcações da autora).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

e a vida como arquivos legítimos a partir dos quais se pode produzir, criar, fabular, especular, diagnosticar e, em última instância, pensar!” (LEAL, 2021, p. 76). Acredito ser isso, ou pelo menos uma tentativa disso, principalmente no que diz respeito à compreensão de que não há soberania e/ou coesão: não é soberano pois não acredito em um eu triunfal, e não é coeso pois nossas formações são sempre não-lineares. Fui tomando caminhos que me levaram para discussões dos campos da linguagem, da decolonialidade e discussões transfeministas sobre cisgeneridade.

No meio do processo de escrita da dissertação, em Ponta Grossa, no Paraná, surgem propostas (que passam a ser, em poucos meses, uma mobilização nacional conservadora + fundamentalista) de Projetos de Lei que me envolvo nas tentativas de derrubada. Inevitavelmente isso toma espaços dentro de mim, toma meus pensamentos, toma meu corpo e vira parte fundamental do que estava propondo. São eles os PLs 117/2021<sup>3</sup> e 120/2021<sup>4</sup>, que se referem respectivamente à proibição da “linguagem neutra” nas grades curriculares e materiais didáticos das escolas públicas e privadas localizadas na cidade de Ponta Grossa, além de em editais de concurso público, e à tentativa de proibição de “ideologia de gênero” nas escolas públicas e privadas também localizadas em Ponta Grossa. O PL 120/2021, o PL da “ideologia de gênero”, foi retirado e não seguiu tramitando, enquanto o PL 117/2021, o PL da “linguagem neutra”, se tornou a Lei 14.036<sup>5</sup>, quando publicada em Diário Oficial no dia 8 de setembro de 2021 pela prefeita Elizabeth Schimdt (PSD).

Acho importante marcar que compreendo que a retirada do PL 120/2021 não acontece à toa: os Projetos de Lei 116/2021, 122/2021 e 117/2021 são propostos com datas próximas de protocolo, ou até mesmo protocolados na mesma data, do PL 120/2021; para mim, há a intenção de mobilização de uma base fundamentalista+conservadora com as

---

<sup>3</sup> O PL 117/2021 é proposta do ~~soldado-pastor~~ Ezequiel (Avante) e do vereador Leandro Bianco (Republicanos).

<sup>4</sup> O PL 120/2021 é proposta do ~~soldado-pastor~~ Ezequiel (Avante), do vereador Leandro Bianco (Republicanos), da vereadora ~~missionária~~ Adriana (Solidariedade) e do vereador Felipe Passos (PSDB).

<sup>5</sup> O PL teve aprovação na Câmara Municipal com 12 votos favoráveis e 5 votos contrários: votos favoráveis: Divo (PSD), Dr Erick (PSDB), Felipe Chociai (PV), Leandro Bianco (Republicanos), Léo farmacêutico (PV), Missionária Adriana (SD), Pastor Ezequiel (Avante), Paulo Balansin (PSD), Ede Pimentel (PSB), Jairton da farmácia (DEM), Dr Zeca (PSL) e Felipe Passos (PSDB); Votos contrários: Josi do Coletivo (PSol), Celso Cieslak (PRTB), Julio Kuller (MDB), Geraldo Stocco (PSB) e Izaías Salustiano (PSB).



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

discussões sobre “ideologia de gênero”. Penso isso pois é o PL da ideologia de gênero o primeiro a ser proposto, seguido dos outros três. Me parece ser essa uma das razões que fizeram essas pessoas terem conseguido lotar a câmara municipal com essa base no dia da votação do PL 117/2021.

Enfim, me proponho a trabalhar com esses PLs para dizer que há um projeto político e de mundo por trás de toda essa mobilização conservadora + fundamentalista, que justamente é escondida em um discurso que se diz neutro e não-ideológico. As pessoas que propõem esses projetos estão, necessariamente, produzindo e mantendo um “cistema” de morte, que é também um espaço de conforto para quem não está cotidianamente rodeada pelas violências.

### **Escola, linguagem e política**

Existe uma relação bastante forte entre linguagem, escola e política. Existe uma mobilização pela busca da “estabilização, legitimação e controle da língua enquanto uma realidade unificada, autêntica e visível, tanto internamente quanto externamente à nação” (Inês SIGNORINI, 2004, p. 100). Essa busca é baseada justamente nos ideais de nação, e nas criações modernas + coloniais de que existe uma linearidade entre uma comunidade, um território e uma língua. A produção dessa noção regula a forma violenta e coercitiva que a linguagem é compreendida no mundo, e mais do que isso, regula as políticas linguísticas de silenciamento. Essa é uma compreensão produzida a partir de mobilizações políticas, sociais, históricas, ideológicas e científicas sobre a linguagem. Alguns campos da produção científica, das discussões hegemônicas sobre linguagem propostas na e pela academia, são também responsáveis pela produção e manutenção das compreensões hierárquicas e racionalistas (modernas/coloniais) sobre linguagem, e como veremos nesse trabalho, vem sendo hoje uma das grandes bases da produção de política conservadora + fundamentalista sobre a língua. Essas produções políticas, que aqui são também intrincadas com religião, chegam nas escolas por diversos campos e vão produzindo diversos sentidos. O currículo talvez seja um desses caminhos mais fortes.

Se o currículo está nas mãos de um seletor grupo que dita quais são as narrativas que representarão Outros, seria então justificável afirmar que máscaras de silenciamento continuam a existir e são perpetuadas por mecanismos pedagógicos





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

que buscam “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as Outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83). (PASSOS, 2019, p. 199)

É se utilizando do currículo escolar como ferramenta de poder que se articula o processo de legitimação de certos saberes e deslegitimação de outros. Se passamos a compreender que o papel da escola é o de fomentar o acesso a certos aspectos da cultura para desenvolver certos âmbitos, tocamos no processo civilizador da escola. Contudo, se há imposição, há desobediência. E na desobediência há criação e proposições alternativas, de fuga ou escape. Há, por exemplo, o “pretuguês”, conceitualizado por Lélia Gonzáles (1979a; 1979b), uma produção negra de desobediência e disputa de valores e sentidos da língua portuguesa euro-branca imposta na colonização; há pajubá<sup>6</sup>, linguagem criada e usada por travestis e outras identidades desobedientes de gênero, principalmente negras, desse lugar chamado Brasil; com aglutinações de diversas línguas como quimbundo, nagô e mais, é linguagem que surge “como forma de resistência por bixas, sapatonas e travestis, seja para que o *alibã* não entenda que dele estamos falando, seja quando contamos um *bafo* ou quando falamos mal da *tia*” (LUSTOSA, 2016, p. 392, marcações da autora). Há, com certeza, infinitas outras dessas construções, que surgem como meio de resistência, mas principalmente como meio de se comunicar em outras línguas, para além; é manutenção de memória, história, sentidos e valores diversos.

### Cisgeneridade

Existem intrincamentos não descoláveis dentro das relações entre gênero, racialidade e classe. Quando falamos sobre pessoas transvestigêneres, nossas mobilizações coletivas e históricas, é fundamental ecoar que o movimento organizado de travestis no Brasil tem como pioneiras + matriarcas Jovanna Baby, Beatriz Senegal, Elza Lobão, Monique Du

---

<sup>6</sup> O reconhecimento do pajubá enquanto uma língua de disputa e anticolonial é fundamental, ao mesmo tempo em que é necessária a discussão proposta por Gabriel Nascimento na plataforma Guia Negro sobre as tentativas de apropriação e esvaziamento dessa linguagem. (Disponível em: <[guianegro.com.br/o-problema-com-o-pajuba/?v=1e7e8b26a7f5](http://guianegro.com.br/o-problema-com-o-pajuba/?v=1e7e8b26a7f5)>. Acesso em: 3 jan. 2022).



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Bavieur e Claudia Pierry, travestis negras. Além disso, quando falamos sobre as violências que nos rondam<sup>7</sup> é importante reconhecer que

uma pessoa trans apresenta, pelo menos, nove vezes mais chances de ser assassinada do que uma pessoa cisgênera. Porém, essas mortes acontecem com maior intensidade entre travestis e mulheres transexuais, principalmente contra negras, assim como são as negras as que têm a menor escolaridade, menor acesso ao mercado formal de trabalho e a políticas públicas. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 49).

Apesar do Brasil e apesar das violências incontáveis que esse país e o projeto de mundo que ele carrega lança sobre as nossas corpas, as mobilizações trans\* seguem produzindo alternativas. A nossa presença na academia, mesmo que ainda sejamos poucas<sup>8</sup>, tem causado tremores e fissuras.

Conto como um desses tremores e fissuras a proposição das conceitualizações de cisgeneridade e as conceitualizações que surgem a partir dela, como cisnormatividade e cissupremacia<sup>9</sup>. Cisgeneridade é proposta como um meio de nomear as corporalidades que eram marcadas e autodeterminadas a partir de um lugar da normalidade, em processos comparativos + diferenciadores das corporalidades trans\*. Em resposta a esses processos, a proposta da categoria **cisgeneridade** surge não como uma tentativa de dizer de uma identidade cisgênera, mas como uma tática de criar formas para se referir a identidades de gênero que são, no geral, nomeadas a partir de termos como “biológico”, esse

---

<sup>7</sup> Segundo a ANTRA, “em 2020, todas as vítimas [de violência transfóbica] eram pessoas que expressavam o gênero feminino” (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 50) (transfeminicídio). E ainda, de acordo com o gráfico de situação laboral da população transfeminina, 90% se encontram na prostituição, 6% no mercado formal de trabalho e 4% na informalidade (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 45).

<sup>8</sup> “Devido ao processo de exclusão familiar, social e escolar, como já mencionado em diversas ocasiões e em pesquisas anteriores, estima-se que 13 anos de idade seja a média em que travestis e mulheres transexuais sejam expulsas de casa pelos pais (ANTRA, 2017) - **e que cerca de 0,02% estão na universidade**, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental (Dados do Projeto Além do Arco-íris/Afro Reggae). Essa situação se deve muito ao processo de exclusão escolar, gerando uma maior dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho e deficiência na qualificação profissional causada pela exclusão social”. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 43, marcação minha)

<sup>9</sup> Compreendo cisnormatividade como a maneira de dizer das construções sociais, culturais e históricas que colocam a cisgeneridade e a performatividade cisgênera num campo de normatividade hegemônica, hierarquicamente superior às performatividades transvestigêneras e cissupremacia como “composição hegemônica de pessoas cisgêneras na sociedade, não apenas no aspecto quantitativo, mas, sobretudo, no que se refere ao domínio dos meios de produção e de pensamento (MOMBAÇA, 2016a)” (LEAL, 2018, p. 77)



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

especificamente com raízes na literatura médica, e “de verdade” (Viviane VERGUEIRO, 2016) – homem biológico/homem de verdade, mulher biológica/mulher de verdade.

Letícia Carolina (2021) ainda nos diz que o conceito é formulado nas críticas às noções deterministas + essencialistas, que são compulsoriamente atribuídas às pessoas a partir do sexo supostamente biológico. Essa atribuição compulsória é fruto da compreensão duma biologia neutra, como cientificamente comprovada a partir de pura observação não ideológica – como se isso fosse possível. Então, ao pensar a cisgeneridade, mas também a cisheteronormatividade, há a necessidade do reconhecimento “destes projetos coloniais como limitadores e desumanizadores de um amplo espectro de corpos, identificações e identidades de gênero não normativas, para muito além dos conceitos ocidentalizados de gênero” (Viviane VERGUEIRO, 2015, p. 48).

São nessas produções trans + intelectuais que baseio a produção dessa escrita, que se volta para ler nos textos desses Projetos de Lei como essas supostas “defesa das crianças” e “proteção à língua portuguesa” são, na verdade, proteção dos acessos e privilégios da cisgeneridade e heterossexualidade normativas, sem dúvidas articuladas na defesa da supremacia branca e da riqueza.

### Considerações finais

Finalizando, acredito que essa escrita é marcada pela problemática que afirma, com base nas construções desse mundo moderno + colonial + capitalista + heterocispatrilial, as hierarquizações de sentidos e saberes. A língua é isso, é cultura, são saberes, são sentidos ideológicos, são cosmologias. A defesa de uma determinada língua como a única possível é a defesa de todas essas noções como as únicas possíveis e válidas, porque quando falamos sobre língua, falamos sobre infinitos intricamentos, pois em um mundo em que tudo é ideologicamente e linguisticamente formado as separações são impossíveis – mesmo que sejam reiteradamente propostas.

Entendo que toda a discussão sobre os Projetos de Lei 117/2021 e 120/2021 carrega com ela as marcações de que há necessariamente um mundo regulado por diversas disputas ideológicas. Quando a escola regula a linguagem, ou ainda quando a política institucional regula a linguagem através da escola e dos aparatos escolares, a partir dos



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

mecanismos burocráticos-estatais é isso que está sendo realizado: a disputa pela manutenção dos regimes do gênero ocidental moderno/colonial. Quando se produz em projetos de lei como o PL 117/2021 regulamentação sobre a linguagem com um suposto intuito de “defender a língua portuguesa” ou “defender as crianças e a família”, o que se produz também é a regulamentação das formas de se viver e existir no mundo.

O desempenho da linguagem [hegemônica] é recurso econômico-subjetivo valioso de pertencimento em uma sociedade. Ter um Estado que delimita gênero pela cisnormatividade e que opera os parâmetros da linguagem oficial de um povo é mais do que suficiente para regular as condições em que a sociedade pode referir a si mesma sobre os processos de performatividade de gênero. O primeiro passo colonial, inclusive, é negligenciar pela linguagem a própria performatividade de gênero [...]. De fato, a principal tática do colonialismo é fazer atributos paradoxais da linguagem vantagens de dominação. (LEAL, 2018, p. 115).

A linguagem hegemônica e a capacidade de produção e uso dela é de fato capital simbólico e cultural. O PL 117/2021, assim como os demais projetos de lei que regulam sobre linguagem e linguagem neutra no Brasil, fazem movimentos que são de ordem de manter as formas normativas + impositivas de dizer sobre si e dizer sobre a outra pessoa. Que esse texto sirva para munir nossas corporalidades para que sigamos nos levantando e criando. Que possamos produzir linguagens que nos possibilitem não mais precisar nos forçar a caber.

### Referências

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (orgs.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: ANNUAL MEETING OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, **Anais...** Pittsburgh, 1979a.

\_\_\_\_\_. O papel da mulher negra na sociedade brasileira. In: SPRING SYMPOSIUM THE POLITICAL ECONOMY OF THE BLACK WORLD, **Anais...** Los Angeles. Maio, 1979b.

LEAL, Abigail Campos. **Ex/orbitâncias**: os caminhos da deserção de gênero. São Paulo: GLAC, 2021.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

LEAL, Dodi Tavares Borges. **Performatividade transgênera**: equações poéticas de reconhecimento recíproco na recepção teatral. 2018, 536 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LUSTOSA, Tertuliana. Manifesto Traveco-Terrorista. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 17, v. 01, n. 28, set., 2016.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015, 224 f. Dissertação de mestrado (Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia Salvador, 2015.

\_\_\_\_\_. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (orgs.). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **MAPEAMENTO E AVALIAÇÃO DA APLICABILIDADE DAS LEIS: Nº10.639/03 E 11.645/08 NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/ESTRANGEIRA DO ENSINO BÁSICO**

Roseli Vaz de Almeida (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Paula Couto (UEPG)

### **Introdução**

Este trabalho consiste em um recorte temático do projeto intitulado “Relações étnico-raciais e ensino de línguas: práticas pedagógicas e materiais didáticos da/na escola de educação básica” tendo como campo de pesquisa o estado do Paraná. O meu interesse pelo tema foi por perceber, mesmo que tardiamente, o quão deficiente foi a minha educação relacionada com as relações étnico-raciais, o que me causou uma profunda frustração ao longo da minha vida escolar. O objetivo dessa pesquisa é o mapeamento e avaliação da aplicabilidade das práticas de ensino de professores de língua portuguesa/estrangeira da educação básica no que se refere à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena regido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e refletir como essas leis impactam na formação e prática de professoras (es) de línguas. Para que se efetive a pesquisa, busca-se aportes teóricos de autores que discutem esse tema e em documentos oficiais, CNE/CP 03/2004, Resolução 1/2004 Ferreira (2015, 2017), Cavalleiro (2003), Jovino (2013), Gomes (2003, 2012), Ferreira (2016), LDB (1996), Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rvalmeida07@gmail.com.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/1996) afirma o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania. Portanto, a LDB/1996 configura-se como pontual e necessária para a construção de uma sequência de ações, permitindo pensar numa educação brasileira dentro da sua totalidade e diversidade cultural. Partindo dessa premissa, em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/2003, que vem alterar a LDB/1996, incluindo no currículo, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira em toda rede de ensino do país, e também a inclusão do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Em 2004, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves foi conselheira junto ao Conselho Nacional da Educação com outros pesquisadores, elaborando então o Parecer CNE/CP 03/2004, dando origem à resolução CNE/CP 01/2004. A proposta de acordo com o Parecer, é procurar oferecer uma resposta no campo da educação para a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade, trazendo para a Educação Básica a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apesar de ser uma decisão política, teve fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Ainda segundo o parecer, tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem como sujeitos, expressando suas próprias visões de mundo, com autonomia seja ela individual ou coletiva.

Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (CNE/CP 03, 2004, p. 8).

Entendemos que a educação se constitui em um dos principais pilares de transformação de um povo, segundo as Lei de Diretrizes e Bases para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Na década de 1970, movimentos negros e movimentos sociais, incomodados com a



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

desvalorização do povo negro no Brasil, iniciaram uma luta para uma educação que visasse a conscientização racial, valorando a identidade negra de forma única e positiva. E como consequência dessas lutas, instituiu-se a Lei 10.639/03 e as Lei de Diretrizes e Bases para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

Decorridos cinco anos, a Lei 10.639/2003 é alterada para a Lei 11.645/2008, incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena na rede de ensino. A história do povo negro no Brasil foi ignorada durante séculos, assim também como a história do povo indígena, lembrados somente em datas comemorativas, atribuídas ainda por um pensamento colonial, eurocentrista. A iniciativa de incluir tal conteúdo na educação é um passo para a compreensão da formação do Brasil, e a grande contribuição que os povos indígenas e africanos deram ao país, valendo-se também como instrumento no combate ao racismo. Além disso, essa Lei oportuniza a discussão e reflexão no ambiente escolar sobre a diversidade étnica e cultural que torna o Brasil um país plural.

A autora Nilma Lino Gomes (2003, p. 170) ressalta que a escola deve ser vista “como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Ainda de acordo com a autora, devemos repensar a estrutura, currículos, tempos e espaços escolares, devido às heterogeneidades da cultura de tradição africana, pois a escola em geral desconhece esse fato e a autora ainda cita a importância da descolonização dos currículos, que ficaram atrelados por muito tempo em conteúdos hegemônicos, em uma constante negação da nossa cultura, menciona também a necessidade de formar profissionais reflexivos perante essas culturas silenciadas.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Portanto, a partir da perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais permeadas pela questão racial na educação brasileira, Nilma Lino Gomes concorda com o fato de que esse olhar é um alerta importante,





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

pois segundo ela, ao compreendermos como se dão essas relações de poder, podemos considerar avanços e rupturas no campo educacional.

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p. 104).

Gomes (2012) pontua em seu texto que é importante considerar que há alguma mudança no horizonte, pois as forças dessas culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tendem a aumentar cada vez mais. Entendemos que se pode perceber essa mudança que a professora Nilma Lino Gomes apontou. Inclusive, estamos a passos largos, porém ainda há uma longa caminhada a ser percorrida.

### **O professor de línguas e seu papel como educador**

De acordo com Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 136), “os cursos de formação de professores de Línguas podem colaborar para que os futuros (as) professores e professoras tenham uma formação que inclua o discurso das diferenças de forma reflexiva, crítica e sem exclusão”. Nessa perspectiva percebemos a necessidade e importância dos cursos de formação de professores pautadas nas reflexões das relações étnica raciais.

O papel do professor de línguas como educador se faz importante para que o mesmo conduza de forma apropriada e eficaz as questões de identidade racial e combate ao racismo em sala de aula, pois esse tema por vezes fica camuflado, ou seja, pela falta de interesse por parte da escola que não vê relevância nas reflexões sobre identidade racial e racismo, ou pelo despreparo do profissional em abordar um tema considerado, por muitos, complexo para ser discutido em sala de aula.

Ferreira (2016) percebeu que o curso de formação de professores (as) com temática racial visa o aprimoramento da prática pedagógica do profissional, oportunizando meios de dialogar com teorias recentes como: letramento, multiletramentos, teoria racial crítica, contribuindo assim para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Sendo assim, com as discussões feitas durante os cursos, o (a) professor(a) tem então a possibilidade de repensar criticamente e com mais profundidade sobre as relações étnico-raciais.

Outro ponto importante abordado nessa pesquisa é sobre o material didático presentes nas escolas, sendo o livro didático um dos materiais didáticos, senão o único, que orienta as práticas pedagógicas, como aponta Ione da Silva Jovino (2013). Portanto, o contato com o livro e com o que ele veicula é de extrema importância para a difusão e a construção de valores, afirma assim a autora.

### **Metodologia**

A metodologia aplicada no trabalho de caráter exploratório tendo como objetivo geral mapear e avaliar a aplicabilidade da obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 por parte de professores e professoras de Língua Portuguesa/Estrangeira no ensino Básico. Portanto para a execução desse trabalho, após as leituras de textos e artigos conduzidas pela minha orientadora durante o primeiro semestre, elaboramos em conjunto um questionário na plataforma Google Forms, para ser aplicado a professores e professoras de Línguas no ensino básico, o objetivo dessa pesquisa é observar o conhecimento sobre os dispositivos Legais e também as práticas desenvolvidas por eles. Esse questionário foi divulgado a partir do segundo semestre, por meio de mídias digitais, como Facebook, Instagram, WhatsApp, grupos de pesquisadores, professores, e-mails, realizados contatos telefônicos e envio de e-mails para as secretarias de educação municipais de diversas localidades. Foram inseridas no questionário, trinta e oito perguntas, sendo trinta e uma perguntas objetivas e sete descritivas. Dividimos o questionário em três seções, constando na primeira seção a exposição da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), onde colocamos também, a descrição sobre o compartilhamento de materiais como: planos de aula, unidades didáticas, livros didáticos e atividades realizadas e apontamos a importância do envio desse material para a realização da análise da coleta de dados geradas pela pesquisa.

Na segunda seção abordamos o perfil dos participantes relacionados a sua identificação étnico racial (segundo a categoria do IBGE), gênero, faixa etária, estado e



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

município onde residem e atuam profissionalmente, sobre sua formação, o tempo de formação, se atuam em rede pública ou privada, em quais disciplinas atuam, se possuem formação em Pós-Graduação. Inserimos perguntas quanto à formação dos professores na escola sobre a questão étnico racial, se são realizados cursos ou grupos de estudos? A escola procura incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, e momentos de formação? E essas formações e reuniões pedagógicas levam em consideração os marcos legais que situam a diversidade étnico racial como princípio norteador da educação?

Enfatizamos na terceira seção a Legislação e atuação sobre EREER e ensino, e o conhecimento por parte dos participantes sobre a obrigatoriedade que estabelece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Parecer 003/2004 e a Resolução 1/2004 do CNE que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana. Em quais momentos aconteceu esse conhecimento? Se consideram importante a discussão sobre a imagem dos negros e indígenas no livro didático? Na escolha de novos livros didáticos o participante leva em consideração a representação de negros e indígenas nas imagens apresentadas? Outras indagações foram inseridas no questionário sobre o Projeto Político Pedagógico, se o mesmo contempla a temática racial e étnica e faz menção as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e ao Parecer 03/04 ou documentos correlatos. Até o momento obtivemos ao todo dezessete devolutivas desse questionário, o período em que esse questionário foi lançado estávamos no pior período do contexto pandêmico que assolou o nosso país.

### **Considerações finais**

Ao considerarmos os estudos até aqui apresentados pelos teóricos, como as reflexões sobre as relações étnico-raciais com a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 podem tornar professores e professoras de línguas cientes do seu papel como educador, nos levam para uma reflexão mais profunda sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação.

O que pudemos observar por meio das respostas que obtivemos com a pesquisa até o momento, foi o interesse dos participantes em estarem dispostos a se aprofundarem



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

no tema, participando de cursos de formação de professores, seminários, palestras que debatam sobre o tema apontado na pesquisa. O que nos chamou a atenção foi o número reduzido de participantes respondendo ao questionário, dezessete respostas até o momento, nossas expectativas eram de que, houvesse mais participantes respondendo ao questionário. A partir disso, a conclusão que chegamos é que, por estarmos vivenciando um momento diferenciado com o contexto pandêmico universal, isso tenha sido um dos motivos da baixa participação de respondentes, outro ponto importante que é necessário pensar é que provavelmente houve equívocos durante a nossa trajetória, que dificultaram nossa pesquisa. Mudanças de estratégias durante o percurso é necessária para chegarmos a um número considerável de respondentes, para que possamos finalizar a pesquisa analisar os dados coletados e responder aos questionamentos que está sendo abordado nessa pesquisa.

### Referências

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.645. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; CNE, 2004.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

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



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, v. 9, p. 38-47, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, jan./abr., 2012. P. 90-109. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 04 Mar. 2022.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14., 2013. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2013. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1714.pdf>>. Acesso em: 10 março 2022.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **O EXÍLIO NA CONFIGURAÇÃO DO TRÁGICO RADICAL DE BERNARDO CARVALHO EM *O FILHO DA MÃE* (2009): UMA NARRATIVA DE REFÚGIOS, GUERRAS E MÃES**

Sandra Augusto Silva (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Keli Cristina Pacheco (UEPG)

### **Introdução**

Este trabalho objetiva apontar o andamento da pesquisa intitulada O exílio na configuração do trágico radical de Bernardo Carvalho em *O Filho da Mãe* (2009): uma narrativa de refúgios, guerras e mães, sendo que o objetivo central, portanto, é uma análise das experiências de exílio, neste romance, como elementos que reforçam a configuração de uma marca na escrita do autor que é, segundo Beatriz Resende (2008), um *trágico radical*. Para tal olhar direcionado à obra, estão sendo considerados, no momento, os pensamentos sobre exílio dos autores Alexis Nouss e Jean Luc Nancy, além dos de Beatriz Resende (2008) sobre o trágico nas obras deste escritor, e os de Susana Scramin (2007) que contemplam também a busca de sentido nas narrativas do escritor.

O olhar à percepção das experiências do exílio no romance considera, como fios condutores, as relações que se estabelecem entre as mães, os filhos e a guerra, uma vez que a narrativa os aproxima, de forma que as ações destas mães, ainda que busquem salvar estes filhos, os impelem, tragicamente, à condenação, pois ora são solos inseguros para o retorno, ora solos desejados de segurança para os quais eles intencionam voltar.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mails: sandraugustosilva2184@gmail.com; 3100121022012@uepg.br



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

No momento, a pesquisa se concentra na fortuna crítica do autor e no contexto gerador da obra, marcado por uma experiência pessoal, propiciada pelo polêmico Projeto Amores Expressos, que imprimiu ao romance um caráter de literatura de encomenda. Percebemos e apontamos, por agora, duas experiências de exílio vivenciadas por duas personagens: Lúlia Stepánova e Anna, exemplos que serão mais aprofundados.

O foco central, no romance, se dá nos personagens Andrei (desertor do exército russo) e Ruslan (refugiado tchetcheno em São Petersburgo). É à história de amor deles a que Carvalho se dedica, e é a partir deles que as relações familiares surgem na trama e tornam os espaços privados de suas casas abertos à percepção dos leitores de que os conflitos não se dão apenas no exterior, no contexto de uma São Petersburgo que se recupera da Segunda Guerra da Tchetchênia. Bernardo Carvalho toca uma linha muito tênue entre o real e o ficcional em sua produção e, em *O Filho da Mãe* (2009), vai, por meio, de um trabalho com as memórias, não só inserir mães e filhos no contexto de uma guerra verídica, mas também expor o privado das relações entre eles, as *guerras* que se dão dentro das *casas* destes filhos centrais da trama.

Carvalho, neste toque que se dá entre o real e a ficção, pôs em mesma fila, por exemplo, a avó de uma de suas personagens (Marina Bóndareva) e a poetisa russa Anna Akhmátova que intencionavam visitar os filhos presos. Ele vai nos conduzir, por meio de uma escrita que, por vezes, tomada por uma prosa poética, e por vários “cortes de cena”, a modo de uma produção cinematográfica, a uma São Petersburgo que se torna arena da representação do trágico radical do escritor e dos deslocamentos de seus personagens, assim como às “lacunas de sentido” (SCRAMIN, 2007, p. 149) e à busca por ele como uma “experiência radicalmente sem garantias” (SCRAMIN, 2007, p. 144).

### **Bernardo Carvalho e uma escrita de/em trânsitos e de experiências**

Apontado por Beatriz Resende (2008, p. 10) como “o autor-sintoma de nosso momento”, Bernardo Carvalho, possui uma produção marcada por deslocamentos de seus personagens e, por vezes, seus próprios, por conta de viagens realizadas a fim de que resultassem em alguns de seus romances. Um escritor romancista, contista, a serviço da ficção, mas também um escritor a serviço dos fatos por conta de sua formação em



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

jornalismo. Segundo Adenize Franco (2013), a ficção do escritor “apresenta-se como passaporte para a entrada da discussão acerca da ficção contemporânea em trânsito” (p.14), e os deslocamentos de Carvalho a localidades que se tornaram pano de fundo de alguns de seus romances, possibilitaram tramas que apresentam uma “tônica investigativa” (p.15), como são exemplos os romances *Nove Noites* (2002), *Mongólia* (2003) e *O Filho da Mãe* (2009).

Se o romance *Mongólia* (2003) foi o resultado final de uma bolsa que recebeu da Fundação Oriente em parceria com a editora portuguesa Cotovia, bolsa que o enviou à ao país asiático para uma narrativa da história do país, para discussão de seus costumes e avaliação de sua cultura como afirma Resende (2008, p.83); se para o processo de escrita de *Nove Noites* (2002), o escritor experienciou, como estratégia de pesquisa, um tempo na aldeia dos índios krahôs para narrar e tentar compreender o suicídio do antropólogo americano Buell Quain quando vivia, em Tocantins, entre os índios na tribo, em *O Filho da Mãe* (2009), a experiência pessoal do escritor se deu na Rússia, São Petersburgo, por conta da idealização de um projeto do produtor de cinema Rodrigo Teixeira, em parceria com a editora Companhia das Letras, intitulado Amores Expressos que enviou 16 escritores a diferentes cidades do mundo com a finalidade de escritas de histórias de amor ambientadas nos espaços urbanos destas cidades. Se Carvalho transitou entre “a imaginação e o documentalismo” (RESENDE, 2008, p. 83) em *Mongólia* (2003) e não havia feito percurso tão diverso em *Nove Noites* (2002), em *O Filho da Mãe* (2009), o contexto de uma guerra que, de fato, ocorreu, exerce uma atração sobre o leitor, e se não apresenta a ele um “efeito de realidade” (Z CULTURAL, 2007, p. 1) que, segundo Carvalho atrai ainda mais o leitor, como ocorreu nos dois romances mencionados anteriormente, o faz reconhecer um contexto de um fato histórico que certamente relembra e/ou acompanhou em diferentes meios midiáticos.

### **O trágico radical de Bernardo Carvalho**

Beatriz Resende (2008, p. 30) afirma que o trágico radical “se tornou matéria de Bernardo Carvalho”. A pesquisadora dirá que a “o trágico retorna à cidade na anomia angustiante, nas relações pessoais e na vida pública” (p. 30). Ela menciona a prosa de Luiz





Ruffato, e afirma que este retorno do trágico vai mais longe ainda, e transforma-se no trágico radical do escritor carioca. Resende (2008) dialoga com Scramin (2007, p. 31-32) que apontara “lacunas de sentido” na escrita de Carvalho, ao apontar que há enigmas em todas as obras do escritor, mas também ausência de explicações a eles, o que a faz refletir e afirmar que isso só poderia chegar ao “reconhecimento da tragicidade da condição humana, ambígua, inexplicável, incontrolável”, “um trágico radical do qual não se compreende o mistério e nem dele se escapa” (p. 32).

O trágico, segundo a autora não é “exclusividade do literário” (p. 29) porque está no cotidiano, encarado mesmo de forma banal na hostilidade das grandes metrópoles, mas também nas vidas privadas, “o espaço sem privacidade da vida doméstica, onde a violência urbana se multiplica ou redobra” [...] “O tom é sempre do destino trágico (p. 31). Este tom é notório em *O Filho da Mãe* (2009), e o percebemos radical quando mesmo ações das mães que objetivam a salvação dos filhos os condenam. Uma mãe que abandona porque nunca quis ser mãe, mas que anos depois, já casada e com outros dois filhos verá a morte do primogênito pelas mãos do meio-irmão. Uma mãe que não protege o seu filho da decisão do marido, e o vê enviado à guerra, de forma que depois terá que “correr o mundo” (CARVALHO, 2009, p. 115) para salvá-lo. Uma avó “que foi obrigada a voltar a ser mãe por necessidade” (CARVALHO, 2009, p. 44), e que faz grandes sacrifícios para salvar a vida do neto, mas que não viria a saber seus esforços em vão porque ele morreria, de certa forma, pelas mãos da mãe que ela fizera questão de informar ao neto onde residia.

São situações diversas em que a trama de Carvalho oferece a percepção de que do trágico os seus personagens não possuem escapatória, ainda que tentem buscar a saída, a fuga de uma cidade em ruínas pela guerra ou das guerras que se configuram no privado de suas vidas e casas, o que parece, aos personagens, escapatória em determinado momento, torna-se apenas a percepção de que não se tratava do momento do desenlace do destino trágico, mas apenas um adiamento para o momento traçado por ele.

### **Lúlia Stepánova: o exílio de um corpo que não pode gerar**

Lúlia Stepánova, a voz que abre o romance *O Filho da mãe* (2009) é uma mulher que ouve, de seu médico, uma condenação: a doença que há vinte anos descobrira, retornara



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

e agora vai matá-la. “Ao ouvir a sentença, Lúlia sentiu, pela primeira vez, que não podia morrer sem salvar uma vida” (CARVALHO, 2009, p. 12). É a voz de Lúlia que afirma no início de um romance, que faz da maternidade uma forte temática, a impossibilidade da maternidade.

O corpo de Lúlia contraria a expectativa que se espera de um corpo feminino e firma-se como um “estranho corpo estrangeiro” (NANCY, 2000 apud URBANSKI, 2021, p. 12). Não ser mãe não foi uma escolha de Lúlia, mas uma imposição de seu próprio corpo às condições a que foi submetido por conta da doença que descobrira anos atrás, portanto não se trata de um movimento para dentro de seu próprio corpo, e assim como Urbanski (2021) recorre ao pensamento de Nancy, ao dizer que ele “nos conduz a uma ideia de que não estamos em exílio dentro de nós mesmos, mas somos o exílio. Nossa existência é o exílio”, também recorremos ao filósofo, e afirmamos que Lúlia, seu corpo e existência são o exílio. Discutir a experiência exílica de Lúlia envolverá também discutir o medo humano de ser esquecido porque a personagem dirá: “se quero salvar um rapaz que não é meu filho, deve ser para que alguém se lembre de mim” (CARVALHO, 2009, p. 186).

### **Anna: “um filho dá e tira a vida ao mesmo tempo” (CARVALHO, 2009, p. 42)**

Anna é uma mãe que abandona o filho quando ele tem apenas dois meses de vida. “Nem toda mulher quer ser mãe. Ainda mais quando a criança se interpõe entre ela e o mundo de onde ela veio, e a impede de voltar a ser quem ela era” (CARVALHO, 2009, p. 42). Quando 20 anos depois, o filho bate em sua porta, ela dirá: “Por que insiste em me encurralar? Será que ninguém tem o direito de escolher? Ninguém ama por obrigação” (CARVALHO, 2009, p. 92). Ela perguntará ao filho o que mais ele espera dela e lhe dirá que “jamais quis ser mãe” (CARVALHO, 2009, p. 92), entretanto ela tem outros dois filhos.

Anna era uma jovem na qual sua mãe investia grandes expectativas, “uma moça inteligente e promissora” (CARVALHO, 2009, p. 43) que deveria se casar com um homem russo “que pudesse lhe assegurar os privilégios que a sua educação exigia” (CARVALHO, 2009, p. 43). Ela que tinha seu futuro calculado pela mãe, por si mesma, contudo, quando conhece Chakhban, um tchetcheno, “deixa-se, pela primeira vez, levar pelo que dizia seu coração” (CARVALHO, 2009, p. 43). Ela que não cogitava deixar Leningrado, convence o



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

companheiro a mudar-se para Grózní a fim de que, dizia ela, pudessem lá criar o filho conforme os costumes locais, mas dois meses depois os abandona, de forma premeditada, e vai Chakhban entender depois. Zainap, mãe de Chakhban, ao contar esta história ao neto, Ruslan, vai dizer que “ela deve ter sofrido também. Deve sofrer até hoje” (CARVALHO, 2009, p. 45). Vai dizer ao neto que “ela não podia ficar” (CARVALHO, 2009, p. 45).

Esta personagem de Carvalho faz refletir o que a sociedade impõe a uma mulher que é mãe: uma mãe de verdade não abandonaria um filho, uma mãe ama, incondicionalmente os seus filhos, não os distingue, dá conta de amá-los com igual força. Anna, entretanto, experiencia o exílio de uma mulher mãe que encontrou no abandono do próprio filho uma forma, acreditava à época, de salvá-lo de si mesma e de, possivelmente, voltar a ser o que era antes. Entretanto, um revés trágico coloca mãe e filho frente a frente. Anna e Maksin viajam para Nova York, e o narrador deixa uma dúvida:

Mas no fundo, não é possível afirmar com certeza que ela não saiba. [...] Ela se vira para trás pela última vez e acena discretamente, antes de passar pela polícia. Ele vê naquele pequeno gesto [...] o esboço de um agradecimento, e se sente recompensado. (CARVALHO, 2009, p. 183).

Numa experiência íntima e individual frente à maternidade, Anna experiencia a exilância de uma mulher que parece “organizar o espaço a fim de conformá-lo às suas relações sociais” (TUAN, 2013, p.49 apud MENDES; CORRÊA; BONFIM, 2019, p. 50), pois ainda que afirmasse que nunca quis ser mãe, ela torna-se mãe de outros dois filhos de um homem russo. Aléxis Nouss, 2016, p.24 apud MENDES; CORRÊA; BONFIM, 2019, vai afirmar que a condição exílica “abala, de facto, categorias humanas fundamentais que têm a ver com espaço, o tempo e a identidade”. Anna reúne a condição e a consciência a que se refere Nouss, uma vez que o espaço (Grózní) em que vivia com Chakhban e o filho não comportava a sua subjetividade e nem as expectativas enraizadas nela pela mãe, e mesmo anos depois, o espaço (São Petersburgo) em que se encontra com a nova família não parece comportá-las. Discutir a experiência exílica de Anna envolverá discutir também uma possível culpa trágica que a compõe, e possível porque a narrativa não afirma ela saber, de fato, que o primogênito havia sido morto por Maksin, mas um trágico radical Bernardo Carvalho já se apresenta face ao leitor, pois o filho abandonado, por um



desenlace num destino trágico, morreu pelas mãos do meio-irmão. Se nasceu dela, morreu por intermédio dela.

### Considerações finais

O que podemos apontar neste estágio, ainda muito inicial de nossa pesquisa, é que o trajeto biográfico de Bernardo Carvalho, sobretudo sua formação profissional exerce um forte reflexo sobre sua produção literária, que a realidade nunca se afastou por completo de sua ficção, e que alguns de seus romances, inclusive premiados como *Nove Noites* (2002) e *Mongólia* (2003), foram resultados também da confiança do escritor de que “o real atrai” os leitores, embora tenha dito a Resende (2007), em entrevista, que isso o incomodava porque parecia delegar a criação a segundo plano ou até a um plano sem importância.

As experiências pessoais de viagens por conta do exercício da escrita e o caráter investigativo de sua profissão marcaram também os romances supracitados, mas também, e aqui nosso maior interesse neste trajeto do escritor, no romance *O Filho da Mãe* (2009). Estas experiências do autor nos levam a refletir se, de fato, é necessário vivenciar, experienciar a cultura e a história de outros espaços para escrever sobre ele, pois se a linguagem literária é alegórica como afirma Walter Benjamin (2004) o que restaria das experiências de Carvalho seria uma alegoria, uma recriação da experiência.

Bernardo Carvalho faz do aqui e agora, do cotidiano familiar a arena de seu trágico radical, e objetos de seu fazer literário, trazendo temáticas que emergem com grande força na atualidade, como as guerras atuais que impelem milhares de pessoas a saírem de seus países ou a se deslocarem neles mesmos em busca de refúgio. Ele trata das violências que assolam coletividades, mas também apresenta como em meio ao coletivo existem as experiências pessoais, subjetivas que tornam o vivenciar o exílio e o refúgio de formas diversas. Traz o privado para discussão e como as guerras dos interiores das casas de seus personagens podem refletir num evento tido maior como uma guerra, de fato. Aliando, assim, arte literária e História, o trágico radical, neste primeiro momento, percebemos estar associado às lacunas de sentido presentes em sua escrita.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Referências

BERNARDO Carvalho. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**.

São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível

em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa16802/bernardo-carvalho>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CARVALHO, Bernardo. **O Filho da Mãe**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FRANCO. Adenize. A. **Labirintos Perdidos**: Ficção contemporânea em trânsito nos romances de Bernardo Carvalho e Francisco José Viegas (2000-2010). 2013, 299 f. Tese (Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MENDES; CORRÊA; BONFIM. O entre-lugar: A exiliência em “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa. **Afluente** – Revista de Letras e Linguística, Bacabal, v. 4, n. 13, p. 38-53, set./dez. 2019.

NANCY, Jean-Luc. La existencia exiliada. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 8, jan. 2001. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/815/81500813.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

RESENDE, Beatriz. Bernardo Carvalho e o trágico radical. In: \_\_\_\_\_. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Biblioteca Nacional, 2008, p. 77-92.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Bernardo Carvalho. **Z Cultural** – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, ano III, n. 2, abr. 2007. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/entrevista-com-bernardo-carvalho/>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SCRAMIN, Susana. Dobrar e desdobrar: Procedimentos da literatura do presente no relato de Bernardo Carvalho. In: \_\_\_\_\_. **Literatura do presente**: história e anacronismos dos textos. Chapecó: Argos, 2007, p. 143-158.

URBANSKI, Allyne. **Em Surdina (1933), de Lucia Miguel Pereira**: um estudo sobre corpo e exílio. 2021, 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **LEITURA E ESCRITA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS: PROBLEMATIZAÇÕES E PROPOSIÇÕES**

Sarah Temponi Soares Soares (PUC Minas)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Alves Assis (PUC Minas)

### **Introdução**

A argumentação é uma ação que faz parte da vida humana e assume importante papel social, em vista dos efeitos produzidos por ela em diferentes esferas da vida humana. Atualmente, o Brasil vivencia um cenário bastante desafiador que é fruto, dentre outros fatores, de falhas na educação do país no que concerne à prática de leituras da argumentação. O meio digital e as redes sociais constituem hoje um espaço privilegiado para que os indivíduos atuem discursivamente sobre os outros por meio da argumentação em suas múltiplas faces. A formação de sujeitos leitores capazes de reconhecer estratégias argumentativas as mais diversas em gêneros discursivos que são instrumentos sociais de impacto à vida humana é primordial para que o sujeito possua condições de se posicionar diante do que lê e também do que escreve, reconhecendo os modos de argumentar e seus efeitos de sentido.

Reconhece-se que, para além dos gêneros argumentativos comumente estudados na educação básica, tais como artigo de opinião, carta argumentativa, editorial, a argumentação está presente também em gêneros em que ela é menos estudada (ao menos nas escolas), como nas notícias e nas produções científicas, uma vez que a linguagem é uma ação humana fruto de uma interação social e uma vez que se assume que a argumentação está inscrita no funcionamento da linguagem. O não reconhecimento destes gêneros enquanto enunciados subjetivos e que fazem uso de recursos argumentativos

<sup>1</sup> Mestranda em Letras. PUC – Minas Gerais. Bolsista CNPq. E-mail: sarinhatss@hotmail.com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

contribui para uma manutenção do mito da transparência e da objetividade, o qual já se apresenta inclusive como uma estratégia argumentativa dessas escritas, visto que a posição que assumem frente à sociedade é ainda de detenção de um determinado poder e lugar de fala de uma verdade, tido por muitos como inquestionável.

Essa compreensão da linguagem resultante de uma interação social vai ao encontro da Teoria da Enunciação de Benveniste, que tem como fundamento a noção de intersubjetividade, já que é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, e essa condição está na dependência da existência do outro. Para Benveniste (1989), “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (p. 82) No entanto, ainda que esse ato seja individual, “Desde que se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si” (p. 83).

Ainda segundo Benveniste (1989), o emprego das formas da língua não corresponde ao emprego da língua, visto que a língua é um processo, livre do fechamento e da imobilidade da estrutura.

Volochinov (2017, p. 176) caminha na mesma direção em que ele quando afirma que

A consciência subjetiva do falante não trabalha com a língua como um sistema de formas normativas idênticas. Esse sistema é apenas uma abstração, obtida mediante trabalho realizado com uma certa orientação cognitiva e prática. O sistema é um produto de reflexão sobre a língua, sendo que essa reflexão de modo algum é realizada pela consciência do próprio falante e está longe de visar à fala imediata.

O mundo é prenhe de interpretação, dirá Bakhtin (2003) em algumas de suas sistematizações acerca da natureza intrinsecamente social do enunciado. Os gêneros discursivos se colocam, nessa esteira, como práticas que dialogam com o anseio de dar à nossa realidade inteligibilidade, algo tangível no qual se apoiar – ainda que ilusório, pois, como o trabalho buscará revelar, todo dizer falta, todo sentido é provisório. É importante ressaltar, ainda, que, para Volóchinov (2017), a compreensão não pode ocorrer fora de um material sígnico. Desse modo, ao nos convocar ao diálogo com este material sígnico, os gêneros discursivos possibilitam que entremos em contato com o processo de interação social mediante o qual eles foram concebidos, possibilitando que compreendamos, também, o horizonte social que advoga tais significações. A esse respeito, segundo Volóchinov (2019, p. 117),



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

obviamente, a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido.

Nesse sentido, é necessário reafirmar que a subjetividade aparece em todo e qualquer enunciado, na medida em que o sujeito que enuncia, enquanto indivíduo único e atravessado por suas experiências externas, está sempre implicado em seu enunciado.

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin afirma que toda compreensão de fala viva, todo enunciado é de natureza ativamente responsiva. Essa ideia vai ao encontro da percepção da argumentação como inerente ao discurso, uma vez que argumentar é agir sobre o outro, e isso se dá, em graus diferentes, e até mesmo de modo retardado em toda produção discursiva. A atitude responsiva produzida pelo enunciado é a comprovação de que este produziu um agir sobre o outro, sendo assim, de natureza argumentativa.

Desse modo, compreendendo que não existe neutralidade discursiva e que toda interação subjaz uma intenção, entende-se que a argumentatividade é intrínseca à língua e que toda interação possui uma direção argumentativa. A linguagem humana é atravessada por ideologias que se manifestam nos enunciados, ora de forma inconsciente, ora de forma consciente, por meio das estratégias utilizadas na produção de sentido que promovem um direcionamento na leitura.

Ao retirar a ilusão de transparência desse dizer – tarefa primeira e primordial da análise de discurso, segundo Orlandi (2015), pode-se perceber como se textualizam os discursos que constituem o texto, isto é, pela observância de seus procedimentos enunciativos, flagra-se a sua rede de discursividades.

Ao utilizar a língua nas diversas situações comunicativas, o enunciador escolhe elementos linguísticos que lhe permitem orientar seu discurso em razão de determinado objetivo. Desse modo, ao enunciar, o indivíduo está argumentando, uma vez que a argumentação é uma atividade inerente à natureza humana. Nesse sentido, a argumentação é um fenômeno que se materializa nos diferentes enunciados produzidos, por meio, por exemplo, do repertório linguístico escolhido pelo enunciador.





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

O que se pretende, por meio deste trabalho, é demonstrar a importância que a prática argumentativa exerce em nossa sociedade em todos os contextos da nossa existência e, tendo em vista essa relevância, propor ações didáticas de ensino de leitura e produção argumentativa que prepare cidadãos em condições de atuar na sociedade de forma consciente em suas leituras/escritas. O que se percebe e se quer comprovar é que o ensino dos textos argumentativos na educação básica ainda se encontra restrito aos gêneros argumentativos típicos, aqueles que aparecem nas propostas de vestibulares: artigo de opinião, carta argumentativa, e a uma proposição didática limitante, em que se busca localizar tese/localizar argumentos, de modo que aspectos importantes da construção argumentativa se perdem nessas práticas, uma vez que a argumentação vai muito além da estrutura composicional; ela está em todo o texto, é construída de diversas maneiras, muitas delas não estudadas. Esse modelo de ensino dos gêneros argumentativos tem se mostrado insuficiente, visto que os estudantes ficam presos a uma orientação de análise composicional que os impede de ir além e buscar compreender como o texto funciona discursivamente, de que modo ele produz sentido a partir do estudo das condições de produção, dos pressupostos, da memória e do contexto histórico, social e situacional que engendram a escrita. Além disso, há uma manutenção da crença ilusória de que é possível produzir textos objetivos, uma vez que as noções de objetividade e subjetividade são comumente empregadas para distinguir textos argumentativos dos demais.

Assim, busca-se levar às práticas de ensino da argumentação atividades que levem o estudante a ler e a se posicionar criticamente acerca de textos argumentativos que fazem parte de seu contexto social, tais como as publicidades e os discursos construídos em redes sociais e demais ambientes digitais; e os discursos políticos, desenvolvendo habilidades de leitura/escrita que os permitam se posicionar e fazer escolhas o mais livremente e consciente possível, visto que somos atravessados enquanto sujeitos por múltiplas ideologias que nos orientam.

O percurso que se pretende traçar com vistas a alcançar os propósitos desta pesquisa é, inicialmente, realizar uma análise de materiais didáticos, identificando de que modo e quais gêneros argumentativos vêm sendo estudados na educação básica. A partir dessa análise, o que se pretende é fundamentar a importância social que a argumentação



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

exerce em nossa sociedade e, desse modo, justificar a necessidade de proposições de atividades que deem aos estudantes e aos professores condições de desenvolverem juntos ações didáticas que permitam compreender a argumentação enquanto fenômeno constitutivo de todo discurso e a analisar discursivamente os gêneros que circulam hoje em nossa sociedade e exercem poder de provocar no leitor ações responsivas importantes para nossa vida em sociedade.

Cabe dizer ainda que a noção de sujeito aqui empregada é a compreendida e apresentada por Volochinov (Círculo de Bakhtin), em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017). Nessa concepção, o sujeito é visto como atravessado pelas marcas sociais e históricas que o constituem. Fruto de interações, esse sujeito é sempre ideológico, nunca neutro. Não há, nessa perspectiva, a possibilidade de se falar então em consciência individual, uma vez que toda consciência é coletiva, pois dela ecoam muitas vozes que podemos reafirmar, confrontar ou, até mesmo, tentar ignorar (FARACO, 2007).

A concepção de um sujeito atravessado e sempre social parece contrapor-se à noção de indivíduo único e subjetivo, mas não o faz. É justamente o atravessamento que faz de cada indivíduo único. Cada um de nós vamos ser construídos e constituídos de uma travessia que nos é particular.

Desse modo, se cada um dos sujeitos é oriundo de atravessamentos próprios das suas experiências, é ilusão pensar na ideia de possibilidade de seu apagamento e de construção de uma escrita em que se tenha objetividade. Essa concepção de sujeito nos auxilia a compreender a subjetividade como intrínseca ao enunciado, ainda que haja neles uma intencionalidade de produzir um efeito de objetividade. Assim, ao se trabalhar com a argumentação, é preciso reconhecê-la como pertencente a todo enunciado.

De acordo com AMORIM (2004), “quando alguém se enuncia como locutor, ele se mostra e fala também, necessariamente, de si próprio, pois é precisamente ao dirigir a palavra a alguém que se exprime e reafirma a subjetividade”. Nesse sentido, é necessário reafirmar que o sujeito em sua subjetividade aparece em todo e qualquer gênero textual, na medida em que ele, enquanto indivíduo único e atravessado por suas experiências sociais e históricas, está sempre implicado em seu enunciado. Assim, por mais que as suas



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

marcas sejam menos facilmente reconhecíveis, devido a tentativas de ofuscamento, ele se mantém o tempo todo presente.

Assim, compreendendo que não existe neutralidade discursiva e que toda interação subjaz uma intenção, entende-se que a argumentatividade é intrínseca à língua e que toda interação possui uma direção argumentativa.

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin afirma que toda compreensão de fala viva, todo enunciado é de natureza ativamente responsiva. Essa ideia vai ao encontro da percepção da argumentação como inerente ao discurso, uma vez que argumentar é agir sobre o outro, e isso se dá, em graus diferentes, e até mesmo de modo retardado em toda produção discursiva. A atitude responsiva produzida pelo enunciado é a comprovação de que este produziu um agir sobre o outro, sendo assim, de natureza argumentativa.

Ao analisar materiais didáticos e os gêneros argumentativos selecionados para serem estudados nestes materiais, é importante que se questione: Por que este enunciado e não outro? Qual a relação destes enunciados com outros? Desse modo, enquanto analistas, poderemos buscar compreender esses acontecimentos discursivos dentro de um contexto sócio-histórico, dentro de um conjunto de memória de sentido.

### Referências

AMORIM, M. Enunciado Científico e texto polifônico In: \_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências da Linguagem. São Paulo: Musa, 2004. p. 92-146.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989.

CAMPOS, C. M. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 2, 22 mai. 2017.

CORACINI, M. J. A heterogeneidade como recurso argumentativo. In: \_\_\_\_\_. **Um Fazer Persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo, Pontes, 1991. p. 147-171.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O**



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

**Interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 43-50.

GOMES, Livia Letícia Zanier; RABELO, Bárbara Helena. Direcionamento argumentativo em notícias on-line. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 11, p. 36-54, jan./jun. 2016.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso e interpretação. In: **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 19-29.

ORLANDI, Eni. Dispositivo de Análise. In: \_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 57-92.

ORLANDI, Eni. Texto e discurso. **Organon**, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

TUTIN, Agnès. Neste artigo desejamos mostrar que...léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de ciências humanas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS J. A. (orgs.). **Letramento e formação universitária**. Formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 97-128.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## A MORTE NAS OBRAS AS PARCEIRAS E EXÍLIO, DE LYA LUFT

Taís Almeida de Camargo (UEPG)<sup>1</sup>

Orientação: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

### Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo averiguar e expor como se dá a figuração da temática da morte e como suas implicações são abordadas nas obras *As Parceiras* (2008) e *Exílio* (2005)<sup>2</sup>, da escritora brasileira Lya Luft – tópico esse muito recorrente principalmente nas narrativas da mencionada autora que serão analisadas. Entretanto, serão analisadas mais precisamente as ocorrências delas nas vidas das protagonistas das ficções acima citadas, observando a presença do “calvário feminino”, da perda e da dor ilustradas no enredo pelas falas e pensamentos das personagens. Para bem fazê-lo, será empregada a metodologia qualitativa, baseando-se nas duas narrativas em questão<sup>3</sup>.

### Os elementos da morte nas obras luftianas<sup>4</sup>

Antes de iniciar a discussão, é importante pontuar e conceituar o que seria Morte simbólica e biológica. É preciso considerar que nossas perdas vividas são Mortes simbólicas – toda e qualquer perda que temos na vida, seja o afastamento de alguém, ou a perda de alguma coisa –, uma vez que não passamos pelos seus processos biológicos e

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: tais.camargo.1998@gmail.com

<sup>2</sup> No decorrer do trabalho, para evitar repetições, em vez de *As Parceiras* e *Exílio*, utilizarei as siglas AP e E.

<sup>3</sup> Para este trabalho, foram selecionados alguns tópicos do capítulo final da dissertação, onde se encontram as análises dos elementos lúgubres nas obras luftianas.

<sup>4</sup> Neste tópico, é importante ressaltar que existem diversos elementos que se referem à morte nas obras. Entretanto, para incluir nesta pesquisa, selecionei os aspectos que penso serem mais relevantes.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

físicos, e, por passarmos por esse processo somente pela vivência e experiência do outro, o que conhecemos é a Morte simbólica. A biológica é a que ainda não conhecemos e nem experienciamos de fato. É diferente, por exemplo, do personagem machadiano Brás Cubas, o qual vivenciou e experienciou a Morte física e biológica.

Todas as pequenas mortes que as protagonistas suportam são parte de seus processos de Via Crucis que se concluem no Calvário do exílio físico e mental das personagens.

Santos (2019), ao comentar sobre o romance *AP*, assegura que:

a morte pode estar representada de várias formas como por exemplo, nos traumas de infância sofridos por Anelise (protagonista do romance), nos problemas da família e na condição de vida de algumas delas como é o caso da própria Anelise e da tia Beata. (SANTOS, 2019, p. 77)

Dessa forma, analisaremos as várias formas e os elementos que remetem à ideia de Morte simbólica e biológica que afetam as protagonistas no decorrer dos enredos. São diversas as características que nos levam a enxergá-las nas narrativas luftianas, e, sendo assim, analisaremos algumas delas a seguir.

### **Relações das mães com os filhos**

Outra marca de Morte simbólica presente nos romances é a relação das mães com os filhos. Segundo Castanheira (2010):

essa é outra recorrência temática em Lya Luft, cujas narrativas, em geral, tendem a abordar o fastio da mulher diante de uma maternidade impingida, vivenciada menos como fonte de realização e prazer do que como uma carga insuportável da qual é preciso se libertar. Encontram-se no rol das protagonistas luftianas tanto mulheres vitimadas pela rejeição materna quanto mães que rejeitam os próprios filhos. (CASTANHEIRA, 2010, p. 72)

Em *AP*, Catarina, ao exilar-se; Norma, pelo distanciamento; e Vânia, impedida pelo marido do direito à maternidade, rejeitam a maternidade. Em *E*, que neste tópico se sobressairá pela riqueza de fragmentos, Doutora e Gabriel sofrem o abandono materno. Para ilustrar melhor essa afirmação, trago os seguintes fragmentos:



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

De nossa mãe, lembro o abraço negado, o olhar fugidio, o sorriso ausente; lembro sua andança pelos corredores, copo na mão; lembro perfume, e gim; o passo nem sempre seguro; silêncios demorados, crises de riso. Crises. Meu pai devia tê-la amado muito; nunca o vi perder a paciência com ela. Teve fama de marido apaixonado pela bela alcoólatra. (LUFT, 2005, p. 63)

Doutora sofria a rejeição materna pela mãe alcólatra, o “abraço negado” afeta a personagem ao longo de sua vida, a qual acaba por abandonar, de certa forma, o próprio filho, quando se exila na Casa Vermelha:

Vários meses vivi assim dilacerada. Os encontros com Lucas eram ruins para ele e para mim. **O menino ficava ansioso, eu penalizada de vê-lo com sua estranha orfandade, que me lembrava a minha própria, tanto tempo atrás.** (LUFT, 2005, p. 46. Grifos meus).

A orfandade simbólica que Doutora sofre durante sua infância – que logo transforma-se em real com o suicídio da mãe – reflete-se no filho, que vive com seu ex-marido. O gatilho emocional disparado ao ver o filho passar pela mesma situação que outrora ela mesma havia passado, traz recordações da infelicidade de sua infância.

Em vários fragmentos do romance a protagonista de *E* relembra das vezes em que implorava à atenção da mãe, como no trecho a seguir:

Eu fazia um ramo para minha mãe: daria tudo por um de seus raros sorrisos. Chegando em casa, ia entregar-lhe as flores, já murchas; ela pagava distraída, passava para uma empregada pôr num vaso. E concordava quando meu pai repetia como eram bonitas e cheirosas. Eu saía dali sem saber ao certo por que me sentia tão infeliz. (LUFT, 2005, p. 18)

Ao longo de todo o romance, Doutora recorda da infelicidade que sentia pelo abandono da mãe e por não se sentir amada:

Minha mãe não era bondosa: raramente se lembrava de mim, e era pior do que quando me ignorava. Exigia então minha presença, eu tinha de lhe prestar pequenos serviços: achar o livro, os óculos, um lenço. Era como se, lembrando-se, resolvesse ao menos tirar algum proveito desse aborrecido fato: ter uma filha. (LUFT, 2005, p. 33)

Ao não encontrar na mãe biológica o afeto que tanto almeja, a protagonista busca em outras mulheres a figura materna, como é o caso da Freira e da vizinha de quarto na Casa Vermelha nos seguintes trechos:



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Trecho 1:

sob a mesa diante da qual me sentei depois do telefonema, digerindo a dura perda daquela morte. [...]  
- Seu **filho da puta!** – grito, com toda a dor do meu coração. Pesada de luto, subo a escada e me preparo para mais um velório de minha mãe.  
E cá estou eu, órfã, mais uma vez. (LUFT, 2005, p. 162-163. Grifos da autora.)

Trecho 2:

Tenho vontade de lhe falar; vontade de uma presença humana boa e limpa; ela é uma doce velhinha. Quero alguém que não seja o Anão, nem as Criadas, nem as Moças esquisitas. Vontade de mãe: meu anseio tão antigo, tão antigo; quem me tomaria nos braços, quem me pegaria no colo, quem cuidaria da minha alma para nela brotar uma alegria duradoura? (LUFT, 2005, p. 24.)

No trecho 1, a protagonista sofre “mais um velório de sua mãe”, estando, então, “órfã mais uma vez”, ao saber do falecimento da Freira, a qual tinha como uma figura materna. A ausência da mãe faz com que Doutora busque incessantemente preencher a lacuna deixada na infância. A carência da personagem se mostra também no trecho 2, uma vez que tem “vontade de mãe”, e tal vontade remete à pequenez. O desejo por amor maternal leva Doutora a tentar suprir essa ausência e a procurar em outras mulheres a mãe de que tanto precisa.

No fragmento abaixo, a personagem relembra a cena do suicídio da mãe:

Eu estava um pouco tonta. No quarto havia uma confusão de cheiros. O perfume dela, a bebida, o copo ainda no criado-mudo. Mas havia algo mais, que não identifiquei; um cheiro doce que me dava náusea. **De repente tive sono, deitei-me do outro lado de minha mãe, só para descansar um pouquinho e saborear aquela tão inusitada intimidade.** Pensei em apanhar um cobertor, ela estava gelada, e úmida; mas o sono foi forte demais.  
Dormi, desmaiei, fugi da realidade inaceitável? Não sei.  
Acordei com muitos rostos inclinados sobre nós, pares de olhos arregalados. Alguém chorava alto repetindo:  
- Meu Deus, meu Deus.  
- Tirem as crianças daqui! – gritou meu pai, numa voz tão alterada que só vi que era ele porque seu rosto se destacava dos outros, numa máscara indescritível. (LUFT, 2005, p. 64-65. Grifos meus.)

Nesse trecho, Doutora consegue seu tão sonhado afeto, ao deitar ao lado da suicida, entretanto, tal momento só é consolidado porque a mãe estava morta, de modo que o carinho que tanto ansiava torna-se falso e mórbido.





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

As passagens fragmentadas da mãe lembradas pelas memórias da personagem ilustram a ausência daquela, que pode ser entendida como uma morte simbólica, uma vez que sempre foi exilada em sua própria vida:

Quando ela morreu, **retirando-se definitivamente para o reino que na verdade já era o dela**, foi isso que guardei: peguei o frasco, enfiei-o no armário entre minhas roupas, e ninguém notou. Pelo menos, naqueles dias de confusão e dor, não reclamaram. (LUFT, 2005, p. 15. Grifos meus.)

A “rainha exilada” – apelido dado pelo Anão –, mesmo viva, era um espectro, e, quando acaba com a própria vida, assombra os filhos, levando um à loucura e outro ao exílio.

Doutora agarra-se com dificuldade a qualquer resquício de afeto fantasiado, como é explanado no trecho:

Seguro nas duas mãos o frasco de bolinhas coloridas, como quem agarra uma vela para morrer. Elas são tudo o que me resta, e porque não? **Talvez assim minha mãe esteja me acolhendo afinal.** (LUFT, 2005, p. 170. Grifos meus.)

A herança herdada da mãe – o frasco de bolinhas coloridas – torna-se o elo que as une. Mesmo não tendo sido acolhida durante toda a vida, a protagonista tenta criar laços com a mãe através de memórias.

Já em *AP*, conforme Souza (2009), “a vida de Anelise fica ligada à do filho e a fragilidade dele mostra a fragilidade da vida dela, quando ele morre é como se ela morresse também” (SOUZA, 2009, p. 77). O falecimento de seu filho Lalo é o ápice de seu sofrimento interior, o que a leva a passar pelo exílio no Chalé e, sendo assim, a Morte simbólica que ela presencia acaba sendo a sua própria, uma vez que em seu processo de enlutamento ela recolhe-se interiormente remoendo as angústias vividas.

As reclusões das personagens estão interligadas aos relacionamentos mães x filhos, pois “essa imposição do destino fez com que elas criassem seus próprios casulos; a dor de não poderem ter filhos ou não terem a presença da mãe em suas vidas, as transformaram em seres simbólicos, sem presença de vida” (SOUZA, 2009, p. 79).

Assim, pode-se afirmar que a falta de presença materna e/ou a impossibilidade de ser mãe transforma essas personagens em seres inibidos de vida.



### Composição familiar, relações familiares e amorosas

Além do aspecto fúnebre nas relações das mães com os filhos, são relevantes nas narrativas a composição familiar, as relações familiares e as amorosas como aspecto lúgubre nos enredos. Para Finazzi-Agrò, (2012) “‘família’: núcleo (ninho ou cova?) em que os laços se convertem em amarras, em rombos inextricáveis cuja única solução é o corte, a decisão definitiva: a morte” (FINAZZI-AGRÒ, 2012, p. 170). No caso dos enredos luftianos, o fim da vida não resultou no corte das amarras, uma vez que os espectros dos falecidos continuam à espreita.

A família de Anelise é formada por: “Um bando de mulheres: diziam que até os abortos de Catarina tinham sido meninas [...] uma família de mulheres doidas” (LUFT, 2008, p. 17).

Catarina, a avó, casou-se aos 14 anos com o avô de Anelise, pelo qual a personagem sente profunda repulsa. É por causa dos atos violentos que ele comete, principalmente os estupros, que Catarina isola-se no sótão, em seu mundo particular. Fruto dos abusos, nascem Beatriz – Beata, Dora, Norma e Sibila – Bila.

As cicatrizes da vida infeliz de Catarina refletem-se nas filhas como uma doença hereditária. Beata com o curto casamento sem relações íntimas; Norma que vive distante das filhas, reclusa em seu próprio mundo; Bila “retardada e anã” (LUFT, 2008, p. 14). Somente Dora parece não ser afetada pelos problemas familiares.

Anelise e sua irmã Vânia, filhas de Norma, sofrem também o distanciamento dos pais: “Papai indagava da escola, mas não éramos nós sua verdadeira preocupação: era mamãe” (LUFT, 2008, p. 24-25).

Seu pai vive em função de sua esposa e negligencia as filhas. Dessa forma, Anelise busca em outras figuras o afeto familiar que tanto anseia e encontra-o em Adélia, sua amiga: “Então, Adélia foi minha irmã, me dava a ternura que os adultos esqueciam de dar, e pela qual eu ansiava tão intensamente” (LUFT, 2008, p. 19).

Adélia supria a necessidade de carinho de Anelise, e o vazio de solidão, preenchendo com a amizade. Quando os pais da protagonista morrem em um acidente de avião, ela acumula lutos não cicatrizados:



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Fiquei órfã de uma hora para outra. Tinha catorze anos: a idade de minha vó quando casara. Não era tão ingênua quanto ela, mas solitária. **Perdera minha amiguinha Adélia dois anos antes, nunca me consolei dessa perda, ainda acordava de madrugada com uma sensação tão dolorida de ausência que meu coração parecia não suportar. Mas suportava.** (LUFT, 2008, p. 27. Grifos meus.)

Depois de perder Adélia, Anelise sente-se sozinha novamente. O falecimento inesperado dos pais endurece a cicatriz aberta, impedindo-a de curar-se.

Além de Anelise, Beata também redireciona seu afeto não utilizado no casamento para a irmã com necessidades especiais: “Acho que concentrou nessa irmã **todo o seu pouco afeto**, e quando ela morreu chorou longos soluços por quem nunca entendera sua dedicação sem recompensas” (LUFT, 2008, p. 53. Grifos meus).

O sentimento de rejeição que ela sentiu do marido após seu suicídio, leva-a a internalizar seu afeto, por isso canaliza o “pouco afeto” na irmã.

Em *AP*, Anelise busca principalmente em Adélia uma figura afável, a qual não encontrou em sua família. A amiga torna-se a segurança afetiva de que a protagonista tanto precisava.

Semelhantemente a *AP*, em *E* a composição familiar concentra-se no núcleo pais e filhos. Na infância, Doutora mora com os pais e o irmão Gabriel: “Tirávamos poucos retratos. Só famílias alegres querem ficar registradas. Nós, não tínhamos motivo” (LUFT, 2005, p. 27).

Doutora sentia a repulsa da mãe pela maternidade, tal desprezo refletia-se de outras formas na sua vida. Castanheira (2010), ao mencionar outro livro luftiano, afirma que a personagem: “trazendo as marcas negativas da rejeição materna, [...] move-se com dificuldade no terreno amoroso” (CASTANHEIRA, 2010, p. 75). Por mais que busque a felicidade ao lado do namorado Antônio, a falta materna está sempre ao redor: “Antônio me abraça, me acarinha, o que me deixa animada. Mas nada parece suficiente para tapar esse vazio que me ameaça, algo de repente surgiu entre nós, uma sombra, não sei bem o quê” (LUFT, 2005, p. 24).

O vazio da ausência da mãe afeta diretamente os relacionamentos amorosos das personagens. Doutora explana tal afirmação no fragmento seguinte:



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Feita em cima da outra, a antiga traição da mãe que se matou deixando duas crianças perplexas. Dor e revolta, incredulidade e mágoa retornam em sonhos: a dor, o sufocamento. **As pessoas a quem mais amei me traíram: minha mãe, meu marido.** (LUFT, 2005, p. 87. Grifos meus.)

A protagonista entende o suicídio da mãe como uma traição, um abandono inexplicável. O mesmo sentimento que pairou nesse episódio repete-se quando Doutora descobre as traições amorosas do marido. Logo, é possível afirmar que as relações maternas afetam as relações amorosas, porque as sensações de abandono e vazio causadas pelas mães vêm à tona quando as personagens tentam, com certa dificuldade, relacionar-se amorosamente.

Segundo Castanheira (2010), “as relações amorosas e conjugais são amplamente problematizadas nas narrativas ficcionais de Lya Luft, onde se apresentam tanto mulheres separadas de seus maridos quanto mulheres vivendo casamentos infelizes” (CASTANHEIRA, 2010, p. 74). Essa afirmação pode ser exemplificada com vários fragmentos de ambos os livros. Parafraseando-os, temos Catarina com o relacionamento abusivo e violento, que a levou ao exílio; Anelise com seu “pseudo-casamento” que se sustentava fragilmente na vida mais frágil ainda do filho; Vânia com a proibição à maternidade e as várias traições que suportava; e Doutora com as traições do ex-marido.

Para ilustrar melhor de forma mais concreta, trago um fragmento de *E*, em que Doutora admite não conseguir amar: “Antônio pesa no meu coração como um morto [...] e pobre de mim, que **não consegui amar de verdade**, e continuo viva” (LUFT, 2005, p. 174. Grifos meus).

Dessa forma, após analisar todos esses aspectos, podemos afirmar que as relações familiares e amorosas se referem à ideia de Morte, uma vez que levam as personagens a tornarem-se seres lânguidos.

### Considerações finais

Nas obras, percebemos que as personagens são afetadas pelos vários aspectos que remetem à morte, e isso nos faz refletir sobre a bagagem que acumulamos em vida: seja com a falta de uma figura e/ou amor materno e em como isso influencia outras áreas de nossas vidas, levando-nos ao exílio introspectivo, seja com as mortes biológicas e



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

simbólicas que permeiam nossas vidas e que nos causam cicatrizes que, muitas vezes, parecem incuráveis e que fazem com que nos afastemos da ideia da finitude. Não é só porque esquecemos ou ignoramos o luto que ele não nos afeta, pelo contrário, cada fragmento do que vivemos compromete e transforma-nos de diferentes formas.

Daí a importância de pensar a Morte e o luto, e as obras luftianas que utilizamos nesta pesquisa nos auxiliam nesse pensar. Refletir a Morte nos leva a tentar compreendê-la e isso pode levar, então, à sua aceitação.

### Referências

CASTANHEIRA, C. Morte e caos na reinvenção da vida: leitura do romance A Sentinela de Lya Luft. **Revista Interdisciplinar** – Revista de Estudos de Língua e Literatura, ano 5, v. 10, p. 65-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1255>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

FINAZZI-AGRÒ, E. Morte com espectador a persistência do trágico em Lya Luft. 2012, **Verbum Analecta Neolatina**, Piliscsaba, v. 13, n. 1, p. 168-179. Disponível em: <[http://www.verbum-analectaneolatina.hu/en\\_cikk.php?id=379](http://www.verbum-analectaneolatina.hu/en_cikk.php?id=379)>. Acesso em: 19 fev. 2021.

LUFT, L. **As parceiras**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. **Exílio**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS, M. A. Temor da morte. In: **Identidade e morte: um possível *vir a ser* a partir da ausência**. 2019. 95 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22183>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

SOUZA, D. L. S. Morte e vida em As Parceiras, de Lya Luft. **Revista Rios Eletrônica** – Revista Científica da FASETE, ano 3, n. 3, dez. 2009, p. 76-81, dez. 2009. Disponível em: <[https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2009/3/morte\\_e\\_vida\\_em\\_as\\_parceiras\\_de\\_lya\\_luft.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2009/3/morte_e_vida_em_as_parceiras_de_lya_luft.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2021.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **DUPLOS E CANIBAIS: ANÁLISE DO DUPLO NOS PERSONAGENS DE THOMAS HARRIS E BRYAN FULLER**

Thaíne Fernanda Sell (UFSM)  
 Orientação: Prof. Dr. Enéias Tavares (UFSM)

### **Introdução**

A presente pesquisa, que vem sendo elaborada desde o período da graduação, tem como objetos de estudo duas obras, uma literária e outra televisiva. A primeira é a obra literária de Thomas Harris, a coleção *Hannibal*, tendo como foco principal o livro *Dragão Vermelho*. A segunda é uma adaptação televisiva da coleção citada, produzida por Bryan Fuller. A obra de Thomas Harris data de 1981, enquanto a releitura televisiva foi produzida de 2013 a 2017.

A proposta deste trabalho é fazer uma análise da relação existente entre dois personagens centrais nessas obras, Hannibal Lecter e Will Graham, e de que maneira o duplo, caracterizado pela criação de um novo *eu* de um personagem, pode explicar essa relação nos livros e, principalmente, na série. Para fazer essa análise, a principal fonte teórica utilizada serão as obras de Otto Rank.

O objetivo geral do presente trabalho é analisar as obras acima apresentadas e entender de que maneira a teoria do duplo pode ser percebida como uma resposta à construção dos personagens que são protagonistas dessas obras. Para o presente resumo, será apresentada uma breve introdução da teoria do duplo, assim como os resultados parciais da pesquisa em andamento.

A literatura e suas representações em outros tipos de plataformas, como a audiovisual, por exemplo, é um assunto bastante presente, tanto no meio cultural, quanto no meio acadêmico. E mesmo assim, as ramificações que essas representações podem



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

alcançar são muito abrangentes e estudá-las implica trazer ainda mais conhecimentos para esta área em constante ascensão.

### O duplo e suas definições

Como previamente mencionado, a teoria majoritariamente utilizada para a análise pretendida, será a teoria do duplo. Como principal teórico, serão utilizados os estudos de Otto Rank, que faz um estudo sobre as aparições do duplo na literatura. Segundo o autor, o duplo é um outro *eu* criado por um indivíduo:

O sintoma mais evidente desse estado psíquico parece ser um forte senso de culpa que obriga o herói a não assumir a responsabilidade de certos atos de seu ego, mas sim transferi-la a um outro Eu, um duplo, que personifique o próprio diabo ou que seja criado por um pacto diabólico. (RANK, 2013).

Para entender melhor a ideia de fragmentação e criação de um duplo, a definição apresentada no dicionário online de termos literários pode ser de grande ajuda.

O conceito mais comum relativa ao duplo é que este é algo que, tendo sido originário a partir de um indivíduo, adquire qualidade de projeção e posteriormente vem a se consubstanciar numa entidade autônoma que sobrevive ao sujeito no qual fundamentou a sua gênese, partilhando com ele certa identificação. Nesta perspectiva, o *DUPLO* é uma entidade que duplica o “eu”, destacando-se dele e autonomizando-se a partir desse desdobramento. Gera-se a partir do “eu” para de imediato, dele se individualizar e adquirir existência própria (E-DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS, 2009).

A teoria do duplo propõe um *eu* fragmentado e que se torna visível, semelhante ao original. Em *Hannibal*, essa fragmentação é percebida com frequência. Embora contrastem em muitos aspectos, uma das faces de Will parece refletir exatamente o que Hannibal é, fazendo com que ele seja, assim, seu duplo. Ao analisar a série televisiva, é possível perceber que, com o recurso visual, torna-se mais fácil salientar certos aspectos ou esconder alguns em detrimento de outros. Na perspectiva de Otto Rank, a obra cinematográfica torna mais fácil entender e ver a teoria do duplo:

Talvez daí resulte que a representação cinematográfica, que em vários aspectos imita a dinâmica dos sonhos, também expresse, em uma clara e significativa linguagem pictórica, certos fatos e relações psicológicas que o autor geralmente não pode colocar em palavras acessíveis, e, com isso, facilita-nos o acesso à sua compreensão. (RANK, 1925, p. 10).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Com a breve apresentação da teoria base deste trabalho, o próximo tópico apresentará os resultados parciais da pesquisa. Serão enfatizados apenas os aspectos do duplo presentes na série, pois são os que mais transparecem sua presença.

### **O duplo em *Hannibal***

Há um contraste evidente entre os personagens Will e Hannibal. Esse contraste é explorado de maneira bastante clara na série. Will é um personagem descrito como instável, mostra-se sempre desconfortável em meio às pessoas, veste-se de modo modesto, sem chamar atenção para si, ao contrário, parece tentar se esconder. A vida que tenta levar também é simples, em uma casa isolada, com seus cães, pescando e dando suas aulas na academia do FBI.

Quando o personagem de Hannibal é apresentado, a imagem criada dele é quase oposta. Ele é um personagem amigável com as pessoas a sua volta, e bastante querido por elas. Convida essas pessoas com bastante frequência para jantares em sua casa, nos quais serve comidas sempre surpreendentes; nota-se que o personagem preza por uma vida social ativa. Hannibal mantém sempre uma postura muito elegante. As roupas que usa estão sempre impecáveis, assim como sua aparência em geral. Sua casa é muito sofisticada, assim como tudo o que há nela. Até mesmo nos momentos em que comete seus crimes Hannibal mantém sua sofisticação.

Esse contraste é característico do aspecto do duplo, sobre o qual este trabalho está debruçado. Will e Hannibal podem ser caracterizados como duas faces da mesma moeda, pois contrastam em suas aparências, porém se parecem em muitos aspectos no seu interior.

Quando se pensa nos recursos visuais utilizados pelo produtor da série, o que ocorre é uma oposição entre quente e frio quando os personagens aparecem. Will sofre de febre durante toda a primeira temporada e está sempre encharcando suas roupas e sua cama de suor. Essa sensação de calor emanada por este personagem também se percebe em seu modo de vida. Sua casa com seus cães, que dormem com um aquecedor, e a luminosidade aconchegante que sempre há nela. Aqui não tem um contraponto, tu apresentou o calor do





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Will, que tá sempre com febre mas não diz se o Hannibal passa a primeira temporada com frio por exemplo...sei lá

Isso pode ser percebido também na oposição das cores quentes e frias que caracterizam o ambiente desses personagens. As roupas que Will usa, assim como o ambiente de sua casa, utilizam, majoritariamente, cores quentes, como tons de marrom e amarelo. Já o que se percebe em Hannibal é uma predominância de cores frias, como azul, principalmente.

A partir da segunda temporada, a questão do duplo tem seu máximo desdobramento. Will, após ser injustamente condenado pelos crimes de Hannibal, é preso no hospital de mentes criminosas. Nesse momento, ele já está ciente de que os crimes foram cometidos por Hannibal e então, planeja sua vingança. Estando preso, não há muito que Will possa fazer, ainda assim encontra uma maneira de atingir Hannibal. Conseguindo entrar em contato com um admirador seu, Will dá a ele uma tarefa: matar Hannibal.

Will, que até aquele momento, havia apenas sido uma peça no jogo de Hannibal, começa também a jogar. Enquanto no livro, Will é visto apenas sendo atingido pelas tentativas de Hannibal de atacar a ele e sua família, na série há um jogo mútuo entre os dois personagens. Hannibal joga a culpa de todos os assassinatos em Will e, para se vingar, Will tenta matá-lo. No momento em que seu pedido está sendo posto em prática, Will sabe que está mudando.

A imagem do cervo e dos seus chifres acompanham a imaginação de Will desde a primeira temporada, pois ela está ligada ao assassino Garret Jacob Hobbs, a quem ele matou, e a seu imitador, que é Hannibal. Quando Will manda um assassino atrás de Hannibal, ele tem alucinações de que chifres estão saindo de sua nuca e suas costas, como se ele estivesse se tornando o que Hannibal é. Não apenas um assassino, mas como Hannibal. É como se Will estivesse tornando-se Hannibal.



Figura 1: Hannibal, de Bryan Fuller. Temporada 2, episódio 5, “Muzozuke”. Frame: 31’40

Hannibal parece refletir exatamente o que Will não aceita dentro de si. Essa é uma das ideias centrais da teoria do duplo, em que um *eu* não aceita sua própria natureza, por isso transfere essa parte de sua natureza para *um outro eu*, seu duplo. Em *Hannibal*, o duplo que Will encontra é Hannibal, que espelha uma parte de sua natureza que ele se recusa a aceitar.

Ao colocar Hannibal como o duplo de Will, torna-se possível visualizar outros momentos da série em que suas ações se espelham, mostrando como os dois possuem diversas semelhanças e como a série buscou evidenciar essas semelhanças entre ambos. Assim que Will e Hannibal tornam-se próximos, Will passa a modificar sua aparência, sua maneira de vestir, seu cabelo, tornando-os parecidos com Hannibal.

Além das semelhanças físicas, a maneira de Will falar muda, tornando-se quase uma extensão da fala de Hannibal. Há momentos em que parece estar acontecendo um monólogo na cena, ao invés de um diálogo. Os cortes de câmera mostram essa fusão da fala dos dois também. Há momentos em que a câmera está direcionada para um deles, mas a voz que se ouve é a do outro. Os discursos se confundem em muitos momentos, fazendo com que pareça que os dois são a mesma pessoa.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

### Considerações finais

Como resultados parciais da atual pesquisa, é possível perceber que o duplo, teorizado por Otto Rank pode ser utilizado como resposta à recriação feita por Bryan Fuller da obra de Thomas Harris. Os personagens estudados nesta pesquisa parecem ser o espelho um do outro. Gêmeos, porém diferentes.

O duplo enfatiza esse conflito, entre o igual e o diferente, entre o *eu* e o outro. E essa fragmentação é bastante visível nas obras de Harris e Fuller. A pesquisa aqui apresentada ainda está em seu período inicial, com muitas particularidades a serem desvendadas, o que será feita na dissertação em andamento.

### Referências

DUPLO. In: **E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia**. Definição de Carla Cunha, 30 dez. 2009. Lisboa, 2121. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/duplo>>. Acesso em: 5 março. 2022.

RANK, O. **O duplo**. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

### Referência televisiva

FULLER, B. **Hannibal**. Produção: Bryan Fuller; Martha De Laurentis. Criação: Bryan Fuller. Estados Unidos, 2013-2015.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **POLÍTICA, LEITURA E LIVROS: “NOVA DIREITA” BRASILEIRA**

Thiago Augusto Carlos Pereira (UFSCar)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzmara Curcino (UFSCar)

### **Introdução**

“A direita brasileira que saiu do armário não para de vender livros”. Eis aqui o título de um artigo publicado, em 2015, por Rodolfo Borges, no site do jornal espanhol El País. Ele observa um fenômeno político de natureza editorial que emergiu recentemente: a constituição de um segmento de público que, acompanhando uma ‘virada’ política à direita da direita, expandiu-se nas últimas décadas no cenário nacional e internacional, o que se pode observar tanto pela variedade de lançamentos de títulos, quanto pelo número de suas tiragens e vendas.

A visibilidade recente adquirida por este segmento de produções editoriais e o crescimento de seu público leitor indiciam esse refluxo político à direita da direita – anunciado sob uma nova roupagem. Sob o epíteto de “nova direita”, vemos emergir um filão de livros e autores que passam a figurar nas listas de mais vendidos, que são expostos nas vitrines e bancadas centrais das livrarias de aeroporto, e cujos autores, celebrados ou em ascensão, se tornam vedetes em eventos de lançamentos de livros semelhantes aos de bestsellers de ficção, dando entrevistas a jornais e revistas e agraciados inclusive com fã-clubes.

A emergência e caracterização desse movimento acompanha a onda mundial de fortalecimento de discursos conservadores, sobretudo na Europa e na América do Norte (EUA). Na difusão de suas ideias e poder político, se observa o apelo a estratégias técnicas

<sup>1</sup> Doutorando no programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: augustopereira.eu@hotmail.com



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

e tecnológicas atuais, formas retóricas peculiares e discursos respectivos, configurando um “dispositivo” que constitui um saber/poder. O escopo de ação desse “dispositivo” é bastante amplo, mas sua força reside no poder de criar, reativar, fomentar e tornar verdadeiros (e aceitáveis socialmente) crenças, valores e comportamentos que em outros tempos se mantinham em foro privado, contidos em seu potencial desestabilizador.

Essas crenças, valores e comportamentos associados à “nova direita”, reativados e fortalecidos por diferentes meios, emulam certos afetos, tais como o ódio; exploram os sentimentos de ceticismo e relativismo, inspirando a desconfiança nas instituições, em especial nas instituições do Estado democrático de direito; conduzem a um sentimento de revolta e indignação genéricas, *despolitizantes*, fomentando um ambiente de insegurança política, cultural e social, suscetível à soluções simplistas, teorias da conspiração, e vieses autoritários.

Tais mudanças no cenário político não têm passado despercebidas. Testemunhamos o surgimento de uma rica literatura crítica tanto sobre essa virada à direita da direita, quanto sobre os meios que permitiram essa virada. A psicanálise, o direito, a economia, a sociologia, a história, o jornalismo, mas também a linguística, especialmente a Análise do discurso, são alguns dos campos teóricos que têm se dedicado a refletir sobre a caracterização e o fortalecimento dessa “nova direita” no cenário nacional e mundial. Entre as razões observadas por esses campos, destacam-se i) a exploração dos afetos, das emoções e, em particular, do ódio como força motriz na política, e ii) a exploração da produção e circulação de textos pelas novas mídias sociais.

Se esses textos de apelo às emoções que são criados e distribuídos via redes sociais – sem grandes preocupações éticas e de forma ainda inimputável – são um dos grandes trunfos dessa “nova direita”, isso não significa, antes o contrário, conforme a “lógica da convergência”, que outras formas de produção e circulação de textos não tenham desempenhado e ainda desempenhem papel fundamental para a difusão dessas ideias, valores e comportamentos, tal como o livro impresso e os títulos que nas últimas décadas compuseram uma espécie de biblioteca da “nova direita”. Analisá-la, portanto, é a vocação do presente projeto.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Seus resultados visam contribuir com as reflexões acerca da emergência (ou refluxo) dessa onda política à direita da direita, assim como com os estudos sobre a leitura e o livro no Brasil. Pois, embora se possa minimizar o papel do livro impresso em função da expansão do acesso e da produção permanente e em crescimento de textos eletrônicos no universo virtual, o livro impresso atua como um objeto cultural de grande força simbólica e de presença sensível junto a certos grupos sociais. Além disso, o interesse crescente de multinacionais por ações em editoras brasileiras, a multiplicação de títulos, lançamentos, autores e segmentos editoriais, a agilidade na tradução de *best sellers* internacionais, o número de tiragens e de edições de certas obras, são prova de que é preciso atentar-se para uma melhor descrição da complexidade da relação entre política e livros/leitura no Brasil.

Pois, na tarefa de instituir um espaço amplo de existência de certas ideias, narrativas justificadoras e validações sociais, de finalmente se erigir uma dada “comunidade interpretativa”, de eleger adversários, etc., não poderia haver melhor aliado para tanto: i) que os ‘livros’, eles próprios ‘objeto’ e ‘meio’, veículo de grande prestígio simbólico; ii) que os ‘autores’, figuras de autoridade em uma sociedade cujo acesso à escrita e à publicação é limitado, e em que as distinções e hierarquias culturais têm significativo impacto na justificação de desigualdades; iii) que as ‘editoras’, ‘livrarias’ e ‘bibliotecas’, centros ‘insuspeitos’ que se ocupam da triagem e circulação do que se deve/se pode ler; iv) que a mídia, e sua lógica do espetáculo, a divulgar tais obras, noticiar seus lançamentos, comentar sua recepção, apresentar seus autores, etc.

### Fundamentação Teórica

Fundamentamos nossa pesquisa em preceitos das ciências sociais, da comunicação e da linguagem, tomando por base estudos que se voltam para a caracterização dos câmbios políticos pertinentes a emergência e fortalecimento dessa “nova direita” no Brasil, tais como a do psicanalista Tales Ab’Sáber (2015; 2018) e do literato João César de Castro Rocha (2021).

Valendo-nos também de reflexões acerca da cultura, seus objetos e práticas, inspirados por Pierre Bourdieu – e sua “teoria dos capitais”, da lógica da “distinção” (2006,



1999) –, e da história cultural do livro e das práticas de escrita e de leitura, tal como inspirados por Roger Chartier (1998, 1990) e de Robert Darnton (2010).

Em sua dimensão analítica, nos voltamos para os livros e seus autores – suas formas editorial, seus gêneros discursivos, suas linguagens, sua circulação –, apoiando-nos nos princípios linguístico-históricos pertinentes a Análise do discurso francesa, tal como apresentada nos trabalhos de 1) Michel Pêcheux, e sua contribuição para o entendimento dos enunciados, de sua materialidade (linguística e histórica), sua interface com as ideologias dominantes, etc.; 2) de Michel Foucault, seu interesse pelo estudo do saber e do poder, dos dispositivos, das formas de objetivação e subjetivação dos sujeitos, da “ordem dos discursos”, do “valor de verdade” das coisas ditas; 3) de Jean-Jacques Courtine, suas reflexões sobre os conceitos essenciais da AD e sua perspectiva analítica acerca do papel das emoções em nossa sociedade.

Por fim, nos apoiamos também no trabalho de estudiosos dedicados ao tema do livro, da leitura e dos leitores, vindos de distintos campos do saber (sociologia, história, literatura e linguística), tais como: Márcia Abreu, Luis Percival Leme Britto, Sírio Possenti, Eni Orlandi, assim como de nossa orientadora, Luzmara Curcino e demais pesquisadores do LIRE (UFSCar).

### **Metodologia**

Nossa metodologia é o estudo das materialidades constituídas sobre e a partir da “nova direita”, tendo o “livro” como medium e a leitura como prática e representação dele decorrente. Para tanto, procedemos à identificação e classificação de livros por gêneros editoriais e discursivos e por temas prioritários que possuem em comum. Em seguida fazemos o levantamento de enunciados desses livros por meio da comparação de certas regularidades linguísticas, como formas de interpelação do leitor, tipo de léxico, extensão, predomínio de períodos simples ou compostos, presença ou não de construções sintáticas invertidas, etc. Em seguida, observamos os tipos de imagens empregadas, as relações semânticas que são estabelecidas, etc.

Esse levantamento visa a apreender semelhanças e diferenças quanto a essas produções escritas e editoriais. Em seguida, acompanhamos também aspectos da



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

circulação desses livros, podendo assim empreender à análise tal como preconizada pela Análise do discurso, a saber, o estabelecimento de relações parafrásticas entre os enunciados selecionados. Método que se resume a identificação e montagem de cadeias parafrásticas, de modo a identificar, pela recorrência quanto ao que enunciam e quanto ao modo como enunciam, seu pertencimento a certas formações discursivas (FDs).

Desse modo, consideramos também as relações entre as distintas FDs identificadas, que, por seu turno, estão articuladas a diferentes condições de produção do discurso e às posições de seus enunciadores. Com isso, poderemos depreender certas representações da leitura e do leitor indiciadas nessas obras, tanto no que enunciam quanto no modo como o fazem, observando: i) como se dirigem a seu interlocutor ideal; ii) que competências leitoras pressupõem próprias de seu público; iii) que formas de identificação dos (e)leitores mobilizam em sua linguagem; iv) que temas exploram e reativam de uma obra a outra; v) que referências a outras obras indicam, seja para recomendar sua leitura e manter o leitor no círculo cacofônico de seus pares, seja para evitar sua leitura e manter assim o monopólio dos pontos de vista sobre essas obras que condenam.

Concomitante à análise geral, convocamos as reflexões próprias dos demais campos de estudo mencionados no referencial teórico, em especial aquelas da História Cultural e de seu estudo dos mecanismos que regulam a produção e a recepção dos objetos culturais em uma sociedade, com vistas a explicar as formas de apropriação dos textos por parte dos leitores. Aliando essa abordagem a princípios da Análise do discurso, visamos mais bem compreender a produção, circulação e recepção de obras, sob a forma do livro impresso, que se destinam a segmentos específicos de uma mesma sociedade, uma vez consideradas como fonte privilegiada para se depreender representações compartilhadas na atualidade sobre a leitura, o livro e o leitor, de modo geral, e sobre as práticas de leitores desse segmento da “nova direita”, em específico.

### **Resultados esperados**

Além de contribuir com a ampliação dos estudos e com os resultados de pesquisa sobre a leitura no Brasil, desejamos lançar luz sobre a emergência de uma “nova direita” no Brasil, através de uma investigação discursiva que leve os livros em conta, descrevendo





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

suas regularidades e rupturas, visando observar os prováveis e efetivos impactos de sua leitura na configuração desse fenômeno político. Cientes de que a linguística, como campo disciplinar, é lugar privilegiado – dentre as demais ciências humanas e sociais – para o estudo de processos discursivos, para organização de idéias e argumentos, e para a análise de enunciados revestidos de poder simbólico e, como no caso dos "livros políticos", indissociáveis de seus médiuns.

### Referências

AB'SABER, Tales. **Dilma Rousseff e o ódio político**. Hedra, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Michel Temer e o Fascismo Comum**. São Paulo: Hedra, 2018.

ABREU, Marcia. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 71-79.

\_\_\_\_\_. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A leitura e sua promoção. In: \_\_\_\_\_. **No lugar da leitura - biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015. p. 24-44.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Editora Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1998.

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

CURCINO, Luzmara. Discursos hegemônicos sobre a leitura e suas formas de hierarquização dos leitores. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (orgs.). **(In)Subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. **Le Pouvoir Psychiatrique**. Cours au collège de France, 1973-1974. Paris: Gallimard/Seuil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. ORLANDI, Eni (org.). **Gestos de leitura: da História no Discurso**. Campinas: UNICAMP, 1997a, p.55-66.

\_\_\_\_\_. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997b.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra Cultural e Retórica do ódio: Crônicas de um Brasil Pós-político**. Goiânia: Caminhos, 2021.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **MACHADO: ROMANCE, UM HÍBRIDO DE DISCURSOS (IN)DISSOCIÁVEIS**

Thiago Bittencourt (UFPR)<sup>1</sup>

Orientação: Prof. Dr. Pedro Ramos Dolabela Chagas (UFPR)

### **Introdução**

Em andamento, a pesquisa consiste na investigação do romance *Machado* (2016), de Silviano Santiago, cuja textualização narrativa é formada pela relação entre os discursos ficcional, histórico e crítico. Nesse híbrido (in)dissociável, o escritor mineiro se “transfigura” na personalidade do narrador-personagem para dramatizar as preocupações que constituem parte de seu projeto intelectual sobre literatura e cultura brasileiras.

O conjunto da produção de Silviano Santiago está entre a ficção e ensaios críticos, nos quais o autor desenvolve reflexões sobre a literatura e a cultura brasileira, cujas abordagens e temas são observáveis na leitura e análise de seus próprios romances, contos e poemas.

A narrativa em *Machado* é composta pela ação do narrador-personagem que escancara ao leitor o processo de ficcionalização de figuras históricas. Essa “metaficcionalização” ocorre mediante a apropriação de obras literárias e de documentos, como os romances *Ressureição* e *Memorial de Aires*. As referências históricas e ficcionais são engendradas com a biografia de si e a de Machado de Assis, por meio de práticas transtextuais, ou seja, tudo que coloca um texto “em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”, entre elas a intertextualidade e a metatextualidade. (GENETTE, 2009, p. 11).

<sup>1</sup> Doutorando em Letras, área de concentração Estudos Literários. Universidade Federal do Paraná. E-mail: bittencourthiago7@gmail.com



Do entrelugar da observação, da análise e da interpretação, o narrador-personagem problematiza as relações entre a vida e obra de Machado de Assis, que se articulam com os impasses da história cultural brasileira. Dessa perspectiva, observam-se as ressignificações sobre o passado histórico e literário e as hipóteses subjetivas acerca da vida e obra do escritor carioca como personagem da ficção

### **O romance em sua relação ficcional, histórica e crítica**

Como ponto de partida, busca-se as sistematizações de Lukács (2011) sobre a configuração do romance histórico tradicional, cujo modelo mais evidente em seus estudos é *Ivanhoé*, de Walter Scott. Nesse subgênero, a matéria narrada deve estar num passado remoto do autor, revelar a “figuração da ampla base vital dos acontecimentos históricos, com suas sinuosidades e complexidades, suas múltiplas correlações com as personagens em ação.”

Em *machado*, o narrador-personagem escreve a narrativa em 2015 e torna a figuração de Machado de Assis paradoxal. Por um lado, refere-se a si mesmo no presente como a possível continuação do escritor carioca, tem-no como alter ego, consciente de sua consagração literária, enxerga-o como um mestre na arte do “Acaso”. Por outro, ao recorrer às referências históricas e se referir ao passado, assume perspectiva onisciente e anacrônica para contar as aflições do escritor carioca com a recente vividez e as crises de epilepsia, desmistificando-o em sua maneira de ser, agir e pensar.

Com a chegada do Pós-modernismo, alguns teóricos discutem a (im)possibilidade de realização do romance histórico nas configurações tradicionais estudadas por Lukács (2011). Isso se dá em decorrência a mudanças de ordem socioculturais e a significativas alterações das fronteiras que essa forma romanesca mantém com outras maneiras de compreensão do mundo, como as concepções de tempo e de história.

A desconfiança sobre a vitalidade do romance histórico, segundo Jameson (2007, p. 200), ocorre sobretudo porque “o subjetivismo intensificado do texto modernista torna cada vez mais difícil discernir a objetividade da dimensão histórica”. Entretanto, o pensador acrescenta que a necessidade de sobrevivência do romance histórico irá produzir mais invenções, de modo que novas formas do “gênero” surgirão com outros contornos.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Para Anderson (2007, p. 217), sempre haverá variedades em todos os registros literários e “essa forma literária” se prolifera em novos formatos, entre as mudanças destaca-se o modo de reorganizar o passado. Segundo o historiador, o romance histórico “reinventado pelos pós-modernos pode misturar livremente os tempos, combinando ou entretecendo passado e presente; exhibir o autor dentro da própria narrativa; adotar figuras históricas ilustres como personagens centrais, e não apenas secundárias”.

A avaliação do passado histórico e literário feita pelo crítico e ficcionista Silviano Santiago, sob a perspectiva do presente, é elaborada mediante a lógica do “suplemento.” De acordo com Derrida (1973, p. 177), o suplemento engloba duas significações: de um lado, “acrescenta-se, é um excesso, uma plenitude enriquecendo uma outra plenitude, a *culminação* da presença,” por outro, “o suplemento é um adjunto, [...] não produz nenhum relevo, seu lugar é assinalado na estrutura pela marca de um vazio.” Vejamos uma referência à narrativa:

Isso antes de o prefeito Pereira Passos dar ordem ao engenheiro Paulo de Frontin para rasgar em cima dos escombros dos casarões coloniais a avenida Central. A correr de uma ponta à outra do centro da cidade, ela logo ganha ares de bulevar parisiense, com seus elegantes cafés na calçada. Isso antes de o prefeito Pereira Passos, sempre associado ao engenheiro Paulo de Frontin, mandar alargar também as ruas transversais à avenida Central. A Carioca, a Sete de Setembro, a Assembleia e a Uruguaiana. Em poucos anos, toda a parte central da capital federal ganha festas e jorra alegria. Os cariocas boêmios viram de pernas pro ar o elegante e bem-comportado ambiente comercial diurno. (SANTIAGO, 2016, p. 177).

O narrador-personagem, no trabalho de escrever seu romance, aproveita-se da historiografia para ficcionalizá-la, para apresentar sua versão ficcional da história, um contraste subjetivo da ficção com a objetividade do discurso histórico. Retrata-se, portanto, a *Belle époque* carioca com o uso da linguagem literária, com metáforas descreve a demolição dos casarões coloniais que dão lugar aos bulevares franceses e a uma população “civilizada”. Dessa maneira Silviano Santiago suplementa o discurso histórico, ou seja, acrescenta à história por meio da ficção sua própria imagem do passado e, crítica e ironicamente, dá vida e movimento a um evento do início do século XX, que foi o “Bota-abaixo”.

Ao revisitar o passado carioca, verificam-se as relações socioculturais híbridas que refletem o processo de (re)colonização do Brasil. Com o “Bota-abaixo,” de Pereira Passos,



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

projeto higienista importado do engenheiro francês G. E. Haussemann, derrubam-se as construções coloniais da antiga avenida Rio Branco e erguem-se os palacetes e bulevares afrancesados da nova Avenida Central. De modo a contribuir tanto com o aspecto da *Belle époque* carioca, como também para a desterritorialização do patrimônio arqueológico que ter-se-ia construído com a preservação da história.

Sobre essa mesclagem étnica de práticas socioculturais, Canclini (2019, p. xix) desenvolve o conceito de hibridação, que se caracteriza por: “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem em forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

A concepção de hibridação cultural não remete apenas a aspectos e meios de atuação de certas estruturas discursivas, como a relação entre ficção e história, mas é usada sobretudo para “descrever processos interétnicos e de descolonização; globalizadores; viagens e cruzamento de fronteiras; fusões artísticas, literárias e comunicacionais.” (CANCLINI, 2019, p. xviii). Os processos de hibridação cultural, formados por fenômenos de transculturação na América Latina, podem ser observados em Machado com as relações de dependência literária e histórica das heranças europeias.

No romance, o narrador-personagem evidencia o caráter híbrido de sua produção e explicita a consciência crítica de que está produzindo um texto ficcional. Revela-se, portanto, uma narração autoconsciente, autorreferencial, autorreflexiva, metaficcional e metaliterária. Desse modo, o estilo de Machado de Assis pode ser ativado no leitor, pois o narrador-personagem aproxima sua forma de narrar a dos narradores machadianos, criando uma espécie de pastiche, marcado pela ironia, temas bíblicos, clássicos e intensa descontinuidade:

Suponhamos que a primeira bola se chama Aldemira Augusta de Queiroz, a segunda, M. de A., e a terceira, também M. de A. O efeito de espelhamento já se encontra nas iniciais dos dois principais personagens envolvidos, Machado e Mário. Para trazer à cena o personagem morto-vivo, o Acaso busca um nome que se oferece pela segunda inicial, A., de Assis e de Alencar. O A. de Aldemira impulsiona a bola suicida de São Januário e a leva a rolar até a enseada de Botafogo, onde passa a impulsionar a segunda bola a rolar até o chalé do Cosme Velho. Ou impulsiona uma imprevisível quarta bola, a de inicial M., de Miguel Couto, que sem se dar conta já fazia parte da trama e aguarda a todos na rua dos Ourives. (SANTIAGO, 2016, p. 110).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Percebe-se que o pastiche funciona como técnica de criação da narrativa, na qual aparece o reaproveitamento da metáfora criada por Machado de Assis, no capítulo 42, de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em que se compara o movimento das bolas com o acaso do encontro entre personagens: “Outra coisa que também me parece metafísica é isto: - Dá-se movimento a uma bola, por exemplo; rola esta, encontra outra bola, transmite-lhe o impulso, e eis a segunda bola a rolar como a primeira rolou”. (ASSIS, 2016, p. 125).

Em *Machado*, o narrador, que também é personagem, aproveita-se da metáfora machadiana do “Acaso”, para construir o enredo, ou seja, ele apropria-se do estilo do outro para construir o seu por meio do pastiche: a imitação e combinação de elementos e temas que retomam originalmente o discurso alheio.

Com uma poética para o Pós-modernismo, Hutcheon (1991, p. 19) define o termo prefixado como “um empreendimento cultural contraditório, que usa e abusa, instala e depois subverte, os próprios conceitos que desafia”. A teórica refere-se às diversas manifestações culturais, mas privilegia uma forma romanesca de caráter paradoxal denominada por ela como metaficção historiográfica, pois ao mesmo tempo em que é excessivamente autorreflexiva, se apropria de acontecimentos e personagens históricas.

A metaficção historiográfica é uma forma teórica e crítica de pensar *Machado* em virtude do perfil contraditório da narrativa que simultaneamente é metadiscursiva e historiográfica, na qual diversas temporalidades se entrecruzam. Ao apropriar-se, no presente, das heranças do passado e, ao mesmo tempo, transgredi-las, propõe-se um jogo de leitura singular, pois com o discurso crítico acerca da literatura, da história e da sobrevivência de Machado de Assis, tem-se novo arranjo subjetivo e suplementar.

Para usar uma metáfora de Santiago (2016, p. 227), as relações entre vida e obra constituem uma “aparente simetria reflexiva,” de um lado a sobrevivência de Machado de Assis, de outro, a de Silvano Santiago:

Somos Machado & eu semelhantes ao deus bifronte romano Jano, que emprestou o nome ao mês de janeiro no calendário cristão e à colina do Janículo lá em Roma. É Jano quem, no dia 1º de janeiro, vela pelas transições e tutela os finais e as entradas de ano. Machado & eu somos duas faces diferentes, impressas numa moeda ainda desprovida de valor simbólico. A escapada do passado em direção ao futuro, ou a viagem do futuro em busca do passado, transfigurará aos dois na cara duma moeda única chamada Literatura. Duas caras, uma só coroa. (SANTIAGO, 2016, p. 57).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Segundo Moriconi (1997, p. 58), o formato de ficção histórica praticada por Silviano Santiago recusa “o modelo realista tradicional, incorporando a autorreflexão, como abismo intertextual [...] faz refletirem-se mutuamente tempo passado e tempo presente como imagens simetricamente inversas num espelho.” A modéstia parece não ser, propositalmente, uma característica do autor de *Machado*, uma vez que se compara ao escritor do Cosme Velho como a sua continuação, aquele que assimilou a herança deixada pelo mestre Machado de Assis.

Silviano Santiago, “transfigurado” no narrador-personagem, homônimo do autor, demonstra suas preocupações críticas que estão no cerne de seu projeto intelectual, que se estabeleceu com o ensaio “O entrelugar do discurso latino-americano”, publicado em *Uma literatura nos trópicos*, em que apresenta uma reflexão sobre o lugar marginal e excêntrico da literatura e cultura brasileiras em relação ao cânone ocidental:

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali se realiza o ritual antropofágico da literatura latino-americana. (SANTIAGO, 2019, p. 29).

O narrador-personagem demonstra em *Machado* a leitura, interpretação, seleção e manipulação de textos que pertencem a tradição literária, principalmente ao que se refere à produção de Machado de Assis. Nos entrelugares da submissão ao código alheio, da agressão, da obediência, da rebelião, da interpretação e da assimilação, está o discurso romanesco de Silviano Santiago ao apropriar-se do trabalho do outro para construir sua obra. Vejamos um trecho em que isso se evidencia:

A trama amorosa do primeiro romance de Machado ecoa no derradeiro, *Memorial de Aires*, e passa antes por *Esau e Jacó*. [...] A congruência temática retorna no último romance, o *Memorial de Aires*. Abre-se lugar para um verso de Shelley, com significado próximo ao da citação de Shakespeare sobre as dúvidas em *Ressureição*. O verso é o leitmotiv do narrador, o conselheiro Aires, as voltas com mais uma das viúvas, Fidélia no caso, que povoam a ficção machadiana e diz: ‘*I can give not what men call love*’. O ciumento não pode dar a Fidélia o que os homens chamam de amor. Por temor de alcançá-lo, Aires pode perder o bem que muitas vezes conquistaria. [...] Os poetas britânicos estão sempre a dar *a little help to his Brazilian friend*. (SANTIAGO 2016, p. 248).





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Conforme dissemos, do entrelugar da interpretação, o narrador-personagem, interpreta os romances de Machado de Assis e demonstra seu saber crítico expresso por meio da intersecção com o discurso ficcional e histórico. Para ele, com a citação de Shakespeare, na advertência de *Ressureição*, “*Our doubts are traitors, And make us lose the good we oft might win, By fearing to attempt*” (apud ASSIS, 1993, p. 16), e de Shelley, no *Memorial de Aires*, é possível perceber a unidade temática entre esses dois romances.

Surge implicitamente a metáfora “aparente simetria reflexiva”, já usada pelo narrador-personagem, agora ela funciona na comparação entre a congruência temática das relações conjugais presentes em *Ressureição* e *Memorial de Aires*. Entende-se que as personagens Livia e Fidélia parecem simétricas, pois ambas são viúvas e buscam o segundo matrimônio. Já o eixo enviesado dessa aparente simetria reflexiva ocorre pela diferença entre o pretendente Felix, que é impelido pela dúvida, e o bisbilhoteiro Aires, pela incapacidade conjugal.

### Considerações finais

O híbrido em *Machado* não é apenas entre os discursos ficcional, histórico e crítico, mas é por meio deles que se verifica o hibridismo interétnico em que o narrador-personagem procura demonstrar a relação de dependência cultural do Brasil em relação à Europa. A literatura brasileira, apesar de dependente, pode mostrar-se universal em relação ao cânone ocidental, eurocêntrico, e tem Machado de Assis como um dos nossos representantes, conforme demonstrado no romance de Silviano Santiago.

### Referências

ANDERSON, Perry. Trajetos de uma forma literária. **Novos Estudos** – CEBRAP, São Paulo, n. 77, p. 205-220, mar. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000100010>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloisa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2019.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Tradução de Luciane Guimarães. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

JAMESON, Fredric. O romance histórico ainda é possível? **Novos Estudos**. CEBRAP, São Paulo, n. 77, p. 185-203, mar. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000100009>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria e ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LUKÁCS, György. **O romance histórico**. Tradução de R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORICONI, Italo. Improviso em abismo para homenagem. In: SOUZA, Eneida M. de; Miranda, Wander. M. (Org.). **Navegar é preciso, viver**: escritos para Silvano Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

SANTIAGO, Silvano **Machado**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Uma literatura nos trópicos**: edição ampliada. Recife: CEPE, 2019.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## O JOGO ENTRE A REPRESENTAÇÃO REALISTA E O FANTÁSTICO NOS CONTOS DA OBRA *MISTÉRIOS*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Veridiana Valeska Ribas (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

### Introdução

O livro-base para esta pesquisa é *Mistérios* (1981), uma seleta de contos publicados em diferentes momentos da produção literária de Lygia Fagundes Telles. Composta por 19 histórias, a coletânea apresenta temas e configurações bastante significativos e suficientes para se comprovar a presença de elementos do chamado gênero fantástico. Contudo, há de ser observada certa distinção entre essas narrativas, pois alguns indicadores podem evidenciar que no livro nem todos os contos se caracterizam como fantásticos, havendo o que se pode chamar de narrativas de mistério, como sugere o título. Todos eles, no entanto, contribuem para a construção da ambiguidade, característica marcante da escrita da autora. Isto porque Lygia é uma escritora de tênues sutilezas que devem ser percebidas pelo seu leitor, o que oportuniza o desafio para se decifrar o que fica apenas subentendido, no jogo entre o natural verossímil e o fantástico, entre a ancoragem realística e o universo onírico. Assim, não se pode querer sistematizar e enquadrar, de forma rigorosa, todos contos dessa obra nas categorias de fantástico e não fantástico, como procuraremos demonstrar ao longo do estudo.

O chamado gênero fantástico é muito controverso e os conceitos nos quais iremos nos basear, apresentados principalmente pelos autores Tzvetan Todorov, Remo Ceserani,

<sup>1</sup> Mestranda no PPGEL – UEPG. E-mail: veridiana\_ribas@hotmail.com.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Filipe Furtado e Selma Calasans Rodrigues, também divergem entre si em alguns pontos. Portanto, daremos a este trabalho algumas perspectivas possíveis, mas que certamente não encerram o assunto. Vale salientar, ainda, que é muito amplo e complexo o estudo da literatura em si, sendo um de seus vieses as relações com a sociedade e a cultura em que se situa a obra e seu autor. A linguagem de Lygia, sob certos aspectos, tem a ver com sua época e seu círculo social. Apesar de sua obra ter começado a se construir no decorrer da década de 1940, ela não se enquadra dentro da temática do Regionalismo, tendência bastante forte na literatura brasileira daquele momento, pois a vivência da escritora era outra: paulistana, morando na maior metrópole brasileira, moderna, industrial e movimentada. Sob essa perspectiva, a sua narrativa vai se caracterizar pelos ambientes, personagens e problemas caracteristicamente urbanos, na representação do mundo pequeno-burguês das cidades grandes onde há muitas pessoas pelas ruas, mas que se sentem sozinhas por entre a multidão. Como a crítica unanimemente aponta, Lygia escreve sobre a solidão e suas narrativas tematizam o desencontro das pessoas. Sua obra também está caracterizada, em boa parte, pelo período literário conhecido como Pós-45, em que a temática intimista começou a ser mais explorada em nossa literatura. Situada nesse contexto, a autora apresenta questões de cunho existencialista em sua literatura (Cf. MONTEIRO et al, 1980, p. 102).

Essas todas são situações que se entretecem nas narrativas de Lygia e que, ao desenvolvermos esta pesquisa, iremos investigar, levando em consideração principalmente o jogo tensional entre o real empírico e as instâncias do fantástico ou do mistério. Esse jogo é posto em movimento pela articulação dos eventos que compõem a intriga e a ambivalência da linguagem que narra, e nesse bojo vão se construindo as identidades peculiares das personagens.

Segundo estudiosos, historicamente é muito fraca a tradição da literatura fantástica no Brasil, devido em boa parte aos seus fortes vínculos com a representação realista, e isto desde suas origens no Romantismo, cuja tendência à idealização sempre foi calcada no real empírico, como se pode conferir desde *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, até *Senhora*, de José de Alencar.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Davi Arrigucci Jr., por exemplo, assim se posiciona, ao situar a singularidade da narrativa fantástica de Murilo Rubião em nossa literatura:

Uma razão externa dessa singularidade pode ser percebida facilmente, como já assim falei em outra ocasião: no contexto brasileiro, a literatura fantástica sempre foi rara. [...] Narrativas fantásticas, estranhas ou vagamente insólitas dos românticos, de Machado de Assis, de Aluísio Azevedo, de Afonso Arinos, de Monteiro Lobato e outros não chegam a constituir uma tradição forte do gênero. (ARRIGUCCI, 1987, p. 142-143).

Ainda assim, podemos verificar que alguns autores brasileiros desenvolveram obras importantes nesse gênero. Entre os precursores poderíamos elencar: Álvares de Azevedo (1831-1852) com sua novela *Noite na taverna*, e Machado de Assis (1839-1908) em alguns de seus contos como *A Igreja do Diabo*, *A chinela turca* e *Entre santos*, por exemplo. Como representantes contemporâneos que se dedicaram ao gênero, temos Murilo Rubião (1916-1991), com todos os seus sete livros de contos agora publicados numa obra completa: *Contos Reunidos* (1998), e que iniciou em 1947 com a publicação do livro *O ex-mágico*; e José J. Veiga (1915-1999), com seus contos, novelas e romances, autor de uma produção literária que se inicia com o premiado livro de contos *Os cavalinhos de Platiplanto* (1959), em que algumas narrativas são do gênero fantástico.

Lygia, por sua vez, também pode ser apontada como uma representante dessa literatura ainda pouco desenvolvida no Brasil. E, embora, sua produção não seja prioritariamente voltada para esse gênero, é fato sua relevância na obra da autora. Por mais que os contos fantásticos e de mistério não sejam, como já dito, a principal vertente de sua ficção, a própria autora admitiu sua produção dentro do gênero fantástico:

Lembro-me de um livro de contos que escrevi quando era muito jovem, em 1958. Eram contos que hoje seriam considerados fantásticos. Na época esse gênero não estava na moda. No entanto, fui impelida pelos personagens a escrever, a me identificar com todo aquele mundo de mistérios, os meus sonhos, as visões, o meu lado obscuro. Agora esses contos e mais alguns que escrevi na década de 70, e provam a minha inclinação para esse tipo de literatura, que hoje sim está na moda, foram publicados no livro "Mistérios". Aliás, o interesse por esses contos surgiu de uma editora alemã que selecionou uma série de contos meus para publicá-los com o título de "Contos Fantásticos". Fiquei na maior perplexidade quando vi a maioria dos contos escolhidos. Nunca pensei que tivesse escrito tanto conto fantástico. Fiquei na maior excitação. Foi uma descoberta saber que eu estava escrevendo esse tempo todo contos fantásticos. (Apud SANTOS, 2013, p. 3).



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Esse compilado citado por ela refere-se a uma ideia dos professores Maria Luiza e Alfredo Ortiz. No Brasil, o livro foi publicado em 1981 com o título **Mistérios**, e em 1983, na Alemanha, com o título *A estrutura da bolha de sabão. Contos Fantásticos*.<sup>2</sup>

Ponto curioso que abre brecha para uma discussão é a diferença implícita na designação dos títulos. Segundo Juliana Alves Ribeiro, em sua dissertação **Mistérios de Lygia Fagundes Telles: uma leitura sob óptica do fantástico**, isso acontece possivelmente porque, “apesar da coletânea não possuir somente contos que se encaixam na tradição do fantástico, o título alemão procura ressaltar este aspecto da coletânea, já que a Alemanha possui uma grande tradição” no gênero fantástico, influenciada especialmente pela obra do escritor E. T. A. Hoffmann (1776-1822) – um nome obrigatório da literatura fantástica. “Já a edição brasileira não ressaltava este aspecto, preferindo um título de apelo mais comercial, posto que a literatura fantástica no Brasil é pouco numerosa e conhecida” (RIBEIRO, 2008, p. 10-11).

Entretanto, entendemos de forma justamente contrária, pois podemos observar que o título alemão é que poderia ser considerado de cunho comercial, já que abusa da denominação para anunciar uma coletânea que não apresenta exclusivamente contos fantásticos. Sendo assim, o título brasileiro seria mais adequado, pois a palavra *Mistérios* pode englobar tanto os contos que são fantásticos quanto os que não o são, sem classificá-los como de um gênero específico.

No entanto, como pondera Aíla Sampaio em seu ensaio *Os mistérios de Lygia Fagundes Telles*, os dois gêneros são distintos e a narrativa do mistério não implica automaticamente a narrativa fantástica. Sobre o gênero fantástico ela diz:

Diversos teóricos (Roger Caillois, Louis Vax, Tzvetan Todorov, Irène-Bessière, Filipe Furtado, Victor Bravo) se empenharam em sistematizar os seus cânones, enquadrando-o, de modo geral, como um tipo de narrativa cujo enredo traz um fenômeno que não pode ser explicado pelas leis da razão. Para que se conduza o efeito fantástico, não basta se ter um mistério, mas é necessário que o texto não traga sinais ou dados que possam intuir a compreensão racional dos fatos extraordinários que estão sendo encenados. Esses fatos só podem ser concebidos à luz do sobrenatural. (SAMPAIO, 2007).

---

<sup>2</sup> **Die Struktur der Seifenblase. Unheimliche Erzählungen.** Übersetzt von Alfred Opitz, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1983, ISBN 3-518-37432-X (Phantastische Bibliothek; 105). Disponível em: <<https://www.abebooks.com/servlet/BookDetailsPL?bi=30052221563>>. Acesso em: 25 ago. 2019.



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

Em relação ao outro gênero, a ensaísta considera:

Já a narrativa de mistérios não tem que se submeter à condição da inexplicabilidade. Há um mistério que se interpõe como o motivo condutor do texto, mas as pistas que o decifriam podem estar implícitas no discurso, possibilitando a sua revelação ou deixando pairar suspeitas consistentes. (Idem).

Com base nisso, procuraremos comprovar que nem todos os contos de *Mistérios* caracterizam-se como fantásticos, mas apresentaremos as características dos que o são. Do total desses 19 contos selecionados, procuremos demonstrar que nove deles podem ser enquadrados no gênero de literatura fantástica: “Emanuel”, “A caçada”, “As formigas”, “Lua crescente em Amsterdã”, “O encontro”, “Seminário dos ratos”, “Tigre”, “A estrela branca” e “Noturno Amarelo”.

Poranto, podemos afirmar que o principal objetivo desta pesquisa é desenvolver uma análise interpretativa dos contos da obra *Mistérios*, de Lygia Fagundes Telles, por meio da discussão dos constituintes do gênero fantástico, tendo em conta especialmente as propostas teóricas sobre o tema feitas por Todorov, Ceserani, Furtado e Rodrigues.

Assim como, detectar e interpretar elementos constitutivos da linguagem narrativa que, por suas particularidades estilísticas e correlação com os eventos da intriga, contribuem de modo eficaz para a instauração do efeito do fantástico.

### **Considerações finais**

E por fim, investigar os processos pelos quais vai-se dando a construção das personagens ao longo das narrativas selecionadas, constituindo-as em sua peculiar identidade.

Nossa proposta para tanto, será a de examinar o objeto de nossa investigação por meio de pesquisa bibliográfica focada principalmente em três conjuntos: a fortuna crítica sobre a autora e sua obra; textos a respeito da narrativa fantástica e gêneros afins; obras sobre métodos de crítica literária, principalmente do campo da moderna Narratologia e da Análise do Discurso, entre outros. Desenvolveremos um estudo analítico-interpretativo das narrativas selecionadas, contidas na obra *Mistérios*, de Lygia Fagundes Telles, à luz dos objetivos propostos, que se concentram prioritariamente em três áreas: o gênero fantástico;



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

a linguagem narrativa; a construção da identidade das personagens – cujas relações serão investigadas e estabelecidas.

### Referências

ARRIGUCCI JR., Davi. Minas, assombros e anedotas (Os contos fantásticos de Murilo Rubião). In: **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência**. São Paulo Companhia das Letras, 1987. p. 141-165.

BAL, Mieke. **Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología**. 7. ed. Traducción de Javier Franco. Madrid: Cátedra, 2006. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/albaque/bal-mieke-teora-de-la-narrativa-introduccion-a-la-narratologa-por-ganz1912>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Volume 5: **Lygia Fagundes Telles**. São Paulo: Editora do Instituto Moreira Salles - IMS, 1998.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: \_\_\_\_\_. **A educação pela noite e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 199-215.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Tradução de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: UFPR; Londrina: UEL, 2006.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LUCAS, Fábio. A ficção giratória de Lygia Fagundes Telles. **Travessia**, Florianópolis, n. 20, p. 60-77, 1990. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17317/15886>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LUCENA, Suênio Campos de. Lygia Fagundes Telles, a pessoa e a escritora. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Durante aquele estranho chá**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MONTEIRO, Leonardo et al. **Lygia Fagundes Telles**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

RIBAS, Veridiana Valeska. **A construção do fantástico no conto 'As formigas', de Lygia Fagundes Telles**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Espanhol) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

RIBAS, Veridiana Valeska; MOREIRA, Ubirajara Araujo. Escrita, narração e simbologia no conto 'A estrutura da bolha de sabão', de Lygia Fagundes Telles. In: CICLO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM, 7, 2013. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2013, p. 822-834.





# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

RIBEIRO, Juliana Seixas. **Mistérios de Lygia Fagundes Telles: uma leitura sob a óptica do fantástico**. 2008, 120 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=493431>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.

SAMPAIO, Aíla. Os mistérios de Lygia Fagundes Telles. **Ensaio de Literatura e Artes**, 30 out. 2007. Disponível em: <<http://litebrasil.blogspot.com.br/2007/10/os-mistrios-de-lygia-fagundes-telles.html>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SANTOS, Jeane de Cássia Nascimento. O mistério e fantástico em 'As formigas'. **Interdisciplinar** – Revista de Estudos em Língua e Literatura, ano VIII, v. 18, jan.-jun. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1379>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

TELLES, Lygia Fagundes. **Mistérios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. A dama definitiva – entrevista concedida a Paulo Roberto Pires. **O Globo**, 4 jan. 1998. Disponível em: <<http://www.lite-ral.com.br/lygia-fagundes-telles/bio-biblio/sobre-ela/imprensa/a-dama-definitiva-de-paulo-roberto-pires-o-globo-4198>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Entrevista-depoimento. In: STEEN, Edla van. (org.). **Viver e escrever**. Vol. 1. Porto Alegre: L&PM, 1981, p. 85-97.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.



# SETEDI

**V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**

## **OFFRED E TIA LYDIA: GILEAD E OS PARADOXOS DO PODER EM O CONTO DA AIA E OS TESTAMENTOS**

Yohana Gonçalves Bonfim (UEPG)<sup>1</sup>  
 Orientação: Prof. Dr. Évanir Pavloski (UEPG)

### **Introdução**

A narrativa distópica *O Conto da Aia* (1985), de autoria de Margaret Atwood, figura um governo totalitário e opressor conhecido como República de Gilead. A história é narrada por meio de Offred, que é forçada pelo regime a desempenhar a função de Aia. Aias são mulheres que cometeram alguma transgressão e são obrigadas a terem relações com Comandantes a fim de gerar prole.

Em 2019, a mesma autora publicou a continuação dessa história, intitulada *Os Testamentos*. O foco narrativo do romance está centrado no relato de três personagens: Tia Lydia, Agnes e Daisy. Dentre as narradoras, Tia Lydia é a mais velha e a única a ter vivenciado na organização social anterior a República de Gilead. Ela também é uma das personagens de *O Conto da Aia*, e, inclusive, como uma Tia, exerce funções importantes para o governo, como, por exemplo, o recrutamento das Aias.

No primeiro romance, conhecemos Tia Lydia pelo ponto de vista da protagonista - narradora Offred. De acordo com Malak (2001), a personagem “[...] funciona, ironicamente, como porta-voz do antifeminismo; ela exorta as aias a renunciarem a si mesmas e se tornarem não-pessoas” (MALAK, 2001, p. 6, tradução nossa).

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: yohanabonfim@gmail.com



Contudo, em *Os Testamentos*, há outra luz acerca do papel das Tias; mais especificamente sobre Tia Lydia. Por meio de seu relato, compreendemos como ela se tornou um membro importante para o regime, sua conversão forçada ao sistema e as dificuldades de seu cargo. Portanto, o foco narrativo em primeira pessoa possibilita ao leitor o conhecimento acerca da individualidade da personagem, que é retratada de uma maneira mais humanizada em comparação a obra anterior.

Tanto Offred como Tia Lydia são importantes para a manutenção do poder do regime instaurado em Gilead. Apesar de possuírem atribuições distintas e um grau de importância e influência diferentes, ambas são privadas de liberdade, têm seus corpos limitados a se vestir e a agir de acordo com o papel que devem desempenhar socialmente e dispõem de suas memórias e seu relato como formas de resistência e afirmação de sua individualidade dentro do sistema centralizador ao qual estão inseridas. Assim, a pesquisa objetiva contrastar as trajetórias das personagens com a finalidade de ampliarmos as reflexões acerca dos papéis sociais que desempenham e o funcionamento da própria estrutura do estado totalitário figurado nas narrativas.

### Revisão de literatura

O termo utopia provém do grego *u – topos* e, etimologicamente significa “lugar inexistente, lugar nenhum, não-lugar”. O neologismo surgiu pela primeira vez em 1516 como título da obra de Thomas More e nome da ilha figurada nela. Com a publicação dessa obra, ocorre a formalização de um novo gênero literário: a literatura utópica. Segundo o autor Raymond Trousson (2005), escritos enquadrados nesse gênero tem como principal característica a figuração de uma sociedade alternativa e modelar em contraposição a realidade do universo empírico, ou seja, geralmente figuram espaços em que os problemas sociais são minimizados ao máximo. Na obra de More, por exemplo, não há fome, propriedade privada e apego a bens materiais.

Narrativas utópicas geralmente figuram comunidades estáticas baseadas na uniformidade comportamental e ideológica em que o bem-estar do coletivo se sobrepõe aos desejos e vontades individuais, portanto, os indivíduos devem abrir mão de sua liberdade e individualidade em nome do bem-estar da comunidade. Em face ao exposto, é comum a



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

aplicação de leis e punições para os desvios de conduta com o objetivo de assegurar a ordem instaurada, já que “[...] a estrutura pode ser idealizada como sendo perfeita, mas os indivíduos incluídos nela não o são” (PAVLOSKI, 2017, p. 125).

Diante disto, o século XVII é marcado pelo surgimento de correntes reacionárias ao pensamento utópico. Elas alegavam que tal corrente desconsiderava as especificidades de cada cultura, os próprios desejos humanos e suas idiossincracias. Aliado a isto, havia a crescente descrença na tecnologia, visto que era mais vista como um meio de causar medos e temores do que como um fim emancipatório.

O final do século XIX é marcado pelo surgimento das distopias ou utopias negativas. Elas “expressam o sentimento de impotência e desesperança do homem moderno, assim como as utopias antigas expressavam o sentimento de autoconfiança e esperança do homem pós – medieval” (FROMM, 2009, p. 269).

A distopia não é contrária a utopia. Tanto narrativas utópicas quanto distópicas nos fornecem uma visão crítica do universo empírico. No entanto, as primeiras costumam ter um caráter voltado mais para as possibilidades positivas de emancipação, enquanto que nas narrativas do gênero distópico é mais comum a denúncia acerca dos "efeitos de poder ligados as formas discursivas" (HILÁRIO, 2013, p. 206). Assim, elas podem figurar sociedades alternativas que apontam para um futuro em que as tendências negativas do presente e do passado históricos e suas evoluções opressivas são potencializadas. Como considera o professor Leomir Cardoso Hilário, em artigo intitulado *Teoria Crítica e Literatura: A distopia como ferramenta de análise radical da modernidade* (2013):

Descrevem, assim, através de traços caricaturais, sublinhando exageradamente seus contornos específicos, tais quais os mecanismos, dinâmicas e situações, a efetivação distópica do futuro, na qual as criações supostamente emancipatórias paradoxalmente convertem-se em instrumentos de dominação. (HILÁRIO, 2013, p. 207).

Hilário (2013) concebe a narrativa distópica como um Aviso de incêndio, ou seja, para ele, narrativas do gênero buscam “soar o alarme que consiste em avisar que se as forças opressoras que compõem o presente continuarem vencendo, nosso futuro se direcionará à catástrofe e barbárie” (HILÁRIO, 2013, p. 207). Narrativas enquadradas nesse gênero figuram organizações sociais que estão sob o comando de regimes



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

antidemocráticos, portanto, é comum nessas obras características, como: a massificação da cultura, desigualdades sociais, violência, controle dos corpos e das subjetividades.

É possível percebermos assim, que romances distópicos estão fortemente conectados com o período histórico de sua escrita, seja passado ou presente. Exemplos disto são as narrativas *O Conto da Aia* (1985) e *Os Testamentos* (2019), ambas escritas pela autora canadense Margaret Atwood. Em artigo escrito para o *The New York Times* sob o título de *Margaret Atwood on what The Handmaid's Tale means in the age of Trump* (2017), a autora declarou que sua obra é baseada em vários dos acontecimentos ocorridos ao longo do curso Histórico, dentre eles podemos citar a escravidão, o nazismo e a ditadura na Argentina.

*O Conto da Aia* e *Os Testamentos* figuram a mesma organização social distópica: a República de Gilead. Neste regime teocrático e totalitário, as mulheres são divididas em castas de acordo com a função que foram forçadas a desempenhar na sociedade. A título de exemplo, a personagem Offred é uma Aia, ou seja, tem seu corpo utilizado para fins de reprodução. Tia Lydia, por sua vez, é uma Tia; responsável principalmente pelo condicionamento comportamental imposto às Aias. Ambas são constantemente vigiadas e devem agir e se vestir de acordo com o papel social designado a elas, pois, o regime dispõe de guardas por toda a cidade e as transgressões são severamente punidas.

A institucionalização da hierarquia entre as mulheres é uma das principais formas de controle figuradas nas narrativas, pois, como cada casta exerce seu poder sobre a outra as próprias mulheres contribuem para a manutenção do regime que as oprime. Tal característica proporciona o que Michel Foucault (2017) considera como horizontalização do poder, ou seja, cada indivíduo exerce a sua parcela de poder uns sob os outros. Portanto, o poder não é restrito a apenas uma difusão vertical.

Michel Foucault em livro intitulado *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987) elucida importantes questões a respeito do funcionamento do poder na sociedade e analisa a estrutura arquitetural desenvolvida por Jeremy Bentham no século XVII conhecida como panóptico. Tal estrutura pode ser considerada como um modelo de prisão e dispõe de uma torre central em formato de anel e várias celas ao redor.



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

A torre central detém visão panorâmica de todo o local, assim, o vigia pode ver a todos, mas não pode facilmente ser visto pelos indivíduos enclausurados. Isto porque, tal local contém persianas nas janelas e separações por meio de biombos, o que impede, respectivamente, a percepção em relação à luz e barulhos neste ambiente. Portanto, apesar de estarem cientes de que estão sendo vigiados, os encarcerados sequer têm uma noção clara acerca da presença ou ausência do vigia. Tal característica potencializa a automatização da eficácia do funcionamento do poder e controle disciplinar, como afirma Foucault (1987):

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. (FOUCAULT, 1987, p. 224)

A incerteza de que há realmente alguém na torre e a certeza de ser observado permite que os próprios indivíduos vigiem uns aos outros e, principalmente, vigiem a si mesmos. Assim, tal característica pode proporcionar uma cisão entre a identidade e o comportamento exibido pelos indivíduos. A título de exemplo, é perceptível em ambos os romances de Atwood que as personagens Offred e Tia Lydia ainda rememoram a sociedade pré - gileadeana e demonstram em seus relatos muitas discordâncias em relação as ações e ao doutrinamento pregado pelo regime. No entanto, sua conduta é geralmente alinhada aos desígnios da República de Gilead, já que estão diante de um sistema opressor e têm ciência de que as consequências podem ser fatais caso ocorram desvios. “Atwood organiza o diálogo entre as exigências de um contexto social ansioso pela fixação de uma só voz e outro interno a protagonista, faminto pela liberdade subjetiva” (ABREU, 2012, p. 21).

O autor russo Mikhail Bakhtin, em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1963), considera que o discurso não é totalmente autônomo, pois é passível da influência do outro; de outras vozes. Assim, um dos conceitos que também irá nos auxiliar nesta pesquisa é o de polifonia. O termo tem origem da área musical e pode se referir a um conjunto de instrumentos que soam simultaneamente. Em relação ao gênero romanesco, o autor afirma



## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

que a polifonia ocorre quando as personagens se tornam vozes autônomas que não são submetidas a um centro, mas capazes de interagir em igualdade de posição com outras.

Em vista disso, não há uma única verdade, pois o todo é composto pela interação das consciências e as personagens, apesar de serem marcadas pelas peculiaridades do universo ao qual estão inseridas ainda são conscientes do seu próprio discurso e tem conhecimento dos seus valores e crenças. A responsabilidade do autor neste caso é a de ser o organizador das vozes no processo dialógico. De acordo com Relines Rufino de Abreu (2012), em *O Conto da Aia*, “mesmo que a perspectiva principal seja de uma narradora personagem, em meio à multiplicidade de vozes, é possível ver claramente os discursos das personagens secundárias” (ABREU, 2012, p. 84).

As personagens das narrativas *O Conto da Aia* e *Os Testamentos* estão inseridas em um contexto majoritariamente monológico, ou seja, o regime figurado reprime desvios de conduta e impõe a uniformidade ideológica e comportamental aos cidadãos. No entanto, como afirma Abreu (2012), a polifonia ainda pode estar presente. Um exemplo disto é a maneira pela qual as narradoras Offred e Tia Lydia narram sobre o seu passado. A memória não é precisa e as próprias personagens declaram que é uma reconstrução. Em diversos momentos as personagens rememoram “vozes do passado que se imbricam com o presente, ecoando vozes futuras” (ABREU, 2012, p. 21).

### Considerações finais

A pesquisa ainda está em andamento e tem como objetivo geral a análise comparativa entre as narrativas *O Conto da Aia* e *Os Testamentos* com a finalidade de contrastar a trajetória das personagens a fim de desmitificar uma visão dicotômica de bom/mau; vítima/algoz em relação as suas ações, portanto, buscamos analisar como o poder opera e age no caráter das personagens.

Um dos objetivos específicos é reconhecer os meios de controle utilizados pelo regime e apontar a sua importância para a manutenção do poder no universo ficcional, mais especificamente, em relação as personagens Offred e Tia Lydia. É de nosso interesse também, compreendermos os contrastes de influência e poder que as personagens podem exercer em Gilead. Essa análise é importante, pois nos auxiliará ao próximo objetivo que é



# V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

## II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

compreender melhor a respeito do papel social de Aias e Tias no universo ficcional distópico figurado nas narrativas.

### Referências

ABREU, R. R. **O (des)velar de ideologias em *The Handmaid's Tale***: vozes/discursos entrelaçados nas amarras do poder. 2012, 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) – Universidade Federal de Goiás, Viçosa, 2012.

ATWOOD, M. Margaret Atwood on what *The Handmaid's Tale* means in the age of Trump. **The New York Times**, 10 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/03/10/books/review/margaret-atwood-handmaids-tale-age-of-trump.html>> Acesso em: 04 ago. 2021

\_\_\_\_\_. **O Conto da Aia**. Tradução Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

\_\_\_\_\_. **Os Testamentos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENTHAM, J. O Panóptico ou a casa de inspeção. In: **O Panóptico**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 27. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FROMM, Erich. Posfácio. In: ORWELL, G. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HILÁRIO, L. C. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4626845>> Acesso em: 04 ago. 2021

HUTCHEON, L. **Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MALAK, A. Atwood in the Dystopian Tradition. In: BLOOM, Harold (org.). **Bloom's Guides: The Handmaid's Tale**. New York: Bloom's Literary Criticism, 2003, p. 85-88.





## V SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

---

PAVLOSKI, E. Da revolução ao totalitarismo: a herança de Nós, de Eugene Zamiatin, para as distopias do século XX. **Revista Morus** – Utopia e Renascimento, Campinas, v. 12, p.115-135, 2017. Disponível em: <<http://www.revistamorus.com.br/index.php/morus/article/view/320/294>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

TROUSSON, R. **Utopia e Utopismo**. Tradução de Ana Cláudia Romano Ribeiro. **Revista Morus** – Utopia e Renascimento, Campinas, v. 2, p. 123-135, 2005. Disponível em: <<http://www.revistamorus.com.br/index.php/morus/article/view/18/10>>. Acesso em: 10 dez. 2021.